

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

KILENCVENKETTEDIK ÉVFOLYAM

2. SZÁM



1992

100 ÉVES A MAGYAR PEDAGÓGIA
1892 – 1992

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892
A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951 – 60 között

KILENCVENKETTEDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:

CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:

BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN, HALÁSZ GÁBOR,
KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT, KÁRPÁTI ANDREA, KLEIN SÁNDOR, KOMLÓSI SÁNDOR,
KOZMA TAMÁS, MIHÁLY OTTÓ, VÁRNAGY ELEMÉR

Szerkesztőség:

József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30 – 34. Tel./FAX: (62) 321034
Technikai szerkesztő: Zsolnai Anikó

Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető bármely postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR) 1900 Budapest, Lehel u. 10/A, közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank Rt. 219 – 98636, 021 – 02799 pénzforgalmi jelzőszámra. Példányonként megvásárolható az Akadémiai Kiadó *Stúdium Könyvesbolt* Budapest, V., Váci u. 22. és a *Magiszter Könyvesbolt* Budapest V., Városház u. 1. sz. alatti könyvesboltjában.

Előfizetési díj egy évre 400,- Ft. Ára példányonként 100,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA külkereskedelmi Vállalat (H-1389 Budapest, Pf. 149.).

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences
Editor: Benő Csapó, Attila József University, H-6722 Szeged, Petőfi sgt. 30 – 34. Tel./FAX: 36-62-321034

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Ballér Endre: Folyamatosság a magyar neveléstudományban	107
Kelemen Elemér: A Magyar Tudományos Akadémia és a neveléstudomány	119
Hannekè Farkas Teekens: Oktatási innováció és nemzetközi együttműködés: holland-magyar project tanárok továbbképzésére	131

SZEMLE

Kokas Károly: Hagyományos és elektronikus pedagógiai információ	153
--	------------

KÖNYVEKRŐL

Warwick B. Elley (szerk.): How in the world do students read? (Czahesz Erzsébet)	167
A pluralizmus interorizációja – könyvek a Leonardo Programról (Trencsényi László)	170

FOLYAMATOSSÁG A MAGYAR NEVELÉSTUDOMÁNYBAN

Ballér Endre

Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Pedagógiai Tanszék

Néhány előzetes elméleti megfontolás

Alain francia filozófus és pedagógus egyik gondolatában a cselekvés doktrínájáról elmélkedve a változtatás fő eszközének a folytatást tartotta. Ebben a szellemben talán elfogadható, hogy a tanulmány címe kétségkívül egyoldalúságot sugall. Hiányoznak ugyanis belőle a folyamatosságnak (és az ettől elválaszthatatlan stabilitásnak) természetes ellentétpárjai, a megszakítás illetve a megújulás. Ez a súlyponteltolódás azonban válalható, indokolható, sőt hasznos is lehet, különösen most, amikor mintha erősödne a neveléstudományunk körüli általános elbizonytalanodás, értékeinek, hagyományainak, eredményeinek lebecsülése, fejlődésének, esetenként létének, értelmének tagadása.

Ezekben a megközelítésekben sokszor zavart okoz, hogy a neveléstudomány problémái más, gyakorlati pedagógiai, sőt, (oktatás-) politikai szempontokkal keverednek. Ezt a veszélyt elkerülendő – vagy legalább csökkentendő – a tanulmány a neveléstudományt *Durkheim* álláspontjához közelállónak értelmezi. Ő, mint ismeretes, azon a nevelésre vonatkozó, tudományosan igazolt törvényszerűségek rendszerét értette, s megkülönböztette a pedagógiától, azaz a nevelés gyakorlatának az elméletétől, s mindkettőt a nevelés mindennapi praxisától. (*Durkheim*, 1980) Érdemes megjegyezni, hogy ehhez hasonló szemlélet érvényesül az 1934-es Magyar Pedagógiai Lexikon elméleti és gyakorlati pedagógiával foglalkozó címszávaiban. (*Kemény*, 1934) A tudománynak, a gyakorlati elméletnek és a mindennapi praxisnak ezen szétválasztása – amely természetesen nem jelenthet merev elkülönítést – napjainkban is alkalmas lehet a neveléstudomány „*sine ira et studio*” vizsgálatára, segítheti törvényszerűségeinek, általánosításainak, absztrakcióinak, sajátos problémáinak mélyebb, letisztultabb elemzését, önállóságának érvényesítését.

A vizsgálódás ezen szűkítésének ugyanakkor a neveléstudomány tartalmi kitérítésével kell együtt járnia. Sajátos tárgyának, az embert fejlesztő, fejlődését optimálisan segítő hatásrendszereknek megfelelően ugyanis számos tudomány eredményeit integrálja, ötvözi új minőségű egységgé. Ezért indokoltabb lenne nálunk is a nevelés tudományairól beszélni, ahogyan például a francia *Mialaret* teszi, aki nem kevesebb, mint 16 diszciplínát sorol a nevelés tudományai közé. (*Mialaret*, 1985) A transz- és interdiszciplináris kapcsolatokat azonban ezúttal csak akkor érinthetjük, ha azok szorosan összefüggnek témánkkal, noha ezek is a folyamatosság egyik (bár talán az említendőkhöz képest kevésbé erőteljes) ismérveiként kezelhetők.

A probléma elemzése során fel kell figyelniünk a folyamatosság megnyilvánulásainak, következőképpen értelmezésének összetettségére és ellentmondásaira. Vannak ugyanis olyan erővonalak, jellemző áramlatok, irányzatok, amelyek tartalmi, metodológiai szempontból egyaránt eredményeket, értékeket képviseltek és produkáltak. Nem felejtkezhetünk azonban el arról sem, hogy létezik és hat a fejlődést nehezítő, esetleg gátló, hátrányos következményekkel járó folyamatosság is. Ilyennek tekinthetjük például neveléstudományunk sokszor direkt kapcsolatát az (oktatás) politikával, egyes ideológiai irányzatokkal, egyoldalú értékrendszerekkel (ami, mint még utalunk rá, a „szocialista” fordulat után nem kis mértékben hatott a neveléstudomány sajnálatos igazodására a megváltozott politikai viszonyokhoz). (Vö.: *Mérei*, 1949) Vannak azután olyan, a múltban gyökerező, s jelenleg is ható szemléletek, megközelítések, amelyek jelentős rövidebb, hosszabb szerepük után egyes korszakokban elfelejtett, mellőzött, vagy nem kellően méltányolt munkákban, „búvópatakként” éltek tovább, hogy azután később újra felszínre törjenek. A folyamatosság egyébként legtöbbször nem egyszerű ismétlődés, hanem a sokszor gyökeresen megváltozott körülményeknek megfelelő lényeges módosulásokkal fonódik egybe. Így azután a felszínen folyamatosságot mutató eredmények valójában lényeges változásokat hoznak. (Példa lehet erre az iskolai műveltség tartalmát, kiválasztását és elrendezését meghatározó elvek rendszere.)

Talán ennyi is elegendő annak érzékeltetésére, hogy témánkat bonyolult dialektika, dinamika jellemzi. Erre a kétségtelenül meghatározó jelentőségű tényre azonban most csak utalhatunk, s a továbbiakban – vállalva a leegyszerűsítés, az – egységesség veszélyét – a pozitív kontinuitás legfontosabb megnyilvánulásait vázoljuk fel, mivel itt és most ezek megmutatása különösen indokolt.

A folyamatosság néhány jellemző megnyilvánulása

A továbbiak során a folyamatosságnak öt területét tárgyaljuk. Ezek a következők: (1) neveléstudományunk gyakorlati orientáltsága, (2) a történeti kutatások, megközelítések nagy szerepe, (3) jelentős külföldi kutatási eredmények felhasználása; (4) érték-központúság, (5) teoretikus jellegű metodika.

Gyakorlati orientáltság

Tudományunkat már kezdeteikor is *erőteljes gyakorlati orientáltság* jellemezte. A korai magányos csúcsok után (*Apáczai, Tessedik*) a XIX. század első évtizedeitől megjelenő, egyre nagyobb számú pedagógiai kiadvány is elsősorban a pedagógiai gyakorlat leírására, majd fokozatosan átfogóbb rendszerezésére vállalkozott. *Kiss Áron* egyik 1881-ben megjelent művében nevelési irodalmunkról írva 1800–1825 között 20, 1826–1849-ig 51, 1861–1875 között pedig már 120 publikációról számolt be (*Kiss*, 1881). Ilyen jelentősebb művek voltak például *Szilasy János: A nevelés tudománya* (1827), *Lesnyánszky András: Didaktika és methodika* (1832), *Lubrich Ágost* négykötetes *Neveléstudomány-a* (1868), *Kiss Áron – Öreg János: Nevelés és oktatástan* (1876), *Felméri Lajos: A neveléstudomány kézikönyve* (1890). A középpontba állított gyakorlat elsősorban a népoktatás és a pedagógusképzés volt. Az első jelentős rendszerezések egyébként éppen a taní-

tóképzők számára készültek, például *Warga János* (1833), *Mayer István* (1844), *Rendek József* (1845), *Mennyei József* (1860), *Brassai Sámuel* (1876) vagy *Gyertyánffy István* és *Kiss Áron* (1876) munkái. De a közoktatáspolitikai gyakorlata is hamarosan a pedagógiai irodalom tárgya lett. Példa erre *Schwarcz Gyula: A közoktatásügyi reform mint politikai szükséglet Magyarországon* című, monumentális elemzése (1869). (Hogy a gyakorlatiaság nem ment az elméleti színvonal rovására, mutatta a neveléstudomány erős képviselője a Tudományos Akadémián működésének első évtizedeiben. Ez azonban a későbbiek során, sajnos, egyre kevésbé érvényesült, s nem vált a folyamatosság egyik ismérvévé.)

Tudományunk kezdeteinek ez a gyakorlati irányultsága később is jellemző volt. Utalhatunk *Kármán Mór* rendszerére, amely a gimnáziumi tantervi reformhoz (1879) és a tanárképzéshez kapcsolódva formálódott. Megemlíthetjük *Nagy Lászlót*, akinek *Didaktikája* (1921) az Új Iskola számára készített tantervből nőtt ki. Ismeretes, hogy a két világháború közötti időszak olyan klasszikus neveléstudományi összegzései, mint *Imre Sándor* *Neveléstana* (1928), *Fináczy Ernő* *Didaktikája* (1935), neveléstörténeti munkái, *Prohászka Lajos* *Oktatáselmélete* (1937) majd *tantervelmélete* (1948), *Weszely Ödön* *áttekintő elemzése* (1923, 1935) a tanárképzés tankönyvei voltak. Az 1945-ben megjelent *Demokrácia és köznevelés* című kötet tanulmányai, majd *Faragó László* és *Kiss Árpád: Az új nevelés kérdései* című munkája pedig elsősorban a pedagógusok továbbképzését kívánták szolgálni. *Nagy Sándor* *didaktikái* is a tanárképzés törzsanyagára összpontosítottak (1968, 1967, 1981).

Legalább említenünk kell ennek a gyakorlatiasságnak a kezdetektől fogva érvényesülő – sokszor meglepően korszerű – tartalmát, humanizmusát, a gyermek tevékenységeinek, egész személyiségének sokoldalú figyelembe vételét, magas elméleti színvonalát. Elsősorban ezért is válhatott neveléstudományunk ezen jellegzetessége ma is élő hagyománnyá. (Vö. pl. az „egy gyakorlatközeli pedagógia” kialakítását célzó törekvéseket.)

A történeti megközelítés dominanciája

Tudományunk másik, a kezdetektől napjainkig megnyilvánuló vonása a történeti kutatások, elemzések, áttekintések előtérbe kerülése. *Kiss Áron: A magyar népiskolai tanítás története* című munkájától kezdve (1881), *Kornis Gyula* kétkötetes, *A magyar művelődés eszményei 1777–1849-ig* című nagyszabású művén át (1927), *Fináczy Ernő* ma is frissnek ható, nagyszerű neveléstörténeti sorozatával folytatva (1906, 1919, 1926, 1927), ez a jellegzetesség máig követhető. Igaz, századunk ötvenes éveiben főként a történelmet meghamisító, a tényleges súlypontokat eltorzító vagy elhallgató, átpolitikált, átideologizált, a „szocialista” értékek szerint ítélező történeti feldolgozások születtek. Főleg a hatvanas évektől kezdve azonban fontos, elfelejtésre ítélt klasszikus hazai és külföldi munkák kerültek kiadásra és váltak hozzáférhetővé, igazolva és erősítve neveléstudományunk hagyományos történeti gyökereit. A gazdag irodalomból csak néhány példát említnünk: *Comenius Amos János* *Nagy Oktatástana* (1953), *Tavasi Lajos* válogatott pedagógiai művei, (1955), *Tessedik Sámuel* válogatott pedagógiai írásai (1956), *Eötvös József* válogatott pedagógiai művei, (1957), *Pestalozzi* válogatott művei (1959), *Kemény Gábor* válogatott pedagógiai művei (1966), *Kármán Mór* válogatott pedagógiai művei (1969),

Comenius Magyarországon (1970), *Nagy László* válogatott pedagógiai művei (1972), *Kemény Gábor*: Az egyszerűség útja (1972), *Kerschensteiner*: A munkaiskola fogalma (1972), *Lunacsarszkij*: Az egységes munkaiskola alapelvei (1973), *Apáczai Csere János* válogatott pedagógiai művei (1976), *Ellen Key*: A gyermek évszázada (1976), *John Dewey*: A nevelés jellege és folyamata (1976), *Émile Durkheim*: Nevelés és szociológia (1980) *Nagy László*: A gyermek érdeklődésének lélektana (1982), *Helen Parkhurst*: A Dalton-terv (1982), s az egyre bővülő sort tovább folytathatnánk. De fontos, értékes neveléstörténeti monográfiák is készültek ebben az időszakban (például *Rousseauról* (1964), *Herbartról* (1979), *Pestalozziról* (1984). Jelentős (probléma)történeti elemzések láttak napvilágot például *Eötvös Józsefről*, *Trefortról*, *Nagy Lászlóról*, *Kemény Gáborról*, egyes iskolai tantárgyak tartalmairól, a munkaiskolákról, az iskolakultúrákról, az oktatási folyamat különböző felfogásairól, a reformpedagógiáról, a harmincas évek pedagógiai irányairól. Talán nem túlzunk ha azt állítjuk, hogy a történeti, diakron szemlélet alkalmazása neveléstudományunk legjellemzőbb vonása.

Nemzetközi tudományos eredmények hasznosítása

A neveléstudományunkban érvényesülő folyamatosságról beszélve ki kell emelnünk nyitottságát, érzékenységét *a pedagógia külföldi eredményei iránt*. Itt is visszanyúlhatunk a kezdetekhez. *Kornis Gyula* említett eszmetörténeti művében például már a XVIII. század végétől kimutatta a német neohumanizmus, a filantropizmus, *Pestalozzi*, majd a gazdasági, politikai, világnézeti liberalizmus hatását. Nagy befolyást gyakorolt a XIX. században pedagógiánk elméletére a filantropizmushoz közelálló *Niemeyer*, a felvilágosodást és *Kant* filozófiáját közvetítő *Milde*. Ezeknek a népoktatásra összpontosító, gyermekközpontú, demokratikus neveléstudományoknak még a század második felében is nagy keletje volt Magyarországon, főleg a radikális *Diesterweg* s a liberális *Dittes* közvetítésével. *Kiss Áron* és *Öreg János* Nevelés- és oktatástana (1876) *Dittes* mellett *Spencert* és *Baint* emelte ki fő forrásokként. A század utolsó harmadában azután egyre nagyobb szerepet játszott *Herbart*, főleg *Ziller* és *Rein* áttételével, valamivel később pedig *Willmann*. Mindez a német orientáció túlsúlyát, de korántsem egyeduralmát mutatta. Jellemző, hogy *Bain*: Education as a Science című könyvét *Szemere Samu* 1912-ben – *Fináczy Ernő* biztatására – azért fordította le magyarra, hogy elkerüljék a kontinentális, elsősorban a német pedagógia hazai túlsúlyát (*Bain*, 1912. 2. o.). *Dewey*: The School and Society című munkáját 1912-ben, a The Child and the Curriculum-ot pedig 1930-ban jelentették meg magyar nyelven. Szükségtelen itt részleteznünk a gyermektanulmányozás művelőinek, *Nagy Lászlónak*, *Domokos Lászlónénak* és másoknak széleskörű nemzetközi tudományos kapcsolatait, hatásait. Uthalhatunk *Prohászka Lajos* imponáló otthonosságára a legmodernebb, főként szellemtörténeti és művelődéseméleti szakirodalomban, *Weszely Ödön* minden fontosabb külföldi irányzatra felfigyelő és azokat munkáiban bemutató, elemző nyitottságára. Az 1945 utáni években tovább élt ez a nemzetköziség *Kiss Árpád* és *Faragó László* francia és angolszász orientáltságában, századunk hetvenes éveitől a curriculumelmélet művelőinek – elsősorban angolszász – tájékozottságában, vagy a nyugati országok radikális pedagógiai alternatíváinak a nyolcvanas években.

Mindehhez két észrevételt érdemes még fűzni. Az egyik *Herbartra* és a herbartizmusra vonatkozik. Így vélem, hogy napjainkban számos értékelés eltúlozza ennek a hatásnak a negatív vonásait. Többen szinte kisiklásnak tekintik ezt pedagógiánk történetében, s most is az egyik fő veszélynek tartják. A „szocialista” pedagógiára például, mint „vörösre festett herbartizmusra” történik utalás, s egyesek szemében a „nevelőoktatás” eszméje a legelítélendőbb „eretnkségek” valóságos gyűjtőfogalma. (Vö: *Szebenyi*, 1985, *Lóránd*, 1989.) Pedig itt is árnyaltabb értékelésre, többek között *Herbart* és a „herbartizmus” pontosabb megkülönböztetésére van szükség. Erre egyébként már *Dénes Magda Herbart* monográfiája (1979) is meggyőző érvekkel mutatott rá.

Másodszor témánkkal összefüggésben hangsúlyozni kell, hogy neveléstudományunk reprezentatív művelői nem szolgai módon vették át a külföldi eredményeket, hanem alkotóan alkalmazták és tovább is fejlesztették azokat. Példaként említhetjük erre *Nagy László* érdeklődéstanát, *Prohászka Lajos* kultúrfilozófiáját, tantervemléletét, *Kiss Árpád* sokoldalú munkásságát, a curriculumelméletet. S a sort minden megerősítés nélkül folytathatnánk napjainkig. A szovjet pedagógia átvétele – ismert okokból – a folyamatosságot ezen a téren is súlyosan veszélyeztette, de még onnan is sikerült értékeket adaptálni (például egyes tantárgypedagógiák, vagy a közösségek nevelése, vagy az oktatáselmélet esetében).

Értékközpontúság

Neveléstudományunk folyamatosságának egyik sajátos megnyilvánulása hangsúlyozott értékorientációja. Csupán szemléltetésül említsünk meg erre is néhány jellemző példát. *Kármán Mór* elméletének központjában „az általános, közös emberi műveltség szerves részét képező nemzeti közműveltségre” nevelés állt, amely Magyarországot a nyugati műveltséghez kapcsolhatja (*Kármán*, 1911. 78. o.). *Schneller István* történetfilozófiai alapvetésű személyiségpedagógiájának egyik alaptétele szerint „az egyest a társadalom, a nép számára kell nevelni, s viszont a társadalmat, a népet az egyesnek etikai fejlődése érdekében kell nevelni.” „A pedagógiát a politikától nem lehet tisztán elkülöníteni, az egyik a másikat feltételezi” (*Schneller*, 1900. 33. o.). *Imre Sándor* Széchenyi gondolatvilágából kinőtt, szociológiai alapozású nemzetnevelés koncepciója szerint „a fejlődés végső eredménye a kiművelt ember, a személyiség, a szociálissá vált egyén... A nevelés a nemzet körében folyik és arra hat..., a nevelést minden részletében nemzeti tudatosság vezesse” (*Imre*, 1912. 61. o.). *Kornis Gyula* már 1913-ban az értékelmélet és a pedagógia viszonyáról értekezett. A pedagógiát itt „a világnézet közvetítésének a tudományaként” tárgyalta, megállapítva, hogy „a pedagógiának a tényekre vonatkozó ontológiai alapvetésen kívül általános értékelméleti (axiológiai) alapvetésre is van szüksége”. A nevelés céljait ennek megfelelően három alapértékre (logikai, etikai, esztétikai) vezette vissza (*Kornis*, 1913. 4–5. o.). *Prohászka Lajos* kultúrfilozófiájának kategóriái a kultúra és a műveltség. Az előbbi „az emberi objektív produktumok strukturális összefüggése, törvényszerű rendben felépített egésze”, az utóbbi ennek a szubjektum által történő feldolgozása, s mindkettő alapérték. A „műveltségi javak kánonját” viszont már nem is a kultúrfilozófiából, hanem „tisztá értékelméletből” tartotta igazolhatónak, s ebbe a vallásos, a tudományos, az erkölcsi, az esztétikai és a gazdasági-technikai javakat sorolta. Kü-

lön is említésre méltó az álláspontja a világnézet nélküli oktatás lehetetlenségéről, ugyanakkor a „tölcsérezhető”, a „kész és mindenre alkalmazható megoldások” határozott elvetéséről. „A tanítás – hangsúlyozta – ... legfeljebb csak a világnézeteket mint lehetséges állásfoglalások tartalmait nyújthatja”. A világnézet meggyökereztetésével kapcsolatban az oktatás feladatáról, lehetőségeiről és korlátairól a következőket írta: „... A művelődési javak humánus egységéből, e biztos és szilárd alapból kibontakoztassa a tanulóknak a különböző világnézetek iránti fogékonyságot, nem azért, hogy mind elfogadja őket ..., hanem hogy megértve őket, felvérteződjék a maga világnézetének kiküzdésére” (*Prohászka*, 1929. 36. o., 1937. 226., 232. o.). Legalább utalnunk kell még *Fináczy Ernőnek* a szó nemes értelemben vett konzervatív értékelméleti idealizmusára, humanizmusára, *Imre Sándor* Neveléstanának „nevelésközpontúságára”. Szólnunk kell továbbá az 1945 utáni évek – sajnos rövid ideig hirdethetett – értékeiről, a demokráciáról, a humanizmusról, a szabadságról, az életre nevelésről, a sokféleségről, a magyar nép lelki igényeinek és az emberiség követelményeinek a kielégítéséről, a műveltségről, a személyiségről, a „világképteremtő enciklopédizmusról”, *Sík Sándor*, *Szentgyörgyi Albert*, *Kemény Gábor*, *Kiss Árpád*, *Karácsony Sándor*, *Németh László*, *Prohászka Lajos*, *Kovács Máté* értelmezésében és közvetítésével.

Mindehhez a folyamatosság szempontjából három megjegyzést, kiegészítést célszerű fűzni. Az egyik az, hogy az elmúlt mintegy negyven évben pedagógiánk ideológiai, politikai egyoldalúsága, alárendelése a „szocialista”, sőt, a „kommunista” ember nevelésének, erőszakos terjesztése, indoktrinációs, manipulációs funkciója tartalmát és jellegét tekintve nem folyamatosságot, hanem éppen ellenkezőleg, megszakítotttságot jelentett. Mégis, a pedagógia elméleti és gyakorlati művelői közül többen, talán a korábbi időszakok értékközpontú neveléstudományának a hatására is, könnyebben fogadták el a néha formailag általános emberi értékeket is hangsúlyozó, bár legtöbbször a „szocialista” jelzővel korlátozott (a hivatalos értelmezés szerint kitégített) humanizmusnak, demokráciának, személyiségformálásnak, közösségépítésnek a jelszavaival operáló, ideológiai töltésű pedagógia létjogosultságát. Második megjegyzésünk, hogy az értékközpontúság a neveléstudomány mindegyik korszakában együtt járt a nevelési célrendszer sokoldalú, komplex kidolgozásával. Ez nem „célmánia” (vö.: *Új Pedagógiai Szemle*, 1991. 7–8. sz.) hanem a neveléstudomány tárgyával, funkciójával együttjáró természetes következmény, amelyet a jövőben sem hanyagolhatunk el. Végül itt említhetjük meg a tantervelméleti jellegű elemzések, megközelítések, vizsgálódások páratlan gazdagságát neveléstudományunkban (amely természetesen nemcsak az értékekkel, hanem a gyakorlati irányultsággal is összefügg). Ezzel kapcsolatban megemlítem, hogy 1991-ben befejezett disszertációmban végigkövettem a XIX. század kezdetétől napjainkig kialakult tantervelméleti paradigmákat. Kilenc, egymástól viszonylag jól elkülöníthető szemléletet, rendszert vizsgáltam, amelyek lényeges különbségeik, ellentéteik mellett bizonyos folyamatosságot is érvényesítettek. Ez elsősorban a változásokat befolyásoló olyan tényezőkkel magyarázható, mint az állam oktatáspolitikájának jelentős szerepe, a nemzetközi és hazai neveléstudományi eredmények hatása, a közoktatási tantervek készítésének az igényei. Jellemző, hogy a legtöbb hazai tantervi dokumentum, főleg azok általános és részletes utasításai valóságos neveléstudományi munkáknak tekinthetők. Tény azonban, hogy a „hivatalos” tantervi dokumentumok, szinte napjainkig centralizált jellegűek, az állami

oktatáspolitikát tükrözik, színvonaluk pedig a neveléstudomány, a tantervelmélet eredményeihez viszonyítva is általában – enyhén szólva – sok kívánni valót hagynak maguk után. Ez azonban elsősorban nem a tudomány számlájára írandó, mivel a tantervek mindig kompromisszumokat testesítenek meg. (Erről egyébként már *Kármán* is panaszkodott, s ez a „diszkrepancia” napjainkig, akár a hazai „Nemzeti alaptanterv”-ben is tetten érhető.) (*Ballér*, 1991)

Teoretikus metodika

Neveléstudományunk folyamatosságának ismérveiről, területeiről szólva említенünk kell még metodológiájának teoretikus alapvetését, abban az értelemben, hogy építkezésében domináltak a történeti, összehasonlító és szellemtudományos módszerek. Ezeket a legjobb munkák igen magas színvonalon művelték (példaképpen ezúttal is utalhatunk *Prohászka Lajos* vagy *Kiss Árpád* több munkájára). Ezzel összefüggésben érdemes utalnunk *Bollnowra*, aki egy 1985-ben tartott előadásában – ellentétben a természettudományokkal – egy hermeneutikai, fenomenológiai és pedagógiai antropológiai alapvetésű neveléstudományért szállt síkra (*Bollnow*, 1988. 77–91. o.). Gondolatai összecsengenek hazai pedagógiánk említett metodológiai sajátosságaival, egyben ösztönzést adhatnak a neveléstudomány további, égetően időszerű alapkutatásai számára. Az empirikus, tényfeltáró, objektív, statisztikai apparátussal is dolgozó kutatások, kísérletek neveléstudományunkban – eltekintve néhány figyelemre méltó, de ritka kivételtől, mint például *Nagy László* vizsgálatai századunk első évtizedeiben – csak viszonylag későn, inkább már az utóbbi évtizedekben nyertek igazán polgárjogot, annak ellenére, hogy a német kísérleti pedagógia már a századforduló táján jól ismert volt nálunk.

Folyamatosság az elmúlt négy évtizedben

Ezek után végül talán érdemes külön is feltenni azt a – korábban már többször érintett – kérdést, érvényesültek-e neveléstudományunk folyamatosságának említett jegyei az 1949–1990 közötti időszakban. Vagy ezt a korszakot a folyamatosság teljes megszakadásaként és lényegében neveléstudományunk legsötétebb periódusaként minősítsük?

Vitathatatlan, hogy az elmúlt pártállam politikája, ideológiája, egyeduralma, indoktrinációja, a „szocialista” pedagógia egyetlen igaz és hivatalos doktrinává nyilvánítása egyben neveléstudományunk legtöbb korábbi eredményétől történő, határozott, deklarált elhatárolódást is meg akart valósítani. Mindezek ellenére azonban állíthatjuk, s a tények, az értékes művek egész sorával bizonyíthatjuk, hogy neveléstudományunk említett pozitív hagyományai ekkor sem tűntek el, hanem makacsul tovább éltek. Számos művelőjének, képviselőjének elméleti és gyakorlati eredményei, az empirikus kutatási módszerek előretörése, több új diszciplína megjelenése és hatása, a nemzetközi kapcsolatok lassú kiszélesedése minden akadály ellenére a folyamatosság szempontjából is figyelemre méltó eredményeket hoztak azokban az években.

Bonyolítja és árnyalja a képet, hogy ez a fejlődés több esetben a hivatalos ideológia kereteinek a szorításában, frazeológiájával érvényesülhetett. Nézzünk erre a sajátos folyamatosagra néhány példát, a ma is élő szerzők s műveik konkrét említése nélkül.

A szovjet pedagógia szolgálai másolását, elvtelen dicsőítését szolgáló brosrák tengerében kiemelkedő sziget volt a Makarencókról szóló monográfia. Az ötvenes évek tanterveinek előkészítetlensége, tudománytalansága, maximalizmusa után jelentős változást képviseltek az Országos Pedagógiai Intézetben folyó tantervelméleti, tantárgytörténeti kutatások s a tananyag kiválasztásával, elrendezésével, a tantervtől a módszerig ívelő úttal foglalkozó, magas színvonalú tanulmányok. Ezek ösztönzésére bontakozott ki a „szocialista” iskola egyoldalú, túlterhelő, ismeretközpontú „könyviskolájával” szembenálló, az „igazi marxizmushoz” visszanyúló „szocialista nevelőiskola” széles tevékenységrendszerű modellje és szentlőrinci gyakorlata, amelyből azután más, hasonló kísérletek is kiágaztak. Elemzés készült a nevelési tapasztalatokról. Tudományos igényű vizsgálatok tárgya lett az iskola célrendszere, s ezek a kutatások – már a hatvanas évek végén – eljutottak a pedagógiai, tantervi követelmények lényeges kérdéseire is. Mélyreható nevelésfilozófiai munka foglalkozott a „szocialista” nevelési eszmény bírálatával, a „mindenoldalúság” értelmezésével.

Folyamatosabb fejlődés bontakozott ki több, a „szocialista” ideológiától és jelszavaktól távolabbi, viszonylag „semleges” területen. Korábban már beszéltünk a neveléstörténet továbbéléséről, eredményeiről. De más területeket is kiemelhetünk.

A korszak második felében például már olyan új elméletek is beépültek neveléstudományunkba, mint a programozott oktatás, a modellezés, a visszacsatolás, a számítástechnika, a rendszerszemlélet, a tudástechnológia, a nevelésszociológia, az oktatás- és iskolaszervezet, a közoktatáspolitikai. Az iskolai műveltség tartalmának tudományos megalapozásában máig ható eredményeket hoztak az MTA ezzel foglalkozó bizottságainak a munkái és publikációi, valamint *Kiss Árpád* 1969-ben megjelent nagy műve. (Műveltségkép, 1980, *Kiss*, 1969). Történeti elemzésekre is építve továbbfejlődött a tanulás irányításaként felfogott oktatás elmélete.

A neveléstudomány gyakorlati irányultságát erősítették – többek között – a csoportmunka, az egész életen át tartó nevelés, a családi nevelés, a munka melletti tanulás, a közvetett és közvetlen módszerek, az oktatástechnológia, a motiváció, a pedagógusok tevékenységének és képzésének, a speciális nevelésnek, a szakképzésnek, a megtanítási stratégiáknak, az értékelés elméletének a kutatási eredményei.

A nemzetközi tudományos élettől, szakirodalommal való viszonylag könnyebb kapcsolatteremtés lehetőségei már a hatvanas évek végétől újabb fejlődés előmozdítói lettek. Ismeretese az IEA-hoz csatlakozásunk tudományos eredményei és következményei. Ezek a kapcsolatok három fő irányban hatottak kedvezően neveléstudományunkra: a nevelés-oktatás eredményeinek mérése, értékelése, a curriculumelmélet kibontakozása, valamint az ezekre épülő differenciált tanítás- és tanuláselmélet kialakítása terén. Ezekkel párhuzamosan folytak – *Kiss Árpádnak* már az ötvenes évek végétől elkezdett tanulói tudásszint vizsgálatait követve – az ún. szegedi „JATE műhely” felmérései, publikációi.

Fokozatosan kiépültek a közoktatás fejlesztését szolgáló neveléstudományi kutatások irányításának, finanszírozásának szervezeti keretei, intézményes központjai. Ezek nyomán általánosabbá vált pedagógiánkban az empirikus módszerek alkalmazása, gyarapod-

tak az elméletet és a gyakorlatot összekapcsoló kutatások, tudományos művek, sorozatok. A Közoktatásfejlesztési Alap támogatása révén alkotó pedagógusok is bekapcsolódhattak egyes tudományos kísérletekbe. Már a rendszerváltozás előtti években alternatív pedagógiai programok, tantervek, kísérleti iskolák kezdték meg működésüket, több esetben neveléstudományi kutatók aktív támogatásával.

Még egy ilyen, szinte címszavakból álló, hiányos felsorolásból is látható, hogy neveléstudományunk folyamatossága, fejlődése a tárgyalt területeken még az elmúlt negyven év alatt sem szakadt meg. Pedagógiánk fejlődésének egyik feltétele éppen az, hogy haladásunk során és érdekében szilárdan támaszkodjunk azokra az értékekre, eredményekre, amelyeket két évszázados története során kialakított és elért. Befejezésül érdemes felidéznünk Eötvös egyik, témánkhoz is kapcsolható, megszívlelendő gondolatát: „Haladni csak úgy lehet, ha míg egyik lábunkkal előrelépünk, a másikat helyén hagyjuk. Ez első törvénye minden haladásnak, mely szintúgy áll, ha nagy államok s egész népek, mint ha csak egyes emberek haladását tekintjük” (Eötvös, 1977. 525. o.)

A tanulmány az MTA Pedagógiai Bizottsága 1992. május 15–16-i pécsi tanácskozásán tartott előadás alapján készült.

Irodalom

- Apáczai Csere János (1976): *Válogatott pedagógiai művei*. Összeállította, a bevezetést és a jegyzeteket írta, a latin szövegeket fordította: Orosz Lajos. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bain, A. (1912): *Neveléstudomány*. (Fordította: Szemere Samu.) Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Ballér Endre (1991): *Az általános tantervelmélet paradigmái Magyarországon a XIX–XX. században*. Akadémiai doktori értekezés. Kézirat.
- Bollnow, O. F. (1988): *Theorie und Praxis in der Erziehung*. In: *Zwischen Philosophie und Pädagogik: Vorträge und Aufsätze*. Weitz Verlag, Aachen. 77–91.
- Brassai Sámuel (1867): *A módszerről. I. rész. Mit tanítsunk?* Eggenberger, Pest.
- Comenius, Ámos János (1953): *Nagy Oktatástana*. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta: Geréb György. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Comenius Magyarországon (1970): *Comenius Sárospatakon írt műveiből*. Összeállította, a bevezetést és a jegyzeteket írta: Kovács Endre. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Demokrácia és Köznevelés (1945): Országos Köznevelési Tanács. Nevelők Könyvtára 1., Budapest.
- Dewey, J. (1976): *A nevelés jellege és folyamata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dénes Magda (1979): *Johann Friedrich Herbart pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Durkheim, E. (1980): *A pedagógia természete és módszere*. In: *Nevelés és szociológia. Pedagógiai Források*. Tankönyvkiadó, Budapest. 37–57.
- Eötvös József (1957): *Válogatott pedagógiai művei*. Szerkesztette és a bevezető tanulmányt írta: Felkai László. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Eötvös József (1977): *Vallomások és gondolatok*. Szerkesztette: Bényei Miklós. Magyar Helikon, Budapest.

- Faragó László-Kiss Árpád (1949): *Az új nevelés kérdései*. Egyetemi nyomda, Budapest.
- Felméri Lajos (1890): *A neveléstudomány kézikönyve*. Kolozsvár.
- Fináczy Ernő (1906): *Az ókori nevelés története*. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. Hornyánszky Viktor Könyvkiadóhivatala, Budapest.
- Fináczy Ernő (1919): *A renaissance kori nevelés története*. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. Kiadja Hornyánszky Viktor, Budapest.
- Fináczy Ernő (1926): *A középkori nevelés története*. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Fináczy Ernő (1927): *Az újkori nevelés története*. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Gyertyánffy István és Kiss Áron (1876, szerk.): *A népiskola módszertana Dr. Dittes Frigyes után*. Franklin társulat kiadása, Budapest.
- Imre Sándor (1912): *Nemzetnevelés*. Jegyzetek a magyar művelődési politikához. Magyar Társadalomtudományi Egyesület könyvtára, Budapest.
- Imre Sándor (1928): *Neveléstan*. Stúdium, Budapest.
- Kármán Mór (1909): *Paedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban*. Eggenberger, Budapest.
- Kármán Mór (1911): *A közoktatás egysége és a tanulmányok szervezete*. Alkalmi fejtegetések. Eggenberger, Budapest.
- Kármán Mór (1969): *Válogatott pedagógiai művei*. Összeállította, a bevezetést és a jegyzeteket írta: Faludi Szilárd. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kemény Ferenc (1934, szerk.): *Magyar Pedagógiai „exikon*. Magyar Pedagógiai Társaság. Révai Kiadó, Budapest. I. 456–459.
- Kemény Gábor (1966): *Válogatott pedagógiai művei*. Szerkesztette és a bevezető tanulmányt írta: Kóte Sándor. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kemény Gábor (1972): *Az egyszerűség útja*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kerschenstesiner, G. (1972): *A munkaiskola fogalma*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Key, E. (1976): *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kiss Áron (1881): *A magyar népiskolai tanítás története*. Franklin, Budapest.
- Kiss Áron-Öreg János (1876): *Nevelés és oktatástan*. Rosenberg, Budapest.
- Kiss Árpád (1969): *Műveltség és iskola*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kornis Gyula (1913): *Értékelmélet és pedagógia*. Franklin, Budapest.
- Kornis Gyula (1927): *A magyar művelődés eszményei 1777–1849*. Budapest.
- Lesnyánszky András (1832): *Didaktika és methodika avagy a tanításnak közönséges tudománya és a tanítás módjának tudománya*. Nagyvárad.
- Loránd Ferenc (1989): *Trendek és irányzatok az elmúlt 35 év neveléstudományi publikációiban*. (Kézirat). OPI, Budapest.
- Lubrich Ágost (Garamszeghi) (1868): *Neveléstudomány*. Műveltebb közönség számára. Pozsony.
- Lunacsarszkij, A. V. (1973): *Az egységes munkaiskola alapelvei*. Pedagógiai Források. Szerk.: Vág Ottó. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Majer István (1844): *Népneveléstan*. Buda, 1844.
- Mennyey József (1866): *Nevelés- és tanítástan*. Kalocsa.
- Mérei Ferenc (1949): *Utópia és valóság a magyar nevelésben*. A Magyar Dolgozók Pártja Kulturpolitikai Akadémiája. Köznevelési előadások 3. Budapest.

Folyamatosság a magyar neveléstudományban

- Mialaret, G. (1985): *Introduction to the educational sciences*. International Bureau of Education. UNESCO, Paris. 28–76.
- Rét Rózsa (1980, szerk.): Műveltségkép az ezredfordulón *Tanulmányok az akadémiai távlati műveltség-koncepció alapján*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Nagy László (1972): *Válogatott pedagógiai művei*. Szerkesztette és a bevezető tanulmányt írta: Nagy Sándor. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy László (1982): *A gyermek érdeklődésének lélektana*. Kőte Sándor tanulmányával. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Parkhurst, H. (1982): *A Dalton-terv*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pestalozzi, J. H. (1959): *Válogatott művei*. Összeállította, a bevezetőt és a jegyzeteket írta: Zibolen Endre. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Prohászka Lajos (1929): Pedagógia mint kultúrfilozófia. *Magyar Paedagógia*. **38.** 1–2 és 3–6. szám 23–42, 109–124.
- Prohászka Lajos (1937): *Az oktatás elmélete*. Országos Középiskolai Tanáregyesület, Budapest.
- Prohászka Lajos (1983): *A tanterv elmélete*. Szerkesztette és bevezetéssel ellátta: Zibolen Endre. A tantervmélet Forrásai 2. OPI, Budapest.
- Rendek József (1847): *Tanmódszer városi s falusi elemi iskola tanítók és mesterképző intézetek használatára*. Emmich Gusztáv, Pest.
- Schneller István (1900): *Paedagogiai dolgozatok*. I. Budapest.
- Schwarz Gyula (1869): *A közoktatásügyi reform mint politikai szükséglet Magyarországon*. Pest.
- Szávai Nándor (1964): *Jean Jacques Rousseau*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szebenyi Péter (1985): Az általános iskola fejlődésútja. *Pedagógiai Szemle*. **35.** 10. sz. 988–999.
- Szilasy János (1827): *A nevelés tudománya*. Buda.
- Tavasi Lajos (1955): *Válogatott pedagógiai művei*. Oroszné Murvai Margit bevezető tanulmányával. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tessedik Sámuel (1956): *Válogatott pedagógiai írásai*. Vincze László bevezető tanulmányával. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Új Pedagógiai Szemle (1991): *Tanácskozás a magyarországi nevelésügy 1948-1990 közötti helyzetéről*. **41.** 7–8. sz. 33–56.
- Warga János (1858): *Egyetemes és elemi oktatástan*. (Tanmódszer, methodika). Pfeiffer, Pest.
- Weszely Ödön (1923): *Bevezetés a neveléstudományba*. Eggenberger kiadó Budapest.
- Weszely Ödön (1931): „égújabb áramlatok a neveléstudomány terén. *Magyar Paedagógia*. XL. év 3–4. 65–81.
- Weszely Ödön (1935): *A korszerű nevelés alapelvei*. Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Zibolen Endre (1984): *Johann Heinrich Pestalozzi*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Ballér Endre

ABSTRACT

ENDRE BALLÉR: CONTINUITY IN HUNGARIAN EDUCATIONAL SCIENCE

In the long history of educational science in Hungary, despite cataclysms, wars, upheavals, revolutions and counterrevolutions, frequent changes of political systems, a remarkable continuity prevailed. If we focus our attention on the positive values embedded in this process, five issues can be emphasized: practice oriented theory, predomination of the historical approach, strong links with international scientific development and achievements, marked value orientation, theoretical, phenomenological, hermetic methodology. This continuity was able to exert a favourable influence on educational science even in the hard period of the communist party-state system, where traditions were treated in a hostile manner. Several examples, taken from the last two centuries, are given to demonstrate this characteristic feature of Hungarian educational science.

MAGYAR PEDAGÓGIA 92. Number 2. 107–118. (1992)

Levelezési cím / Address for correspondence: Ballér Endre, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Pedagógia tanszék, H-1092 Budapest, Kinizsi u. 1–7.

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA ÉS A NEVELÉSTUDOMÁNY

Kelemen Elemér

Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum

Az Akadémia és a neveléstudomány kapcsolatának tárgyszerű regisztrálására törekvő krónikás két dilemmával szembesül. Az egyik inkább elméleti jellegű: mit érthet neveléstudományon, a terminus történetileg is változó tudományos értelmében, s hol vonhatja meg témájának határait – részint a pedagógiai gyakorlatból átszüremkedett s olykor akadémiai rangra emelt pragmatizmus, részint az elasztikusan változó határ- és társtudományok keretei, s főképpen az Akadémia történetileg kialakult és kanonizált tudományrendszertani kategóriái között. A tájékozódáshoz, sajnos, hiányzik a megbízható elmélet-történeti háttér, a magyar neveléstudomány korszerű és átfogó története. Azt azonban már most előrebocsáthatjuk, hogy ez többé-kevésbé kívül esik a Magyar Tudományos Akadémia történetén, s kettejük változó kapcsolata a párhuzamos életrajz találkozásainak sajátos és aktuális tanulságokkal is szolgáló metszete.

A másik dilemma gyakorlati: kit tekinthetünk az MTA egykor volt tagjai közül a „neveléstudomány” képviselőjének. Hiszen az akadémikusok között kezdettől fogva nagy számban található – hivatásukat, foglalkozásukat tekintve – gyakorló pedagógusokat, akik középiskolai, akadémiai vagy egyetemi katedrájukról más tudományágak művelőiként nyerték el az akadémiai tagságot, még ha esetleg – olykor magas színvonalon – neveléstudománnyal is foglalkoztak. Nem kevés azoknak a száma sem, akik más művészeti vagy tudományterület szakembereként találkoztak elméleti szinten is – netán egy-egy akadémiai pályamunka vagy felolvasás keretében – a nevelés kérdéseivel, mint ahogy számos neveléstudós akadt, aki más irányú (bölcseleti, esztétikai stb.) kutatási és publikációs eredményeivel érdemelte ki az akadémiai tagságot. Végül is azokat követtük megkülönböztetett figyelemmel, beismerve megközelítésmódunk bizonyos fokig önkényes jellegét, akik a neveléstudománnyal hivatásszerűen foglalkozva ezen a szakterületen nyerték el levelező, rendes vagy tiszteleti tagságukat és az akadémiai keretek között is elsősorban ezirányú tevékenységük volt a meghatározó vagy a jellemző. Ugyanakkor, mint ahogyan már utaltunk rá, igen terjedelmes azoknak a szaktekintélyeknek a listája, akik – különböző okokból – korukban nem találtattak méltónak az akadémiai babérszorúra. Az ő nevüket, munkásságukat – esetenként pusztán a kontraszt kedvéért – ugyancsak szükségesnek tartjuk megemlíteni.

Bár áttekintésünk a két világháború közötti időszakra korlátozott, két okból is tanulságos lehet az előzmények, illetve az epilógus, az 1945 utáni „végjáték” vázlatos felidézése. Egyrészt a mesterséges korszakhatárok és az emberi életkorok természetes di-

vergeniája miatt, hiszen voltak több korszakon átívelő életpályák (e tekintetben *Kornis Gyula* a legpregnansabb példa). Másrészt így válhat igazán érzékelhetővé az a redukciós folyamat, amelynek sajnálatos eredményeképpen – főleg a reformkori kezdetekhez képest – fokozatosan kiszorult – kirekesztődött? – az „akadémiai tudományok” köréből a neveléstudomány. Igaz, ebben kétségtelenül szerepet játszott az a *Glatz Ferenc* (1992) előadásában bemutatott – „művelődéspolitikai súlypont-áthelyeződés” is, aminek következtében az állam érdeklődése az oktatásról egyre inkább a tudományok és a tudomány-szervezés kérdései felé fordul, miközben ezen oktatáspolitikai céljait nem feltétlenül a nehézkessé váló s olykor kontrakarírozó Akadémia keretei között és eszközeivel, hanem közvetlen állami beavatkozással kívánja elérni.

* * *

A Magyar Tudós Társaság megalakulását követően a hosszas megfontolás és gondos szakmai megmértetés után kiválasztott és kinevezett 23 tag között – a „Philosophiai Osztály” négy „rendes” tagjának egyikeként – ott találhatjuk *Szilasy Jánost*, a kor haladó pedagógiai gondolatainak első magyar nyelvű szintézisét nyújtó neveléstani mű szerzőjét, a magyar pedagógiai szaknyelv egyik megalapozóját.¹ Székfoglalóját – „Miként lehetne a nevelést hazánkban előmozdítani és mintegy nemzetiesebbé tenni?” – az 1840-es években több filozófiai tárgyú felolvasása követte. Esztétikai munkájával nyert tiszteleti tagságot *Schedius Lajos*, az 1806-os evangélikus „Ratio” alkotója és az egységes evangélikus iskolarendszer megalapozója, valamint *Briedl* (később: *Beély*) *Fidél* levelező tag, aki az első hazai kiadású egyetemes neveléstörténeti összefoglaló mű szerzője volt, és cikkeiben, könyveiben a reformkori népoktatás aktuális kérdéseivel is foglalkozott.² *Szigethy Wargha János* (levelező tag: 1835) főképpen a tanítóképzés, *Wargha István* (levelező tag: 1840) pedig a kisdedővás terén alkotott maradandót. Utóbbi – még 1834-ben – a „Mi haszna és befolyása van s lehetne a lélektudománynak mind a felsőbb, mind az alsóbb néposztályok célirányos erkölcsi és polgári nevelésére” című pályamunkájával, amely 1846-ban nyomtatásban is megjelent, akadémiai pályadíjat nyert.³ Ugyancsak pályadíjat nyert – 1845-ben –, bár nem volt tagja az intézménynek, *Beke Kristóf*, az első tanítóképzős tankönyvek jeles szerzője. (Pályaműve: „A lélektudomány viszonya a neveléshez”.)⁴

¹ *Szilasy János* (1795–1859) a szombathelyi teológia, majd a pesti egyetem hittudományi karának tanára. Fő műve – *A nevelés tudománya I–II.* (1827) – jól sikerült szintézise a kor haladó pedagógiai gondolatainak. A magyar pedagógiai szaknyelv megalapozója. 1830-ban lett az MTA rendes tagja.

² *Schedius Lajos* (1768–1847) 1842-ig a pesti egyetem tanára. 1792-től vezetésével készült el az evangélikus iskolák első átfogó tanterve (1806). Fő műve esztétikai tárgyú. *Beély (Briedl) Fidél* (1807–1863) 1839-ben az MTA levelező tagja.

³ *Szigethy Wargha János* (1804–1875) sárospataki, majd nagykőrösi tanár, a kőrösi tanárképzés megteremtője, számos tanítóképzős tankönyv szerzője. *Wargha István* (1808–1876) a magyar óvodai nevelés egyik úttörője, a tolnai óvóképző intézet igazgatója. Fő műve: *Terv a kisdedővívó intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában.* Pest, 1843.

⁴ *Beke Kristóf* (1785–1862) veszprémi árva-házi igazgató, tanár, majd vörösbereinyi plébános. Nevelésméleti és módszertani kézikönyvek szerzője.

A neveléstudomány képviselői voltak még – levelező tagként – az 1830-40-es években *Vandrák András* eperjesi tanár, lélektani, logikai és etikai tankönyvek ismert szerzője (1840-től), *Széchy Ágoston* piarista tanár, az anyanyelvi oktatás (1840-től) és *Győri Sándor*, a matematikatanítás kiváló szakértője (1842-től). *Peregriny Elek*, több neveléstanai tankönyv szerzője 1841-ben, *Horváth József Elek* kaposvári gimnáziumi igazgató 1833-ban lett az akadémia tagja.⁵ *Horváth Cyrill József* elsősorban a nemzeti szellemű irodalomtanítás és más nevelési kérdések tudós szakértőjeként lett levelező (1834-ben), rendes (1836-ban), majd tiszteleti tag (1868-ban).⁶ Hasonlóképpen lett tiszteleti tag 1846-ban *Kis Pál*, a bécsi Theresianum magyar nyelv- és irodalomtanára, az első olyan magyar irodalomtankönyv szerzője, amelyben a kortárs írókat mutatta be.⁷

Ez az impozáns és terjedelmes névsor is azt tanúsítja, hogy a reformkor szellemének megfelelően a nevelésügy méltó és rangos helyet kapott a kor magyar kultúrájának központi intézményében. Külön említést érdemel, hogy az 1840-es években az Akadémia választmányi tagjai között – az intézmény tartalmi és szervezeti továbbfejlesztésének mozgatóiként – már ott találjuk 1848, majd a kiegyezést követő időszak művelődéspolitikájának kimagasló személyiségeit: *Eötvös Józsefet*, *Trefort Ágostont*, *Pauler Tivadart* és *Csengery Antalt*.⁸

Némi szépséghiba, ami a későbbiekhez képest talán említést sem érdemel, hogy e fényes névsorból hiányzik *Tavasi Lajos*, a reformkor és 1848/49 jeles közírója, a Nevelési Emléklapok szerkesztője, a magyar tanítószervezetének fáradhatatlan mozgatója és társa, *Ney Ferenc*, az 1848-ban alakult Magyar Nevelési Társaság elnöke, aki viszont 1858-ban mégiscsak levelező tagja lett az Akadémiának.⁹

A kilenc évi szünet után 1858-ban újra működni kezdő Akadémia tagjai között – mégpedig immár magasabb rangban: rendes és tiszteleti tagként – ismét együtt van a kiegyezést követő korszak kulturális vezérkara: *Pauler*, *Trefort* és *Csengery* mellett *Gönczy Pál*¹⁰ és természetesen – 1856-tól másodelnökként, 1866-tól alelnökként – *Eötvös József*. Így válhatott a Magyar Tudományos Akadémia a modern polgári tudomány- és művelődéspolitikára, a magyarországi modernizáció meghatározó, központi intézményévé. Az abszolutizmus korszakát illetően utalhatunk még arra, hogy az 1858-ban filozófusként rendes taggá választott Erdélyi János székfoglalóját *Apáczai Csere János* „hazai bölcselőnk” írói munkásságáról tartotta.¹¹

Az elmondottak azt tanúsítják, hogy a magyar neveléstudománynak és az oktatásügynek a fénykorát, méltó tudományos elismertségét és támogatottságát ez az első

⁵ *Vandrák András* (1807–1884); *Széchy Ágoston* (1778–1852); *Peregriny Elek* (1812–1886); *Győri Sándor*; *Horváth József Elek* életrajzi adatai ismeretlenek előttünk.

⁶ *Horváth Cyrill József* (1804–1884) Vácott, Szegeden, majd Pesten gimnáziumi, illetve egyetemi tanár.

⁷ *Kis Pál* (1793–1847) – később nagyváradi kanonok. Tanítás-módszertani kézikönyve több nyelven is megjelent.

⁸ *Eötvös József* (1813–1871); *Trefort Ágoston* (1817–1888); *Pauler Tivadar* (1816–1886); *Csengery Antal* (1822–1880).

⁹ *Tavasi Lajos* (1814–1877); *Ney Ferenc* (1814–1889).

¹⁰ *Gönczy Pál* (1817–1892).

¹¹ *Erdélyi János* (1814–1868) költő, író, néphagyomány-kutató.

négy évtized jelentette az Akadémia történetében. A kiegyezést követően – *Eötvös József*, majd *Pauler* halála után – *Trefort* és *Gönczy* személyében az iskolaügy és oktatáspolitikai illusztris vezetői e tekintetben is biztosították a jogfolytonosságot. Hozzájuk csatlakozott 1867-ben – az Akadémia levelező tagjaként – a kiváló művelődéspolitikus és neveléstörténész *Molnár Aladár*, aki filozófiai tárgyú székfoglalóját követően az MTA Történettudományi Bizottsága – személy szerint *Fraknói* – megbízásából készítette el „A közoktatás története Magyarországon a XVIII. században” című, alapos forráskutatáson alapuló, sajnos torzóban maradt alpművét.¹²

Különös alakja ennek a korszaknak *Lubrich Ágost*, aki az 1868-ban írott „Neveléstudomány” című munkájával 1870-ben elnyerte az Akadémia nagyjutalmát, s egy évvel később levelező taggá választották, de a személyét érő támadások miatt egy év múlva lemondott tagságáról. *Lubrich* volt egyébként a budapesti egyetem pedagógia tanszékének első világi tanára és az első modern hazai neveléstudományi és neveléstörténeti összefoglaló munkák szerzője.¹³

Történészként, de a magyar nevelés- és művelődéstörténetnek is kiemelkedő alkotójaként regisztrálhatjuk az MTA tagjai sorában – az Akadémia tisztviselőjeként is gyors és nagy karriert befutott – *Fraknói Vilmost*,¹⁴ aki alig négy évtized alatt a tudományos előrehaladás szinte minden lépcsőfokát végigjárta (1870: levelező, 1873: rendes, 1892: igazgatótanácsi, 1907: tiszteleti tag; 1879–1889: főtitkár, 1889–1892: másodelnök) és *Békefi Remiget* (levelező: 1896, rendes tag: 1908), aki *Fraknói* munkásságához kapcsolódóan is az 1540 előtti magyar népoktatás, az egyházi iskoláztatás és több protestáns kollégium történetének alapos forrásfeltárára támaszkodó, lelkiismeretes kutatója volt, s 1896–1910 között tucatnyi alapvető egyház- és művelődéstörténeti munkája¹⁵ látott napvilágot.

Trefort halálát követően az Akadémia tagjai között – részben „saját” tudományos joggal, részben pedig már a hivatali rangnak kijáró gesztusból ott sorakoztak a századvég és a századforduló vallás- és közoktatási miniszterei, így *Eötvös Loránd*, *Berzeviczy Albert* és *Wlassics Gyula*, aki haláláig tevékeny tagja és többszörös tisztségviselője volt a tudományos intézménynek.¹⁶ Szorgalmas minisztériumi tisztviselőként, elsősorban kül-

¹² *Molnár Aladár* (1839–1881). Minisztériumi tisztviselőként részt vett a népoktatási törvény előkészítésében.

¹³ *Lubrich Ágost* (1829–1900). Fő művei: *Neveléstudomány* I–IV. Pozsony, 1868, *A nevelés történelme* I–III. Budapest, 1874, 1876.

¹⁴ *Fraknói Vilmos* (1843–1924). Fontosabb neveléstörténeti művei az első fejedelmek korát (1861) és a hazai és a külföldi iskolázás XVI. századi fejlődését dolgozzák fel (1873). Főbb munkái: *A magyar nemzet műveltségi állásának vázlata az első fejedelmek korában és a kereszténység behozatalának története*. Pest, 1861, *A hazai és külföldi iskolázás a XIV. században*. Pest 1873, *Magyarországi tanárok és tanulók a bécsi egyetemen a XV. és XVI. században*. Pest, 1873.

¹⁵ *Békefi Remig* (1858–1924) Főbb munkái: Székesegyházi iskoláink szervezete az Anjou-korban. Budapest, 1897, *Oláh Miklós nagyszombati iskolájának szervezete*. Budapest 1897, *A közoktatás története Magyarországon. 1000–1869*. Budapest 1898, *A népoktatás története Magyarországon 1540-ig*. Budapest 1906, *A káptalani iskolák története 1540-ig*. Budapest, 1910.

¹⁶ *Eötvös Loránd* (1848–1919) 1894. július 10. és 1895. január 15. között vallás- és közoktatási miniszter; 1889–1905 az MTA elnöke. *Berzeviczy Albert* (1853–1936); vallás- és közoktatási miniszter (1903–1905); 1905–1936: az MTA elnöke. *Wlassics Gyula* (1852–1937): vallás- és közoktatási miniszter (1895–1903); 1898–1901: az MTA másodelnöke.

földi szakmunkák akadémiai megbízásából végzett fordításaiért választották levelező taggá 1895-ben *Szathmáry Györgyöt*.¹⁷

Ha a korábbi évtizedekben jószerivel alig akadt méltánytalanul mellőzött neveléstudós, például *Tavasi Lajost* említettük, a dualista korszak második felében – mintegy előre jelezve a későbbi korok várható konfliktusait – már rangos szakembereket helyezhetünk a mérleg másik serpenyőjébe. Elsőként *Kármán Mórt*, aki – a herbarti pedagógia magyarországi elterjesztőjeként – nemcsak a századvég hazai közoktatásfejlesztési törekvéseinek volt kiemelkedő képviselője, hanem tanítványai, elsősorban *Waldapfel János* és *Fináczy Ernő* révén nagy hatást gyakorolt a XX. századi magyar neveléstudomány alapvonalának fejlődésére is.¹⁸ A sokoldalú *Waldapfel János* a kármáni örökség közvetlen folytatója volt, de itt említhetjük a herbartianizmussal szembe forduló kolozsvári egyetemi tanárt, *Felméri Lajost* is, akinek neveléstudományi kézikönyve az első modern lélektani megalapozottságú hazai pedagógiai munka, s aki – ilyen értelemben is – a hivatalos, akadémiai rangra emelt budapesti neveléstudományi iskolával (*Fináczy, Kornis*) szembe kerülő kolozsvári-szegedi iskola (*Schneller, Imre Sándor*) megteremtője, sőt – bizonyos tekintetben – akár a hazai reformpedagógia előfutárának is tekinthető.¹⁹

Voltaképpen a dualizmus utolsó másfél évtizedére vagy éppen az utolsó évekre esik *Schneller István* mellett (levelező tag: 1913) *Fináczy Ernő* (levelező tag: 1900, rendes tag: 1914) és *Kornis Gyula* (levelező tag: 1916) akadémiai pályafutásának kezdete is, de érdemi tevékenységük nagyobb részt már a következő, az első világháború utáni korszak része.

* * *

A forradalmakat követő „tisztogatás” közvetlenül nem érintette a neveléstudomány akadémiai képviselőit. *Fináczy Ernő* alapos, tárgyyszerű tanulmányban vontta meg a Tanácsköztársaság közoktatáspolitikájának kritikai mérlegét, alapvető fenntartásai ellenére sem tagadva meg az egységes és következetes koncepciónak kijáró elismerést (*Fináczy, 1919*). A klebelsbergi tudománypolitika közvetett hatása – az Akadémia szerepének fokozatos korlátozása, háttérbe szorítása – azonban súlyos csapást jelentett azokra a tudományterületekre, amelyek a „Gyűjteményegyetem” koncepciójába bevont, stratégiai jelentőségűnek tekintett, tehát támogatott intézmények híján és a korszakban természetes anyagi nehézségek következtében is egyre jobban ellehetetlenültek (*Glatz, 1970*). A pedagógiát is érintő szelekciós–kontraszlekciós folyamatok eredményeképpen létszámában alaposan megfogyatkozott a neveléstudomány akadémiai képviselője és – ennek arányában – súlya is csökkent. A neveléstudomány újabbkori fejlődésének a különböző szellemi-filozófiai irányzatok és gyakorlati műhelyek vonzáskörében kialakuló új, ter-

¹⁷ *Szathmáry György* (1849–1898).

¹⁸ *Kármán Mór* (1843–1915) pesti (budapesti) egyetemi tanár, a gyakorló főgimnázium és a tanárképző intézet megteremtője. Főbb munkái: *Közoktatásügyi tanulmányok*, I–II. Budapest 1906–1911, *Pedagógiai dolgozatok*, I–II. Budapest 1909.

¹⁹ *Waldapfel János* (1866–1935) budapesti gyakorló gimnáziumi tanár, a középiskolai tanárképzés megújítója. *Felméri Lajos* (1840–1894) sárospataki, majd kolozsvári egyetemi tanár (1872–1894). Fő műve: *A neveléstudomány kézikönyve*. Kolozsvár, 1890.

mészertes központjai – vidéki egyetemi tanszékek, tanárképző intézmények, valamint különböző szakmai társaságok és egyesületek stb. – egyre inkább távol kerültek az egyoldalúvá váló és elbürokratizálódó akadémiai élettől.

A húszas évek első felét az előző korszak „nagy öregjeinek” (*Schneller, Fraknoi, Békefi*) mindinkább formálissá váló részvétele jellemezte, még akkor is, ha *Schneller*²⁰ például – talán a sérelmezett szegedi nyugdíjaztatás kompenzációjaképpen is – 1939-ben bekövetkezett haláláig szinte állandóan vállalt kisebb-nagyobb tisztségeket és közszerepléseket, miközben szakirodalmi tevékenységét szinte teljesen beszüntette. *Schneller* sajátos – német protestáns mintákból és hazai hagyományokból ötvöződő – nevelélméletét a „személyiség pedagógiájaként” jellemezte; életműve az első és legteljesebb hazai s nemzetközi összehasonlításban is jelentős személyiségelmélet, ami a nevelésnek és oktatásnak merőben új stratégiáját kínálta (*Tettamanti, 1932; Pukánszky, 1990*).

A közigazdász *Gaál István* néhány művelődéstörténeti tárgyú felolvasásával, publikációjával hívta fel magára a figyelmet, a többi között *Apáczai, Tessedik, Széchenyi* munkásságáról.²¹ *Wlassics* tevékenysége az akadémiai adminisztráció terén kifejtett ügybuzgalmában és az ügyrend körüli fáradozásaiban merült ki.²² Igazi vérfrissítést néhány ekkor még kevésbé ismert szakember – így *Posch Jenő, Dékány István, Székely István*,²³ majd később *Mitrovics Gyula, Bartók György*²⁴ levelező taggá választása sem hozott. Tevékenységük szinte alig követhető nyomon az akadémiai kiadványokban és dokumentumokban, illetve – mint *Dékányé* – más szakterületen bontakozott ki.

Itt említhetjük meg, hogy az Akadémia – a korábbi gyakorlattól eltérően – egyre ritkábban írt ki pedagógiai, igaz, más tárgyú pályázatokat is.²⁵ 1926-ban azonban a naggyűlés két beérkezett pályamű közül 2 millió koronás felemelt jutalmat ítelt oda *Barankay Lajos*²⁶ pécsi felsőkereskedelmi iskolai tanárnak „A nemzeti közszellem pedagógiája” című munkájáért. 1929-ben a pedagógiai gyakorlat ösztönzésére két-két 400 pengős, 1930-ban és 1931-ben pedig két-két 500 pengős jutalmat adtak ki kiváló elemi iskolai tanítók munkásságának az elismerésére.

A Magyar Tudományos Akadémián a két világháború között valójában *Fináczy Ernő* és *Kornis Gyula* rendkívül aktív jelenléte biztosította a neveléstudomány – kétségtelenül rangos – képviselését.

Fináczy Ernő akadémiai pályafutása szerteágazó szakmai-közéleti tevékenységével párhuzamosan s mintegy annak betetőzésekképpen teljeseedett ki. A *Molnár Aladár* művét

²⁰ *Schneller István* (1847–1939) eperjesi, pozsonyi, majd kolozsvári – egyetemi – tanár, 1919 után Szegeden folytatta tevékenységét. Fő műve: *Paedagogiai dolgozatok*, I-III. Budapest, 1900-1910.

²¹ *Gaál István* (adatai ismeretlenek)

²² *Wlassics Gyula* (1852–1837), akadémiai tevékenységére vonatkozó adatok: az *Akadémiai Értesítő* 1918., 1926., 1927., 1931–32., 1935. évi kötetében.

²³ *Posch Jenő* (1859–1923) lélektani, *Dékány István* (1886–1965) filozófiai, szociológiai, Székely István főképpen teológiai kérdésekkel foglalkozott.

²⁴ *Mitrovics Gyula* (1871–1965) neveléstudományi és esztétikai tárgyú, *Bartók György* (1882–1970) filozófiai művek szerzője.

²⁵ A pályázatok adatai: az *Akadémiai Értesítő* 1926., 1927., 1931–32. évi kötetiben.

²⁶ *Barankay Lajos* (1882–1965) felsőkereskedelmi iskolai tanár, később előadó a pécsi egyetem bölcsészeti, majd jogi karán. Jelentős nevelélméleti és neveléstörténeti munkásságot fejtett ki.

folytató nagyszabású, kétkötetes neveléstörténeti munkája, „A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában” 1919-ben akadémiai nagyjutalmat kapott. Mint a II. Osztály történettudományi alosztályának osztálytitkára 1926-ban a testület által megválasztott tagja lett az Akadémia igazgatótanácsának, s ezeket a tisztségeket 1935-ig, haláláig folyamatosan és tevékenyen látta el. Az Akadémiai Értesítő adatai szerint igen aktív közszereplője volt az alosztály, a II. Osztály és az igazgatótanács üléseinek szakmai és ügyrendi kérdésekben egyaránt. Rendszeresen felszólalt az Akadémia nagygyűlésein és különböző emlékülésein, így pl. 1926-ban *Apáczairól*, 1930-ban a Népszövetség iskolapolitikájáról tartott előadást.²⁷

Fináczy Ernő 1901-től 1930-ig a budapesti egyetemen a pedagógia nyilvános rendes tanára volt. Rendszeres előadásai, amelyek később részben saját szerkesztésében, részben tanítványai gondozásában könyv formájában is megjelentek, átfogták a pedagógia három nagy ágát: a nevelélméletet, a didaktikát és a neveléstörténetet. 1906 és 1934 között öt kötetben jelentek meg az egyetemes nevelés történetét áttekintő művei. Kulcszerepe volt a magántanári habilitációk megítélésében, a kutatói, tanári utánpótlás nevelésében, pályairányításában. Alapító tagja, 1904-től elnöke, majd 1925-től örökös tiszteletbeli elnöke volt a neveléstudományban növekvő befolyással rendelkező Magyar Paedagógiai Társaságnak, amely a 20-as években egyre inkább a neveléstudományi közélet központi fórumává vált. Évtizedeken át tagja, meghatározó személyisége volt a Közoktatási Tanácsnak, felmérhetetlen befolyást gyakorolt az oktatáspolitikára és az oktatásügy irányítására. (Magyar Pedagógia 1930. 3.–4. sz. *Fináczy*-emlékszám; *Balogh*, 1985; *Mészáros*, 1985; *Horváth*, 1985.)

Mindezek alapján nyilvánvaló, hogy *Fináczy* kezében nagy szakmai hatalom összpontosult, amelynek szinte maradéktalan érvényesülését vitathatatlan szakmai tekintélye, széles körű elismertsége éppúgy segítette, mint a herbarti hagyományokhoz kötődő, értékörző, ám az újra is nyitott konzervativizmusa, amely a modern pedagógiai törekvések számos értékes elemét is képes volt magába integrálni. Ezzel a szakmai túlsúllyal magyarázható viszont, hogy állandósuló személyes jelenléte a neveléstudomány kulcspozícióban szinte eleve kizárta vagy diplomatikusan leszerelte a lehetséges szakmai vitákat, s – végül – fizikai értelemben is kirekesztette a normatív pedagógiájával ellentétes szakmai törekvések képviselőit a pedagógia hivatalos fórumairól. A neveléstudomány új mozgalmi, a tudományos viták és kompromisszumok ezért a „falakon kívül” zajlottak.

Az MPT élén 1925-ben bekövetkezett váltás, amit *Fináczy* személyes sérelemként élt át és igen nehezen dolgozott fel, jelezte azonban, hogy – bár változatlanul elismert neveléstudós – kultúrpolitikusként egyre jobban visszaszorult a 20-as évek második felében, és átengedni kényszerült a teret a klebelsbergi tudomány- és kultúrpolitika fiatalabb és

²⁷ *Fináczy Ernő* (1860–1935). Jelentősebb munkái: *Az újkori nevelés története*. Budapest, 1906, *A középkori nevelés története* Budapest, 1914, *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában*. Budapest, 1919, *A renaissance-kori nevelés története*. Budapest, 1919, *Nevelélméletek a 19. században*. Budapest, 1934.

dinamikusabb képviselőjének, *Kornis Gyulának*.²⁸ Kornis elsősorban filozófus, de akadémiai tevékenységének jelentős része neveléstudományi vonatkozású volt.

Kornis tulajdonképpen ugyanazon iskola neveltje. Mesterei közül elsősorban *Kármánt* és *Fináczyt* említhetjük, bár tudósként kétségtelenül felszínesebb, nagyvonalúbb volt náluk. Széles körű érdeklődése és rendkívüli politikai érzékenysége azonban nyitottabbá, rugalmasabbá tették elődeinél. Eklektikus neveléstudományi felfogása megőrizte, tovább vitte a konzervatív katolikus pedagógia filozófiai alapjait, értékelméleti orientációját, de befogadta a modern lélektan eredményeit, sőt az angolszász reformpedagógia számos elemét, mint pl. a tanulói aktivitás, a munkáltatás elvét. Erről tanúskodik székfoglalója, illetve 1917–1919-ben írott műve, „A lelki élet”, amellyel akadémiai elismerést is aratott. Neveléstörténeti munkássága sajátos történeti igazolása a korabeli kultúrpolitika neonacionalista elveinek és törekvéseinek.

Kornis Gyula személyes tanácsadóként, 1927 és 1931 között kultuszminisztériumi államtitkárként és a Közoktatási Tanács ügyvezető elnökeként *Klebensberg* első számú szakértője, iskolaszervezési és tantervi reformjainak kidolgozója és végrehajtója volt. 1926-ban ő vette át *Fináczy* elnöki posztját (1938-ig) a Magyar Paedagógiai Társaságban, majd 1932-ben – rövid időre – egyetemi katedráját is. (1920–1932-ben, illetve 1934-től 1947-ig a budapesti egyetem filozófiatanára volt.) Látványos akadémiai pályafutása is egy sajátos kultúrpolitikai váltógazdaság megnyilvánulása, aminek később ő is vesztese lesz. Az 1926-os közgyűlésen „Magyar közoktatásügyi reformtörekvések száz évvel ezelőtt” címen tartott sikeres előadást. 1928-ban az MTA rendes tagja, 1934-ben itt is szinte *Fináczy* örökébe lépve – igazgatótanácsi tag, s egyben osztályelnök, majd az Akadémia által felállított Filozófiai Bizottság elnöke. 1937-ben az „Államférfi” című könyvéért akadémiai nagydíjat kapott. Az 1930-as évek második felének változó helyzetű, ismét növekvő szerepű Akadémiáján azonban, miként a művelődéspolitikában, már ő is némiképpen háttérbe szorul a korszak – új eszmékkal, új politikai és kulturális programmal fellépő, militáns – főszereplője, *Hóman Bálint* és pretoriánus gárdája mellett (*Glatz*, 1970). *Kornis* későbbi akadémiai pályafutása az 1941-es tiszteleti tagságot és 1944-es német elhurcoltatását követően – paradox módon – 1945-ben éri el tetőpontját, amikor is mintegy nyolc hónapon át egyhangúlag megválasztott elnöke lett a „csonka” Akadémiának, hogy ezután félreállítva és meghurcolva fejezze be emberi tragédiába forduló életpályáját.

A két világháború közötti magyar neveléstudomány megosztottsága, a hivatalos irányvonaltól eltérő, bár többnyire hasonlóképpen konzervatív árnyalatú irányzatainak és modern törekvéseinek kirekesztettsége a hivatalos művelődéspolitikai intézményeiből és fórumairól, így elsősorban a Magyar Tudományos Akadémiáról, évtizedekre szóló, napjainkig kiható, súlyos és kölcsönös traumákat okozó öncsonkítás volt. Félreértések elkerülése végett: nem a neveléstudomány akadémiai vagy bármilyen más központú centralizációját hiányolom, hanem a másság iránti toleranciát. Az egyoldalú német – herbarti – orientáció kizárólagossága, netán az Akadémia erkölcsi-elvi támogató, integráló-koordináló

²⁸ *Kornis Gyula* (1885–1958). Jelentősebb munkái: *Kultúra és politika*. Budapest, 1927, *A magyar művelődés eszményei 1777–1848*. I–II. Budapest, 1927, *Magyarország közoktatásügye az I. világháború után*. Budapest, 1927, *Kultúra és nemzet*. Budapest, 1930.

náló szerepének az elvesztése minden bizonnyal hozzájárult a *Várkonyi Ágnes* által is említett századfordulós „pedagógiai forradalom” lefékeződéséhez, elhalásához (*Várkonyi, 1992*).

A kétségtelenül nagy értékeket képviselő, de kanonizálódott és – szakmai, tudománypolitikai értelemben – hatalmi helyzetbe került herbartianus pedagógiával szemben végeredményben tudományos elismertség és magas rangú tudományos képviselő nélkül maradt a gyermektanulmányozásból kibontakozó magyar reformpedagógia. Tekintélyes, ám az MTA által el nem ismert képviselői közül elsősorban *Nagy László*,²⁹ de *Ranschburg Pál*³⁰ és *Kenyeres Elemér*³¹ nevét is említhetjük, valamint a reformpedagógiai törekvéseket, elsősorban a szegedi Cselekvés Iskoláját támogató, erősítő kiváló nevelépszichológust, *Várkonyi Hildebrand Dezsőt*.³² Hasonló helyzetbe került azonban – nem csupán protestáns gyökerei miatt – a budapestivel mindvégig szemben álló, a kolozsvári-szegedi iskolát képviselő-folytató *Schneller*-tanítvány, *Imre Sándor*, s az eklektikusnak mondott, de a nemzetközi pedagógiai fejlődéstendenciákra érzékenyen figyelő, s azok eredményeit, tanulságait a saját pedagógiai rendszerében szintetizáló *Weszely Ödön*, továbbá a *Schneller István*-i, *Nagy László*-i örökséget folytató, a nevelésügy társadalmi-politikai kérdéseit és a magyar neveléstörténeti hagyományokat, valamint a kortársi törekvéseket egyaránt új szempontok szerint megközelítő *Kemény Gábor*.³³ A XX. századi magyar neveléstudománynak ez az „árnyékkadémia” minden másnál meggyőzőbben bizonyítja, hogy az MTA és a neveléstudomány viszonya a két világháború között milyen messzire került a Magyar Tudós Társaságot életre hívó és a Magyar Tudományos Akadémiát a múlt század második felében felvirágoztató liberális és demokratikus hagyománytól és tudománypolitikai gyakorlattól.

Azt azonban feltétlenül meg kell jegyeznünk, hogy a „hivatalos” magyar neveléstudomány tisztos konzervativizmusa az 1930-as években nyomatékos ellenpontját jelentette a hómani művelődéspolitikán alapuló szellemi gleichschaltolásnak, a pedagógusok szakmai szuverenitását és az iskolai autonómiát fenyegető tanügyigazgatási-politikai törekvéseknek. Esetenként talán ezért is kerülhetett szembe a megcsontosodott herbarti hagyományok szétzúzása érdekében magával az ördöggel is szövetkezni hajlandó, a *Hóman*-féle tanügyigazgatási reformban ehhez támaszt kereső reformpedagógiai irányzatokkal is, amelyektől egyébként az iskolai viszonyok szétzilálódását, a pedagógiai anarchia eluralkodását féltette (*Simon, 1989*).

Ennek a tragikus konfliktushelyzetnek nem kevésbé tragikus – magányos – hőseként regisztrálhatjuk korszakunk vége felé az Akadémia tagjai sorában az 1939-ben nagy szavazattöbbséggel levelező tagnak megválasztott *Prohászka Lajost*,³⁴ aki 1941-ben „A

²⁹ *Nagy László* (1857–1931).

³⁰ *Ranschburg Pál* (1870–1945).

³¹ *Kenyeres Elemér* (1891–1933).

³² *Várkonyi Hildebrand Dezső* (1888–1972).

³³ *Imre Sándor* (1877–1945), *Weszely Ödön* (1867–1935), *Kemény Gábor* (1883–1948).

³⁴ *Prohászka Lajos* (1897–1963). Jelentősek kultúrfilozófiai és oktatáselméleti munkái. *Pedagógia mint kultúrfilozófia*. Budapest, 1927, *A vándor és a bujdosó*. Budapest, 1936, *Az oktatás elmélete*. Budapest, 1937.

platonista Cicero” címen tartotta meg – *Kornis Gyula* által köszöntve és méltatva – székfoglalóját. *Prohászka* a humanista magyar neveléstudomány kevéssé ismert, s oly gyakran – politikailag és szaktudományi megközelítésben egyaránt – félreértelmezett, hamisan interpretált, Thomas Mann-i alakja, „fehérek közt egy európai”. Kultúrfilozófiai fogantatású pedagógiájának, a kultúrpedagógiának kétségtelenül arisztokratikusnak tűnő gondolatai az emberiség és a nemzet klasszikus értékeinek és hagyományainak védelmében, a minden szélsőség ellen tiltakozó humanizmus szellemében fogantak. *Prohászka* a pedagógiának önmagát és tudományát a szó fizikai értelmében túlélő klasszikusa volt. Tíz éven át (1939-1949) a Magyar Pedagógiai Társaság elnöke és az MTA levelező tagja. 1949-es kizárásával a magyar neveléstudomány utolsó képviselője távozott az intézmény tagjainak sorából (*Faludi*, 1963; *Tőkéczy*, 1989).

* * *

A záró rész sommásra fogható: 1949 óta nincs képviselője az Akadémiának a neveléstudománynak. Nem feladatomban most ennek okait kutatni. Ám ebben minden bizonytalanság szerepe lehetett, szerepe volt az itt bemutatott, két világháború közötti előzményeknek, a hatalmi helyzetből eredő kizárólagosságnak, a diszkriminációnak s az egymást kölcsönösen lejárató szakmai beháborúknak; később pedig a „polgári” pedagógiai irányzatok egyöntetű vulgármaterialista elutasításának, majd durva megsemmisítésének s nyilvánvalóan még más objektív és szubjektív tényezőknek is. Talán ez az egyik lehetséges oka és magyarázata a közelmúltbeli magyar neveléstudomány, mindenféle jelzője ellenére is herbarti reminiscenciákat őrző, reformpedagógia-ellenes, konzervatív provincializmusának, mi több, iskola- és nevelésügyünk krónikusan súlyos közállapotainak.

Ezen a ponton – emléke előtt is tisztelegve – *Kiss Árpád*³⁵ nevét szeretném még megemlíteni, aki véleményem szerint szerencsésebb helyzetben és egy valóban demokratikus MTA tagjaként szakmánk méltó reprezentánsa lehetett volna a tudós társaságban.

A „pedagógiátlanított” Akadémia súlyos és sajnálatos tényét az sem feledtetheti, hogy 1951-ben létrejött s – változó számú, intenzitású és eredményességű albizottságokkal kiegészülve – azóta is tevékenykedik az MTA Pedagógiai Bizottsága, illetve 1972-ben megalakult a kérész életű Pedagógiai Kutatócsoport (*Balogh*, 1992). Végezetül nem hagyhatjuk említés nélkül az MTA 1973–76 között működött Elnökségi Közoktatási Bizottságának a tevékenységét sem, amely ma is sok tanulsággal és természetesen kellő kritikával forgatható állásfoglalást és ajánlást tett közzé a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére vonatkozóan, törlesztve valamit ezáltal az intézménynek a nevelés tudományával és a nevelés gyakorlatával szemben az elmúlt ötven, de még inkább az utolsó 70–80 év alatt felhalmozódott adósságából. (MTA, 1976) A tartozás azonban tetemes. Mint ahogy – változatlanul – adósságként könyvelhetjük el az itt vázolt témakör további, tudományos alaposabb kutatását is.

³⁵ *Kiss Árpád* (1907–1979). Főbb művei: Az emberi felszabadulás útja. Budapest, 1945, Nevelés és neveléstudomány. Budapest, 1948, Az új nevelés kérdései. Budapest, 1948, A tanulás programozása. Budapest, 1973.

Az MTA Filozófiai és Történettudományok Osztályának tudományos ülészakán 1992. május 6-án elhangzott előadás némileg bővített és szerkesztett változata.

Irodalom

- Balogh László (1985): Fináczy Ernő munkásságának főbb jellemzői. *Pedagógiai Szemle*, **35.** 9. sz. 863–877.
- Balogh László (1992): Kéziratosszefoglaló az MTA Pedagógiai Bizottsága részére.
- Faludi Szilárd (1963): Prohászka Lajos. *Köznevelés*, **19.** 13–14. sz. 426.
- Fináczy Ernő (1919): Négy hónap a magyar közoktatás történetéből. *Magyar Paedagógia*, **28.** 92–114.
- Glatz Ferenc (1970): Az Akadémia két világháború közötti történetéhez. *Magyar Tudomány*, Új folyam, **15.** 4. sz. 873–880.
- Glatz Ferenc (1988): *Nemzeti kultúra – kulturált nemzet*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Glatz Ferenc (1992): *Tudománypolitika és Akadémia a két világháború között*. Az MTA Filozófiai és Történettudományok Osztálya tudományos ülése, 1992. május 6. Budapest.
- Horváth Márton (1985): Fináczy Ernő és a Magyar Paedagógiai Társaság. *Pedagógiai Szemle*, **35.** 9. sz. 894–901.
- Jóború Magda (1972): *A köznevelés a Horthy-korszakban. (Alsó- és középfokú oktatás)*. Kossuth – Tankönyvkiadó, Budapest.
- Juhász Gyula (1983): *Uralkodó eszmék Magyarországon. 1939–1944*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Köte Sándor (1975): *Közoktatás és pedagógia az abszolútizmus és a dualizmus korában. 1849–1918*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lackó Miklós (1975): *Válságok, választások*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Lackó Miklós (1984, szerk.): *A két világháború közötti Magyarország*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Lackó Miklós (1988): *Korszellem és tudomány*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1985): Fináczy Ernő a neveléstörténet-író. *Pedagógiai Szemle*, **35.** 9. sz. 878–882.
- MTA (1976): *A Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (1992): *A magyar oktatás második államosítása*. Educatio Kiadó, Budapest.
- Pach Zsigmond Pál (1975, szerk.): *A Magyar Tudományos Akadémia másfél évszázada, 1825–1975*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (1990): *Schneller István*. OPKM, Budapest.
- Simon Gyula (1989): A magyar neveléstudomány néhány sajátossága a két világháború között. *Módszertani Közlemények*, **29.** 2–3. sz. 117–121., 187–191.
- Szilasy János (1827): *A nevelés tudománya I–II*. Buda.
- Tettamanti Béla (1932): *A személyiség nevelésének mai elmélete*. Szeged.
- Tökéczki László (1989): *Prohászka Lajos*. OPKM Budapest.
- Várkonyi Ágnes (1992): *Tudomány és polgárosodás*. Előadás az MTA Filozófiai és Történettudományok Osztálya tudományos ülésén, 1992. május 6. Budapest.

Kelemen Elemér

ABSTRACT

ELEMÉR KELEMEN: THE HUNGARIAN ACADEMY OF SCIENCES AND THE EDUCATIONAL SCIENCES IN HUNGARY

This essay is a version of a lecture which was held on May, 6. in 1992 at the Departments of Philosophy and History of the Hungarian Academy of Sciences as a part of a scientific session dealing with the relationship of the Academy of Sciences and social sciences between the two World Wars. The introductory deals with the preceding events of the life of the Academy of Sciences from the founding of it in 1825 till 1919. It can be stated that nearly all the representatives of Hungarian pedagogy and cultural policy were the members of the institute. Eötvös, József (who promoted public education and modern research policy) and his colleagues, then his followers took a prominent part in leading the Academy from the middle of the century. In this way the Hungarian Academy of Sciences had an enormous influence on the development of the national pedagogy and on the policy of education. After World War, I. there were fundamental changes. First of all the great generation of the previous age became old or they withdrew from academic life. Also the tendency which started at the beginning of the 1880s got stronger that more and more representatives of the Hungarian pedagogy got excluded from the Academy mostly because of reasons of origin and because of ideological and political reasons. In the 1920s and 1930s Finánczy, Ernő who was at the same time the representative of the official opinion about education and was a powerful Herbartian scientist of education then his successor Kornis, Gyula represented nearly exclusively the science of education. Opposing them – „outside the walls” – nearly a shadow Academy was formed by the opposing trends of the official science of education e. g. among them there were significant personalities from the followers of reform pedagogy. This discrimination and one-sidedness had very serious consequences severely affecting the development of the Hungarian science of pedagogy until nowadays. The horizons of the development narrowed and its conservative tendencies became stronger. It is true though that this conservatism preserved valuable traditions and it turned against the totalitarian ideological and political aspirations of the age. The concluding part discusses the accomplishment of this dubious state after World War, II. The result of it was that the science of pedagogy remained without high position, academical representation while its conservative and provincial characteristics are broadening.

MAGYAR PEDAGÓGIA 92. Number 2. 119–130. (1992)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kelemen Elemér, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, H–1055 Budapest, Honvéd utca 19.

OKTATÁSI INNOVÁCIÓ ÉS NEMZETKÖZI EGYÜTTMŰKÖDÉS: HOLLAND-MAGYAR PROJECT TANÁROK TOVÁBBKÉPZÉSÉRE

Hanneke Farkas Teekens
Algemene Hogeschool Amsterdam

Bevezetés

Az alábbi cikk azzal a nehéz kérdéssel foglalkozik, hogy magyar és külföldi nevelési szakembereknek milyen lehetőségeik vannak a hatékony együttműködésre az oktatási innováció kihívásainak megválaszolására. A magyar oktatási rendszer 1989 utáni átalakítása egy bonyolult folyamat, amely politikai, társadalmi és nevelési dilemmákat vet föl. A tervezett oktatási innováció folyamata nem különíthető el a viharos gazdasági és politikai változásoktól; aki ennek az ellenkezőjét állítja, az tagadja a hivatalos oktatás rendszerén belül működő jelentős társadalmi erőket. Ezeknek az erőknek a kölcsönhatása nemzetközi projectekben még nyilvánvalóbb. Ezt a kölcsönhatást vázolja fel röviden a második rész, valamint reflektál rá.

Az esetek többségében a nemzetközi oktatási együttműködések rövid távú projectekben valósulnak meg a kormányok anyagi támogatásával. Az idő rövidsége és az anyagi források szűkössége gyakran jelentős korlátozó tényező. A project megtervezését, kidolgozását és megvalósítását a pontosan meghatározott célok és eljárások lényegesen előmozdíthatják. A harmadik részben bemutatjuk egy project tervének vázlatát és röviden tisztázzuk a főbb változókat. Feltételezzük, hogy a project részletes kidolgozásakor a vázlat egyetlen lépése sem hagyható figyelmen kívül.

A tervezetet egy holland-magyar együttműködés során próbáltuk ki, amelynek keretében általános iskolai tanárok továbbképzésére került sor történelemből, földrajzból és biológiából. A negyedik részben ismertetjük milyen lépéseket tettünk „A tanárok továbbképzése” project kidolgozása és megvalósítása során. Különös figyelmet szenteltünk a magyar és holland iskolai kultúra összehasonlítására. Ennek illusztrálására szolgálnak azok a tananyagok, amelyeket a projectben használtunk. A konklúzióban a project néhány eredményéről számolunk be, amelyek a nemzetközi együttműködés természetének és kihatásának kritikus értékelésére ösztönöznek.

Oktatási innováció és nemzetközi együttműködés

Az oktatás reformja bármely országban és bármely körülmények között nehéz folyamat. 1989 után Európában a változás olyan drámai és olyan gyors volt, hogy az átlag-

ember számára nehezen érthető, mi megy végbe. A változás alapjaiban megváltoztatja a kulturális környezetet és kihat az emberek személyiségére, öregekre és fiatalokra egyaránt. Egy gyorsan változó társadalomnak olyan emberekre van szüksége, akik megértik a változás ellentmondásait. A régi normák kezdik elveszíteni hatásukat, azonban az új értékeket még nem fogadták el. Ebben a vákuumban sok embert elfog a nyugtalanság. Az erős érzelmi idegenkedés pedig könnyen átfordulhat egy minden újjal szembeni negatív attitűdbe.

A magyar oktatási rendszer átalakítását megnehezíti a külföld befolyása. A cél nyilvánvalóan a más országok oktatási rendszereivel való konvertibilitás, amely azt jelenti, hogy az oktatás megújítását erősen befolyásolják külső tényezők (Bakos, 1991). Magyarország belső megújulása tehát a nyugat-európai irányzatokkal összhangban történik és igazodik az Európai Közösség 1992 utáni további integrációjához.

Az EK országainak is érdekük a volt szovjet blokk támogatása ebben a fejlődésben. A közép-európai országok zökkenőmentes integrációja az Európai Közösségbe jelentős lépés egész Európa stabilitásának növelésében (Pinder, 1991). E cél érdekében sok program készült az Európai Közösségen belül és a kétoldalú kapcsolatokban. Az integráció nem korlátozódhat csupán a politikai és gazdasági szférára, hanem magába kell foglalnia kulturális és nevelési célokat is. Magyarország és a nyugat között sok oktatási programot indítottak ennek szorgalmazására, mind az EK-el, mind kétoldalú kapcsolatokban.¹

Magyarországnak nagy szüksége van külföldi szakértőkre. Azonban felhasználható-e a nyugati országokban szerzett tapasztalat és az ottani oktatási reform know-how-ja a hajdani keleti blokk pillanatnyi speciális igényeinek kielégítésére? Az utóbbi néhány évtizedben nőtt a nemzetközi együttműködés az oktatásban és a kutatásban. Sok európai országban az oktatás többé-kevésbé hasonló irányban fejlődik, de köztudott, hogy az oktatási rendszerekre mindenütt erősen kihatnak az értékek és normák. Az iskolák nemcsak a tanítást vállalják magukra, hanem a kulturális normák átörökítését is a következő nemzedékre. Egy ország társadalmi szerkezetében az iskolázottság döntő tényező. Az értékek és normák nemzeti kultúránk alapvető részei, ezért nem helyettesíthetők könnyen más országokéival. Az iskolarendszereken belül nem feltétlenül nevelési vagy oktatási érdekek a meghatározóak a döntések minden szintjén. A társadalmi és kulturális elképzeléseknek fontos szerepük van, azonban nem szabad elfelejtkeznünk a médiák hatásáról sem (Balle, 1989). Soha nem könnyű teljesen megérteni egy másik ország „rejtett tantervét”.

Azzal is tisztában kell lennünk, hogy saját normáink és értékeink (mind az egyéni, mind a nemzeti) meghatározzák, hogyan látunk más országokat és társadalmakat. Ebben nem annyira az objektív információk játszanak fontos szerepet, mint inkább feltételezéseink más népekről és kultúrákról (Britton és Maynard, 1984). Az utóbbi 40 évben Európában sokan egy szigorú kétpólusú nézőpontból szemlélték egymást keleten és nyugaton egyaránt, és mindkét fél egy olyan képet alakított ki magában a másikról, amely erősen színezett, csak részben igaz, de nem mondható hamisnak sem. Jöllehet ez a kijelentés ellentmondásos, a gyakorlatban könnyen megfigyelhető. A nyugatiak keleten (és a

¹ A holland kormány Kelet-Európát érintő programja, a PSO a Staatscourant 88. 1990 május 8. számában jelent meg.

keletiek nyugaton) azt találják, amit vártak, és nehezen veszik észre azt, amire nem számítottak. A Kelet-Európáról alkotott nyugati kép a hajdani Szovjetuniót gyakran a „kommunista világ” példajaként említette. Európában a volt keleti blokk országait annyira azonosították a politikai elszigeteltséggel, hogy a kulturális és nemzeti különbségek alig kaptak figyelmet. Ez a helyzet a tudományos elképzelésekben is tükröződik. Ezért továbbra is gondot okoz az a kérdés, hogy egy ország hogyan segíthet szakértelmével egy másik ország oktatási reformjában, elsősorban ami Európa jelenlegi helyzetét illeti. Hogyan lehet a külső és belső tényezőket szabályozni? Ez nem csupán a segítséget kapó ország számára probléma, hanem annak az országnak vagy szervezetnek is, amely a kooperációs tervek eszközeit biztosítja. Az önérdelkség döntő tényező és a nemzetközi projektek finanszírozásának kritériumai közé tartozik. Külső és belső érdekek a működésben levő erők bonyolult összjátékát mutatják mind a segítséget adó, mind az azt kapó országban.

Magyarországon a tanárok részt vesznek egy pluralista társadalom megvalósításában. El kell látniuk a tanulókat egy új kor építéséhez szükséges tudással, készségekkel és attitűddel. Mint nevelők segítenek annak a nemzedéknek az intellektuális, kulturális és társadalmi normái kialakításában, amely demokratikus körülmények között válik felnőtté. A demokráciához kritikus és rugalmas gondolkodásra van szükség, és olyan emberekre, akik nyitottak a változások felé és képesek azok folyamatát sokkal inkább befolyásolni, mint elmerülni benne. De idetartozik az is, hogy a változás kedvéért történő változtatásnak nincs értelme. A mélyen gyökeredző tradíciókkal szembeni tisztelet és a személyes meggyőződés tolerálása is a demokrácia fogalmához tartozik. Ebben az értelemben az oktatásnak őriznie kell a hagyományokat. Ezért az iskoláknak feladata mind a megújítás, mind a megőrzés.

A demokrácia nem egy végállapot, hanem egy fejlődési folyamat. Ez azt jelenti, hogy az embereknek fel kell ismerniük: demokratikus feltételek között is szükség van állandó figyelemre és önreflexióra. Olyan emberek kelljenek, akik kezdeményezőképesek és vállalják önmagukért a felelősséget. Ahhoz, hogy elősegíthessék a tanulóknak ezt az attitűdöt, a tanároknak először saját maguknak kell mindezzel tisztában lenniük és több énerővel kell rendelkezniük.² Egy változó korszak nemcsak bizonytalanságot teremt, hanem alkalmat is a kezdeményezésre és a személyiség kibontakozására.

Egy nemzetközi együttműködés ösztönözheti a reformfolyamatot, de frusztrálhatja is. Az ötletcserék során eddig ismeretlen perspektívákkal találkozhatunk és lehetőségünk nyílik arra, hogy erős és gyenge pontjainkat igazi valójukban láthassuk. Az egyén, állapotától függően, ezt értékelheti pozitívan vagy negatívan. Csak abban az esetben fogadja kedvezően, ha az új perspektívák hozzájárulnak a folyamathoz, amelybe neki is van beleszólása. Az értékes pedagógiai ötletek támogatják egy olyan módszer kifejlesztését, amely megengedi a különbségeket és aktív szerepet szán tanároknak és tanulóknak egy nyílt társadalom nevelési folyamatában. A tananyag kiválasztásának a pedagógiai és tár-

² Az énerő azt a hitet és azoknak a képességeknek a meglétét jelenti, amelyek lehetővé teszik az alternatívák felismerését bármilyen helyzetben, és hogy a választás az egyén értékeinek, prioritásainak és elkötelezettségeinek alapján történjék. Vannak olyan szituációk, amelyekben egyetlen lehetőség sem kívánatos, azonban maga a tudat, hogy mindig van választási lehetőség jelzi az énerős gondolkodás kezdetét. (*Hopson és Scally*, 15. o.)

sadalmi célokat egyaránt tükröznie kell. A gyerekeknek nem a tudományok miatt kell a különböző tantárgyakat tanulniuk, hanem hogy megértsék a körülöttük lévő világot. A tanárok fontos szerepet játszanak a tanulók pozitív mentalitásának megőrzésében. A jelenlegi európai körülmények között más országok oktatási tapasztalatai lehetővé teszik a magyar nevelési szakemberek számára, hogy megtalálják saját útjukat ebben az átmeneti korszakban. A nemzetközi projecteknek soha nem szabad erőltetniük az ötleteket.

Azonban egy fontos kérdés válasz nélkül maradt: hogyan ellensúlyozzák egymást a külső és belső érdekek? Segítenek-e más országok ötletei és gyakorlata a mindennapi órai munkában? Eredményesebbek lesznek-e a magyar tanárok az „importált módszerekkel”? Megjavulnak-e tőlük a magyar iskolák vagy egyszerűen importáljuk velük a nyugati problémáit? A válasz nem egyértelmű: minden az iskolarendszer rugalmasságától függ és legfőképp a tanártól. Egy nyílt társadalomban nem lehet egyértelműen válaszolni arra a kérdésre, hogy milyen a jó oktatás. Az emberek különbözőek, a tanárok is. Az abszolút fogalmakat fel kell váltania annak a felismerésnek, hogy az oktatás egy örökké változó folyamat, amelyben a szakembereknek meg kell találniuk a saját válaszukat, tudva, hogy a nevelési erők rendszerében az iskola csak egy a sok közül. Nehéz, de vonzó feladat.

Az oktatás megújítására irányuló nemzetközi projectek felépítése

A nemzetközi projectek kidolgozásakor szembe kell néznünk egy, halványan ki-rajzolódó problémával: ha a project elindításakor túlbecsüljük a célokat és a hatást, ez könnyen elvezethet a célok teljes szem elől tévesztéséhez.

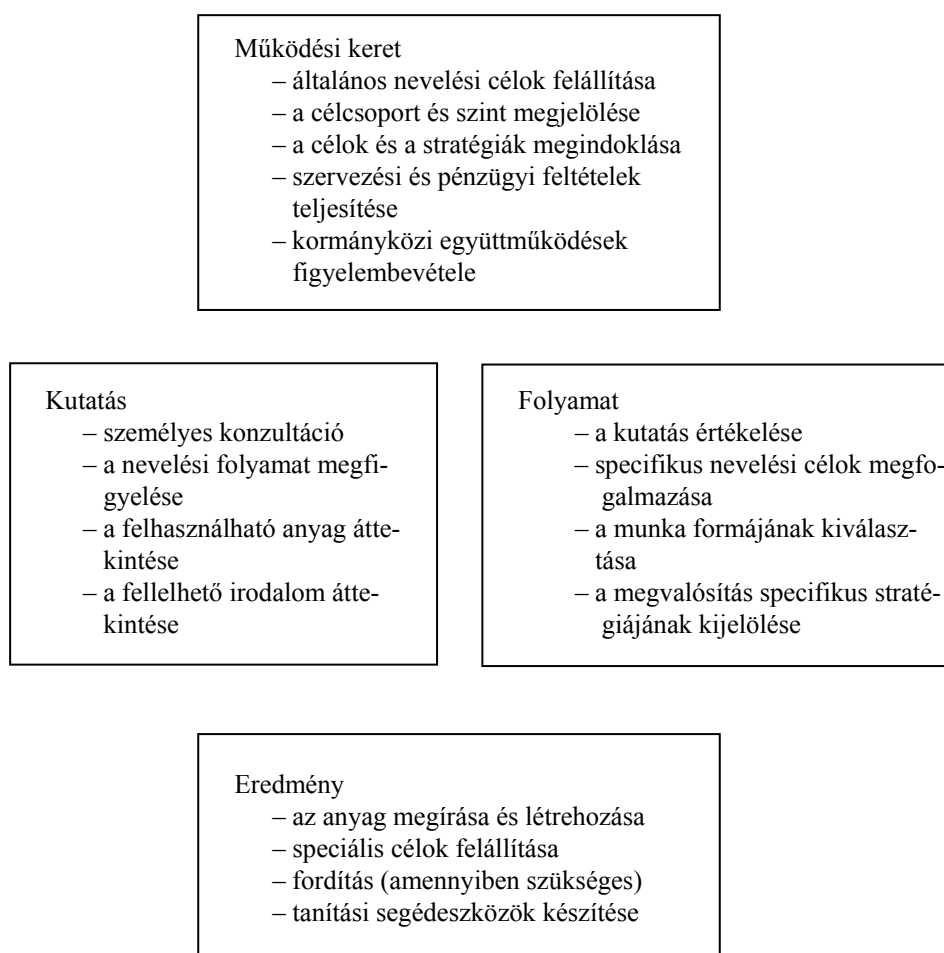
Egy nemzetközi oktatási együttműködés ötletétől a konkrét projecten keresztül a megvalósításig négy szakaszban juthatunk el. Ezeket a következő változók határozzák meg: (1) keretek, (2) kutatás, (3) folyamat és (4) eredmény (ld. 1. ábra).

A keretek kidolgozása

A nagyarányú nemzetközi oktatási együttműködésnek része a politika. A különböző európai országokban a kormányok eltérő mértékben avatkoznak be az oktatásba, azonban a nemzetközi együttműködésben való részvétel az országok vagy nemzetközi szervezetek közötti egyezményektől függ. Ezekre az egyezményekre a következő tényezők vannak hatással: nemzeti érdekek, gazdasági szükség, kulturális csere.

Fontos, hogy a project-javaslatot egyeztessük a kormányok közötti egyezményekkel. Így optimálisan részesülhetünk az elérhető anyagi forrásokból és egyéb lehetőségekből, valamint elkerülhetjük, hogy partnereink kellemetlen (politikai) szituációba kerüljenek. A nemzetközi oktatási együttműködés politikai dimenzióját figyelmen kívül hagyni annyira, mint fejünket a homokba dugni. Ez nem jelenti azt, hogy az oktatási érdekeknek egyszerűen csak tükrözniük kell a kormány érdekeit. Ha azonban hivatalos együttműkö-

désben veszünk részt, elnyerhetjük a project hivatalos támogatását. Ez komoly befolyást jelenthet új ötletek és módszerek bevezetésénél.³



1. ábra. Nemzetközi project kifejlesztése

A project-javaslatnak kezdettől fogva tartalmaznia kell a nevelési célokat. Jóllehet a szervezeti és anyagi feltételek a project felépítésében fontosak, mindazonáltal ezek csak előfeltételei a nevelési céloknak.⁴ A szervezési döntéseknek az oktatási reform céljaiból

³ Jelen tanulmány nem tér ki a nemzetközi projectek szervezésének pénzügyi és jogi részére, de természetesen ezeknek fontos szerepük van a projectek realizálásában és lebonyolításában.

⁴ Ebben a kontextusban feltételezzük, hogy az országok kölcsönösen együtt szeretnének működni.

kell kiindulniuk. Ahhoz, hogy meg tudjuk tervezni a működési keretet nyilvánvalóan rendelkezniük kell bizonyos tájékozottsággal vagy ismernünk kell valamennyire az adott ország oktatásának helyzetét. A működési keretnek három fő követelményt kell teljesítenie:

1. Realisztikus célokat kell felvállalnia, amelyek objektíven mérhetők. Például, a résztvevők száma, a tevékenységek felépítése, valamint a rövid és hosszú távú célok pontos megnevezése. Az olyan céloknak, mint pl. „az iskolarendszer megújítása” csak akkor van értelmük, ha konkrét tennivalókban fogalmazzuk meg őket. Ez nem jelenti azt, hogy az empirikusan nem mérhető célokat ki kell hagynunk. Épp ellenkezőleg! Ezek gyakran fontosabbak és hatásosabbak, mint a mérhetőek. Azonban mivel hatásukat nem lehet kimutatni, nem szabad a működési keret alapjává tennünk őket.

2. Fontos pontosan meghatározni, hogy milyen szintű együttműködést tervezünk, és milyen területen. A projecttevékenységek a nevelés irányítását kívánják megváltoztatni, vagy az iskolai tanítást? Ez utóbbi esetben meg kell jelölni, milyen tantárgyakban és milyen évfolyamokban tervezünk változtatásokat. Mi a project célja: a korszerűbb módszertan vagy inkább a tananyagra koncentráció? A pontos szint meghatározása a nevelési intézményrendszeren belül lényeges. Ettől függ a megfelelő partner kiválasztása és ez a kivitelezési stratégia feltétele is. Milyen szintet kívánunk elérni és hogy kapcsolódik ez a szint a reformfolyamatba: „alulról” vagy „felülről”? A két megközelítési mód közötti felelősségteljes választás nagymértékben függ attól, milyen projectről van szó. Nyilvánvaló, hogy azoknál, amelyek célja a szervezés és az irányítás reformja, az első lehetőség a valószínűbb. Azoknál a tevékenységeknél, amelyek az osztálytermi tanítást célozzák meg, a választás nem ilyen egyértelmű. Azonban ezt a kérdést a nevelési célok figyelembevételével már a kezdet kezdetén el kell döntenünk. Azt is fontos belátni, hogy ha az egyik stratégia mellett döntöttünk, az nem jelenti más erők hatásának teljes kizárását.

A tervezett reform céljainak és a választott stratégiának illeniük kell egymáshoz. Például, ha egy iskolarendszert demokratikusabbá szeretnénk tenni, ehhez demokratikus módszereket kell alkalmazni. Ha totalitárius módszereket használunk, maguk az eszközök ellentmondanak a célnak, ezért megakadályozzák annak elérését (Teekens, 1991a).

3. Lényeges, hogy megindokoljuk a működési keret felépítését. Például kifejthetjük, hogy azért esett a választásunk bizonyos tantárgyakra, mert a szervező intézmény úgy érzi, ebben speciális szaktudással rendelkezik. Ugyanez érvényes bizonyos tantárgyak kihagyására is.

Összefoglalva: egy jól kidolgozott működési keret meghatározza a szervezeti és pénzügyi felépítést, világosan megjelöli, mi a project célja, kiindulópontul szolgál a szükséges kutatáshoz és megjelöli a megvalósítás módját.

Kutatás

Nyilvánvaló, hogy a projecttevékenységek természete nem teszi lehetővé a hosszú távú és alapos kutatást. A félreértések elkerülése végett használhatjuk helyette a „tanulmány” vagy a „vizsgálat” elnevezéseket. Mivel a nemzetközi projectek finanszírozása rövid távú, a megvalósíthatóságuk és kivitelezésük függ a project gazdáinak ügyességétől. Ez nem jelenti azt, hogy a kutatást, a tanulmányozást és a konzultációt ki kell hagy-

nunk, de indokolja a prioritások szűk meghatározását. A működési keret feltételeivel összhangban feltáró vizsgálatot kell végeznünk olyan mélységig, hogy eldönthessük előzetes koncepciónk helyességét.

Folyamat

A project kidolgozásának ebben a fázisában fontos, hogy készek legyünk változtatni a működési kereten, amennyiben ez a kutatás eredményei alapján ajánlatosnak tűnik. Könnyen lehetséges, hogy a működési keret előzetes feltételeit felül kell vizsgálnunk. Ha a kutatás megerősítette a kiindulási pontunkat, nagyobb biztonsággal használhatjuk a működési keretet.

Egy másik fontos döntés, amit a kutatások vagy a tanulmány alapján kell meghoznunk, a konkrét célok meghatározása. Míg a működési keretben a célok csak vázlat-szerűen vannak felsorolva, a kutatás következtetéseinek el kell vezetniük a project korlátozott számú, pontosan meghatározott, rövid távú céljaihoz. Ezen a ponton a célok mellett azt is le kell írni, hogy hogyan valósíthatók meg. Mászóval, hogy milyen oktatási formát választunk. Ennek fontos része a project írott anyagának összeállítása.

Megvalósítás

Nyilvánvaló, hogy a projectnek ebben a szakaszában már az összes fontos döntést meghoztuk. Az anyagnak ezeket a döntéseket kell tükrözniük. Az az oktatási project, amely (valamilyen formában) nem valósul meg sokkal korlátozottabb hatást tud kifejteni, mint az, amelyik létrejön. Tulajdonképpen a megvalósítás bizonyítja, hogy a célok reálisak voltak. Egy cél, mint pl. a csoportmunka ösztönzése, abból vezeti le a jogságát, hogy konkrét példákat hozunk fel a megvalósítására.

Holland project magyar tanárok továbbképzésére

A fent leírt projecttel egyidőben a tanárok továbbképzésére is készült egy project.⁵ Erre a holland kormány Kelet-Európai Együttműködési Programjának (PSO) céljaival összhangban tett a szerző javaslatot 1990 júniusában. Ekkoriban a támogatás feltételeit nagyon tágra határozták meg: „a kelet-európai demokratizálódási folyamathoz való hozzájárulás”. Az oktatási és kutatási együttműködés elsődleges célja a tanárképzés és a tanárok továbbképzésének javítása volt. Fontos cél volt az elmélet megerősítése a hozzá kapcsolódó gyakorlaton keresztül. Ez lett a program összeállításának kiindulópontja.

⁵ „A Tanárok Továbbképzése” projectet az amszterdami Polytech (Faculteit Onderwijs en Opvoeding van de Algemene Hogeschool Amsterdam) öt tanára dolgozta ki. A tanulmány szerzője volt a project általános vezetője, az anyagi és szervezési feladatok valamint a pedagógiai tartalom felelőse. A csoport tagjai voltak: M. Dudkin (biológia), R. Koster (földrajz), N. Schaap (egészségnevelés), és A. Wilschut (történelem). A program finanszírozását a holland kormány kelet-európai együttműködést támogató kétoldalú programja (Programma Samenwerking Oost-Europa) biztosította, és a támogatásokat a holland oktatási és kutatási minisztérium utalta ki. A project 1990 októberétől 1991 decemberéig tartott két helyszínen, Magyarországon és Csehszlovákiában. Ebben a cikkben csak a magyarországi munkálatokról és tapasztalatokról lesz szó.

A keretek

A project fő célját a következőképp fogalmaztuk meg:

LA program célja, hogy a magyar általános iskolai tanárok megismerkedjenek az általuk tanított tantárgyak legújabb kutatási eredményeivel és azokkal a tanítási módszerekkel, amelyek hasznosak egy plurális, demokratikus társadalmi életre való felkészítésben. A project az alábbi tantárgyakat tanító tanárok számára készült:

- történelem
- földrajz
- biológia
- egészségügy
- környezetismeret

A project keretében a következő tevékenységekre kerül sor: egy szemináriumra, amely a résztvevő tanárokat képesíti kollégáik továbbképzésére, egy didaktikai anyag kifejlesztésére, amely tükrözi a különböző holland álláspontokat a módszertannal és tananyaggal kapcsolatban, valamint a többi nyugat-európai ország pedagógiai vitáit. Így különböző nézőpontok kerülnek bemutatásra. A project összes írott anyaga magyarul készül.”

A működési keret felépítése egy „lavina” elindítását célozta meg. Egy viszonylag kislétszámú tanárokból álló csoport speciális képzést kapott egy négy napos szeminárium során, valamint magyar nyelvű didaktikai anyaggal láttuk el őket. Ez a megoldás az önképzésre irányult azáltal, hogy elősegítse, a tanárok maguk döntsenek az új ötletek elterjesztésének és megvalósításának módjáról a saját környezetükben. Az oktatási reform célja és szintje a tanárok és diákok órai interakciója volt. A demokrácia nagyon tág fogalmát úgy konkretizáltuk, hogy a nevelésen belül szükség van az egyéni döntés szabadságára. Ez egyaránt vonatkozik a tanárookra és a tanulóakra. A tantárgyak kiválasztásánál feltételeztük, hogy a történelem és a társadalomtudományok anyagát és módszertanát jobban befolyásolta az ideológia, mint a matematikáét vagy a nyelvtanításét. Feltételeztük, hogy mind a tanároknak, mind a diákoknak nagyon kis lehetőségük van az óra anyagának megválasztására. E laza működési keret alapján alakítottuk ki az együttműködést partnereinkkel.⁶

Kutatás

A végzett kutatás feltáró jellegű volt. Ezért a „tanulmány” jobban tükrözi a felmérés nagyságát és mélységét. A vizsgálatok három területre terjedtek ki: (1) konzultáció tanárokkal és óralátogatások; (2) magyar tankönyvek áttekintése bizonyos szempontokra korlátozva; (3) 10–14 éves holland és magyar tanulók számára készült egyes történelem, földrajz és biológia tankönyvek alapvető különbségeinek egybevetése.

⁶ Partnerünk a projectben az egrí Eszterházy Tanárképző Főiskola volt. Az összes magyar tanárképző főiskola koordinátora *Dr. Vadon Lehel* volt. 1991 őszén Kecskeméten a Bács-Kiskun Megyei Pedagógiai Intézettel is együttműködést alakítottunk ki tanárok továbbképzésére. Ennek a kurzusnak az összekötője *Oppelt Katalin* volt.

1990 szeptemberében a munkacsoport három tagja látogatást tett Egerben, hogy konzultáljon a működési keretről, és hogy egy gyakorló iskolában órát látogasson.⁷ A látogatás fő célja az volt, hogy meggyőződjünk a működési keret helyességéről. A tanárokkal folytatott beszélgetésekből kiderült, hogy nagy az érdeklődés a holland és általában a nyugati gyakorlat iránt. Az volt a benyomásunk, hogy a tanárok többségének véleménye szerint a magyar oktatási rendszernek alapos reformra van szüksége. Hogy milyen irányban, az kevésbé világos. Úgy tűnt, hogy a legtöbb pedagógus hivatalos utasításra vár és nem akarja a kezdeményezést magára vállalni. Megtudtuk, hogy néhányuk igen jól ismeri a nyugat-európai nevelés alakulását, de hiányoznak a gyakorlati ismereteik arról, hogy hogyan valósítsák ezt meg a munkájukban.

Történelemből, biológiából és földrajzból végeztünk óramegfigyeléseket. A megértésben tolmácsok segítettek. Számunkra akkor nem is annyira az elhangzottak tartalma és az ismeretek szintje volt az érdekes, mint inkább a tanítási formák és a tanár-diák interakciók. Meglepődtünk, milyen fegyelmezettek voltak a magyar tanulók. A gyerekek soha nem viselkednek természetesen, ha egy csomó idegen ül a teremben, de a magyar gyerekek viselkedése határozottan visszafogottabb volt, mint holland társaiké. Úgy éreztük, hogy látogatásunk nem zavarta meg a szokásos munkát. Ezt azok a tanárok is megerősítették, akikkel az órák után beszélgettünk. Sőt mi több, egy „bemutató óra” kitűnő példa következtetések levonására. Megmutatja, milyennek szeretnénk látni oktatásunkat, és az teljesen természetes, hogy ez nem mindig sikerül így. Az órák alatt jegyzeteltünk és ezeket aztán összehasonlítottuk. Öt fő következtetést vontunk le:

- a tanulók számára a tanár volt az információ fő forrása,
- a tanár nagyon szorosan követte a tankönyvet,
- a szemléltetőeszközök kizárólag azt a célt szolgálták, hogy megerősítsék a tanárt, mint az információ forrásának kizárólagos birtokosát,
- a tanár-diák interakció elsősorban a tanártól irányult a diák felé, akinek helyesen kellett válaszolnia a feltett kérdésekre,
- a tanulók között csak alig, vagy egyáltalán nem volt interakció.

Saját megfigyeléseink és a tanárokkal folytatott beszélgetések alapján feltételeztük, hogy a pedagógusoknak nagyon kevés lehetőségük van az órák tartalmának önálló meghatározására.

Úgy értesültünk, hogy kevés kivétellel az egész országban az összes tanuló ugyanazt a tankönyvet használja. További tanulmányozásra hazavittünk magunkkal tankönyveket történelemből, biológiából és földrajzból.⁸ A nyelvi korlátok természetesen óriásiak voltak és csak részben lehetett őket áthidalni. A tankönyvek egyes részeit lefordítottuk, az elemzés egy része pedig a nem verbális, vagy könnyen lefordítható részekből indult ki

⁷ A cikkben felhasználásra kerül az egri Tanárképző Főiskola és a gyakorló iskola tanárainak meglátásai, melyeket a szerző és kollégái a velük való beszélgetésekből ismertek meg. Ugyancsak felhasználásra kerülnek egy gyakorló iskolában tett látogatásból és az ott végzett megfigyelésekből származó ismeretek, amelyek akkoriban a projekt elkészítéséhez biztosítottak információt a holland munkacsoportnak. Akkor még nem tudtuk, hogy később ez az információ egy cikkben is felhasználásra kerül. A szerző őszinte köszönetét fejezi ki nyíltságukért és együttműködésükért mindazoknak, akik ebben részt vettek.

⁸ Az általános iskolák 5., 6., 7. és 8. osztályos történelem, földrajz és biológia könyveit néztük meg.

(pl. tartalomjegyzék, elrendezés, táblázatok, képek). A szöveget nem elemeztük. A hangsúlyt arra a kérdésre helyeztük, hogy hogyan tanulnak a tanulók ebből a könyvből és nem arra, hogy mit tanulnak belőle. A kérdésnek ezzel a megfogalmazásával a tanulmány a módszertanra koncentrált és a problémát leszűkítette a tankönyv és az órai tanítási formák közötti viszonyra. Négy dologra kerestünk választ (*Fontaine, 1980*).

1. A tananyag kiválasztása (milyen témákkal foglalkoznak).
2. A tananyag elrendezése (hogyan foglalkoznak a témákkal).
3. Milyen kérdések és feladatok vannak a tanulók számára.
4. Képek, térképek és ábrák használata.

Általánosságban a következő megállapításokra jutottunk: A fiatal magyar tanulónak óriási mennyiségű tényanyagot kell megemésztetniük. A bemutatásra került témák általános képet próbálnak kialakítani és gyakran nagyon magas szinten tárgyalják őket. A tananyag elrendezésében nagyon kis szerep jut a tematikus vagy példákra alapuló megközelítésnek. A tananyag kiválasztását a tantárgy szigorúan meghatározza. Interdiszciplináris nézőpont ritkán kap helyet. A megközelítés tudomány- és nem gyermek-orientált. A tankönyvek oktatáscentrikusak. Az önálló felfedezés számára nincs hely. Az információ fő célja a tudás visszaadása. A leckék szerkesztése világos, de széles körben használnak nehéz szavakat és absztrakt fogalmakat. Általában erősen hangsúlyozzák a kész tudást. A kérdések és feladatok a tények reprodukciójára és alkalmazására szolgálnak. Kevés figyelmet szentelnek az életben szükséges készségek kifejlesztésére, olyan dolgok megtanítására, amelyek felkészítik a tanulókat a hétköznapi problémákra (*Hopson és Scally, 1981*). A legtöbb kérdés és feladat úgy kezdődik, hogy „mi, melyik, melyek, milyen, mikor, hol és hogyan”. A munkafüzetek felépítése nagyon logikus.

A tanulóktól nem kérik, hogy mondják el a véleményüket vagy az érzéseiket. A tankönyvekben és a munkafüzetekben nem találtunk felhívást különböző tanítási módokra, pl. csoportmunka, vita vagy szerepjáték. A képek, térképek és ábrák nem mint önálló információhordozók szerepelnek, hanem elsősorban a szöveg illusztrálására vagy tesztjére szolgálnak.

Ezeket az általános megállapításokat ki kell egészíteni néhány tantárgy-specifikus megjegyzéssel. A biológia könyvekben és munkafüzetekben, a gyönyörű színes albumokkal együtt, látható egy tematikus megközelítés. A biológiához tartozó anyagrészek szoros integrációja érdekes elrendezéshez vezetett. Külön figyelmet fordítottak ökológiai tényezőkre. Néhány esetben más szakterületekről is hoznak fel példákat. Olykor az egészségnevelés egyes aspektusait is érintik, de ez nem illeszkedik szervesen az anyagba. Nem szentelnek figyelmet a kultúrához kapcsolódó emberi viselkedésre. Miért viselkednek az emberek úgy, ahogy? Kevés utalás található a gyermekek fejlődésére is. Például a nemi szervek anatómiájában és fiziológiájában nem utalnak világosan a gyerekek saját serdülőkori fejlődési jelenségeire (7. osztály). Ezekből a megfigyelésekből és a fenti általános megjegyzésekből együtt következik, hogy a biológia tananyaga nagy mennyiségű, érdekes, de bonyolult és az átlagos tanuló számára meglehetősen sok és nehéz.

A földrajztudás erősen topográfiai tényekre épít. Kevés figyelmet kapnak a harmadik világ alulfejlettségéből eredő problémák és a környezetvédelem. Ugyanez vonatkozik a gyerekek közvetlen lakókörnyezetére.

A történelemkönyvek elemzése sokkal bonyolultabb, mint bármely más tantárgyé. Sehol sincs jobban elrejtve a „rejtett curriculum”, mint a történelemben (Fero, 1984). Mi a történelemtudás és hol a határ tények és interpretáció között? A történelem módszertanának alaposabb tanulmányozásához elengedhetetlen a tankönyvek alapos nyelvi analízise, ami meghaladta a lehetőségeinket. Azonban néhány kiindulópont így is megfigyelhető volt a magyar tankönyvekben. A személyességnek kis szerep jut a magyar történelemtanításban és nincsenek történetek az empátia fejlesztésére. A történelmi fejlődést elvontan tárgyalják, mint amit nem annyira az emberek, hanem inkább az idő dimenziója hoz létre. A történelmi folyamat szereplői főként férfiak, kevésbé mutatják be a nők és a gyerekek hajdani életét. Az esetek többségében a képek nem önálló információforrásként szerepelnek.

A három szóbanforgó tantárggyal kapcsolatos megfigyeléseket követte a holland tankönyvekkel való vázlatos összehasonlítás. Mielőtt rátérnénk ezekre a különbségekre, szükséges néhány általános megjegyzést tennünk. Először is Hollandiában legalább 10–12 féle tankönyv van minden tantárgyból. Az iskola tanárai döntenek el, melyikből akarnak tanítani. Ezért „a” holland tankönyv összehasonlítása a magyar tankönyvvel egy-egy tantárgyban lehetetlen. Munkánk során a leggyakrabban használt holland tankönyveket vizsgáltuk.

Másodsorban, a holland iskolarendszer különbözik a magyartól. Hollandiában az általános iskola 12 éves korig tart. Ez alatt az idő alatt a gyerekek minden tantárgyat egy tanártól tanulnak. Ötödik és hatodik osztályban a biológiát, történelmet és a földrajzot a gyerekek sokkal integráltabban dolgozzák föl, mint Magyarországon. Ennek több oka van. Először is a tanár főleg az általános ismeretek birtokosa és nem a részleteké. Másodsorban, a történelmet, földrajzot és biológiát gyakran együtt tanítják, mint „orientáció a világra” vagy „a körülöttünk lévő világ felfedezése”. A biológiát, fizikát és kémiát „a természet felfedezése” címmel tanítják együtt. A gyerekek gyakran nem is tudják, milyen „tudományokat” tanulnak. A tantárgyaknak nincsen meghatározott órarendi idejük, a tanár dönti el, mikor foglalkoznak velük. Sokkal kevésbé hangsúlyozzák a speciális tantárgyi tudást, mint az általános alapkészségek fejlesztését, pl. kérdező, felfedező, csoportmunka vagy önálló feladatvégzés. Ez a szituáció tükröződik az általános iskolai tankönyvekben. Gyakran nem használnak könyveket, hanem a tanárok maguk készítik az anyagot. Az 5.–6. osztályos holland tanulók jóval kevesebb tényt tanulnak egy-egy tantárgyon belül, mint magyar társaik.

A holland középiskolában a helyzet nagyon eltérő. A különböző típusú középiskolák közötti választás a tanulók képességei alapján történik. Másszóval a különböző középiskolák nehézsége más és más. Itt már szaktanárok tanítják a gyerekeket és a tantárgyak közötti összefüggések kevésbé hangsúlyosak, mint általános iskolában. A magyar viszonyokkal összehasonlítva ez azt jelenti, hogy a 12 éves és annál idősebb holland gyerekek differenciált oktatásban részesülnek. A különbségek viszonylag nagyok és ez a tankönyvekben is megmutatkozik. Azaz, némely tankönyvek meglehetősen egyszerűek, míg mások sokkal bonyolultabbak.

A sok holland tankönyv közötti különbség ellenére ha nagyjából összehasonlítjuk őket a magyar tankönyvekkel a fenti három tantárgyban, a következőket állapíthatjuk meg. A holland tankönyvek többsége:

- Egy tudományon belül olyan témákat választ ki, amelyek kapcsolódnak a tanulók környezetéhez. A példákat a hétköznapi életből veszik.
- A tananyag elrendezése tematikus, amelyben az interdiszciplináris átfedések is helyet kapnak (elsősorban az alsóbb osztályokban).
- Az egészségnevelést külön tantárgyként tanítják.
- A legtöbb tankönyvön belül lehetőség van a nehézség szerinti differenciálásra.
- A kérdések és feladatok célja a tények visszaadása, valamint a tanulók aktív részvételét igénylő készségek fejlesztése és alkalmazása különböző szinteken.

Folyamat

A megfigyelések alapján úgy tűnt, hogy a működési keret alapvetően helyes. A project indulásához képest most még inkább előtérbe került az órák megváltoztatása innovációs stratégiákkal. Ez csak a tanárok mint szakemberek aktív bevonásával volt lehetséges, akiknek óriási a felelősségük a reformfolyamatban. Csak maguk a tanárok tudják megmondani, mi válik be az osztályokban. Ezzel nem csupán módszertanból gyarapítják a tudásukat, hanem ez képezi majd az egész iskolában végbemenő változások és lehetőségek újítások alapját (*Smyth, 1991*).

Úgy éreztük, hogy az általános célok konkretizálásának legjobb módja az, ha az elméleti ismeretekkel együtt konkrét példákat mutatunk a tanulók számára készült anyagból. Úgy döntöttünk, hogy a tanároknak maguknak is meg kell tapasztalniuk a különböző tanítási formákat, mielőtt a gyerekeken kipróbálják őket. Ezért a projecten belül indítottunk egy külön kurzust, ahol a tanárok a tanulók részére készült anyaggal foglalkoztak, hogy megértsék a gyerekekben lezajló tanulási folyamatot: a tapasztalaton keresztül létrejött tanulást. Fontos volt a módszertan plurális jellegének bemutatása hasonlóan ahhoz, ahogy ez Hollandiában történik. Úgy éreztük, hogy a különbségek bemutatása hasznos információforrás, amely lehetőséget nyújt a magyar tanároknak az összehasonlításra.

Megvalósítás

Az általános iskolai tanárok továbbképzéséhez négy tantárgyból készült anyag: történelemből, biológiából, földrajzból és egészségnevelésből (*Teekens, 1991b*). Az egészségnevelésnek a projectbe történő befoglalása érdekében ebből a tantárgyból egy külön tankönyvet készítettünk, annak ellenére, hogy Magyarországon nem tanítják külön tárgyként. A könyvek felépítése azonos. Hat fejezet foglalkozik aktuális módszertani kérdésekkel, amelyek a jelenlegi nyugati országokban fő vitatémák. Minden fejezet négy részből áll: elméleti háttér (A), feladatok a tanár számára a tapasztalat útján történő tanuláshoz (B), a tanulók számára tartandó órák felépítésének leírása (C), tananyag a tanulók részére (D). Mindegyik kötet az adott tantárgy tanárainak továbbképzéséhez készült, feldolgozásuk tapasztalt tanároknál kötetenként kb. három órát vesz igénybe.⁹ A project

⁹ Magyarországon a holland tanárok két szemináriumot tartottak, az egyiket Egerben 1991. április 16–19-ig, a másikat Kecskeméten november 18–22-ig.

konkrét céljainak illusztrálására minden tantárgyból mutatunk be részleteket, a fejezetek mind a négy részéből (A, B, C, D).

Konklúzió

A „Tanárok továbbképzése” project eredményeképp több mint hatvan magyar pedagógus vett részt a holland előadók által tartott szemináriumokon. Az egri továbbképzés résztvevői által kitöltött értékelés szerint a fogadtatás kedvező volt. A legtöbb tanár komoly érdeklődést tanúsított a project anyaga iránt. Hat hónappal a továbbképzés után a résztvevők ismét összegyűltek Egerben, ahol beszámoltak róla, hogy milyen ötleteket és anyagokat vettek át a szemináriumokból mindennapi gyakorlatukba: ez volt a project tulajdonképpeni végcélja. Sőt néhány pedagógusnak kollégáit is sikerült bevonnia az adott tantárgyak új tanítási módszereibe: ez volt a remélt lavina hatás. Kecskemét adott otthont a második szemináriumnak, ahol a tanárképző főiskolák tanárai a kapcsolatok folytatását és bővítését kérték. A project anyagának további terjesztésével (több mint ezer példányban) valamint a pedagógiai intézetek támogatásával még több tanár, (hogy pontosan mennyi azt nem tudjuk) részesült a képzésben és ismerkedett meg annak új ötleteivel és anyagával. Rendszeresen kapunk leveleket, amelyekben újabb szemináriumok és anyagok felől érdeklődnek. A project kitűzött céljait elértük, sőt előzetes elvárásainkat meg is haladtuk. Az együttműködés rendkívül kedvező volt, a projectet határidőre és a költségvetés keretein belül sikerült megvalósítanunk.

A project értékelőinek azonban másfajta kérdésekkel kell foglalkozniuk. Nekik egy független csoportot kell alkotniuk, amely közvetlenül nem vett részt a project munkájában. Ez egy kulcsfontosságú probléma a nemzetközi pedagógiai együttműködések területén. A legtöbb project értékelői csupán szervezetileg és anyagilag függetlenek. A projectek megvalósítása és a kormánypolitika jellegéből adódóan a hosszútávú értékelő programok ritkán megvalósíthatók és így nem kerül rájuk sor. Az oktatás azonban éppen egy olyan terület, ahol egy eredményes project hatása fokozatosan érződik és csak ritkán mutatkozik azonnal. Az innovációs projecteket hosszabb időn keresztül kell figyelemmel kísérni. Az oktatási reform eltervezett lépéseinek lesznek előre nem látott kihatásai. A rövid idő alatt elért eredmények hosszú távon előre nem látható következményekkel járhatnak.

A tervezett újítások különböző embereket más és más módon érintenek. Könnyen előfordulhat, hogy nem mindenki, vagy csak nevelési szakemberek egy meghatározott csoportja fogja érezni egy nemzetközi project közvetlen előnyeit. Ők nagyobb valószínűséggel fejtik ki véleményüket, mint a reformokba belefáradt gyakorló pedagógusok. Minden változtatás érdekek ütközésével jár, következésképp meg kell küzdenie mindenféle értékrendbeli, hatalmi és személyi akadályokkal. Ezek az akadályok a project megvalósítása közben általában nem láthatók tisztán, azonban meghatározzák a project végső kimenetelét. A jelenlegi gyakorlat viszont ritkán teszi lehetővé, hogy a program sikere vagy kudarca a résztvevők előtt világossá váljék, ezért részükről a project értékelése meglehetősen szubjektív. A demokratizáció és a modernizáció előrehaladtával azoknak az embereknek, akik szorosan együttműködtek az előző rendszerrel, távoznuk kell posztükről. Az újak feladata, hogy megtisztítsák a rendszert a korábbi gyakorlattól. A

régi szokásokkal szakítva esetleg majd túl könnyen fordulnak külföldi szakértők és projectek felé. Az utánzás soha nem lehet megoldás. Az új nevelési elképzeléseket kritikusán és megfontoltan kell kezelni.

A nyugat-európai szakemberek számára gyakran nehéz a problémák nyílt megvitatása. A közös kulturális örökség ellenére az eltérő fejlődés miatt kelet és nyugat információs valamint anyagi lehetőségei nagyban különböznek. A kommunikációnak nem csupán a nyelvtudás lehet akadálya, hanem például az is, hogy a másfajta tudományos fejlődés ugyanazokat a szavakat más jelentéssel ruházta fel. A nyugati szakemberek általában tudatában vannak vele, hogy előnyös helyzetből fejthetik ki a véleményüket. Ezért egyrésztől attól tartanak, hogy ezzel irigységet váltanak ki, vagy netalán túlzott pedánsággal vádolják őket. Másrésztől gyakran nehezen értik meg a szóban forgó problémák jelentőségét és bonyolultságát.

A hajdani „keleti tömb” helyzete a keleti és nyugati szakértőket új kérdésekkel állítja szembe. E speciális szituációban egy megvalósítandó reform kérdéseinek megválaszolásához további kutatások szükségesek. Elsősorban koherens stratégiák kifejlesztésére kell törekedni, hogy a nemzetközi projectek hatékonyan felhasználhatók legyenek a nemzeti reformokban. A nyilvánvaló sikerek és pozitív tapasztalatok ellenére túl sok külföldi project alkalmi jellegű és nem kap megfelelő értékelést.

Továbbra sem tisztázott, hogy a nyugati országok milyen módon vesznek részt a magyar oktatási reformban. A nemzetközi kapcsolatok erősen ösztönöznek egy belső reformot. Az ötletek nyílt cseréje és a különböző véleményekkel szembeni tolerancia alapvető feltételei egy demokratikus nevelési rendszernek.

FÜGGELÉK

FÖLDRAJZ

Ez a részlet azt mutatja be, hogyan lehet a tanulókkal tényeket felfedeztetni. Az A szakaszból egy rövid részlet indokolja a téma választását. A C rész leírja a tanár szerepét. A D részben a feladat fokozatos felépítése világosan megfigyelhető.

3.3. Problémaorientált feladatok

„Egy jó tanár keményen dolgoztatja tanítványait”. A tanítás napi gyakorlatában a tanár nagyon el van foglalva az osztály előtt. A gondolkodás az osztály előtt történik, a hallottaknak utána kell gondolni, azaz meg kell próbálniuk követni az előre-gondolkodást. Szerencsére utat tört magának az a fogalom, hogy a gyermekeket meg kell tanítanunk önállóan gondolkodni. Ehhez az szükséges, hogy problémákat vázoljunk fel a gyerekeknek, amelyekkel gyakorolhatják a gondolkodást, mégpedig úgy, hogy a megoldást írásban vagy szóban megfogalmazzák.

3.3.1. Zárt feladatoknál a problémának csak egy megoldása van, pl. a népsűrűség kiszámítása egy országban, ha adott a népesség száma és az ország területe. Vagy pedig pl. annak a megmagyarázása adott térképek segítségével, miért van Chile északi részén a tengerparton sivatag.

3.3.2. Nyílt feladatoknál több megoldás lehetséges. Egy falu vagy város központja gazdasági funkcióinak ábrázolása egy térképen különböző eredményekhez vezethet, nemcsak a más-más színjelölések miatt, hanem pl. azért is, mert az egyik térképen öt jelölő szintet használtak, a másikon hetet. Ugyanez a helyzet, ha a feladat pl. így hangzik: Adj meg annyi érvet, amennyit sokat csak tudsz arra, hogy egy már meglévő gyár miért éppen azon a helyen épült, ahol található, vagy éppen ellenkezőleg, mért nem egy másik helyre építették.

C9 Térképhasználattal kapcsolatos feladatok

NÉPESSÉGFÖLDRAJZ – GAZDASÁGI FÖLDRAJZ

7. és 8. osztály

Ennek az anyagnak a következő céljai vannak:

- aktívan foglalkozni a térképpel,
- tipikus összefüggések megkeresése,
- a tipikus összefüggések leírása,
- a különböző jelenségek együttes előfordulásának megtalálása egy (példa)országban,
- megakadályozni azt, hogy túl gyorsan adódjanak ok- okozati magyarázatok. Az oktatás stratégiája itt az, hogy a tanulók, miközben rajzolnak, összefüggéseket fedezzenek fel, és ezeket saját maguk fogalmazzák meg. A tanár gondoskodik arról, hogy a tanulók rendelkezzenek: térképatlással, átlátszó papírral, színes ceruzával és lapokkal vagy füzetekkel, amibe a válaszokat felírják. Ha a tanulók a D9 szerinti feladatokkal készen vannak, beszélgetés következik, amelyben az alábbiakkal foglalkozunk:
- a zárt feladatokra adott válaszok és
- a részlegesen nyitott feladatok megbeszélése (1 és 3),
- a nyílt feladat megbeszélése.

Olvastassa fel vagy mondassa el néhány tanulóval az általa adott megoldást.

D9 FELADATOK SVÉDORSZÁGRÓL

Ehhez a feladathoz az alábbiakra van szükséged:

TÉRKÉPATLASZ – ÁTLÁTSZÓ PAPÍR – SZÍNES CERUZÁK – FÜZET

Ha egy feladatot nem tudsz megcsinálni, jelentkezz.

Nyisd ki az atlaszodban azt a térképet, ahol a legrészletesebb SVÉDORSZÁG térképe. Tedd rá az átlátszó papírt Svédországra, és gondoskodj arról, hogy a papír ne tudjon elmozdulni. Keress erre magad egy megoldást!

- Rajzold körül Svédország határait PIROS ceruzával!
- A tengerpartot KÉK ceruzával rajzold.

– Rajzold a papírodra piros karikával a svédországi városokat!
Csukd be az atlaszodat!
Észreveszed, hogy a berajzolt helyek nem egyenletesen oszlanak el az ország területén. Most írd be a füzetbe, egy új lapra, felülre:

SVÉDORSZÁG, TÉRKÉPTANULMÁNY (A *-gal megjelölt feladatokat csak akkor kezdheted megoldani, ha már a többi feladattal készen vagy.)

1. feladat:

Írd fel a füzetedbe, hogyan oszlanak el a települések Svédország területén. Ezt a földrajzban eloszlási mintának nevezzük.

2. feladat: (Az atlasz még mindig csukva van!)

Tegyük fel, hogy Svédország kormányától azt a feladatot kaptad, hogy egy úthálózatot készíts. Az úthálózatnak az alábbi követelményeknek kell eleget tennie:

- a lehető legolcsóbb legyen, azaz a lehető legrövidebb legyen;
- az úthálózat minden helyet érintsen.

Most kinyithatod az atlaszodat.

3. feladat: Hasonlítsd össze az általad készített úthálózatot az atlaszban találhatóval úgy, hogy az átlátszó papírodat a térképre fekteted. Természetesen lesznek különbségek!!

a) Írj le legalább 3 különbséget az általad készített úthálózat és a térképen található között.

b) Minek tulajdonítod a különbségeket?

Keresd ki az atlaszodon azt a térképet, amely a januári-izotermákat ábrázolja. Másold le a $-10\text{ }^{\circ}\text{C}$ -os izotermát a lapodra olyan pontosan, ahogy csak tudod.

4. feladat: Másold be a füzetedbe az alábbiakat és add meg a válaszokat:

Az átlátszó papíron város található.

A városból fekszik olyan területen, ahol a januári középhőmérséklet melegebb $-10\text{ }^{\circ}\text{C}$ -nál

* Ez a városok %-a.

Azon városok nevei, ahol januári átlagos hőmérséklet hidegebb mint $-10\text{ }^{\circ}\text{C}$: Keresd ki az atlaszodon egy olyan térképet, amelyen jól látható, hogy mely területek fekszenek Svédországban a tengerszint feletti 0 és 200 m-es magasság között. Másold be a 20 m-es magassághoz tartozó jelzővonalakat az átlátszó papírodra olyan pontosan, amilyen pontosan csak tudod.

5. feladat: Másold be a füzetedbe, és töltsd ki az alábbiakat: A másolatomon található helységből, fekszik 0 és 200 m közötti magasságú területen.

* Ez az összes helység %-a.

Azon helységek neve, amelyek 200 m-es tengerszint feletti magasságnál magasabban fekszenek:

.....
.....

6. feladat: Másold le a füzetedbe, és töltsd ki az alábbiakat:

Svédország legészakibb területein két helység található, ezek:

..... és

Ezeket a területeket évente több mint 180 napon keresztül hó borítja. Miután e helységek a Sarkkör fölött kerülnek el, hónapokon keresztül sötétség, a sarki éjszaka uralkodik ott. Az ott élő embereknek természetesen dolgozniuk kell, hogy pénzt keressenek.

7. feladat: Keresd ki az atlaszodon, milyen munkával kereshetnek pénzt ezek az emberek.

8. feladat: Nézd meg az 1., 4. és 5. kérdések válaszait.

Másold le a füzetedbe, és töltsd ki az alábbiakat:

Oktatási innováció és nemzetközi együttműködés

– Svédországban a legtöbb ember olyan területen él, ahol az átlagos középhőmérséklet hónapjában °C fölött van. A legtöbb ember Svédországban olyan területeken él, amelyek alacsonyabban fekszenek, mint m.

* Az emberek nem buták most sem, de régebben sem voltak azok. El lehet azon gondolkodni, hogyan vélekednek az emberek, hol jobb lakni:

1. alföldön és/vagy
2. ott, ahol januárban az átlagos hőmérséklet melegebb mint -10 °C és/vagy
3. a tengerparton.

9. feladat: Gondold végig, hogyan tudnák ezt Európára vonatkoztatni.

Kezdd azzal, hogy megadod, hogy mely térképen fogod a vizsgálatot elvégezni. Mondd el, mit találtál.

EGÉSZSÉGNEVELÉS

Ez a részlet pontosan mutatja a kurzus során használt módszert: a tanárok ugyanolyan formában dolgozták fel az információt, mint a diákok. Sőt mi több, ez a példa gondolkodásunk és cselekedeteink megértésének fejlődését is szemlélteti. A gyerekeket megkérdezik a véleményükről és könnyű válaszok helyett megoldásokon kell törniük a fejüket.

A: ALKOHOL, DOHÁNY ÉS EGYÉB DROGOK

3.1. Bevezetés

Drogok alatt olyan anyagokat értünk, amelyek:

- tudati állapotunkat megváltoztatják,
- mint élvezeti szerek használatosak,
- az emberi szervezet normális működéséhez nem szükségesek.

Mai társadalmunkban az ilyen élvezeti szerek használata erősen megnövekedett. A drogok használata összetett társadalmi jelenséggé vált. Összetett, mivel az egyik drog társadalmilag elfogadott, a másik pedig nem. Emellett az egyik drognak egészen másféle és másképpen értékelt hatása van, mint a másiknak. Ezen túlmenően egyre növekvő mértékben konfrontálódunk a drogok növekvő használatának következményeivel (közlekedési balesetek, betegségek, kriminalitás, agresszivitás) Mindezek megnehezítik a drogokkal szembeni magatartásunk meghatározását.

(1. és 2. feladatok)

B: FELADATOK

1. Fejezze be a következő mondatokat:

Az alkoholról, a dohányzásról és a kábítószerekről szóló tananyagoknak kell

Azoknak a tanároknak, akik alkoholról, dohányról és kábítószerekről tanítanak kell

2. Készítsen egy listát azokról az anyagokról, amelyekről azt gondolja, hogy a drogokhoz számíthatók.

Kiket tekintünk e szerek fogyasztóinak? Legálisak vagy illegálisak ezek az anyagok?

Kinek jelent ezek használata problémát? A fogyasztó számára, a többiek számára, vagy a társadalom számára?

3. Válaszoljon a következő kérdésekre:

Hogyan gyújtott rá, kitől, milyen alkalommal kapta az első cigarettáját?

Mi volt az Ön reakciója?

Milyen alkalommal, hogyan kapta az első pohár bort, sört vagy egyéb italt?

Mit tanácsolna Keesnek? (lásd: 3. fejezet D az alkoholról szóló tananyag-mag.)

C: A TANÁROK RÉSZÉRE SZOLGÁLÓ TANANYAG

Téma: FOGYASZTÁS ÉS HELYTELEN FOGYASZTÁS

1. tananyag-mag: „Mit csinálsz szokásból?”

Célkitűzések:

1. Tudatában lenni a saját és mások szokásainak

2. Megismerni a szokások, az élvezetek és a káros szenvedéllyé válás közötti összefüggést.

Betekintést nyerni az alábbi fogalmakba: a szenvedély rabjává válni testileg, rászokni, a szenvedély rabjává válni pszichikailag.

2. tananyag-mag: „Alkohol, dohány és kábítószer”

Célkitűzések:

1. Tudatosan ismerni az alkohol, dohány és egyéb drogok használatát illetve ezek túlzott, káros használatával kapcsolatos viselkedést, véleményeket és érzéseket.

2. Olyan tényezők ismerete, amelyek befolyással vannak egy szokás szenvedéllyé válására.

3. Ismerni az alkohol, a dohány és egyéb drogok használatának és helytelen fogyasztásának következményeit. Rövid és hosszú távú hatásukat. A szervezetre és a másokhoz való viszonyulásra gyakorolt befolyásukat.

4. Információgyűjtés szabályokról, eljárásokról és a segítségnyújtás lehetőségeiről.

3. tananyag-mag: „Magatartás és választások”

- választások megtétele és ennek következményeit tapasztalni.

Célkitűzés:

1. Tudatában lenni annak, hogy a különböző szerek használata melletti döntés felelősséggel és következményekkel jár, úgy önmagunkra mint másokra nézve.

D: A TANANYAG

Aki alkoholt akar inni, annak meg kell tanulnia azt, hogyan kell ezt mértékkel tennie.

Feladat: Olvasd el az alábbi szöveget, és válaszold meg a hozzá tartozó kérdéseket.

Kees 34 éves. Tudja magáról, hogy túl sok alkoholt fogyaszt. De ezt azzal magyarázza, hogy a foglalkozásával jár. Gyakran vesz részt munkaebédeken, ez pedig nem megy ivás nélkül. A munkája olyan, hogy hazatérés előtt gyakran megisznak még egy pohárral, és aztán sokszor még elmennek egy presszóba is. Kees aggodik egy kicsit emiatt, de nem nagyon. Azt mondja: „Nézd, én mintegy nyolc éve átlag tizenöt pohárral iszon naponta. Tehát ha én igazán hajlamos lennék az alkoholizmusra, akkor ez már rég bekövetkezett volna.” Azt is teljesen rendjén valónak találja, hogy reggelente, felkeléskor igyon egyet.

Kees rosszul alszik, cigarettájával állandóan lyukakat éget az öltönyébe, könnyen és sokat izzad, és gyakran hallja az orvosától, hogy a szívének több nyugalomra lenne szüksége.

– Kees az alkohol rabja-e?

.....

– Milyen testi jeleket veszel észre Keesen, amelyek az alkohol fogyasztásával vannak kapcsolatban?

.....

.....

– Milyen tanácsot adnál neki?

BIOLÓGIA

Ebben a részletben konkrét példa szerepel a csoportmunka alkalmazására. Hangsúlyozza a tanár tanácsadó szerepét és a tanulók közötti munkamegosztást. Életkortól és szinttől függően különböző tantárgyak taníthatók ebben a formában.

2.3. Vizsgálatok

A tananyag olyan módon történő tárgyalása, amelynek során a tanulók maguk is jelentősen hozzájárulnak a munkához, sokféle módon végezhető. Egy, a fiatalabb gyerekeknél talán nem közvetlenül kézenfekvő forma, a (kisebb) megfigyelések elvégzése. Ez elképzelhető a tanteremben is, de nagyon hasznos és inspiráló a gyerekekkel valamit kint, a szabad természetben megvizsgáltatni.

Egy megfigyelés elvégzése során a kognitív és affektív célkitűzések kerülnek hangsúlyozásra. A tanulónak érdeklődniük kell a téma iránt, és a feladatokat lelkesedéssel kell elvégezniük, hogy a megkívánt eredményt elérhessék. Az ismereteket és megértést önállóan kell alkalmazniuk. Jól kell megfogalmazni a kérdésfelvetést, és szükség szerint módosítani, finomítani kell azt. Mindenféle olyan váratlan szituáció állhat elő, amire valamilyen megoldást kell keresni. A tanulónak választásokat kell tenniük és döntéseket kell hozniuk. Mi a fontos, mit kell tennem? Ezt követően, a megfigyelés végén feljegyzéseket kell készíteni, illetve azt össze kell foglalni. Mindenre gondoltam?

Ezek olyan, a gyermek elé állított követelmények, amelyek erősen különböznek a tényismeret reprodukálásától. A gyerekeknek meg kell adni a lehetőséget arra, hogy ezeket a megfigyelési, bűvárkodási készségeket saját egyéni módjukon és tempójukban tanulják meg. Természetesen nincs arról szó, hogy mindenki, minden területen egyformán jól képzett lesz.

Ismert ellenvetés az általános iskolában végeztetett vizsgálatokkal szemben, hogy sok időt igényelnek. Az előkészítés: a tanár által végzett munka, és a kivitelezés: a tanulók által végzett munka során. Ez nem tagadható és erre a megfelelő módon tekintettel kell lenni. Mégis egy sor érv erősen alátámasztja a kis bűvárkodások rendszeres elvégzését:

- a tanulók ezt nagyon érdekesnek találják, ezáltal a természet és a szaktárgy iránti érdeklődésük növekszik;
- a tanulók a kutatások elvégzésén keresztül rájönnek arra, hogy a dolgok néha egészen mások, mint ahogy azt ők először gondolták, megtanulják képalkotásukat a megfelelően módosítani; (Például: „Egy gilisztát? Fúj! Milyen ronda, visszataszító állat!”). A megfigyelések befejeződése után a tanuló a gilisztát talán nagyon is érdekes lénynek találja, és mindenestre másképpen fog rá tekinteni, mint azelőtt.)
- a tanulók nagyon sokat tanulnak a megfigyelésekből de ami még fontosabb, az így szerzett ismereteket sokkal jobban megőrzik, mint a tankönyvekből elsajátított tudást, amelyet egyszerűen fejből kellett meg tanulniuk.

(8-9. feladat)

B: FELADATOK

8. Tekintse át a D 2.2. alatt adott tananyagokat! Tanulmányozza a C alatt adott óraleírásokat is! Jól kivitelezhetőnek tartja-e ezeket az órákat? Indokolja meg véleményét!

9. Az Ön elvárása szerint miként viszonyulnának a tanulók egy ilyen anyaghoz?

C4 Első óra a földigilisztáról (lásd D 2.1.)

(10 perc) A tanár elmondja, hogy ma csoportokban fogunk dolgozni. A földigilisztával foglalkozunk. Minden csoport négy vagy több személyből áll. Négy tanuló kap egy-egy kártyát, amelyekre rá van írva, mit kell tenniük. Minden tanuló részt vesz a munkában. A feladatokat felolvassa és kiegészítő információkkal látja el. A tanár néhány diát vetít a gilisztáról. A tanár csoportonként kijelöl egy beszerzőt és egy beszerzési feladatokat tartalmazó kártyát ad neki. A beszerzők most azt a feladatot kapják, hogy csoportjuk számára két dobozt hozzanak, amelyben szűrőpapír és két lemosott földigiliszta van. A gilisztákat horgászeszékben osztjuk ki. Kettesével kapnak egy gilisztát.

(15 perc) Minden résztvevő lerajzolja a gilisztát és jól megnézi az állatot.

Feladat: Amilyen jól csak lehet, rajzold le a gilisztát és írd le röviden, mi csinál az állat és mit látsz!

(5 perc) Most találj ki egy kérdést a gilisztáról! Mit szeretnél tudni erről az állatról? Írd fel a kérdést.

(10 perc) A tanár összegyűjti a kérdéseket és a táblára írja. Csak akkor kér kiegészítést, felvilágosítást, ha valami nem világos. Egyébként nincs kommentár és nem hangzanak el válaszok. Etikailag felelőtlen kérdéseket, mint például: „Tovább él-e a giliszta, hogyha darabokra vágjuk?“, úgy válaszoljuk meg, hogy most erről nincs szándékunk beszélni, majd egy másik óra keretében fogunk erről beszélni.

(5 perc) A tanár beosztja a csoportokat. Minden csoport négy vagy öt személyből áll, a csoport most megkapja a feladat-kártyákat és elolvassák azt. A tanár megmagyarázza a kártyák használatát és közli, hogy a feladatok változnak, amint új probléma megoldására kerül sor.

(5 perc) Az elnök és a titkár elkezdhetik feladataikat. Minden négyes csoport meghatározza, hogy melyik kérdést oldják meg elsőnek a négy feladott kérdésből. A titkár ezt felírja.

(10 perc) A tanár összegyűjti a kérdéseket a táblára. Azután azt kéri, mindenki írja fel magának, hogy hogyan oldaná meg a kérdést, hogyan jutna el a válaszhoz, azaz mit kell tennie a kérdés megoldásához.

(5 perc) A megoldási módok összegyűjtése. Esetleg ismét magyarázatot kérni.

(10 perc) Csoportonként ismét egy döntéshozatal. A titkár felírja a közös

D 2.1. FELADATKÁRTYÁK

A beszerző feladatkártyája

Amikor a csoportod valamit kérdezni akar, odamész a tanárhoz.

Ha a csoportod valamit ki akar keresni, előhozod a megfelelő könyveket vagy információs lapokat.

Ha a csoportod kísérletet akar végezni, elhozod a szükséges eszközöket.

Amikor a csoportnak már nincs rájuk szüksége, amilyen gyorsan csak lehet, visszaviszed az eszközöket.

Az elnök feladatkártyája

Mindenkit sorban szóhoz juttatsz.

Hagyod, hogy mindenki elmondja a mondandóját. A többiek nem beszélhetnek, mielőtt sorra nem kerülnek.

Ügyelsz arra, hogy minden a megfelelő sorrendben történjen.

A kivitelező feladatkártyája

Mindent kikeresel a könyvekből vagy az információs lapokról, és felolvasod, amit találtál.

Elvégzed a kísérleteket. Mindenkinek jól megmutatod, amit csinálsz.

Ha valamit egyedül nem tudsz megcsinálni, megkérsz valakit a csoportból, hogy segítsen.

A titkár feladatkártyája

A csoportodban lévő minden gyerek kérdéseit felírod.

Felírod, melyik kérdést választottátok elsőnek.

Felírod a megoldási módszereket, amelyet a csoportodbeli gyerekek kigondoltak.

Felírod, hogyan fogjátok megoldani a kérdést.

Felírod, milyen választ találtatok, vagy hogy mit láttatok a kísérlet során.

különböző tantárgyak taníthatók ebben a formában.

Irodalom

Bakos István (1991): Concept for Higher Education Development in Hungary. Budapest.

Balle, F. (1989): The information society, schools and the media (Report for the 16th Session of the Standing Conference of European Ministers of Education, Istanbul) Republished in: M. Eraut, ed., Education and the Information Society

Britton, A. és Maynard, M. (1984): Sexism, Racism and Opression, Oxford.

Fero, M. (1984) Hoe de geschiedenis aan kinderen wordt verteld, Weesp, fordítás franciából: Comment on raconte l'histoire aux enfants, a travers le monde entier, Paris, 1981

Fontaine, P. F. M. (1980, szerk.): Schoolboekanalyse, Groningen.

- Hopson, B. és Scally, M. (1981): Lifeskills teaching. London.
- Pinder, J. (1991): The European Community and Eastern Europe. London.
- Smyth, J. (1991): Teachers as collaborative learners, Challenging dominant forms of supervision. Buckingham.
- Teekens H. F. (1991a): 'Strategies for the implementation of educational innovation'. In: A. L. T. Noten és A. F. D. van Veen (szerk.), *Teacher Training in the New European Context*. Amsterdam.
- Teekens, H.F. (1991b): *Nascholingcursus voor Onderwijsgevend*, Amsterdam.

Fordította: Horváth Enikő

ABSTRACT

HANNEKE FARKAS TEEKENS: EDUCATIONAL INNOVATION AND INTERNATIONAL COOPERATION

In Hungary the former prominent role of education to sustain ideological aims within the socialist system justified educational innovation after 1989 to adapt teaching to new demands under a democracy. Subject content and teaching methods must prepare students with the knowledge, skills and attitudes which are necessary to shape a new era. This reform will be a decisive factor in developing a truly multiform society. The complexity of transforming the Hungarian educational system is complicated by the influence from abroad. Renewal is sought in accordance with trends and developments in the European Community. Political priorities and the interest of teachers and students do not necessarily coincide. International cooperation is in most cases established through short-term projects. The nature of this project organisation and financing means that the cooperation which is established is often short and does not allow for long term developmental activities. A description is given of a fruitful Dutch-Hungarian cooperation which was carried out between teacher training institutes. The apparent positive results prompt us to critical reflection. What will the impact be in the long run and do side effects occur which were not anticipated? More educational research is needed to answer the as yet unanswered question of which way educational expertise from the „West” contributes to the process of educational innovation in the „East”.

MAGYAR PEDAGÓGIA 92. Number 2. 131–151. (1992)

English version of the manuscript can be obtained from the author.

Levelezési cím / Address for correspondence: Hanneke Farkas Teekens, Algemene Hogeschool Amsterdam, Herengracht 266, 1016 BV Amsterdam, The Netherlands.

SZEMLE

MAGYAR PEDAGÓGIA
92. évf. 2. szám 153–166. (1992)

Hagyományos és elektronikus pedagógiai szakinformáció

Kokas Károly
József Attila Tudományegyetem Központi Könyvtár

Az irányzatokat (trendeket), akárcsak a lovakat könnyebb abban az irányban meglovagolni, amerre maguk is haladnak.

John Naisbitt

Bevezetés

Ma már közhelynek számítanak a társadalomtudományok művelői között is az információ hihetetlen felduzzadásáról, a szükséges ismeretek szelekciós problémáiról és gyors elavulásáról szóló híradások. Az a tény, hogy a tudományos ismeretek megkettőződési ideje manapság már csak mintegy 10–20 év, jelzi, hogy a mégoly szűk szakterület kutatója is egyre nehezebben boldogul a számára releváns szakirodalom áttekintésével, beszerzésével és feldolgozásával. Évente kb. 60 millió oldalnyi tudományos információt publikálnak a világban, megközelítve azt a határt, amit az ún. hagyományos módon még meg lehet emészteni, fel lehet dolgozni. Tehát már a jelenlegi információtömegben való eligazodás is súlyos problémákat vet fel és erre a feladatra a még korszerű információkereső eszközök sem jelentenek végleges megoldást. Nyilvánvaló, hogy a jövőben egyre nagyobb szerepe lesz azoknak az eszközöknek, amelyek a szakmai tájékozódás „meta” felületével foglalkoznak, vagyis magáról az információról, annak eléréséről, feldolgozásáról szólnak. Ezekre az eszközökre nem csupán a publikációk mérhetetlen felduzzadása és szóródása miatt van szükség, hanem az időtényező miatt is: felmérések szerint a tudományos közlemények iránti érdeklődés két év után rohamosan csökken és több területen a 10 évnél régebbi publikáció elavultnak tekinthető. A nyomtatott információhordozók egyre növekvő előállítási és terjesztési költségei, a megfelelő olvasókör megtalálásának nehézségei arra kényszerítik a kiadókat, hogy az elektronikus publikálás felé for-

duljanak. Egyes amerikai információs szakemberek úgy látják, a világon megjelentetett információk 90%-a már most is digitális. Az elektronikus információterjesztésnek van azonban egy másik aspektusa is: elektronikus úton a kommunikáció is könnyebb. *Francis Crick* Nobel-díjas tudós mondta: „A tudomány lényege a kommunikáció”. A kutatók az idők során összegyűlt ismeretek elsajátításával kezdik tevékenységüket és aktív munkájuk során is meghatározó szerepe van a szakmabeli társaikkal való kapcsolat-tartásnak.

Mindezekből következik, hogy a kutatóknak, szakembereknek az eddigieknél jóval hatékonyabb információs „viselkedési kultúrát” kell elsajátítani, és ameddig beköszönt a minden információt egyetlen rendszerben feldolgozó világ-hipertext rendszer, addig a hagyományos és újonnan kialakult elektronikus eszközök használatának kombinációjával lehet csak eredményesen tájékozódni. A fent jelzett trendek sokkoló hatása itthon még fokozottabban jelentkezhethet az eddigi mesterséges fékező erők eltűnével. Ezekkel a tendenciákkal nem harcolnunk kell, hanem megtanulni velük együtt élni.

Ez a rövid írás nem akar, nem tud a pedagógiai információ minden területére kitérni, inkább csak a legfontosabb *nemzetközi eszközöket* említi a jelentősnek tűnő változások illusztrálására, nem alábecsülve persze a hazai pedagógiai információ máris gazdag eszköztárát.

A tájékozódás hagyományos eszközei

Általános társadalomtudományi információ

Mivel a tágran értelmezett pedagógia tudománya igen sok helyen érintkezik a legkülönbözőbb társadalomtudományokkal, célszerű, ha az *átfogó társadalomtudományi szakirodalmi eszközökre* is vetünk egy pillantást. Megjegyzendő, hogy az alábbiakban társadalomtudományok alatt, a magyar szokásoktól eltérően csak az ún. „social science” kategóriát értjük, kirekesztve a szempontunkból ugyan szóbajöhető, de mégis kevésbé fontos művészeti tudományokat (Arts and Humanities).

Igazán hatékony és friss művel, ami a társadalomtudományi szakinformáció egészében eligazítana, ma nem rendelkezünk. A retrospektív irodalmazásnak igen sok egymást átfedő, de lyukakat is bőven hagyó az eszköztára. Erről általánosságban annyit lehet elmondani, hogy az alább ismerttetendő kiadványok régebbi köteteivel ill. a később tárgyalandó számítógépes óriásbibliográfiák segítségével valamennyire áthidalható ez a nehézség. A naprakész informálódásnak viszont kitűnő eszközei vannak, elsősorban az amerikai ISI (= Institute for Scientific Information) jóvoltából. Az intézet speciális szempontú (az idézettség tudománymetikai szempontjára épülő) egyik kiadványa a SOCIAL SCIENCES CITATION INDEX, amely többek között lefedi az antropológia, kommunikáció, oktatáspedagógia, pszichológia és szociológia területét is. A kiadvány évente mintegy 1500 folyóiratot dolgoz fel teljes egészében, további 3500-at pedig részben. Ez kb. évi 150.000 cikket jelent. Bár összefoglalókat az egyes cikkekről nem ad, más fontos információkat viszont igen: így hozza az illető szerzők címét és a cikkek összes hivatkozását.

Ugyanezt az anyagot dolgozza fel az ISI másik kiadványa a CURRENT CONTENTS, ill. annak „Social & Behavioral Sciences” c. alsorozata. A Current Contents jellegéből adódóan a naprakész tájékoztatás eszköze, ugyanis minden héten közli az illető területen megjelent folyóiratok tartalomjegyzékét, tárgyszó és szerző szerinti visszakereshetőséget biztosítva. Az ISI harmadik, általános társadalomtudományi érdeklődésre számotartó bibliográfiája az INDEX TO SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES PROCEEDINGS, amely a konferencia- és meeting-anyagokat dolgozza fel.

Az egyoldalú amerika-központú tájékozódást ellensúlyozhatja egy német kiadvány, amely nem kevesebbre törekszik, mint a világ tudományos folyóirattermésének szakmailag válogatott, de minden tudományterületet átfogó indexelésére. A szakkörökben csak „Dietrich” néven ismert vállalkozás (teljes címe: Internationale Bibliographie der Zeitschriftenliteratur aus allen Gebieten des Wissens) 1896-tól jelenik meg, évente kb. 8000 folyóiratot dolgoz fel, ami mintegy 100-120.000 cikket jelent. Természetesen ennek csak egy része társadalomtudományi. Jelentősége az *interdiszciplináris* területeken való tájékozódásban és az „európaibb” merítésben van.

Szintén általános, minden területet átfogó kiadvány az amerikai BIBLIOGRAPHIC INDEX, amely sajátos megközelítésben, olyan, főként *rejtett bibliográfiákat* tartalmaz, amelyek akár önállóan, akár könyv, nyomtatvány vagy cikk részeként (kb. 3000 folyóiratot figyel) jelentek meg, s legalább az 50 tételt eléri nagyságuk. E kiadvány rokona a német kiadású és ebből adódóan kicsit más orientációjú BIBLIOGRAPHISCHE BERICHTE, amely az amerikai kiadványnál szigorúbban válogat, viszont európai ill. kelet-európai vonatkozásai sokkal erőteljesebbek.

Hely hiányában csak utalok arra a lehetőségre, amelyet az egyes nyelvek ill. országok könyv- esetenként cikk-irodalmát közlő különféle *nemzeti bibliográfiák* jelentenek (Cumulative Book Index, British National Bibliography, Bibliographie de la France, Deutsche Nationalbibliographie stb.). Szintén csak utalásszerűen említtem a legkülönbélebb kötetes formában megjelent *nagykönyvtári katalógusokat* (British Library, Library of Congress stb.), amelyek azonban lassan az egyre gyarapodó és sokoldalúan használható számítógépes könyvtárkatalógusok miatt jelentőségüket veszítik.

Segédtudományi információ

Sokszor más nagy tudományágak a pedagógiai kutatás „segédtudományaiként” aposztrofálódnak a szakirodalmi kutatás szintjén, így célszerű röviden kitérni ezen *kapcsolódó tudományok* legfontosabb referáló eszközeire is. Az Unesco kiadásban megjelenő INTERNATIONAL BIBLIOGRAPHY OF THE SOCIAL SCIENCES négy alsorozatban referálja a gazdaság, a politológia, a társadalmi és kulturális antropológia és a szociológia területein megjelent könyveket és periodikus kiadványokat. Távolabbi területről, de bő neveléstudományi vonatkozásai miatt említendő a modern kori (1492 utáni) *történeti* irodalmat bemutató HISTORICAL ABSTRACTS, a történeti-társadalmi *földrajzi* irodalmat indexelő GEO ABSTRACTS „Social and Historical Geography” alsorozata, amely minden témát referál, aminek akár csak formálisan is, de földrajzi aspektusa lehet (pl. valaminek a vizsgálata x területen stb.). Az Egyesült Nemzetek geno-

vai könyvtárának kiadásában jelenik meg a MONTHLY BIBLIOGRAPHY, amely az ENSZ tagállamokkal ill. azok projektjeivel kapcsolatos kiadványokat, cikkeket ismerteti. Így pl. megtalálhatók benne az ENSZ ill. társszervezetei által menedzselte oktatási-pedagógiai tervekhez kapcsolódó irodalom is. A *logika* tudományának kurrens szakirodalmát nem külön orgánumban, hanem a NOTRE DAME JOURNAL OF FORMAL LOGIC: DEVOTED TO SYMBOLIC LOGIC c. szaklap közli rendszeresen. A kapcsolódó alkalmazott területek közül még egyet kell megemlíteni, a *statisztikai* irodalmat. Itt egy néhány évenként rendszeresen megjelenő kiadványra fontos felhívni a figyelmet, amely valamelyest eligazít a tengernyi statisztikai sorozat, évkönyv között: 1962-ben publikálták először Wasserman, P. és O'Brien, J. szerkesztésében a STATISTICS SOURCES: A SUBJECT GUIDE TO DATA ON INDUSTRIAL, BUSINESS, SOCIAL, EDUCATIONAL, FINANCIAL AND OTHER TOPICS FOR THE UNITED STATES AND INTERNATIONALLY c. 1000 oldalas kézikönyvet, amely azóta már hetedik kiadásánál tart. A statisztikából a megjelent irodalmat referáló index- mű az INTERNATIONAL STATISTICAL REVIEW. Ez a kiadvány mind a statisztika elméleti kérdéseinek irodalmát, mind magukat a statisztikai kiadványokat ismerteti. (Az egyes szűkebb statisztikai szakterületeknek külön referens eszközei is vannak.)

Két kiadványt említenék még itt, különösen jelentős *neveléstörténeti* anyaga miatt. Az egyik a nemzetközi reneszánszkutatás kurrens bibliográfiája: a BIBLIOGRAPHIE DE L'HUMANISME ET DE LA RENAISSANCE, a másik a nemzetközi reformációkutatás eredményeit és irodalmát közlő ARCHIV FÜR REFORMATIONSGESCHICHTE. (A történeti jellegű kutatásokhoz egyébként célszerű igen alapos tájékozódást folytatni, mert a legkülönbözőbb korok történeti, művelődési stb. irodalmát ismertető retrospektív és kurrens bibliográfiák már-már kaotikus képet mutatnak.)

Szociológia és lélektan

Két tudományterület a fentieknél azonban jóval szorosabban kapcsolódik a neveléstudományhoz, ezért ezekről kicsit részletesebben lesz szó. A legfontosabb megemlíteni a világ *szociológiai* irodalmát referáló SOCIOLOGICAL ABSTRACTS-et, amely a hivatkozott cikkek tartalmi kivonatát is adja (abstracts). Ez a kiadvány válogatva ugyan, de ismerteti a legfontosabb pedagógiai szakcikkeket is, főleg természetesen, ha azoknak valamilyen szociológiai vonatkozása is van. A világ legjelentősebb nem angol-szász kiadású referáló-lapegyüttese, a francia BULLETIN SIGNALÉTIQUE egyik szekciója szintén szociológiai (521. SOCIOLOGIE, ETHNOLOGIE). Ez a kiadvány évente kb. 4000 szociológia cikket referál mintegy 5–600 folyóirat feldolgozásával. A gyakorlati tapasztalatok azt mutatják, hogy elsősorban az említett amerikai Sociological Abstracts-el együtt használható ki igazán (a referátumok nyelve francia, de angol index is van). Talán még az előbbinél is fontosabb a másik nagy szakterület, a *pszichológia* irodalmának figyelemmel kísérése. A legjelentősebb referáló lap itt is amerikai, a PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS, amely évi 13–15.000 cikket ismertet, mintegy 150 lap teljes és kb. 650 részleges feldolgozása után. A gyors tájékozódás eszköze lehet a svájci kiadású THE PSYCHOLOGICAL READER'S GUIDE. Ez a havonta megjelenő

lap kb. 200 vezető lélektani folyóiratról ad rendszeres keresztmetszetet. Az említett Bulletin Signalétique ezen a területen is rendelkezett saját index-művel, amely a legutóbbi időkben különválva jelenik meg PASCAL EXPLORE néven. A francia lap figyelme a szoroson vett pszichológia mellett kiterjed a pszichoterápia és pszichopatológia területére is. Évente mintegy 15 ezer cikket referál, orientációja bevallottan francia, de igen sok angol, német nyelvű irodalmat is ismertet. Pszichológiából az említettekén kívül még van két alternatívnak tekinthető referáló orgánus, a THE ANNUAL REVIEW OF PSYCHOLOGY és a PSYCHOLOGICAL BULLETIN, amelyek ugyan általánosságban nem jobbak mint az említettek, de néhány szakterület alaposabb ismertetése és eltérő szerkezetük miatt (szemletanulmányok pl.) már 30 éve versenyképesek az információs piacon. A pszichológiai téma lezárásaként még pár fontos speciális területet figyelő kiadványról néhány szót. Chicago-ban jelenik meg az évi kb. 1500 szakcikket ismertető CHILD DEVELOPMENT ABSTRACTS AND BIBLIOGRAPHY, amelynek jelentős része foglalkozik a neveléstudományt is érintő területtel. Angliai megfelelője, az ANNUAL PROGRESS IN CHILD PSYCHIATRY AND CHILD DEVELOPMENT inkább szemletanulmányokban foglalja össze egy-egy év kutatási eredményeit. A szellemi fejlődési rendellenességek nevelési-pedagógiai vonatkozásaival is foglalkozik a DEVELOPMENTAL DISABILITIES ABSTRACTS, ez az évi kb. 3000 cikket, könyvet ismertető amerikai kiadvány.

Neveléstudományi információ

A szorosabban vett pedagógiai szakirodalom áttekintésének speciális eszköztára szerkezetileg és műfajilag (referáló- és index-művek) a fentiekben ismertettekhez hasonló.

A legjelentősebb, referátumokat is közlő bibliográfiai sorozat a CURRENT INDEX TO JOURNAL IN EDUCATION, amely 1969 óta jelenik meg az Educational Resources Information Center (ERIC) kiadásában. Innen kapta népszerű nevét is, főleg elektronikus adatbázis-változatát a szakma csak ERIC-ként emlegeti. A mintegy 500, vagyis szinte minden pedagógiai szempontból szóba jöhető lapot referáló kiadvány havonta jelenik meg, kb. 20.000 cikket ismertetve évente. Hasonló, bár jelentőségében kisebb kiadvány a brit szigeteken megjelenő, elsősorban a szigetország neveléstudományi irodalmát indexelő BRITISH EDUCATION INDEX, amely kb. évi 3-4000 cikket ismertet. Az egész világ angol nyelvű cikkirodalmából válogat az amerikai Wilson cég kiadványa, az EDUCATION INDEX. Az évente tízszer megjelenő lap 350 folyóiratot figyel részletesen, beleértve a könyvismertetések is, de referátumot nem közöl. Ez a munka később elektronikus formában lett népszerű. A pedagógiai szociológia a témája a Liverpoolban megjelenő SOCIOLOGY OF EDUCATION ABSTRACTS-nek. Az évente négyszer megjelenő angol index-mű alkalmanként 6-800 tartalmi ismertetést hoz, mintegy 270-300 szaklap állandó figyelése alapján válogatva. A francia BULLETIN SIGNALÉTIQUE-nek is van neveléstudományi szekciója (520.), mégpedig sok szakember szerint a vállalkozás egyik legjobban sikerült része a SCIENCES DE L'ÉDUCATION. A kiadvány 1961 óta jelenik meg, évi 350-400 folyóirat alapján kb. 4-

5000 cikket referál. A kivonatok nyelve itt is francia, de az igen részletes tárgymutató angolul is rendelkezésre áll. Talán még annyit érdemes megemlíteni a hazai kutatói körökben kevésbé ismert Bulletin Signalétique sorozatról, hogy előfizetési költségei töredékét teszik ki nevesebb amerikai-angol társaiénak.

Az előzőektől eltérően érdemes föl hívni a figyelmet egy nagy retrospektív bibliográfiai segédeszközre, amely a bemutatott index-művek régebbi ill. elektronikus változataival együtt kitűnően használható. A Harvard University Library kiadásában jelent meg 1968-ban egy kétkötetes gyűjtemény EDUCATION AND EDUCATION PERIODICALS címmel (Harvard Univ. Press). Könyvtári gyűjteményt tartalmaz a University London Neveléstudományi Intézetének könyvtárkatalógusa (LONDON UNIVERSITY. INSTITUTE OF EDUCATION. CATALOGUE OF THE COMPARATIVE EDUCATION LIBRARY). Ez a kézikönyv hat kötetben és a szupplementum kötetekben a könyvtár teljes cédulakatalógusát (kb. 160.000 kötet) hozza. Jelentős kiadvány még az 1939 óta megjelenő angol EDUCATION YEAR-BOOK, amely kb. 30.000 statisztikai, bibliográfiai stb. adatot közöl egy-egy kötetében, ill. az alapos szemle tanulmányokat tartalmazó amerikai REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH, amely most negyedévente jelenik meg.

A hagyományos információs eszközök vázlatos ismertetésének lezárásaként még érdemes megemlíteni, hogy az egyes korosztályok oktatásához ill. a neveléstudomány egyes részterületeihez, az egyes országok pedagógiai-neveléstudományi programjaihoz kapcsolódóan speciális kurrens tájékoztató eszközök is léteznek, mint pl. a RESEARCH INTO HIGHER EDUCATION ABSTRACTS; EDUCATIONAL DEVELOPMENTS AT HOME & ABROAD; EDUCATIONAL DOCUMENTATION AND INFORMATION EXCEPTIONAL CHILD EDUCATION RESOURCES; THE BACIE BIBLIOGRAPHY OF PUBLICATIONS IN THE FIELD OF EDUCATION AND TEACHING IN COMMERCE AND INDUSTRY; TECHNICAL EDUCATION ABSTRACTS FROM BRITISH SOURCES stb.

Az elektronikus szakinformáció

A fentiekben többször történt arra utalás, hogy az egyes nyomtatásban megjelenő referens-eszközöknek létezik elektronikus változata is. Ma már több esetben mind a kutatók, mind a kiadók jobban preferálják a számítógéppel kezelhető változatot. Őszintén szólva nem hiszem, hogy az Educational Index-nek és társainak nagy jövője lenne a nyomtatott változatban.

A kérdés persze az, hogy ezeknek az elektronikus adathordozón elérhető bibliográfiai, faktográfiai stb. eszközöknek a használatához megvannak-e és ha igen, milyenek a hazai feltételek.

Néhány éve az MTA, az OMFB és a Művelődési Minisztérium *Információs Infrastruktúra Fejlesztési Program* (IIF) néven indított projectet a kutatások és fejlesztések támogatására. Az IIF elsősorban egyetemeket és kutatóintézeteket kapcsol össze az X.25 hálózaton keresztül (újabbán telefonvonalon történő elérés is lehetséges). A rendszer üzemszerűen 1989 elejétől működik, jelenleg mintegy 200 intézménynél 4-5 ezer ember

használja. Az IIF szolgáltatások közül a legfontosabbak az *elektronikus levelezés* (ELLA) és a tudományos adatbázisok, de emellett van *elektronikus hirdetőtábla* (ELF), *állományokat átvivő program* (PETRA) és lehetőség lesz távoli nagy számítógépek használatára is. Az ELLA nevű e-mail (electronic mail) rendszer külföldi levelezőrendszerek elérését is lehetővé teszi, kapcsológépeken keresztül gyakorlatilag a világ minden fontosabb hálózatára lehet levelet küldeni. A magyar adatbázisok közül kb. 70 érhető el az IIF keretében, ezek részben szakirodalmi adatbázisok, részben különböző faktografikus adatbankok. Ezenkívül néhány hazai könyvtár katalógusa is hozzáférhető már a magyar hálózaton (BME, BKE, JATE).

Elektronikus levelezés és elektronikus konferencia

A kutató és szakember számára a gyors elektronikus üzenetküldés előnyei nyilvánvalóak. Azonban azt már kevesebben tudják, hogy üzenetet nem csupán személyeknek küldhetünk, hanem a levelek (ill. az azokban lévő parancsok fogadására) felkészített számítógépeknek is. A világban sok ezerre tehető az olyan gépek száma, amelyeken különböző típusú, az üzenetek automatikus kezelésére alkalmas program fut. Ezek közül is legelterjedtebb, s bizonyos szempontból a többiek számára is mintául szolgáló szoftver a *listserv*. A *listserv* (list server) program eredetileg BITNET hálózat levélelosztó programja volt, s kitűnő tulajdonságai miatt terjedt el. Ez a funkció, amely ma is igen népszerű, azt jelenti, hogy egy hálózatba kötött nagyobb gépet alkalmassá tesznek arra, hogy a géphez címzett leveleket az elosztási címlistára (distribution list) serverként automatikusan továbbküldje, így a speciálisan címzett leveleket szinte egy időben minden a listára feliratkozott személy megkapja. A listák szakmai érdeklődés szerint alakulnak meg ill. át. Jelenleg a hálózatban mintegy 3000 szakmai lista működik. Természetesen egy gépen több lista is lehet. Egy-egy címlistán található azonos érdeklődésű kutatók száma igen változatos, általában egy-két ezer, de a jelentősebb listák esetén elérheti az öt-hat ezret is, tehát ennyien kapják meg a beérkezett leveleket.

Vegyünk egy példát a *listserv* használatára. Az „Educational Research E-conference” nevű lista elektronikus címe a következő:

ERL-L@TCSVM.BITNET

Ez azt jelenti, hogy ha erre a címre küldenénk egy e-mail üzenetet, azt percek, vagy legföljebb órák alatt az „elektronikus konferencia” (e-conference) minden résztvevője megkapná. De hogyan lehetünk magunk is olvasói a listán közölt anyagoknak? A fenti címből képezzük az ún. *listserv* címet, tehát azt, ahova parancsainkat címezzük. Ez azt jelenti, hogy a címben a @ előtti részt kicseréljük a 'listserv' szóra és a következő egyetlen parancsot tartalmazó levelet küldjük el erre a címre (vagyis a *LISTSERV@TCSVM.BITNET*):

SUBSCRIBE ERL-L Janos Kovacs

Szemle

Ha subject nélküli levelünk első sora a fenti volt, akkor 1-2 órán belül kapunk egy üdvözlő levelet a géptől, amelyben a program közli a legfontosabb tudnivalókat. A fel- és kiiratkozás természetesen bármikor szabadságunkban áll. Levelet, kérdést küldhetünk olyan listára is, amelyen nem vagyunk feliratkozva, de ekkor persze jeleznünk kell, hogy a válaszokat nem nyilvánosan, hanem saját címünkre kérjük. Fontos még tudnunk, hogy a levélelosztás a listserveknek csak egyik funkciója, mert archivumként és adatbázisként is működnek. Ez a gyakorlatban azt jelenti pl., hogy a listserv tematikájával megegyező tartalmú írások, tanulmányok, projectek, dokumentációk is találhatóak a távoli gépen, amelyek szabadon leihívhatók. A listserv program működéséről úgy kaphatunk bővebb információt, ha a feliratkozás utáni sorban, vagy egy külön levélben elküldünk egy egyszerű 'help' vagy 'info' utasítást.

Ezekután nézzük meg, melyek a legfontosabb neveléstudományal, oktatással kapcsolatos témák (megjegyzendő, hogy az igen erős egyetemi részvétel miatt gyakorlatilag legtöbb lista érinti az oktatás témakörét, így itt most csak a kifejezetten ezzel foglalkozók közül említek néhányat):

<i>CGE@MARIST</i>	<i>Computer Graphics Education E-conference</i>
<i>COMMED@RPIECS</i>	<i>Communication education</i>
<i>ACADV@NDSUVM1</i>	<i>Academic advising services in higher education</i>
<i>ADLTED-L@UREGINAI</i>	<i>Canadian Adult Education Network</i>
<i>AI-ED@SUN.COM</i>	<i>Application of art. intelligence to education</i>
<i>ALTLEARN@SJUVM</i>	<i>Alternative Approaches to Learning Discussion</i>
<i>ANET-L@UALTAVM</i>	<i>Alberta Post-Secondary Education Network</i>
<i>CNEDUC-L@TAMVMI</i>	<i>Computer Networking Education E-conference</i>
<i>COCAMED@UTORONTO</i>	<i>Computers in Canadian Medical Education</i>
<i>COGSCI-L@MCGILLI</i>	<i>Cognitive Science Centre Discussion Group</i>
<i>COMLAW-L@UALTAVM</i>	<i>Computers and Legal Education</i>
<i>CTI-COMPLIT@DURHAM.AC.UK</i>	<i>Computer Literacy in Higher Education</i>
<i>DEOS-L @PSUVM</i>	<i>Internat. discussion forum for distance edu.</i>
<i>DEOSNEWS@PSUVM</i>	<i>Distance Education Newsletter</i>
<i>ECONED-L@UTDALLAS</i>	<i>Research in Economic Education</i>
<i>EDAD-L@WVNVN</i>	<i>Educational Administration E-conference</i>
<i>EDINFO-L@IUBVM</i>	<i>Educational Information e-conference</i>
<i>EDPOLYAN@ASUACAD</i>	<i>Education Policy Analysis ListServ</i>
<i>EDISTA@USACHVMI</i>	<i>Distance Education – Univ. of Santiago (Chile)</i>
<i>EDTECH@OHSTVMA</i>	<i>Educational technology</i>
<i>EDUC@UQUEBEC</i>	<i>Chercheurs en education</i>
<i>EDUCAI-L@WVNVN</i>	<i>Educational Applications of Art. Intelligence</i>
<i>EDUTEL@RPIECS</i>	<i>Considering CMC Applications in Edu. Contexts</i>
<i>ERIC-L@IUBVM</i>	<i>Teaching and Study of Literature in Edu.</i>
<i>ERL-L@TCSVM</i>	<i>Educational Research E-conference</i>
<i>HYPERMED@UMAB</i>	<i>Biomedical Hypermedia Instructional Design</i>

Szemle

<i>ICU-L@UBVM</i>	<i>Topics and articles related to comp. in edu.</i>
<i>L-HCAP@NDSUVM1</i>	<i>Handicapped people in education</i>
<i>MEDIA-L@BINGVMB</i>	<i>Media in Education</i>
<i>MMEDIA-L @VMTECMEX</i>	<i>The Multimedia in education and training.</i>
<i>NEWEDU-L@USCVM</i>	<i>New Paradigms in Education E-conference</i>
<i>SCHOOL-L@IRLEARN</i>	<i>Primary and post-primary schools</i>
<i>STLHE-L@UNBVM1</i>	<i>The Soc. of Teach. and Learning in Higher Edu.</i>
<i>TAG-L @NDSUVM1</i>	<i>Talented and Gifted Education</i>
<i>TEACHEFT@WCU</i>	<i>Teaching Effectiveness</i>
<i>TECHED-L@PSUVM</i>	<i>TECHED-L Employment, training and literacy</i>
<i>TESL-L@CUNYVM</i>	<i>Teachers of English to Stud. of Other Languages</i>
<i>I-VIDTEK@UIUCVMD</i>	<i>Video Technology</i>
<i>VT-HSNET@VTVM1</i>	<i>Virginia K-12 School Network</i>
<i>WIP@SUVM</i>	<i>Teaching Tools Works in Progress E-conference</i>

A jól működő e-konferencia szinte minden naprakész információval elláthat szakterületünkön (az igazán jól működő listákon akár napi 10–15 anyagot is kaphatunk), értesülhetünk konferenciákról, sőt a jelentkezési lapot is megkapjuk, majd az illető rendezvény után többnyire az értékelést, sőt nem egyszer az előadások kivonatait is olvashatjuk. Felhívják figyelmünket fontos információkra, frissen megjelent szakirodalomra stb. Az elektronikus konferenciáknak kialakult szokásrendjük, etikettjük van, amely a „közösség” elektronikus életét hivatott szabályozni. Pl. ha valaki kérdést tesz föl, illendő a személyreszóló e-mailben beérkezett válaszokat összegző dolgozatban közölni, viszont nem helyénvaló reklámjellegű információt közreadni, és így tovább.

Ha az a számítógép, amelyet munkánk során használunk, közvetlen kapcsolattal rendelkezik a BITNET ill. EARN hálózat felé, akkor a listserverekkel kapcsolatos lehetőségeink kibővülnek. Egyrészt a körülményesebb levélírás helyett közvetlenül adhatunk utasításokat a listservnek (feliratkozás, egy archív anyag lekérése stb.), másrészt használhatjuk a listserven eladdig megfordult levéltömeget adatbázisként is (ez pusztán e-maillal is lehetséges, csak igen körülményes). Ez azt jelenti, hogy kulcsszavainkat beadván megkérdezhetjük, hogy az elmúlt időszakban esett-e szó a minket érdeklő témáról, s ha igen, lekérhetjük a fontosabb dokumentumokat. Ne feledjük, a „gazdagabb” listáknál ez azt jelenti, hogy 5-8 ezer archív állomány fölött rendelkezünk! A listserverek egyik továbbfejlesztett változata, amely szintén csak közvetlen BITNET/EARN kapcsolat esetén érhető el, az olasz-francia gépeken lévő adatbázisokat üzemeltető *ASTRA* program. Ennek a projectnek a segítségével nem is elsősorban bibliográfiai információkhoz juthatunk, hanem magukat a dokumentumokat is elérhetjük. Pedagógiai-neveléstudományi szempontból a következő *ASTRA* adatbázisok jöhetnek szóba: az *AEP7*, amely a University of Texas „The Advanced Educational Project” adatbázisa; a *BBSD*, amely oktatási céllal kifejlesztett számítógépes programok katalógusa; *BIED*, az oktatással kapcsolatos nemzetközi érvényű dokumentumok archívuma és a *RIED* adatbázisok, amelyek oktatáskutatási projektek dokumentációit tartalmazzák 1980-tól stb. stb.

Miután Magyarország is része a BITNET hálózatnak, pontosabban annak európai részének az EARN-nek (European Academic Research Network), és hazánkban is működik un. nemzeti csomóponti gép, annak sem lenne akadálya, hogy a későbbiekben pl. a könyvtárosok mintájára a hazai pedagógiával foglalkozó szakemberek is üzemeltessenek egy saját listservet.

E-journal

Az elektronikus kommunikáció, ill. az e-mail használatának másik lehetősége, hogy nemcsak a fent jellemzett elektronikus konferenciákra, hanem az azokhoz kapcsolódó, vagy azoktól független elektronikus hírlevelek, sőt újabban folyóiratok terjesztési listájára is feliratkozhatunk. A csak számítógépes periodikák komolyságára jellemző, hogy legalább 70-80 már közülük ISSN azonosítót is kapott, és nem egyet a legkomolyabb szakmai referáló lapok is feldolgoznak. A feliratkozás itt nem mindig automatikus, néha a szerkesztőségnek küldött e-maillal történik. Néhány idevágó, úgynevezett e-journal pl. a következő:

- THE DISTANCE EDUCATION ONLINE SYMPOSIUM
*Feliratkozás: Richard Lee Holbert * X075RT@TAMVM1.BITNET*
- NEW HORIZONS IN ADULT EDUCATION
Feliratkozás: HORIZONS@SUVVM.BITNET (szerkesztőség címe)
- ONLINE JOURNAL OF DISTANCE EDUCATION AND COMMUNICATON
Feliratkozás: e-mail a LISTSERV@UWAVM.BITNET címre: SUBSCRIBE DISTED Janos Kovacs
- RESEARCH AND EDU. APPL. OF COMPUTERS IN THE HUMANITIES
*Feliratkozás: Eric Dahlin * HCF1DAHL@UCSBUXA.BITNET*
- PSYCOLOQUY
Feliratkozás: e-mail a listserv@pucc.bitnet címre SUBSCRIBE psyc Janos Kovacs

A sikeres „előfizetés” után rendszeres időközönként elektronikus levél formátumban kapjuk meg a lapot, hasonlóan esetleges cikkeinket is ily módon juttathatjuk el a lap impresszumában megadott elektronikus szerkesztőségi címre.

Elektronikus faliújságok

A közcélú számítógépes szolgáltatások egyik legnépszerűbb változata az elektronikus faliújság, vagy angol nevén BBS (Bulletin Board System). A magyar IIF közösség két hasonló rendszerrel is rendelkezik, az egyik az Elektronikus Faliújság, népszerű nevén az ELF. Ezek a faliújságok a televízió teletex szolgáltatásához hasonló, csak jóval több információ tárolására képes szöveges adatbázisok. Majdnem hasonló funkciókat lát el a PETRA, az IIF program fileszervere. Mindkettőről számtalan, a számítógépes rend-

szerekben (pl. listserv, e-journal) való eligazodást segítő információ kérhető le, sőt mi magunk is küldhetünk fel hasznos információkat, pl. tudományos rendezvények reklámját stb. Természetesen kifejezetten oktatási tematikájú BBS-ek is találhatóak szerte a világban, s ezek elérése az INTERNET hálózathoz való kapcsolódással már a közeli jövőben a hazai kutatók széles rétege számára lehetséges lesz. A listserverhez képest itt az újdonság, hogy a távoli számítógéppel nem csak levelezünk, hanem valóságosan is bejelentkezünk és azzal interaktív kapcsolatba kerülünk. Pl. a *Syracuse University SUINFO* nevű elektronikus faliújságját a a következő internet címen érhetjük el: 128.230.1.21 (login: suvm és userid: suinfo). A faliújság több más neveléstudományi információ mellett tartalmazza pl. az ERIC elektronikus változatát 1984-től napjainkig, vagyis több mint 200.000 referátummal ellátott szakcikk bibliográfiai adatait.

De elérhetőek a szimpla X.25-ös hálózaton is oktatással kapcsolatos BBS-ek, így pl. az angol *Open University* felnőttoktatási faliújságja. Hívása a később említendő brit könyvtárkatalógusokhoz hasonlóan az un. Rudtherford gépen keresztül történik, ami azt jelenti, hogy egy közbűlső gépet hívunk fel az X.25-ös hálózaton (hívószám: 023422351919169).

Itt aztán már az angol JANET hálózat belső hívását alkalmazzuk (.000041500030). A szükséges username: 'ICDL'. A távoli brit számítógépen nemcsak az angol felnőtt-távoktatási projectekről tájékozódhatunk kimerítően, hanem az ezzel kapcsolatos elméleti-gyakorlati szakirodalomban is kereshetünk.

Online könyvtárkatalógusok

Csak röviden említem meg azt az általános lehetőséget, hogy a 80-as évek végétől már számtalan kutatóintézet, egyetem stb. számítógépesített könyvtárkatalógusa elérhető a hálózaton keresztül. Európában az említett X.25-ös hálózat segítségével keresztül (amin az ELLA is működik!) pl. elérhető négy német, három svájci, egy osztrák és 67 brit nagykönyvtár katalógusa, a számítógép kínálta összes keresési lehetőséggel egyetemben. A korszerűbb INTERNET hálózat elérésével (amely minden bizonnyal tömeges lesz a 93-as év elejére) további több száz (!) amerikai, ausztrál stb. könyvtár katalógusát használhatjuk, beleértve olyan óriás-katalógusokat is, mint pl. a kaliforniai felsőoktatási intézmények 20 milliós egyesített állományát tartalmazó Melvyl-t (ez a lehetőség már néhány könyvtárban, kutatóhelyen ma is adott!). Sokszor a távoli könyvtárkatalógusok magukba integrálják az illető intézmény valamilyen speciális gyűjteményét is, így pl. a colorado-i CARL rendszerben számos könyvtárkatalógus mellett megtaláljuk az amerikai iskolakísérletek adatbázisát is.

CD-ROM

A számítógépes szakinformáció ma legnépszerűbb megoldásait a különféle optikai lemezek (CD-ROM) tárolt adatbázisok jelentik. Ezek már elterjedtek mond-

1. táblázat. A fontosabb pedagógiai és pszichológiai CD-ROM adatbázisok

Cím	Kiadó	Téma	Rekord
British Education Index	HMSO Books	educational literature (UK)	54 000
College Blue Book	Macmillan	education, colleges (USA)	
ECCTIS CD-ROM	ECCTIS	education, universities (UK)	60 000
Education Index	Wilson Co.	educational literature	131 000
Education Library (EMIL)	OCLC	educational literature	500 000
EMIL	CONSER	educational literature	500 000
ERIC	Dialog	educational literature	600 000
ERIC	SilverPlatter	educational literature	600 000
ERIC	OCLC	educational literature	400 000
First Nat. Item Bank & Test	Tescor Inc.	education (tests)	65 000
GCSE Compl. Maths Worksh.	Format PC	education (maths)	
ICDL Distance Education	Open Univ.	education (directory)	
NERIS CD-ROM	NERIS	education, schools (UK)	
Peterson's College Database	SilverPlatter	education, univ. (USA)	3 400
Peterson's Gradline	SilverPlatter	education, univ. (USA)	28 000
ProDirect:Education	UMI	education, schools	
SchoolMatch	OCLC	education, univ. (USA)	24 000
Science Helper K-8	EBSCO	educational materials	1 000
US Civics/Citizenship Disc	Quanta P. Inc.	education, citizenship	
ASSIA Plus	Bowker-Saur	social sciences	100 000
Cross-Cultural CD 1-3	SilverPlatter	social sciences, humanities	1 000
NATASHA	Knowledge A.	sociology, health care (data)	40 000
Social Sciences Citation Index	ISI	social sciences	2 200 000
Social Sciences Index	Wilson Co.	social sciences	164 000
Sociofile/SOPODA	SilverPlatter	sociological literature	
Women: Partners in Dev.	CD Res. Inc.	social sciences (women)	400
Psychiatry (E.M.)	SilverPlatter	psychiatry	200 000
PsycLit	SilverPlatter	psychology	300 000
Psyndex	SilverPlatter	psychology (Germany)	65 000
Int. Encyclopedia of Education	Pergamon	encyclopedia (education)	1 500
Texas Educ. Encyclopedia	Quantum A. I.	encyclopedia (education)	
Dissertation Abstracts On Disc	UMI	dissertations	900 000
Grants Database	Dialog	grants, fundations	8 900

hatók hazánkban is, a legfontosabbak megtalálhatók a jelentősebb egyetemi könyvtárakban. Jelentőségét az adja, hogy viszonylag frissen hozza a drágább számítépes kapcsolattal és esetleg bizonytalanul elérhető adatbázisok anyagát, ezen az adathordozón a keresés nem kötött időhöz és az információ saját diszkünkre való letöltése is kényelmesebb. Az 1. táblázatban a legfontosabb pedagógiai és pszichológiai CD-ROM adatbázisokat foglaltam össze.

Természetesen a szakinformációt tartalmazó CD adatbázisok esetében is irányadóak lehetnek a bibliográfiai és referáló lapoknál elmondottak. Munkánk során kitűnő segítséget adhatnak más szakterületek adatait hordozó CD-ROM-ok, így pl. a nagy kereskedelmi könyvkatalógusok (Books in Print Plus stb.), vagy faktográfiai adatbázisok (World Map stb.).

On-line adatbázisok

Bár az on-line információk adatbankok között is vannak csupán a kommunikációs költségek fejében használható adatbázisok (pl. a Közös Piac ill. Európai Unió és ENSZ témakörén belüli adatbázisokat tartalmazó *ECHO* rendszer, amely az X.25-ös hálózaton a 0270448112 számon hívható, 'echo' password-del), mégis inkább a nagy adatbázis-szolgáltatókat szokták idesorolni. Közöttük is legjelentősebb a *DIALOG* és a *DATASTAR*. A gyakorlatban ezek adatbázisként szolgáltatják a dolgozat első részében említett legtöbb periodikus referáló munka anyagát, mégpedig általában több évtizedes kummulációban, ill. azoknak a CD-ROM-oknak az adatbázisai is megtalálhatók itt, amelyekről szintén volt szó. Lényeges különbség, hogy az adatok frissessége itt már napokban, hetekben mérhető. Ezek a szolgáltatók azonban már nem ingyenesek, mind a password-ért, mind a kapcsolati időért fizetni kell. Éppen ezért, általában véve még Nyugaton sincs arra mód, hogy maguk a kutatók keressenek ezekben az adatbázisokban, hanem ezt könyvtári informatikusok, az ún. közvetítők segítségével tehetik meg. Az adatok keresés közben (on-line) is letölthetők, kinyomtathatók, vagy nagyobb tömegű lekérdezés esetén a távoli számítógép nyomtatóján is kinyomtathatók (off-line), amit aztán légi postán kapunk meg.

A legfontosabb kapcsolódó adatbázisok csaknem minden szolgáltatónál lekérdezhetők, azt hogy hol történik a keresés, azt jobb ha az említett közvetítőre bízunk, aki a napi árfolyamokkal, praktikus változásokkal tisztában van. A legfontosabb vonatkozó adatbázisok a nagy adatszolgáltatóknál a 2. táblázatban találhatók meg.

Kitekintés

A bevezetőben vázolt okok miatt a jövő mindenképpen az egységesülés felé mutat. Ugyan a CD-ROM-ok nagy szerepet kapnak majd, de nem annyira a bibliográfiai, mint inkább a teljes szövegű adatbázisok területén. Már most mutatkozik az a tendencia, hogy komplett archív periodikákat (egyelőre még inkább napilapokat) kiadnak ún. full text adatbázisokban. De effelé látszik elmozdulni az utoljára említett szolgáltatók is, itt is egyre több jel arra mutat, hogy megpróbálják kielégíteni a dokumentum-szolgáltatásra vonatkozó igényt is, nemcsak a bibliográfiai. A nagysebességű hálózatok globális

Szemle

2. táblázat. Pedagógiai és pszichológiai on-line adatbázisok

Név:	Téma:	Rekordszám:
A-V ONLINE	audovizuális oktatás	324 000
AIM/ARM	szakképzés, pályaválasztás	27 000
BILINGUAL EDU	kétnyelvű oktatás	21 000
BRIT. EDU.IND.	oktatás (brit)	60 150
CHILD ABUSE...	hátrányos helyzet	12 000
EDU TESTING	oktatási tesztek	10 000
ERIC	oktatás	720 000
EUDISED	EGK oktatási kutatásai	10 000
EXCEPT CHILD	speciális oktatás	73 000
FAMILY RES.	család	110 000
FRANCIS	ált. társ.tud. (francia)	990 000
PSYCINFO	pszichológia	760 000
PSYNDEX	pszichológia (német)	48 000
SOC. SCISEARCH	társ.tud. hivatkozási index	2 200 000
SOC. ABSTRATS	szociológia	310 000
SOLIS	ált. társ.tud. (német)	70 000

elterjedése nehezen jósolható csak meg, annyi azonban biztosnak látszik, hogy minden más információhordozónál gyorsabban fejlődnek, s ha az adatátviteli sebességek és a tárolókapacitás ilyen tempóban növekedik, nincs messze az idő, amikor szakirodalmi és faktográfiai tájékozódásunk fő forrásai a *multimedia*-szerű (grafikus, képi és hangos) információit is biztosító elektronikus adatszolgáltatók lesznek.

KÖNYVEKRŐL

Warwick B. Elley (szerk.): How in the world do students read?

The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 1992. 120 o.

A közoktatási eredményeket vizsgáló nemzetközi társaság (IEA) kutatási beszámolójában adta közre legutóbbi, 32 országra kiterjedő olvasásvizsgálatának eredményeit. A hazai és a nemzetközi tapasztalatok egyaránt azt mutatják, hogy az olvasási képesség alakulása a közoktatás hatékonyságának egyik legérzékenyebb mutatója. A korábbi, 1970-ben végzett IEA vizsgálat eredményeinek közzététele óta¹ a magyar szaksajtóban szinte már közhellyé vált az a tétel, miszerint a magyar gyerekek nem tudnak jól olvasni. Az 1970–86 közötti magyar olvasásvizsgálatok is megerősítik ezt.² Így aztán a köznevelési berkekben némileg is tájékozott olvasó kellemesen csalódik, ha ezt, a legfrissebb IEA-vizsgálati eredményeket bemutató könyvet a kezébe veszi, ugyanis a magyar tanulók eredményei a nemzetközi mezőnyben jók.

A szerző kilenc fejezetre tagoltan részletesen bemutatja a vizsgálat célját, a résztvevő országok fejlettségi adatait, a mérésbe bevont két korosztály (9 és 14 évesek) eredményeit, elemzi a magas és az alacsony teljesítménymutatók belső összefüggéseit, a fiúk és a lányok közötti különbségeket, végül azokat a háttértényezőket veszi sorra, amelyek kedvezően hatnak az olvasási teljesítményre.

Az első fejezetben található a vizsgálat alapadatai. Az IEA szervezetéhez tartozó 50 ország közül 32 vett részt a mérésben, országonként 1500–3000 tanuló és a tanáraik. A gyerekek az 1990–91-es tanévben oldották meg a feladatlapokat, amelyek háromféle: elbeszélő, kifejtő és dokumentumszövegeket tartalmaztak. A tanárok tanítási stílusáról és az iskolai kulturális lehetőségekről (könyvek, folyóiratok száma) is gyűjtöttek adatokat.

A vizsgálat során mért adatokon kívül, az eredmények összehasonlításakor figyelembe vették az országok gazdasági-társadalmi fejlettségét is. A második fejezet arról számol be, hogy a méréseket irányító nemzetközi szakértői csoport egy úgynevezett összevont fejlődési mutatót (Composite Development Index) definiált, hogy segítségével „igazságosabban” hasonlíthassák össze a különböző országok tanulóinak eredményeit. Előfeltetésük az volt, hogy a gazdaságilag fejlett, jó egészségügyi ellátással és támogatott oktatással rendelkező országokban a gyerekek olvasási színvonala magasabb. Az egyes országokban mért teljesítményt ezután a fejlődési mutató alapján várható rangsorban is elhelyezték. A mutató kiszámításánál egyenlő súllyal vették számba a következő hat, fejlettséget mutató faktort: az egy főre jutó nemzeti össztermék és az egy főre jutó oktatási kiadások (gazdaság), a lakosság várható élettartama és a kissúlyú újszülöttek aránya (egészségügy), végül az 1000 főre jutó újságok száma és az írástudatlanság aránya (művelődésügy). A definiált index alapján Svájc került az első helyre, Magyarország 22., Nigéria 32. (Némely közgazdászunk biztosan megvétőzná ezt a sorrendet, tekintve, hogy hazánk egy főre számított nemzeti össztermékét 2460\$-nak vették. Mértékadó gazdasági szakemberek szerint ennek legalább a duplája lenne a reális – más számítási móddal.) A magyar tanulók mindkét életkori csoportja sokkal jobb olvasási teljesítményt mutatott, mint az az összevont fejlődési mutató alapján várható volt.

Az olvasás feladatok eredményeit a harmadik és negyedik fejezetben mutatja be a szerző.

¹ Báthory Zoltán: Tanulási eredmények. *Pedagógiai Szemle*, 1973. 7–8. sz. 634–643. o.

² Demeter Katalin foglalja össze az olvasásvizsgálatok eredményeit a Horánszky Nándor által szerkesztett kötetben: *Jelzések az elsajátított műveltségről*. Közoktatási Kutatások sorozat. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1991. 76–85. o.

Könyvekről

A 9 éves tanulók („A” populáció) mezőnyében mindhárom műfajban a finn gyerekek teljesítménye a legjobb, miközben a lehetséges összteljesítmény 25%-ánál kevesebbet elérik aránya is csak 1%. A szakértők definíciószerűen úgy tekintik, hogy 25%-os teljesítmény fölött kezdődik az olvasni tudás. Második helyen állnak az Amerikai Egyesült Államok 9 évesei, átlagosan 20 ponttal a finnektől lemaradva és csak 2%-uk a 25%-os határ alatt. Ez az eredmény is örvendetesen ellentmond az amerikai közoktatási rendszer már-már közmondásosan gyenge teljesítőképességéről szóló hiedelemnek. A következő fejlett országok tanulói teljesítettek még az átlag fölött: Svédország, Franciaország, Új Zéland, Olaszország, Norvégia, Izland, Hong Kong és Kanada. Az országok mezőnyében középtájon helyezkednek el Szingapúr, Spanyolország és hazánk tanulói. Mindhárom esetben a gyerekek olvasási képessége sokkal fejlettebb, mint amit az összevont fejlődési mutató alapján előzetesen elvárhatónak tekintettek a kutatók. Különösen érdekes Szingapúr esete: a gyerekek 70%-a nem az anyanyelvén, hanem angolul tanul meg olvasni, ennek ellenére ilyen eredményesen. Az elvárásokhoz, a fejlettséghez képest a dán gyerekek átlagos teljesítménye meglepően alacsony, és 17%-uk az olvasni tudás határa (25%) alatti pontszámot érte csak el.

A 14 évesek („B” populáció) ugyanúgy a háromféle típusú olvasási feladatot oldottak meg, mint a 9 évesek, természetesen magasabb követelményszintűeket. Ebben a korosztályban is a finn gyerekek teljesítménye a legjobb, őket a francia, svéd, új zélandi és svájci tanulók követik. A magyar 14 évesek mindegyik területen (elbeszélő, kifejtő és dokumentumszöveg) az első kilenc hely valamelyikén végeztek! A fejlődési index alapján a 22. hely „jutott volna” tanulóinknak. A magyar 14 évesek teljesítménye az 1973-as IEA vizsgálatok óta lényegesen javult, amikor a 10 évesek teljesítménye „nagyon gyenge”, a 14 éveseké pedig „átlagos és gyenge” minősítést érte el.³ Ebben a korosztályban az európai országok közül váratalanul Belgium és Hollandia tanulóinak eredményei voltak gyengébbek.

A következő fejezetekben a szerző egy pedagógus számára talán legizgalmasabb kérdéseket járja körül. Azt ugyanis, hogy hogyan különböznek a magasán teljesítő országokban a tanulás-tanítás feltételei azokétól, ahol alacsonyak a teljesítmények. Vajon melyek azok a tényezők, amelyek az olvasási képesség fejlődése szempontjából biztosan pozitív irányban hatnak? Ezekhez az összefüggésvizsgálatokhoz használták fel a tanítók, tanárok és az iskolaigazgatók kérdőíveit, az adott országról készült esettanulmányt, ill. az UNESCO és a Világbank adatait. A kérdőívek alapján kiválasztottak olyan oktatáspolitikai tényezőket, amelyek országonként változóak, és nagy valószínűséggel befolyásolhatják az olvasási teljesítményeket. A 9 éveseknél 21, a 14 éveseknél 16 ilyen tényezőt különítettek el, melyek összefüggéseit a nemzeti összevont fejlődési mutatókkal is vizsgálták. A rendkívül érdekes, részleteiben is jól dokumentált elemzés szerint a 9 évesek korosztályában a jó teljesítmény háttérében álló tényezők a következők: rövidebb ideig tartó iskolaév, hosszabb ideig képzésben részesülő tanítók/tanárok, az iskolakönyvtár és az osztálykönyvtár nagysága, könyvkölcsönzési lehetőségek, sok nyelvi-olvasás óra és gyors szövegfelismerési képesség. A 14 éveseknél az első három faktor a 9 évesekével azonos, a következők vannak még pozitív hatással az olvasási teljesítményre: rendszeres házi feladat, sokirányú olvasnivaló, illetve olvasási lehetőség és az egyéni foglalkozás lehetősége. A közös halmaz, vagyis azok a tényezők, amik mindkét korosztályban előnyösen járulnak hozzá a jó teljesítményekhez: a rövidebb iskolai év, a tanítók/tanárok számára hosszabb idejű képzés és nagy iskolai könyvtár.

Az iskolaév Magyarországon ehhez a mezőnyhöz képest közepes hosszúságú. A legutóbbi évek törekvései szerint a tanárok képzési ideje az egységes tanárképzés révén a közeli jövőben emelkedni fog. Az iskolai könyvtárak szerepe figyelmeztetés, hogy rosszul értelmezett gazdaságosság miatt nem lenne szabad visszafejleszteni őket.

Az utolsó fejezetek a tanulók teljesítményét befolyásoló egyéb tényezők közül a nem, a lakóhely, a tanulói önértékelés és a TV-nézési szokások szerepéről szólnak. A 9 évesek körében minden országban a lányok átlagos teljesítménye jobb, mint a fiúké. Különösen az elbeszélő és a kifejtő szövegfajta esetében van így. Ebből következik, hogy a dokumentumszövegek értésében található a két nem között a legkisebb különbségek. A fiúk későbbi éérésén túl, azt is lehetséges oknak tartja a szerző, hogy legtöbb országban női tanáraik vannak az ilyen életkorú gyerekeknek, akiktől a fiúknak esetleg nehezebb lehet tanulni.

³ Kádárné Fülöp Judit: Olvasástanításnak eredményei – szövegértés. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1979. 67 – 152. o.

Könyvekről

A nőtanárok esetleg olyan „nőies” magatartásmintákat és értékeket preferálnak, amelyek a fiúknak több nehézséget okoznak.⁴

14 éves korban a nemek közötti teljesítménykülönbség csökken, illetve két országban (Portugália és Zimbabwe) a fiúk teljesítménye szignifikánsan magasabb, ez azonban az összképen nem változtat.

A lakóhely jellege, mint ahogyan az oktatásszociológiai irodalom adatai alapján várható, szintén jellegzetes hatással van a teljesítményre.⁵ A fejlettebb infrastruktúra hiánya miatt, általában a kisebb településen élő gyerekek tanulási teljesítménye alacsonyabb szintű, mint a városiaké. Így van ez, ebben a nagy nemzetközi mintában is. Figyelemreméltó kivételek azonban akadnak: azokban az országokban, ahol a kistelepülések számára is elérhetőek a városi szintű lehetőségek, eltűnik ez a különbség. A falusi és városi tanulók olvasási színvonala között nem volt különbség Finnországban, Svédországban, Dániában, Belgiumban és az Egyesült Államokban.

A vizsgálat során a kutatók felkérték a résztvevő tanulókat, hogy mondjanak véleményt arról, hogy milyen jól tudnak olvasni. A gyerekek saját magukat besorolták egy négyfokozatú skálán, amely a „nem jó olvasó”-tól a „nagyon jó olvasó”-ig terjedt. Ha a válaszokat csak az országos mintán belül értékelték, akkor általában a tanulói önértékelések megfeleltek a valódi teljesítménynek. Nem így a nemzetközi összehasonlításban: előfordult, hogy jól teljesítő országok fiataljai közepesnek vagy gyengének minősítették saját olvasási képességüket és fordítva. Valószínű, hogy ebben a jelenségben nagy szerepet játszanak az adott ország vagy földrész kulturális normái. Van, ahol nem illik, nem szokás a saját teljesítményt jónak értékelni. Az ázsiai országok tanulói hajlamosak leértékelni teljesítményeiket. A magyar gyerekek általában reálisan értékelték magukat.

A TV-nézési szokásoknak ebben a vizsgálatban nem volt határozott irányba mutató kapcsolatuk az olvasási képesség színvonalával. Szélsőségesen sokat tévéznek az Egyesült Államok 9 évesei, naponta átlagosan 3 órát, 21%-uk pedig több mint 5 órát. A magyar gyerekek is viszonylag sok időt töltenek a TV előtt, átlagosan napi 2,5 órát.

Végül szeretném hangsúlyozni ennek a kötetnek a számunkra – véleményem szerint – legfontosabb mondanóját: a magyar közoktatási rendszer, ezen belül az olvasástanítás hatékonysága nemzetközi összehasonlításban is jó. Ajánlom ezt a könyvet elsősorban az oktatásirányítók, de az érdeklődő pedagógusok figyelmébe is.

Czachesz Erzsébet

⁴ Hasonló jelenségről, de társas kapcsolati vonatkozásban számol be *Vastagh Zoltán* a fiúk „hátrányáról”: *Magyar Pedagógia*, 1991. 3–4. sz. 157.–170. o.

⁵ Például *Andorka Rudolf* (Bevezetés a szociológiába pedagógusok számára, Oktatókutató Intézet, Budapest, 1984) munkája mutatja be a kistelepüléseken élők kulturális hátrányait.

A pluralizmus interorizációja – könyvek a Leonardo Programról

Kárpáti Andrea: A Leonardo Program

Közoktatási kutatások. Akadémiai Kiadó, Budapest 1992. 222 o.

Rézművesné Nagy Ildikó (szerk.): Nézzük meg együtt – Műelemzés és rajztanítás Borsod megyében

Közoktatási kutatások. Akadémiai Kiadó, Budapest 1992. 151. o.

Kárpáti Andreáról a Látni tanulok című monográfiájáról írt recenziómban (megjelent annak idején az Új Pedagógiai Szemlében) azt fejtettem ki, hogy megvan a veszélye annak: újkonzervatív tanokat hirdet – történelmileg „előresietvén” – hiszen a mai magyarországi vizuális nevelésben e platformról bírált modernista pedagógiaik még ki sem bontakozhattak igazán, nem hogy már szélsőségeit kellene nyesegetni. Nos, új könyvében *Kárpáti* feloldotta a dilemmát: feloldja a jelzett feszültséget, és pedig a paradigmával.

A *Leonardo Program* című könyben nemcsak a hasonló nevű akciókutatási program bontakozik ki előttünk teljes pompájában (ez nem ironia), hanem *Kárpáti Andrea* kutatói magatartása is. Van ebben az életműben hajlam a nemzetközi tájékozódásra és tájékoztatásra. Ez a kutatói magatartás egyik vonulata: feltárni a világfolyamatok vonatkozó szakirodalmát, és elemezni „szakmai közéletének” történéseit. Ez a feldolgozás és forráselemzés eredményezi azt a látszatot, hogy a világfolyamat viszonylag jól periodizálható, s hogy a kissé kócos, pedagógiailag, talán művészetiileg is avantgard karakterű „művészeti nevelés” korszakának lejártával a fegyelmezettebb, tanításszerű kultúráközvetítés ideje jött el (ahol a generativitásról, az alkotófolyamatok kreatív rekonstrukciójáról, a gyerekelet érdeklődési központjairól a művekre, a műelemzésre, a befogadói képességfejlesztésre tevődik a hangsúly).

A kutatói magatartás másik vonulata: feltárni és az akciókutatás védjegye alá vonni a hazai praxis értékes, innovatív törekvéseit. S mert ez a mező ma meglehetősen divergens, s a periodizációba nem is férő kezdeményezésektől tarka, így az akciókutatás akciói rákényszerítik a kutatóra a pluralizmust, az alternatívák szinkron egymás mellett élésben való gondolkodásmódot. *Kárpáti*nak becsületére legyen mondva, hogy a valóságot elemezve megértette: a szóbanforgó s a *Leonardo Program*ba integrált „iskolák” nem állnak az eszmei integrabilitás fokán (tán nem is fognak erre a fokra eljutni).

Így kerül sor arra, hogy a programot ismertető könyvben az 5 modell öntörvényű leírására tör, erre készletti szerzőtársait is (akik egyben a program gyakorlati megvalósítói). A kutató széleskörű nemzetközi tájékozottságából annyit tesz hozzá, hogy az adott modellhez megkeresi a megfelelő külföldi szakirodalmnyalábot, közvetíti az analóg tapasztalatokat, kutatási eredményeket, akár kutatói „bon mot”-okat is. Miért tagadjam, benyomásim szerint ez az „öntörvényű” elemzés és analógiakeresés olyannyira következetes, hogy szinte alig vállalkozik arra, hogy az adott modellre „kivülről” is rápillantson. Csak két példa erre. Több modellben is megjelenik a komplex kultúrhistoriai tanítási egységbe épített művészeti-művészettörténeti tanítás módszere (egészen széles értelemben például a „környezetkultúrai” modellben is, hozzáteszem, a maga szabályai szerint színvonalas konstrukciókban). Hiányolom, hogy a kutató e módszer együttes védelmében miért nem tárgyalja ki a régóta lappangó vitát a kultúrhistoriai tanítás és művészeti nevelés összeférhetetlenségét (vagy alig-összeférhetőségét) állító jeles szakemberekkel. A hazai szakirodalomban *Poszler György* makacs képviselője ez utóbbi álláspontnak. Igazán méltó vitapartner! Vagy itt van az „integrációs” modell. Ami már annyira integratív, hogy olykor háttérbe is szorul vizuális nevelési alapja. Ami persze egy vizuális nevelési program odaaláról hiány, hiszen hasonló modellhez jutott el a dráma-pedagógia több fontos vonulata is – *Mezei Évát*, a *Rév-Sinkó* alkotópárosát említeném, de talán nem szerénytelenség, ha a *Trencsényi-Váradi* szerzőpáros fémjelzte projekteket is felidézem (ld. *Mai gyerekek – ókori görögök* című kötetünket, s más publikációnkat).

Melyek tehát a *Leonardo Program*ba foglalt modellek? (Mielőtt ezeket bemutatnám, hadd tegyem szóvá, hogy remek emblémát, logót alkottak a programhoz. A *Leonardo*-rajz parafrázisa nemcsak a Messterre utal, hanem a program alanyaira, a gyermeki mivoltukban értéknek tekintett gyerekekre. Óhatatlan és visszavonhatatlan vallomás: a *Leonardo Program* gyerekközpontú modelleket kíván integrálni, legaláb-

Könyvekről

bis az embléma – függetlenül a nemzetközi szakirodalom trendjeitől – ezügyben való elkötelezettségre utal.) Az 5 modell a környezetkultúrát; a formák, a színek tanát; a modern vizuális információhordozó technológiákat; az életszerű integrációt; s a műelemzés-befogadás tanítását helyezi középpontba. E modellekhez kristályosodtak ki azok a vállalkozó műhelyek, e modellek nevében tevékenykedő műhelyek kísérleteit menedzseli a *Magyar Iparművészeti Főiskola* köré csoportosuló szakértői csoport. Az akciókutatás most beszámolt szakaszában a modellek közt nincs átjárás, nem mutatkozott – legalábbis a kötet tanúsága szerint – integráció. Ezek a maguk paradigmájában következetesen haladó, egymás mellett élő alternatív modellek. Értékválasztáson alapuló különbözőségek ezek: akár az emblémába foglalt gyerek-központúság értékskáláján is mérhető különbözőségek. De a vizuális kultúra, a művészetek funkcióját illető markáns értékválasztások is kimutathatók. Nyilván más a viszonya a modernitáshoz az elektronikus művészetek felé orientálódó modelleknek, ahol már nem is a foto, hanem a video áll középpontban, még a számítástechnika is felbukkan (NB. éppen ez a modernitás iránti affinitás fejezheti ki sajátos gyerek-központúságot, hiszen tudomásul veszi a korosztály kitüntetett érdeklődését). S más a viszonya az autonóm művészeteken inneni tárgyi és képi világot középpontba állító környezetkulturális modelleknek, ahol a tradícióhoz fűződő viszonyban a folklorizmus érthetően felerősödik – s egyúttal ez a viszony a gyerek-központúság sajátos kifejeződése is lehet. Szívesen venném, ha a kutatócsoport az akciókutatás – remélhetőleg támogatott – új periódusában ezekre az összefüggésekre, kapcsolódásokra és eltérésekre jobban összpontosítana, összevetné a modellek kifejtett formáit. Már csak azért is, hogy állást foglaljanak abban: a modellek „bemeneti” különbözősége-e „csupán”, s bármelyik modell pályáját követve „Rómába lehet” jutni, azaz abban a vonatkozásban alternatívok, hogy bármelyik segítségével teljesíthetők – milyen pontos a szó, kérem az olvasót figyeljen rá: teljesíthetők – meghatározott standard követelmények, nevezük akár alapnak, akár nemzetinek; vagy alternatívákat képeznek a hangsúlyok is, nem „Rómába” indulnak az utak, hanem kinek New-Yorkba, kinek Sevillebe, kinek Szentendrére, kinek Párizsba, kinek Antibes-be, hogy az utazási metafora képi világánál maradjak a kérdésfeltevésben. (Rögtön hozzáteszem, az én „tantervméleti credom” azt sugallja, hogy a közoktatásnak nem feladata Rómába vezetni az utazót, merőben annyi, hogy Rákostendrére kikalauzolja a tanuló magavezette „kulturális mozdonyát” – de hát, most az én „tantervméleti credom” nem érdekes, a *Leonardo Program* alkotóinak elemzéseire vagyok kíváncsi.)

A kötet a *Közoktatási Kutatások* sorozatban látott napvilágot, ez méltó köntöse a népes szerzőgárda jegyezte kutatási beszámolóknak. A népes szerzőgárda s a modellek fent jellemzett vállalása idézi elő azt, hogy a beszámoló műfaja más és más, a közvetlen gyakorlati alkalmazásra kínált tematikától terjed az elemzésig (én ezt a kutatás jelen szakaszában természetes állapotnak tartom, szívesen szemelgettem az egyes írások között).

Szóvá kell mégis tenni, hogy a sorozattól és a szerzőtől szokatlan szerkesztői gondatlanságok maradtak a kötetben. Az első lapok alig olvashatók a számítógépes szövegszerkesztő makacsul szövegben maradt kötőjelei miatt. Egyszer – illetlenül – szövegben maradt a „médiák” szó is, másutt az irodalomjegyzékben névelírás, tévedésből *Winkler Márta* iskolája Fogócska utca helyett a Menyecske utcába tétetett. S szóvá kell tennem azt is – éppen mert teljes joggal gyakoroltak kritikát felette a szerzők -, hogy a nagykovácsi intézmény nem ÁMK (azaz általános művelődési központ). A *Közoktatási Kutatások Tükkársága* által támogatott másik kutatásból kitűnik, hogy a *Kárpáti* könyvében is elemzett nem-organikus, bürokratikus intézményfejlesztés csődbejutott még a tehetséges igazgatóhelyettes-rajztanár kolléganőnek a *Leonardo Program*hoz csatlakozása előtt. Viszont a pécsi intézmény – bár szervezetenként általános művelődési központ, – nevében *Nevelési Központnak* nevezi magát, s a hivatalos nyilvántartás adatai szerint viszont ÁMK kinál szervezeti kereteket a kötetben szép sikerekről számot adó gödrei iskolának. Ezek apróságok. A kötet fontosságát nem érintik. De utal a központi reflektorfényben működő kutatók hallatlan felelősségére a *Leonardo program* egyik alprogramjának munkálataiból szemlélő másik kötet. *Nézzük meg együtt – műelemzés és rajzitanítás Borsod megyében* címmel az északmagyarországi régió „frontvonalban”, közvetlen gyerekközvetben dolgozó szakemberei nyilatkoznak a Program hétköznapjairól. Talán nem sértő a megnevezés: a vizuális pedagógia kismesterei. Akik a nemzetközi forrásokat a programvezető interpretációjából ismerik. Jól tudják, hogy – ha tanulmányt írnak – a nagymesterek útbaigazító szavait való idézni. Ha a *Leonardo Program* eltűri-követeli az alternatívítást, az autonóm mo-

Könyvekről

dellek egymás mellett élését, egy-egy modell szorosabb koherenciát igényel. Ezért zavar, ha *Sándor Zsuzsa* bevezetőjében az egyik idézet így foglalja össze a műelemzés korszerű metodikáját, hogy „a cselekvésben átélt élmények által kell megvalósítanunk, mely a gyermeki alkotótevékenységet és a műalkotásokkal való ... találkozást együttesen jelenti” (13.1.), míg két oldallal később azt idézi, hogy a művészi befogadó élményben „gondolatainkat formába, szavakba, mondatokba kell öntenünk”. Ugyanígy a 17. oldalon az elkülönült művészettörténet-órák igénye vetődik fel markánsan, míg később (pl. a 32. oldalon, da másutt is) a vizuális probléma-megoldás összefoglalásaként-illusztrálásaként javasolnak a kollégák műelemző-művészettörténeti feladatot. Persze, ezek is reális alternatívák. Alighanem képtelenség lenne értékhierarchiába rendezni őket, ti. hogy az egyik jó, a másik meg nem. De elemezni a kutatásban, hogy az egyik ezért jó, erre jó, a másik meg arra – ez jogos igénye az olvasónak. Súlyosabb a választási helyzet abban az alternatívában, hogy az iskolásgyerekeknek a művészeti alkotásokat (elődeik üzenetét) magánvalóként vagy számukravalóként kell-e bemutatni. E kérdésben bizony tanácsos markánsan állást foglalni. Szemlátomást Borsodban él – s a *Leonardo Programban* leli szellemi táplálékát – mindkét pedagógiai paradigma. Ösztönzést kaptak azok is, akik korrekt, szakszerű műleírást képesek fogalmazni, s ilyen fogalmazásra készíteni tanítványaikat – vagyis az ismeretet, a verbális kódban való kifejezés képességeit tekintik a fejlesztés fő feladatának. S ösztönzést kapnak azok is, akik a művészetet egy átfogóbb emberformálásra, komplex képességfejlesztésre, énépítésre tartják fontosnak. Szembetűnő, hogy ez utóbbi paradigma vállalói mennyire megközelítik az eredeti modell-leírásban integrációsnak nevezett 4. modellt. Ilyennek látom *Kiss Zoltán* egyiptomi projektjét, *Rézművesné Nagy Ildikó* Térrendezés c. feladatsorát (lám ezúttal pedig a *Leonardo Program* 1. modelljéhez, a környezetkultúrálíshoz közelít a metodika!), vagy ugyancsak utóbbi szerző – aki egyben a kötet szerkesztője is – *Kapcsolódások* című tanulmányára utalnék.

Ezek szerint „alulnézetben”, Borsodból már nem is tűnnek alternatívnak a szóbanforgó modellek? A praxis természetes módon konvergenciára tör?

A pluralizmus spontán felszámolását jelentő eklekticizmus lesz a program végeredménye?

Csupa izgalmas kérdés. Melynek megválaszolását *Kárpáti Andrástól* és dolgos s megnyilatkozó kedvű, egyre gyarapodó munkatársi csapatától várom.

Trencsényi László

A kiadásért felel a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának elnöke
A szerkesztés a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült
Nyomtatták az Alfaprint Nyomdaipari Kiszervezetben. Felelős vezető: Barabás Gábor
Megjelent 53 (A/5) ív terjedelemben
HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

1. A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakcikket jelent meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

2. A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratossorozásként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás, stb.).

3. A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven, stb.) újra közöljék.

4. A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

5. A kéziratokat 3 gépelt példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni.

6. A kéziratok optimális terjedelme 15–35 gépelt oldal (kettes sorköz, 60 betűhely/sor, 28 sor/oldal) között lehet.

7. A kézirathoz az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összefoglalást kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

8. A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

9. A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.

