MAGYAR
PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

KILENCVENHATODIK ÉVFOLYAM

4. SZÁM

1996

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

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

KILENCVENHATODIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:
BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN,
HALÁSZ GÁBOR, KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT, KÁRPÁTI ANDREA, KELEMEN ELEMÉR,
KOZMA TAMÁS, MIHÁLY OTTÓ, VÁRNAGY ELEMÉR

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):
CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Chicago), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár),
ARIEH LEWY (Tel Aviv) FERENCE MARTON (Göteborg)

Szerkesztőség:
József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 454-354
Technikai szerkesztő: Pukánszky Béla
Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

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: 36-62-454354 E-mail: CSAPO@EDPSY.U-SZEGED.HU

MAGYAR PEDAGÓGIA 96. évf. 4. szám (1996)

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Gediminas Merkys: A materialista dialektika ismeretelméleti tanulságai a pedagógiában 319

Vajda Zsuzsanna: A budapesti pszichoanalitikusok rendhagyó nézetei a gyermeki természetről és a nevelésről 329

Kontra József: A probléma és a problémamegoldó gondolkodás 341

Fedinek Csilla: Kárpátalja közigazgatása és tanügyigazgatása 1938–1944 között 367

SZEMLE

Illyés Sándor: A Nemzeti Alaptanterv és a fogyatékos gyermekek iskolai fejlesztésének tartalmi szabályozása 377

Várnagy Elemér: Ciszterciek és pedagógia 383

Kurtán Zsuzsa: A nyelvpedagógia szaknyelvi komponense a tantárgypedagógiák és az általános didaktika összefüggéseiben 389

Kiss Tihamér: Piaget pszichológiájának és a didektikai elveinek hatása hazánk oktatás-metodikájára a IX–XX. században 397

KÖNYVEKRŐL

Csíkos Csaba: Ferenczi Gyula és Fodor László: Oktatáselmélet és oktatásstratégia 407

Németh András: Mészáros István két könyvéről 409

INFORMÁCIÓK

Összefoglaló a Magyar Pedagógia 1994–1996. évi működéséről 413

MAGYAR PEDAGÓGIA
96. évf. 4. szám 319–328. (1996)

A MATERIALISTA DIALEKTIKA ISMERETELMÉLETI TANULSÁGAI A PEDAGÓGIÁBAN[1]

Gediminas Merkys
Siauliai Pedagogical Institute, Faculty of Education Litvánia

A materialista dialektika fogalmát a jelen kontextusban a marxizmus egy konkrét ágának: a tudomány-, a természet- és a társadalomfilozófiának jelölésére használjuk, amely bő fél évszázadon át uralkodott a volt Szovjetunióban és annak politikai vonzáskörzetében. Tudósok nemzedékei nőttek fel a volt Szovjetunióban, valamint Közép- és Kelet-Európában ennek az erőltetett társadalom- és tudományfilozófiának az igencsak jelentős befolyása alatt. Semmilyen más XX. századi filozófiai rendszer sem avatkozott be ilyen nyilvánvalóan a társadalmi létbe. Nem szabad elfeledkeznünk a posztkommunista és a fejlődő országok átfogó és szűnni nem akaró társadalmi és értékválságáról sem, amely – feltételezésünk szerint – már potenciálisan formálja a „jövő marxizmusának" társadalmi és pszichológiai szellemi alapját.

A fentebb említett filozófiai tan emancipációs állítása, a filozófia, az ideológia és a pedagógia tradicionális viszonya, valamint a totalitárius háttér voltak azok a tényezők, amelyek döntő szerepet játszottak abban, hogy éppen a szovjet pedagógia került leginkább a materialista dialektika hatása alá. Ennek a jelenségnek összehasonlító kulturális és módszertani elemzése a kortárs pedagógia ismeretelméleti problémáinak szempontjából bizonyos heurisztikus potenciált rejt magában. A jelen tanulmány célja, hogy definiálja a materialista dialektika azon lényegi jellemzőit, amelyek a szovjet pedagógia ismeretelméleti sajátosságait meghatározták.

A materialista dialektika mint tudomány-, természet- és társadalomfilozófia ismeretelméleti jellemzői

Az episztemológiai és az ontológiai problémák keveredése. Egyértelmű, hogy az ontológiai és az episztemológiai problémák teljes elkülönítése problematikus lenne: ha nem nevezzük meg az objektumot, a kogníció problémája nem létezik. Azonban majdnem minden többé-kevésbé észrevehetően ismeretelméleti hagyományra épülő filozófiai tan – mint például a pozitivizmus, a fenomenológia, vagy a hermeneutika – elvi alapon meghúzza ezt a konkrét határvonalat. A pozitivista hagyományban ez a legradikálisabb módon úgy történik, hogy az ontológiai problémákat konkrét tudományokra bízzák, az

[1] A tanulmány a Nemzetközi Neveléstörténeti Állandó Konferencián (Berlin, 1995. szeptember 13–17.) elhangzott előadásomon alapul (4. Szekció: Paradigmák és paradigmaváltások a pedagógiában).

episztemológiát pedig a tudományfilozófia és a logika hatáskörébe utalják, melyek célja, definíció szerint, a „tudományos játéktér" koherenciája (egy elmélet belső logikai koherenciája) és a referencia (az elmélet és a tények megfelelése) szabályainak meghatározása. A fenomenológiai és a hermeneutikai hagyományban az ontológiai és az episztemológiai problémák interakciója egyértelműbb, de az ontológiai elemek általában a módszer illusztrálásának szerepét töltik be. A materialista dialektika pedig azáltal, hogy bevezeti az „objektív dialektika" és a „szubjektív dialektika" fogalmát, és az általános értelemben vett dialektika megjelenési formáiként kezeli őket, megszűnteti az ontológia és az episztemológia viszonyának problémáját. Így majdnem teljesen elmossa a filozófia mint a szellemi reflexió sajátos univerzális formája és a konkrét tudományok közötti funkcionális határokat.

A tan igazságának állítása. Ez legjobban az ismert materialista dialektikai posztulátumban tükröződik, mely szerint „a materialista dialektika az egyetlen igaz, tudományos és progresszív filozófiai rendszer". Az igazságra való törekvés majdnem minden filozófiai tan sajátja. A materialista dialektikát az teszi különlegessé, hogy az igazságát egyoldalú monológban posztulátumként jelentik ki, ahelyett, hogy nyílt filozófiai vitában (dialógus) érvelnének mellette.

Az elmélet keveredése az ideológiával. A pozitivista hagyomány szándékosan különíti el az ideológiát és az axiológiát mint összekapcsolódó tényezőket a tudománytól. A hermeneutika és a fenomenológia ennek megfelelően tudatosan elhatárolja magát a szcientizmustól, míg a materialista dialektika egyenlőségjelet tesz két szembenálló momentum közé: elmélet (a tudomány attribútuma) és ideológia (az értékek és a metafizika attribútuma). Mintha a szovjet marxizmusban az ideológiai konceptualizációt azonos alapra helyeznék a tökéletes axiomatikával. A materialista dialektika filozófiája tudománynak tekinti magát, és nem is akármilyennek, hanem olyan különleges tudománynak, amely vezető szerepet tölt be a többi között.

Agresszív intervenció a tudomány területére. A filozófia és más tudományok kapcsolatát általában a természetes kétoldalú interakció jellemzi. A materialista dialektikában azonban gyakori a megkérdőjelezhetetlen filozófiai posztulátumok, ideológiai és világszemléleti elvek és a társadalmi utópia axiomatikus konstruktumok formájában történő extrapolálása mind a természet- (genetika), mind a társadalomtudományok (történelem, szociológia, pedagógia) belső paradigmatikus szerkezetébe. Az axiomatika és egyéb dedukciós módszerek itt úgy „szerepelnek", mint egy érett fizikaelméletben. Sőt, mi több, a materialista dialektika filozófiája tudománynak tekinti magát, mégpedig olyannak, amely vezető szerepet tölt be a többi tudomány között.

Példák: A tömegeknek a történelmi folyamatokban játszott meghatározó szerepéről szóló posztulátum és az egyénnek mint a gazdasági, vagyis a csoportviszonyok termékeként való felfogása a szovjet pedagógiában a deduktív extrapoláció segítségével átalakul a csoportérdekek egyéniek feletti elsőbbségének elvévé.

Az ember eredetének marxista tana, az egyén kezelésének említett marxista módja, valamint az agresszív emancipációs törekvések már a XX. század elején (!) lehetővé tették, hogy a szovjet pedagógia „deduktívan", vagyis empirikus antropogenikus, pszichológiai vagy pedagógiai kutatások nélkül radikálisan megoldja a biológiai, társadalmi és pedagógiai tényezők „súlyának" problémáját a nevelési folyamatban, míg, mint tudjuk, a

modern tudománynak máig sem sikerült végleges és egyértelmű választ adnia erre a kérdésre.

Még a Szovjetunió Kommunista Pártjának dokumentumai is – „az egyetlen tudományos és helyes" filozófia kreatív folytatásaként – elnyerték a társadalomelmélet státuszát. Nagyon lelkiismeretesen idéztek belőlük, sőt, mi több, konkrét társadalmi kutatások axiomatikus alapjaként szolgáltak. A fentebb említett módszertani képet a totalitárius állam politikai és ideológiai keveréke „festette", de a materialista dialektika felsorolt ismeretelméleti paraméterei megfeleltek a racionalista „alapú" céljának.

Nem kívánunk itt foglalkozni ontológiai problémákkal, vagyis nem próbáljuk meg megválaszolni azt a kérdést, hogy a marxista dialektikából származtatott posztulátumok milyen mértékben helyesek vagy helytelenek a különböző tudományokban. Számunkra fontosabb a formális (ismeretelméleti) aspektus: a materialista dialektikában axiómák formáját öltő filozófiai-metafizikai fogalmak avatkoznak be konkrét tudományokba, megfelelő alátámasztó vagy megcáfoló érvek nélkül.

Az extrapolációnak ezt a tényét önmagában nem szabad elítélnünk. Például még a fizikában is gyakran támasztják alá az elméleteket úgynevezett „ad hoc" hipotézisekkel, vagy interpolálják az elmélet hiányzó logikai szegmenseit intuitíven, a deduktív módszer korlátain belül. A beavatkozás agresszivitása, valamint az igazolás és megcáfolás normáinak kiiktatása az, ami miatt a materialista dialektika mint ismeretelméleti tan elítélhető. Azzal, hogy a materialista dialektika agresszívan beavatkozott konkrét tudományokba, túllépte a hatáskörét mint filozófiai tan és nagyon komolyan kompromittálta magát.

A filozófia mint a szellemi reflexió univerzális formája minden kétséget kizáróan befolyásolja a tudományt. Másfelől azonban a tudomány és a filozófia interakcióját metaforikusan a szabad piac modelljéhez hasonlíthatjuk: a tudományos közösség vagy az ahhoz tartozó egyén szabad döntésén áll, hogy milyen filozófiai gondolatokat tekint fontosnak és milyen mértékben.

A tudományosság állításának keveredése a historista irányultsággal. A materialista dialektika, amely egyszerre tekinti magát tudománynak és ideológiának, popperi értelemben véve historista tan is egyben.

Antiempirizmus jellemzői: (a) az empirikus kogníciónak mint a kogníció másodrendű, kisegítő szintjének (az elmélettel összahasonlításban) tipikusan visszafogott kezelése és primitív hétköznapi tapasztalatként, „az utca emberének" nézőpontjaként stb. való értelmezése; (b) a pozitivista filozófiai hagyomány – amely a materialista dialektika szerint szubjektív idealizmushoz és agnoszticizmushoz vezet – nyíltan negatív és inkonstruktív kezelése. Az elhatárolás problémájának hangsúlyozása nagyon zavaró a materialista dialektika számára, ezért egyszerűen figyelmen kívül hagyja a problémát. Az absztrakt elméleti gondolkodás lehetőségei és annak korlátai a természet- és a társadalomtudományokban egyáltalán nem differenciáltak. Végső soron az a posztulátum, miszerint a gyakorlat az igazság kritériuma, teljesen megszünteti az igazság meghatározásának problémáját a természet- és társadalomtudományokban.

Emancipációs beavatkozási törekvések. Ezek lényege leginkább a következő marxista kijelentésben nyilvánul meg: „eddig a filozófusok csak megmagyarázták a világot, míg valójában azt meg kell változtatni" (*Marx*, 1955). A materialista dialektika filozófiai gondolkodásának gyakorlati megvalósítási módja az, hogy az ember aktívan beavatkozik

a természetes szinergetikus folyamatok fejlődésébe azzal a céllal, hogy azokat a saját akaratának megfelelően megváltoztassa.

Holisztikus irányultság, melynek lényegét legjobban az a tipikus materialista dialektikai állítás jellemzi, hogy a materialista dialektika magába foglalja a természet-, tudomány- és társadalomfilozófia egészét. A materialista dialektikán kívül még egyetlen más filozófiai tan sem „szenvedett" ilyen globalizmusban. Gondoljunk például a pozitivizmusra, amely a filozófiát leredukálta logikára és tudománymódszertanra; az egzisztencializmusra mint az egyéni lét filozófiára, amely megszabadult az episztemológiai kérdésektől; a hermeneutikára és a fenomenológiára, amelyek elhatárolták magukat a természeti folyamatok reflexiójától, és az általános értelemben vett kultúra filozófiai tanaként formálódtak. A materialista dialektika jellemzőinek ilyen kombinációja, amely minőségi szempontból többet jelentett a fent említett episztemológiai jellemvonások egyszerű összeadódásánál, nagy mértékben befolyásolta a szovjet pedagógia mint tudomány jellegzetességeit.

A materialista dialektikának a szovjet pedagógia episztemológiájára gyakorolt befolyása

Konceptuális monopólium. Mivel a szovjet pedagógia a materialista dialektika származékának tekintette magát, analogikusan ez is „az egyetlen helyes, tudományos és progresszív" pedagógiaként kezelte magát. A nem marxista, azaz imperialista, kapitalista pedagógiai elgondolásokat a priori helytelennek és reakciósnak tételezte fel (*Malkova* és *Vulfszon*, 1975; *Monosszon*, 1988).

Izolacionizmus. A szovjet pedagógiát az idegen, feltételezetten „hibás" filozófiai tanokon (pozitivizmus, pragmatizmus stb.) alapuló pedagógiai elméletekkel szembeni elfogult és diszkriminációs attitűd jellemezte. A nyílt vita vagy kritikus önvizsgálat a materialista dialektika számára kellemetlen, ha nem egyenesen veszélyes volt. A szovjet pedagógia ilyen eltökéltsége, amely a világ pedagógiája, és különösen a pedagógiai gondolkodás, problémák és eredmények modern fejleményeivel szembeni elfogult attitűdben nyilvánult meg, szükségszerűen a tartózkodás, sőt a szektásodás felé sodorta a pedagógiát a volt Szovjetunióban. Abszolút hangsúlyt helyezett az elméleti kogníció (fogalmi konstrukciók, értelmezések stb.) formáinak fontosságára. A pedagógiai törvényeknek a marxista filozófiából való dedukciós származtatásának mítosza uralkodott.

A kvantitatív kutatás és az empirikus módszerekkel szembeni tartózkodó és visszafogott attitűd. A 30-as években kiadott néhány kormányhatározat teljesen megtiltotta a pedológiát és a kísérleti pedagógiát.[2] Később ezt az abszolút tilalmat megszüntették, azonban az empirikus pedagógiával szembeni tartozkodó attitűd megmaradt a tudósok között. Ebből a szempontból nagyon sokatmondó az a tény, hogy egy 1988-ban megjelent monográfiában egy híres és nagyon produktív szovjet tudós a pedagógiai és pszichológiai teszteket – amelyek az empirikus pedagógia módszertanilag legfejlettebb eszközei közé tartoznak – a diplomatikusságra való törekvés leghalványabb kísérlete nélkül a reakciós

[2] A „Pedológiai félreértelmezésekről ...– című szovjet pártvezetőségi határozat, amelyet 1936-ban adtak ki, döntő hatással volt.

imperialista tudomány kitalálmányának tekinti, amelynek célja az alsóbb osztályokból jövő tanulók szelektív elnyomása (*Zsupavlev*, 1988).

Az empirikus pedagógia betiltásával és meg nem tűrésével a totalitarizmus olyan ideológiailag és politikailag vonzó perspektívához jutott, amelyben az utópikus álmokat és vágyakat valóságként mutathatta be. A tudományos tényt kiszorították a vizsgálat folyamatából. A helyét végül ideológiai szemfényvesztés foglalta el, amely fetisizálta a különböző klasszikusokat, a kormány- és pártdokumentumok monoton idézeteit, és végül a tudományos köntösbe öltöztetett elemi gyakorlati pedagógiai tapasztalat triviális bemutatását. Kutatásnak gyakorlatilag ideológiai vagy politikai szövegek készítését nevezték az oktatási szférában. Minden empirikus kutatásra vonatkozó ismeretet kivettek a tanári alap- és posztgraduális képzés tanterveiből. Egyetemi oktatók és neveléskutatók több generációját termelték ki, akik nem tudtak szakértelemmel megtervezni vagy elvégezni egy empirikus vizsgálatot. Az oktatási rendszer valós állapotának bemutatása nem felelt meg a „fejlett szocializmus" ideológiai keverékének. A pedagógia a maga részéről azzal, hogy elfordult az iskolától, a családi sérülésektől és problémáktól, végülis elnyerte a gyakorló tanárok és a társadalom közönyét, bizalmatlanságát, sőt néha lenézését. Itt nem árt, ha emlékezetünkbe idézzük azt a heves „publicisztikai háborút", amely Gorbacsov peresztrojkája idején folyt az úgynevezett pedagógus-újítók és az akadémikusok között.[3]

Autoritárius irányultság. A szovjet pedagógia fogalma mint az „egyetlen helyes, tudományos és progresszív" neveléselmélet, és a szovjet társadalomtudományokra jellemző emancipációs és intervencionista irányultság közösen határozták meg a szovjet pedagógia, és különösen a volt Szovjetunió nevelési gyakorlatának autoritárius tendenciáját. A pedagógiai autoritárizmust – amely nemcsak a szovjet pedagógiát, hanem a középkor dogmatikus pedagógiáját és a nemzeti szocializmus pedagógiáját stb. is jellemzi – itt a gyermekközpontú hagyomány ellenpontjaként értelmezzük.

Konstruktív és pozitív momentumok a szovjet pedagógiában ismeretelméleti aspektus

Téves lenne azonban azt gondolni, hogy a szovjet pedagógiában semmi konstruktív vagy pozitív nem volt. A szovjet pedagógia – amelynek szellemi alapja valójában az orosz kultúra (lényegében kreatív és produktív) alapelemeire épül – a totalitarizmus hosszú évei és a világnézeti és cselekvés-korlátozások következményei ellenére is sok értékes dolgot megőrzött. Ebből a szempontból, analogikusan, a szovjet pedagógia olyan, mint az arab művészet, amely az emberábrázolás tiltásának következményeként egyedi szintre jutott a díszítés területén.

[3] A szovjet-orosz szakirodalomban a „pedagógus-újító"kifejezést azoknak a tanároknak a megjelölésére használták, akik kiemelkedő szaktudással rendelkeztek és kiváló oktatási eredményeket értek el. Az akadémikusi cím volt a legmagasabb tudományos cím a volt Szovjetunió tudományos hierarchiájában. A fent említett „publicisztikai háborút" az újítók és az akadémikusok között a következő, 1987/88-ban kiadott kulturális és pedagógiai folyóiratok tükrözik legjobban: ...

Ebben a rövid cikkben nem szándékunk tartalmilag feltárni a szovjet pedagógia pozitív tevékenységét. Ehelyett néhány olyan eredményt szeretnénk megvizsgálni, amelyek – szerintünk – episztemológiai jelentőségre tesznek szert.

A konceptualizáció és az elméleti kutatás tapasztalata. Nyugaton a pedagógia a demokrácia és a vélemények pluralizmusa közepette koordinálatlan paradigmák eklektikus származékaként fejlődött, többé-kevésbé egységes elméleti alap nélkül. Itt negatív szerepet a pozitivizmus játszott, amely mindenfajta konceptualizációt – ha az egy kicsit is elvált a közvetlen empirikus referenciától – módszertanilag hibás metafizikának tekintett. Ugyanakkor a materialista dialektika dogmái (a teológiához hasonlóan) axiomatizálták a pedagógiát, és egységesítették az interdiszciplináris paradigmát. A szovjet pedagógia következetesebb orientációt mutat a pedagógiaelmélet, a személyiség holisztikus kezelése és a nevelés integrált fogalmának megteremtése felé. Ezt az a tény bizonyítja, hogy a szovjet pedagógia megalkotott olyan fogalmakat, mint az „egységes pedagógiai folyamat", vagy az „összetett nevelés (*Babanszkij*, 1988), amelyeket nagyfokú absztrakció jellemez, és amelyek köztes helyet foglalnak el a filozofikus világnézeti tan és a konkrét empirikus vizsgálat fogalma között. A nyugati pedagógiát viszont nyilvánvalóan az analóg, „átlagos általánosságok" az elméletek abszolút vákuuma jellemzi: itt csak egy általános filozófiai tan uralkodik (vagy a pozitivizmus vagy a pragmatizmus), amelyet nem általánosított, konkrét és nagyon speciális empirikus vizsgálatok tömege kísér.

A pedagógia önálló tárgyi identitásának formálása. A nyugati pedagógiának az empirikus-analitikus paradigma hatása alatt fejlődő irányzatait az a tendencia jellemzi, hogy a pedagógia tárgyát pszichológiára és szociológiára redukálják le. Azok az irányzatok, amelyekre a fenomenológia, a hermeneutika, vagy valamely más filozófiai tan van hatással, ezt általában filozófiával, ideológiával vagy „józan ésszel" keverik. Sokatmondó azonban, hogy a nyugati pedagógia mindkét áramlatát – bár viszonylag távol állnak egymástól – az intervencióval mint a pedagógiai tevékenység alapelvével szembeni tartózkodó attitűd jellemzi.

A nem marxista filozófiai tanok szemszögéből az intervenció (abban a formában, ahogyan az a szovjet marxizmusban és a szovjet pedagógiában megjelenik) majdnem szentségtörő, ugyanakkor a nyugati empirikus pedagógiában az interventív kutatás esetében – amely (a pedagógiai jelenségek komplex és multidimenzionális természete miatt) nem elégíti ki a behaviorista kísérlet feltételezetten „ideális példáját" – „értékelésként" definiálják. Más szóval ezeket a kísérleteket másodrangúnak és módszertanilag kevésbé értékesnek tekintik. Módszertani szempontból csak az a kutatás minősül tökéletesnek, amely a passzívan (beavatkozás nélkül) gyűjtött adatok statisztikai elemzésére épül. Így tűnik, hogy a nyugati empirikus pedagógia azzal, hogy a módszer „érintetlenségének" megőrzése kedvéért elutasítja a beavatkozás elvét, és azzal, hogy alapvetően passzív, objektivista kijelentés alapú kutatásra korlátozza magát, elpusztítja a pedagógia mint önálló tudomány identitását. Véleményünk szerint a legtöbb úgynevezett nyugati empirikus pedagógiai kutatást nem szabadna pedagógiainak nevezni; inkább a nevelés területén folytatott empirikus szociológiai és pszichológiai kutatások ezek.

A szovjet pedagógiát határozottan szembetűnő interventív emancipációs álláspont jellemezte. A szovjet pedagógia számára az igazság kritériumát nem az igazolás és a megcáfolás normái képezték, hanem a társadalmi (ebben az esetben nevelési) gyakorlat.

Az elsőbbséget nem a néhány absztrakt változó közötti összefüggéseket bemutató kvantitatív kutatás élvezte, hanem a kvalitatív kutatás, amely alapvetően sokkal alkalmasabb a nevelési jelenségek komplex multidimenzionális természetének vizsgálatára. Ezért nem véletlen, hogy a szovjet pedagógia következetesebb orientációt mutat a pedagógia – „a gyermekvezetés technikájának" tudománya (görög *paidos agein, paidagogike*) – identitásának megőrzése felé.

A beavatkozás – amely a szovjet pedagógiában és nevelési gyakorlatban elvált a céljaitól és eszközeitől – mind az oktatási-nevelési folyamatnak, mind a tanár gyakorlati tevékenységének attributív vonása. A *pedagógia* és *pedagógus* kifejezések etimológiája (*paidos* a görögben „gyerek", *agogos* pedig „vezet, vezető") mindennél jobban tükrözi azok denotációs kapcsolatát az aktív részvétel, beavatkozás stb. szándékával. Ebben az értelemben nincs jelentősége annak, hogy milyen nevelésről és milyen pedagógiáról beszélünk: az autoritárius, dogmatikus pedagógiáról, ahol a beavatkozás fontossága megengedhetetlenül abszolúttá válik, vagy a gyermekközpontú, humanista pedagógiáról, amelyben a gyermek érdekei és elvont személyes boldogsága irracionálisan mindenek elé kerülnek. Az is teljesen mindegy, milyen fajta nevelésre vagy milyen pedagógusra gondolunk – intézményire, ahol a nevelés hatása hosszútávú, mereven szabályozott és a nevelő szakképzett, vagy alkalmira, amikor például egy járókelő fegyelmezetlen gyerekeket figyelmeztet, akik a forgalmas utcán játszanak, és ideiglenesen a szociális pedagógus szerepét tölti be. A tudatos és célirányos pedagógiai beavatkozás kizárása minden esetben elkerülhetetlenül megszünteti a pedagógiának mint egyedi és konkrét jelenségnek a státuszát, és az egyén alkalmazkodási reakcióival vagy a természeténél fogva spontán és önálló szocializáció jelenségével teszi egyenlővé.

A következő, (elsősorban a szovjet) pedagógiai szakirodalomban használt népszerű fogalmak az oktatási-nevelési folyamat és a pedagógus tevékenységének intervenciós természetét tükrözik: „az oktatás-nevelés célja", „az oktatás-nevelés célkitűzései", „pedagógiai befolyásolás , „formálás", „az oktatás-nevelés módszere", „az oktatás-nevelés eszközei" stb., amelyek nagymértékben a pedagógiai folyamat szemantikai alapját képezik. Itt felmerülhet az az ellenérv, hogy semmi különleges nincs a pedagógiában mint a nevelés és a gyakorlati művészet tudományában, hogy az egyike a cselekvéstudományoknak – (Handlungswissenschaften) – (*Lenk*, 1989), amelyek közé potenciálisan minden társadalomtudományt és bölcsészetet be lehetne sorolni. A pedagógiát azonban – még a fogalmilag és eszközeiben is nagyon hasonló tudományokkal (pl. a pszichológiával vagy a szociológiával) összehasonlítva is – bizonyosfokú autenticitás jellemzi. Tegyük fel, hogy a politikai népszerűséget, a társadalomnak a halálbüntetéssel szembeni attitűdjeit, az abortuszt, a bevándorlókat stb., vagy egy popsztár botrányos perét kérdésekkel vizsgáló szociológus, vagy a pályaválasztás okait, az agresszió vagy az öngyilkosság jelenségét kutató pszichológus rendszerint passzív és – remélhetőleg – objektív személy marad, aki a tényeket állapítja meg. Igaz, hogy teljességgel elképzelhető, hogy az eredményeknek a szokásos közvetítő struktúrákon keresztül történő közzétevése, mint például a közvélemény formálása, a megelőzés és a szociális segítségnyújtás eszközei, törvények stb. visszahatnak a vizsgált jelenségre, de ez csak indirekt módon történik. Sem a pszichológusnak, sem a szociológusnak nem célja, hogy kutatása során formáljon vagy átformáljon egy adott társadalmi attitűdöt, vagy politikai vagy szakmai népszerűséget. A

klasszikus, hagyományos értelemben mind az empirikus szociológia, mind a pszichológia az objektív kijelentések tudománya.

Ugyanakkor a pedagógiát elvileg elsősorban mint interventív tudományt, a pedagógiai kutatást pedig mint beavatkozási folyamatot definiálhatjuk. A pedagógiát kutatónak (nem úgy, mint a pszichológusnak vagy a szociológusnak) először meg kell teremtenie vagy el kell érnie egy bizonyos pedagógiai eredményt vagy hatást stb., mielőtt azt objektíven kijelentheti. Ebből a szempontból a pedagógiai kutatás mikroszociológiai szinten elkerülhetetlenül létrehoz egy társadalmi és pedagógiai alkotási folyamatot: egy adott iskolai közösségben, osztályban, és végül egy konkrét diákban. A pedagógia és a pedagógiai kutatás interventív természetét legjobban a neveléstudomány úgynevezett konstruktív technológiai funkciója (ahogyan azt a szovjet pedagógiában értették) tükrözi. Ez a pedagógiának azt a tendenciáját jelöli, hogy megteremtse, módosítsa, javítsa, optimalizálja stb. a pedagógiai befolyásolás különböző módjait. A kutatási gyakorlatban ez abban a tényben nyilvánul meg, hogy a pedagógus-kutató nem korlátozza a saját tevékenységét a pedagógiai módszerek bizonyos, már de facto létező oktatási-nevelési hatásainak tudományos értékelésére, hanem mindenekelőtt a pedagógia befolyásolás új eszközeit teremti meg és igazolja a pedagógiai kutatás segítségével.

A pedagógia interventív természetének és ugyanakkor konstruktív technológiai funkciójának tagadása természetesen a pedagógiának a pszichológiára (a diagnosztikai változók kutatása dominanciájának esetében) vagy a szociológiára (a pedagógiai befolyás de facto létező módszerei értékelésének dominanciája esetén) való leredukálását jelentené. Végül pedig a pedagógia egyedi ismeretelméleti funkcióinak leegyszerűsítését és a pedagógia mint önálló tudomány megszűntetését jelentené. Ezért teszi lehetővé a szovjet pedagógia központi vonása – azaz következetes emancipációs és interventív céltudatossága – azt, hogy a szovjet pedagógiát bizonyos értelemben „a legpedagógiaibb pedagógiaként" definiáljuk.

A szovjet pedagógia működőképessége és eredményessége. Ezt bizonyítja közvetett módon az oktatás és képzettség viszonylag magas színvonala a volt Szovjetunióban (különösen az európai területeken és a történelmi kulturális központokban), az oktatási eredmények nemzetközi összehasonlító vizsgálatai, a volt Szovjetunióból jövő diákok teljesítményei a nemzetközi tantárgyi versenyeken fizikából, matematikából, bölcsésztárgyakból és sportból, valamint a bevándorlók és ösztöndíjas diákok sikeres integrációja az oktatás és a tudomány modern nyugati rendszereibe.

Összefoglalás

A fent leírtak alapján megfogalmazhatjuk a különböző pedagógiai paradigmák konstruktív funkcionális interakciójának gondolatát:

– A modern pedagógia a filozofikus és empirikus pedagógia fogalmainak és eszközeinek interakciójából fejlődik. A neveléstudomány fejlődése szempontjából mindkét említett terület egyedi episztemológiai funkciót tölt be: a filozofikus pedagógia hipotéziseket és koncepciókat teremt és értelmez, míg az empirikus pedagógia az igazolás és a megcáfolás feladatát látja el.

– A különböző episztemológiai funkciók egyensúlyban tartása a pedagógiát egyrészről a metafizika, az ideológia, a világnézet, a politikai spekulációk, a publicisztikai írások és a szakmai praxiológia karjaiba sodorja, ami aláássa a pedagógia önálló státuszát. Másfelől a pedagógia a fogalmi szempontból nem értelmezett, spontán empirikus vizsgálat eklektikus származéka lesz, amelynek szinte semmilyen hatása nincs sem a neveléselméletre, sem a gyakorlati tanításra.

Végül egy másik kijelentést is szeretnénk megfogalmazni. Napjainkban gyakran halljuk a következő spekulációt: a szovjet társadalmi, politikai és gazdasági rendszer összeomlott. Ha a rendszer mint egész nem tud hatékonyan működni, akkor minden egyes alrendszere (pl. az oktatás, tudomány) szintén rosszul funkcionál.

A cikkben bemutatott tények és az összefoglalás mutatják, hogy a materialista dialektikának, a XX. század egyik legbefolyásosabb filozófiai tanának a pedagógiára gyakorolt hatása nem volt egyoldalú. A Szovjetunió és a volt kommunista országok pedagógiájának fogalmi és ismeretelméleti öröksége kihívást jelent. Ez nem csak azért van így, mert a történelem (s így a pedagógiai paradigmák története) nem szereti a légüres teret. A fent említett örökség átgondolása a modern pedagógia számára életbevágó fontosságú heurisztikus stimulus lehetőségét rejti magába.

Fordította: Lesznyák Ágnes

Irodalom

Babanszkij, J. K. (1988): Pedagogika. Ucseb. poszobie dljá sztidentov ped. in-tob. Moszkva.

Bitinac, B. (1984): Sztruktura processza voszpitanyija. (Metodologicseszkij aszpekt).

Grekszem, L. R. (1991): Eszteszvoznanie, filoszofija i nauki o cselovecseszkom povedenyiji v Szovjetszkom Szojuze: Per. sz angl. Moszkva.

Handlexikon zur Wissenschaftstheorie. München (119–127.).

Kirchhöfer, D. (1994): Das Paradigma der Materialistischen Dialektik in der Erziehungswissenschaften. In: Müller, D. K. (szerk.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung: eine Einführung in das Studium.* Köln; Weimar; Wien 93–115.

Krajevszkij, V. V. (1994): Metodologijá pedagogicseszkogo isszledovanyija: Poszobije dljá pedagogga isszledovatyeljá. Szamara.

Malkova, Z. A. és Vulfszon, B. L. (1975): Szovremennaja skola i pedagogika v kapitaliszticseszkih sztranah, Moszkva.

Marx, K. (1955): Teziszö o Fejerbahe. V. kn.: K. Marx i F. Engelsz. Szocsinyenyija. T. Z. Moszkva.

Merkys, G. (1994): Methodologie und Praxis der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung in der ehemaligen UdSSR. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 32. (Bildung und Erziehung in Europa, Beiträge zum 14. Kongres der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14–16. März 1994 in der Universität Dortmund) 241–251.

Merkys, G. (1995): Epistemological Lessons of Materialistic Dialectic in Pedagogy. International Standing Conference for the History of Education. Berlin, September 13–17. 149–151.

Merkys, G. (1995): Ergebnisse einer Evaluation von Dissertationen im Bereich der empirischen Pädagogik In: Abel, J. Möller, R. Neubauer, G. és Treumann, K.P. (szerk.): *Tagungsband zur AEPF-Frühjahrstagung in Bielefeld vom 20. bis 22. März 1995*. Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik (im Druck).

Monosszon, E. I. (1987): Sztanovlenyije i razvityije szovjetszkoj pedagogiki 1918–1987. Moszkva.

Neuner, G. és Babanskij, J. K. (szerk., 1984): *Pädagogik*. Berlin.

Zsuravlev, V. I. (1988): 27. szvezd KPCC i problemü metodologij pedagogiki: Pedagogicseszkaja najka - reforme skolü. Moszkva.

ABSTRACT

GEMIDIAS MERKYS: EPISTEMOLOGICAL LESSONS OF MATERIALISTIC DIALECTIC IN PEDAGOGY

The author argues that materialist dialectic, one of the most influential philosophies of the twentieth century, did not affect pedagogy only in one aspect. The analysis of its influence, especially of its conceptual and epistemological aspects might offer fundamental heuristic stimuli for modern pedagogy. The analysis of the epistemological characteristics of material dialectics highlights how it shaped pedagogical thinking in the former Soviet Union and the Eastern Block. The epistemology of the resulting pedagogy was characterised by conceptual monopoly, isolationism and authorianism as well as the emphasis on the forms of theoretical cognition and the negative attitude toward quantitative research and empirical methods. At the same time, however, the author argues that positive effects can also be identified, such as the experience of conceptualisation and theoretical research or the independent identity of pedagogy as a discipline.

MAGYAR PEDAGÓGIA **96**. Number 4. 319–328. (1996)

Levelezési cím / Address for correspondence: Gediaminas Merkys, Siauliai Pedagógocal Institute, Faculty of Education, P. Visinskio 25, LT-5400 Sianliai, Litvania.
An English copy of the manuscript can be obtained from the author.

MAGYAR PEDAGÓGIA
96 évf. 4. szám 329–339. (1996)

A BUDAPESTI PSZICHOANALITIKUSOK RENDHAGYÓ NÉZETEI A GYERMEKI TERMÉSZETRŐL ÉS A NEVELÉSRŐL

Vajda Zsuzsanna
József Attila Tudományegyetem, Pszichológia Tanszék

Lépten-nyomon szembesülünk azzal a rendkívüli és összetett hatással, amelyet a pszichoanalízis gyakorolt a huszadik századi humán tudományokra és a kultúrára. E hatások sokféle csatornán közvetítődtek, kombinálódtak a történelmi periódus és a történelmi színhely diktálta feltételekkel.

Budapesten a két világháború között az ország szerencsétlen történelmi körülményei ellenére igen élénk szellemi élet folyt. A harmincas évekre igazi szellemi műhellyé alakult a pszichoanalitikusok köre, ismert és kevésbé ismert szakemberek, értelmiségi szimpatizánsok részvételével. A budapesti pszichoanalitikusok körében komoly érdeklődés mutatkozott a nevelés kérdései iránt. 1936–1939-ig Budapesten önálló folyóirat is működött „Gyermeknevelés" címen, mely a pszichoanalitikus, vagy ahhoz közel álló (pl. adlerianus) szakemberek írásait közölte. Az elméleti alapok létrehozása, a legfontosabb tételek megfogalmazása azonban néhány jelentős gondolkodó: *Ferenczi*, a *Bálint házaspár*, *Hermann Imre*, *Róheim Géza* nevéhez fűződött.

Jellegzetes szemléletbeli különbségek fedezhetők fel a második világháború előtti, illetve utáni értelmezések, nevelési adaptációs kísérletek között. A budapestiek működésének idején, a rettenetes tömegpusztítások előtt még lényegesen erősebbek voltak a racionalizmus pozíciói, és élt a remény, hogy az emberi természet tudományos magyarázata el fog vezetni ontológiai kérdések megoldásához.

A budapesti pszichoanalitikusok neveléssel kapcsolatos nézetei azért is különböznek a pszichoanalízis későbbi adaptálóinak megállapításaitól, mert munkásságuk a középeurópai gondolkodási hagyományokba illeszkedik. E hagyományok lényeges eleme, hogy a gyakorlati kérdéseket mindig valamilyen elméleti előfeltevésrendszer alapján értékelik. A pszichoanalízis posztfreudiánus irányzatainak zöme ezzel szemben az Egyesült Államokban működött tovább, integrálva az ottani fenomenológiai, pragmatista gondolkodási hagyományokat.

Mindemellett a magyar pszichoanalitikusok számos, a fejlődésre és az emberi természetre vonatkozó kérdésben *Freudétól* eltérő álláspontot képviseltek. A véleménykülönbségek abból fakadtak, hogy budapesti hívei *Freudnál* konzekvensebben ragaszkodtak a Mester eredeti szándékaihoz: a természettudományos pszichológia megalkotásához.

Bár mind a mai napig viták dúlnak a pszichoanalízis tudományelméleti meghatározásáról, és a leghevesebb bírálatok éppen a pozitív tudomány eszközeivel történő ellenőrzés lehetetlenségéhez kapcsolódtak, *Freud* számos sejtése, ötlete, elgondolása a fejlődéslélektan empirikus ágában is igazolásra talált. E folyamatban fontos szerepet játszottak a budapesti pszichoanalitikus iskola tagjai. Gyakran ők voltak a *Freudnál* csak utalás formájában létező, vagy egyszerűen az elmélet egyes alapfeltevéseiből következő, később empirikusan bizonyított jelenségek első megfogalmazói. Ezek közé tartozik a mai fejlődéslélektan két meghatározó tétele, a csecsemő késztetése az elsődleges kötődésre és az anya különleges szerepe.

Viták Freuddal

Miként *Bálint Mihály* a pregenitális libido szerveződéséről szóló két írásában (*Bálint*, 1953a, 1953b) felhívja rá a figyelmet, a magyar pszichoanalitikusoknak *Freuddal* folytatott vitájában az egyik legfontosabb momentum volt, hogy a Mester határozott elvárásaival ellentétben a pszichoanalízis anyagán kívül más, empirikus módszereket is igénybe vettek a gyermeki fejlődés és a személyiség vizsgálatánál. *Ferenczi* a pszichoanalízis, mint gyógyító eljárás, technika hatásmechanizmusát vizsgálta kritikusan; ennek kapcsán születtek meg nagy jelentőségű sejtései, amelyek később az anya szerepének előtérbe kerüléséhez, a környezeti hatások differenciáltabb értelmezéséhez vezettek. E gondolatmenetből következik a freudi motivációs elmélet egyik alapfeltevésének, a primér narcizmusnak a megkérdőjelezése. *Freud* az emberi cselekedeteket működtető motivációs rendszert homeosztatikus jellegűnek vélte. A homeosztatikus egyensúlyi állapot létrehozásában alapvető szerepe van az örömvágynak, amelynek forrása a freudi elméletben bármi lehet; az autoerotizmus kezdetben képes pótolni a külvilágból eredő hatásokat. *Ferenczi* ezzel szemben felfigyelt rá, hogy a gyermek már fogantatásától kezdve „társas lény", hiszen az anyaméhben, az anyával való közös létben fejlődik már születése előtt. Megfigyelései alapján írja le azt a később sokszorosan igazolt tényt, hogy az anyai érzelmek a gyermek egész, így biológiai, testi fejlődésére is hatással vannak (*Ferenczi*, 1938). Ugyancsak a gyógyító technika tökéletesítéséhez kapcsolódó kísérletek vezetik el *Ferenczit* annak felfedezéséhez, hogy mind a terápiában, mind a gyermekkel való bánásmódban fontos szerepet játszik a függőség, és annak megoldása: a párhuzam, hogy mindkét esetben függő helyzetben kell a független életre való képességet megszerezni. *Ferenczi* és *Freud* eltérő véleménye a függőség – függetlenség kérdésében megfelelt annak, ahogyan személyes életükben viszonyultak a hatalom és az alá-fölérendeltség helyzeteihez. Míg *Freud* mind általánosságban, mind önmagával szemben igazolhatónak tartja a tekintély feltétel nélküli tiszteletét, *Ferenczi* világosan látja, hogy sem a terápiának, sem a gyermeki helyzetnek nem jó megoldása, ha a függőség fennmarad és tartóssá válik. *Freud* nagy jelentőséget tulajdonít a félelmetes apai tekintélynek az *Ödipusz* megoldásában és a felettes én kialakulásában, míg *Ferenczi* arra hívja fel a figyelmet, hogy az erő és a hatalom önmagában nem alkalmas rá, hogy az apai kívánalmakat vonzóvá tegye a gyermek számára: „Az apának le kell szállnia az állítólagos tökéletesség ingatag trónusáról, gyermekeivel szemben a szinte isteni mindenhatóságról és bírálhatatlanságról; nem kell, hogy eltagadja előttük gyenge és emberi mivoltát" (*Ferenczi*, 1982a.

174. o.). Ám a korlátok és feltételek sem nélkülözhetőek örökké; a terapeuta és az anya feladata, hogy a rábízott lélek számára elviselhetővé tegye a korláttalan állapot feladását. *Freud* álláspontjához képest azonban újabb fontos különbség, hogy *Ferenczinél* a gyermek veleszületett adottságai nem állnak szükségképpen szemben a külvilággal. Konfliktus akkor jön létre, ha nem talál megfelelő bánásmódra a környezet oldaláról, a környezet nem segíti elő a valóság megismerését, az alkalmazkodást. Egyik utolsó írásában *Ferenczi* egyértelműen leszögezi: „Az a benyomásom, hogy a legsúlyosabb megrázkódtatások is legyőzhetők minden emlékezetkiesés és neurotikus következmény nélkül, ha az anya megértéssel, gyöngédséggel és ami a legritkább, teljes őszinteséggel segít." (*Ferenczi*, 1982b. 428. o.)

Ferenczi tudományos és emberi hatása igen jelentős volt. A tudomány és a gyógyítás iránti alázata, barátságos, segítőkész volta növelte gondolatainak hitelét. Bár ő saját maga nem tért le a *Freud* által megjelölt útról – pszichobiológiai párhuzamok keresése, retrospektív következtetések a pszichoanalízis anyaga alapján – rendkívüli éleslátással figyelt fel a legfontosabb momentumokra, amelyek a fejlődéslélektan új paradigmáinak megszületéséhez vezettek: elsősorban a társas környezet, így a nevelés különleges jelentőségére a gyereki fejlődésben.

Útkeresés a szociobiológia és az antropológia irányában

Freud primér narcizmusra vonatkozó, már *Ferenczi* által is vitatott megállapítását méginkább kérdésessé tette *Hermann Imre* felfedezése, amelyet ő maga megkapaszkodási ösztönnek nevezett, és amely kétségkívül az első szociobiológiai megfigyelések egyike. Az újszülött fogó- és átkarolási (ún. *Moro*) reflexének együtteséről van szó, amelyekről *Hermann* megállapította, hogy az újszülött majomkölyöknél még vitális funkciója van: lehetővé teszi, hogy a kismajom reflexesen és biztonságosan kapaszkodjon az anya szőrébe, amikor az helyet változtat. *Hermann* egyébként úgy véli, hogy az embercsecsemő esetében a megkapaszkodási ösztön sérül az anyai szőrzet hiánya miatt (*Hermann*, 1988). Míg azonban *Hermann* maga egy, a freudihoz hasonló, illetve azzal illeszkedő ösztönelméletet kísérel meg erre a feltételezésre felépíteni, *Bálint Mihály* és *Bálint Alice* számára fontosabb volt a megkapaszkodásra irányuló késztetés szimbólikus értelme: ha a gyermek fizikai késztetéssel rendelkezik a külvilággal, illetve az anyával való kapcsolat megteremtésére, ebből logikusan következik, hogy e kapcsolat nem mond ellent a biológiai természetnek, sőt annak része; a narcizmus, az autoerotikus tendencia nem elsődleges, hanem mindent megelőz az újszülött vágya a szociális világ, annak és a csecsemő szemében legfontosabb reprezentánsa, az anya iránt.

A Bálint házaspár tovább bővíti az adatok és megfigyelések forrását, bevonva immár újabb terápiás tapasztalatokat, gyermekek megfigyelését, valamint antropológiai összehasonlítások adatait. Ez utóbbiakra *Róheim Géza* természeti népek körében végzett vizsgálódásai adtak lehetőséget. *Róheim* megfigyelései azt tanúsították, hogy az úgynevezett pregenitális libidoszerveződés *Freud* által autoerotikus jellegűnek tekintett szakaszai – elsősorban az anális szakasz – kultúrafüggőek, a környezet bánásmódjának, az adott kultúrában uralkodó szokásoknak a következményei. A fejlődés egyik legfontosabb komponensének a gyermekkor időtartamát véli; arra hívja fel a figyelmet, hogy az állatvilágban

is annál hosszabb a gyermekkor, minél fejlettebb fajhoz tartozik az állat. A gyermekkor tartama és a szülőkhöz való viszony elsősorban a felettes én sajátosságaira és működésére hat – állapítja meg *Róheim* különböző, óceániai és ausztráliai népek vizsgálata alapján (*Róheim*, 1993).

Bálint Mihály 1935-ben, illetve 1937-ben az úgynevezett Vierlandertage kongresszusokon tartott, már említett két előadásában *Róheim* tapasztalatait is integrálva igen fontos elméleti és metodológiai problémákat vet fel. Nem bizonyítható – szögezi le –, hogy az úgynevezett autoerotikus szakaszok, az orális, illetve anális korszak ténylegesen biológiai determináció következményei. Semmit sem tudunk a csecsemő gondolkodásáról – állapítja meg –, a pszichoanalízisek anyagából levont feltételezések nem verifikálhatóak, nem felelnek meg egy „biológiailag orientált elmélet" (53. o.) feltételeinek. Csak csecsemők és gyermekek gondos megfigyelése adhat támpontot az első évek mentális működésére nézve. Homályos és bizonytalan a sokat emlegetett korszakok időbeli elhelyezése is; nem tudjuk, hogyan is függ össze a neurózishoz vezető trauma és a neurózis jellegét megszabó fixáció. Egyes vélemények szerint a fixáció a traumát megelőző pszichoszexuális szakaszhoz, mások szerint a traumával egyidejűleg zajló szakaszhoz kapcsolódik. A környezet szerepének elhanyagolása hozzájárult, hogy a bécsi, illetve londoni pszichoanalitikusok félreértelmezzék a csecsemő viselkedését: így például *Melanie Klein* az újszülött mohóságát, öntudatlan fájdalomokozásait a veleszületett agresszivitás, a halálösztön megnyilvánulásainak tartja. *Bálint Mihály* ezzel szemben arra hívja fel a figyelmet, hogy a kisgyermek már születése pillanatától függ a külvilág reakcióitól, a környezetnek különösen attól a tagjától, aki a gondozás fő feladatait végzi: az anyától. Szenvedélyesnek tűnő, vagy narcisztikus viselkedést, akkor tapasztalhatunk, ha az anya nem megfelelően elégíti ki a csecsemő szeretetigényét és testi szükségleteit. Az anyához való ragaszkodás azonban nem azonos az erotikus ösztönök által irányított libidóval, hanem önálló késztetés arra, hogy a gyermek az anyával kapcsolatba lépjen – ez a későbbi szociális szeretet alapja.

A férjével egész életében igen szoros emberi és munka-kapcsolatban működő *Bálint Alice* (1990a) specifikálja a gyermeket és anyát összefűző szeretetet. Ezt a nagy erejű, kizárólag az anya-gyermek helyzetre jellemző érzelmet archaikus szeretetnek nevezi el, arra utalva, hogy ez a szeretet nem feltételekhez kötött, mint a későbbi szociális szeretet – melynek ugyanakkor fejlődéstörténeti előzménye –, hanem mindkét fél számára egyformán fontos. Az anya és kisgyermeke közötti különleges kötődés felfedezése szerepet játszott a szeparáció és hospitalizáció következményeinek felismerésében, amely egy ugyancsak magyar származású pszichoanalitikus, *René Spitz* nevéhez fűződik. Az elsődleges kötődésre vonatkozó későbbi empirikus kutatások nagy mértékben igazolták e korai kapcsolat rendkívüli jelentőségét és részben biológiai gyökereit. A szociális szeretetet tekinti az emberi kiteljesedés alapkövének *Erich Fromm* szeretetről szóló, híres könyvében (*Fromm*, 1984).

Alkalmazhatóság a nevelésben

Míg *Freudnál* a fejlődés biológiai stációi ugyan feltételezik a környezet létét, de annak minőségétől függetlenül, öntörvényűen zajlanak, a budapesti pszichoanalitikusok ki-

emelik a bánásmód, így a nevelés szerepét. Kezdetben egyébként maga *Freud* is úgy gondolta, hogy a pszichoanalízis gyökeres változást fog előidézni a nevelésben. Így tudjuk, hogy *Ferenczi* jólismert, 1908-ban keletkezett cikke, a Pszichoanalízis és pedagógia (*Ferenczi*, 1982) a Mester biztatására született. A cikkben foglaltak nemcsak a pszichoanalízis híveinek nézeteit tükrözik, hasonló vágyak és remények foglalkoztatták a reformpedagógia képviselőit: a tudományos pszichológia lesz a nevelés alaptudománya, természettudományos alapja, amely el fog vezetni az ember valódi természetének megértéséhez. Ilymódon a nevelés nem az egyéntől idegen, külső normák erőltetése lesz, hanem céltudatos tervezés, az egyéni adottságok átgondolt fejlesztése. *Freud* azonban mindvégig az emberi természetet kárhoztatja az alkalmazkodás nehézségeiért, adottnak és változtathatatlannak véli azokat a konfliktusokat, amelyekkel az embernek bármely történelmi korban meg kell küzdenie a társadalmi követelményekkel alapvetően ellentétes természete miatt. *Ferenczi* szerint viszont a hazug társadalmi intézmények, az őszintétlen nevelés, a tömegek vágyait nem teljesítő forradalmak akadályozzák a racionális belátást, amely helyettesíthetné az alkalmazkodás kényszerét.

A környezet szerepének felismerése kapcsán a budapestiek jóval nagyobb jelentőséget tulajdonítottak a tényleges realitásnak a gyermek feltételezett, veleszületett ösztönök által meghatározott pszichés realitásával szemben. Ennek megfelelően változott a *Bálint házaspár* műveiben a klasszikus pszichoanalitikus modellben jelentéktelen szerepet játszó, a tudattalan és a felettes én kivédhetetlen befolyása alatt álló én működésének modellje is. *Bálint Mihály* választ keres azokra a jellegzetes emberi cselekedetekre, amelyek nemigen magyarázhatók meg az örömelv freudi motivációs rendszerében: az önuralom, tűrőképesség sportteljesítményekben és más helyzetekben. E cselekvéseket nem könnyű a felettes én hatásával magyarázni: ilyenkor az én nem erkölcsi parancsot követ, és nem is az örömelvnek megfelelően működik, hanem „saját élvezete érdekében" cselekszik. Az én ereje – vélekedik *Bálint* – feltehetően ugyanúgy növelhető akarat és gyakorlás útján, mint bármely más emberi tulajdonság. Ezért megkérdőjelezhető az az álláspont, hogy a nevelésnek a felettes ént, vagy a tudattalant kell megváltoztatnia: elsősorban az én erejét, feszültségtűrő képességét kell növelni.

Bálint egy másik, *Freud* által sohasem érintett kérdéssel, a jellem és a lelki apparátus összefüggéseinek problémájával is foglakozik. E kérdésben is a budapestiek és a freudi pszichoanalízis realitásfelfogásának különbözősége érvényesül. A *Bálint házaspár* nem tartotta mellékesnek, hogy mi a lelki folyamatok, a személyiség alakulásának társadalmilag megítélhető végterméke, gyakorlati következménye. *Bálint Mihály* nem habozik egyértelműen állást foglalni az „erős jellem" mellett, aki nyereség a társadalom számára, bár feltehetően több élvezetről kell lemondania, mint a gyengébb jelleműnek. Ugyanakkor a gyengét is gyötri az állandó szorongás és bizonytalanság. A jellem, az egyén morális viselkedésének hordozója, csak egy határig alakítható a pszichoanalízis által – szögezi le *Bálint Mihály* (*Bálint*, 1933). Meg lehet szabadítani az egyént a nevelés által ráerőszakolt, felesleges szabályoktól, de nem valamennyitől – nem lehet sem az ember ösztönalkatát megváltoztatni, sem az nem lehetséges, „hogy azt a tényt, hogy egyáltalán megnevelték, meg nem történtté tegyük" (78. o.). Azaz az ember nem szabadítható meg teljes mértékben azoktól a nehézségektől, amelyeket az erkölcsi parancsoknak való engedelmeskedés okoz. A belső szabadság úgy őrizhető meg, ha az egyén alkalmazkodásában

meg tudja különböztetni a lényeges követelményeket a kevésbé fontosaktól, nem követ merev, kérlelhetetlen szabályokat.

Bálint Alice nevelésre vonatkozó gyakorlati tanácsai a házaspár elméleti eredményeivel koherensek: álláspontja szerint a nevelés legfontosabb feladatai közé tartozik a feszültségtűrés képességének megtanítása, és ezáltal az énerő növelése. Ezt a célt szolgálja a formális fegyelem – a köszönés, a megköszönés, a napirend egyes elemei, az udvariasság megtanítása. A gyermeknek meg kell tanulnia, hogy nem mindent mondhat és tehet, ami az eszébe jut – ezáltal elismerjük, hogy olyasmi is eszébe juthat, ami nem egyezik a társadalmi előírásokkal – hangzik *Bálint Alice* érvelése (*Bálint*, 1990b). A formális fegyelem egyes szabályainak elsajátíttatása lelki tornagyakorlatnak tekinthető: általuk tanulja meg az egyén, hogy bizonyos helyzetekben uralkodnia kell az ösztönein, hogy gazdálkodni tudjon az általuk elérhető örömökkel. Az egyéniség – a modern világban élés követelménye – tartozéka, hogy az egyén rendelkezzen a feszültségtűrés és az ösztönkésztetések azonnali kielégüléséről való lemondás képességével – ez egyszersmind annak is feltétele, hogy a társadalom követelményrendszeréhez rugalmasan tudjunk alkalmazkodni. Tévedés azonban azt hinni, hogy az ösztönkésztetések kielégületlenül maradása egyáltalán nem ellentétes a biológiai természettel, nem is emberi specifikum. Az állatok is kénytelenek lemondani ösztönkésztetésük beteljesüléséről, ha ösztönvágyaik egymást keresztezik (pl. éhség és menekülés) – állapítja meg.

A szükséges korlátozások és szabadságok egyensúlyát ugyan a gyermek egyedi szükségleteinek tekintetbe vételével kell meghatározni, szó sincs azonban arról, hogy e korlátozásokról lemondhat a felnőttvilág. A gyermek véleményének meghallgatása nem azonos annak mindenkori elfogadásával – a mindent megengedés éppúgy lehetetlenné teszi a gyermek természetes lázadását, mint a vasszigor – állapítja meg *Bálint Alice* (1990c). A gyermekkori függőség megoldása nem a szülő és a gyermek közötti egyenrangúság megteremtése; a gyermek védelmet és támogatást vár a szülőtől. A függőség megszűnése a nevelés hosszú folyamatának végső célja, amely új, baráti kapcsolatot teremt a gyerek és a szülő között (1990d).

A realitásra nevelés

A *Bálint házaspár* nevelésre vonatkozó megállapításai gyökeresen különböznek a pszichoanalízis örökségét felhasználó más nevelési ideológiáktól. A század második felében, a pszichoanalízis kulturális befolyása alatt kialakult pedagógiai gondolkodásban a külső korlátozás, valamint az annak kapcsán keletkező frusztráció és bűntudat egyre inkább a kerülendő eljárások közé sorolódott. A *Bálint házaspár* meggyőződése szerint helytelen, ha a környezet a gyermek vélt természetéhez való alkalmazkodás érdekében hamis képet fest a realitásról. Ezért nem ért egyet *Bálint Alice* azzal az akkoriban mind a pszichoanalitikusok, mind a marxisták körében hódító véleménnyel, mely szerint a családi nevelés a neurózis melegágya, a neurotikusan nevelt felnőttek szükségképpen maguk is neurózisra nevelnek. Álláspontja szerint a család nem pótolható, mert a család a realitás képviselője – a sterilitás az, ami árt (*Bálint*, 1990e). Az esetleges neurotikus megnyilvánulásokat úgy értékeli, mint „szükséges bacillusokat", indulati feszültségeket, amelyeken a gyermek megedződhet, hogy végülis egész és igaz emberré váljon (123. o.).

A nevelésre nincs recept „amelyben egy csöppel több, vagy kevesebb végzetes következményekkel járna". „A szülő és a gyermek természetes élettársak és elsősorban azok" – állapítja meg.

A nevelés feladata, hogy megtanítson megküzdeni a valóság nehézségeivel: így tesz szert az egyén arra a képességre, hogy tudatosan alakítsa ki a saját ösztönvágyai, valamint a társadalmi követelmények közötti lehetséges és neki megfelelő kompromisszumot. Egyik gyakorlati példája, amelyen szemlélteti az általa képviselt nézőpontot. A szeméremről (*Bálint*, 1990f) című írása, melyben leszögezi, hogy „a szemérem nem az ember veleszületett, belső törvényeihez tartozik, hanem kultúránként és korokként változó társadalmi törvény" (*Bálint*, 1990f. 147. o.). Gyermekeinket úgy kell nevelnünk, hogy ne érezzék tehernek a ruhaviselést, de ne veszítsék el azt a képességét, hogy adott esetben élvezzék a meztelenséget. Ez a feltétel akkor teljesül, ha a szülők őszintén beszélnek és viselkednek előtte, nem titkolva például, hogy a házastársak között más szabályok érvényesek, mint akár más családtagok esetében. Amit el kell érni, az „az elfojtás optimális mértéke, melyre a zavartalan fejlődés érdekében szükség van, anélkül, hogy valamilyen végzetes gátlás lenne belőle". A családok többféleképpen viselkedhetnek ezen a téren: önmagában az, hogy egy család szégyenlős, vagy szabados, nem dönti el a gyerek fejlődésének egészséges voltát. De – jegyzi meg lábjegyzetben – nem jó, ha ez a viselkedés gyökeresen eltér annak a társadalomnak a szokásrendjétől, amelyben a gyermek él: ez megnehezíti az alkalmazkodást (*Bálint*, 1990f. 151. o.)

Bálint Alice mesékről szóló írása megelőlegezi *Bruno Bettelheim* világhírűvé vált könyvének mondanivalóját: bár a mese fikció, a gyermek mégis a mesék formájában kap először képet a való életről, hiszen a szülők arra törekszenek. hogy az élet csúnya oldalait eltitkolják a gyerek elől. „Mennyivel őszintébbek a mesék! Ott vannak jó és rossz emberek, még ha boszorkány, vagy tündér alakban is (nemcsak rossz gyerekek és bölcs felnőttek), civódás és veszekedés, bajbajutás és megmenekülés, csupa valóságos dolog, ami valamennyiünk életét kezdettől fogva végigkíséri." (*Bálint*, 1990g. 158. o.)

Hasonló szemléletet tükröznek *Hermann Alice, Hermann Imre* feleségének népszerű írásai. „Emberré nevelés" című, már a háború után megjelent könyvében a *Bálint házaspárhoz* hasonlóan egyformán fontosnak tartja a belső ösztönvilág és a társadalom elvárásainak kielégítését. „Akkor lehet meg a reményünk, hogy a gyereket boldogan dolgozó, boldogan szerető gyermekké neveljük, ha közben sem a külső világot nem érzi ellenségesnek, sem saját testét, lelkét bűnösnek, vagy gonosznak." (*Hermann*, 1982. 61. o.) Ő is azt képviseli, hogy az ösztönkorlátozás korántsem természetellenes: az a jó, ha a kielégülés akkor következik be, amikor a nélkülözés már megjelent – állapítja meg.

Antropológiai előfeltevések

A gyakorlati tanácsok mellett nem kevésbé jelentős az az elméleti-gondolkodói teljesítmény, amely a budapestiek a gyermeki fejlődés és a környezet viszonyáról, a nevelés alapfeltételeiről mondott nézeteiben foglaltatik. Nemcsak praktikus tanácsaik, antropológiai előfeltevéseik is különböztek a pszichoanalízis más adaptálóitól. Míg *Freud* és számos híve az egyetemes emberi természet biológiai alaptörvényét keresték, a budapestiek megfigyelései azt igazolták, hogy az ember jóval inkább környezeti termék, mint bi-

ológiai ősei: *Róheim* megállapítása szerint az emberi kultúra ontogenetikus és nem filogenetikus eredetű – innen származnak a kulturális különbözőségek. A későbbi alkalmazkodás és viselkedés alapelemei gyermekkorban alakulnak ki és nem vezethetők le közvetlenül a tárgyi szükségletekből. „Nagyon kevés betekintést enged a primitív ember mentális folyamataiba, ha azt hisszük, hogy azért ültetett yamot, mert arra a következtetésre jutott, hogy idővel majd bőséges terméshez jut, vagy, hogy azért tart kutyát, mert az hasznos a kenguruvadászatban. A mezőgazdaság előtti társadalmak gondtalan gyermekei a dzsungelben, vagy a sivatagban soha nem gondolnak a holnapra." – írja *Róheim* (1984. 632. o.). Az embergyermek természetes világa mesterséges világ, elemi tudását, viselkedésének alapmodelljeit akkor szerzi meg, amikor még e valóság minden elemét környezete és nem a tárgyi valóság szabja meg: „Az ausztráliai, akit állandóan éhínség fenyeget, nem tanulja meg, hogy valamit félretegyen a holnapra. *Róheim* úgy gondolja, hogy ez a gondatlanság abban a nagylelkűségben leli magyarázatát, amivel az ausztrál anya gyermekeit táplálja. Ezzel szemben a pápua, aki tropikus bőségben él, jól ismeri a félős gondot a legközelebbi étkezés miatt, a készletek gyűjtését – és az emlőről való leszoktatást az első életévben". (*Bálint*, 1990. 99. o.) Az a környezet, amelyben a gyermek az elemi alkalmazkodást tanulja, távol van a tárgyi világtól; a gyermek szükségleteinek kielégítését embertársai végzik, az ő – kultúrától, hagyománytól, életfeltételektől függő – interpretációjuk adja a valóság megismerésének alapélményét.

Nincsenek tehát elvont szabályok, sem biológiai törvényszerűségek, amelyek alapján megítélhetnénk egy nevelési rendszer, vagy egy emberi élet értékét. Mindezt csak az adott társadalom értékrendje döntheti el, amely kezdettől fogva megszabta a gyermek elemi alkalmazkodásának feltételeit. Ezért nincs, nem lehetséges abszolút nevelési recept, nincs történelmi korokon áthúzódó lelki higiéne – szögezi le *Bálint Alice*. A gyerekekkel a szélsőséges engedékenységtől a legnagyobb zsarnokságig már mindenféleképpen bántak, és a gyerekek mindent elviseltek – nem az emberi természet, hanem az egyes kultúrák és társadalmak azok, amelyek nem viselnek el tetszőleges nevelési rendszert. A nevelési rendszerek és a különböző kultúrák szoros kölcsönhatásban vannak, az egyik változása szükségképpen magával hozza a másikét (*Bálint*, 1990f).

Róheim feltételezése szerint az emberi fejlődés meghatározó specifikuma a meghosszabbodott gyermekkor, melyben mindenképpen fontos állomás az anyáról való leválás. A modern ember számára – állapítja meg *Bálint Alice* – az anyától való elszakadás különleges próbatételt jelent. A leválás azért okoz különleges nehézséget, mert biológiai szempontból nincsenek határai – a szülők, az anya iránti ragaszkodás és szeretet erkölcsi követelménye jóval a gondozási periódus és a szoros kötöttségek után is fennmarad. A gyermeknek és az anyának annak ellenére kell ezt a szeretetet megőriznie, hogy a korábbi, archaikus kapcsolatról le kell mondaniuk. A gyermek – véli *Bálint Alice* – egyénisége létrehozásával, egyedi tulajdonságainak fejlesztésével kárpótolja magát a függőség, az anyai szeretet eredeti formájának elvesztéséért. Ezt a gondolatot fejleszti tovább immár szeretett felesége halála után *Bálint Mihály* „Az őstörés" című művében. Az „őstörés" nem más, mint az anyáról való elsődleges leválás traumája.

Sajnálatos, hogy a budapestieknek, a pszichoanalitikus elmélet autentikus fejlesztőinek és bírálóinak munkássága feledésbe merült, a nevelésre vonatkozó nézeteik nem gyakoroltak hatást a második világháború utáni nevelési irányzatokra. A pszichoanalízis

más adaptálói – például *Neill*, a híres *Sommerhill* iskola vezetője, és nyomában a század második felében oly nagy hatást gyakorolt humanisztikus iskola képviselői – a gyermeki természet öntörvényűségét, a külső korlátozások mellőzését, a fejlődésbe való aktív beavatkozás felesleges, ártó voltát hirdették. Bár a budapesti iskola tragikusan rövid története, képviselőinek többnyire hányatott sorsa önmagában is akadályt képezett nézeteik elterjedése előtt, azt is világosan kell látnunk, hogy az övéktől eltérő nevelési rendszerek térhódítása az adott társadalmi feltételeknek köszönhető. A második világháború után rendkívüli és kritikátlan ellenszenv alakult ki a tekintélyelvűséggel, annak bármely megnyilvánulásával szemben. Másrészt a fogyasztói gazdaság egyre gyorsuló felvirágzása nem a lemondást, hanem az egyre növekvő és soha ki nem elégíthető vágyak gerjesztését igényelte. Más kérdés, hogy a lemondás képessége még a testi szükségletek kielégítettségnek magas fokán sem nélkülözhető: a lemondás, a nehézségekkel való megküzdés képességének fogyatékosságai minden bizonnyal jelen vannak korunk nevelésének, ifjúságkezelésének válságtüneteiben.

1938–39-ben a Budapesti pszichoanalitikus iskola hőskorszaka végetért. A főként zsidó származású szakemberek menekülni kényszerültek. *Bálint Alice* 1939-ben Angliában elhunyt, *Bálint Mihály* soha többé nem tért vissza Magyarországra. *Róheim Géza* az Egyesült Államokba ment és ott is halt meg 1957-ben. A pszichoanalízis jelentős és kevésbé jelentős képviselői közül alig néhányan maradtak Budapesten. Az előbbiek között volt *Hermann Imre*, akinek fontos szerepe volt abban, hogy több évtized elmúltával újjáéledt Magyarországon a pszichoanalízis tanítása és művelése. A Magyarországon nagy hagyományú pszichoanalízis minden ideológiai elnyomás ellenére a szocializmusban is éreztette hatását. *Hermann Alice*, kiválóan képzett pszichoanalitikus és pedagógus, fontos szerepet vállalt a magyar óvodai program megalkotásában. Az általa teremtett alapok tették lehetővé, hogy a magyar óvodapedagógia magas színvonalat érhessen el és nemzetközi hírnévre tehessen szert.

Irodalom

Bálint Alice (1990a): Az anyai szeretet és az anya iránti szeretet. In: Bálint Alice (szerk.): *Anya és gyermek*. Párbeszéd, Budapest, 39–58.

Bálint Alice (1990b): Tiltás és megengedés a nevelésben. In: Bálint Alice (szerk.): *Anya és gyermek*. Párbeszéd, Budapest, 91–103.

Bálint Alice (1990c): Gondolatok a szülői szeretetről. In: Bálint Alice (szerk.): *Anya és gyermek*. Párbeszéd, Budapest, 57–69.

Bálint Alice (1990d): *A gyermekszoba pszichológiája*. Párbeszéd, Budapest.

Bálint Alice (1990e): Min múlik a nevelés? In: Bálint Alice (szerk.): *Anya és gyermek*. Párbeszéd, Budapest, 122–123.

Bálint Alice (1990f): A szeméremről. In: Bálint Alice (szerk.): *Anya és gyermek*. Párbeszéd, Budapest, 147–153.

Bálint Alice (1990g): Mikor és mit meséljünk? In: Bálint Alice (szerk.): Anya és gyermek. Párbeszéd, Budapest, 157–163.

Bálint Alice (1990h): Nevelési rendszerünk alapjai. In: Bálint Alice (szerk.): *Anya és gyermek*. Párbeszéd, Budapest, 109–111.

Bálint Mihály (1953a): *The Pregenital Organization of Libido*. Liveright, London.

Bálint Mihály (1953b): Early developmental States of the Ego. *Primary Love and Psychoanalytic Technique*, Liveright, London.

Bálint Mihály (1988): *Az őstörés* (The Basic Fault). Akadémia, Budapest.

Ferenczi Sándor (1938): Das unwillkommene Kind und sein Todestrieb. *Bausteine zur Psychoanalyse*, 3. sz. 446–452.

Ferenczi Sándor (1982a; 1913): A pszichoanalízisről, s annak jogi és társadalmi következményeiről. *Lelki problémák a pszichoanalízis tükrében*. Magvető, Budapest, 158–175.

Ferenczi Sándor (1982b): Felnőttek „gyermekanalízise". *Lelki problémák a pszichoanalízis tükrében*. Magvető, Budapest. 410–438.

Ferenczi Sándor (1982d): Pszichoanalízis és pedagógia. *Lelki problémák a pszichoanalízis tükrében*. Magvető, Budapest. 41–50.

Freud, S. (1915): *Három értekezés a szexualitás elméletéről*. Dick M., Budapest.

Freud, S. (1943): *A lélekelemzés legújabb eredményei*. Ampélos Kiadó, Budapest.

Freud, S. (1945): *Egy illúzió jövője*. Bibliotheca, Budapest.

Fromm, E. (1984): *A szeretet művészete*. Helikon Kiadó, Budapest.

Freud, S. (1986): *Bevezetés a pszichoanalízisbe*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Róheim G. (1984): *Primitív kultúrák pszichoanalitikus vizsgálata*. Gondolat Kiadó, Budapest.

ABSTRACT

ZSUZSANNA VAJDA: THE UNORTHODOX VIEWS OF THE BUDAPEST SCHOOL OF PSYCHOANALYSIS ON THE NATURE OF THE CHILD AND EDUCATION

The representatives of the Budapest Psychoanalytic School, Sándor Ferenczi, Mihály and Alice Bálint, Imre Hermann and Géza Róheim, held views differing from those of Freud in many respects. They did not consider biological nature and social expectations as opposed to each other. They argued that the artificial, man-made environment is the natural environment for a child. It is not objective reality, but its cultural reflection that determines human accommodation. There is no absolute recipe for education or universal mental hygiene as all societies present different requirements for the individual. The practice of Budapest psychoanalysts corresponded to their theoretical stance. Beside attributing high importance to the role of the mother, they emphasized that education cannot avoid the representation of norms and the imposition of restrictions. The argued that children must be taught what reality is. Unfortunately, due to historical forces, the Budapest School came to an end, its members died or left the country. Thus their important thoughts did not have an effect on the development of psychoanalysis and its adaptation to education.

MAGYAR PEDAGÓGIA **96.** Number 4. 329–339. (1996)

Levelezési cím / Address for correspondence: Vajda Zsuzsanna, József Attila Tudomány-egyetem Pszichológiai Tanszék, H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

MAGYAR PEDAGÓGIA
96. évf. 4. szám 341–366. (1996)

A PROBLÉMA ÉS A PROBLÉMAMEGOLDÓ GONDOLKODÁS

Kontra József
Munkácsy Mihály Gimnázium, Kaposvár

Viszonylag sokat olvashatunk a problémamegoldás módszereiről, stratégiákról, úgynevezett „problémamegoldó receptekről". Egyúttal kevesebb szó esik arról, hogy miként jellemezhető a problémamegoldás folyamata, és egyáltalán milyen problémákkal találkozhatunk. De mit is nevezünk problémának? Mitől lesz érdekes a tanuló számára egy feladat? Voltaképpen ismertek-e a tárgyhoz kapcsolódó kutatási eredmények?

A válaszokat pontosan kell tudnunk, hiszen a problémamegoldó tevékenység első lépése a probléma észlelése, megértése. *Schoenfeld* (1985) véleménye szerint a kitűzött matematika „problémák" nem is tekinthetők igazán problémáknak, hanem inkább rövid idő alatt megoldható gyakorlatoknak, feladatoknak. Az egy kérdésről órákig, még kevésbé napokig tartó gondolkodás élménye nem jellemző; a tanulók hamar, a megoldásra tett pár sikertelen kísérlet után felhagynak a próbálkozással.

A probléma fogalmának tisztázása és elemzése azért is szükséges, mert a kívülről kapott feladatok megoldásán túl, az eredményesség szempontjából meghatározó az újabb problémák meglátása, keresése és felvetése is. Egyebek között a matematika területén sokáig az érdeklődés középpontjában a problémamegoldás állt, s a problémafelvetés háttérbe szorult (*Walter* és *Brown*, 1977). Az utóbbi években azonban már ez a komponens is kellő figyelmet kapott (*Kürti*, 1989; *Gonzales*, 1994).

Problémememegoldó tanítás a problémamegoldási folyamat jellemzőinek kellő ismerete nélkül mizerábilis kísérlet. A tanítás akkor lehet hatékony, ha figyelembe veszi a tanuló mindenkori gondolkodási sajátosságait. Ma is megfigyelhető, hogy számos tanuló azért hidegül el a matematika tanulásától, mert számukra teljesíthetetlent várnak el tőlük (*Majoros*, 1992).

Az említettekből is adódhat, hogy sok pedagógus problémahelyzetekben egyszerűen megmutatja a tanulóknak azt, hogy mit tegyenek. Így az sem meglepő, hogy gyakran a „problémázást" az iskolákban nem méltatják; főként a „tudatlanságot, bizonytalanságot" emelik ki, amikor a tanuló gondolkodik. Más kérdés az, hogy az emlékezet milyen szerepet játszik a problémamegoldási folyamatban. Ha nincs mivel megoldani a problémát, a megoldás mindenesetre valószínűtlen. Az emlékezeti elemek megléte azonban nem elegendő, azokat különböző helyzetekben fel kell tudni idézni. Ezek vizsgálata is már átvezet a problémamegoldás területére.

Korlátozott terjedelmű írásunkban – a releváns irodalom bősége miatt első megközelítésben csak viszonylagos teljességre törekedve – a következő összetartozó kérdésekre keresünk választ:

Mit minősítünk problémának? Hogyan csoportosíthatók a problémák?

Hogyan illeszthetők be a problémák a tanítási-tanulási folyamatba?

Miként jellemezhető a problémamegoldó tevékenység?

Példákat a matematika és a fizika területéről vettünk. *Célunk* elsősorban a hazai pedagógus köztudatban ismeretlen, de a téma irodalmában *általánosan elfogadott néhány alapvető megállapítás*, valamint *egy-két jelenkori megközelítésmód ismertetése*, különös tekintettel az aránylag friss külföldi publikációkra. Ennek folytán részletesebb kifejtés nélkül kerülnek egymás mellé különböző pszichológiai elmélettöredékek. A mélyebb elsajátításhoz tehát kívánatos minél több könyv áttanulmányozása. Ekkor megismerhetők további elképzelések, modellek, amelyek ebben az írásban is szerepelhettek volna.

Mi a probléma?

A probléma fogalma

Problémának nevezhető a szó legáltalánosabb értelmében minden olyan helyzet, ahol bizonyos cél elérésének szándékakor a megvalósítás útja számunkra rejtett (*Lénárd*, 1984. 37. o.). Problémát jelent, ha huzamosabb nélkülözés vagy averzív ingereltetés állapotában nem tudunk sikeres választ adni (*Skinner*, 1973. 122. o.), illetve egy stimulus szituáció, amelynél az organizmusnak nincs kész válasza (*Davis*, 1973. 12. o.).

Az úgynevezett „*problémaszituáció*" két alapvető összetevője: egyrészt *ami adott*, stimulus, eszközök, tudás, jártasság stb., másrészt *ami elérendő vagy megvalósítandó*, a cél vagy a megoldás (*Mayer*, 1979). A szituációban a megoldónak az ismert információkat számára új módon kell összekapcsolnia a megoldáshoz (*Kantowsky*, 1980. 195. o.). Ha rögtön felismerhető, hogy mit kell tenni, akkor *rutinfeladatról* van szó.

Megkülönböztethető tehát a *feladat* és a *probléma* fogalma. A probléma abban különbözik a feladattól, hogy a problémamegoldó nem rendelkezik a megoldáshoz szükséges eljárással, algoritmussal (*Kantowsky*, 1981. 113. o.). *Kürti Istvánné* (1982. 97. o.) megfogalmazásában: „A feladat olyan helyzetet jelent, amelynek a célja és az ahhoz vezető út is ismert. A problémáról akkor beszélünk, ha a célhoz vezető utat nem ismerjük." Mindebből következik, hogy a probléma fogalma személyhez és időhöz kötött, hiszen a feltételek, adottságok mind egyénenként, mind időben változhatnak. Az idő szerepével kapcsolatosan a problémamegoldó tanítás szempontjából kiemelhető, hogy a tanítási-tanulási folyamatban a korábban megoldott probléma gyakorláskor feladattá válhat.

Az előbbiek alapján a probléma fogalma a pedagógiai alkalmazhatóság szempontjából egyszerűsítve a következő módon formalizálható: *Probléma = Cél + Akadály* (*Jackson*, 1983). Egy személy tehát akkor áll szemben problémával, ha az adott időpontban a cél elérésének útjában akadály van (*Johnson*, 1972; *Kahney*, 1986). Ez a meghatározás problémamegoldó stratégia kiinduló pontja is lehet (*Dowson*, 1987).

A *cél* és az *akadály* felismerése teszi lehetővé a megfelelő döntések meghozását. Ha az akadály oka a megoldó kompetenciájának hiánya, akkor a megoldás útja végleg elzáródhat. A megoldás véletlen megtalálását természetesen nem lehet kizárni. Akadály adódhat azonban akkor is, ha a megoldó képes a megoldásra, de a szituáció kezdeti kódolása nem aktivizálja a releváns ismereteket. Ekkor a probléma újraértékelése, a problémaszituáció vagy a cél reprezentációjának megváltoztatása segíthet. A probléma reprezentációja meghatározó (*Chi*, *Feltovich* és *Glaser*, 1981; *Hayes* és *Simon*, 1976; *Newell* és *Simon*, 1972).

Gyakran az akadály több részre bontható. Erre épül a problémaredukáló megközelítés, amelynek lényege könnyebben kezelhető részproblémák generálása (*Gilhooly*, 1988). Természetesen a problémamegoldó már eleinte is több akadállyal találkozhat, így talán célszerűbb lenne akadályokról beszélni. Másrészt a formalizálás nem utal a cél elérésének a módjára. Tudástechnikai szempontból pedig a célt megvalósító *eszközök, metódusok* legalább olyan lényegesek. Erre a kérdésre később visszatérünk.

Problémákkal szembekerülve a megoldó gyakran használja hasonló problémák megoldása során nyert tapasztalatát. Például a matematika és fizika területén a problémamegoldók a problémákat típusokba sorolják (*Chi* és mtsai, 1981; *Hinsley*, *Hayes* és *Simon*, 1978). A problémaosztályokhoz kapcsolódó tudás az úgynevezett problématípus szkéma (problem-type schemata), amely magában foglalja a releváns fogalmakat, elveket, szabályokat, eljárásokat, relációkat, műveleteket stb. A problémamegoldásban játszott szerepe miatt problématípus szkéma kialakulásával többen is foglalkoztak (például *Anderson* és *Thompson*, 1989; *Novick* és *Holyoak*, 1991; *Ross* és *Kennedy*, 1990). Ajánlatos tehát, hogy a tanulók *lényegesen* különböző problémákkal találkozzanak. Következésképpen figyelmet érdemel a problémák osztályozása.

A problémák osztályozása

Előbb a főbb rendezési elveket gyűjtjük össze, majd egy-két mintaértékű példával illusztráljuk alkalmazhatóságukat adott szakterületeken.

Mindenekelőtt megkülönböztethetők az ellenféllel rendelkező (adversary) illetve az ellenféllel nem rendelkező (non-adversary) problémák (*Gilhooly*, 1982). Az előbbiek esetében az ember egy gondolkodó ellenféllel viaskodik (pl. sakk), míg az utóbbiaknál egy személy vagy egy kooperatív csoport dolgozik egy „élettelen feladat" megoldásán. Az adversary problémák megoldásával (*a*dversarial *p*roblem *s*olving vagy APS) kapcsolatos kognitív folyamatokat vizsgálta *Thagard* (1992).

Különbség tehető a *szemantikusan gazdag* és a *szemantikusan szegény* problémák között is (*Chi*, *Glaser* és *Rees*, 1982). A szemantikusan gazdag problémáknál a megoldó jelentős releváns ismerettel bír. (A problémamegoldó tevékenység vizsgálata során használt feladatok általában a legtöbb ember számára szemantikusan szegények.)

A problémákat gyakran csoportosítják úgy is, hogy milyen részletezettséggel adott illetve leírt (a) a kezdeti, kiindulási állapot, és (b) a megvalósítandó célállapot. (Az 1. táblázatban példákat adtunk meg.) Harmadik komponensként megadható még (c) a lehetséges operátorok, eljárások, módszerek halmaza, amelyek segítségével a cél elérhető a kezdeti állapotból. Ebben az értelemben beszélhetünk többek között a *jól-definiált* `ami-

kor mind a három komponens jól meghatározott' vagy a *rosszul-definiált* problémákról (*Reitman*, 1965).

1. táblázat. Problémák csoportosítása a kezdeti és a megvalósítandó állapot meghatározottsága alapján

	Jól meghatározott megvalósítandó állapot	*Rosszul meghatározott megvalósítandó állapot*
Jól meghatározott kezdeti állapot	Algebrai átalakítások, geometriai mozgások stb.	Pl. adott algebra kifejezés *egyszerűbb* alakra hozása
Rosszul meghatározott kezdeti állapot	A nyomás meghatározása a Föld középpontjában. A *Föld leírása*, a kezdeti feltételek több módon is megválaszthatók.	Pl. a problémamegoldó képesség fejlesztése

Simon (1973) az úgynevezett *jól strukturált* (well-structured) és *rosszul strukturált* (ill-structured) problémák osztályait adta meg. Az előbbinél a probléma megoldásához szükséges lényeges információkat a probléma megfogalmazása tartalmazza; a helyes megoldás kereséséhez a szabályok világosak, valamint a megoldás ellenőrzésének létezik egyértelmű kritériuma. *Simon* kiemeli, hogy a „jól strukturált probléma" kifejezés nem definiálható formálisan, s így helyette olyan követelményeket sorol fel, amelyeket egy problémának – legalább részben – ki kell elégítenie, hogy jól strukturáltnak számítson. A rosszul strukturált problémák a szokásos definíció szerint a nem jól strukturált problémák. Így tartalmazhatnak túl sok vagy nem elég információt. Maga a megoldás, a cél elérése is bizonytalan, homályos lehet, mert a javasolt megoldások ellenőrzésekor nem találunk határozott kritériumokat.

A különböző szintű problémák alábbi összegzése tehát már az *eszközökre* is hivatkozik (*Greeno*, 1975. lásd *Watts*, 1991. 9. o.):

1. szint: a megoldó már ismeri a megoldást,
2. szint: a megoldó már ismer szabályokat a megoldás megtalálásához,
3. szint: a megoldó a feladatnál tanulja meg a helyes megoldást,
4. szint: a megoldónak kell megválasztani és értékelni a módszert,
5. szint: a megoldónak a problémát újra kell formálnia vagy új, szokatlan módszert kell kreálnia a megoldáshoz,
6. szint: a megoldónak kell a problémát észlelnie.

Frederickson (1984) a *jól strukturált* (well-structured), a *strukturált* (structured) és a *rosszul strukturált* (ill-structured) problémák kategóriáit különböztette meg. Az egyértelműen megfogalmazott jól strukturált problémák megoldhatók ismert algoritmusok alkalmazásával, s adott kritériumok léteznek a megoldás helyes voltának eldöntésére. (A legtöbb iskolai matematika feladat ilyen: pl. a koordináta-geometriában egy adott pont és egy egyenes távolságának a meghatározása.) A jól strukturált problémákhoz hasonló strukturált problémáknál azonban a megoldás legalább egy részét a megoldónak kell kigondolnia. Ebben az értelemben már produktív gondolkodás is szükséges. Nem egyértelműek a rosszul strukturált problémák.

Erre a felosztásra emlékeztet az alábbi csoportosítás is: *adott* (given) a probléma, amikor a cél és a stratégiák is adottak; az úgynevezett *cél* (goal) problémáknál csak a cél adott; míg a *saját* (own) problémáknál a megoldó határozza meg a célt és a stratégiát is (lásd például *Bentley* és *Watts,* 1989).

A következő három problématípust *Greeno* (1978) írta le. A *következtetéses* problémáknál példák sorozata adott, s fel kell ismerni egy formát vagy szabályt. A második csoportot alkotó *transzformációs* problémáknál a kezdeti állapot adott, s a feladat műveletek azon sorozatának megadása, amely a célállapot elérését biztosítja (pl. Hanoi torony). A probléma részeinek alkalmas rendezésével pedig az úgynevezett *rendezéses* problémák oldhatók meg (pl. anagrammák).

Az úgynevezett következtető problémák lehetnek *deduktív* illetve *induktív* következtető problémák. Az előbbinél a problémamegoldónak az adott információ ismeretében logikus eljárásokat kell alkalmaznia a konklúzió levezetéséhez, míg az utóbbi esetében korlátozott adatok alapján kell egy szabályt extrapolálni.

A megismert főbb rendezési elvek alapján problémák különböző területeken az adott sajátságoknak megfelelően osztályozhatók. Más témakörök számára is tanulságos példákat a fizika és a matematika területéről vettük.

A fizika területén *Belikov* (1989. 8. o.) a problémát a következőképpen definiálta: Egy fizikai probléma fizikai jelenséget jelent, azaz a jelenség – vagy a jelenségek egy csoportjának – verbális modelljét ismert és ismeretlen fizikai mennyiségekkel, ahol az ismeretlen relációk, fizikai mennyiségek stb. meghatározása a fizikai probléma megoldása. Ez az értelmezés lehetőséget teremt a fizikai problémák osztályozásának tartalmuk – milyen fizikai jelenséget fogalmaz meg a probléma –, valamint a megoldásuk során alkalmazható eljárások, módszerek eltérésének alapján.

A módszereket tekintve *Belikov* megkülönbözteti a *kísérleti* (mérést igénylő) és az *elméleti* (mérést nem igénylő) problémákat; tartalmuk szerint pedig például a *klasszikus* és a *kvantumfizikai* problémákat. Különbséget tesz az úgynevezett *részletezett* (specified vagy formulated) és a *nem részletezett* (nonspecified) problémák között. A nem részletezett probléma nem tartalmaz minden, a megoldáshoz szükséges adatot – esetleges táblázatok adatainak kivételével –, vagy hiányozhatnak az egyszerűsítő feltevések. A részletezett fizikai problémában a fizikai mennyiségek és értékeik adottak, s már az úgynevezett ideális körülmények is megfogalmazódtak. Ez utóbbi csoport tovább bontható az *elemi*, a *standard* és a *nem standard* problémák kategóriáira. Ez a felosztás már *a megoldás módjait tükrözi*. Az elemi problémák megoldásához egy fizikai törvény is elégséges.

Ezek tulajdonképpen az úgynevezett gyakorló feladatok, ahol a megfelelő törvény felírása után csak a behelyettesítés és a számolások elvégzése van hátra.

Itt érdemes megemlíteni, hogy az alaklélektani felfogás egyik első képviselője, *Wertheimer* (1945) a „*vak megoldást*" – amikor a tanuló egy formulát alkalmaz – nem tekinti egyenlőnek az értelmes megoldással, amikor a megoldó érti is, hogy mit csinál. A vak megoldás gyakran a helyzet struktúrájának nem megfelelő formula alkalmazását jelenti, s az eljárás „helyes" lépései eredménytelenek (lásd *Hilgard*, 1948/74. 356. o.). *Wertheimer* a strukturális megközelítést helyezi előtérbe, amikor a megoldás a szituáció valódi struktúrájának megfelelően, rendezett módon történik. A problémaszituáció strukturális és funkcionális összefüggésein azonban nem a reális valóság különböző relációit érti, hanem az alaklélektani alapfogalmakat. Ezért a gondolkodási tevékenység lényegi törvényszerűségeit *Wertheimer* nem tudja megragadni, noha a matematikai gondolkodásra vonatkozólag több értékes megállapítást tesz (*Lénárd*, 1984. 69. o.).

Hilgard (1948) megjegyzi, hogy még a próba-szerencse megoldást hangsúlyozók is a megközelítés és a korrekció fogalmaival, vagy más módon sejtetik, hogy a „próba" rendszerint egy valószínű hipotézisen alapul. Ha hipotézisváltozatok is léteznek, akkor a megfelelő kiválasztásához lehet, hogy többet is ki kell próbálni. Természetesen esetleges viselkedés és véletlen is hozzájárulhat a megoldáshoz. *Hilgard* szerint azonban a belátásos megoldás könnyen megismételhető, továbbá az egyszer elért belátás felhasználható új helyzetben.

Az utóbbi feltétel lényeges, mert belátás nélkül is megismételhető a már egyszer elért megoldás. Gondolkodásról akkor beszélhetünk, amikor a közvetlenül adott helyzeten a *keresések* túllépnek, s az egyén igénybe veszi emlékezetét és a már előzően kidolgozott fogalmak segítségét is (*Pietrasinski*, 1967. 97. o.). A memória és a problémamegoldás kapcsolatára később visszatérünk.

Visszakanyarodva *Belikov* problémafelosztására, a feladatgyűjteményekben gyakori, *standard problémák* megoldásához már nem elég a helyénvaló törvény ismerete, hanem szükséges a probléma fizikai tartalmának *standard* módszerrel történő analízise is. Például egy lejtőn mozgó összekapcsolt testek mozgásának leírásakor nem elegendő az F=*m*a törvény ismerete; azt alkalmazni is tudni kell. A *nem standard problémáknál* a hagyományos módszerek önmagukban nem vezetnek célba, mert az egyenletrendszer nem zárt; további feltevések, *találgatások* kellenek.

Pólya György azt vallja, hogy a „találgatás megtanulására" az egyik legjobb gyakorlóterep a matematika. Matematikainak nevezhetünk egy problémát, ha a megoldás keresésekor matematikai fogalmakat, elveket használunk fel. *Pólya* (1979) a problémák azon osztályozását tartja helyesnek, ahol a probléma típusa már a megoldás típusára is utal. A teljesség igénye nélkül megemlíti a *„meghatározó problémát*", ahol a cél valaminek, a probléma ismeretlenjének a meghatározása, és a „*bizonyító problémát*", amikor egy állítás bizonyítása vagy megcáfolása a cél. Ha a megoldó már rendelkezik a megoldáshoz kívánatos algoritmussal, stratégiával, azaz bizonyos fokú önállóság, ítélőképesség, eredetiség és alkotóképesség nélkül is megoldható a feladat (pl. a szorzás felső tagozaton). *Pólya* ekkor használja a „*rutinprobléma*" kifejezést is.

Borasi (1986) a probléma fogalmának megvilágítása érdekében különböző matematikai példák strukturális analízise alapján a következő *szerkezeti elemeket* különböztette meg:

1) *A probléma megfogalmazása*: a végrehajtandó feladat explicit definíciója.
2) *A probléma kontextusa*: az a szituáció, amelybe a probléma bele van ágyazva.
3) Az adott problémára elfogadhatónak tekinthető *megoldás(ok) halmaza.*
4) A problémamegoldásban alkalmazható *módszerek, stratégiák vagy tevékenységek*. Ide tartoznak:
   (a) a szükséges információk gyűjtésének módjai,
   (b) a problémafelvető stratégiák a problémák megfelelő megfogalmazásához, újrafogalmazásához,
   (c) a heurisztika, amely a probléma alkalmas megfogalmazása valamint kontextusának megállapítása után segíthet a megoldás elérésében.

Borasi megállapítja, hogy a legtöbb szerzőnél az utolsó, negyedik kategória került előtérbe, amikor a problémákat megkísérelték csoportosítani. Példaként *Pólyát* (1981) említi, aki oktatási szempontból a következőképpen osztályozta a matematikai problémákat:

1) *Kézenfekvő szabály*: a probléma megoldható egy éppen bemutatott algoritmus egyszerű alkalmazásával.
2) *Alkalmazás választással*: korábban tanulmányozott algoritmusok közül kell a megfelelőt kiválasztani a megoldáshoz.
3) *Kombináció választása*: előzetesen megtanult algoritmusok alkalmas kombinációja szükséges.
4) *Kutatás megközelítése*: új algoritmusok kidolgozása vezet célhoz.

Borasi megadta az oktatási vonatkozású problémák típusainak egy lehetséges osztályozását is a felvázolt kategóriákhoz rendelhető tulajdonságok alapján: gyakorlat, szöveges feladat, *puzzle* feladat, sejtés bizonyítása, valós (real-life) probléma, problémás szituáció s végül szituáció (2. táblázat). A szerző megjegyzi, hogy összeállítása kiegészíthető újabb kombinációk megkonstruálásával nyert problémákkal, például amikor a kontextus teljes mértékben adott a szövegben, de a megfogalmazás bizonytalan illetőleg implicit, vagy a még változatosabb megoldáshalmazú puzzle és szöveges feladatokkal.

A felsorolt példák és természetesen maga a probléma fogalma fokozott figyelmet érdemelnek, mert *jelenleg az iskolai gyakorlatban szinte kizárólagosan leegyszerűsített feladatok fordulnak elő, amelyek pontosan megfogalmazottak, s minden szükséges adatot tartalmaznak*. A következőkben néhány lehetőséget vázolunk.

2. táblázat. Problématípusok és jellemzőik (Borasi, 1986. 134. o.)

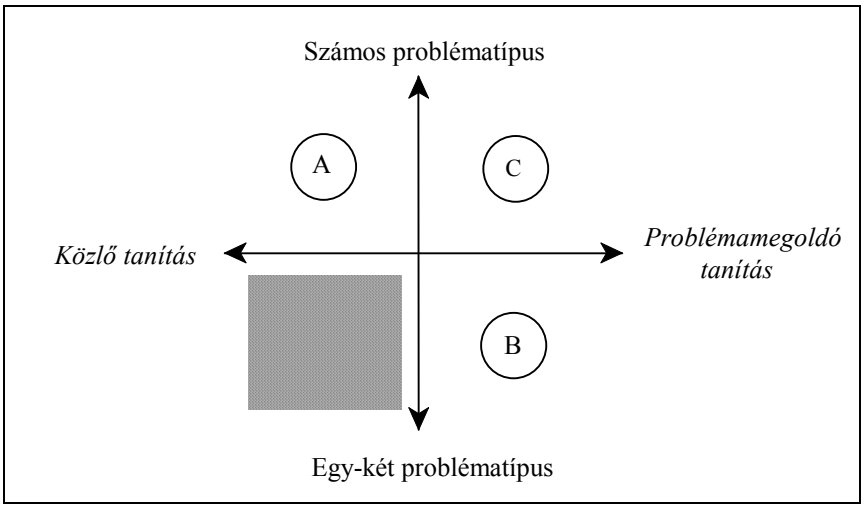
Elnevezések	*Kontextus*	*Megfogalmazás*	*Megoldások*	*Módszerek*
Gyakorlat	Nem létező (inexistent)	Egyértelmű és explicit	Főként egyértelmű és egzakt	Ismert algoritmusok kombinációja
Szöveges feladat	A szövegben minden explicit	Egyértelmű és explicit	Főként egyértelmű és egzakt	Ismert algoritmusok kombinációja
Puzzle feladat	A szövegben minden explicit	Egyértelmű és explicit	Főként egyértelmű és egzakt	Egy új algoritmus kidolgozása, belátás, újrafogalmazás
Sejtés bizonyítása	A szövegben csak részben, az elmélet ismerete feltételezett	Egyértelmű és explicit	Általában egyértelmű, de nem szükségképpen	A kontextus feltárása, újrafogalmazás, új algoritmusok kidolgozása
Valós probléma	A szövegben csak részben	Részben adott, számos alternatíva lehetséges	Sok lehetséges, csak approximatív megoldások	A kontextus feltárása, újrafogalmazás, modellalkotás
Problémás szituáció	A szövegben csak részben, problematikus	Számos implicite sugalmazott, egy explicite előfordulhat	Sok lehetséges	A kontextus feltárása, újrafogalmazás, probléma felvetés
Szituáció	A szövegben csak részben, nem problematikus	Nem létező (inexistent), még implicite sem	Egy probléma megalkotása	Problémafelvetés

A problémák és a tanítási-tanulási folyamat

Noha az előzőkből kitűnik, hogy nincsen tanítás, tanulás problémák nélkül, törekednünk kell a problémák hatékonyabb felhasználására a tanítási-tanulási folyamatban. Ennek áttekinthetőségét segítheti, ha első közelítésben két dimenzió mentén elemezzük a kérdést (lásd például *Watts*, 1991).

A probléma fogalmának körbejárása és a problémafelosztások megismerése után az egyik dimenzió a *problémák minősége*, a problémák változatossága lehet: az egy-két problématípustól a problémák egyre gazdagabb választéka felé haladva. (A minőségi oldalhoz tartozik természetesen az is, hogy valóban problémákkal állunk szemben, ahogyan azt már kifejtettük.)

A másik dimenzió mentén a *valódi problémák mennyisége* (és így a problémamegoldó tevékenység aránya a tanítási-tanulási folyamatban) jelölhető ki. Az egyik pólus meghatározásához nevezzük *tananyagcentrikusnak* azt a megközelítésmódot, amikor a tananyag leadása, azaz főként a tartalom az elsődleges. Ez *közlő tanításnak* is nevezhető. Problémák ekkor is felvetődhetnek, de tantárgyspecifikusan, tartalomhoz kötötten, s egyúttal relatíve kis számban. Ebben a felfogásban a problémamegoldás nyilvánvalóan alárendelt szerepet játszik. A másik pólust jelentheti az a *problémacentrikus* megközelítésmód, amelynél az általános problémamegoldó képesség fejlesztése is hangsúlyozott. Az ügyesen megválogatott problémák megoldásával szerezhetők meg a szükségesnek vélt ismeretek, jártasságok, készségek és szokások. Ez *problémamegoldó tanításnak* is mondható. Ebben az esetben a tananyag problémákból építkező struktúra, azaz a problémamegoldásra alapozott. A két pólus között itt is lehetséges átmenet.



1. ábra
A problémák minőségi és mennyiségi előfordulhatósága a tanítási-tanulási folyamatban (Watts, 1991. 21. o. nyomán)

A két szempontot, azok egymásra vonatkoztatását, rendezését mutatja be az 1. ábra (*Watts*, 1991. nyomán). A besatírozott tartomány az általános pedagógiai gyakorlatot reprezentálja, míg a *C*-vel jelölt egy idealista, de megcélozható irányt. Ebben a törekvésben közbülső helyzeteket jelenthet az *'A'* és a *'B'* negyed.

Iskoláinkban a *frontális munka* a jellemző. Bár a tanár inkább magyaráz, alkalomadtán számos kérdés is elhangzik. *A problémamegoldó stílusra váltás kulcsa a válaszok értékelésének elhagyásában rejlik* (*Bissenden*, 1980). A tanár ugyanis hajlamos csak azokra a válaszokra odafigyelni, amelyek az általa elképzelt ideálisra hasonlítanak. Az értékelő tevékenység csökkentésével azonban *az ideális válasz képe elhalványul*, s más válaszok is vizsgálat tárgyává válhatnak.

Hangsúlyozni kell azonban, hogy ez nem azonos a megerősítések mellőzésével. Helyette arról van szó, hogy a tanár a közös munka során igyekszik semleges maradni, mert a vitában résztvevők véleménye az elsődleges. Ugyanakkor a tanári tevékenység nem lesz kevésbé aktív, csak a procedurális jellege nő meg az információtovábbításhoz képest. A tanár főképp a megfelelően megválasztott problémahelyzetre támaszkodva ösztönzi a tanulók önálló ítéleteit. Ez akkor teljesül, ha: (a) a *tanulók* képesek vizsgálatok végzésére, (b) a *tanár* döntési helyzetekben képes a tanári semlegesség feladásával nem járó döntések meghozására.

Az első kritérium egyik jelentősége abban van, hogy a probléma a kezdeti kíváncsiság felkeltésén túl a megoldási folyamatot fenn is tudja tartani. Így maga a probléma számos automatikus megerősítést nyújthat. Vannak, akik ezt úgy értelmezik, hogy a motiváció bent van a tanulóban. Annak az oka viszont, hogy egy tanuló szeret tanulni, valószínűleg az lehet, hogy már vannak előismeretei, és bír korábbi tapasztalatokkal az ismeretszerzés megerősítéseiről. Tehát a megerősítőknek az anyagban kell lenniük (*Sloane* és *Jackson*, 1974). A probléma megfelelő minőségével, és az ebből következő hatékony és eredményes munkával kell motiválni a tanulókat, nem pedig csupán az egyes tanítási órákon esetlegesen és izoláltan beiktatott motiváló mozzanatokkal (*Réthyné*, 1988).

Még visszatérünk az előismeretek szerepére a problémamegoldásban. Elég most annyit megjegyezni, hogy rövid távon a belső megerősítésű motiváció a tanuló pillanatnyi tudásszintjétől függhet. Hosszú távon viszont a megerősítésnek a személy tényleges élethelyzetében kell lennie. Ez a tény rámutat az előkompenzáció fontosságára.

Az effektív problémahelyzet második kritériuma azért lényeges, mert a tanórákon nagyon könnyen eluralkodhat a *(1) tanári kérdés, (2) tanulói válasz, (3) tanári értékelés* három fázisú forma. A harmadik fázis elhagyása természetesen a tanulóknál zavart okozhat, hiszen még meg kell tanulniuk saját elgondolásaik megítélésének a felelősségét, s ez hosszú folyamat. Még a legegyszerűbb kérdések megválaszolása is némi stresszel járhat ekkor (*Bissenden*, 1980). Ezt pontosan a megfelelő minőségű problémák oldhatják fel, amelyek segítik a tanulókat saját válaszaik értékelésében. Az effektív problémahelyzetek biztosíthatják, hogy a tanulók megfelelő, optimálisan fejlesztő feladatokat kapjanak. Ezzel elérhető lehet számukra erőfeszítéseik végén a megerősítés, ami az önbizalmukat növelve újabb, nehezebb problémák megoldására bátoríthatja őket.

A megismert gyakorlati követelmények is nyomatékosítják a probléma fogalma és típusai alaposabb megismerésének szükségességét. De a problémamegoldó tanítást nem lehet csak a probléma oldaláról megközelíteni. A következőkben a problémamegoldás

néhány fontosabb pszichológiai sajátosságát tekintjük át, hogy a törvényszerűségek ismeretében tudatosabbá váljon a pedagógiai munka ezen a területen is.

A probléma és a gondolkodás

A problémamegoldó tevékenység

Problémamegoldó tevékenységnek nevezhetők azok a tevékenységek, amelyek egy probléma megoldására irányulnak. Ez a megfogalmazás implicite tartalmazza azt, hogy a *problémamegoldás*: (a) *folyamat*, (b) *irányított* abban az értelemben, hogy egy adott szituációból egy másik szituációra irányul, (c) *egyéni*, mert meghatározó a problémamegoldó tudása. A gondolkodás pszichológiai elméletének rövid történeti áttekintését *Dellarosa* (1988–1994) tanulmányából ismerhetjük meg.

A problémamegoldó gondolkodás kutatására vonatkozóan *Lénárd* (1984. 47. o.) kijelentette: „Teljes képet csak az ember és a környezete együttes figyelembevétele, más szóval a felsőbb idegműködés, az élmények, a viselkedés és a teljesítmény együttes tanulmányozása alapján kaphatunk.” A problémamegoldás terminus általánosságban a következő tényezők interakcióját írja le: (a) a probléma vagy feladat, (b) a problémamegoldó vagy alany, (c) szituációs körülmények vagy a környezet, ahol a probléma felvetődik, (d) folyamatok, tevékenységek a problémával való találkozástól a megoldásig, (e) a problémamegoldó tevékenység produktuma, a megoldás (*Rowe*, 1985. 150. o.).

Már egyszerű ténykérdések is problematikusak lehetnek (*Lénárd*, 1982). Ekkor *gondolkodással* eljuthatunk a kérdéses elemhez, ha az információk elemeinek kapcsolat rendszere sűrű – Egyes szerzők (pl. *Mayer*, 1979) a problémamegoldást és a gondolkodást szinonim fogalomnak tekintik, vagy mint *Baron* (1988), úgy vélik, hogy bármilyen gondolkodási feladat problémamegoldásnak tekinthető. – Ha azonban egy elemnek a kapcsolatai megszűnnek, vagy egy adott küszöbérték alá gyengülnek, az adott információ felidézhetetlenné válik. Ilyenkor, valamint a véletlenszerű, összefüggéstelen tények esetében lexikont használhatunk, csak azt kell tudnunk mit, hol találhatunk meg. Erre vonatkozólag *Hiebsch* (1957) úgy gondolja, hogy az már némi produktivitásra utal, ha valaki tudja, hogy milyen módszert alkalmazzon egy ilyen feladat megoldásához, s azt helyesen is képes használni. *Szent-Györgyi* a következőképpen fogalmaz: „A könyvek azért vannak, hogy megtartsák magukban a tudást, mialatt mi a fejünket valami jobbra használjuk.” (1964/73. 39. o.)

Ám elegendő-e csak a magasabbrendű intellektuális képességek fejlesztése, amikor a gyakorlat kétségtelenül igényli a meg nem érthető ismereteket is? A kognitív pszichológia eredményei alapján nem pártolható az elsajátítandó ismeretek mennyiségét radikálisan csökkenteni akaró nézet, sőt ártalmas a negatív attitűdök kialakítása mindenféle memorizálással szemben (*Csapó*, 1992). A tanulásról és memóriáról részletesebben olvashatunk *Hall* könyvében (1982/89).

A problémamegoldó tevékenységnek feltétele, hogy használható ismereteket, tapasztalatokat, továbbá gondolkodási és cselekvési sémákat birtokoljunk. A helyes választ nem lehet csak úgy „kitalálni”. A probléma azért probléma, mert az éppen rendelkezésre

álló ismeret nem elegendő a problémahelyzet megoldásához. Olykor a megoldást találomra végrehajtott próbálkozások során is megtalálhatjuk, de ekkor a gondolkodás igénybevételéről nem beszélhetünk.

Az alaptalanul túlzásba vitt memorizálás azonban kifogásolható, vagyis az a tanítás-tanulás, amikor szinte kizárólagosan a már meglevő ismétlése, utánzása a fő jellemző, s a jobb tanulók többsége is főként az ismeretanyag *mechanikus* alkalmazására van szoktatva; amikor a tanulás nem szkémák szerinti tanulás ott, ahol ez lehetséges, sőt szükséges volna, hanem csupán emlékezetet terhelő és nem adaptálható memorizálás. Ekkor az adott ismeretek csak konkrét esetekben, szűk körben funkcionálnak, s a csak felszínesen különböző problémák is már leküzdhetetlen akadályt jelenthetnek. A felmerülő nehézségek megoldására pedig tovább fokozódhat a „magolás" (*Skemp*, 1971/78).

De milyen tényezők segítik, illetve gátolják ennek a tanítási-tanulási formának a kialakulását? Egyebek között a vizsgák, a pedagógusok elvárásai befolyásolják a felkészítést és a felkészülést. Erre *Schoenfeld* (1985) konkrét példát is említ, amelyben a geometriai szerkesztések memorizálása és begyakorlása hangsúlyozódik, miközben az indoklások eltűnnek. Megjegyzendő azonban, hogy bár elterjedt nézet, hogy az egyszerű példákkal illusztrálva bemutatott algoritmusok könnyen feleleveníthetők, a tanulók sok esetben mégsem emlékeznek rájuk, vagy némelykor soha nem tanított, helytelen formában idézik fel őket (*Hart*, 1981). *Pehkonen* (1987) szerint a problémamegoldó módszerek (heurisztikus stratégiák) tanítása pedig újabb megtanulandó szabályhalmazt eredményezhet, ezért a tanulóknak lehetőséget kellene adni, hogy maguk találják és formálják meg saját megoldási módszereiket. Az általános problémamegoldó stratégiák tanításával kapcsolatos kérdések vita tárgyát képezhetik (*Owen* és *Sweller*, 1989; *Lawson*, 1990; *Sweller*, 1990). Mindenesetre meg kell ismernünk a tanulók „módszereit", és ezekre kell építenünk.

A problémamegoldás folyamata

A problémamegoldás folyamatának tipikus szakaszait, illetve jellegzetes tevékenységeit többen is megkísérelték leírni (például *Anderson*, 1975; *De Groot*, 1956; *Dewey*, 1910; *Hutchinson*, 1949; *Johnson*, 1972; *Lénárd*, 1978/84; *Newell*, *Show* és *Simon*, 1962; *Newell* és *Simon*, 1972; *Osborne*, 1963; *Pólya*, 1957; *Rossman*, 1931; *Rowe*, 1985; *Skemp*, 1971/75; *Sternberg*, 1980; *Vinacke*, 1952; *Wallas*, 1926; *Young*, 1940).

Gyakran hivatkoznak *Wallas* és *Pólya* elgondolására, akik másokkal együtt a gondolkodási folyamat egyes szakaszait csupán megfigyelések generalizálása alapján adták meg. *Lénárd* (1984) véleménye szerint az ilyen jellegű általánosításoknak az a fő hibája, hogy nem az egyéni gondolkodásmenetek egzakt kísérleti vizsgálatán alapulnak.

Wallas (1926) az alábbi stádiumokat adta meg:

1) *Előkészítés* (preparáció): a megoldó releváns információkat gyűjt.
2) *Lappangás* (inkubáció): a tevékenység tudatos erőfeszítés nélkül folytatódik a problémán.
3) *Megvilágosodás* (illumináció): a megoldás sikeres inkubáció után hirtelen „belátásként" hat. („Aha" élmény)
4) *Igazolás* (verifikáció): a megoldás ellenőrzése.

Pólya (1957) négylépéses felosztásával – *(1) a feladat megértése, (2) tervkészítés, (3) a terv végrehajtása, (4) a megoldás vizsgálat* – kapcsolatban *Lénárd* (1984. 259. o.) kísérletei alapján kijelentette: „Igen súlyos hiba, ha az elgondolás és a végrehajtás a feladatok, a problémák megoldásában egymástól elválasztva külön szerepelnek." A megoldás vizsgálatáról pedig azt tartja, hogy az a megoldó tevékenységnek nem befejező szakasza, hanem valamennyi gondolkodási lépés kísérője lehet. Ezt hangsúlyozza *Wallas* (1926) nézetével kapcsolatosan is, továbbá megállapítja az „...első három szakasz a gondolkodási folyamatnak csupán idealista megközelítése, és nem a reális, konkrét felmérése." (*Lénárd*, 1984. 190. o.) Erre vonatkozólag *Horváth* (1984. 308. o.) megjegyzi, hogy a tudattalan folyamatok létezése és az alkotásban játszott szerepe nem tekinthető hipotézisnek; a tudattalan szerepéről kísérleti bizonyítékok is szólnak. *Johnson* (1972. 146. o.) pedig úgy vélekedik, hogy a problémamegoldó folyamatok – hasonlóan más pszichológiai folyamatokhoz – funkcionálisan összefüggnek abban, hogy az egyik befejezése elindítja a következőt, azonban az első nem mindig szűnik meg, amikor a második megkezdődik.

Rowe (1985) szerint az irodalomban bemutatott legtöbb szakasz, fázis, és heurisztika korlátozottan volt hasznavehető a vizsgálati személyek problémamegoldó tevékenységének jellemzési kísérletében. Az úgynevezett *hangos gondolkodás* (thinking aloud) módszerét alkalmazó megfigyelései alapján végül *Rowe* 18 problémamegoldó viselkedést, cselekvést különböztetett meg, amelyek nem feltétlenül sorban következnek.

A kognitív kutatásokban e vizsgálati módszer alkalmazása mellett érvelt *Ericsson* és *Simon* (1980) széleskörű irodalmi áttekintés alapján, s később az élénk visszhang okán a szerzők a témáról könyvet is írtak (1984). Ezzel módszerrel végzett vizsgálatokat *Lénárd* is (1978/84), amelyről *Horváth* így ír: „*Lénárd* eljárása csak következménye annak a hibás módszertani kiindulásnak, amely a 'hangos gondolkodást' a gondolkodási folyamattal, a fennhangon elmondott megjegyzéseket valamiféle gondolkodási 'fázisokkal' azonosítja." (1984. 264. o.) Nem várható, hogy a problémamegoldási folyamatban lezajló minden kognitív folyamatot leírjanak a „thinking aloud" protokollok. De az is valószínűtlen, hogy az ilyen jegyzőkönyvek elemzésével nem kaphatunk valami új betekintést a kérdéses folyamatokba (*Rowe*, 1985).

Érdemes megjegyezni, hogy *Ericsson* és *Simon* (1984) adott módszereknél feltevésként megemlítik, hogy a problémamegoldás az úgynevezett *problématérben* történő keresés (1984. 263. o.). A problématér fogalma már korábban is megjelent (*Newell* és *Simon* 1972, 810–811. o.). A keresés gráffal reprezentálható (lásd még *Alderman*, 1978).

A legtöbb modell tehát úgynevezett *lineáris modell*, amely egymást követő *szakaszok* sorából áll, de nem ragadják meg a problémamegoldó tevékenység dinamikus és ciklikus vizsgálódó jellegét. Előrelépést jelentett, amikor *Schoenfeld* (1985) kiemelte, hogy a problémamegoldó tevékenységben a *vezérlő, szabályozó* (control) folyamatok központi szerepet játszanak. Ezek magukban foglalják a célok és alcélok megválasztását, a tervek készítését, a fejlődő megoldások értékelését és követését (monitoring), s amikor szükséges, a megoldások módosítását, illetve elhagyását. A szerző megemlíti, hogy a pszichológiai irodalomban a *metakogníció* terminus a konvencionális kifejezés a rokon jelenségek leírására. Később külön írásban is foglalkozik a metakognicció fogalmával, és bemutat néhány olyan módszert, amelyek segíthetik a tanulók metakognitív képességeinek fej-

lesztését (*Schoenfeld*, 1987). Tehát tanítási feladatként is megfogalmazható, hogy a tanulókat szükséges volna önnön gondolkodási tevékenységük analizálására is megtanítani, mert új gondolkodási módok elsajátításához tudatában kell lenniük jellemző gondolkodásmódjuknak (*Leino*, 1987).

Graeber (1994) felhívja a figyelmet *Wilson*, *Fernandez* és *Hadaway* 1993-ban alkotott modelljére, s előtérbe helyezi az önmegfigyeléshez, önszabályozáshoz (self-regulating), önértékeléshez kötődő úgynevezett *vezetési folyamatokat* (managerial processes) (2. ábra). Megjegyzi azonban, hogy a vezetési folyamatokra *Pólya* is utal heurisztikus javaslataival. (Lásd például A gondolkodás fegyelmezése című fejezetet: *Pólya*, 1970. 89–99. o.) A 2. ábra hangsúlyozza, hogy a folyamat nem szükségképpen lineáris.

Érdemes még megemlíteni, hogy egy problémafelvető (problem posing) stratégiát írt le *Brown* és *Walter* (1990), valamint rámutattak a problémafelvetés szerepére a problémamegoldó tevékenységben. Két nyomós érvük:

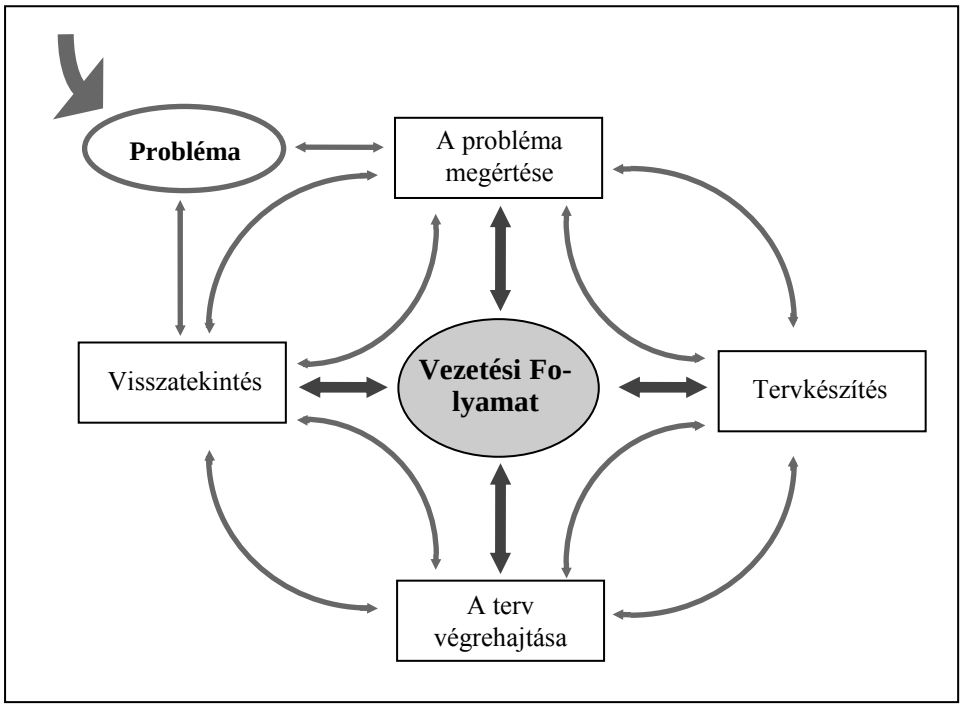
A problémamegoldás folyamatában szinte elkerülhetetlen az adott probléma „újrafelépítése" új problémák felvetésével. Hasonló gondolatot *Pólya* (1970. 51. o.) is megfogalmazott: „Az intelligens eljárást az jellemzi, hogy még a látszólag megközelíthetetlen célhoz is utat nyit: megfelelő segédproblémát talál ki, és először ezt dolgozza ki."

Gyakran előfordul, hogy egy probléma megoldása után további lehetőségek merülnek fel az adott probléma általánosítására, módosítására problémafelvető stratégiákkal. Ezeknek az újabb problémáknak a megoldásával pedig – további eredmények nyerése mellett – az eredeti problémát és a megoldását is mélyebben megérthetjük.

A megismert gondolatok jegyében tanulságos lehet a stratégia megismerése is, amelynek az alapötlete *Barown* és *Walter* Mi van, ha nem? (What If Not) nevet adták. Az eljárás lényege a következőképpen foglalható össze: (a) 0. szint: kiindulási pont megválasztása; (b) 1. szint: az attribútumok felsorolása; (c) *2. szint: Mi van, ha nem*?; (d) 3. szint: kérdezés vagy problémafelvetés; (e) 4. szint: a probléma analízise.

A kezdéshez kiindulási pont (konkrét dolog, tétel stb.) szükséges. A következő lépésben (1. szint) néhány jellemző dolgot, tulajdonságot ragadunk meg, majd feltesszük a kérdést: Mi volna, ha az egyes felsorolt tulajdonságok nem ilyenek volnának? (2. szint). Az egyes tulajdonságokhoz alternatív lehetőségek keresésével vizsgálódásainknak új irányokat szabhatunk (3. szint). Végül a módosított feltételekkel adódott problémákra keresünk megoldást (4. szint). Bár a stratégia a fentiek alapján lineárisnak tűnik, lehet ciklikus: egy új kérdés egy új attribútumot generálhat, amely pedig újabb kérdéshez vezethet.

Az említettek kiválóan kapcsolhatók az úgynevezett *körbejárhatóság alapelvéhez*, amely szerint az általános képzés végeredményeként az a kívánatos, hogy *a tanulók* ne egy vagy néhány esetlegesen adódó szempont szerint, hanem *sokoldalúan ismerjék meg a dolgokat*: a dolog bármely sajátsága szemponttá válhat, ha azt változóként kezeljük (*Nagy*, 1985).



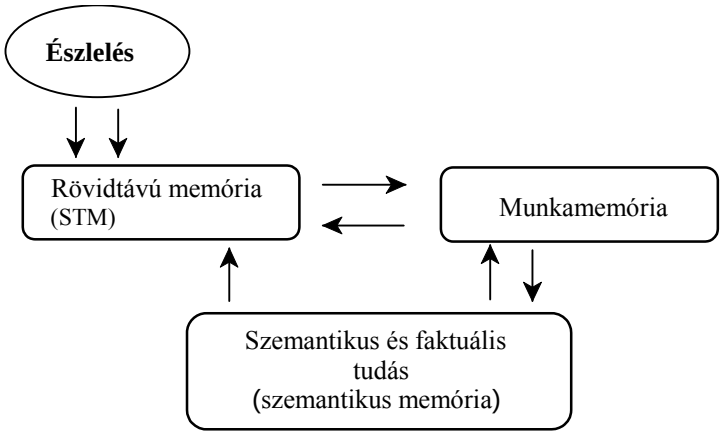
2. ábra
Wilson és munkatársainak problémamegoldó modellje (idézi Graeber, 1994)

Korábban is utaltunk rá, hogy a probléma felvetődése és megoldása kapcsolódik az emlékezet működéséhez. A következőkben ezt a relációt részletesebben tanulmányozzuk.

Problémamegoldás és emlékezet

A memória és a problémamegoldás kapcsolatát hangsúlyozza modelljében *Greeno* (1974) (3. ábra). Az információ az úgynevezett *rövid távú memóriába* (*s*hort-*t*erm *m*emory, STM) lép, amely nagyon korlátozott kapacitású. A fogalmak és relációik permanens információtára *a szemantikus és a tényeket tartalmazó tudás* (semantic and factual knowledge) rendszerében található, amely ekvivalensnek tekinthető az úgynevezett hosszú távú memóriával (*l*ong-*t*erm *m*emory, LTM). A harmadik összetevő a közepes mennyiségű információt tartalmazó úgynevezett *munkamemória* (working memory). A szerző megemlíti, hogy ez *Feigenbaum* (1970) és *Reitman* (1970) elnevezése. *Greeno* a „közbeeső memória" (intermediate memory) kifejezést használja. Ez a komponens tehát nagyobb kapacitású és hosszabb (néhány óra is lehet) megőrzésű, mint az STM, de nem része szükségképpen a szemantikus memóriának. A problémamegoldás folyamatá-

ban először felépül a munkamemóriában a problémát reprezentáló *kognitív hálózat*, majd kialakulnak a *probléma-hálózatot* a *megoldás-hálózathoz* kapcsoló relációk. A munkamemóriában levő struktúrát a szemantikus memóriából származó információ módosítja.



3. ábra
Greeno problémamegoldó modellje (1974)

A rövid távú memória és a tartós memória disztingválása azonban elfogadottabb. Sőt a rövid távú memóriát gyakran munkamemóriának is hívják, hiszen az információkkal akkor dolgozhatunk, ha azok a rövid távú memóriában vannak (*Csapó*, 1992). Ezekhez harmadikként még hozzávehető az úgynevezett *szenzoros tároló* (*Silver*, 1987). Egyéb memória-modellekről is olvashatunk (*Hall*, 1982–1989; *Solso*, 1988).

Az úgynevezett *problémamegoldó memória* kifejezés egy korábbi problémamegoldó tevékenység különböző jellemzőit magában foglaló epizodikus emlékre vonatkozik. Ide tartozhatnak például a megoldás lépései, a felhasznált műveletek, az elkövetett hibák stb. A problémamegoldó memóriára vonatkozóan végzett vizsgálatokat többek között *Egan* és *Greeno* (1974), valamint *Ruiz* (1987) a Hanoi torony feladattal; matematikai szöveges feladatokkal pedig *Silver* (1981). *Lovett* és *Anderson* (1994) geometriai problémákkal végzett kísérleteinek eredményei is mutatják, hogy a problémamegoldó memória struktúrája és minősége befolyással van a problémamegoldó transzferre.

Larkin, *McDermot*, *Simon* és *Simon* (1980) rámutattak, hogy kinematikai problémák megoldása során a *jártasabbak* problématípus szkémát használva haladtak az ismert mennyiségektől az ismeretlenekig. A szemantikusan gazdag problémákkal foglalkozó *szakértő* (expert) és *kezdő* (novice) gondolkodása közti különbségeket vizsgáló kutatásokat összegezte *Gilhooly* (1988). A szerző ismertet két jelentősebb képességelsajátítás elméletet is (*Anderson*, 1983; *Holland*, *Holyoak*, *Nisbet* és *Thagard*, 1986). További áttekintések is olvashatók (*Greeno* és *Simon*, 1988; *VanLehn*, 1989). Egy újabb tanulmányban a szakérők gondolkodását tárgyalja „szokatlan” problémák esetén *Schraagen* (1993).

Egy probléma megértése a problémaszituáció és célállapot mentális reprezentációját eredményezi. A problémahelyzet reprezentációja első megközelítésben felfogható mint a munkamemóriában levő, ismert dolgokra vonatkozó propozíciók halmaza. A cél leírása pedig az úgynevezett tervmemóriában (plan memory) található. A problémamegoldó kompetenciáját ismert tevékenységekhez kapcsolódó tudásstruktúrák, az *operátorok* alkotják. Az operátor előhívása a memóriából szükséges feltétele az alkalmazásának. A felidézés során a munkamemóriában vagy a tervmemóriában levő aktív tudásstruktúrákból memórialáncok vezetnek más tudásstruktúrákhoz. Ha egy tudásstruktúra nem eléggé aktivált, akkor nem hívódik elő.

Az előbbiek alapján *Ohlsson* (1992) megkísérelte leírni a belátással kapcsolatos jelenségeket (3. táblázat). A szerző rámutat arra, hogy a belátás (insight) hagyományos definíciója inkoherens, mert egybemosódik benne a holtpont áttörése és a megoldás látása. Holtpontról akkor beszélünk, amikor a probléma és az előzetesen megtanult kódoló szabályok olyan mentális reprezentációt eredményeznek, amely nem a szükséges memóriastruktúrákat aktiválja. Így a megoldó elakad, noha képes lehet a megoldásra. Lényeges, hogy holtpont nélkül nincs belátás, csak lassú progresszió. Ha pedig a megoldó nem kompetens, akkor már terminális holtpontról, kudarcról beszélhetünk, azaz a belátás kizárt.

Mindenesetre a megoldást a tudásanyagban nem lehetséges egyszerűen a szükséges formában megtalálni, hiszen a problémamegoldás folyamatában legalább a megoldó számára valami új jön létre. Meghatározó a problémahelyzet „átstrukturálása" úgy, hogy abból a megoldást le lehessen olvasni. Az alaklélektan képviselői ennek jelentőségét kiemelve az átsrukturálási képességet a gondolkodás figyelemre méltó vonásának tartják. Egyebek között a következő átformálások lehetségesek (*Ohlsson*, 1992):

Újrakódolás (re-encoding), amelynek során az interpretáció egy vagy több rétegének elhagyásával kevésbé fejlett réteghez jutva, újrakezdéssel egy, az eredetitől különböző interpretációt alkotunk.

Kidolgozás (elaboration) például a hosszú távú memóriából felidézett információ hozzáadásával, vagy további elemek, sajátságok megfigyelésével.

Feltételezések, implicit kényszerének lazítása (constraint relaxation), amely az előző kettőtől eltérően inkább a célállapotra vonatkozik.

Az új reprezentáció az aktivizációs folyamat megváltoztatásával a hosszú távú memóriában megnövelheti a kívánatos operátorok felidézésének a valószínűségét. A holtpontról való elmozdulás következménye attól függ, hogy a kitöréskor meglevő állapot milyen messze van a célállapottól. Például ha a megoldás hátralevő része elég egyszerű a mentális átlátáshoz, akkor a megoldó ezt úgy éli meg, hogy a teljes megoldás hirtelen tűnt fel a tudatában. Ez a *teljes belátás*.

Az elmélet alapján a problémamegoldó nem passzív még akkor sem, amikor a heurisztikus keresés, tervezés és más problémamegoldó tevékenység szünetel. Ekkor úgynevezett *reprezentácós folyamatok* zajlanak: a probléma tanulmányozása, régi interpretációk elvetése, újak konstruálása, a kényszerek gyengülnek, operátorok hívódnak elő stb. A belátás problémája mindazonáltal még nem tekinthető véglegesen megoldottnak.

3. táblázat. Belátással kapcsolatos jelenségek és jellemzőik (Ohlsson, 1992. 36. o. alapján)

Elnevezés	*Leírás*	*Magyarázat*
Holtpont	A lehetőségek kimerültek; a problémamegoldás megáll	A releváns operátorok nem aktiváltak vagy hiányoznak
Részleges belátás	A holtpont áttörése	A reprezentáció megváltoztatásával aktiválódhat a szükséges operátor
Teljes belátás	Megjelenik a teljes megoldás	Hirtelen mentális előretekintés introspektív tudatosság nélkül
Funkcionális kötöttség	Nehézség az ismerős tárgyak használatában ismeretlen helyzetben	A tárgyakhoz az előző tapasztalatok nyomán kapcsolódnak az operátorok
Inkubáció	A siker valószínűsége megnő pauzálás következtében	Különböző ismeretek eltérő arányú felejtése
Célzás	A siker valószínűsége megnő külső esemény következtében	Az esemény releváns eddig nem aktivált operátort aktivált
Illumináció	A probléma spontán felidézése és teljes belátás	A külső esemény operátort aktivál, amely aztán aktiválja a problémát
Beállítódás	Előnyben van az ismerős, de hosszabb megoldás a rövidebbel szemben	Szabályok kompozíciója a procedurális tudás automatizációja alatt

További megállapítások ismerhetők meg, ha abból indulunk ki, hogy az információ miképpen tárolódik a memóriában. *Solso* (1988) három elméleti nézetet említ erre vonatkozóan: (a) a radikális képi hipotézis (radical imagery hypothesis) alapján a vizuális és verbális információ a memóriában tárolható képekké alakítható; (b) fogalmi-propozicionális hipotézis (conceptual propositional hypothesis) szerint az információ absztrakt propozíciók formájában tárolt; (c) a duális kódolás (dual coding hypothesis) feltételezésekor pedig az információ verbális és képi rendszerben is kódolható és tárolható. Az utóbbi hipotézist pszichológiai és neurológiai vizsgálatok is megerősíteni látszanak. Például az agy bal féltekéjének károsodása a verbális memória zavarával járhat, míg a jobb félteke esetében a vizuálissal (*Luria*, 1976).

A duális kódolás elmélete nyomán *Wachsmuth* (1981) a matematikai gondolkodás két módjára hívta fel a figyelmet. Az úgynevezett „L-Modus” és az úgynevezett „R-

Modus" jellemzőit a 4. táblázat foglalja össze (*Pehkonen*, 1991). E két gondolkodásmód együttműködése teszi lehetővé a kreatív és a logikus gondolkodás kölcsönhatását.

4. táblázat. A matematikai gondolkodás két módja Wachsmuth (1981) nyomán (Pehkonen, 1991. 49. o.)

L–Modus	*R–Modus*
Koncentráció a részletekre	Részletek mellőzése
Gondolatok kanalizálása (szisztematikus megoldásra törekvés)	Asszociálás (végső esetben szabad asszociálás)
Kauzális gondolkodás (lineáris idő)	Térbeli gondolkodás (nincs kapcsolat az idővel)
Megértés, következtetés (szavakkal és szimbólumokkal)	Kibontakozás szemléléssel és ötletekkel (érzés szerint)
Konvergens gondolkodás (egészében tudatos)	Divergens gondolkodás (részben tudattalan)

A matematikában általában a kreatív gondolkodás problémaszituációkhoz kapcsolódik. Sematikusan fogalmazva a feltehetően a jobb agyféltekére koncentrálódó divergens gondolkodás számos különböző gondolatot produkál. Közülük néhány jónak tűnik, s a megoldás ezekből formálódik logikus gondolkodással, amely azonban inkább a bal agyféltekében feltételezhető.

Problémamegoldáskor tehát a kreatív próbálkozások, kísérletek nélkülözhetetlenek. *Pehkonen* (1991) továbbá kiemeli, hogy *Wheatley* és munkatársai (*Wheatley*, *Mitchell*, *Frankland* és *Kraft*, 1978. 26. o.) úgy vélik, hogy a tanulók problémamegoldó nehézségei mögött a bal agyfélteke funkcióinak hangsúlyozása lappanghat. Következésképpen szükség van a tanítási-tanulási folyamatban olyan feladatokra is, amelyeknél több megoldás lehetséges, több megoldási módszer alkalmazható, mert a jobb agyfélteke használatára ekkor nagyobb a lehetőség. Mindezek ismételten aláhúzzák a problématípusok és jellemzőik megismerésének a jelentőségét.

Összegzés

Szakirodalmi áttekintésünkben a problémamegoldó tanítást két irányból közelítettük meg: egyrészt a probléma felől, másrészt a problémamegoldó folyamat irányából. Választásunkat indokolta, hogy egyrészt a problémamegoldó tanításhoz effektív problémahelyzetek szükségesek, másrészt tudnunk kell, hogy miképpen megy végbe a probléma-

megoldás. A feladatmegoldások során sokszor elhangzó *Gondolkozzatok!* felszólítás önmagában aligha hatékony.

Ezen követelmények teljesülése esetén beszélhetünk csak a problémamegoldó tanítási eljárások és módszerek helyes és sikeres alkalmazásáról. Ekkor korrigálhatók a téves nézetek és felfogások.

Ám a gyakorló tanár konkrét kezdeményezéseinél gondot jelenthet, hogy a memorizáláshoz szokott (szoktatott) tanuló a hagyományos magyarázó modellre épülő iskolában a magolást nem feltétlenül eredménytelenül éli meg. A baj akkor következik be, amikor a memorizálandó rutinfeladatok számával a tanulási idő nő. Ugyanakkor a rutinok csak szűk körben működnek, s a tanuló nem képes őket más, de ugyanazokra a fogalmakra épülő problémákra alkalmazni. Ekkor a szorgalmas, s esetleg jó képességű tanuló már sikertelenné válhat (*Majoros*, 1992; *Skemp*, 1971).

Vajon az egyik fő szabályozó, a jelenlegi vizsgarendszer (érettségi, felvételi) segíti vagy gátolja ezt a gyakorlatot? A felvételi vizsgákon vannak ugyan gondolkodtató feladatok, de több helyre ezek nélkül is be lehet kerülni. Így előfordulhat, hogy a középiskolai jobb tanulók is pusztán az ismeretanyag rutinszerű alkalmazására vannak szoktatva. Hangsúlyozzuk, hogy *szükség van a rutinokra* (*Owen* és *Sweller*, 1989; *Pass* és *Van Merriënboer*, 1994; *Sweller*, 1988; *Sweller*, 1990), *de félrevezethet a rutintanulás kizárólagossága*. A tanár és a tanulók céljai annyira különbözhetnek, hogy a tanár ugyan törekedhet a problémamegoldásra, a relációs tanulás kialakítására, ám a tanítványai, sőt a szülők ebben nem osztoznak vele, többek között az említett okok miatt sem. A legelemibb kommunikációs tényező, *a tanulás folyamatának gondolkodás pszichológiai leírásának az ismerete* hiányzik.

Irodalmi áttekintésünkben erre a tényezőre koncentrálva nem foglalkoztunk (1) metodikai kérdésekkel, és (2) tanítás-szervezési kérdésekkel. Az előbbivel kapcsolatban csak megjegyezzük, hogy bár a metodikai sablonokat a problémamegoldó tanítás nem tűri, egyes eljárások ismerete szükséges. Szándékunk szerint ebben a témakörben hozzáférhetőbb módszertani irodalomból ezek megválasztásához és alkalmazásához nyújthat segítséget írásunk. Talán most elég utalnunk *Pólya* munkáira.

A szervezéssel kapcsolatban úgy gondoljuk, hogy a tanítás-tanulás módszereinek szervezeti feltételei a mai helyzetben anyagi okok miatt nehezen módosíthatók. A nagyobb osztálylétszám egyik rendkívül fontos következménye az, hogy a tanár számára erős megszorításokat jelent a tanítási módszerek szabadságában, amely pedig alapvető feltétele az oktatási és nevelési célok megvalósításának. Ennélfogva *a lehetőségekhez mérten* olyan megoldásokat kell keresni, amelyek a kollektív munka mellett az egyéni különbségek figyelembe vételét is lehetővé teszik (lásd például *Balogh*, 1987; *Bissenden*, 1980; *Davidson*, 1985; *Dees*, 1991; *Good*, *Grouws* és *Mason*, 1990; *Horváth*, 1994; *Kürti*, 1989; *Laszlavik*, 1982; *Nádasi*, 1986; *Slavin*, 1985; *Webb*, 1991).

A problémamegoldó tanítás megköveteli a fejlett tanár-diák interakciót kérdésekkel, javaslatokkal. Vita során az effektív problémahelyzetek teszik képessé a tanárt olyan döntések meghozására, amelyek a tanári semlegesség feladásával nem járnak, s így az önálló tanulói problémamegoldó tevékenység kerülhet az előtérbe.

Amint láttuk, a problémák felosztása több szempontból is lehetséges. De az eltérések keresésekor sem feledkezhetünk meg arról, ami közös bennük: arról, ami a problémát

problémává teszi, minthogy a probléma szó jelenleg is gyakran hallható a tanítási órákon a kérdés, a feladat fogalmak helyett akkor is, amikor az nem indokolt. Noha a kérdés és a feladat kevésbé elkülöníthetők, a probléma és a feladat fogalmak terjedelme nem azonos. Egyebek között *a cél és az akadály* terminusokkal kifejezett probléma definíció számos probléma megoldását elősegítheti.

A probléma felvetődése és megoldása összefügg a memória működésével. De éppen a probléma lényegéből adódik, hogy a puszta felidézésnél többről van szó. Mivel az aktivizáció terjedése a memóriában nem tudatos automatikus folyamat, a nem aktivizált releváns operátorok felidézéséhez a pillanatnyilag létező elégtelen *probléma-reprezentáció módosítása* szükséges. A lehetőségek keresését heurisztikus stratégiák segíthetik. Az úgynevezett *vezetési folyamatokban* mutatkozik meg a problémamegoldó tevékenység dinamikus és ciklikus vizsgálódó karaktere. A „komplett és helyes megoldás hirtelen megtalálása" elvezet a *belátás* fogalmához. A belátás elméletét erősíti a belátással kapcsolatos jelenségek világos megkülönböztetése, leírása.

Kitekintésünkben nem volt szándékunkban kiterjedt vagy mély elemzés. Továbbá a pedagógiai gyakorlat szemszögéből a problémamegoldás másképpen is megközelíthető. Csupán annak hangsúlyozására vállalkoztunk, hogy a tanulóknak különböző típusú problémák megoldásában kell gyakorlattal rendelkezniük, s így a problémakomplexumok kiválasztása nem közömbös. A problémamegoldás tudatos elsajátításához pedig szükség van gondolkodáspszichológiai ismeretekre is. E témakörben magyar nyelven említhető *Horváth György* főképp pedagógusoknak írt munkája (1984), amely összefoglalja a gondolkodás vizsgálatában iránymutató szaktudományok addigi eredményeit is, *Csapó Benő* (1992) pedig kognitív tudomány és a pedagógia találkozását mutatja be.

Irodalom

Alderman, D. L. (1978): Tree searching and student problem solving. *Journal of Educational Psychology*, **70.** 2. sz. 209–217.

Anderson, B. F. (1969): *Cognitive psychology: The study of knowing, learning and thinking*. Academic Press, New York.

Anderson, J. R. (1983): *The architecture of cognition*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.

Anderson, J. R. és Thompson, R. (1989): Use of analogy in a production system architecture. In: Vosniadou, S. és Ortony, A. (szerk.): *Similarity and analogical reasoning.* Cambridge University Press, Cambridge. 267–297.

Assessment of Performance Unit (1984) *Science in schools: Age 13. Report No. 2.* London: HMSO.

Balogh László (1987): *Feladatrendszerek és gondolkodásfejlesztés (Kísérlet a gimnáziumi nyelvtantanításban)*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Baron, J. (1988): *Thinking and deciding.* Cambridge University Press, Cambridge.

Belikov, B. S. (1989): *General methods for solving physics problems*. Mir Publishers, Moscow.

Bentley, D. és Watts, D. M. (1989): *Learning and teaching in school science: practical alternatives*. Open University Press, Milton Keynes.

Bissenden, T. H. F. (1980): *Mathematics teaching: Theory in practice*. London.

Borasi, R. (1986): On the nature of problems. *Educational Studies in Mathematics*, **17**. 125–141.

Brown, S. I. és Walter, M. I. (1990): *The art of problem posing*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N. J.

Chi, M. T. H., Feltovich, P. J. és Glaser, R. (1981): Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, **5**. 2. sz. 121–152.

Chi, M. T. H., Glaser, R. és Rees, E. (1982): Expertise in problem solving. In: Sternberg, R. I. (szerk.): *Advances in the psychology of human intelligence*. Vol.1. Lawrence Erlbamm Associates Hillsdale. N. J. 7–75.

Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Davidson, N. (1985): Small-group learning and teaching in mathematics: A selective review of the research. In: Slavin, R., Sharan, S., Kagan, S., Hertz-Lazarowitz, R., Webb, C. és Schmuck, R. (szerk.): *Learning to cooperate, cooperating to learn*. Plenum Press, New York. 211–230.

Dees, R. L. (1991): The role of cooperative learning in increasing problem solving ability in a college remedial course. *Journal for Research in Mathematics Education*, **22**. 5. sz. 409–421.

De Groot, A. D. (1956): Über das Denken des Schachspielers. *Rivista di psychologia*. **50.** 73104.

Dellarosa, D. (1988/1994): A gondolkodás története. In: Dobi János (szerk.): *A matematikatanítás a gondolkodásfejlesztés szolgálatában (Tantárgypedagógiai szöveggyűjtemény)*. Calibra Kiadó-Keraban Kiadó, Budapest. 6–19.

Dewey, J. (1910): *How we think*. Holt, Rinehart and Winston, New York.

Dowson, J. (1987): Getting results and solving problems. In: Fisher, R. (szerk.): *Problem solving in primary schools*. Basil Blackwell, Oxford. 2126.

Egan, D. E. és Greeno, J. G. (1974): Theory of rule induction: Knowledge acquired in concept learning, serial pattern learning and problem solving. In: Gregg, L. W. (szerk.): *Knowledge and cognition*. Erlbaum, Hillsdale. N. J. 43–103.

Ericsson, K. A. és Simon, H. A. (1980): Verbal reports as data. *Psychological Review*, **87**. 215–252.

Ericsson, K. A. és Simon, H. A. (1984): *Protocol Analysis*. MA: MIT Press, Cambridge.

Frederickson, N. (1984): Implication of cognitiv theory for instruction in problem solving. *Review of Educational Research*. **54**. 363–407.

Gilhooly, K. J. (1988): *Thinking: directed, undirected and creative*. Academic Press, London and San Diego.

Gonzales, N. A. (1994): Problem posing: A neglected component in mathematics courses for prospective elementary and middle school teachers. *School Science and Mathematics*. **94**. 2. sz. 78–84.

Good, T. L., Grouws, D. A. és Mason, D. A. (1990): Teachers' beliefs about small group instruction in elementary school mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, **21**. 1. sz. 2–15.

Graeber, A. O. (1994): Problem solving: Managing it all. *The Mathematics Teacher*. **87**. 3. sz. 195–199.

Greeno, J. G. (1974): Processes of learning and comprehension. In: Gregg, L. W. (szerk.): *Knowledge and cognition*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale. N. J. 17–28.

Greeno, J. G. (1975): *Basic cognitive processes*. Open University Press, Milton Keynes.

Greeno, J. G. (1978): Natures of problem solving abilities. In: Estes, W. K. (szerk.): *Handbook of learning and cognitive processes*. Vol. 5. Erlbaum, Hillsdale. N. J.

Greeno, J. G. és Simon, H. A. (1988): Problem solving and reasoning. In: Atkinson, R. C., Hernstein, R. J., Lindzey, G. és Duncan Luce, R. (szerk.): *Stevens_ handbook of experimental psychology*. Wiley, New York.

Hall, J. F. (1982/1989): *Learning and memory*. Allyn and Bacon, Inc., Boston.

Hart, K. M. (szerk., 1981): *Children's understanding of mathematics: 11–16.* Alden Press, Oxford, London and Northampton.

Hayes, J. R. és Simon, H. A. (1976): The understanding process: Problem isomorphs. *Cognitive Psychology*, 8. sz. 165–190.

Hiebsch, H. (1957/1959): A produktív gondolkodásra nevelésről. In: Lénárd Ferenc és Surányi Gábor (szerk.): *A tanulók személyisége és gondolkodása.* Tankönyvkiadó, Budapest. 152–156.

Hilgard, E. R. (1948/1974): Alakelmélet. In: Kardos Lajos (szerk.): *Alaklélektan*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest. 336–368.

Hinsley, D. A., Hayes, J. R. és Simon, H. A. (1978): From words to equations: Meaning and representation in algebra word problems. In: Carpenter, P. A. és Just, M. A. (szerk.): *Cognitive processes in comprehension.* Lawrence Erlbaum, Hillsdale. N. J. 89–105.

Holland, J. H. Holyoak, K. J. Nisbet, R. E. és Thagard, R. R. (1986): *Induction: processes of inference, learning and discovery*. MIT Press, Cambridge, Mass.

Horváth Attila (1994): *Kooperatív technikák (Hatékonyság a nevelésben)*. ALTERN füzetek 7. OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.

Horváth György (1984): *A tartalmas gondolkodás*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Hutchinson, E. D. (1949): *How to think creatively*. Abingdon Cokesbury, New York.

Jackson, K. F. (1983): *The art of solving problems: Bulmershe-Comino Problem Solving Project*. Reading: Bulmershe College.

Johnson, D. M. (1972): *Systematic introduction to the psychology of thinking*. Harper and Row, New York.

Kahney, H. (1986): *Problem solving: A cognitive approach*. Open University Press, Milton Keynes.

Kantowski, M. G. (1980): Some thoughts on teaching for problem solving. In: *NCTM Yearbook.* 195–203.

Kantowski, M. G. (1981): Problem solving. In: Fennema, E. (szerk.): *Mathematics education research: Implication for the 80's*. Reston, Va. 111–126.

Kürti Istvánné (1982): *Tervek, hipotézisek, stratégiák a 9–14 éves gyermekek gondolkodásában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kürti Jarmila (1989): *Kreativitásfejlesztés kisiskoláskorban*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Larkin, J. H., McDermot, J., Simon, D. P. és Simon, H. A. (1980): Expert and Novice Performance in Solving Physics Problems. *Science*, 208. 1335–1342.

Laszlavik Éva (1982): *A csoportszervezés eljárásai és lehetőségei az angol és amerikai szakirodalom tükrében*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Lawson, M. J. (1990): The case for instruction in use of general problem-solving strategies in mathematics: A comment on Owen and Sweller (1989). *Journal for Research in Mathematics Education*, **21**. 5. sz. 403–410.

Leino, J. (1987): The importance of problem solving in mathematics teaching. In: Pehkonen, E. (szerk.): *Articles on mathematics education*. (Research Report 55) Department of Teacher Education, University of Helsinki, Helsinki. 57–69.

Lénárd Ferenc (1982): *A gondolkodás hétköznapjai*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Lénárd Ferenc (1978/1984): *A problémamegoldó gondolkodás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Lovett, M. C. és Anderson, J. R. (1994): Effects of solving related proofs on memory and transfer in geometry problem solving. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, **20**. 366–378.

Luria, A. R. (1976): *The neuropsychology of memory*. Winston, Washington, D. C.

Majoros Mária (1992): *Oktassunk vagy buktassunk? (A tipikus matematikai hibák mögött rejlő gondolkodási mechanizmusok.)* Calibra Kiadó, Budapest.

Mayer, R. E. (1979): *Denken und Problemlösen: eine Einführung in menschliches Denken und Lernen*. Springer-Verlag, Berlin Heidelberg.

M. Nádasi Mária (1986): *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Nagy József (1985): *A tudástechnológia elméleti alapjai*. OOK, Veszprém.

Newell, A., Shaw, J. C. és Simon, H. A. (1962): The process of creative thinking. In: Gruber, H. E., Tessel, G. és Wertheimer, M. (szerk.): *Contemporary approaches to creative thinking*. Atherton Press, New York.

Newell, A. és Simon, H. A. (1972): *Human problem solving*. Prentice Hall, Englewood Cliffs. N. J.

Novick, L. R. és Holyoak, K. J. (1991): Mathematical problem solving by analogy. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, **17**. 398–415.

Ohlsson, S. (1992): Informationprocessing explanations of insight and related phenomena. In: Keane, M. T. és Gilhooly, K. J.: *Advances in the psychology of thinking. Volume one*. Harvester Wheatsheaf, Hertfordshire. 144.

Osborn, A. F. (1963): *Applied imagination*. Scribener, New York.

Owen, E. és Sweller, J. (1989): Should problem-solving be used as a learning device in mathematics? *Journal for Research in Mathematics Education*, **20**. 3. sz. 322–328.

Pass, F. G. W. C. és Van Merrinboer, J. J. G. (1994): Variability of worked examples and transfer of geometrical problemsolving skills: A cognitive-load approach. *Journal of Educational Psychology*, **86.** 1. sz. 122–133.

Pehkonen, E. (1987): The meaning of problem-solving for children's development. In: Pehkonen, E. (szerk.): *Articles on mathematics education.* (Research Report 55) Department of Teacher Education University of Helsinki, Helsinki. 71–86.

Pehkonen, E. (1991): Zwei Modi des Denkens Implikationen zum Mathematikunterricht. *Mathematica Didactica*. **14**. 1. sz. 46–59.

Pietrasinski, Z. (1967): *A helyes gondolkodás pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Pólya György (1957): *A gondolkodás iskolája*. Bibliotheca, Budapest.

Polya, G. (1981): *Mathematical discovery: On understanding, learning and teaching problem solving*. Wiley, New York.

Pólya György (1979): *A problémamegoldás iskolája*. I. kötet, Tankönyvkiadó, Budapest.

Pólya György (1970): *A problémamegoldás iskolája*. II. kötet, Tankönyvkiadó, Budapest.

Reitman, W. R. (1965): *Cognition and thought*. Wiley, New York. (idézik: Gilhooly, K. J. (1988): *Thinking: directed, undirected and creative*. Academic Press, London and San Diego. 3. o. és Mayer, R. E. (1979): *Denken und Problemlösen: eine Einführung in menschliches Denken und Lernen*. Springer-Verlag, Berlin Heidelberg. 5. o.)

Réthy Endréné (1988): *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Ross, B. H. és Kennedy, P. T. (1990): Generalizing from the use of earlier examples in problem-solving. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, **16**. 42–55.

Rossman, J. (1931): *The Psychology of the Inventor*. Inventor's Publishing Co., Washington.

Rowe, H. A. H. (1985): *Problem solving and intelligence*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale. N. J.

Ruiz, D.: *Learning and problem-solving: What is learned while solving the Towers of Hanoi?* Unpublished doctoral dissertation. Stanford University.

Schoenfeld, A. H. (1985): *Mathematical problem solving*. Academic Press, New York.

Schoenfeld, A. H. (1987): What's all the fuss about metacognition? In: Schoenfeld, A. H. (szerk.): *Cognitive science and mathematics education*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale. N. J. 189–215.

Schraagen, J. M. (1993): How experts solve a novel problem in experimental design. *Cognitive Science*. **17**. 2. sz. 285–309.

Silver, E. A. (1981): Recall of mathematical information: Solving related problems. *Journal for Research in Mathematics Education*, **12**. 54–64.

Silver, E. A. (1987): Foundations of cognitive theory and research for mathematics problem-solving. In: Schoenfeld, A. H. (szerk.): *Cognitive science and mathematics education*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale. N. J. 33–60.

Simon, H. A. (1973/1982): A rosszul strukturált problémák struktúrája. In: Simon, H. A.: *Korlátozott racionalitás (Válogatott Tanulmányok).* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Skemp, R. R. (1971): *The psychology of of learning mathematics*. Penguin Books Ltd., Harmondsworth. Magyarul: Skemp, R. R. (1975): *A matematikatanulás pszichológiája*. Gondolat, Budapest.

Skinner, B. F. (1973): *A tanítás technológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Slavin, R. E. (1985): An introduction to cooperative learning research. In: Slavin, R., Sharan, S., Kagan, S., HertzLazarowitz, R., Webb, C. és Schmuck, R. (szerk.): *Learning to cooperate, cooperating to learn*. Plenum Press, New York. 211–230.

Sloane, H. N. és Jackson, D. A. (1974): *A guide to motivating learners*. Englewood Cliffs, New Jersey.

Solso, R. L. (1988): *Cognitive psychology*. Allyn and Bacon, Inc., Boston.

Sternberg, R. J. (1980): Sketch of a componential subtheory of human intelligence. *The Behavioral and Brain Sciences*, **3**. 573–614.

Sweller, J. (1988): Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*. **12**. 2. sz. 257–285.

Sweller, J. (1990): On the limited evidence for the effectiveness of teaching general problem¤solving strategies. *Journal for Research in Mathematics Education*, **21**. 5. sz. 411–415.

Szent-Györgyi Albert (1964/1973): Az oktatás és az egyre bővülő ismeretek. In: Szent-Györgyi Albert: *Az élet jellege*. Magvető Kiadó, Budapest.

Thagard, P. (1992): Adversarial problem solving: Modeling an opponent using explanatory coherence. *Cognitive Science*. **16**. 123–149.

VanLehn, K. (1989): Problem solving and cognitive skill acquisition. In: Posner, M. I. (szerk.): *Foundations of cognitive science*. MIT Press, Cambridge, MA.

Vinacke, W. E. (1952): *The psychology of thinking*. McGraw-Hill, New York.

Wachsmuth, I. (1981): Two modes of thinking also relevant for learning of mathematics? *For the learning of Mathematics*, **2**. 2. sz. 38–45.

Wallas, G. (1926): *The art of thought*. Jonathan Cape, London.

Walter, M. I. és Brown, S. I. (1977): Problem posing and problem solving: An illustration of their interdependence. *Mathematics Teacher*, **70**. 1. sz. 4–13.

Watts, M. (1991): *The science of problem-solving*. Cassel Educational Limited, London.

Webb, N. M. (1991): Task-related verbal interaction and mathematics learning in small groups. *Journal for Research in Mathematics Education*, **22**. 5. sz. 366–389.

Wertheimer, M. (1945): *Productive thinking*. Harper, New York. (idézi: Hilgard, E. R. (1948/1974): Alakelmélet. In: Kardos Lajos (szerk.): *Alaklélektan*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest. 336–368. 356.

Wheatley, G. H., Mitchell, R., Frankland, R. L. és Kraft, R. (1978): Hemispheric specialization and cognitive development: implications for mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, **9**. 1. sz. 20–32.

Young, J. W. (1940): *Technique for producing ideas*. Advanced Publications, Chicago.

Kontra József

ABSTRACT

JÓZSEF KONTRA: PROBLEM AND PROBLEM SOLVING

There is no teaching-learning process without problems. Thinking poses problems and attempts to solve them. The main goal of problem solving teaching is developing the student's problem sensibility and problem solving skill. Consequently for efficient pedagogical application we must know quite properly the problem's concept and characteristics, so the possible problem-categories in addition to the features of problem solving process. This is how it can happen that the problem solving techniques or teaching methods are often misused in the school practice. There exist a lot of misunderstandings and erroneous opinions about problem solving among school teachers, too. Altogether, they might have an imperfect theoretical knowledge considering the great advances during the last few years. This gives grounds for making the teachers in Hungarian schools acquainted with the finding nowadays generally accepted in this field and the contemporary approaches to the issue of problem solving, which are presumably unknown to them. Being out for recent information we endeavoured in the first place to draw from the comparatively fresh foreign, mainly English written publications. In this article we examine largely the followings: (1) What can be qualified as a problem? How can the problems be classified? Because of the relevant literature in abundance we choose examples from the field of mathematics and physics. (2) In what manner can the problems be fitted into the teaching-learning process? (3) What are the characteristics of the problem solving process? In this review we have no intention of providing a detailed analysis. Other aspects of the problem solving teaching can also be studied. We are not discussing the methodological and organizational questions of the subject. We undertake only to emphasize that the students must have practice or routine of dealing with problems of different kinds. Therefore the selection of problem-groups is an important issue in the problem solving teaching practice. Furthermore in order to acquire consciously the problem solving techniques it is absolutely necessary to have a range of information about psychological issues as well.

MAGYAR PEDAGŰGIA **96.** Number 4. 341–366. (1996)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kontra József, Munkácsy Mihály Gimnázium, H–7401 Kaposvár, Pf. 142.

MAGYAR PEDAGÓGIA
96. évf. 4. szám 367–375. (1996)

KÁRPÁTALJA KÖZIGAZGATÁSA ÉS TANÜGYIGAZGATÁSA 1938–1944 KÖZÖTT

Fedinec Csilla
Ungvári Állami Egyetem, Magyar Filológiai Tanszék

Az a terület, amit ma Kárpátalja alatt értünk, 1938–1944 között sajátos közigazgatási és tanügyigazgatási rendszer része volt. A szóban forgó terület a történelmi Ung, Bereg, Ugocsa és Máramaros vármegyék nagyobb részére terjed ki (*Kritó*, 1988). E vármegyék 1544 és 1732 között hosszabb-rövidebb ideig az Erdélyi Fejedelemség, illetve a Habsburgok által felállított Gubernium fennhatósága alá tartoztak (*Barta*, 1987). Bereg és az aprócska, *Mikszáth Kálmán* és *Ady Endre* által is emlegetett „non coronat" vármegye, Ugocsa, 1785–1790 és 1850–1860 között egyesítve volt (*Lehoczky*, 1881).

A régióban egy tömbben élő ruszinok (*A magyar nyelvtörténeti etmológai szótára*, 1976; *Niederhauser*, 1976; *Udvari*, 1992; *Boldizsár*, 1993) első ismert nemzetiségi programjukat 1849 októberében terjesztették fel a bécsi kormányzathoz (*Kemény*, 1946). Az 1849-től az első világháborúig terjedő időszakban a ruszin nemzeti újjászületési mozgalom történetében két szakasz emelkedik ki: a XIX. század 60-as évei, valamint a századforduló ideje, amikor megindul a ruszin gazdasági segítő akció (*Mayer*, 1977). A ruszinság önrendelkezésének törvényi biztosítására első ízben 1918-ban került sor, amikor a Károlyi-kormány X. Néptörvénye kimondta a Ruszka Krajna Autonóm Terület megalakítását.[1] Az év végén elfogadott törvénynek azonban alig volt gyakorlati jelentősége, a tulajdonképpeni határok kijelölését ellehetetlenítette a fronthelyzet.

Párizsban Benes, az új, csehszlovák állam kül- és belügyminisztere diktálta a Magyarország és Csehszlovákia közti demarkációs vonalat (amely nem szerepelt a belgrádi katonai konvencióban), annulláltatta az etnikai elveken alapuló Barta-Hodzza-féle megállapodást, elsimította a konfliktust, amely a magyar demarkációs vonalak Csehszlovákia általi megszegéséből adódott, sőt ez a demarkációs vonal végleges politikai határrá vált (*Ádám*, 1994). A Saint-Germainben 1919. szeptember 10-én aláírt szerződés értelmében Ruszka Krajna, Ung, Bereg, Ugocsa és Máramaros nagyobb része Podkarpatszka Rusz néven a Csehszlovák Köztársaság fennhatósága alá került. E szerződés 10–13. cikkelyei értelmében a Csehszlovák Köztársaság kötelezte magát, hogy Kárpátalját önkormányzattal rendelkező autonóm egységként szervezi meg: autonóm országgyűlést állít fel, amelynek törvényhozó hatalmat kellett volna kapnia a nyelvügy, az oktatásügy, a vallásügy terén, valamint a helyi közigazgatás kérdéseiben (*Halmosy*, 1983). Az 1920-ban a

[1] Magyar Törvénytár. Budapest, 1919. 396–398.

Népszövetség által garantált, valamint a csehszlovák alkotmánytörvénybe is belefoglalt autonómia azonban nem valósult meg. A terület ügyei a csehszlovák kormány által kinevezett kormányzó fennhatósága alatt a prágai minisztériumnak voltak alárendelve. A vármegyék és a szolgabírói járások határait érintetlenül hagyták; 1926. július 1-jei hatállyal egyesítették a megyék területeit egyetlen megyévé Munkács székhellyel. Az 1927. július 14-én kelt törvény pedig 1928. július 1-jével életbe léptette a csehszlovák állam többi területein érvényes tartományi rendszert Ungvár székheljel (*Cottely*, 1939).

A Podkarpatszka Rusz területére szorult maroknyi magyarság a felvidéki magyarokkal szellemi közösségben élve, az új földrajzi és politikai egység megnevezését a saját nyelvének, gondolkodásának szabályaihoz igazította. A hivatalos Podkarpatszka Rusz mellett így terjedt el a Ruszinszkó és egyre határozottabban a Kárpátalja megnevezés. Hozzá kell tennünk azonban, hogy amikor a korabeli csehszlovákiai magyar írott forrásokat olvassuk, azokban a Felvidék magyarságáról szólva, gyakran beleértették ebbe a fogalomba a podkarpatszka ruszi magyarságot is. A Kárpátalja megnevezés a terület földrajzi elhelyezkedéséből adódott.[2] Ilyen értelemben már a XIX. század második felétől előbukkan többek között *Hunfalvy Pál*, *Cholnoki Jenő*, *Bartha Miklós*, *Hodinka Antal* munkáiban, a Századok hasábjain. Az 1920–30-as években azonban politikai értelmet is nyer.

1938. szeptember 29–30-án *Münchenben* Németország, Olaszország, Franciaország és Anglia döntött a Csehszlovák Köztársaság további sorsáról, mely elvesztette területeinek egyötödét és lakosságának egynegyedét. Magyarország és Csehszlovákia képviselői Komáromban tárgyaltak a magyarlakta területekről, eredménytelenül. Közben, 1938. október 11-én Kárpátalján megalakult az autonóm ruszin kormány *Bródy Andrással* az élen, akit október 26-ával *Volosin Ágoston* váltott fel. *Bródy* eltávolításában közrejátszott, hogy Magyarország javára végzett kémtevékenységgel vádolták meg. Később 1939-től Kárpátalja részéről a magyar parlament képviselője, ahol a ruszin parlamenti frakció elnöke volt, s egyebek között kitartóan harcolt a ruszin iskoláztatás érdekeinek védelmében. 1946-ban a Szovjetunióban koholt vádak alapján kivégezték.

Volosin Ágoston görög katolikus kanonok, pedagógus, szemináriumigazgatóként került az autonóm kormány élére, melyet a hitleri Németország konzuli képviselet fenntartásával ismert el. Működése alatt többek között felszámolták a területen a politikai pártokat, beszüntettek számos sajtóterméket, a Rahó környéki Dumenben koncentrációs tábort hoztak létre. A Szovjetunióban még 1938-ban meghirdették a katonai alakulatokban, hogy ukrán származású önkéntesek jelentkezését várják a független kárpátukrán állam

[2] A Földrajzi nevek etimológiai szótára (szerk. *Kiss Lajos.* I.k.; Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988. 693.) és a Magyar Néprajzi Lexikon (szerk. Ortutay Gyula. III.k.; Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980. 84.) Podkarpatska Rus, Podkarpatsko, Pidkarpattya tükörfordításának tartja. Eredetét a táj fogalmával azonosítja: *Kádár László*. A magyar nép tájszemlélete és Magyarország tájnevei. Budapest, Táj és Népkutató Intézet. A magyar táj és népismeret könyvtára 3. 1941. 20.; *S. Benedek András.* A tettenérhető történelem. Ungvár-Budapest, Intermix Kiadó, 1993. 7–8. Nem tévesztendő össze a 'Kárpát-aljai' és a 'Kárpát allyai' formával, ilyen alakban Szepes vármegyei járásként szerepel 1876-ig, ld. erről: *Hübner János*. Mostani és régi nemzeteket, országokat esmértető Lexikon... V.k. Pest, 1816–1817; *Gyalai Mihály*. Magyar igazgatástörténeti helységnévlexikon... – Budapest, 1989. 191–195. A kérdés további tisztázásához szolgálhat adalékul: *Jiri Kral*. Geograficka bibliografia Podkarpatské Rusi. – Praha, 1923.

megsegítésére. A mintegy 250 ezer jelentkező tisztet és közkatonát az Odessza melletti Ilcsovszkban gyűjtötték össze, ahol alig egy év leforgása alatt valamennyit agyonlőtték. 1939. március 15-én a szojm Huszton kikiáltotta Kárpáti Ukrajna függetlenségét. Még aznap a galiciai és részben bukovinai emigránsokból verbuválódott Szics hadsereg vereséget szenvedett a felvonuló magyar regurális csapatoktól. Volosin Prágába távozott, ahol az ukrán szabadegyetem rektora lett. 1945. májusában a szovjetek illegálisan egy Moszkva környéki börtönbe szállították, ahol hamarosan meghalt (*Veges* és *Zadorozsnij*, 1993).

1938. november 2-án Bécsben *Volosin* is jelen volt, amikor a tárgyalt régió egy része Magyarország fennhatósága alá került (1938:XXXIV.tc.).[3] A Volosin-kormány ekkor tette át Ungvárról Husztra a székhelyét. November 22-én a csehszlovák nemzetgyűlés elfogadta a Kárpátalja autonómiájáról szóló alkotmánytörvényt.[4] 1939. márciusának közepétől azonban a terület egésze Magyarország részévé vált (1939:VI.tc.).[5]

Az 1938 évi területrendezés eredményeként közigazgatásilag az ungvári (és a nagykaposi) járás(oka)t[6] az Ungvár székhelyű Ung vármegyéhez, a beregszászi, munkácsi, tiszaújlaki (és vásárosnaményi) járásokat a Beregszász székhelyű Bereg és Ugocsa egyesített vármegyékhez csatolták.[7]

Az 1939. évi területrendezéskor Bereg és Ugocsa vármegyéket kettéválasztották, a Beregszász székhelyű Bereg vármegye a beregszászi, munkácsi (és vásárosnaményi) járásokat, a Nagyszőlős székhelyű Ugocsa vármegye a nagyszőlősi (és halmi) járás(oka)t, valamint a Máramarossziget székhelyű Máramaros vármegye a técsői (aknasuhatagi, dragomérfalvi, felsővisói és máramarossziget) járás(oka)t foglalta magába.[8]

A ruszinlakta vidékeket a vármegyerendszertől elkülönülő közigazgatási terület, az Ungvár székhelyű Kárpátaljai Kormányzóság egyesítette, mely három kirendeltségre oszlott: ungi Ungvár székhellyel – ungvidéki, perecsenyi, nagybereznai, szobránci[9] járások; beregi Munkács székhellyel – munkácsvidéki, ilosvai, szolyvai járások; máramarosi Huszt székhellyel – nagyszőlősi, huszti, ökörmezői, técsői, rahói járások. 1940-ben a máramarosi kirendeltség técsői járásának neve taracvölgyi járásra változott. A járáshoz a volt técsői járás községei tartoztak Alsóapsa, Kerekhegy és Técső kivételével. Megszűnt a nagyszőlősi járás, a községek részben a huszti járáshoz, illetve a beregi kirendeltség ilosvai járásához, Gödényháza, Királyháza, Nagyszőlős, Szőlősegres, Szőlősvégardó, Tekeháza, Tiszahetény, Tiszaszirma, Tiszaszászfalu pedig Ugocsa vármegyéhez került.[10]

---

3 Országos Törvénytár. 1938. XI. 13. 617–618.

4 328/1938., 1938. XII. 16. Sbirka zakonu, 1938. 109.r. 1199–1200

5 Országos Törvénytár. 1939. VI. 23. 105–107.

6 Zárójelben tüntettük fel azokat a területeket, amelyek nem a tárgyalt régióhoz tartoznak.

7 Magyar Törvénykezés. 1938, No. 36. 572.; Budapesti Közlöny (a továbbiakban BpK) 1938, No. 284. 2–4.

8 7.800/1940.M.E. rendelet, BpK, 1940. No. 250. 1–4. Életbe lépett 1940. XI. 26. 912/1940.B.M., ld. Budapesti Közlöny, 1940. No. 264. 7. A járási beosztást a 23.300/1940.B.M. rendelet szabályozta, ld. Budapesti Közlöny, Budapest 1940. No. 264. 7–16.

9 Szobránc ma Szlovákiához tartozik.

10 6.200/1939.M.E. rendelet Kárpátalja közigazgatásának ideiglenes rendezéséről, ld. Magyar Törvénykezés, 1939. No. 323. 329.; BpK, 1939. No. 140. 1–3. Életbe lépett 1939. július 7-i hatállyal, ld. Budapesti Közlöny, 1939. No. 146. 5–7. A terület községeinek jegyzékét ld. ui. mellékletként az I–VII. oldalakon. A közigazgatásban eszközölt kisebb módosításokra nem tértünk ki, jelentősebb a 23.301/1940.B.M. rendelet, ld.

Teleki Pál miniszterelnök már 1939 márciusában tanácskozást hívott össze a ruszin autonómia ügyében, az irányítása alatt kidolgozott törvénytervezet azonban nem került jóváhagyásra.[11] A közigazgatás felvázolt módosulásainak figyelembe vételével tudjuk csak nyomon követni a tanügyigazgatás terén az adott időszakban történt változásokat.

A Csehszlovák Köztársaság öt tartománya a tanügyigazgatás szempontjából nem volt egységes: Cseh- és Morvaországban, valamint Sziléziában a legfőbb hatóságok az országos iskolatanácsok voltak; Szlovenszkó és Kárpátalja esetében ezt a rendszert a pozsonyi, illetve az ungvári iskolareferátus helyettesítette. Ehhez az intézményhez Kárpátalján 1 országos és 12 járási tanfelügyelő (inspektor) volt beosztva. A másodfokú hatóságok az ungvári országos hivatal, illetve a járási hivatalok voltak. A helyi iskolai igazgatást az állami iskolák mellett kuratóriumok, a községi és felekezeti iskolák mellett pedig iskolaszékek végezték. A kormányzót illette meg az állami népiskolák és állami óvodák tanerőinek kinevezési joga; ő bízta meg a népiskolák közvetlen felügyeletével a tanfelügyelői jogkörökkel bíró tanárokat és tanítókat, gyakorolta a nem állami iskolák feletti állami felügyeleti joghatóságot, kinevezte az állami középiskolák, tanítóképző intézetek és szakiskolák tanárait, tanítóit és egyéb alkalmazottait. A mezőgazdasági tanintézetek tanszemélyzetére vonatkozóan a földművelődésügyi minisztériummal egyetértésben járt el. Azokra a tanerőkre vonatkozóan, akiknek a kinevezése nem tartozott a hatáskörébe, a kormánynak véleményt adhatott. Nagy hatáskörrel rendelkezett az iskolaügyi adminisztratív kérdésekben is. A tanügyet illető egyéb kérdésekben az iskolareferátus rendelkezett (*Moravek*, 1937; *Fleischman*, 1939; *Bacsinszkij*, 1936).

Az első bécsi döntést követően, 1938 novemberében a terület iskoláinak a magyar oktatásügyi rendszerbe való beillesztése, az igazgatási ügyek átmeneti ellátása érdekében a vallás- és közoktatási miniszter megbízottakat küldött ki, többek között az ungvári (és a nagykaposi) járás(ok)ba *Szentkereszty Tivadar* nyugalmazott királyi tanfelügyelőt (működésének székhelye Ungvár), a beregszászi, munkácsi és nagyszőlősi járásokba *Kolumbán Lajos* nyugalmazott tanfelügyelőt (működésének székhelye Beregszász). A középiskolák, középfokú szakiskolák és tanítóképzők szervezési és felügyeleti teendőivel működési székhely megjelölése nélkül *Bessenyei Lajos* nyugalmazott tankerületi királyi főigazgatót (Debrecen) bízta meg.[12]

Az 1938/39 iskolai évről kiadott középiskolai értesítők címlapján a „felszabadított területek tankerülete" (ungvári magyar királyi állami gimnázium, ungvári héber gimnázium, munkácsi magyar királyi állami gimnázium, munkácsi magyar királyi ruszin tannyelvű koedukációs tanítóképző intézet és a vele kapcsolatos magyar tannyelvű líceum), illetve a „Debreceni tankerület" (munkácsi zsidó gimnázium) jelölés szerepel. Ez utóbbi

---

BpK, 1940. No. 264. – 16. Kárpátalja központja Ungvár. A főhatalom a kormányzói biztos kezében összpontosul. A kormányzói biztos 1939. június 28-tól Perényi Zsigmond (Budapesti Közlöny, 1939. No. 146. 1.), 1940. szeptember 12-től Kozma Miklós (BpK, 1940. No. 207. 1.), 1942. január 5-től Tomcsányi Vilmos Pál (Budapesti Közlöny, 1942. 8. sz. 1.). Az állam hivatalos nyelve a kárpátaljai területen a magyar és – a szóban forgó 6.200/1939.M.E. rendeletben használt kifejezéssel – a kárpátorosz volt (11.§./1.).

[11] A Kárpátaljai Vajdaságról és annak önkormányzatáról szóló törvényjavaslat teljes szövegét ld. Közigazgatástudomány, 1941. 1. sz. 25–29. E kérdésben az eddigi legrészletesebb munka: Horváth Lajos. A kárpátaljai ruszin autonómia ügye 1939–1944. Teleki Pál tervezete. In: Honismeret, 1992. 5. sz. 9–13.

[12] A felvidéki iskolaügy rendezése. In: NL. 1938. No. 23. 949.

minden bizonnyal azzal magyarázható, hogy a középiskolák átmeneti igazgatásával a szóban forgó területen a működési székhely megjelölése nélkül, mint említettük, a debreceni tankerület nyugalmazott királyi főigazgatója volt megbízva.

Az 1939/40 évi területrendezések nyomán tárgyalt régiónk iskoláit három tankerülethez sorolták be. A 6.070/1939.M.E. rendelet a kassai (ma Szlovákiához tartozik) tankerülethez csatolta Ung vármegye, Bereg és Ugocsa közigazgatásilag egyelőre egyesített vármegyék (valamint Abaúj-Torna, Zemplén vármegyék és Kassa thj. város) tanintézeteit.[13] A tankerület élére 1939 június 30-i hatállyal királyi főigazgatóvá *Tamedly Mihály* volt miskolci tankerületi főigazgatót nevezték ki.[14] A 7.880/1940.M.E. rendelet kiemelte innen Ugocsa vármegyét és Máramaros vármegyével (valamint Szatmár, Szabolcs vármegyékkel és Szatmárnémeti thj. várossal) együtt a szatmárnémeti (ma Romániához tartozó város) tankerülethez csatolta. A tankerület főigazgatójává 1940. november 20-i hatállyal *Gáspár Sándor Gyula* állami gimnáziumi tanárt, a debreceni tankerület királyi főigazgatójának helyettesét nevezték ki.[15]

A kassai tankerület Bereg és Ugocsa vármegyei királyi tanfelügyelőségi hivatala Beregszászon székelt.

A Kárpátaljai Kormányzóság területén az iskolaügyek mint önálló tankerületben az 1939 júniusában megalakult kormányzói biztosi hivatal tanügyi osztályának hatáskörébe tartoztak (6.200/1939.M.E. rendelet).[16] Hatásköre a főigazgatóságéval volt azonos. A tanügyi osztály vezetője 1939/44 között *Marina Gyula* munkácsi görög katolikus kanonok, miniszteri tanácsos volt. A három közigazgatási kirendeltséghez a népiskolák közvetlen felügyeletére tanügyi előadókat osztottak be tanfelügyelői jogkörökkel. E tanfelügyelőségek kültagjai a körzeti iskolafelügyelők voltak, számszerint Ungban tízen, Beregben huszonegyen, Máramarosban tizennyolcan. A kárpátaljai iskolák közül 1941-ben az aknaszlatinait és a técsőit Máramaros, a nagyszőlősit és a királyházait pedig Ugocsa vármegyéhez, azaz a szatmárnémeti tankerülethez helyezték át (*Somogyi*, 1942; *Szénássy*, 1939; *Csehily*, 1942).

Marina Gyula görög katolikus kanonokot a kormányzói biztos mellé közoktatásügyi miniszteri tanácsosként 1939 júniusában, *Spenik László* tanítóképző-intézeti tanárt a munkácsi, *Csekán Antal* polgári iskolai tanárt a huszti, *Fedor Istvánt* az ungi közigazgatási kirendeltség vezetője mellé a tanügyi előadói teendők végzésére 1939 szeptemberében nevezték ki.[17]

1944 őszéig ez a rendszer maradt érvényben: az adott tanintézet tankerületi besorolása megfelelt az adott település közigazgatási hovatartozásának. A nagy iskolavárosok közül Ungvár és Munkács volt sajátos helyzetben, mert ezek egyidejűleg két-két közigazgatási terület részét képezték: az első a Kárpátaljai Kormányzóság és ezen belül az ungi közigazgatási kirendeltség székhelye, valamint Ung vármegye székhelye, a második pedig a Kárpátaljai Kormányzóság beregi kirendeltségének székhelye és a Bereg-

[13] BpK. 1939. No. 141. 11.; Felsőmagyarországi Tanügy, 1939. No. 12. 278–279.
[14] BpK. 1939. No. 153. 5.
[15] BpK. 1940. No. 256. 1.; BpK. 1940. No. 265. 1.
[16] BpK. 1939. No. 140. 1.
[17] Budapesti Közlöny, 1939. No. 146. 1.; uo., No. 247. 1.

szász székhelyű Bereg vármegyének is része. A két város iskolái a kárpátaljai és a kassai tankerület között oszlottak meg. A kárpátaljai tankerülethez tartoztak:[18]

– a tisztán ruszin tannyelvű gimnáziumok: az ungvári magyar királyi állami ruszin tanítási nyelvű gimnázium az 1941/42 tanévtől, a munkácsi magyar királyi állami magyarorosz (az 1940/41 tanévtől ruszin) tanítási nyelvű gimnázium az 1939/40 tanévtől.

A kassai tankerülethez tartoztak:[19]

– a tisztán magyar tannyelvű gimnáziumok: Ungváron a magyar királyi állami gimnázium (1941-től Drugeth-gimnázium) az 1939/40 tanévtől, a magyar királyi állami Árpádházi Szent Erzsébet-leánygimnázium az 1940/41 tanévtől, a munkácsi magyar királyi állami gimnázium (1940-től Árpád Fejedelem-gimnázium) az 1939/40. tanévtől, valamint az ungvári héber gimnázium és a munkácsi zsidó gimnázium, mindkettő az 1939/40 tanévtől;
– valamennyi polgári iskola: Ungváron a magyar királyi állami polgári leányiskola, a magyar királyi állami polgári fiúiskola, a magyar királyi állami magyarorosz és szlovák tannyelvű vegyes polgári iskola, a görög katolikus polgári leányiskola, Munkácson a magyar királyi állami magyarorosz tannyelvű polgári fiú- és leányiskola, a zsidó polgári leányiskola, a magyar királyi német tanítási nyelvű állami koedukációs polgári iskola, a magyar királyi állami polgári fiú- és leányiskola;
– mindhárom tanítóképző: az ungvári görög katolikus leánylíceum és tanítóképző-intézet, az ungvári királyi görög katolikus líceum és kántortanítóképző-intézet (az 1943/44-es évkönyv hatóságként már a Kárpátaljai Kormányzói Biztosságot jelöli), valamint a munkácsi magyar királyi állami koedukációs magyar és rutén tanítási nyelvű tanítóképző-intézet;
– az ipariskolák, kereskedelmi iskolák.

Felekezeti tekintetben a két ungvári görög katolikus tanítóképző a dunáninneni katolikus tanügyi kerülethez tartozott. (Az ország katolikus középiskolái a budapesti, a dunáninneni és a dunántúli kerületekbe voltak besorolva.) Iskolafenntartó: a Munkács egyházmegyei főhatóság. Ugyancsak a munkácsi egyházmegye kezelésében volt az ungvári görög katolikus polgári leányiskola. A munkácsi zsidó gimnázium, valamint a munkácsi

[18] Ld. az ungvári m.kir. állami ruszin tannyelvű gimnázium évkönyvét az 1941/42 iskolai évről és a munkácsi m.kir. állami magyarorosz tannyelvű gimnázium évkönyveit az 1939/40 és az 1940/41 iskolai évekről.

[19] Ld. az ungvári m. kir. állami gimnázium évkönyvét az 1939/40 iskolai évről, az ungvári magyar királyi állami Drugeth-gimnázium évkönyvét az 1941/42 iskolai évről, az ungvári m. kir. állami Árpádházi Szent Erzsébet-leánygimnázium évkönyvét az 1940/41, a munkácsi m. kir. állami gimnázium évkönyvét az 1939/40, az Árpád fejedelem-gimnázium évkönyvét az 1940/41, az ungvári héber gimnázium és a munkácsi zsidó gimnázium értesítőit az 1939/40 iskolai évről; az ungvári m. kir. állami polgári leányiskola, m. kir. állami polgári fiúiskola, a m. kir. állami magyarorosz és szlovák tannyelvű vegyes polgári iskola, a görög katolikus polgári leányiskola, a munkácsi m. kir. állami magyarorosz tannyelvű polgári fiú- és leányiskola, a zsidó polgári leányiskola, a m. kir. német tannyelvű polgári fiú- és leányiskola évkönyveit az 1939/40 tanévről; az ungvári görög katolikus leánylíceum és tanítóképző-intézet évkönyvét az 1939/40 az ungvári görög katolikus líceum és kántortanítóképző-intézet évkönyveit az 1939/40, az 1943/44 tanévekről, a munkács m. kir. állami koedukációs magyar és rutén tannyelvű líceum és koedukációs rutén tannyelvű tanítóképző-intézet évkönyvét az 1939/40 iskolai évről. Szakoktatási évkönyv 1942 Mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi szakoktatás. Budapest, é.n.

(és a huszti – kárpátaljai tankerület) zsidó polgári iskolá(k) fenntartója a Munkács székhelyű Kárpátaljai Zsidó Iskolaegyesület volt. A héber gimnázium fenntartójának, a Javne Héber Kultúregyesületnek az alapszabályát a belügyminisztérium 1943-ban nem erősítette meg, így az egyesület, s vele együtt a középiskola is megszűnt. 1943. szeptember 1-jétől az iskolafenntartási jogot elnyerte az ungvári kongresszusi (neolog) izraelita hitközség. A régi iskolaépületet azonban nem kapták meg, mert, az indoklás szerint, az épület átengedése gimnázium céljára „a jogutódlás tényével volna egyértelmű."[20]

A magyarországi református egyháznak az 1939. március 1-jén Budapesten megnyílt zsinata által alkotott „A Magyarországhoz visszacsatolt területeken levő református egyházi önkormányzati testületnek a magyarországi református egyház többi részével való egyesülése végrehajtásáról" szóló II.tc.-t 1939. október 28-án hagyta jóvá a kormányzó. Régiónkban a reformátusoknak csak elemi iskoláik voltak, melyeket a fenti törvénycikk 1939 végétől eredeti egyházmegyéik fennhatósága alá utalt vissza.[21]

1938/44-ben a történelem folyamán első ízben fordult elő, hogy a tanügyigazgatás nem csupán az oktatási intézmények területi hovatartozását, hanem tannyelvét is tekintetbe vette. Ilyen sajátos helyzetben azonban csak a ruszinlakta vidék, a kárpátaljai tankerület volt.

Az oktatásirányítás terén bizonyos fajta autonómiáról beszélhetünk, amit a magyar kormány megvalósított vidékünk többségi lakossága tekintetében. Az ügyek intézésében ez azonban nem jelentett teljes önállóságot, sőt, kedvezményeket sem. A határok viszonylagossága abban a tekintetben, hogy akár egyetlen városon belül is többféle igazgatás valósult meg, azt a pozitívumot takarja, hogy a külön ügyintézéssel alaposabban feltérképezhetők a nemzetiségi oktatásügy kérdései, a specifikus problémák inkább felszínre kerülnek, s a külön képviselet javítja az esélyegyenlőséghez terelő utat: nem az oktatási rendszer egészéhez viszonyítva emlegetnek elhanyagolható százalékokat, hanem önállóan létező, zárt egységként kezelik, ami alanyi jogon megilleti az egy tömbben élő nemzetiségieket. Ez a fajta rendszer a személyi feltételek függvénye, hiszen fő feladata lenne a központi irányítás súlypontozása a célok megvalósításában. Ez egyben a gyengéje is, hiszen az állam elvárásainak és a helyi igényeknek az ütköző pontjává válik. A helyi irányítás szerepe, hogy felelősséggel tudja vállalni ezt a tényállást, határozott munkatervvel rendelkezzen arra vonatkozóan, kit és mit képvisel, hiszen az ország történetében először van lehetőség a nemzetiségi érdekek kollektív képviseletére, aminek kézzel fogható tényei mindenekelőtt az oktatás, az ismeretterjesztés terén mutatkoznak meg.

[20] Magyar Országos Levéltár, K 592, 1944/3, 96706.
[21] Budapesti Közlöny, 1939. No. 247. 1.

Irodalom

A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára (1976). III. kiadás, Akadémiai Kiadó, Budapest. 464.

Ádám Magda (1994): Eduard Benes. *Rubicon*, 3. sz. 20–23.

Bacsinszkij, E. (szerk. 1936): Klima V. Skolnoje gyelo i proszvescsenyije na Podkarpatszkoj Ruszi. *Podkarpatszkaja Rusz 1919–1936*. Uzsgorod, 101–107.

Barta Gábor (1987): A történeti Erdély és határai. In: Herner János (szerk.): *Erdély és a részek térképe és helységnévtára*. Szeged, 207–215.

Boldizsár, M. (1993): *Zakarpattya mizs dvoma szvitovimi vijnami*. Uzsgorod, 44–55.

Cottely István (1939): Kárpátalja közigazgatás- és alkotmányjogi helyzete a Cseh-Szlovák köztársaságban. *Közigazgatástudomány*, Budapest, 233–249.

Csehily István (1942): Három év a kárpátaljai iskola életében. *Néptanítók Lapja*, 5. sz. 262–264.

Fleischman Gyula (1939): Kárpátalja (Ruténföld) iskolaügye. *Néptanítók Lapja*, 7. sz 240–244.

Halmosy Dénes (1983): *Nemzetközi szerződések 1918–1945*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 89–93.

Kemény G. Gábor (1946): *A magyar nemzetiségi kérdés története*. I.r. Budapest. 39.

Kristó Gyula (1988): *A vármegyék kialakulása Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Lehoczky Tivadar (1881): *Beregvármegye monográfiája*. Pollacsek Miksov Könyvnyomdája, Ungvár.

Mayer Mária (1977): *Kárpátukrán (ruszin) politikai és társadalmi törekvések 1860–1910*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 9.

Moravek Endre (1937): A felvidéki magyarság iskolaügye. *Néptanítók Lapja*, 13. sz. 493–497.

Niederhauser Emil (1976): *Nemzetek születése Kelet Európában*. Kossuth Kiadó, Budapest, 223–227.

Somogyi József (1942): *Hazánk közoktatásügye a második világháborúig*. Budapest, 289–291.

Szénássy Barna (1939): Kárpátalja iskolaügye. *Magyar Középiskola*, 11. sz. 281–283.

Udvari István (1992): *Ruszinok a XVIII. században*. Nyíregyháza, 15–17.

Veges, M. és Zadorozsnij, V. (1993): *Velics és tragegyija Karpatszkoji Ukrajini*. Uzsgorod (ukrán nyelven).

ABSTRACT

CSILLA FEDINEC: THE PUBLIC ADMINISTRATION AND EDUCATIONAL ADMINISTRATION IN SUB-CARPATHIA BETWEEN 1938–1944

The area known by the Russian name of Podkarpatska was arranged by the Hungarian Government numerically into 5 public administration units after its reannexation in 1938–1939. The areas populated by Hungarians (West of the Ungvár (Uzhorod)-Munkács (Munkacsevo)-Nagyszőlős-Técső line) were placed under the authority of the historical counties of Ung, Bereg, Ugocsa and Máramaros, while the Russian populated areas (East of the Ungvár-Munkács-Huszt line) became a special public administration unit under the authority of the Sub-Carpathian Governorship with the prospect of Russian autonomy. The educational administration was also adjusted to this special public administration system. The schools of Ung and Bereg counties came under the educational district of Kassa (Kosice), and the schools of the Ugocsa and Máramaros counties came under the educational district of Szatmárnémeti. In the Governorship area an ethnically based independent Sub-Carpathian educational district was established. This was a unique experimental principle of national minority education.

MAGYAR PEDAGÓGIA **96.** Number 4. 367–375. (1996)

Levelezési cím / Address for correspondence: Fedinec Csilla, The Ukraine, Sub-Carpathia, 295 500 Bátyu, Vasút u. 30.

SZEMLE

MAGYAR PEDAGÓGIA
96. évf. 4. szám 377–382. (1996)

A Nemzeti Alaptanterv és a fogyatékos gyermekek iskolai fejlesztésének tartalmi szabályozása*

Illyés Sándor
Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola

A tartalmi szabályozás és a gyermeki sajátosságok

A Nemzeti Alaptanterv azokat az ismeretátadási és képességfejlesztési folyamatokat foglalja össze, amelyeket a kötelező alapfokú oktatás keretében a gyermekek hatéves kor előtti spontán fejlődésének, valamint családi és óvodai fejlesztésének eredményeire építve a tízosztályos általános iskolának az önálló életvezetésre, illetve a továbbtanulásra való felkészítéshez meg kell valósítania.

Az Alaptanterv a tanítási idő 50–70%-ában elérhető minimális követelmények előírásával egységesíti és szabályozza a kötelező alapfokú oktatásban résztvevő iskolák munkáját. Alapul szolgál az egyes iskolák részletesebb tanterveinek, tantárgyi programjainak kidolgozásához, a tankönyvek és más taneszközök kialakításához, valamint a közoktatási törvény által előírt alapműveltségi vizsga követelményeinek meghatározásához. A közoktatás minden iskolatípusban elősegíti a műveltségelemek egységes és arányos feldolgozását és az iskolatípusok közötti átjárhatóságot.

A Nemzeti Alaptanterv az ismeretátadási és képességfejlesztési feladatokat tíz műveltségi területre bontva (anyanyelv és irodalom, élő idegen nyelv, matematika, ember és társadalom, ember és természet, földünk és környezetünk, művészetek, informatika, életviteli és gyakorlati ismeretek, testnevelés és sport) foglalja össze. A 6–16 éves korig terjedő tízéves életkori sávot fejlődéslélektanilag két fejlődési szakaszra (kisiskoláskor, pubertáskor) osztja, és az egyes műveltségi területeken az általános fejlesztési követelményeket, a fejlődéslélektani sajátosságokat figyelembevéve a két korcsoport számára külön határozza meg. Az egyes műveltségi területek százalékos arányát az életkori sajátosságok figyelembevételével a két fejlődési szakaszban eltérő módon állapítja meg. A tíz osztályfokot az osztályoknál nagyobb pedagógiai szakaszokra bontja (1–4. osztály, 5–6. osztály, 7–8. osztály, 9–10. osztály), és az egyes műveltségi területeken a részletes

* Közlésre érkezett 1996 szeptember

fejlesztési követelményeket a négy pedagógiai szakasz számára jelöli ki. E négy szakasz kezdő és záró pontját életkorhoz, illetve osztályfokhoz kötve határozza meg, de a szakaszokon belül feloldja az életkor és az osztályfok szigorú egymáshoz rendelését.

A képzés minden területén és minden életkorban érvényesítendő követelményként jelöli meg a hon- és népismeret, az Európához és a nagyvilághoz való kapcsolódás, a kommunikációs kultúra, a tanulás és a pályaorientáció fejlesztését.

A Nemzeti Alaptanterv az alapfokú oktatást valamennyi iskolatípusban és a teljes iskoláskorú népességre kiterjedően általános szinten és keretjelleggel szabályozza. A műveltségtartalmak és a képességfejlesztési feladatok minimális szintjének meghatározásával széles mozgásteret biztosít az iskolák és a pedagógusok számára a helyi pedagógiai célkitűzések, az iskolával szembeni szülői elvárások és az iskolába járó gyermekek sajátosságainak figyelembevételére.

Az Alaptanterv a pedagógiai szakaszok kialakításakor és a követelmények meghatározásakor a gyermekek testi és lelki fejlődésének sajátosságaihoz igazodik. „A NAT a kötelező iskoláztatás két nagy szakaszának (1–6.; 7–10. évfolyamok) tervezésekor az egyes műveltségi területek követelményeinek meghatározása során figyelembe vette a tanulók életkori sajátosságait. E jellemzők a különböző tantervi változatok, a helyi tantervek készítésekor is meghatározó jelentőségűek. A műveltségi területek tananyagának elsajátítását, a képességek fejlődését és a követelmények elérését a pedagógiai tevékenység, valamint a tanulók életkori és egyéni sajátosságai egymással kölcsönhatásban befolyásolják. Az életkori sajátosságok az azonos korcsoportba tartozó gyermekek és ifjak közös jellemzői. Átlagos viszonyítási alapot jelentenek, amelytől az egyének számos tényező (pl. biológiai adottságok, élettörténet, szociokulturális, gazdasági háttér) következtében individuális vonásaikban (pl. fejlődési tempó és dinamika, értelmi és érzelmi társas tulajdonságok szerint) eltérnek."

Az egyéni különbségek szem előtt tartásával" [...] a tartalmi szabályozást a NAT úgy valósítja meg, hogy az egységesítést szolgáló közös alapra az iskolák, a pedagógusok, a tanulók sokféle, differenciált tevékenysége épülhessen [...] A NAT-ban képviselt értékek az egységes, alapvető követelmények és az ezekre épülő differenciálás egyaránt azt a célt szolgálják, hogy a tanulók – adottságaikkal, fejlődésükkel, iskolai és iskolán kívüli tanulásukkal, egyéb tevékenységeikkel, szerzett és spontán tapasztalataikkal összhangban – minél teljesebben bontakoztathassák ki személyiségüket."

A NAT „[...] lehetőséget kíván adni a tanulók tudásának kellő ideig tartó érlelődéséhez, egyéni fejlődési különbségeiknek, gyorsabb vagy lassabb tanulási tempójuknak a figyelembevételéhez." Ezért „[...] a pedagógusoknak fontos feladata, hogy megismerje a tanulók sajátos tanulási típusát, stílusát, szokásait. Vegye figyelembe a megismerés életkori és egyéni jellemzőit, ezekre alapozza a tanulás fejlesztését."

A Nemzeti Alaptanterv az egyéni különbségekhez igazodó differenciált oktatás szükségességének hangsúlyozása mellett két területen, a nemzeti és etnikai kisebbségek oktatásánál, valamint a fogyatékos tanulók oktatásánál külön is foglalkozik a tanulói össznépességen belül elkülöníthető két sajátos csoport oktatásának kérdéseivel.

„Abból kiindulva, hogy a testi, érzékszervi, értelmi, beszéd- és más fogyatékosságúak az egységes emberi faj egyenértékű, de sajátos tagjai, s nem külön (még kevésbé kisebb értékű) embertípusok, a fogyatékos tanulók esetében is a NAT egységes követel-

ményrendszerét kell alapul venni. Ennek során ezen tanulók fogyatékosságainak lehetőségeihez, korlátaihoz és speciális szükségleteihez igazodva elsősorban a következő elvek alkalmazandók:

– a követelmények teljesítéséhez hosszabb idősávok, keretek megjelölése ott, ahol erre szükség van;
– az előírt minimális teljesítményekre szükség esetén sajátos, a fogyatékosságnak megfelelő tartalmak, követelmények kialakítása és teljesítése;
– az iskolák segítő megkülönböztetéssel, differenciáltan, egyénileg is segítsék ezeket a tanulókat a követelmények elérésében, elsősorban az önmagukhoz viszonyított fejlődésüket értékelve.

A fogyatékosság egyes típusainál az alapműveltségi vizsga követelményétől (vagy annak bizonyos részeitől) való eltérés lehetőségeiről a vizsgaszabályzat és az egyes tantervek adnak eligazítást.

A NAT-nak az egyes fogyatékosságok terén történő konkrét alkalmazásáról, a tananyagokról, a fejlesztési követelményekről és a minimális teljesítményekről külön tantervi irányelvek készülnek. Ezek kiadásáról a Művelődési és Közoktatási Minisztérium gondoskodik."

A tantervi irányelvek kidolgozására létrehozott munkabizottság

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium a Nemzeti Alaptanterv kiadását előíró 130/1995. (X. 26.) sz. Korm. rendelet alapján a tantervi irányelvek kidolgozására 1996. januárjában munkabizottságot kért fel.

A bizottság tagjai:

Babai László, a beszédfogyatékos gyermekeket nevelő, oktató Általános Iskola és Diákotthon igazgatóhelyettese, Kőszeg;

Helesfai Katalin, a vak gyermekeket nevelő, oktató Óvoda, Általános Iskola és Diákotthon igazgatója, Budapest;

Jankó Brezovay Pálné, a gyengénlátó gyermekeket nevelő, oktató Általános Iskola és Diákotthon igazgatója, Budapest;

Madarász Istvánné, az értelmi fogyatékos gyermekeket nevelő Általános Iskola igazgatója, Budapest;

Mihalovics Jenő, a siket gyermekeket nevelő, oktató Óvoda, Általános Iskola és Diákotthon igazgatója, Kaposvár;

Nádas Pál, a mozgásfogyatékos gyermekeket nevelő, oktató Általános Iskola és Diákotthon igazgatója, Budapest;

Dr. Sári Jánosné, a nagyothalló gyermekeket nevelő, oktató Óvoda, Általános Iskola és Diákotthon igazgatója, Budapest;

Szabó Imre, az értelmi fogyatékos gyermekeket nevelő Általános Iskola és Diákotthon igazgatója, Debrecen;

Tölgyszéky Papp Gyuláné, a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Gyakorló Iskolájának igazgatója, Budapest;

Vinczéné Bíró Etelka, az Országos Közoktatási Intézet tudományos munkatársa.

A bizottság vezetésemmel működik, titkári feladatait *Nagy Gyöngyi Mária*, a Művelődési és Közoktatási Minisztérium főtanácsosa látja el.

A bizottság eddigi munkája során javaslatként megfogalmazódtak azok az alapelvek, amelyeket a bizottság az irányelvek kidolgozásakor követni kíván.

A Nemzeti Alaptanterv gyógypedagógiai alkalmazásával kapcsolatos tantervi irányelvek kidolgozásának alapelvei

A Nemzeti Alaptanterv az általános fejlesztési követelményeket a gyermekek testi és lelki fejlődésének, életkori sajátosságainak figyelembevételével határozza meg.

A fogyatékos gyermekeknél egyes életkori sajátosságok ugyanabban az életkorban jelennek meg, mint a nem fogyatékos gyermekeknél, más életkori sajátosságok – mint például a kognitív funkciókhoz kötött életkori sajátosságok – kisebb-nagyobb életkori késéssel alakulnak ki. Az értelmi működések, a látás, hallás, a beszéd és a mozgás sérülése olyan képességhiányokat és képességzavarokat okoznak, amelyek a nem fogyatékos gyermekeknél nem fordulnak elő.

Az irányelvekben a Nemzeti Alaptanterv tárgyalási mélységének és terjedelmének megfelelően a pedagógusok ismereteihez illeszkedő szinten fogyatékossági típusonként össze kell foglalni a fogyatékosok életkori sajátosságait, a jellegzetes képességhiányokat és képességzavarokat, és az ezekből fakadó sajátos nevelési szükségleteket.

A fogyatékos gyermekek testi és lelki fejlődése lassabban valósul meg, az egyes funkciók fejlődési üteme eltérő, és a funkciók között életkoronként a szokásostól eltérő együttjárások alakulnak ki. Mindezek figyelembevételével fogyatékossági típusonként az irányelvekben meg kell határozni azokat a fejlődési szakaszokat, amelyek pedagógiai szempontból egységesnek tekinthetők, és amelyek végén pedagógiai szempontból a fejlődésben fordulópont van.

Figyelembevéve, hogy a fogyatékos gyermekek fejlődési üteme egyénenként is jelentősen eltér, fogyatékossági típusonként meg kell határozni a fejlődési szakaszok hozzávetőleges életkori határait.

Az egyes fogyatékossági típusok életkori sávokhoz is kötött fejlődési szakaszainak megállapítása után meg kell határozni, hogy a gyermekek fejlesztését milyen pedagógiai szakaszokban kell megszervezni, és ezek a szakaszok hogyan illeszkednek a Nemzeti Alaptanterv négy fő pedagógiai szakaszához.

Az irányelvekben fogyatékossági típusonként meg kell állapítani, hogy a fejlesztés pedagógiai szakaszai hogyan helyezkednek el a kötelező oktatás életkori övezetében (5–18 év) és a jelenleg működő intézmények (óvoda, iskola, szakiskola) életkori sávjaiban, valamint a tízosztályos általános iskola osztálylépcsőiben.

A fogyatékos gyermeknél az önálló vagy részben önálló életvitel illetve a továbbtanulási szint eléréséhez, a számukra megfelelő műveltségtartalmak átadásához és a sérülésspecifikus, képességkorrekciós rehabilitációs feladatok elvégzéséhez, a sajátos nevelési szükségletekhez illeszkedő szocializációs feltételek kialakítását, az irányított fejlesztést korábban kell kezdeni, mint más gyermekeknél. A fogyatékos gyermekek számára a szükséges irányított fejlesztés életkori sávja 0–18 életév, időtartama pedig 18 év. Az irányelvekben a fogyatékos gyermek általános iskolai fejlesztésének feladatait csak a kö-

telező iskoláztatás jelenlegi életkori sávjánál átfogóbb fejlesztési folyamat részeként lehet meghatározni.

A fogyatékos gyermeknél az iskolai nevelés végcélját a fogyatékos felnőtt kisebb-nagyobb mértékben nehezített élet- és munkafeltételeit, életlehetőségeit figyelembevéve lehet kijelölni.

A fogyatékos felnőtt módosult életlehetőségei és az irányított fejlesztés szélesebb életkori sávja miatt az irányelveknek a Nemzeti Alaptanterv alkalmazását és a fogyatékosok általános iskolai nevelését a teljes fejlesztési folyamatba ágyazva kell bemutatnia. Az iskolai nevelés mellett a közoktatási törvényben meghatározott más fejlesztési lehetőségekről is szólni kell, és számba kell venni az elengedhetetlenül szükséges, de csak a jövőben megvalósítható közoktatási szolgáltatásokat.

A fogyatékos gyermek tízosztályos általános iskolában történő fejlesztésének eredményessége a nem fogyatékos gyermekek fejlesztésénél jelentősen nagyobb mértékben függ attól, hogy fejlődését hatéves kor előtt szakember irányítja-e, vagy pedig a fejlődés spontán módon valósul meg. Az érvényes közoktatási törvény a fogyatékosság felismerése és a szülői szándék esetén iskoláskor előtt is biztosítja a szakszerű fejlesztést. Az irányelveknek erre a lehetőségre hangsúlyozottan fel kell hívnia a figyelmet és ki kell jelölnie a főbb tennivalókat. Az irányelveknek tartalmazniuk kell a fogyatékos gyermekek korai fejlesztésének feladatait, az óvodai nevelés fejlesztési feladatait, és meg kell határozniuk azt a készültségi szintet, amelyet a fogyatékos gyermeknek az óvodába, illetve az iskolába való belépéshez el kell érnie.

A beiskolázáskor a fogyatékos gyermekek között jelentős egyéni különbségek állnak fenn attól függően, hogy a gyermek részesült-e a korai fejlesztés valamilyen formájában, járt-e fogyatékosok óvodájába, vagy pedig nem. A közoktatási törvény előírja az ötéves korban kezdődő iskolaelőkészítést. A fogyatékos gyermekeknél az ötéves kor előtti hiányzó vagy különböző mértékű korai fejlesztést ebben az iskolaelőkészítési szakaszban kell kiegyenlíteni, és ekkor kell a gyermekek iskolakészültségét a beiskolázáshoz nagyjából homogenizálni. Az iskolaelőkészítés megkezdésekor fennálló jelentős egyéni különbségek miatt az iskolakészültség eléréséhez a fogyatékos gyermeknek 1–3 évre van szüksége. Az irányelvekben a fogyatékosság típusától függően meg kell határozni a fogyatékos gyermek állapotához rugalmasan illeszkedő 1–3 éves iskolaelőkészítő (iskolai életmódra felkészítő) szakasz főbb feladatait.

Az iskolaelőkészítő szakasz befejezése után a gyermekek a fontosabb képességterületeken csoportos oktatást biztosító iskolakészültségi szinten kezdik el tanulmányaikat. Az érzékszervi- és mozgásfogyatékos gyermekeknél az iskola első három osztálya az iskolai alapképességek kifejlesztését szolgálja. A 2. és 3. osztály végére ezek a gyermekek – a sérült funkciók kivételével – a nem fogyatékos gyermekek iskolakészültségi szintjét érik el, és iskolai fejlesztésük a főbb műveltségi területeken egybevethetővé válik a nem fogyatékos gyermekek iskoláztatásával. Az irányelvek kidolgozásához meg kell vizsgálni, hogy az iskolaelőkészítés 1.–3 éve és a beiskolázás után az 1–3. osztály fejlesztési feladatai azonos vagy eltérő pedagógiai szakaszt alkotnak-e.

Az iskoláztatás során a fogyatékos gyermekek részére is biztosítani kell az iskolarendszeren belüli átjárhatóságot. Ehhez elsősorban az azonos fogyatékossági típus iskolái közötti átlépést kell lehetővé tenni azzal, hogy az irányelvekben a pedagógiai cikluso-

kat és a részletes követelményeket az azonos fogyatékossági típushoz tartozó iskolákban legalább 70%-ban egységesíteni kell.

Az átjárhatóság következő formája az azonos fogyatékossági típus enyhébb és súlyosabb változataihoz tartozó iskolák közötti átjárhatóság. Ennek lehetővé tételéhez a két eltérő iskolatípus oktatásában követett pedagógiai ciklusok egymáshoz való viszonyát kell meghatározni. Mivel a pedagógiai ciklusok osztályfokokhoz való hozzárendelése a fogyatékossági típus enyhébb változatának iskoláiban eltérhet a súlyosabb változathoz tartozó iskolák gyakorlatától, az irányelvekben az átjárhatóság feltételeit nem osztályfokok átjárhatósági ekvivalenciájának meghatározásával, hanem a pedagógiai ciklusok ekvivalenciájával kell megállapítani.

Az átjárhatóság harmadik formája a fogyatékos gyermekek iskoláiból való átlépés a nem fogyatékos gyermekek iskoláiba, illetve a fordított irányú mozgás. Az irányelvekben foglalkozni kell ennek az átlépésnek a folyamatával és feltételeivel.

Az irányelvekben meg kell határozni, hogy a fogyatékos gyermekek oktatásában az egyes pedagógiai ciklusokban milyen követelményeket kell teljesíteni és a pedagógiai ciklusok között milyen továbbhaladási szabályok vannak, valamint azt, hogy a pedagógiai ciklusok végén milyen formában történik a tanulók fejlettségének és teljesítményének ellenőrzése.

A többségi iskola és a fogyatékos gyermekek iskolái közötti átjárhatóság a fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek együttes oktatásának egyik előfeltétele. A fogyatékos gyermek számára, akár a fogyatékosok iskoláiban, akár a többségi iskolában tanul, a sajátos nevelési szükségleteihez legjobban illeszkedő nevelési feltételeket kell biztosítani. Az irányelveknek fogyatékossági típusonként meg kell határoznia azokat az oktatási, nevelési és fejlesztési szolgáltatásokat, feltételeket, amelyeket a többségi iskolának a fogyatékos gyermek fejlesztéséhez biztosítania kell.

Az irányelveknek állásfoglalást kell tartalmazniuk arról, hogy a Nemzeti Alaptanterv a különböző fogyatékos gyermekek iskoláztatásában miként alkalmas az iskola tartalmi munkájának szabályozására.

A közoktatási szolgáltatások igénybevételéhez az irányelvekben a nevesített fogyatékossági csoportok mellett le kell írni a törvényben „más fogyatékosként" jelölt tanulókat, valamint a tanulási nehézségekkel küzdő, biológiailag nem sérült, de nehezített fejlődésmenetű gyermekcsoportokat, és az irányelvekben rövid tájékoztatást kell adni ezek fejlesztésének jelenlegi lehetőségeiről és a számukra lehetséges és szükséges pedagógiai és pszichológiai szolgáltatásokról.

Az irányelvek tartalmának kijelöléséhez meg kell határozni, hogy a fenti feladatok közül melyek azok, amelyek műfaji és terjedelmi korlátok között az irányelvekben megoldhatók és melyek azok, amelyekkel az irányelveket követő más dokumentumoknak kell foglalkozniuk.

MAGYAR PEDAGÓGIA
96. évf. 4. szám 383–388. (1996)

Ciszterciek és pedagógia

Várnagy Elemér
Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola, Romológia Tanszék

A Magyar Pedagógia első száz évének Repertóriumát lapozgatva (Kilencvenharmadik évfolyam, Különszám, 1993.), megállva az 1896-os milleneumi évfolyamnál, a ciszterci iskolák addigi történetéről, szerepéről, pedagógiai stratégiáiról olvashatunk egy akkor nemrég, az évfordulóra megjelent díszes Emlékkönyv recenziója tükrében (*Magyar Pedagógia*, 1896. V. 205–208. o.)

„Emlékkönyv, melyet Magyarország ezeréves fennállásának ünnepén közrebocsát a hazai czisztercz i Rend" (Budapest, 1896. nagy 4. r., IV+506.1.) hírdeti a mű címlapja. *Vajda Ödön* zirci apát megbízásából *Békefi Remig*, a Rend történetírója szerkesztette a könyvet. Egyes részeit szintén ő, valamint *Kassuba Domokos*, *Werner Adolf*, *Inczédy Dénes*, *Szenczy Győző*, *Piszter Imre*, *Szabó Otmár* és *Lővárdy Alajos* írták. A címképet *Benczur Gyula* tervezte. A szöveg között sok illusztrációt találunk jó a rend iskoláit, templomait, házait, jelvényeit, nevezetes egyéniségeit a múltból. Könyvárusi forgalomba nem került.

Havas Adolf, a recenzor tömör összefoglalásban méltatja a könyvet: „A millenáris ünnep irodalmi emlékei közt bizonyára előkelő helyet fog elfoglalni az a fényes kiállítású quart kötet, mely hiteles adatok alapján, művészi illustratiókkal; s a leghivatottabb szerzők közreműködésével, egységes képben tünteti fel a hazai czisztercz i Rend történetét, közhasznú tevékenységét az oktatás- és nevelésügy, a tudomány és irodalom, a lelkészkedés s a gazdaság terén. Az Emlékkönyv, melynek technikai kiállítása is minden ízében hazai termék, valóban impozáns módon tanuskodik amellett, hogy a Rend hűségesen kezelte azt a szellemi, erkölcsi és anyagi tőkét, melyet az ország reá bízott." (*Magyar Pedagógia*, 1896. V. 208. o.)

Talán most, kerek 100 évvel azután, hogy a fenti szöveg a *Magyar Pedagógia* hasábjaira került, érdemes újra áttekinteni, mit is tett e magyarországi tanítórend az újabb évszázad alatt, amikor 40 éven keresztül látszólag kikapcsolták bizonyos erők hazánk pedagógiai áramköréből. Vajon érvényesek-e most, a millecentenárium évében a korabeli könyvismertető száz évvel ezelőtt leírt zárószavai: „Nemes önérzettel mondhatja el mindenik (tudniillik ciszterci szerzetes-tanár. Megjegyzés tőlem.) az új évezred küszöbén, hogy a testület, amelyhez tartozik, derekasan kivette részét a nemzet évezredes culturális munkájában, s hogy számot tarthat az elismerés, a hála koszorújára azon a nagy ünnepen, melynek örömtüzeit látjuk kigyúlni mindenfelé, s mely a lelkesedés mámora közepett aggodalmat lop szívünkbe, mert új küzdelmek, új megpróbáltatások, s talán szenvedések kezdete." (*Magyar Pedagógia*, 1986. V. 208. o.)

A közelmúlt száz éve és a jelen is a régmúltból táplálkozik. A ciszterci pedagógia forrásvidékét keresve *Szent Benedeknél* állunk meg, hisz a ciszterciek *Szent Róbert* vezetésével 1098-ban néhány lelkes bencés rendtársukkal tették meg az első lépéseket a burgundiai Citeaux-ban (innen a ciszterci elnevezés) az eredeti benedeki Regula szellemében folyó élet kialakítására. Végülis az új, reformált rendet, a ciszterciek közösségét *Szent Alberik* és *Harding Szent István* hozták létre, majd *Szent Bernát*, Clairvaux apátja hatására terjedt el a megújult életforma Franciaország határain túl egész Európában.

Neveléstörténeti szempontból azonban figyelemre méltó, hogy már jóval a bencés Regula előtt, a IV. században *Nagy Szent Vazul* (Basileios) hasznos útmutatásokat adott a fiatalok nevelésére, azok számára is, akik nem szándékoztak szerzetesek lenni. Kérdés, hogy később, a benediktinus stílusú szerzetesélletben volt-e hagyománya az iskolai tanításnak? Kétségtelen, hogy *Szent Benedek* – azóta Európa védőszentje – annak idején a Regulában még nem ír semmiféle szervezett, kifelé irányuló tevékenységről, mint amilyen a tanítói hivatás is. Igaz, az „ora et labora" elvnek fontos része a munka, de ez elsősorban egy belső, introvertált tevékenység, a szerzetesközösség szükségleteinek kielégítésére szolgált. A Regula azonban az „Úr szolgálatának iskolája", ahol érezzük a bölcs pedagógiai stratégiát a szerző leírásában. Gondoljunk például a második fejezetre („Milyennek kell lennie az apátnak?"): a modern személyközpontú pedagógia egyik alapelvét (kongruencia elv) látjuk, amikor olvassuk, hogy az apátnak „kettős tanítással kell vezetnie tanítványait, azaz mindazt, ami jó és szent, inkább tetteivel mutassa meg, mint élőszóval." (Reg.2. 31–33.) Pedagógiai módszereket is kapunk már itt, a VI. században: „Legyen tudatában (tudniillik az apát) annak, hogy milyen nehéz és terhes dolgot vállalt magára: a lelkek irányítását és az alkalmazkodást sokféle emberi természethez. Az egyiket ugyanis gyengédséggel, a másikat dorgálással, a harmadikat rábeszéléssel vezesse." (Reg.2. 93–98.) Végül: „Arra törekedjék, hogy inkább szeressék, semmint féljenek tőle. Ne legyen nyugtalanító és aggályoskodó, ne legyen túlzó és makacs, ne legyen féltékenykedő vagy szerfelett gyanakvó, mert így sohasem lesz nyugta. Parancsaiban legyen előrelátó és megfontolt ... szelid mérséklettel határozzon és irányítson mindent..." (Reg.64. 41–48.) Folytathatnánk az idézetek sorát, melyek megélését a ciszterci pedagógus lelkiség később századokon át nyújtotta a társadalomnak, demonstrálva a XX. században a közel másfél évezred előtti „vezetéstudományi" alapelvek mai érvényességét a rend mindennapi oktató-nevelő munkájában.

A *Regula* azzal, hogy lehetővé tette fiatalok felvételét és előkészítését a szerzetesi életre, a későbbi ún. kolostori külső iskolák (schola externa) alapjait vetette meg, bár nem adott konkrét programot a növendékek képzésére. Az ír szerzetességnél alakultak ki azok a kolostori iskolák, amelyek a nem-szerzetesi pályára készülő fiatalok számára tanulási lehetőséget nyújtottak. Később Angliában is jöttek létre ilyen „világi" jellegű kolostori iskolák (York, Malmesburg). A két szigetországból sugárzott azután át a kontinensre ez a struktúra a VIII–IX. század folyamán. *Nagy Károly* 789-es rendelete szerint a kolostoroknak és püspökségeknek iskolákat kellett létesítenie, ahol a fiatalok „zsoltárokat, énekeket, számolást és nyelvtant tanulhatnak" (*Corbie*, *Fleury*, illetve *Fulda*, *Reichenau*).

A X–XI. századi reformmozgalmak előbb a schola externák, majd lassan a schola internák szerepét is kezdték lebecsülni. Fiatalok helyett inkább érettebb, lelkileg már fel-

készült noviciusok képzésére vállalkoztak a kolostorokban. Feltűnt a ciszterci rend már említett szellemóriása, *Szent Bernát*, akinek lelki iskolája domináns szerepet játszott a XII–XIII. század középkori szellemtörténetének alakulásában is. Ő és más középkori ciszterci írók ugyan nem voltak kifejezetten tanárok, lelki tanításuk, szellemi hagyatékuk ennek ellenére ma is eleven forrást jelent a ciszterci pedagógia gondolkodásában (1245-ben jött létre a ciszterciek párizsi Collegium Bernardinuma). Bár a XV–XVI. századokban is már, de a XVIII. században méginkább egyre több ciszterci apátságban nem csak saját növendékeknek tartanak fenn iskolákat, hanem külső diákok számára is, valóban tanítórenddé csak a Rend magyar földön működő ága vált, amikor a század utolsó negyedében hazánkban megszűnt a jezsuiták tevékenysége az iskolákban.

Csizmazia Placid O. Cist. írja, hogy „a tanítórendiség valóban új fordulatot jelentett a magyar ciszterci életben, de nem teljes szakítást a múlttal: már a monasztikus ciszterci múltban megvoltak azok az előzmények és hagyományok, amelyekre a tanító-nevelő munkát alapozni lehetett, és amelyekből ez a munka ihletet és erőt meríthetett. Azonban a szervezett iskolai munka gyakorlati összehangolása a monasztikus közösségi élettel mégsem egyszerű feladat, újra meg újra őszinte lelkiismeretvizsgálatot, áldozatos elszántságot és okos valóságérzetet követel."

Mielőtt azonban a ciszterci pedagógia elemeit keresnénk részletesebben, vázlatosan tekintsük át a magyar ciszterciek tanítórendi tevékenységét napjainkig. Már hivatkoztunk *Szent Bernátra* – aki 1113-ban lépett a Rendbe – s korai, 63 éves korában bekövetkezett halálakor már 353 apátság működött Európa szerte. Az ő tevékenységének köszönhető, hogy 1142-ben Magyarországon is, a Tolna megyei Cikádoron (Bátaszék térségében) letelepedtek az első, az ausztriai Heiligenkreuzból érkező ciszterciek. E század végén már 25 férfi és 4 női kolostora volt a Rendnek hazánkban. Azóta az „imádkozz és dolgozz" szellemében egyesítik a rend tagjai a szemlélődő elmélkedést a tevékeny munkával, kezdetben a föld művelésével, majd később, a XVIII. század végétől az ifjúság nevelésével. (Elsőként Egerben indult meg a ciszterciek középiskolai munkája az 1778/79. tanévben.)

Pécsett az 1814–15. tanévben kezdtek el tanítani a ciszterci szerzetesek. Az új hivatáshoz ki kellett alakítani a rendi tanárképzést, amely kezdetben külföldön folyt (Wellechrad, Heinrichau, Heiligenkreuz, Bécs), később azonban, a múlt század derekán Zircen, a Rend központjában négyéves Hittudományi Intézet jön létre. Ennek ugyan elsődleges célja a papképzés volt, azonban a teológiai tárgyak mellett neveléstant, didaktikát, filozófiát is oktatnak. A század végén már a hittudományi főiskola egyes évfolyamait Budapestre helyezik, ahol párhuzamosan a növendékek egyetemre is járnak szaktanári képesítésük megszerzése végett. (Ma ugyanígy történik.) Végülis egy ciszterci szerzetesnek – a noviciátust is beleszámítva – tíz évet kell tanulnia ahhoz, hogy mint felszentelt pap és okleveles középiskolai tanár megkezdhesse munkáját az ország valamelyik rendi gimnáziumában (az 1948. évi államosításig a pécsi Nagy Lajoson kívül az egri Szent Bernát, a székesfehérvári Szent István, a bajai III. Béla vagy a budai Szent Imre rendi gimnáziumokban). Megjegyzendő, hogy Baja kivételével ma már újra a Rend irányításával folyik az oktató-nevelő munka a gimnáziumokban. A hitoktatást mindenütt egyenlőre még az idősebb ciszterci atyák, itt-ott pedig most végzett fiatal rendtagok végzik. Egyébként a tanítórendi hivatást Róma is elismerte, legutóbb 1941-ben, amikor a

Zirci Kongregáció szabályzatát jóváhagyta és abban a magyar ciszterciek különleges céljaként a középiskolai nevelést és oktatást jelölték meg: „finis sperialis Congregationis ZIrcensis sit institutio atque educatio iuventutis in scholis mediis" (Constitutiones Zircensis Sacri Ordinis Cisterciensis).

A tanítórendi hívatás tehát új feladatokkal bízta meg a ciszterciekat. E változó feladatsort azonban ekkor is meghatározta a középkori „Charta charitatis", a szeretet okmánya, azaz a rendi szabályzat, amely éppúgy érvényes maradt mindvégig, bármely körülmény között a Rend története folyamán, mint kezdetben, az alapításkor. A középkor kemény szelleméből fakadó, de a szereteten épülő, kiforrott humanista pedagógiát képviselnek a ciszterci gimnáziumok, melynek lényege *Szent Bernát* ajkán fogalmazódott meg: lucere et ardere (világítani és égni), azaz a ciszterci tanáreszmény a világító és melegítő pedagógus, aki tanít és nevel, alakít és vonz, megtartó tegnap és teremtő jövő a holnapban.

Az elhintett szellemi mag jó termést hozott. A ciszterci oktató-nevelő munka során hazánk és városunk dicsőségére leendő kiváló közéleti férfiak hagyták el például a pécsi Alma Mater falait: *Babits Mihály*, *Koczián Sándor*, *Surányi Miklós*, *Várady Antal*, *Garay János*, hogy csak az irodalom nagyjait említsük. De városunk határain túl tekintve, ciszterci diák volt *Reguly Antal*, *Fináczy Ernő*, *Klebelsberg Kunó*, *Semmelweis Ignác*, *Vajda János*, *August Senoa*, *Vörösmarty Mihály*, *Ybl Miklós* és még sorolhatnánk. Az ugyancsak egykori tanítvány, *Szekfű Gyula* írja gimnáziumáról: „a szellemi nevelésnek ma elérhető maximumát teljesíti". Honnan e magas szint, e nagy teljesítmény? Az alapból fakad, amelyre épít a ma és holnap ciszterci lelkisége, amely ugyanaz maradt mindig, ami régen, eredetileg is volt: a szeretet. Egy ciszterci öregdiák írja: „Mi, ciszterci diákok tudjuk, milyen alapos, kötelességtudásra szoktató, de szeretettől átitatott nevelés folyik a ciszterci gimnáziumokban. A ciszterci nevelő lelke olyan, mint a ciszterci viselet. A fekete skapuláré derüs, napsugárszínű reverendát takar. A munkát követelő komolyság és külső szigorúság mögött meleg szív dobog. Nem is felejtjük el soha azt a komoly szeretetet, amelyet a Rend együttesétől és külön-külön minden tagjától kaptunk."

Közben – a Magyar Pedagógiában megjelent milleneumi recenzió óta – egy emberöltő telt el a *Szent Bernát* szellemében imádkozó és munkálkodó ciszterciek életében. Akkor, a negyvenes évek elején a pécsi polgármester prófétai látással mondta: „A város közönsége és polgársága mindig értékeléssel, nagyrabecsüléssel és szeretettel állt a Rendnek nemzetépítő munkájában rendelkezésére és segítségére. Az elkövetkezendő nehéz időkben súlyos feladatok és megpróbáltatások idején a feltételnélküli bizalom, a kölcsönös támogatás és őszinte ragaszkodás enyhíteni fogja a szenvedéseket és megerősit mindannyiunkat..."

Ebben az időben, ötven évvel ezelőtt 210 volt a magyarországi rendtagok száma. Rá egy évtizedre, 1950-ben 246 ciszterci szerzetest deportáltak a magyar rendházakból. Ekkor a rendtagok egy része külföldre távozott, mások börtönbe kerültek. A külföldre szakadt ág lassan kizöldült: 1956-ban Texasban megnyílt a University of Dallas, melynek előkészítésében részt vettek a ciszterciek, sőt, a megnyitás után az oktatók többsége ugyan civil volt, jelentős részben (9 ciszterci) azonban szerzetesek oktatták az akkor 90 hallgatóval működő katolikus egyetemet. (Napjainkban már 2600 körül van itt a hall-

gatóság létszáma.) – Az amerikai magyar ág történetéhez tartozik, hogy a hatvanas években sürgető feladattá vált egy fiú középiskola létesítése is. Megalapították a Cistercian Preparatory Schoolt. Jelen esetben az „előkészítő" jelző az egyetemi tanulmányokra való felkészítést jelenti.

Az iskola életéről részletes információt kapunk *Csizmazia Placid* atyától, aki maga is az új világban él, részese az ottani új tapasztalatoknak. Ma már nyolcosztályos az iskola (10–18 évesek). Így tehát a képzés korábban kezdődik, mint az USA-ban szokásos négyosztályos középiskolákban. A ciszterciek talán ezzel is a hazai hagyományos modellt követték. A tanári kar összetételének aránya: 12 világi tanár és 11 ciszterci szerzetes. A diákok létszáma 300 körül mozog. Az osztályfőnökök szerzetesek. (Megjegyzendő, hogy az osztályfőnöki rendszert is ők vezették be Amerikában mint sikeres újítást.) Nincs kollégium az iskolában, a diákok 40–50 kilométeres körzetekből járnak be. Ennek ellenére, vagy talán éppen ezért, igen meleg családi kapcsolat alakul ki az iskola és a szülői ház között. Sokan a szülők közül önkéntes tevékenységgel segítik az iskola életét (könyvtári szolgálat, sportesemények, előadások stb. előkészítése). Az iskola két épületből áll. Az osztálytermeken kívül különböző előadótermek vannak az épületekben, többek között két természettudományi és egy nyelvi laboratórium, komputerterem számítógépekkel és egy tizenötezer kötetes könyvtár. Külön épületben található a tornacsarnok kosárlabdapályával, továbbá a hozzá kapcsolódó korszerű színpaddal, valamint két rajzteremmel. Van még két futballpálya (külön amerikai és európai futball számára), futó- és teniszpálya.

A nevelő-oktató munka e gazdag személyi és tárgyi feltételeinek olvasása nyomán ismét, újra meg újra felvetődhet bennünk a kérdés: mi az a speciális többlet, ami a ciszterci pedagógiát jellemzi ma és fémjelezte az elmúlt századok során is? Úgy gondolom – ha tömören akarunk fogalmazni – a válasz egyértelmű: a ciszterci szerzetes-tanár esetében a tanári munka is része papi hívatásának, küldetésének, sőt, e küldetés tudata átjárja mindennapi iskolai oktató-nevelő munkáját is.

Ha részletesebben vizsgáljuk a ciszterci pedagógia „specialitását", a következő főbb vonásokat érdemes kiemelnünk:

Sorrendben talán nem az első, de kétségtelen, rendkívül fontos tényező a ciszterci pedagógia stratégiáján belül az oktatás messzemenően magas színvonala. Már említettük, hogy a ciszterci szerzetes-tanár majd egy évtizedig készül hivatására. Alapos, magas színvonalú filozófiai, teológiai, szakmai képzést kap, gyakran – a lehetőségekhez képest – híres külföldi felsőoktatási intézményekben.

Az előbbiekből következik, hogy világlátása szélesebb világképbe illeszkedik. Elengedhetetlen, hogy anyanyelvén kívül több idegen nyelven kommunikáljon. Ezáltal tanítványait is nyitottakká teszi, tud igazi távlatokat nyújtani előttük, képessé teszi őket az összehasonlítva gondolkodásra, a reális értékelésre.

A fentiek alapján – úgy tűnik – egy meglehetősen öntudatos, külön-külön más-más személyiségjegyekkel rendelkező embertípussal találkozik a diák szerzetes-tanára pedagógiai tevékenységében. Pregnánsan jelentkező egyéni karakterekkel találják magukat szemben. Egykori ciszterci diákok számára ez a sablonmentes modellválasztás lehetősége volt igazán jó, ahol ugyan különböző értékeket találtunk, de átéreztük a ciszterci hagyományrendszerrel nap mint nap élő tanári kar egységét is.

Maga a szerzetesi életforma döntően elősegíti az iskolai oktató-nevelő munka nagyobb hatékonyságát. Gondoljunk például arra, hogy a ciszterci szerzetes-tanár mentes a családi élet kötelezettségeitől, szabad a mindennapi anyagi gondoktól, tevékenységének nincsenek egyéni érvényesülési és vagyonszerzési motívumai. Mindezek és még sok más következtében többszörösen sok energiát tud fordítani önképzésre (ardere) és mások nevelése-oktatása (lucere) számára. Így a tanár-diák viszony valóban otthonos jellegűvé válik, amely messze túlmutat a pusztán tanári relációkon.

Végülis a ciszterci pedagógia legfőbb specifikuma, hogy stratégiájának minden taktikai elemét a szeretet hatja át (schola charitatis). A ciszterci szerzetes-tanár pedagógiai munkája rendkívül meleg, a diákokkal atyai-jóbaráti szeretettel közelítő, empátiás segítséggel társul a diákélet egyszerű és legbonyolultabb kérdéseinek megoldásában egyaránt; mindez úgy történik, hogy valamennyi tanítványát külön-külön, egyénre szabott, hallatlanul nagy felelősségérzettel igazítja el jövő életútja irányába. A forrás tehát a Krisztus példáját követő szeretet, mely a szerzetes-tanár előtt kibontakozó életekben Isten gyermekét és a jövő nagy ígéretét tiszteli.

Irodalom

Szent Benedek: Regula (Regula Sancti Benedicti, MCMXLVIII. In S. Monte Pannoniae)

A Ciszterci Rend Pécsi Nagy Lajos Gimnáziumának Évkönyve az 1941–42. iskolai évről (közli Kühn Szaniszló. 1942)

Constitutiones et in Regulam S. Benedicti Declarationes (Ad usum privatum Congregationis Zircensis, 1941)

Csizmazia Placid O. Cist. (1982): A magyar ciszterciek és a szerzetestanári hivatás. In: Ciszterci lelkiség. Prug Verlag. Eisenstadt.

Katolikus Tanügyi Főigazgatóság Évkönyve az 1941–42. iskolai évről (közzétette a Katolikus Tanügyi Főigazgatóság. Budapest, 1943).

Vázlatok a magyar földön 800 éves Ciszterci Rend múltjából (összeállította Kalász Elek dr. S. O. Cist. Különlenyomat a Ciszterci Rend Bajai III. Béla Gimnáziumának 1942–43. évi Évkönyvéből)

MAGYAR PEDAGÓGIA
96. évf. 4. szám 389–396. (1996)

A nyelvpedagógia szaknyelvi komponense a tantárgypedagógiák és az általános didaktika összefüggéseiben

Kurtán Zsuzsa
Veszprémi Egyetem Angol Nyelv és Irodalom Tanszék

A nyelvtanárképzés célja, fő területei, a komponensek aránya

A nyelvtanárképzés célja olyan nyelvtanárok képzése, akik követendő modellként is szolgáló, az anyanyelvi szinthez közelálló *idegennyelv tudással* rendelkeznek; a nyelvtanítás alapjául szolgáló elméleti és gyakorlati *ismereteket* szereznek meg (nyelvészet, irodalom, az adott nyelvterület történelmének, kultúrájának, társadalmi, szociológiai, pszichológiai kontextusának ismerete, az idegennyelv és nyelvhasználat, tanítási módszerek, megközelítések, eljárások, a tanítási/tanulási folyamat szervezése, célok, követelmények, feladatok, tartalom, értékelés stb.); az ismeretek alkalmazásához szükséges *készségekkel és képességekkel* (a nyelvtanítás megtervezése, megvalósítása, a nyelvtanítási/tanulási folyamat komponenseinek elemzése, értékelése, reflektív tanítás, önértékelés, az igényeknek megfelelő tanítási stratégiák alkalmazása stb.), valamint megfelelő *attitűdökkel* (személyiségfejlesztés, elhivatottság, nyitottság, felelősségérzés, önfejlesztés, továbbképzés stb.) rendelkeznek .

A jelenleg több szinten (egyetem, főiskola) folyó nyelvtanárképzési formák szerkezetükben, tartalmukban, a képesítés jellegében eltéréseket mutatnak. Valamennyi nyelvtanárképzési tanterv tartalmazza azonban a következő fő szaktárgyi tartalmi egységeket: (1) nyelvészet, (2) irodalom, (3) a nyelvterület országának kultúrája, történelme, civilizációja, (4) nyelvpedagógia (az idegennyelv tanítási módszertana), (5) nyelvfejlesztés, nyelvgyakorlás (6) iskolai tanítási gyakorlat.

A képzés komponenseinek arányát vizsgálva (1. táblázat) a hazai hároméves – a British Council támogatásával folyó – angol nyelvtanárképzés tanterveinek elemzéséből nyert adatokat (*Kurtán,* 1995) közöljük, melyek öt egyetem és négy főiskola nyelvtanárképzésére vonatkoznak. Ezek az adatok azonban nagy valószínűséggel tükrözik a többi nyelvtanárképzési forma tantervi komponenseinek arányát is.

Az 1. táblázatból látható, hogy a legnagyobb arányban (26%) a nyelvfejlesztés komponens szerepel, majd ezután következik – átlagosan 22%-os arányban – a nyelvpedagógia (tanítási módszertan) az egyéb szaktárgyak mellett. Mindebből arra következtethetünk, hogy a szaktárgyi pedagógia jelentős hangsúlyt kap az 1990/91-től bevezetett nyelvtanárképzési programokban.

1. táblázat: A nyelvtanárképzés komponenseinek aránya

	Nyelvészet %	Irodalom %	Kultúra %	Nyelv (%) pedagógia/ módszertan	Nyelv %	Iskolai gyakorlat %	
EGYETEM							
1.	12	9,5	10,5	31	23	14	100
2.	13	15	8	20	32	12	100
3.	16	19	12	19	17	17	100
4.	12	23	8	21	22	14	100
5.	17	14	9	29	20	11	100
összesen	14	16	10	24	23	13	100
FŐISKOLA							
1.	17	7	6	27	32	11	100
2.	20	21	7	17	29	6	100
3.	15	10	6	27	29	13	100
4.	20	14,5	13,5	9	33	10	100
összesen	18	13	8	20	31	10	100
E + F	16	15	9	22	26	12	100

A nyelvpedagógia fogalma, helye, interdiszciplináris kapcsolata

A nyelvpedagógia a nyelvoktatás elméleti kérdéseivel foglalkozó diszciplína, amelynek középpontjában az idegennyelv-tanítás, illetve nyelvtanulás folyamatának vizsgálata áll. E szempontból elemzi a tanulóról és a környező társadalomról alkotott felfogásokat: milyen nyelvtudás milyen feltételekkel, milyen eredménnyel sajátítható el az egyén és a társadalom érdekeinek megfelelően. Vizsgálja továbbá a nyelvoktatás távlati és közvetlen céljait, feladatait és követelményeit, valamint a mindezek alapján meghatározott, kiválasztott és elrendezett nyelvoktatási tartalmat. Kutatja a nyelvtanítási/tanulási folyamat megvalósulásának számos aspektusát, a folyamat résztvevőinek együttműködését, kölcsönhatását, a tananyagok rendszerét, oktatástechnikai, oktatástechnológiai kérdéseket, a nyelvórák szerkezetét, tervezését és megvalósítását. Különböző dimenziókban vizsgálja az értékelés szerepét, a tesztelés, hibajavítás problematikáját.

A nyelvpedagógia több tudományággal kapcsolatos, elsősorban a nyelvészettel és a pedagógiával. Minthogy a nyelvoktatás tárgya maga a nyelv, a nyelvpedagógiában hosszú ideig elsősorban a nyelvelmélet hatásai érvényesültek, a pedagógiai szempontok többnyire elhanyagoltak maradtak.

Az utóbbi években egy olyan felfogás kezdett el erősödni, amely a nyelvelmélet és a társtudományok (alkalmazott nyelvészet, szociolingvisztika, pszicholingvisztika), valamint a pszichológia és pedagógia integrációját célozza.

A szakirodalom áttekintése alapján a nyelvtanárképző programok egyik legjellemzőbb sajátossága, hogy a hagyományos *ismeretátadó* tanárképzésről (teacher training) a pedagógia fontosságát is elismerő *képességfejlesztésre* (teacher education) került a hangsúly. Ez azt a felismerést jelzi, hogy a hatékony tanítás olyan magasabb szintű kognitív folyamatokat foglal magában, amelyek közvetlenül nem taníthatók (*Curran*, 1976; *Freeman* 1982; *Shulman* 1987; *Richards*, 1990). A hagyományos „*Mit tanítok*?" kérdéstől a „*Hogyan tanítok*?" problematikáján át tehát a „*Miért tanítom azt, amit tanítok*?" és „*Miért tanítok úgy, ahogy tanítok?*" kérdések kerültek előtérbe. Mindezek tisztázásakor a nyelvpedagógia – amely magában foglalja az idegennyelv-tanítási szakmódszertant is –, a szaktudományok és az általános didaktika között stratégiai rendező, értelmező diszciplínaként játszik fontos szerepet.

A szakirodalom a nyelvtanárképzés három alapvetően eltérő modelljét különbözteti meg. Egyik a gyakorlat-orientált, *mesterséget elsajátító modell* (The Craft Model), amely szerint az „oktató mester" instrukció és demonstráció során adja át és mutatja meg a tanárjelöltnek a szükséges elméleti és gyakorlati ismereteket, eljárásokat (*Stones* és *Morris*, 1972). A másik modell a *szaktudományok alkalmazásának* modellje (The Applied Science Model), amely az elméleti ismeretek megszerzését tartja elsődlegesen fontosnak; az elméleti tudás és a gyakorlati ismeretek alkalmazása vezet a szakmai kompetencia kialakulásához (*Wallace*, 1990). A harmadik nyelvtanárképzési modell a *reflektív tanárt* állítja középpontba (The Reflective Practitioner), aki megszerzett tudását és tapasztalatait alkalmazza a gyakorlatban; tudatosan cselekszik, aktuális problémákból kiindulva osztálytermi kutatásokat végez, s a továbbiakban a leszűrt eredményekre épít (*Schön*, 1983; 1987). A legújabb nyelvtanárképzési tendenciák ez utóbbi modellt követik, melynek keretei között már a tanárjelöltek osztálytermi kutató-központú magatartást fejlesztenek ki, és a nyelvpedagógia – a szaktárgyakat és a szaktanítási módszertant, általános didaktikát integráló erejével – jelentős szerepet játszik a reflektív értékelésben.

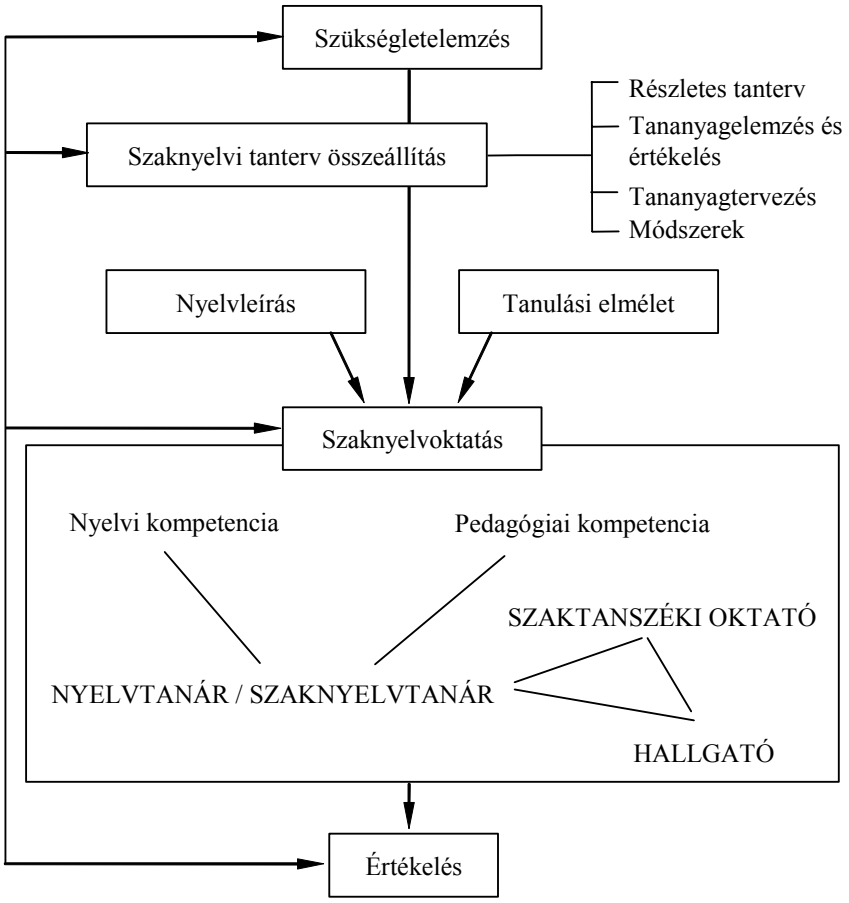
A nyelvpedagógia szaknyelvi komponense

A szaknyelvoktatás olyan képzési folyamat, amely megfelelő kompetenciával vértezi fel a tanulókat arra, hogy az általános nyelvi képzéshez viszonyítva pontosabban meghatározott feladatokat tudjanak végrehajtani, illetve speciális követelményeknek feleljenek meg. Ma, amikor a központi tantervkészítésről a helyi tantervekre került a hangsúly, különösen fontosnak tartjuk, hogy a szaknyelvoktatási szituációban működő nyelvtanárok speciális igényeit is figyelembe véve szaknyelvi komponens beiktatására is sor kerüljön a nyelvtanárképzésben. Ennek szükségességét az országos szaknyelvoktatási helyzetfelmérés adatainak elemzése, a következtetések és ajánlások támasztják alá (*Teemant* és mtsai, 1993).

Az 1. ábrán azokat a lényeges követelményeket és ismereteket foglaljuk össze, amelyek a szaknyelvet oktató nyelvtanár számára az általános nyelvtanári kompetencián túl feltétlenül szükségesek, és amelyek a hatékony szaknyelvtanítás szempontjából nem kel-

lő hangsúllyal vagy egyáltalán nem szerepelnek a hagyományos nyelvtanárképzési stúdiumokon (*Kurtán*, 1993).

A rendszerint bölcsészvégzettségű nyelvtanárnak mindenekelőtt képesnek kell lennie arra, hogy együttműködjön hallgatóival és szaktanszéki oktató kollégáival, a szakemberekkel. Ennek az együttműködésnek a lehetőségeit és módját alaposan el kell sajátítani, mivel ebben a számtalan előnyt kínáló háromszögben a nyelvtanár a nyelvoktatási-nyelvtanulási folyamat szakértője, a szaktanszéki oktató a szakma művelője, a nyelvtanuló hallgató pedig a szakmai tartalom közvetítője, akinek szakmai tudása gyakran nagyobb, mint idegennyelv-tudása.



1. ábra
A nyelvtanári kompetencia lényeges elemei a szaknyelvoktatás szempontjából

A nyelvtanárnak nem szabad idegenkednie attól a tudományágtól, amelyet diákjai tanulnak. Bár nem szükséges, hogy saját tanult szakmája (nyelvtanár) mellé újabb szakmát sajátítson el teljes mélységében, el kell érnie, hogy a szaktárgyat legalább alapfokon ismerje, és szaknyelvi szituációban intelligens kérdéseket tudjon feltenni.

Ahhoz, hogy szaknyelvoktatási feladatát jól lássa el, ismernie kell a nyelvleírás eredményeit, vagyis az adott szakma (pl. kémia, orvostudomány, mezőgazdaság stb.) nyelvének lexikai, nyelvi/nyelvhasználati, stilisztikai jellemzőit. Ismernie kell a főbb írásbeli és szóbeli szövegtípusokat, a nyelvi formák és funkciók összefüggéseit.
A nyelvészeti (szaktárgyi) ismeretek mellett olyan tanuláselméleti (pedagógiai, pszichológiai) ismeretekkel is rendelkeznie kell, amelyek a szaknyelvtanítási-tanulási szituációkban különösen hatékonyak. Például a különböző szakszövegfeldolgozási stratégiák a tanulási folyamatban, a szaknyelvi kommunikatív kompetencia kialakítása stb.

A sikeres szaknyelvoktatás kulcsa, hogy a szaknyelvet oktató tanár megfelelő szükségletelemzést tudjon végezni, fel tudja mérni csoportja igényeit, elemezni tudja a szakemberek nyelvhasználati szituációit. Speciális elméleti és gyakorlati ismeretekkel felvértezve képesnek kell lennie arra is, hogy döntéseket hozzon, hallgatói számára alkalmas szaknyelvi tantervet összeállítson, szaknyelvtanulási programot tervezzen.
Képesnek kell lennie arra is, hogy mindezeket az ismereteket – részletes tanterv készítése, tananyagelemzés és értékelés, tananyagtervezés, módszerek, oktatási eljárások tervezése – saját szaknyelvoktatási gyakorlatában alkalmazza. Végül a szaknyelvet oktató tanárnak fel kell készülnie arra is, hogy hallgatói szaknyelvtanulását, feladatait és magát a szaknyelvi tanítási-tanulási folyamat valamennyi szakaszát – folyamatosan is – értékelni tudja.

Mindezek alapján – a nyelvtanárképzésben a nyelvpedagógia (idegennyelv tanítási módszertan) szaknyelvi komponenseként – az alábbi kiegészítő stúdiumok kerültek bevezetésre a Veszprémi Egyetemen 1994-ben: az általános nyelvtanítás és szaknyelvtanítás összefüggései; esettanulmányok; a szaknyelvtanítás nyelvészeti és tanuláselméleti háttere; szaknyelvi kurzusok tervezése; szükségletelemzés; tantervek készítése, általános és szaknyelvi tantervek összefüggései; tananyagelemzés és értékelés; tananyagok tervezése; tananyagok szaknyelvi szituációkhoz való illesztése, felhasználása; módszerek és eljárások a szaknyelvoktatásban: (a) olvasás, (b) hallás utáni értés, (c) írás, (d) beszéd, (e) integrált készségek (szaknyelvi kommunikáció, fordítás- és tolmácsolástechnika); értékelés a szaknyelvtanításban; szaknyelvoktatás a gyakorlatban.

A szaknyelvi pedagógia sajátos jellemzői és az általános didaktika

A szaknyelvtanárképzés fentiekben összefoglalt elemei közül kiemelten jellemző és lényeges területek (1) a szükségletelemzés vagy igényfelmérés, (2) a tanítási/tanulási folyamat résztvevőinek együttműködése, valamint (3) a tanulás tanítása.

A nyelvtanításban szükségletelemzésnek nevezik azt a folyamatot, amelynek során megállapítják azokat az igényeket, amelyekre a nyelvtanulónak vagy egy tanulócsoportnak a nyelv használatakor szüksége lesz, és ezeket a szükségleteket fontossági sorrendbe állítják. A különböző módszerekkel (kérdőív, interjú, megfigyelés, teszt) nyert objektív és szubjektív adatok elemzése (a) a nyelvhasználati szituációkra irányul, vagyis arra,

hogy a nyelvet ki használja és milyen szituációban; (b) azokat a célokat vizsgálja, amelyek elérése érdekében a nyelvre szükség van; (c) megállapítja a kommunikáció módját, vagyis azt, hogy írásbeli vagy szóbeli, hivatalos vagy közvetlen nyelvhasználatra van-e szükség; valamint (d) felméri a sikeres kommunikációhoz szükséges szinteket (*Longman Dictionary of Applied Linguistics* 1985, 189. o.; *Munby* 1978*; Richterich et Chancerel*, 1980).

Objektív szükségleteknek nevezik a tényközlő információk alapján összeállított nyelvtanulói szükségleteket (szakmai nyelvhasználati szituációk, az adott nyelv használatának gyakorisága stb.). *Szubjektív* szükségletek a nyelvtanulók kognitív és affektív szükségletei a tanulási helyzetben, amelyeket a személyiségre, a tanulási stílusra, szokásokra, kedvelt tanulási tevékenységekre stb. vonatkozó információk alapján állapítanak meg. Az objektív és szubjektív szükségletelemzések a távlati illetve közvetlen célok megállapítására irányulnak. A *távlati* cél-központú igényfelmérés azt jelenti, hogy felmérik, a tanuló milyen szerepeket fog ellátni szakmai pályafutása során, és ezekhez milyen nyelvi készségekre és nyelvismeretre lesz majd szüksége. Például: miért használja a nyelvet (tanulmány, munka, ezek kombinációja, egyéb stb.); hogyan fogja a nyelvet használni (beszéd, olvasás, írás, közvetlenül, telefonon, előadások jegyzetelésekor stb.); mi lesz a tartalom (szakmai területek, mérnöki tudományok, felsőoktatási intézmény szintjén); kivel fogja használni a nyelvet (anyanyelvű beszélővel, külföldi partnerrel, akinek szintén nem az anyanyelve); hol (irodában, üzemben, konferencián, külföldön stb.); mikor (az adott nyelvtanfolyammal egyidejűleg, azt követően, gyakran, ritkán stb.).

A távlati célok mellett léteznek közvetlen célok is. Például egy egyetemi hallgató, aki angol nyelven végzi tanulmányai egy részét, szakmája gyakorlása során kerülhet majd olyan helyzetbe, hogy a tárgyalási készségére, beszédkészségre lesz elsősorban szükség. Tanulmányai során azonban főleg az olvasási, jegyzetelési készségekre, valamint az angol nyelvű előadások megértésére, és a diplomamunkája elkészítéséhez szükséges írásbeli készségekre van szüksége. A távlati célokat tehát kiegészítik a közvetlen célok. A *közvetlen* nyelvtanulási célok/szükségletek felmérése során feltett kérdések például: miért tanulja a nyelvet? (tantárgy, kötelező, kedvtelés stb.); hogyan tanul, mi a tanulási háttere (tanulási stílus, kedvelt módszerek); erőforrások (tanári tényezők, tananyagok, technikai eszközök, nyelvgyakorlási lehetőségek stb.); kik a tanulók (kor, nem, nemzetiség, háttér, attitűdök stb.); hol folyik a tanulás (kellemes vagy hangos környezet stb.).; mikor (napszak, gyakoriság, időtartam stb.).

A tanítási-tanulási folyamat megkezdése előtt objektív igényfelméréssel állapítható meg tehát a nyelvhasználati helyzetek sora és az ezekhez kapcsolódó nyelvi kifejezőeszközök rendszere, szubjektív felméréssel pedig a nyelvtanulónak nemcsak a társadalmi, hanem az egyéni szerepe szerinti igénye.

Richards (1984) szerint a szükségletelemzés célja, hogy (a) széles alapot biztosítson a tanítási-tanulási tartalom meghatározásához; (b) olyan általános és specifikus célokat határozzon meg, amelyekkel a tanítás céljai, követelményei és tartalma kidolgozhatók; (c) nyújtson viszonyítási alapot a folytonos értékeléshez, visszacsatoláshoz.

A szükségletelemzés tehát nem tekinthető egyszeri és végleges eljárásnak, hanem az előzetes felmérésen kívül a nyelvtanulás során jelentős szerepe van a folyamatos igény-

felmérésnek is, amivel egyrészt az objektív szükségletek alapján megállapított részcélok alakulásáról, másrészt a szubjektív affektív, kognitív igényekről nyerhető visszajelzés. A folyamatos szükségletfelmérés eredményei módosítás céljából visszacsatolandók a célkitűzések, valamint a tanítási-tanulási folyamat valamennyi szakaszának értékeléséhez.

A szükségletfelmérések fő típusainak megismerése, a helyi tantervek elkészítését segítő több célú elemző alkalmazása – véleményünk szerint – nemcsak a szaknyelvtanárképzésben, hanem egyéb tantárgypedagógiákban is alapvető fontossággal alkalmazható.

A szaknyelvtanítási/tanulási folyamat résztvevőinek együttműködési formái a szimulációs feladatoktól a reális élethelyzetekig (pl. a részben idegen nyelven folyó szakmai tanulmányok) a nyelvhasználat különösen sokoldalú lehetőségét teremtik meg, ezen kívül az általános didaktika számára is több tanulsággal szolgálhatnak. A kommunikációs képességek fejlesztésének eljárásai, a szaknyelvoktatásban alkalmazott interakciós szövegfeldolgozási folyamatok tapasztalatai ugyancsak hozzájárulhatnak az általános didaktika egyes területeihez.

Ahogy a nyelvtanárképzésben a reflektív tanár fogalma a hagyományos tanárszerep átértékelését jelenti, ugyanúgy a hagyományosan felfogott tanulói szerep változását vonja maga után a tanulás tanulásának, vagyis a tanulási stratégiáknak a kialakítása. Az idegennyelv oktatásban általában, a szaknyelvoktatásban pedig különösen szükséges az autonóm tanulás képességének mielőbbi fejlesztése (Európa Tanács Modern Nyelvek Programja, *Holec*, 1981. 23. o.). A tanulói autonómia azon a feltételezésen alapul, hogy az egyének eltérő módon tanulnak; különböző tanulási stratégiákat alkalmaznak különböző időszakokban, több változó függvényében (feladat jellege, hangulat, motivációs szint stb.); minél tájékozottabbak a nyelvtanulók a nyelvvel és a nyelvhasználattal kapcsolatban, annál hatékonyabb saját tanulásuk szervezése. A nyelvtanuló fokozott felelősségvállalása a tanulási folyamatban számos előnnyel jár: hatékonyabbá válik a nyelvtanulás, minthogy a nyelvtanuló azt tanulja meg, aminek az elsajátítására készen áll; a fokozott felelősségvállalás lehetővé teszi a folyamatos tanulást az osztálytermen kívül is; a kialakult nyelvtanulási stratégiák – a nyelven kívül – más tárgyak tanulásakor is alkalmazhatók (*Hallgarten* és *Rostoworowska*, 1985. 4. o.). A nyelvtanulási stratégiák kialakításához jelentős alapot teremtettek a sikeres nyelvtanulóra irányuló kutatások (*Rubin*, 1975; *Stern*, 1975; *Naiman* és mtsai. 1978).

Az idegen nyelven folytatott szakmai tanulmányok lényeges előfeltétele a tanulmányi készségek fejlesztése (jegyzetelés, könyvtárhasználat, publikáció készítés, vizsgatechnikák stb.), amely jelentős arányban szerepel a nyelvpedagógia szaknyelvi komponensében, és a szakirodalom is bőségesen foglalkozik ezzel a témával (*Wallace*, 1988).

Az általános didaktika szempontjából figyelemre méltó ugyanakkor a tanulmányi célú képességek (study skills) és a tanulás tanítása (learner training) közötti hasonlóságok és különbségek kimutatása, melynek lényege a szakirodalom alapján a következőképpen foglalható össze. A tanulmányi célú képességek fejlesztése külső forrásokon (pl. tanterv) alapul, produktum-orientált (pl. egy vizsga sikeres letétele), a tanulmányi követelményeknek megfelelő feladatokat és tevékenységeket végeznek a nyelvtanulók, akik külső értékelésre számíthatnak. Ugyanakkor a tanulás tanítása alkalmat teremt a nyelvtanúlóknak saját célkitűzéseik kiválasztására, folyamat-orientált, lehetővé teszi a nyelvtanulási magatartás belső értékelését (*Ellis* és *Sinclair*, 1989).

A fentiek alapján az oktatási folyamatban a tanári szerep kibővül a tanulás tanításával is, amelynek rendszere magában foglalja a tanítási/tanulási tartalom és módszerek megvitatását, információ közlést a nyelvről és a nyelvtanulásról, különböző nyelvtanulási stratégiákkal való ismerkedés biztosítását, tapasztalatcserét, a kísérletezés lehetőségét. A tanulási folyamat irányítása, stratégiák tudatosítása valamennyi tantárgypedagógia érdeklődésére számot tarthat.

Irodalom

Curran, C. (1976): *Counseling-learning in second languages*. Apple River, III.: Apple River Press.

Ellis, G. és Sinclair, B. (1989): *Learning to learn English. A course in learner training.* Cambridge University Press, Cambridge.

Freeman, D. (1982): Observing teachers: three approaches to in-service training and development. *TESOL Quaterly*. 16. sz. 21–8.

Hallgarten, K. és Rostworowska, B. (1985): *Learning for autonomy – Learner training materials for ESL and literacy groups in adult education*. ALBSU, Independent Learning Project, London.

Holec, H. (1981): *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press, Oxford.

Holec, H. (szerk. 1988): *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application.* Council of Europe, Strasbourg.

Kurtán Zsuzsanna (1993): *Szaknyelvi tantervek összeállításának kérdései*. Kandidátusi disszertáció. Kézirat. Veszprém.

Kurtán Zsuzsanna (1995): *A nyelvpedagógia integráló szerepe az angol nyelvtanárképzésben*. Ötödik Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia, Veszprém (kiadás alatt).

Munby, J. (1978) *Communicative syllabus design*. Cambridge University Press, Cambridge.

Naiman, N.; Fröhlich, M.; Stern, H. H. és Todesco, A. (1978): *The good language learner*. Research in Education Series, 7. Ontario Institute for Studies in Education.

Richards, J.; Platt, J. és Weber, H. (1985): *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Longman, London.

Richards, J. C. és Nunan, D. (1990): *Second language teacher education.* Cambridge University Press, Cambridge.

Richterich, R. és Chancerel, J. L. (1980): *Identifying the needs of adults learning a foreign language.* Oxford Pergamon Press, Oxford

Rubin, J. (1975): What the 'Good Language Learner' can teach us. *TESOL Quaterly*, **9**. 1. sz. 41–51.

Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action.* Temple Smith, London.

Schön, D. A. (1987): *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco Jossey Bass.

Shulman, L. (1987): Knowledge and teaching. *Harvard Educational Review 56. sz. 1–22.*

Stern, H. H. (1975): What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review,* **31.** 304–18.

Stones, E. és Morris, S. (1972): *Teaching practice: Problems and perspectives.* Methuen, London.

Teemant, A.; Varga, Zs. és Heltai, P. (1993): *Hungary's nationwide needs analysis of vocationally-oriented foreign language teaching: Student, teacher and business community perspectives*. Ministry of Culture and Education, Ministry of Labour, United States Information Services, Budapest.

Wallace, M. J. (1988): *Study skills.* Cambridge University Press, Cambridge.

Wallace, M. J. (1990): *Training foreign language teachers. A reflective approach.* Cambridge University Press, Cambridge.

MAGYAR PEDAGÓGIA
96. évf. 4. szám 397–406. (1996)

Piaget pszichológiájának és didaktikai elveinek hatása hazánk oktatás-metodikájára

Kiss Tihamér

Jean Piaget 1896 augusztus 9-én született Svájcban, Neuchatelben és meghalt Genfben, 84 éves korában, 1980 szeptember 16-án. A genfi egyetem Pszichológiai és Neveléstudományi Fakultása és Rousseau Neveléstudományi Intézete több más egyetemmel születése századik évfordulója alkalmából 1996 szeptember 14–18-án „*The Growing Mind*" címmel egy multidiszciplináris nemzetközi kongresszust rendezett.

Piagetnak 1940/41-ben nemcsak tanítványa, hanem kutató asszisztense is voltam, így indítást éreztem arra, hogy a Magyar Pszichológiai Társaság Tudományos Nagygyűlésén ez év májusában magam is megemlékezzem róla, s az alábbiakban tudatosítsam magyarországi tisztelőiben hazánk pszichológusaira és pedagógusaira gyakorolt hatását, és kiemelten befolyását a XX. század reformpedagógiai mozgalmaiban.

Piaget-t már 1966-ban, a hetvenedik születésnapján is nagy tisztelettel ünnepelték Párizsban, ahol a Sorbonne-on az akadémiai év ünnepi megnyitóján *Fraisse*, a Sorbonne professzora és a Nemzetközi Pszichológiai Társaság elnöke úgy üdvözölte őt – aki akkor a párizsi egyetem tanára és több mint 30 tudományegyetem díszdoktora volt – mint a genetikus pszichológia világszerte elismert legkiemelkedőbb tudósát, egyben kiváló szociológust, episztemológust és biológust. Nyolcvanadik születésnapján a genfi egyetemen létrehozott Piaget-archívum már több mint 1700 publikációját, köztük több mint 70 nagyobb, könyv alakban kiadott művét őrizte.

Hogyan és mi által keltett *Piaget* olyan nagy hatást világszerte az oktatás-metodikára, hogy az kopernikuszi fordulatot jelentett?

E kérdésre már korábban is kerestek választ hazánkban. *Kiss Árpád* az 1947-ben megjelent „Tanítás és értelmi fejlődés" című, általa szerkesztett könyvben – amelynek minden tanulmánya *Piaget* művei nyomán és az ő elméletére támaszkodva készült, – a bevezetésben írta, hogy hatékony oktatás alapos gyermekismeret nélkül nem lehetséges, és a gyermekpszichológia ismeretéhez legkiválóbb segítő *Piaget*. 1985-ben a *Mérei* szerkesztette „Piaget emlékkötet"-ben többen ismertettük *Piaget* munkásságát, és *Kalmár Magda* „Piaget életműve és a pedagógia" című tanulmányában bemutatta *Piaget*-nak a magyar közoktatásra gyakorolt hatását, és én több közleményben, de kiemelten az 1991-ben megjelent „*Piaget* a pszichológus" című könyvemben didaktikai elveit is közreadtam és írtam a magyar oktatás módszereire gyakorolt hatásáról is.

A pedagógia azóta vált tudománnyá, amióta a pedagógusok megismerték a gyermek életkori sajátosságait, értelmi fejlődésének fejlesztő tényezőit. Ez a XX. században következett be, de voltak már korábban, akik ezt intuitíve megérezték. Így *Comenius*, aki felismerte, hogy a gyermekek, ha a valóságban nem észlelték, úgy képekből ismerhetik azt meg, és megírva *Didactica Magna* módszertani irányelveket tartalmazó művét és az *Orbis pictus* (A világ képekben) című könyvét, másfél évszázadon át juttatta sikerhez mind a tanítót, mind a tanítványt. Ilyen intuitív felismerés volt *Rousseau-é*, aki „Emil vagy a nevelésről" című könyve bevezetésében ezt írja: „Nem ismerjük a gyermekkort. [...] A legbölcsebbek figyelme arra irányul, amit a felnőtteknek kell tudniok, és nem veszik tekintetbe, hogy mi az, amit a gyermekek megtanulni képesek. [...] Kezdjétek tehát tanítványaitoknak behatóbb tanulmányozásán, mert bizonyos, hogy korántsem ismeritek őket."

A pedagógia szempontjából e nagy jelentőségű megállapítás, jóllehet még az ő korában széltében ismertté lett Európában, így hazánkban is, de minthogy *Rousseau* még a saját gyermekei neveléséhez sem értett (lelenc-házba adta), pedagógus olvasói mit sem kezdhettek e buzdítással.

Tudjuk, hogy a pszichológia is azóta tudomány, hogy a múlt században a természettudományi kutatók új módszerei sikerén felbuzdulva egyesek elfordultak a spekulatív pszichológizálástól és racionálisabb módszerekhez fordultak. Erre a nagy természettudós és evolucionista *Darwin* nyújtott kezdeményező példát, amikor gyermeke születésétől kezdve rendszeres megfigyeléseket folytatott, amelyeket naplójában rögzítet, és 1877-ben közzétette „Egy gyermek fejlődéstana" közleményét.

Századunk elején *Eduard Claparède* a genfi egyetemen jól ismerte e korábbi felismeréseket, s természetesen Genf egykori díszpolgáráról, *Rousseauról* nevezte el a Neveléstudományi Intézetet, amelyben ő, majd munkatársai, *Bovet*, s 1921-től *Piaget* már *Rousseau* fenti felismerése szellemében folytatták fejlődéslélektani kutatásaikat. Maga *Piaget* eme reflexiót fűzi *Rousseau* fent idézett kijelentéséhez: „Hogy a gyermek alkalmazkodjék az iskolához, azt minden időben megkövetelték. De, hogy a tanító is alkalmazkodjék a tanulók gondolkodásmódjához, értelmi fejlettségi szintjéhez, és hogy tegyék lehetővé természetes (megismerő, feladatmegoldó) tevékenységét, – csak *Rousseau* óta emlegetjük. *Rousseau* kopernikuszi fordulatot hozhatott volna a pedagógiába, ha kifejti, hogy miben áll a gyermek aktivitásának jellege."

Ezt a kopernikuszi fordulatot századunk húszas éveitől *Piaget* hozta az által, hogy a történelemben elsőként tárta fel tudományos kutató módszerrel a gyermek születésétől a felnőtté válásáig az életkori sajátosságokat, az egyes pszichikus funkciói fokozatos fejlődési útját, annak fejlesztő tényezőit, jellegzetességeit, szocializációját – a legmagasabb intelligencia szintre jutás, az autonóm önszabályozásra képes erkölcsi személyiség kibontakozása fejlődéstörténetét. És – amiről sajnos kevesen tudnak, – az UNESCO nevelési osztályán az összes világrész államainak közoktatásáról szerzett tapasztalatainak indíttatására több könyvében bírálva azokat, a genfi Rousseau Neveléstudományi Intézet gyakorló óvodájában és iskoláiban kialakított „école active" sikereire is gondolva, javaslatokat tesz a korszerű és hatékony nevelő, oktató, képző pedagógiai módszerekre, és többek között 1956-ban az UNESCO Nemzetközi Nevelési Irodája által közreadatja a gyermekek matematikai gondolkodásának fejlesztésére vonatkozó didaktikai elveit.

Az evolúciós elmélet kidolgozóinak – *Lamark*, *Darwin*, *Spencer* – hatására Európában és Amerikában már századunk elején megindul egy oly értékű fejlődéslélektan (hazánkban *Nagy László* 1905-ben, majd németül 1911-ben megjelent „A gyermek érdeklődésének fejlődése" és egyéb művek közreadásával), amire már támaszkodhatott a pedagógia. Ilyen például *Stanley Hall*, a gyermekközpontú oktatás, a gyermektanulmányozás (pedológia) úttörője, *Bald* „A lelki fejlődés a gyermeknél és fajnál", *William James*, Amerikában a Harvard egyetemen az első pszichológiai laboratórium beindítója, *John Dewey*, a chicagói és a Columbia egyetem tanára, aki már pedagógiai koncepciót alakít ki a fejlődéslélektanra alapozva (a Dewey-Winnetka iskola), és magyarra fordított „A gondolkodás nevelése" című munkájával már a magyar „új iskola" metodikai reformjára is hatott. Mégis, határozottan kimutatható nagy és tartós hatást a genfi egyetemen és a Rousseau Neveléstudományi Intézetben kutató pszichológusok és pedagógusok gyakoroltak hazánk metodikai reformjára. Mivel magyarázható ez?

A magyarok a történelem folyamán mindig fogékonyak voltak a Nyugat szellemi, kulturális áramlatai, új korszerű oktatásmetodikája befogadására. A reneszánsz, a humanista *Sturm* szervezete staraszburgi középfokú oktatási módot a protestáns kollégiumok hamar adaptálták. *Brunszwik Teréz* elsőként hozza Svájcból *Pestalozzi* metodikáját. *Herbart* oktatási módszere századunk elején széleskörűen elterjedt, a pedagógusképzésben helyet kap a gyermeklélektan. Ugyanakkor hazánkban sokan elégedetlenek a kész ismereteket, főleg verbálisan közlő, egyoldalúan az emlékezetet igénybevevő oktatás eredményeivel.

Az új, a korszerű pedagógia kialakításához tudományosan megalapozott gyermeklélektani ismeretre van szükségük a pedagógusoknak. Ennek tudata indítja hazánkban *Nagy Lászlót* gyermek és ifjúséglélektani kutatásra, és indít mozgalmat ilyen jellegű tanulmányozásra.

Nagy László 1902-ben adja közre „Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából" majd 1905-ben (németül 1911-ben) „A gyermek érdeklődésének fejlődése" című munkáit. Folyóirat indít „A család és gyermek" címmel, megalapítja a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot" és országos mozgalommá növeli. A kora oktatási módszerét bírálva egyet ért *Rousseau-val*: „Nem szeretem a beszéddel történő magyarázatokat [...] Tényeket! Tényeket! Nem ismételhetem eléggé, hogy túlságos hatalmat tulajdonítunk a szavaknak [...]" és ezt írja: „[...] a nevelés nem egyéb, mint a gyermek fejlődésének mesterséges eszközökkel való előmozdítása [...] Vizsgálnunk kell a gyermek fejlődését, s fejlődés korszakai szerint állapítsuk meg a nevelés egyes korszakainak teendőit. Vizsgálnunk kell a természetes hatásokat, amelyek a gyermek fejlődését létrehozzák, s a nevelői hatásokat mint mesterséges hatásokat – a természetes hatások ujjmutatása szerint alkalmazzuk."

Ezek egészen *rousseau-i* javaslatok, teljesen egyeznek a genfi Rousseau Neveléstudományi Intézet és az „école active" didaktikai elveivel, amit később *Piaget* fejtett ki és fogalmazott meg az UNESCO Nemzetközi Nevelési Osztálya 1956 évi ülésén, s tételekbe foglaltan adott közre. *Nagy László* – mint tanítóképző-intézeti tanár – növendékek ezreit vezethette be az alapos gyermekismeretbe és e didaktikai elvekbe.

Így alakult ki hazánkban *Nagy László* megalapozó munkája, továbbá a genfi egyetem és Neveléstudományi Intézet kiváló tanárainak és genetikai pszichológiai kutatóinak művei nyomán *Audemar*, *Lefandel* óvónők és *Ferrière*, a Nevelés Nemzetközi Irodája genfi igazgatója által kidolgozott „école active" módszer iránti tartós érdeklődés és az adaptációs kísérletek megújuló sora.

Claparède genfi egyetemi tanár, a Rousseau Neveléstudományi Intézet alapítója *Psychologie de l'enfant* (a 11. kiadás 1926-ban jelent meg) és a *L'éducation functionelle* című művét én a harmincas években a szegedi egyetem pszichológiai könyvtárában ismertem meg *Claparède* elméletén alapuló „L'école vivante par les centres d'intérét" (1947) gyakorlati módszert ismertető könyvét pedig a negyvenes években. Hatását hazánkban nem nyomoztam, de elhunytakor a Nevelésügyi Szemle 1940 évi 9–10 számában megemlékeztem a sokunk által ismert pszichológusról. (A funkcionális neveléséről *Weszely Ödön* pécsi egyetemi tanár adott tájékoztatást.)

Piaget személyének és műveinek közvetlen ismerője egy, ugyancsak tanítóképző intézeti tanár, *Kenyeres Elemér* az, aki 1926-ban elsőként a „Tanítók lapja" és a „Kisdednevelés" című folyóiratokban ismertette *Piaget*-nak „A gyermek beszéde és gondolkodása" (1923) című nagy művét. ž 1927-ben hivatalos küldöttként utazott Genfbe, hogy ott a Rousseau Neveléstudományi Intézetben és annak gyakorló óvodájában (Maison des petits) tanulmányozza a foglalkozások metodikáját. Hazajövet 1929-ben közreadott „A gyermek gondolkodása, fejlődése – *Jean Piaget* vizsgálatai" című könyvében számot ad *Piaget* gyermeklélektani vizsgálati eredményeiről és oktatás és nevelés-metodikai tapasztalatairól. („A 3–6 éves gyermek testi és szellemi fejlettsége" cikke a Kisdednevelésben 1933-ban.)

Ha tekintetbe vesszük, hogy a húszas években melyek voltak a magyarul hozzáférhető általános lélektan könyvek – *Kornis Gyula* „Lelki élet" (1917), *Böhm Károly*, *Ranschburg Pál* Az emberi elme I–II. (1923), *Bühler Sarolta* „Az ifjúkor lelki élete" (fordította *Várkonyi Hiblebrand*, 1925) – és mit tanítottak *Herbart* nyomán az ismeretszerzés lélektanáról, úgy érthetővé válik, hogy *Piaget*-nak a húszas évek elejétől napjainkig óriási volt a hatása. A könyvismertetésben, fordításban, a *Piaget*-t kiválóan ismerő pszichológiai és pedagógiai szaktanárok óvónő, tanító és tanárképzőkben tartott előadásaiból forrásaink századunk folyamán többet kaptak minőségileg és mennyiségileg gyermek és ifjú tanítványaik életkori sajátosságai, értelmi, érzelmi, erkölcsi fejlettségi szintje ismeretkörében. Magam részéről elmondhatom, hogy amikor 1940/41-ben, mint pedagógus állami ösztöndíjasként kimentem Genfbe, *Piaget* egyetemi előadásai és a Rousseau Neveléstudományi Intézetben *Piaget* kutatásaiba való bekapcsolódás nyomán, új revelációként ismertem fel a gyermeki lelkifunkciók műveleti sajátosságait, a fejlesztés tényezőit, azok törvényszerűségeit. Hadd emeljek ki csupán egy-két ilyen jellemzőt.

Várkonyi még a húszas évek elején írt egy kis tanulmányt arról, hogy miként vélekedik az akkori tudományos világ a gyermek fejlődése tényezőiről. Beszélt a két fő irányról: a nativista felfogásról, amely (mint *Kant* is vélte) az öröklött tulajdonságokat állítja középpontba, és az empiristákról (mint *Bacon*), akik a környezeti hatást tartják döntőnek. Még a harmincas években a szegedi egyetemen *Gelei József* akadémikus biológus professzortól tanultam, hogy mit határoznak meg az öröklésben a 23 pár kromoszóma génjei. Berlinben *Gottschaldt* ikerkutatással foglalkozó professzor mellett tanultam meg,

hogy milyen mértékben és miben hatnak az öröklött és a környezeti tényezők. *Piaget*-tól pedig ezt hallottam: Az öröklött génbeprogramozás nemcsak a testalkatot, szervi fejlődést befolyásolja, hanem különösen az élet kezdeti szakaszában a világhoz, a környezethez való sikeres alkalmazkodást is. A fejlődést azonban az határozza meg, hogy az egyén szervezete és a környezet közti állandó interakcióban miként, milyen sikeresen alkalmazkodik. Az alkalmazkodás két formája az asszimiláció, amelyben könnyen megy az ismeretszerzés és a feladatmegoldás, és az akkomodáció, amely akkor funkcionál, amikor szervezeti és szellemi felkészültsége nem elég megfelelő mindkét funkció ellátásában, és kezdetben szenzo-motoros próbálkozásokkal, később értelmi műveletek kitalálásával, eredeti, önálló kidolgozásával képes alkalmazkodni. Valahányszor nehézsége támad az alkalmazkodásban, egyensúlybomlás következik be. Ha akkomodációval sikerül legyőzni a nehézségeket, megérti a problémákat, sikerrel oldja meg a feladatát, és az egyensúly helyreáll, a sikeres megoldás révén magasabb szintre jutva.

Vagy gondoljunk az óvodáskorú gyermekek képzetekre támaszkodó viselkedésére. Sok óvónő és tanító még a század első felében is feltételezte, hogy amely tárgyat vagy megoldási módot a pedagógus bemutat és „verbálisan" megmagyaráz, azt a gyermek éppúgy látja és éppúgy fogja fel (a *herbarti* pszichológia szerint az előbbi perceptív emlékképzetekkel egybeveti, azonosítja és felfogja) mint ő, mint a felnőttek. Amikor *Piaget-nál* megtanultam a tárgy-, tér-, és a mozgás-észlelés és képzetek kialakulásának lelki folyamatát, és bekapcsolódtam a 3–10 éves gyermekek geometriai testekről és azok metszeteiről alkotott képzeteinek fejlődése vizsgálatába, az alábbi meglepő gyermeki nyilatkozatokat kaptam:

– Plasztilinből gyúrtam és kialakítottam egy gúlát vagy egy kúpot (a gyermek is csinált egy ugyanilyen mértani testet és a maga módján megnevezte), s mellé tettem egy kést és azt mondtam: ha a csúcsra helyezem, és függőlegesen a talapzatig átvágom, majd a vágott felületet szembe neked felmutatom, mit fogsz látni? Rajzold is le! Egy három éves gyermek két tenyerét összedörzsölve, azt mondta, hogy ilyen sima lesz. Rajzban egy fordított V-t rajzolt a csúcsánál még egy tövisszerű vonalkával. Ez itt mi? – kérdem. Itt szúr. – mondja a gyerek.
– Az előzetes elképzelés alapján egy három és fél éves gyermeknek egy lefektetett henger vízszintes téglalapját kellett volna lerajzolnia. Ő azonban ceruzával vízszintes súroló mozgást végzett, majd a két végen egy-egy félkört rajzolt. Ez képviselte nála a síkmetszet képzetét.

Eszerint a képzet: szimbolikusan jelzett, szinkretikusan konstruált képviselet. Folytathatnám a gyermek egocentrikus korszakában mutatkozó centrációja egy szempontú nyilatkozataival, e miatti érzéki csalódásaival, az invariancia és a reverzibilis gondolkodás kialakulása leírásával, ami a már a konkrét művelet, gondolkodás időszakában elvezeti a decentrált, többszempontú felfogásig.

Piaget fejlődéslélektani művei, a genfi Ecole active, a gyakorlati cselekvő megismerő eljárásmódok interiorizálódása, önálló értelmi műveletek kidolgozásának elősegítése és a kreativitásra ösztönző módszer megismerése hazánkban újabb és újabb oktatási reformmozgalmat indított el. Ezek közül jól ismert *Domonkos Lászlóné* Budán létrehozott „Új Iskolája", ami mind *Nagy László*, mind a genfi iskola, főleg *Ferrière* művére támaszkodott. *Domokosné Blaskovich Edit* tanárnővel közösen írt „Alkotó munka az új is-

kolában" (1934) c. könyv előszavát *Ferrière* írta. A harmincas években a pedagógiai szakfolyóiratokban több cikk, ismertető számol be e módszerről. Olykor az elavult és kritizált *herbarti* asszociációs pszichológián alapuló, kész ismeretek verbális közlésére támaszkodó módszert visszaszorító tényezőnek tekintik és „munkaiskolának" nevezik.

A harmincas évek második felében Budapesten, kiemelten a Pázmány Péter Bölcsészettudományi Karán jelentkezik *Piaget* művei iránti érdeklődés és annak a pszichológiai és pedagógiai szakirodalomra gyakorolt hatása Budapesten, kiemelten a Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán jelentkezik. A kiemelkedő pszichológiai irányzatokat *Harkai Schiller Pál* egyetemi tanár 1940-ben közreadott műve, „A lélektan feladata" ismerteti, bírálva a viselkedés (behaviorizmus) felfogását, nagyra értékelve *Claparède* funkcionális és *Piaget* genetikus pszichológiai elméletét. A kötet kilencedik fejezetében például ezt írja a szerző: „[...] a behaviorista viselkedéslélektan, amely Amerikán kívül Európa pszichológusai gondolkodásában sajnálatosan tért hódított, *Claparède* és *Piaget* jelentős fordulatot hozó cselekvés (asszimiláció-akkomodáció, a törekvés erőmezeje, a szükségletek, érzelmek cselekvésmotiváló dinamikája stb.) elmélete által elvesztette hatáskörét." (E tanszékről került Genfbe *Nagy Mária Piaget* módszere elsajátítására.)

Piaget gyermekpszichológiája és pedagógiai ajánlásainak, didaktikai elveinek legjelentősebb hatása mind elméleti kibontakozásában, mind gyakorlati alkalmazásában Szegeden mutatható ki az egyetemen és a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolán egyaránt.

A szegedi Tudományegyetem Pszichológiai tanszékvezetője 1929-től *Várkonyi Dezső Hildebrand* (1888–1971) professzor, a Párizsi Egyetem, a Sorbonne egykori ösztöndíjas hallgatója, kora fejlődéslélektan szakirodalmának legjobb ismerője volt. ž volt a *Piaget* hatást jól képviselő „cselekvő iskola" oktatás-metodikai elméletének megalapozója. A „cselekvő iskola" gyakorlati szakmetodikai kidolgozói az 1928-ban alakult Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola, Gyakorló iskolája, *Kratofil Dezső* igazgató vezetése mellett a főiskolai szakmetodikus tanárok és a gyakorló iskolában mint kísérleti műhelyben dolgozó pedagógusok voltak. *Kratofil Dezső* mint „A cselekvés iskolája" módszertani folyóirat szerkesztője az 1932–1942 években sikeres oktatási szaktárgyi módszereik és az elméletadó cikkeik egész sorát adta közre. (*Várkonyinak* 23 elméleti cikke jelent meg e folyóiratban.) E módszertani folyóirat igen jó szolgálatot tett hazánk oktatásmetodikai reformjának kibontakozásában. 1934-ben az Országos Polgári Iskola Tanáregyesület Pedagógiai Bizottságának ülésén *Matzkó Gyula* számol be az eredményekről, és kora oktatási módszereit elmarasztalva, lelkesen ismerteti az új módszert, „ami a tanuló aktivitását teszi meg a munka megindulásának alapjául az ismeretek anyaggyűjtésében, vizsgálatában, eredményeinek megállapításában, [...] „

Századunk első feléről szóló beszámolómat követően csupán *Piaget*-nak rám gyakorolt hatásáról és gyermekpszichológiájának és didaktikai elveinek közvetítésében betöltött szerepemről szólok röviden.

Pszichológiai hivatásomra a felkészülést 1924-ben a debreceni egyetemen kezdtem. A bölcsészkar a kantiánus és *Böhm* tisztelő filozófia professzora *Tomka Béla* nem sokat nyújtott számomra. *Mitrovics Gyula*, a pedagógiai tanszék tanára legalább bevezetett a gyermeklélektanba és a labor vizsgálatokba. Sokat tanultam *Verzár Frigyes* professzortól, aki neurológiát, bio- és pszichopathológiát tanított. 1926/27-ben a straszburgi

egyetemen, majd Párizsban, a Sorbonne-on az École des Hautes Études nagy hírű professzorainak (mint *Branschwieg, Le Roy, Decroly* és *H. Wallon*) előadásain és laboratóriumi gyakorlatain sokat fejlődtem. Professzori ajánlásra a könyvtárban ismerkedtem meg *Piaget*-nak a húszas években megjelent, szenzációt keltő műveivel. 1929-40 években szegedi pedagógusként, az egyetemen az Apponyi Kollégiumban és *Várkonyi Hildebrand* professzor előadásain, könyvtárában és laborjában készülve a tanítóképző intézeti pszichológiai-pedagógiai szakos tanári vizsgámra, mintegy féltucatnyi *Piaget* könyvet találtam a Pszichológiai Tanszék könyvtárában (Le langage et la pensér chez l'enfant, 1923; La représentation du monde, 1926; Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, 1924; La causalité physique, 1927; La construction du réel chez l'enfant, 1937), amelyeket nagy buzgósággal tanulmányoztam és igyekeztem pedagógiai gyakorlatomban hasznosítani. Gyakran beszélgettünk *Várkonyi* professzorral e művekben található zseniális felismerésekről. Miután már két doktorátust is szereztem és egyetemi magántanári kinevezés megszerzésére törekedtem – éppen *Várkonyi* biztatására, – 1940-ben ösztöndíjat kértem a minisztériumtól, amit 1940/41-ben a második világháború kezdetén egyetlenként azért kaphattam meg, mert *Teleki Pál* miniszterelnök a határon a német fasiszták által megmotozott futárokra nem bízható üzenettel engem bízott meg.

Piaget – mint az 1940-ben elhunyt *Claparède* utódja – a genfi egyetemen és a Rousseau Neveléstudományi Intézet igazgatói székében miután megtudta, hogy Párizsban szinte ugyanazoknál a professzoroknál tanultam a pszichológiát, mint ő 1919–1921 között, továbbá Berlinben *Gottschaldt* professzor mellett részt vettem az ikerkutatásban (annak megállapításában, hogy az öröklött adottságok és a környezet mily mértékben hat a személyiség fejlődésére), már októberben bevont a gyermeki térképzetek kialakulásának vizsgálatába. Az ő ajánlására választottak meg az egyetemi tanárok és a pszichológus hallgatók Amicale Egyesület elnökévé. Így gyakran lehettünk együtt és beszélgethettünk el *Piaget*-val gyermekeivel kapcsolatos tapasztalatairól.

1941-ben Erdélybe hazatérve a Református Egyházkerület püspöke kinevezett a nagyenyedi tanítóképző bezárását követően Sepsiszentgyörgyön megnyílt Tanítóképző Intézet és Kollégium pedagógia-pszichológia szakos tanárává. Igazgatóhelyettesként megbízott a képzés irányításával és a kollégiumi internátusi nevelés felügyeletével. Az itteni a négy évi időszakban – a hagyományok tiszteletben tartása mellett – az autonom személyiségek fejlesztésének szándékával kidolgozhattam a diákönkormányzást és az „école active" szellemében a növendékeket aktivizáló nevelési és oktatási metodikát. Ekkor *Várkonyi* professzor már kolozsvári egyetemen tanított és a Majális úti Pszichológiai Intézetet vezette kitűnően felszerelt laborral. Gyakorta látogattam és 1944-ben a Bölcsészkaron gyermeklélektanból a magántanári tudományos képesítést szereztem. Egyetemi magántanári értekezésem alapjául az 1940/41-ben *Piaget* asszisztenseként végzett vizsgálataim szolgáltak, amely alapján született „A gyermekek tárgy- és térszemlélete fejlődésének vizsgálata egyszerű geometriai testeken" című könyvem (1943-ban jelent meg Debrecenben a kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem Neveléslélektani Intézete 51. számú közleményeként).

1945-ben a „Bécsi döntés" érvényét vesztette és Észak-Erdélyt újra birtokba vették a románok, Sepsiszentgyörgyön megszűnt a tanítóképzés, lakásomat egy megszálló román katonai csoport teljesen kifosztotta. Így, miután a végzős tanítóképzős tanítványaimat

levizsgáztatva diplomához juttattam, s a kolozsvári egyetemről *Várkonyi* professzor Budapestre telepedett át, és engem javasolt utódjának *Csőgör* egyetemi rektornak, 1945 júliusában Kolozsvárra mentem és megkezdtem a románok által lefoglalt Majális úti Pszichológigi Intézetben egy újat szervezni, és a tanszék képző munkáját beindítani. A román főhatóság azonban csak akkor erősítette volna meg egyetemi tanárrá történő kinevezésemet, ha lemondok a magyar állampolgárságról és felveszem a románt. Ezt nem vállalván Debrecenve utaztam és ott elfoglaltam pedagógia és pszichológigia tanári állásomat a Református Kollégium Tanítóképzőjében, később igazgatóként alkalmaztam az előbbi munkahelyemen már kidolgozott és kikísérletezett hatékony nevelési és oktatási módszert.

Debrecenben lehetőség nyílt számomra, hogy *Piaget* szellemében bekapcsolódjak az új országos oktatás-metodikai törekvésekbe. 1948-ban *Ortutay Gyula* miniszter kinevezett a Budapesten már működő Pedagógiai Főiskola mintájára szervezendő Pedagógiai Főiskola igazgatói tisztére. *Kiss Árpád*, aki előzetesen a Debreceni Egyetem pedagógia szakos magántanára, *Piaget* műveinek és az École actíve kiváló ismerője, az Országos Köznevelési Tanács igazgatója volt, és a *Mérei Ferenc* egyetemi magántanár, a budapesti Pedagógiai Főiskola tanszékvezető pszichológus tanára, bevont azokba a tanácskozásokba, amelyek az új főiskolák szellemét és metodikáját voltak hivatottak kimunkálni. *Kiss Árpád* körül egy *Piaget*-et jól ismerő tudományos kutató, pszichológus, pedagógus csoport szerveződött. *Kiss Árpád* az 1947-ben kiadott „Tanítás és értelemi fejlődés" című könyv előszavában kifejtette a haladó oktatásmetodikai irányzat didaktikai elveit, és a szerzők – *Várkonyi Hildebrand*, *Mérei Ferenc*, *Nagy Mária*, *Dénes Magda*, *Baranyai Erzsébet*, *Kiss Tohamér*, *Gleiman Anna*, *Molnár Imre*, *Hermann Alice*, mind *Piaget* és az új nevelés szellemében írták közleményeiket.

Én ez időszakban mint 1947 óta a Debreceni Tudományegyetem fejlődéslélektan magántanára és a pszichológia megbízott szaktanára, állandó kari tag voltam. Ugyanakkor mint a tankerület óvónő- és tanítóképző intézeteinek szakfelügyelője, 1950-ig a Debreceni Gyermeklélektani Állomás vezetője – a pártállam pedológia elleni harcának megindításáig – nagy lehetőséget kaptam, hogy *Piaget* szellemében és hatása alatt megindult oktatási reform és módszer terjesztésére.

Az 1950–58 közötti idő számomra a létbizonytalanság és az élvonalból történt kiszorítás időszaka volt. A Pedagógiai Főiskola Egerbe költöztetésekor nem vitt magával, mert „nem voltam párttag". A pedagógia elleni harc időszakában az egyetemen még a tanárszakosoknak sem volt kötelező a pszichológia hallgatása. Egy évig egy általános, majd öt évig az új tanítóképzőben, 1956–59-ig a TIT-ben megyei főtitkárként a pszichológia több ága ismeretterjesztésével foglalkoztam.

Amikor 1959-ben a tanítóképzés felsőfokúvá vált, a Debrecenben létrehozott főiskolán – *Bizó Gyula* minisztérium főosztályvezető bizalmából – kinevezést kaptam a pedagógiai-pszichológiai tanszakcsoport vezetésére, a tantestület bevonásával és a gyakorlóiskolai pedagógusok közreműködésével újra sikerült a növendékeket aktivizáló módszerrel olyan eredményeket elérni, hogy a Minisztérium a Pszichológiai Bizottság elnökeként nemcsak a képzési és tantárgyi program kidolgozásába, a tankönyv írásba vont be, hanem megbízott a felsőfokú tanítóképzők látogatásával és bevált módszereink terjesztésével (*Kiss Árpád* főszerkesztő felkérésére ekkor adtam közre két cikkemet: „A ta-

nulók cselekvésre alapozott ismeretszerzése, és az erre felkészítés fontossága tanítóképzőinkben" *Magyar Pedagógia*, 1961. 1. szám; „A tanulók alkotó tendenciái, és az alkotásra motiválás" *Pedagógiai Szemle*, 1961. 11. szám).

Még a hatvanas években, amikor a Debreceni Tanítóképzőben megindult a felsőfokú a népművelő és könyvtáros képzés, ott és az egyetem közművelődési és felnőttoktatási tanszékén egy új tantárgy kidolgozására és tanítására is vállalkoztam. Az erről 1966-ban megjelent „A közművelődés pszichológiai alapjai" című tankönyven *Piaget* hatása alatt készült, az „Életkorok pszichológiá"-jára támaszkodott. E képzés terén szerzett tájékozottságom alapján kaphattam 1965-ben tanácsadói meghívást Párizsba a „Fedération Francaise des Maison des Jeunes et de la Culture" elnökétől *L. Tricheaud*-tól.

A Tanítóképző Főiskoláról mentem nyugdíjba 1968-ban, és 1969-től újra visszatértem az egyetemre, ahol a Pszichológiai Intézetben mint tudományos munkatárs *Kelemen László* feladatlapos metodikai kísérlete eredményeinek feldolgozásában vettem részt, a hatos kutatási főirány pedagógusképzés reformjának kutató munkájában, a pszichológia oktatás hatékonyságának fokozásával, az országos kutatás ilyen tárgyú témáit összesítő beszámolójával foglalkoztam. A pszichológia szakos hallgatóknak tanítottam az életkorok pszichológiáját, vezettem gyakorlati munkájukat.

1981-ben végleg nyugdíjba vonultam és 1989-ig *Piaget* műveit olvastam, s többet le is fordítottam (A lélektani megismerés hatása a nevelés és az oktatás tartalmára. – Tanulmányok a neveléstudományok köréből. 1961. 135–171.). 1990-től ismét nagy lehetőséget kaptam az oktatási és nevelési reform mozgalmakba történő bekapcsolódásra. Egy, Japánban több évtizeden át missziós lelkészi és *Piaget* metodikával dolgozó pedagógus *Rokonai József* atya, aki ott a *Kanazawa* nevet vette fel, a nyolcvanas évek végén nyugdíjasként hazatérve és megtakarított pénzéből hat társával – a Minisztérium engedélyével – a Piaget Alapítvány támogatásával egy *Piaget* kísérleti óvodát nyitott a XII. kerületben a *Galgóczy*-közben. 1991 június 8-án bekövetkezett halálát követően a Kuratórium engem bízott meg mind a *Piaget* kísérleti óvoda, később a IX. kerületi Napfény utcai Óvodában működő *Piaget* Kísérleti csoport metodikai irányításával. Ezzel párhuzamosan a Piaget Tanulmányi Kör által szervezett tanfolyamokon éveken át a pedagógusok felkészítése *Piaget* gyermeklélektana és didaktikai elvei alapján a növendékeket aktivizáló módszerrel. A Minisztérium, az Óvodapedagógusok Egyesülete, a Hajdú-Bihar megyei Pedagógus Intézet és fővárosi Önkormányzatok támogatásával Debrecenben tanítók, Sopronban, Miskolcon, Debrecenben óvodapedagógusok továbbképzése folyt. A Piaget Alapítvány és a MKM Közoktatásfejlesztési Alap támogatásával több segédkönyvünk is megjelent, (A gyermekek értelmi fejlesztése az első hat évben, 1992); Útmutató az óvodásgyermekek személyiségtulajdonságainak, alkalmazkodásának és értelmi fejlettségi szintjének felméréséhez, 1993); *Piaget* a gyermekek kauzális gondolkodása kialakulásáról; Az oksági gondolkodás fejlesztése az óvodában, 1994; A gyermekek matematikai gondolkodásának kialakulása 2–7 életévekben; Fejlesztésének hatékony módszerei). Ezenkívül 1990-ben megjelent „*Piaget* hat tanulmánya" a Piaget Alapítvány, 1993-ban pedig „*Piaget* a pszichológus" az Alex-typo kiadásában.

Minthogy 1995 decemberében betöltöttem a 90-dik esztendőmet e munka folytatása már fiatalabb *Piaget* – követőkre vár.

Piaget 1940-ben és 1963-ban látogatott Magyarországra. Utóbb mint UNESCO vezető funkcionárius a Minisztérium meghívására. Mint szemtanú magam is tapasztalhattam előadása és kedves személyisége nagy hatását.

KÖNYVEKRŐL

Ferenczi Gyula és Fodor László: Oktatáselmélet és oktatásstratégia
Stúdium Könyvkiadó, Kolozsvár, 1996. 149 o.

A bevezetőben leírtak szerint a könyv elsősorban egyetemi hallgatóknak szól, de kielégíti a tanár-továbbképzésben résztvevők, a gyakorló pedagógusok neveléstudományi tájékozódásának igényeit is.

A könyv szerkezetét és terjedelmét meghatározta az, hogy itt az oktatás elméleti és stratégiális kérdései kerültek kifejtésre, az oktatástechnológia és oktatásszervezés kérdéseit egy másik kötet tárgyalja majd. Érdekesség, hogy erdélyi magyar szerzők művéről van szó, és ez a könyv nyelvezetén is érződik a magyarországi olvasó számára archaikusnak avagy eredetinek érzett kifejezések megjelenésekor.

Az irodalomjegyzékre tekintve két dolgot feltétlenül meg kell állapítanunk. Egyrészt, a szerzők zömmel magyar és román nyelvű könyvekre hivatkoznak. Így az ismert magyar didaktikai művekkel való összevethetőség lehetősége adott, különös tekintettel a terminológiára. Másrészt, a hivatkozott könyvek megjelenési ideje nagy változatosságot mutat, felöleli az elmúlt két és fél - három évtizedet, de jóval korábbi dátum is előfordul. Mindezzel természetesen nem a frissesség hiányára utalunk, hiszen egy egyetemi hallgatóknak szánt tankönyvnek nem mozgásban levő elméleteket, polemizáló álláspontokat kell ismertetnie, hanem a hallgatók további tanulmányaihoz alapként szolgáló rendszer bemutatása a cél.

A könyv első része - melynek címe: *Elméleti alapok* - négy fejezetre tagolódik:

A didaktika mint az oktatás elmélete. A didaktika fogalmának értelmezése, az alapvető kutatási feladatok leírása mellett a oktatás rendszerelméleti modelljének bemutása kapott helyet ebben a fejezetben. A második fejezetben történik meg a modell összehasonlítása a korábbiakkal, s ennek alapján a „korszerű" jelző hozzárendelése. Az első fejezetben szó esik még a didaktika interdiszciplinaritásáról is. *Ferenczi* és *Fodor* szerint a filozófia és a pszichológia az a két tudomány, amelynek eredményeit a didaktika figyelembe venni kényszerül.

A tanítási-tanulási tevékenység hagyományos és korszerű értelmezése. Ebben a fejezetben a fő hangsúly a korszerű, rendszerelméleten alapuló kibernetikai modellek bemutatására esik. A modellek közös sajátsága az oktatási rendszer bemenet-folyamat-kimenet szerinti értelmezése. A szerzők *Báthory Zoltán* modelljét[1] túl általánosnak és bizonyos értelemben pontatlannak találták. Azért fontos kissé részletesen szólnunk erről a kérdésről, mert a magyarországi tanárképzésben leginkább *Báthory Zoltán* és *Nagy Sándor* könyveit használják a didaktika tanításához[2]. *Ferenczi Gyula* és *Fodor László* álláspontja a pedagógiai célképzés tekintetében ahhoz a felfogáshoz áll közelebb, amely a társadalmi elvárások szerepét kizárólagosnak tekinti. *Báthory Zoltán* - hivatkozott könyvében leírt - álláspontja szerint a társadalmi és a kliensi oldal szerepe egyformán fontos. Ám mindenképpen azt kell mondanunk, hogy *Ferenczi Gyula* és *Fodor László* - könyvük 45. oldalán bemutatott - modellje részletesen kidolgozott és koherens, és ennek köszönhetően megfelelő alapot nyújt az elméleti kifejtéshez.

---

1 Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek.* Tankönyvkiadó, Budapest, 20.

2 Erre vonatkozóan lásd a *Magyar Pedagógia* 1995. 3-4. sz. 380.

Az oktatási folyamat integrált alapelvei. Az „integrált" jelző itt arra utal, hogy - ellentétben egyes szerzők felfogásával, amely a didaktika alapelveit a tanítás-tanulás folyamatának egy-egy részmozzanatához köti - öt „integrált" alapelv alkalmas az egész oktatási rendszer működtetésére:

- a célirányosság elve (nem azonos a tudatos elsajátítás hagyományos elvével),
- az aktivizálás elve (a tanuló a megismerő tevékenység alanya, s ne tárgya legyen),
- a differenciálás elve (nem csak az életkori sajátosságok figyelembe vételét jelenti),
- a rendszerbe foglalás, integrálás elve (az oktatás biztosítsa a személyiségvonások állandó jellegű, magasabb szintű és integráltabb rendszerekbe történő struktúrálódását),
- a szabályozás elve (cél- és feladatrendszer kidolgozásának szükségességére mutat).

A klasszikus oktatáselmélet és napjaink rendszerelméleti didaktikájának alapvető paradigmái. Talán az egész könyv legizgalmasabb, legérdekesebb fejezete ez. A szerzők táblázatok segítségével mutatják be a comeniusi örökségen alapuló és a rendszerelméleti didaktika tudományos tételeit. A cél nem a klasszikus oktatáselmélet bírálata avagy szőnyeg alá söprése, hanem - *Ferenczi Gyula* és *Fodor László* szavai szerint - kidomborítani e didaktikai hagyaték maradandó értékeit és minőségileg elhatárolni a napjainkban meglévő előremutató változásokat. Maguk a szerzők „kockázatosnak" nevezik vállalkozásukat, hiszen - ismét az ő szavaikkal élve - „minőségileg más szemléletmód" jelenik meg napjaink didaktikai paradigmáiban.

A könyv második része - melynek címe: *Oktatásstratégia* - szintén négy fejezetre tagolódik.

Az oktatási tevékenység megszervezésének általános stratégiái. A fogalom definíciója mellett az oktatási stratégiák elkülönítésének szempontjai kaptak helyet ebben a fejezetben. A stratégiák elkülönítésekor nem nehéz felismerni a klasszikus és a „modern" didaktika ütközését.

Az ismeretelméletre - mint tükrözésre - építő stratégiák. Hogy mennyire ezek tekinthetők uralkodónak a pedagógiai szemléletben, azt az is mutatja, hogy lényegében szakirodalmi hivatkozás nélkül meg lehetett írni ezt a fejezetet. A hagyományos stratégiák a megismerés következő folyamataival jellemezhetők: érzéki megismerés, racionális megismerés (fogalomalkotás), ismétlés, rendszerezés, begyakorlás, alkalmazás, felmérés, értékelés. Hasonló ismerős fogalmakkal találkozunk a tanítási órák típusainak felsorolásánál (új ismereteket feldolgozó, ismétlő és rendszerező óra, alkalmazó-begyakorló óra, ellenőrző óra). Ez a fejezet - ha nem tudnánk, hogy csak a következő fejezettel való kontraszt kidomborítása miatt került a könyvbe - akár a régi didaktika esszenciájának is tekinthető.

A tanulók tevékenységére építő tanítási stratégiák. A fejezet elején kerül sor a különbségek felvázolására, amelyek alapján ezen stratégiák tekinthetők korszerűnek:

- „A hagyományos információközvetítéssel szemben ... e stratégiák mindegyike eleve feltételezi az oktatási tananyagnak műveletesített feldolgozását."
- Az értékelés nem időszakos és esetleges, hanem állandó visszacsatolást biztosít.
- „A frontális keretek között megvalósuló információ-közvetítéssel szemben előtérbe állítják az egyéni munkaformák kivitelezését".

Három tanítási stratégia részletes ismertetésére kerül sor ebben a fejezetben: programozott oktatás, felfedeztető oktatás, modellezési stratégiák. A modellezési stratégiákról szóló alfejezet eredeti látószögű szintézisével tűnik ki.

Logikai megközelítésen alapuló tanítási stratégiák. Az induktív, a deduktív és az „integratív" stratégiák valójában rokonságot mutatnak a tevékenységre épülő tanítási stratégiákkal. Közös bennük az ismeretelméletre épülő - úgynevezett hagyományos - stratégiákkal való szembenállás, amely megnyilvánul a megismerés szakaszainak értelmezésében és abban, hogy a tanuló a megismerés alanyává lép elő.

A könyv bevezetőjében vázolt célok közül az tűnik Magyarországon leginkább elérhetőnek, hogy a könyv egyes fejezetei rákerüljenek az egyetemi hallgatók kötelező irodalomjegyzékére. A meglehetősen alacsony példányszám és egyes durva nyomdai hibák (például a recenzens kezébe került könyv 66. és 67. oldala üresen maradt) feltehetőleg nem könnyítik meg ennek elérését.

Csíkos Csaba

Mészáros István: A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996–1996.
Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996. 316 o.
Mészáros István: Ateista nevelés iskoláinkban 1950–1990
Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 1996. 148 o.

A magyar művelődéstörténet jelentős évfordulója alkalmából, az „1000 éves a magyar iskola" millenáris program egyik értékes kiadványaként jelent meg a magyar neveléstörténet fáradhatatlan tudós kutatója, *Mészáros István* úttörő jellegű munkája, a magyar iskolaügy egy évezredes múltjának adatokban gazdag áttekintése, *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996–1996.* A könyv évfordulós aktualitásán túlmutató nagy érdeme, hogy a korábban több változatban megjelent köztörténeti kronológiák után mintegy hiánypótlásként lehetővé teszi a magyar iskolaügy adatokban és eseményekben gazdag történetének hiánytalan áttekintését is.

A munka – jóllehet a szerző szerény megfogalmazása szerint nem törekszik a teljességre – a magyar neveléstörténeti irodalomban eddig még nem tapasztalt részletességgel, plasztikussággal mutatja be a magyar iskoláztatás ezer évének eseménytörténetét; az egykori diákok mindennapjait jellemző látszólag jelentéktelen apróságoktól kezdve az elmúlt korok pedagógusai, és nevelő-oktató intézményei élete legfontosabb tényeinek, eseményeinek regisztrálásán át, a nagy horderejű, iskoláink-iskolaügyünk életét több évtizedenévszázadon át, esetleg napjainkig meghatározó tanügyi döntésekig bezáróan. *Mészáros István* könyve nem csupán a történelmi Magyarország legfontosabb iskolatörténeti tényeinek, történéseinek – az azokra vonatkozó adatok rendkívül gazdag magyar iskola- és neveléstörténeti, művelődéstörténeti és köztörténeti szakirodalomra, valamint a szerző több évtizedes levéltári kutatásai alapján feltárt dokumentumanyagra támaszkodó – gazdag tárháza, kronológikus gyűjteménye, hanem egyben a magyar iskolatörténet jól áttekinthető, minden eddiginél teljesebb rendszerét is adja. A munka nagy érdeme a tárgyilagosság. A szerző csak néhány esetben fűz a korabeli szövegek pontos értelmezéséhez, egyértelműségéhez elengedhetetlenül szükséges néhány szavas, félmondatos pontosító megjegyzéseket. A minősítő, tendenciózus magyarázatok helyett hagyja, hogy a „száraz" tények események beszéljenek.

Az első rész az ezer éve a hajdani Szent Márton hegyén alapított első hazai tanintézet, a bencés kolostori iskola létrejöttétől 1948-ig tartó időszak több részfejezetre osztott eseménytörténetét tartalmazza. Ezáltal is érzékeltetve azt a kontinuitást, ami a magyar iskolaügy első kilenc és fél évszázadát is jellemezte. A kötet második része a magyar iskolaügy „félmúltjának", az 1949-tól a rendszerváltozásig tartó szocializmus materialista-ateista szellemiségű úgynevezett szocialista nevelésügyének objektív krónikája, harmadik rész pedig az 1990-es szabad választásokat követő, az európai demokratikus jogállam iskolarendszerének kialakítására irányuló munkálatok eseményekben szintén nem szűkölködő időszakát mutatja be 1996 tavaszáig.

A magyar iskolaügy *Mészáros István* által felrajzolt fejlődési ívének teljességét jól érzékelteti a műben található első és utolsó kronológiai adat: Az első iskola „996 táján létesült a dunántúli Szent Márton hegyén, a mai Pannonhalmán. Falai között – a nyugat-európai bencés kolostorokhoz hasonlóan – valószínűleg a kolostori iskolát is hamarosan megszervezték. (...) 1996. március 21-én hivatalosan is elkezdődtek a magyar iskola ezer esztendejének jubileumi rendezvényei. Az év folyamán kiállítást rendeztek Győrött a magyar iskola XI–XVI. századi, Debrecenben XVI–XVIII. századi, Budapesten XIX–XX. századi történetéről; konferenciákat s más programokat szerveztek; könyvek, tanulmányok jelentek meg az évforduló alkalmából a magyar iskola ezer esztendős múltjára emlékezve."

Külön köszönet illeti a könyv gondozóit, a Nemzeti Tankönyvkiadó vezetőit az általuk nyujtott anyagi támogatásáért, és a könyvet gondozó szerkesztőségi és nyomdai munkatársakat színvonalas munkájukért, ami lehetővé tette a magyar iskolaügy millenniumához formájában is illő alkotás minden hivalkodástól mentes, ugyanakkor az eseményhez méltó esztétikus megjelenését.

A kiváló munka meggyőződésünk szerint – a szerző korábbi számos nagy sikerű művelődéstörténeti-neveléstörténeti monográfiájához és tudományos-ismeretterjesztő pedagógiai munkájához hasonlóan – hasznos kézikönyvként szolgál az iskola- és neveléstörténeti valamint művelődéstörténeti szakemberek, a különböző iskolatípusok pedagógusai számára. Úgy véljük, hogy „A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája" nem hiányozhat egyetlen hazai iskola, pedagógusképző intézmény könyvtárából sem, de érdekes, hasznos és tanulságos olvasmányként ajánlhatjuk az intézményes oktatás-nevelés hazai múltja iránt érdeklődők szélesebb körének is.

A Nemzeti Tankönyvkiadónál megjelenő, a magyar iskolaügy ezer évének gazdag eseménytörténeti krónikáját nyújtó munkához szorosan kapcsolódik *Mészáros Istvánnak* az Eötvös József Könyvkiadó gondozásában szintén a közelmúltban *„Ateista nevelés iskoláinkban 1950–1990"* címmel kiadott másik munkája, amely a közelmúlt magyar iskolaügyére jellemző ateista világnézeti nevelés figyelemreméltó, már témájából adódóan is vitára késztető problématörténeti áttekintését adja. A munka aktualitását, kapcsolódását a magyar iskolaügy millenniumának eseményeihez a szerző maga is megfogalmazza munkája bevezetőjében: „Az ezer éves magyar neveléstörténetben az 1950–1990 közötti negyven év különleges, korábban soha nem jelentkező sajátos kritériummal rendelkező korszak volt: ekkor jelent meg először neveléstörténetünkben az ateista nevelés gyakorlata, mégpedig mindegyik oktatási-nevelési intézményünk összes növendékeire vonatkoztatva. E negyven esztendő minden más hazai nevelési-oktatási vonatkozása kapcsolódott a korábbi korszakok valamelyes előzményéhez, de az ateista nevelésnek semmi lényeges előménye nem volt a magyar neveléstörténetben. Teljesen újként jelentkezett itt a Kárpát-medencében, minden tekintetben."

Mészáros István munkája tehát az elmúlt negyven év magyar iskolája ezen „nóvuma" – az iskolák mindennapi életét átható, gyakran azok legfőbb tartalmává emelkedő ateista nevelés – közelképét, részletes bemutatását, elemzését adja. Könyvének bevezető részében a hazai ateista nevelés kapcsán az elmúlt négy évtized alapvető sajátosságára hívja fel a figyelmet. Nevezetesen arra, hogy miközben az elmúlt időszakban – hasonlóképpen a többi úgynevezett szocialista ország gyakorlatához – hazánk diktatórikus szocialista-kommunista pártirányítás alatt működő kormányzatai, törvénysértő módon semmibe véve az általuk is elfogadott nemzetközi egyezményeket, minden oktatási-nevelési intézmény számára ateista nevelési program megvalósítását tették kötelezővé. Ennek következtében 1948-tól kezdődően Magyarországon a szocialista-kommunista társadalom építése közepette folyamatosan sérelmet szenvedtek a legalapvetőbb emberi szabadságjogok, így a vallásszabadság is.

A könyv következő fejezeteiben az ezzel szorosan összefüggő tevékenység „mindennapi gyakorlatának" árnyalt bemutatására, az 1950–1990 között érvényesülő ateista nevelés „fejlődéstörténetének" a különböző oktatási intézményekben – az óvodától az általános és középiskolán át az egyetemig – mindenütt meg-

valósuló folyamatának három alapvető szakaszra tagolt (1950-1956; 1956-1975; 1975-1990) részletes feltárására kerül sor. Ennek során a különböző korszakok tantervei és tankönyvei, törvényei és minisztériumi rendeletei, párthatározatai, a pedagógusképzés, a kommunista értelmiség nevelési programjai éppen-úgy részletes és tárgyilagos elemzés alá kerülnek, mint a témára vonatkozó fontosabb felmérések és hatásvizsgálatok, és a korabeli pedagógiai szakirodalom, valamint az ezek nyomán az egyes intézmények nevelési-oktatási gyakorlata során alkalmazott nevelési módszerek, eljárások.

A szerző nagy érdeme, hogy olyan új neveléstörténeti téma feltárására vállalkozott, amelynek objektív feldolgozása nélkül nem képzelhető el nevelésügyünk ezen ellentmondásos korszakának hiteles története. Fontos ez a munka azért is, mert az 1950-1990 közötti magyar nevelés- tanügy- közoktatás-politika- és iskolatörténet átfogó kritikai feldolgozása - a szerző ezirányú közelmúltban megjelent korábbi munkáját (Kimaradt tananyag I-III. Budapest, 1993-1995) és néhány figyelemreméltó további részkezdeményezést leszámítva (pl. *Kelemen Elemér*: Törvények nélkül - törvényen belül. Pedagógiai szemle, 1992. 3. sz.; *Setényi János*: Az 1961. évi III. (oktatási)törvény politikai vázlata; *Halász Gábor*: Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat. In: Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. O.P.K.M. Budapest, 1992; *Ballér Endre*: Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században. Budapest, 1996.) - még várat magára. Reményeink szerint *Mészáros István* ezen vitára serkentő alkotásának hatására megélénkül az a tudományos diszkusszió, amelynek nyomán felerősödik a magyar neveléstudomány önreflexiója, és még intenzívebbé válik az 1948-tól 1990-ig korszak nevelésügyének árnyalt, sokoldalú és kritikai feltárása.

A kötetet haszonnal forgathatják a korszakkal foglalkozó különböző társadalomtudományok szakemberei, de tanulságos lehet az egyetemek-főiskolák azon hallgatói számára is, akik a magyar iskola ezer esztendejének utolsó időszakáról is elmélyültebb ismereteket kívánnak szerezni.

Németh András

INFORMÁCIÓK

Összefoglaló a Magyar Pedagógia 1994–1996. évi működéséről

A Magyar Pedagógia 1994-ben megbízott szerkesztő bizottságának mandátuma idején a szerkesztőség a különböző kategóriákban összesen 125 kéziratot dolgozott fel. A „Tanulmányok" rovatban 41 írás jelent meg. Az elutasított tanulmányok száma az adott időszakban 17 volt, ez az elbírált kéziratok 29%-a. A 41 megjelent tanulmányból hatnak (15%) volt külföldi szerzője. A „Szemle" rovatban 31 írás jelent meg, a „Könyvekről" rovat 22 recenziót közölt.

Az elmúlt időszakban a Magyar Pedagógia megjelentette az akkreditált doktori programokat, rendszeresen beszámolt a Pedagógiai Bizottság és albizottságainak munkájáról és közölte a tudományos közélettel kapcsolatos információkat.

Az 1994–1996 évek során benyújtott tanulmányok bírálatában a szerkesztő bizottság tagjain kívül a következő kollégák vettek részt: *Bajkó Mátyás, Ballér Endre, Bernáth Árpád, Elizabeth Bruch, Csányi Vilmos, Csontos Szabolcs, Czachesz Erzsébet, Forrai Katalin, Horváth Márton, Kamarás István, Kardos Margit, Karlovicz János, Kékes Szabó Mihály, Lengyel Zsolt, Lukács Péter, M. Nádasi Mária, Medgyes Péter, Mesterházi Zsuzsa, Mészáros István, Nagy Attila, Nagy József, Nagy Mária, Nagy Péter Tibor, Nahalka István, Németh András, Orosz Sándor, Papp Katalin, Pataki Ferenc, Pukánszky Béla, Szabolcs Éva, Szebenyi Péter, Tompa Klára, Tóth Gábor, Vajda Zsuzsa, Vámos Ágnes, Vári Péter, Vastagh Zoltán, Vidákovich Tibor, Zrinszy László.*

Csapó Benő
főszerkesztő

Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Előfizethető a Magyar Posta Rt. Hírlapüzletági Igazgatóságán (1846 Budapest), az ügyfélszolgálati irodákban, hírlapkézbesítőknél és a Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR) 1900 Budapest, Orczy tér 1, közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank és Takarékpénztár Rt. 11991102 - 02102799 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 800,- Ft. Ára példányonként 200,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Rt (H-1035 Budapest, Kerék u. 80.).

E szám megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatta.
Az MTA Pedagógiai Bizottságának megbízásából kiadja a JATE BTK, a kiadásért felel a BTK dékánja
A szedés a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült
Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné
Megjelent 7,2 (A/5) ív terjedelemben
HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

1. A *Magyar Pedagógia* a *„Tanulmányok"* rovatban tudományos szakcikkeket jelentet 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, kéziratos sokszorosításként 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 összegzést 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.