

Doktori tézisek

AZ ISKOLA ÉS TÁRSADALMI FUNKCIÓI

Zibolen Endre

Budapest 1985

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

Előzetes megjegyzés

A kísérlet, hogy szakirodalmi tevékenységemről áttekintő képet adjak, alig legyőzhető nehézségekbe ütközik. Ennek legfőbb oka, hogy kerekén negyven éves aktív szolgálatomnak majd minden állomása eltérő jellegű tájékozódást kívánt. Időrendben: három középiskola -- Országos Közoktatási Tanács -- Magyar Testnevelési Főiskola -- Pedagógiai Tudományos Intézet -- Országos Pedagógiai Könyvtár -- Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont. Ebből adódott, hogy minden új munkakör rövidebb-hosszabb "beta-nulási idővel" járt.

Közben személyes érdeklődésem súlypontja is többször eltolódott. Kezdetben főként a növendék szempontja érdekelt, majd egyre inkább a pedagógushivatás természetének, a betöltésére való felkészülésnek, végül pedig az iskola mint intézmény válságának problematikája.

Az előbbiekhöz járult - mindenekelőtt társadalmi megbízatásom természetéből adódóan - a neveléstudomány helyzetével, alakulásával kapcsolatos kérdések figyelemmel kísérése, valamint kezdettől fogva - részben a felmerülő témák jobb megértésére való törekvéstől motiváltan, részben szubjektív érdeklődésből - a neveléstörténet egyes kérdéseivel való foglalkozás. Nyugdíjba menetelem óta az utóbbi két témakör vált munkámban uralkodóvá.

I. ISKOLA ÉS ISKOLARENDSZER

1. Az iskola mint tárgyi és személyi környezet

Az "iskola" egyike azoknak a sűrűn használt szakszavaknak, amelyekkel olyan sokféle összefüggésben élünk, hogy tartalmára már-már nem is ügyelünk. Az iskola elmélete viszonylag elhanyagolt ága a neveléstudománynak.

Az iskola mint tárgyi környezet

A gyermek számára új kapcsolatokat az iskolában - a közös tanító személyén kívül - az osztályterem élménye teremt. Az áttekinthető közös térben elhelyezkedő embercsoport tagjai mindig vonatkozásviszonyban vannak egymással. A kicsinyek ebből fakadó együvé tartozásának tudatát támogatja, hogy az egyes növendékek elhelyezkedése tartósan változatlan, tehát térbeli viszonyuk is állandó. Ebből következik, hogy az egyes növendék pad- vagy asztalszomszédjához és közeli társaihoz kapcsolódik elsősorban. Idők folyamán és az osztályterem kívüli érintkezésben ez a tagoltság mindjobban elmosódik. Hogy azonban teljesen el nem múlik, azt az egykori osztálytársak visszaemlékezéseiből is megállapíthatjuk. Ki-ki saját padsorára, közeli szomszédaira emlékszik elsősorban, kevésbé a távoliakra. De még az ötvenéves érettségi találkozókön is akad olyan részvevő, aki az egész osztály ülésrendjét le tudja rajzolni.

Alighanem még az osztályteremnél mint tárgyi környezetnél is nagyobb jelentősége van a kisgyermek szociális fejlődése szempontjából a saját pad, asztalfiók élményének. Sok család körülményei nem engedik meg, hogy a gyermeknek bármelyik butordarab a "sajátja" legyen, kisiskolás korban néha nem is törődnek vele. A társadalomba való beilleszkedés útján mindenképpen jelentőségteljes mozzanat a családi otthonon túli világban, a tágabb társadalmi közösségben a gyermeknek tartósan biztosított, neki fenntartott hely.

Egyéb mozzanatoktól függetlenül ezért is figyeljük aggodalommal a gyermekek állandó vándorlását "szakterem"-rendszerű oktatás címén ott is, ahol az így előálló érzelmi veszteséget sem a kedvezőbb szakmai feltételek között folyó oktatás feltételezhető előnye nem ellensúlyozza, sem a teremhiány szüksége nem menti. Aggályaink igazolására célzott vizsgálatok eredményére nem tudunk hivatkozni, de tapasztalatokra igen. Különösen tulzsufolt iskolákban régebben is előfordult, hogy a mindenkor a tornateremben tartózkodó tanulócsoport termére számítva többlet-osztályt szerveztek. Az ilyenek magatartásán még akkor is érződött a saját terem hiánya, ha magasabb évfolyamban állandó helyhez jutott.

Tulvezet az osztályteremben együttélő gyermekcsoport háttárain, de a nagyobb társadalmi közösségbe való beletagolódás útján hasonlóképpen fontos az iskola épülete, a hozzá való viszony. Az otthon után ez az első tárgyi létesítmény, amely a nagyobb közösségben való eligazodás tájékozási pontja. Sok

felnőtt számára szinte az iskolai élményekkel azonos sulya van a rendszeres oda, illetve haza vezető ut emlékének.

Az iskolatársak

Az iskola, az iskolai osztály az egyetlen társadalmi alakulat, amelynek - a családon kívül - átlagos körülmények között felnőtté válásának útján minden gyermek és ifju részesévé válik. Közösséggé formálását megkönnyíti az azonos életkorral együttjáró, hozzávetőleg azonos testi-szellemi fejlettség és a többé-kevésbé homogén életkörnyezet, amelyből a tanulók kikerülnek.

Az osztálytársak együvé tartozását formálja azután az iskolai élet minden közös mozzanata. Az időjárás közösen átélt változásaitól a közös tevékenység sok-sok együttes élményén át egészen az iskolai művelődési anyagban közvetített legmélyebb szellemi természetű tartalmakig minden ebben az irányban hat. Mindamellett az osztály közösséggé formálásának lehetőségei függenek a tanulók fejlődési fokától. Alapvetően pozitív, a másoktól való közös különbözés élményét meghaladó közösségi tudatról inkább csak a felső tagozatba való átlépést követő időszakban lehet szólni. Az általános iskolás kor közepén, a gyermekkorok mintegy delelőjére érve, testileg-lelkileg kiegyensúlyozott a fiatal személyiség. Az osztályközösség ekkoriban jellemző hatalma az egyes felett általában nem a sokaság erején, az elnyomáson alapszik, hanem az egészséges gyermek fejlődési fokának sajátos egységén. Az egyes tanuló közösségi pozíciója mindinkább objektív teljesítménye szerint alakul. Nem attól függ többé, mi je

van, hanem hogy mit tud, mire képes az iskolai követelmények mértéke szerint és különösen a gyermekcsoport jellemző tevékenysége, a közös játék területén.

Elgondolkodtató, hogy nevelési rendszerünk viszonylag milyen kevésbé támaszkodik az ebben a közösségi alakulatban rejlő lehetőségekre. Sőt, mintha a fiataloknak nyújtott szolgáltatások féleségei egyre inkább háttérbe szorítanák az osztály befolyását. Így azután ahelyett, hogy az iskolázás előhaladtával értékvilága fokozatosan átnőhetne egy magasabbrendű, az életben való elindulásra felkészítő értékrendbe, alacsony szinten reked meg. Jó általában az, ami az osztályban együttélők kényelmét szolgálja, rossz, ami a tanulóegyüttes számára kellemetlen. Az egymásért való hazudozás tehát éppen úgy fenntartás nélkül erkölcsös cselekedetnek számít, ha az osztály érdeke úgy kívánja, mint adott körülmények között a vétkes őszinte kiállása.

Iskoláink tömeges gyakorlatában a tanulócsoport értékvilága spontán módon alakul. A kisgyermekkorban még teljesen tekintélyi szempontokhoz igazodik, az iskoláskor végén pedig gyakran már az osztályban is a választott további életutak szerint differenciálódik, - a felvételi jelentkezési lapok benyújtása után középiskoláinkban nincs többé igazi osztályközösség, mint ahogy ugyszólván lehetetlen tanulásra motiválni az általános iskola 7-8. osztályában a szakmunkásképző intézetekbe törekvők többségét.

Pedagógus-tanuló viszony

A gyermek iskolába-kerülésének pillanatától hat a tanulócsoportha a pedagógus személye. A legnagyobb jelentősége az általános iskola első osztályának közösséggé formálásában van. A pedagógus-tanuló viszony az alapvető képlete az egész iskoláskor ideje alatt nem változik, tekintélyének élménye a legtisztábban mégis a kisgyermekkorban jelentkezik. Ő a csoportélet központja és hordozója, és ez a funkciója az iskoláskor elején állandó marad.

Az együvé tartozás tudatának utja is a pedagóguson keresztül vezet. Osztálytársaira is elsősorban akkor figyel fel a kisgyermek, amikor velük versengve akarja magára irányítani a pedagógus figyelmét.

Lényeges módosulás áll be a pedagógus-tanuló viszonyba a szaktanításra való áttérés után - részben szervezeti okokból, részben életkori sajátosságok következtében. Ott egyetlen tanítóhoz kapcsolódtak a gyermekek, aki az osztályegyüttesnek mintegy kristályosodási pontja lehetett. Itt a helyébe több különböző nevelő egyéniség lép. Az egyes tanulónak a pedagógus-tanuló viszony által meghatározott ranghelye már csak ezért is összetettebbé válik. A meghatározó mozzanat mégis az osztálytársak ítéletének súlybeli megnövekedése.

Középiskolai fokon - különösen az ekkor ujonnan szerveződő osztályokban - a pedagógus-tanuló viszonyt erősen színezi a serdülőkorra jellemző hajlam a szélsőségre ezen a téren is.

Fokról-fokra mégis nő a nevelő szakmai tudásának és az ismeretek átadására való készségének jelentősége. A felsőfokon azután végképp ez a viszonyulás a meghatározó.

2. Az iskola mint művelődési környezet

Az iskolai munka tartalma

Az iskolának az életre kell nevelnie, - tudatosítva az ebben a feladatban is benne rejlő ellentmondásokat. Tekintetünket a jövőre irányítva kell megértetnünk a tanítványokkal, hogy az őket éltető ma a tegnaptól született, és hogy minden holnapjuk egy későbbi mának gyermeke lesz.

Ennek a szemléletnek kell érvényesülnie a tanításban, a művelődési javak kiválasztásában és átadásában. Tanítványaiknak világosan kell látniok: minden tudás, az iskolában átadott is, történelmi jellegű, egyuttal azonban nélkülözhetetlen fázis az elme végtelen közeledésének útján egy folyton változó objektív valósághoz. Nyitottnak kell lenniök minden iránt, ami új, - és kritikával kell válogatniok az új információk tengerében.

A világ megismerése, a reá vonatkozó ismeretek elsajátítása nem lehet tanítványaink számára önmagáért való érték. Az elsajátított ismeretek birtokában hatniok kell az őket körülvevő világra. Ebben a közelítésben az oktató-nevelő munka eredményeként is formálódó világnézetük nem marad pusztán a világról alkotott átfogó kép, hanem a felelős cselekvés iránytűjévé válik. Készséggé, amely a mindennapok tevékenységében ölt tárgyasult formát.

Régesrég felismerése a pedagógiának, hogy az ismeretek passzív befogadásánál mélyebb és tartósabb hatású tevékeny birtokbavételük. A tudományos-technikai fejlődés mai feltételei között, a jövőt tudatosan, közös tevékenységgel formáló társadalmi viszonyok közepette az egyszerű megőrzésre irányuló embernevelés nem elégíti ki a közösségi követelményeket, és sértené az egyes növendékek érdekét is. Az iskolánkat elhagyó gyermek, ifjú vagy felnőtt számára a készen magával vitt tudással legalább azonos értékű - sőt, annál is nagyobb értéke van - annak, aminek megszerzésére az eszközök-képességeket tanulmányai folyamán megszerezte.

A tartalom korlátozása

Az iskolai élet tartalmát korlátozás nélkül bővíteni nem lehet. E tekintetben két vonatkozásban fenyeget veszély. Az egyik a tudományos ismeretek robbanásszerű bővülése és az ezzel együttjáró törekvés, hogy belőlük mennél korábban mennél többet közvetítsen az oktatás. Ellenszerét még megtalálni nem sikerült, de legalább veszedelmes volta ismerős. Ugy tűnik, kevésbé figyelt fel a pedagógia az iskolát a rárótt nem művelődési jellegű feladatok részéről fenyegető veszélyre. A gyermekek és fiatalok gondozásával, foglalkoztatásával kapcsolatos, már-már áttekinthetlenné váló kötelezettségek azzal a kockázattal járnak, hogy az iskola évezredek folyamán kialakult, mással nem is pótolható értékei mennek veszendőbe. Hasonlóképpen megfontolást érdemel, hogy amikor az iskolát a "nyitottság" jelszavával újabb társadalmi

szükségletek kielégítésére ösztönözzük, legalább egyidejűen növelni kellene a társadalmi segítséget, amelyre egyre igényesebb oktató-nevelő feladatainak ellátásához szüksége van.

Kitekintés a testnevelésre

A testnevelés anyagába - általánosságban véve - mindaz beletartozik, ami testi tevékenység révén az emberi személyiség kibontakozását segíti. Ez a terület azonban igen széleskörű, kiválasztással kell élnünk.

A kiszemelés szempontjai önként adódnak.

1. Először is azokat a tevékenységeket kell előnyben részesítenünk, amelyek a leghatékonyabbnak bizonyulnak. Azokból a gyakorlatokból kell tantervünket összeállítanunk, amelyek a leg-
rövidebb idő alatt a lehető legnagyobb eredményeket biztosítják. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy a gyakorlatoknak meg kell felelniük az energiákkal való takarékoskodás elvének. Az élő szervezet alapvető törvénye ugyanis, hogy a legnagyobb eredményt mindenkor a legcsekélyebb energia felhasználásával igyekszik biztosítani.

2. A testnevelés egész embernevelő feladatából következik, hogy az ily módon kiválasztott gyakorlatanyag körén belül azok értékesebbek számunkra, amelyek a növendék személyiségének mennél szélesebb rétegeivel lépnek vonatkozásba, mennél mélyebben ragadják meg őt. Nagyobb lelki mozgalmassággal jár a gyakorlatok versenyszerű végrehajtása, életszerű összefüggésekbe való beágyazása. Mélyebben hat a szabadban végrehajtott csoportos

gyakorlás, mint a magános szobatorna.

A növendék az iskolai nevelés 8-12 esztendeje alatt több, a testi-lelki fejlődés szempontjából lényegesen eltérő fázison megy keresztül. Az egyes fázisoknak mind a gyakorlatanyag hatékonysága, mind lelki-szellemi vonatkozásai tekintetében különleges igényeik vannak. Ezekre figyelemmel kell lennünk.

3. Az iskolarendszer történeti típusai

Az iskola immanens kapcsolatrendszere

Az iskola belső világának határait pedagógusok és tanulók többnyire külön-külön lépik át, az iskola mint közösség ritkán integrálódik átfogóbb, az osztálytársadalom felé kapcsolatot teremtő nagyobb közösségbe. Különösen érződik ennek az átmenetnek a hiánya nagyobb településeken. És ha ezen a helyzeten iskola és környező társadalom viszonylatában ez idő szerint intézményesen változtatni sokat nem is tudunk, ez még sem ad rá magyarázatot, miért kell az iskolaközösségnek egyuttal a nevelés intézményes rendszerében is elszigetelődni, elhatárolódnia az "iskolai létrán" őt megelőző és rákövetkező intézmények közösségei között?

Szocialista osztályközösség nem képzelhető el eleven iskolaközösség nélkül. Az iskolaközösség pedig már élheti a maga életét önmagában zárt rendszer módjára? A közösségi ember közösségi nevelésének logikus követelménye, hogy legalább a folyamatban részes nevelőintézmények egymás irányában nyitottak, az

ott működő pedagógusok egymás munkájának sikerében érdekeltek legyenek. Szükség esetén, bizonyos feladatok megoldása érdekében tevőlegesen is együttműködjenek.

Az iskolarendszer felépítése

Amióta iskolarendszerről egyáltalában beszélni lehet, felépítésének legfontosabb meghatározó tényezője a társadalmi osztálytagozódás. Az egyiptomi Uj Birodalomban már többretű iskolaszervezettel találkozunk. A hellenisztikus államokban pedig az egyes iskolafokok műveltséganyagának szabatos központi szabályozására való törekvés érvényesült. A középkor egyházi iskoláiban jobbagygyerekeket is oktattak ugyan, elsősorban azért, mert a papság kiváltságos rendjének vérségi utánpótlása nem volt. A városi polgárság azonban csakhamar jelentkezett a maga művelődési igényeivel, és rövidebb-hosszabb idő elteltével hatáskörébe vonta felnövekvő nemzedékének intézményes oktatását. A polgári átalakulás formailag mindenki előtt megnyitotta az utat a műveltséghez, ténylegesen azonban a munkás- és szegényparaszt családok gyermekei továbbra is messze számarányukon alul részesedhetnek magasabb iskolázottságban.

Az ősi egyiptomi kezdetektől fogva - a társadalmi osztálytagozódáson belül - ugyancsak az egész neveléstörténeten végig kísérhető az iskolázásnak a különböző ellátandó társadalmi funkcióhoz igazodó elágazása. A feudális társadalomban minden rend - s ezen belül minden társadalmi funkció - eltérő oktatásban-nevelésben részesül. Ugyanez tükröződik a polgári államok oktatás-

ügyében is, nem egyszer már a városi és falusi típusra bomló elemi iskolákban, de feltétlenül az iskolarendszer középső fokától meglévő szakirányu szétágazásban. Legkésőbb a felsőoktatás szintjén azonban a szocialista típusu iskolarendszerek is szerteágaznak.

Az előbbi tényezőkkel mindig összefonódva, de saját súlyal is érvényesíti hatását az iskolarendszer felépítésében a növendék szempontja. A legfontosabb befolyásoló tényezők e tekintetben: a tanulók életkora és ebből következő eltérő fejlettsége, a tanulók neme, valamint - alkalmilag - eltérő képességeik. Comenius és Apáczai már életkori szakaszokra bontva tervezik az iskola felépítését. A nők művelődési egyenjogúsága - a szocialista államokat és a magasan fejlett közoktatási rendszerű kapitalista országokat nem tekintve - még ma is megoldatlan.

Hasonlóképpen nem önálló érvénnyel, de az iskolaszervezet /pontosabban: a termelés és a kultúra/ fokozódó differenciálódásával párhuzamosan egyre növekvő sullyal hat az iskolarendszer alakulására a területi szempont: a települési viszonyok, ill. a lakosság területi megoszlása, a közlekedés fejlettsége, az egyes vidékek termelési jellege stb. Hazánk települési viszonyai között a művelődés demokratizmusa egyrészt a nagy tömegeket befogadó iskolák nagyfoku egyenlővé tételét kívánja meg, másrészt legalább a különleges iskolák internátussal való egybekapcsolását.

Az iskola fokozatai

Az iskola intézményes megszervezésével egyidős és ma is minden valamennyire is fejlett iskolarendszerben megtalálható az "iskolai létra" hármas tagozódása: az alsó, a középső és a felsőfoku iskolázás. Amint az iskolázás időtartama fokozatosan nőtt, ez a három szakasz időben egyre inkább párhuzamossá vált a gyermekkor, serdülőkor és ifjúkor fejlődési szakaszaival. A Nyugat neveléstörténetében azonban két és fél ezer éven át az egyes fokozatok általában nem váltak el élesen egymástól. Hazánkban a hármas tagoltságú iskolarendszer csak a kiegyezés utáni években stabilizálódott.

Az egyes iskolafokozatok határozott elkülönülése egymástól világszerte egybeesik a tőkés társadalom oktatási rendjének kiépülésével, lényegileg az általános népoktatás intézményeinek létrejöttével. Ez időtől fogva a népiskola elsősorban a széles néprétegek, a dolgozó tömegek iskolája, és csak másodsorban a középfoku tanulmányokra előkészítő iskola. /Ez az utóbbi funkciója nem is mindig és mindenütt érvényesült teljesen./ Egyidőben az iskolázás alsó fokának "nép"-iskolává alakulásával pontosabban szerveződnek meg a kiváltságos osztályok oktatási intézményei is: a felsőfoku tanulmányokra előkészítő középiskola és az egyetemek, valamint különösen a különböző főiskolák. A XIX. század folyamán ily módon az iskolarendszer felépítésében a tanulók fejlődési szakaszai és a társadalmi osztálytagozódás között szoros - és e felépítés osztályfunkcióját sok tekintetben

leplező - megfelelés jött létre.

Az egyes iskolafokok szervezeti megszilárdulását, céljaik tisztázódását és /már ebből következően is/ bizonyos oktatásmódszertani fejlődést tekintve ez az alakulás pozitív eredményeket is termelt. A káros következmények azonban sokkal súlyosabbak voltak. Az iskolarendszer a társadalmi kiváltságok védelmének jóltagolt rendszerévé fejlődött. A szorosan vett oktatási következményeket tekintve különösen kártékonyan hat /1/ a művelődési anyag elvszerűtlen elosztása a különböző iskolafokok között és /2/ az iskola /a bizonyítvány/ jogosító hatálya következtében az ismeretek mennyiségének, illetve az egyoldalú értelmi képzésnek az előtérbe nyomulása az oktatásban. A tapasztalatok arra tanítanak, hogy ez a negatív hatás a társadalmi osztálykülönbségek felszámolása után sem szűnik meg automatikusan.

A hármas tagoltságú iskolaszervezet kialakulása óta mind az alsó-, mind a középfoku iskolának kettős szemponthoz kell igazodnia. Az adott szinten befejezett műveltséget kívánnak tőlük, egyidejűen pedig előkészítést a tanulmányok következő fokozatára. A kettős feladat egyidejű érvényesítésével törvényszerűen együttjár a tantervek ismeretanyaggal való túlzusfolása és a fejlődési sajátosságok figyelmen kívül hagyása a tantervi követelmények megállapításában. Megoldást tekintetben véleményünk szerint csak a távoli jövőben az iskolafokok szerves egymásbaépülése hozhat.

Az iskolarendszer szétágazása

Ez a folyamat először is mintegy keresztezi az előbb vázolt fejlődést. Az egyes iskolafokozaton belül párhuzamosan egymás mellett különböző irányok, típusok kialakulását értjük rajta. A folyamat gyökerei a XVIII.-XIX. század fordulójáig nyulnak vissza, de nagyobb arányokban csak a XIX. században bon-
takozott ki, főként a természettudományok és a technika nagyará-
nyu fejlődésének hatására. Az iskolarendszer differenciálása
napjainkban is tart.

A következők leginkább az oktatás középső fokán jelent-
keznek. Az iskolázás kezdő szakasza ugyanis általában megmarad
az elemi kulturtechnikák és a műveltség elemeinek közvetítése
mellett, a felsőoktatás pedig jellegének megváltoztatása nélkül
is könnyebben alkalmazkodik az új követelményekhez: gyors ütem-
ben differenciálódik. A középső fok azonban mintegy évszázada az
állandó nyugtalanság állapotában van. Hazánkban a két világhá-
boru között a társadalmilag alacsonyabbrendűnek tekintett szak-
iskolai hálózatban végbement változásokon túl a hagyományos ál-
talanosan művelő középiskola, a gimnázium is két lényegbe vágó
reformon és számos kisebb módosításon esett át. A szerteágazó
társadalmi igények azóta is, másutt is szüntelenül feszegetik
a középfoku iskolázás kereteit.

Az iskolarendszer szétágazásával nagyjából egyidős az el-
lentétes törekvés: az egységes iskola programja.

Az alsófoku oktatás intézményeit tekintve, a fejlett iskolarendszerű államokban ez a törekvés nagyjából megvalósultnak tekinthető, legalábbis, ha figyelmen kívül hagyjuk a sok helyütt meglévő magániskolákat. Az egykori gyarmati országok egy része még távol van ettől a fejlődési foktól, itt nem ritka a széles néptömegek elemi oktatási intézményeinek és a középiskolákat megalapozó alsófoku tanulmányoknak a teljes, intézményes elkülönülése.

Az oktatás középfokán azonban már maga az "egység" értelmezése is igen sokféle. A legkövetkezetesebb, ugyanakkor végletes formában mindenféle szétágazás felszámolását jelentené: egyetlenegyfajta középiskolát, amelyben az első osztálytól az utolsóig mindenki mindig ugyanazt tanulná. Az ilyen középiskola mellett sokféle érvet említenek. A neveléslélektani érv az, hogy elkerülhetővé teszi a korai pályaválasztás kényszerűségét. Többnyire nagyobb súllyal esik latba a művelődési demokratizmus érvelése, hogy ti. az egységes iskolai létra mindenkinek minden fokon lehetővé teszi a továbbtanulást bármely irányban, és hogy társadalmi helyzetükre való tekintet nélkül biztosítja a tanulók tartós együttes oktatását-nevelését. Kapcsolatos ezzel a területi szempont is, hogy így a kisebb helységeekben levő iskolák elvégzése nem korlátozza a további iskolaválasztás lehetőségét. A valóságban ilyen minden szétágazás nélkül való, minden ízében egységes középiskola sehol meg nem szilárdult.

Az egységes iskoláért folyó küzdelemnek és a differenciálódás ezzel összefonódó folyamatának ütközésével napjainkban egyre szélesebb körben találkozunk az alsófoku oktatás magasabb osztályaiban. Érthető módon különösen olyan országokban, ahol a kulturális demokráciáért folytatott harc eredményeképpen az egységes felépítésű alsófoku iskola időtartama megnőtt vagy növekedőben van. A pedagógusok jelentős részének véleménye szerint ugyanis a tanulók képességeinek eltérő színvonala, de különösen hajlamaik különböző iránya következtében az ilyen iskola valójában nem demokratikus: a művelődési lehetőségek formai azonossága ellenére, sőt, részben éppen emiatt, nem biztosítja a különböző tanulók egyenlő fejlődését.

A magyar iskolarendszer felépítését, abban a formában, ahogy a szabadságharc leverése, illetve a kiegyezés után létrejött, és fő vonásaiban az ellenforradalmi korszakban is továbbélt, a legszélsőségesebben antidemokratikus változatoktól csak az különböztette meg, hogy a középiskolára előkészítő különleges iskolát nem ismert. Ugyanakkor az antiszociális tandíjrendszer, a tanulmányi támogatás elenyésző mértéke és bizonyos, kifejezetten feudális maradványok még némelyik egykoru polgári iskolarendszernél is elmaradottabbá bélyegezték.

Iskolarendszeri típusok

Az európai kontinensen az elmúlt századfordulón az iskolarendszer uralkodó típusát a létraszerű felépítés jelentette. A különböző államok iskolarendszerében a történelmi-társadalmi

feltételektől meghatározott módon 2-3 vagy több párhuzamosan emelkedő "iskolai létrát" találunk, amelyek 4-6-8-9-10-12 fokon /osztályon, évfolyamon/ át a társadalmi élet különböző szintjeire vezették a tanulókat: /1/ a fizikai munkába, /2/ az iparos-kereskedő-altiszt-segédhivatali pályákra, /3/ tisztviselői állásokba, /4/ különböző értelmiségi hivatásokba, a nőket pedig /5/ a családi életbe és egyes, számukra már ekkor is nyitva álló foglalkozásokba.

A munkásosztály és a pedagógusok legjobbjai sok évtizedes harcot folytattak az efféle antiszociális iskolarendszerek és különösen a népoktatásnak az ilyen rendszereket általában jellemző elmaradottsága, elhanyagoltsága ellen. Legelőbb a nők hátrányos megkülönböztetése enyhült. Ezzel egyidőben megindult az alsófoku oktatás tartalmi és módszeres megújítása is. Terjedt a munkaiskolai mozgalom, nagyobb figyelemben részesült a művészeti nevelés. Az iskolarendszer szervezeti elkülönülése azonban nehezen adott teret demokratikusabb megoldásoknak.

A magyar iskolarendszer 1868 óta a szervezeti felépítés valamivel haladottabb változatát képviselte, - legalábbis formailag. Egységesen a népiskola négy osztályára épült fel, és ezzel - bár csökevényes formában - az iskolarendszerek felépítésének következő fokozatát, az elágazásos /villaszerű/ típust jelentette meg. Ennek lényege, hogy az egyes egymással párhuzamosan futó iskolafajták közös törzsből ágaznak szét - azonos vagy különböző fokozatokon.

Mindenféle elágazásos iskolaszervezet működésének leginkább sebezhető pontja a kiválasztás. A gyermekek utja meghatározott időpontokban elválik egymástól. Elméletileg - és a demokratikus társadalmi erők befolyásának mértékétől függően kisebb-nagyobb fokban gyakorlatilag is - rátermettségük szerint. Már most ennek a rátermettségnek a megállapítására a legjobb szándékok esetén is csak fogyatékos eszközök állanak rendelkezésre.

A tehetség jelentkezése mindig függ a környezettől. A jobb anyagi helyzet, az emelkedettebb kulturális környezet kedvezőbb feltételeket biztosít a gyermekek kiváltságos hányadának. Eltérő a képességek jelentkezésének és kifejlődésének üteme is, s ez ismét messzeható tévedések forrásává válhat a kiválasztásban.

Jóllehet a lehetséges kiválasztási eljárások fogyatékoságának belátása is szerepet játszik benne, alapvetően a társadalom művelődési demokratizmusának fejlettségét jelzi az iskolaszervezet alakulásában a harmadik változat, a - képszerűen szólva - lépcsőzetes felépítés típusa. Ez történetileg szemlélve tulajdonképpen ujratermelése az ókorban és középkorban monopolisztikus helyzetet betöltő háromfokozatu művelődési utnak, de immár - legalábbis elvileg - az ifjuság egészére kiterjesztve. A tőkés országok közül a legkorábban, a XIX. század folyamán még, Észak-Amerikában alakult ki.

A lépcsőzetes felépítés formai azonossága mellett is minőségileg újat jelentett a közoktatás történetében a szovjet iskolarendszer /közelebbről az általánosan művelő tizosztályos iskola/ kialakulása. A cél itt ugyanis nem csak az volt, hogy lehetőleg kivétel nélkül mindenki ugyanolyan időtartamban részesüljön oktatásban, hanem hogy mindenki - fokozatosan egyre többen egyre magasabb szinten - elsajátítsa a tudás alapjait, és ennek során mindenoldaluan kifejlessze képességeit. A szovjet típusnak rokona minden szocializmust építő állam iskolarendszere. A miénk az általánosan művelő iskola időtartamának különbségén kívül főként abban tér el, hogy az általános iskola nyolc osztálya befejezett egész nyújtására törekszik, míg a szovjet iskolaszervezet a megfelelő szakasza kezdettől fogva az általánosan képző középiskola részeként épült ki.

Lépcsőzetesen épülő iskolaszervezetben mint legdemokratikusabb változatban gondolkodva a magyar általánosan művelő iskola távolabbi perspektívái világosak. Problémák azonban a tiz-, tizenegy- vagy éppen tizenkétosztályos iskola általánossá tételével kapcsolatban is felmerülnek. Csak a legfontosabbakat említve:

1. Hogyan alakul az általános középiskolai végzettség talaján az alsó-, közép- és felsőfoku szakmai káderképzés rendszere, tartalma?

2. Miként biztosítható az általános és kötelező középfoku oktatás rendszerében a különböző színvonalu és eltérő fejlődési

ütemű képességek megfelelő gondozása, a gyengébbek túlterhelése és az ebből fakadó szellemi és karakterbeli torzulások nélkül, ugyanakkor a kiválóak fejlődését sem hátráltatva?

3. Milyen történelmi-társadalmi feltételek között tekinthető optimálisnak az általános képzés egész tartama alatt a művelődési javak /az iskolai munka tartalmának/ alapvetően egységes intézményes keretben való megszervezése? Vagy éppen a keret valamilyen oldásában kell a fejlődés útját látnunk?

4. Tehetségfejlesztés és iskolarendszer

A tehetség mint pedagógiai probléma

Az adottságok képességekké és tehetséggé fejlődéséhez megfelelő környezeti feltételek szükségesek. Adottságok és környezeti hatások "megfelelése" a tehetségek fejlődésének legbonyolultabb kérdése. A tehetség fejlődésének közege az adottságok és a környezet megújuló találkozása a tevékenységben.

A nevelői irányítás szempontjából meghatározó jelentősége lehet a tehetség idejekorán való felismerésének. A feladat mindmáig legnagyobb nehézsége abban van, hogy a kedvező adottságok sohasem nyilvánulnak meg közvetlenül, hanem mindig csak teljesítmények formájában. Kedvező külső feltételek, szerencsésen megválasztott vagy jól irányított huzamos tevékenység eredményeképpen szerény adottságok alapján is létrejöhet sokat ígérő teljesítmény. Mindamellett - minthogy az adottságokra ható külső feltételek a gyermek- és ifjúkor ideje alatt általában tartósnak tételezhetők - az egyszeri sikeres teljesítménypróbnak is prognosztikus értéket tulajdoníthatunk. A kedvező beválási statisztika önmagában mégsem elég: a tévedés nemcsak a mellőzöttek szempontjából sérelmes, hanem súlyos személyiségtorzulások forrásává is lehet. Hasonlóképpen gond, hogy az efféle teljesítménypróbák - általában a szelekciós eljárások - nem tájékoztatnak a növendék-"anyagban" lehetőségileg adott tehetségek felől, és még ennyire sem tudhatjuk, hányan lennének esetleg kiváló teljesítményre hivatottak, akik a próbatételig el sem jutnak.

Tehetségfejlesztés az iskolában

Demokratikus viszonyok között a tehetségek felfedezésének és gondozásának elsődleges intézményes kerete az iskola. Hazánkban is az iskolakötelezettség kezdetétől a felsőfoku képzésig vezető ut középső szakaszán, az általános iskola felső osztályaiban kell legelőször további lépéseket tennünk. Ez a világban való nagyobb hatósugaru tájékozódás legtöbb gyümölcsöt érlelő szakasza, még ha vannak is tehetségirányok - ilyen például a zenei tehetség -, amelynek a jelentkezésével már korábban is számolhatunk, mások pedig esetleg csak később mutatkoznak. Tehetségfejlesztés és iskolarendszer problémakörében tehát ennek az életszakasznak a kérdése érdemli a legtöbb odafigyelést. Részesül-e mindenki a képességek kifejlesztéséhez szükséges művelődési lehetőségekben, és - máshová vetve a kérdésben a hangsúlyt - mindenki a neki megfelelő feltételekkel találkozhat-e?

Ennek a feltételnek a teljesülése többszörösen is a társadalmi körülményektől függ. Függ egyrészt attól, biztosítja-e a társadalom, hogy a növendék lakóhelyétől, kulturális környezetétől, családi viszonyaitól függetlenül találkozhat az iskolában mindazokkal a művelődési javakkal, intézményesíthető tevékenységi módokkal, amelyek minden irányú képességeinek kibontakozására lehetőséget adnak? Másrészt pedig attól, nyújt-e a környező társadalom lehetőséget, hogy az iskolába nem integrálható területeken adottságaival próbát tegyen?

Hogy mikor következik el a kor, amikor az iskolának mint a családból a társadalomba a fiatalokat elvezető közösségi alakulatnak a benne intézményesült értékeken túl csak a művelődési hagyaték mindenkinek egyenlőképpen szükséges központi magját kell továbbadnia, és a műveltség minden "profilizációját" más társadalmi szervek és szervezetek veszik át, azt ez idő szerint megítélni nem tudjuk. Addig is egyre nagyobb jelentőségre tesz szert az iskolák, a pedagógusok munkája. Az élet mennél több területét a tehetségek fejlesztésének munkájába bevonva, alkalmazkodva a tehetségek megosztásához a fiatalabb nemzedékben és szabályozva ezt a megosztást, az iskolának és a pedagógusoknak kell a tehetségek mennél nagyobb számát a fejlődés mennél nagyobb magaslatai felé elindítani, és ezzel készíteni az időt minden emberi tehetség legteljesebb kivirágzása számára.

Neveléstörténeti tanulságok

A szervezett tehetségkutatás sikerének lehetőségét tanúsítja az 1926-ban "Tehetségvédelem és pályaválasztás" címen megrendezett kiállítás, amelyen a képzőművészeti csoportban a 18 éves Domanovszky Endre és Grandtner Jenő "I. osztályu dicséretet nyert". A harmincas évek derekán megindult, egyes iskolákra korlátozódó kezdeményezések /pl. Sárospatak, Hódmezővásárhely/, de különösen az 1941/42-től országosan bevezetett "falusi tehetségmentő" mozgalom tapasztalataiból viszont arra következtethetünk, hogy egy-egy tanulói évjárat "tehetségeinek"

kiszűrése egyszeri aktus keretében és tömegméretekben megnyugtatóan nem végezhető el.

Hazai iskoláink történeti topográfiája és a tudományos-gazdasági-művészeti életben kiemelkedő személyiségek születési helyének térképre vetítése közvetve meggyőző bizonyossággal szolgál az intézményes iskolai tehetséggondozás társadalmi jelentőségéről.

Publikációk

Szociális érés az iskolában. Bp. 1939.

Diákbarátság. /Klny. a pestszentlőrinci m. kir. áll. gimnázium 1940/41. évi évkönyvéből./

Osztálylélek -- osztálytanítás. /Klny. a Magyar pedagógia 1943. évfolyamából./

Technika és népoktatás a tőkés országokban. Köznevelés, 1956. 420-421. 1.

Felfogások az iskolai közösségről az ellenforradalmi korszak magyar pedagógiájában. /Tanulmányok a magyar nevelés történetéből. 1849-1944. Bp. 1957./ 281-314. 1.

A példafeltáró oktatás. Köznevelés, 1957. 233-234. 1.

Általános iskolások spontán társkapcsolatai. Pedagógiai Szemle, 1957. 15-21. 1.

Az iskolarendszer tagozódása. Köznevelése, 1958. 177-179. 1.

Iskolarendszeri típusok. Köznevelés, 1958. 202-204. 1.

A közösségi nevelésről. Gyógypedagógia, 1961. 163-168. 1.

A szakterem-rendszer hazai uttörőinek tapasztalataiból. Köznevelés, 1962. 405-407. 1.

Pedagógiánk feladatai a tehetségek kibontakoztatásában. Magyar Pedagógia, 1964. 123-136. 1.

Tehetségfejlesztés és iskolarendszer. Magyar Tudomány, 1965. 347-357. 1.

Ki miben tudós? Köznevelés, 1966. 415-418. 1.

Nevelés és történelem. Köznevelés, 1969. 5. sz. 3-4. 1.

A négyezer éves tanterem. Köznevelés, 1976. 43. sz. 19-20. 1.

Köznevelésünk társadalmi-gazdasági keretei. Köznevelés, 1977. 24. sz. 9-10. 1.

Változatok a tanteremre. Köznevelés, 1977. 22. sz. 18-19. 1.

Iskola - ma és holnap. Köznevelés, 1977. 30. sz. 3-4. 1.

Tehetségfejlesztés és iskolahálózat. Köznevelés, 1978. 34. sz. 10-12. 1.

x

A testnevelés korszerű pedagógiája. /A magyar testnevelés és sport időszerű kérdései. Bp. 1948./ 3-20. 1.

Sportpedagógia. Bp. 1948.

Általános iskolai testnevelés. Testkultura, 1948. 6. sz. 5-8. 1.

A sportoktatás formája. Sportközlöny, 1948. 4. sz. 9-11. 1.

A testnevelési gimnázium jellegéről. Sport és Testnevelés, 1950. 47-48. 1.

A közösség megszervezése az iskolai testnevelésben. Sport és Testnevelés, 1950. 83-84. 1.

Rend és fegyelem a testnevelési órán. Sport és Testnevelés, 1951. 2. sz. 23-25. 1.

Szaktanítás és nevelőmunka a testnevelésben. Sport és Testnevelés, 1951. 4. sz. 27-29. 1.

Nevelőmunka a testnevelési órán. Bp. 1954.

A sportoktatóképzés könyve. Bp. 1954. /Szerzőtársakkal./

Sportolók nevelésének alapelvei. /A magyar Testnevelési Főiskola évkönyve. 1954. Bp. 1955./ 131-150. 1.

II. A PEDAGÓGUS ÉS A NEVELÉSTUDOMÁNY

1. A pedagógus

A pedagógus a közvéleményben

A köztudatban a pedagógusról élő ítélet szélsőséges. Lép-ten-nyomon találkozunk a nyilvános életben a pedagógus - főleg egykor volt pedagógusok - dicséretével, a reájuk való hálás emlékezéssel. De legalább ugyanolyan gyakran azzal a nézettel is, hogy napjaink pedagógustársadalma nem tölti be megfelelően hivatását. Sem multból öröklött feladatainak nem tud teljesen megfelelni, sem a reá és az iskolára rótt újabb kötelezettségeknek nem képes kielégítően eleget tenni.

Az elmarasztaló ítéletek forrása részben kívül esik a neveléstudomány kompetenciáján. Vannak ugyanis megnyilatkozások, amelyek mögött nyilvánvalóan anyagi-kulturális fejlődésünk ütemével, a tudatviszonyok alakulásával való elégedetlenség rejlik. Másokban viszont feltehetően más jellegű társadalmi elégedetlenség tükröződik.

A pedagógushivatás problematikájára mégis oda kell figyelni. Aligha véletlen, hogy a hivatás kutatása éppen napjainkban vált hazánkban is, másutt is a pedagógia központi súlyterületévé.

A pedagógushivatás kutatása

A kérdés: születnie kell-e a nevelőnek, művészet-e hivatása, vagy pedig a szó magasrendű értelmében "mesterség", mint annyi más, mai napig nem dőlt el véglegesen. Az azonban a vizsgálatok nyomán csakhamar kiderült, hogy hatékony nevelő többféle is van.

A módszeres megközelítés tekintetében az elmélet általában két utat követ. Az egyik a nevelés /vagy éppen az adott iskolafaj és iskolafok/ fogalmából indul ki, és feltételezi, hogy a jó nevelő mindazokkal a tulajdonságokkal rendelkezik, amelyekre az így adódó cél eléréséhez szükség van. Az eljárás eredménye szükségképpen valamely spekulatív módon megszerkesztett pedagóguseszmény. A másik megközelítési mód a nevelői eszmény történeti-tapasztalati uton való megszerkesztése. Az eredmény: kiváló emberi kvalitások hosszú, tetszőlegesen bővithető sora.

Az eszmény, amelyet egyik vagy másik uton immár másfél évszázad európai pedagógiája megfogalmaz, és a nevelőképzés deklaráltan vagy hallgatólagosan a mindenkori pedagógus-utánpótlás elé tűz, ellentmondásos hatást vált ki. Egyrészt felemel, táplálja a pályára készülők és a pályán működők hivatástudatát és ezen alapuló önérzetüket. Másrészt mind a pályára lépés időszakában, mind pedig a későbbi tevékenység során lefegyverezően, bénítóan is hat. Elkerülhetetlen ugyanis, hogy legalább időről-időre, alkalmilag el ne maradjunk ettől a magunk elé tűzött

eszményképtől. A pedagógustársadalom sajátos nehézsége azután, hogy a szűkebb környezet és a szélesebb közvélemény /a tömegkommunikációs eszközök/ gyakran éppen ezt a magunk-teremtette, valóságfeletti pedagóguseszményt állítják szembe a hivatás szolgálatában állók sokaságának hétköznapi gyakorlatával.

A pedagógushivatással való elméleti foglalkozás éppen ezért megbízható eredményeket csak úgy érhet el, ha figyelmét a nevelés folyton változó valóságára, az iskolai munka adott feltételeire irányítja. "A" pedagógus éppúgy nincs, mint ahogy hasztalan keresnők "a" növendéket a valóságos tanítványok sokféleségében. A "pedagógus" már csak a fogalomban foglalt nagyobb életkori különbségek, jobban eltérő életutak és különböző életkörülmények következtében még többrétű kategória.

A pedagógussá-válás feltételei

Következésképpen fel kell vetnünk a kérdést: lehet-e mindenkiből nevelő? Válaszolni erre azért is nehéz, mert nincsen ember, aki "tisztán" csak a nevelő testi-lelki tulajdonságaival rendelkezne, hiszen mindegyik teljes emberi személyiség. Nehéz másrészt azért, mert a pedagógusmunka szempontjából meghatározónak tűnő vonások minden szociális munkakörben szükségesek, de legalább hasznosak. Közülük a legfontosabbak: önzetlenség, megértés, a közlés képessége és a segítőkészség.

1. Minden nevelés alakító szándéku kapcsolatfelvétel egy vagy több másik személlyel. A pedagógiai viszonytól elválaszthatatlan a nevelőnek a másikhöz való odafordulása. Ez pedig

bizonyos önzetlenséget feltételez.

Ennek a magunkat-átadó kapcsolatfelvételnek két eredetében eltérő oka lehet. Az egyik a nevelés tárgya, a nevelt iránt érzett vonzalom. A rokonszerv, amelyet a nevelő a másik személy iránt érez, a tetszés azokon a vonásokon, amelyeket benne elővételez. Lehetséges azonban az is, hogy a nevelőt nem a másik ember, a növendék személyes érdeke, az iránta érzett vonzalom indítja, hanem valamely rajta kívül lévő tárgyi szempont, eszményt szolgálni kíván.

A tárgyi szempontoktól motivált nevelőben is természetesen alakul ki azonban egyfajta pozitív kapcsolat növendékével. Amint ugyanis céljainak jövő megvalósítóját látja benne, fel kell, hogy ébredjen az iránta érzett rokonszerv is.

2. A másik megértése elsősorban a közvetlen nevelői irányulás kísérő mozzanata, de minden pedagógiai törekvés hatékonyságát fokozza. Az ilyen megértés természetesen feltételezi, hogy a nevelő mintegy nyitottan fordul a nevelt felé. Alapvető kérdése mindig ez: "Milyen vagy?", "Miként lehet magatartásodat megérteni?" A tanítás, az utasítás, de különösen a türelem lényegében megértésen alapul.

3. A közlés képessége a nevelés terén kettőt jelent. A nevelőnek egyrészt képesnek kell lennie minden olyan ismeret és készség közvetítésére, amely intellektuálisan és emocionálisan a neveltre hat., őt fejleszteni, +öb-ké-re-cs-t-ceni tudja. Másrészt képesnek kell lennie "önmagát" is adni. Nem szabad

bezárkózni saját belső világába: hozzáférhetőnek kell lennie. Tény, hogy vannak jelentős - kivételesen "sugárzó" - nevelői személyiségek, akiket éppen az tüntet ki, hogy visszahuzódó viselkedésük mintegy "provokálja" a környezetükben élők közleledni akarását. Mégsem kétséges, hogy általában a közlés képessége az eredményes pedagógusmunkának fontos feltétele.

4. A nevelő önzetlensége és megértése a motivuma a segítőkésznek. A nevelés aktív magatartás. A nevelő első kérdésére - "Milyen vagy?" - természetesen következik a második: "Mi lehet belőled?" És ehhez csatlakozik a harmadik: "Miként segíthetek hozzá, amivé lenned kell?" Akik a beavatkozás felelősségétől visszarettennek, nem jutnak el a nevelésig. A másik lény jólétéért való aggodásnak erősebbnek kell lennie a félelemnél, hogy fogyatkozásaink esetleg téves lépésre indíthatnak.

Akiben nincs meg a másokkal való kapcsolatfelvétel képessége, az ebben az értelemben vett önzetlenség, az ne válasszon olyan foglalkozást, ahol emberekkel van dolga. Mások megértését, a közlés képességét, mások segítségét különböző teljesítményterületeken - tanulni, elméleti tanulmányok révén és gyakorlással tökéletesíteni lehet. Ebben az értelemben a pedagógusmesterség tanítható és tanulható.

Az iskolában, általában az intézményes nevelőmunka feltételei között a pedagógus nem nélkülözhető tulajdonsága még a szervezőképesség. Képesnek kell lennie a tanulók tevékenységének

a megszervezésére a tanulásban és egyéb foglalatosságokban. Semmiképpen nem pályaspecifikus tulajdonság. Rátermettséget feltételez, a szükséges fogások azonban nagy mértékben tanulhatók és készséggé fejleszthetők.

A pedagógusképzés problémái

Az általánosan képző intézmények munkájában az alapvető ellentmondás a rendszer egyes elemeinek a növendékek életkori szükségleteitől meghatározott feladata és a következő iskolafokra előkészítő funkciója között feszül. Az egyes intézménytípusok tagozódása többé-kevésbé összhangban van a növendékek pszichikai - főként értelmi - fejlődésének természetes szakaszaival: a 3-6, a 6-9/10, 11-14, a 15-18 éves kor sajátos igényeivel. Általános érvényű neveléstörténeti tapasztalat azonban, hogy az intézményes nevelés minden fokának, minden iskolafoknak a követelményeit a gyakorlatban elsősorban a ráépülő intézménytípusban elvárt teljesítmények határozzák meg. A középfoku szakoktatás intézményeiben ehhez az ellentmondáshoz járul a szakma gyakorlatára való közvetlen felkészítés követelményeinek és a továbbtanuláshoz szükséges feltételek biztosításának szükségszerű ütközése.

Természetes, hogy ezek az ellentmondások a pedagógusképzésben is megnyilvánulnak. A felismert szükségletek ellenére a képzés tengelyében - akárcsak régen - a pedagógusra váró oktatási feladatok ellátásának szempontja, mindenekeelőtt az általuk egykor közvetítendő tudás elsajátítása áll.

Napjainkra azonban az általános műveltség anyagának közvetítése, a mesterségek eredményes gyakorlásához nélkülözhetetlen ismeretek-készségek megtanítása önmagában véve is nagyobb feladattá vált. Ugyanakkor a társadalom a pedagógustól ennél sokkal többet vár el: egyre fokozódó mértékben az átfogó értelemben vett nevelés gazdájának tekinti, a gyermeki és ifjúkori személyiség minden irányu alakulásáért felelőssé teszi. Nem elég, ha oktató-nevelő munkáját sikeresen látja el, meghatározó részvételt várnak tőle a fejlődő ember egész életében. Mégpedig a növendék egyéni szükségleteihez igazodva a gazdasági-kulturális-társadalmi élet egész területén. Sőt - főként a szorosabb értelemben vett gyermekkorban - egyre inkább rá kívánják hárítani fizikai ellátásának gondját is. Ritkán vizsgálják, milyen felkészültséget, milyen permanens fizikai és pszichikai készenlétet igényelne az így értelmezett pedagógusfunkció tényleges betöltése. Még azt a kérdést is ritkán teszik fel, mennyiben méltányos ez a mind nyomatékosabban jelentkező követelés a pedagógussal szemben, - akkor, amikor más pályák a differenciálódó társadalmi igényekkel összhangban maguk is egyre jobban szakosodnak?

Pedagógusképzésünk jövője

A kor követelményeinek megfelelni képes pedagógusok képzésének tervét csak a társadalmi tervezés egészének keretében lehet kidolgozni. Nyilvánvaló ugyanis, hogy másként kell alakulnia a pedagógusfoglalkozás tartalmának, ha a maihoz lényegileg hasonló

települési viszonyokban gondolkodunk, és másként, ha abból indulunk ki, hogy belátható időn belül a lakosság meghatározóan nagyobb hányada él olyan zárt településeken, amelyek az iskolázás középső fokán vagy még annál is korábban lehetővé teszik az oktató-nevelő munka erőteljes differenciálását. Elsősorban ennek a körülménynek az alakulásától függ, hogy milyen ütemben nyílik lehetőség az általános iskola felső tagozatában egyzszakos, egyuttal meghatározott pedagógusfunkciók ellátására különlegesen felkészült tanárok alkalmazására. Hasonlóképpen másként alakulhat a szakoktatás intézményrendszere és ezzel részben a szaktanárképzés rendje is, ha a speciális iskolázás minden fokon bentlakásos neveléssel párosul.

A települési viszonyok és a kollégiumi hálózat fejlődésétől függően más és más szervezeti keretei lehetségesek a tehetséggondozásnak, és attól meghatározottan eltérő módon kell erre a munkára a pedagógusokat felkészíteni. A döntő kérdés, hogy az egyes növendékek eltérő ütemű és színvonalu szellemi fejlődésének kiegyenlítésére, a különböző képességirányok szükségleteinek kielégítésére önmagában is képes iskolát kell-e elővételeznünk a jövő iskolaképe gyanánt, vagy pedig számolni lehet azzal, hogy e feladatának megoldásában társadalmi szervezetek és intézmények kisebb-nagyobb csoportja szegődik egy, a jövőben is homogén képzési célokat követő iskola szövetségésül. Az előbbi esetben az iskolának továbbra is olyan pedagógusokra van szüksége, akik szűkebb szaktárgyukon túl a gazdaság

és a kultúra mennél több ágában tudják növendékeiknek legalább az elindulását segíteni. Nevelőtestületekre, amelyekben az irodalomtól és a sporttól az elektronikáig és a képzőművészeti próbálkozásokig minden területen kalauzra találnak a fiatalok. Ha pedig a települési és közlekedési viszonyok alakulása, a bentlakásos intézmények rendszerének bővülése, az iskolán kívüli tényezőknek a szervezett nevelőmunkában való részvétele a pedagógusmunka jelentős mérvű további megosztlását teszi lehetővé, akkor elsősorban a képességirányok korai felismerésének, a tanulók irányításának és a szükséges külső kapcsolatok megteremtésének technikája az, amit a leendő tanítóknak-tanároknak a mostani mértéknél jobban kell elsajátítaniuk.

A pedagógusképzés differenciálása

A pedagógusmunka minden bizonnyal még jó ideig folytatódó funkcióbővülésének ettől az alternatívájától függetlenül szembe kell nézni a ténnyel, hogy a pedagógus nem lehet már sokáig afféle főhivatású oktató, aki járulékosan egy sor egyéb nevelési feladatot is ellát. Mint ahogy bátortalan kezdeményezések már jelzik is, kell, hogy legyenek módszeresen felkészült ifjúsági vezetők, bábosok, játékvezetők, muzeumi, könyvtári segítőik és szervezők, tábor- és turavezetők, legyenek hazánkban is szakképzett szabadidő-szervezők és tanácsadók, a fiatalokkal foglalkozó barkácsolók, fotósok, keramikusok, - egyszóval a szabadidő-foglalkozások számtalan féleségére felkészült nevelők. Mint ahogy egykor elég volt, ha a tanító

irni-olvasni, esetleg még számolni is tudott, és már iskolát biztak rá, - ma már nem lenne szabad megelégedni a táncszakkör vezető tanárának kijelölésekor azzal, hogy az iskola egyik matematikatanára valamikor maga is tagja volt az egyetemi tánc-csoportnak.

Az oktató-nevelő munka "társadalmassítása"

Ebből a felfogásból természetesen adódik a követelmény, hogy minden kulturális intézmény - nemcsak a művelődési házak, hanem a színházaktól a művészi alkotóközösségekig mindegyik - szintén fejlessze ki a maga pedagógiai funkciókat ellátó részlegét. És amint az iskolában nem tartható fenn sokáig a "tanórán és iskolán kívüli munka" ma még szinte szükségszerű dilettantizmusa, ennek a segítő funkciónak az ellátásához is szakszerű pszichológiai-pedagógiai felkészültséget kell megkivánni. Megvalósítása érdekében szervezett együttműködésre van szükség a tanító- és tanárképzés intézményes szervei és a között az intézményrendszer között, amelyben a sokoldalú személyiségfejlesztés szempontjából releváns tudományos, kulturális és művészeti területek szakembereit képzik.

Az oktató-nevelő munka ilyen kiterjesztésére módszeresen kell felkészülni itt is, ott is. Kellő szakszerűséggel és a szükséges neveléstudományi alapvetéssel. Egy-egy féléves elméleti előadás heti 1-2 órája csak idővesztéssel jár, ha nem kapcsolódik megfelelő gyakorlati felkészüléssel. A mai tanárjelöltnek szaktárgyától függetlenül értenie kell - például -

a növendékek játékos-sportos foglalkoztatásához, - különös tekintettel a napköziotthonok többségének adott feltételeire. Nem elég azonban a pusztán jószándék a nevelésbe besegítő muzeológus vagy mérnök számára sem. A kulturális egészségügyi vagy műszaki nevelőmunkára való felkészülés a szakma ismerőjétől is tetemes erőfeszítést kíván.

Az ilyen elméletileg megalapozott, funkcióközpontú pedagógiai felkészítés a nélkülözhetetlen feltétele annak is, hogy a pedagógusmunka a praxisban való állandó gyarapodás forrásává váljék. Ennek hiányában a gyakorlat feltartóztathatatlanul vezet a lélektelen rutin posványába. A valóság eleven szemléletére épülő neveléstudományi felkészültség ezzel szemben mindenféle oktató-nevelő tevékenységben a folyamatos, az elfáradást, az erők szükségzerű megfogyatkozását is ellensúlyozni képes fejlődés legfőbb garanciája. Tizedszer-huszadszor tanítani ugyanazt - szakmai-tartalmi szempontból senkit sem visz előbbre. Ezzel szemben a merő ismétlés is folyton megújuló, sőt, egyre érdekesebb pedagógiai feladattá válhat, ha tudatosság, elméleti érdeklődés hatja át a nevelő munkáját.

2. Neveléstudomány

A helyzet értékelése

Tárgyilagosan el kell ismernünk, hogy a neveléstudományi kutatómunka az előbbieken vázolt szükségleteket csak korlátozott mértékben elégíti ki. Mindenképpen csökkent korábbi súlya mind a közvetlenül érdekelt pedagógusok, mind a közvélemény szemében. Ennek részben tudományon kívüli okai vannak. A köznevelési rendszerrel szemben gyors ütemben növekvő társadalmi igények és az intézményrendszerben rendelkezésre álló feltételek diszparitása szükségképpen váltja ki az elégedetlenséget azzal a neveléstudománnyal szemben, amelyik kénytelen-kelletlen arra vállalkozik, hogy - sokszor az adott lehetőségekkel számot sem vetve - biztosítsa az intézményes oktató-nevelő munka folyamatosságát, a szükséges feltételek hiányában is vállalja az elébe tűzött célok elérését.

Kétségtelenül vannak belső okok is. A megszokáson kívül az intézményes kutatómunka egyenetlen fejlődése, az együttműködésre való készség gyakori hiánya, de a tudományos minősítés rendszere is hozzájárul, hogy a neveléstudományban szívesen tartja magát az egy téma--egy kutató gyakorlat, helyzetüknél fogva különösen az országban szétszórtnan működő felsőoktatók körében. A szakmai publikációk áradatában csak igen ritkán találkozunk olyan munkával, amelyik a pályakezdő pedagógusnak legalább a reá váró feladatok egy-egy ágára kiterjedően elméletileg megalapozott átfogó eligazítást adna. Már őt is

önállóságra biztatjuk, de csak elvétve adunk kezébe olyan tájékoztatást, amelyik a munkáját szabályozó dokumentumokban foglalt követelményeknek az adottságokhoz igazodó megvalósításában segítségére lenne.

Az utóbbi évtizedekben számot tevő mértékben kiszélesedett kutatások jellegzetes módon elsődlegesen a köznevelési intézményrendszer problematikájával foglalkoznak, ritkábban az iskola mint egyedi intézmény életével, és csak kevéssé - de legalábbis nem a szükségleteknek megfelelő arányban - az egyes pedagógus tennivalóival. Nem akarjuk itt felvetni a pedagógia tudomány-mivoltára vonatkozó évszázados vitakérdést, csupán azt hangsúlyozzuk, hogy a pedagógusmunka éppen olyan komplex tudományos felkészítést követel, mint számos más korszerűen értelmezett értelmiségi pálya.

A pedagógia önértelmezése

Igy felfogott feladatának teljesítéséhez nélkülözhetetlen feltétel a sok nehézséggel és belső bizonytalansággal küzdő neveléstudomány jellegének tisztázása. A különböző tudományterületekről érkező bírálatok és a mindennapos nevelési tapasztalás egyaránt arra a belátásra készítetnek, hogy a pedagógia hagyományos tematikája és örökölt eszköztára nem mindig elégséges napjaink, még kevésbé a belátható jövő problémáinak tudományos megoldásához. Szüksége van arra a többletre is, amelyet a tárgyával érintkező egyéb tudományok nyújtani képesek. Az életkori fiziológia kínálta tanulságok elhanyagolásában

- például - egyértelműen a pedagógiát terheli mulasztás. A filozófiától viszont a pedagógia várhatna el nagyobb érdeklődést a nevelés, a felnövekvő nemzedéknek a társadalmi életbe való bevezetése iránt. Kapcsolatait mindamellett úgy kell építenie, hogy megőrizze autochton jellegét. Nem alakulhat át - hogy a hivatkozott példánál maradjunk - sem alkalmazott dietetikává, sem a valóságtól mindig elszakadni kész merő érték-tudománnyá.

A mult neveléstudománya ugyyszólván teljes egészében a problematikussá váló mindennapos tapasztalatból kiinduló és a nevelési gyakorlatnak szóló tudományként értelmezte magát. A praxis tudománya volt a praxis számára. E kettős kötöttségében tudomány-jellege emlékeztet a napjainkban hazánkban is bontakozó politológiáéra. Ha a pedagógia csak a gyakorlatról szóló tudomány lenne, azaz a nevelés olyképpen lenne tárgya, miként a tapasztalati-kísérletező tudományoké adva van, akkor elszakadna a nevelés feladataira és lehetőségeire vonatkozó sarkalatos kérdésektől, és biológiai, pszichikai meg szociális történésekre és ezek összefüggéseire egyszerűsödnék. Éppen ilyen hibás lenne azonban a pedagógiát egyoldaluan a praxisnak szóló tudományként felfogni, olyan normatív diszciplinaként értelmezni, amely a nevelésbe való tudományos bevezetést és a gyakorlat irányítását egyaránt közvetlenül el tudja látni. Amikor a pedagógia erre támaszt igényt, vagy amikor ezt várják el tőle, a tudományosság mezében a nevelés gyakorlatát mindig

valamely kívülről kapott feladat rövidre zárt szolgálataként rendezi be. Mivel pedig ezzel saját törvényszerűségein tesz erőszakot, a felvállalt feladatokat sem szolgálhatja eredményesen.

A pedagógiának e két leegyszerűsítése, egyoldaluan a gyakorlatról, illetve a gyakorlatnak szóló tudományként való fel fogása nem zárja ki egymást. Míg ugyanis a pedagógiának a nevelésről szóló tiszta tudományra való redukciója az értékvonatkozásokat, a célokat és feladatokat vizsgálódásának köréből kirekeszti, normatív tudományként való interpretációja feltételezi, hogy ezek az értékek, célok, feladatok tőle függetlenül adva vannak, és a tennivaló pusztán ezeknek a nevelés gyakorlatában való érvényesítése. Az ideológiának érvényre juttatásához mindenkor szüksége van a tapasztalati pedagógia technológiai segítségére, ez utóbbi pedig rá van utalva egy eszmerendszerre, amelyik az általa elért eredményeket felhasználja, illetve felhasználásuknak értelmet ad.

A neveléstörténeti hagyomány időtlen jelentősége éppen abban van, hogy - legalábbis csucaiban Pestalozzától Makarencóig - már tuljutott normatív és empirikus pedagógia hamis alternatíváján.

Publikációk

Pedagógia. A pedagógiai gimnáziumok 3. oszt. számára. Bp. 1949. /Társ szerzőkkel./

Pedagógiai lexikonok és enciklopédiák. /Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1962. Bp. 1963./ 365-414. 1.

A magyar pedagógiai lexikonirodalom. /Az Országos Pedagógiai Könyvtár évkönyve. 1961. Bp. 1963./ 143-167. 1.

A Magyar Pedagógiai Társaságról. Emlékek, feladatok, javaslatok. Köznevelés, 1965. 514-516.

Nevelésügyi kongresszusaink. Köznevelés, 1967. 611-616. 1.

Egy nép nevelői. /Tanár ur, készült? Tanárok és diákok vállalása az iskoláról. Bp. 1968./ 132-139. 1.

A tennivalók súlyosabbak és számosabbak. Köznevelés, 1972. 20. sz. 9-13. 1.

Hivatásra való felkészítés a felsőoktatásban. Pedagógiai Szemle, 1974. 351-359. 365. 1.

Nevelőképzésünk jövője. Magyar Pedagógia, 1975. 402-413. 1.

A korszerű iskola és a pedagógushivatás. /Tanulmányok a felsőoktatás köréből, 1977. II. kötet. Bp. 1977./ 3-29. 1.

Metodologija i metodika iszzsledovanija pedagogicseszkov profeszszii. /III. Konferencia Pedagogov Szocialiszticeszkih Sztran. Warszawa, 1977./ 332-336. 1.

Adalékok pályánk tüköréhez. Köznevelés, 1978. 22. sz. 9-10. 1.

Hivatásunk egysége és a képzés integrációja. /Személyiségformálás és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben. Debrecen, 1979./ 67-73. 1.

Egy jubileum ürügyén. Azokról, akik ott maradtak. Köznevelés, 1980. 33. sz. 15-16. 1.

Jelentés a neveléstudomány helyzetéről. Magyar Pedagógia, 1980. 387-398. 1.

A pedagógushivatás kutatása és a neveléstudomány. Pedagógiai Szemle, 1981. 1145-1150. 1.

Szerepember vagy hivatásos? Pedagógiai Szemle, 1983. 558-562. 1.

Hagyományos és új a neveléstudományban. Magyar Pedagógia, 1983. 351-354. 1.

Fordulatok a neveléstudományi kutatásban. /10. Köznevelésünk évkönyve. 1985./ Bp. 1985. 45-58. 1.

III. NEVELÉSTUDOMÁNY ÉS FELSŐOKTATÁS

1. Nevelőmunka a felsőoktatásban

A feladat távlati megközelítése

Egyetemeink és főiskoláink feladata olyan felső fokon képzett szakembereknek a kibocsátása, akik a mi feltételeink között elérhető legmagasabb szinten készültek fel a társadalmi munkamegosztás keretei között rájuk váró feladatok ellátására, ezt a társadalmi funkciót tudatosan vállalják, egyuttal képesek és készek a változó feltételekkel, a növekvő követelményekkel együtt fejlődni. A feladat ilyen perspektivikus, az adott feltételek és az elővételezett jövő feszültségében való megközelítésének mind szervezeti, mind tartalmi szempontból fontos szabályozó szerepe van.

Az intézményrendszer széttagoltsága

Felsőoktatási intézményrendszerünk az utóbbi másfél-két évtizedben végrehajtott szervezeti intézkedések ellenére erősen felaprózott. Ebből következik, hogy sokuk már oktatóinak és hallgatóinak létszámánál fogva sem működhetik a kívánatos hatékonysággal, hogy sokszor hiányoznak, illetve csak viszonylag költségesen biztosíthatók a képzéshez szükséges feltételek.

A kislétszámú intézményekben korlátozott az oktatók szakmai fejlődésének és pedagógiai felkészítésének lehetősége. A határtudományok fejlődésével kialakuló új szakágak specialistáinak képzését is megnehezíti a felsőoktatási hálózat túlzott

tagoltsága.

A felsőoktatási intézményrendszer területi megoszlása ellentmondásosan befolyásolja a felsőfoku képzés hozzáférhetőségét az ország egyes körzeteiben, hasonlóképpen a végzettek elhelyezkedését, tehát az egyes vidékek szakember-ellátottságát. Ez a befolyás a továbbtanulás lehetőségét általánosságban tekintve kedvező, a továbbtanulás irányának megválasztására azonban - minthogy legalább részben esetleges az egyéni rátermettségek és az országos szakember-szükséglet optimális találkozását zavaró tényező - kedvezőtlenül hat.

Kedvezőnek kell minősítenünk a felsőoktatási intézmények területi szóródását annak a hatásnak a szempontjából, amelyet székhelyük kulturális életére gyakorolnak.

Ezeket és egyéb vonatkozásokat - így mindenekelőtt az intézmények fokozottabb koncentrációjához nélkülözhetetlen gazdasági feltételeket, valamint a meglévő intézmények fennmaradásában érdekelt erők befolyását - figyelembe véve, a magyar felsőoktatás fejlődésének fő irányát belátható időn belül az intézményközi együttműködés kiterjesztésében és elmélyítésében kell keresnünk mind a képzés, mind a tudományos munka területén, mégpedig szakági és regionális vetületben egyaránt.

Már ebben az együttműködésben érvényesülnie kell azonban a belátásnak, hogy nagyobb távra tekintve egyre inkább a képzési célok és feladatok, tehát a kialakítani kívánt szakemberek és a kialakításukhoz szükséges képzési folyamat megtervezése

lesz az elsődleges, és mind teljesebben e munka eredménye szabja meg az intézményrendszer szerkezetét és az egyes intézmények belső felépítését is.

Kiindulás az adott feltételekből

Hiba lenne azonban, ha a felsőoktatási kutatás a problémák megoldását egyoldaluan valamely, a jövőben beálló helyzet feltételei között keresné. Az utat a múltól kell a jövő felé megkeresnie. A képzés tartalmát illetően egy pillanatra sem maradhat figyelmen kívül, hogy az egyetemről és a főiskoláról távozó fiatalnak legelőbb is a ma körülményei között kell helytállnia. Kiindulni tehát a szakma élő gyakorlatából kell, de ez nem lehet beletörődés a meglévő korlátokon.

A felsőoktatásban közvetített tudásnak éppen ezért kifejezetten nyitottnak kell lennie a jövő fejlődés irányában. A leendő mérnöknek, orvosnak, pedagógusnak magával kell vinnie a felkészültséget a szakterületén még csak csirázó ujnak eredményes elsajátításához, alkalmazásához és továbbfejlesztéséhez. A növekvő követelményekkel együtt fejlődő tudást önmagában, a képességek sokoldalú kifejtése nélkül nem biztosíthatja a legigényesebb szakmai ismeretek és készségek kimunkálása sem. A legfontosabb követelmény a gondolkodás önállósága, az állandó törekvés a rutinmunka fölé való emelkedésre.

A hallgatók választott pályájának távlati megközelítése nélkülözhetetlen hivatástudatuk elmélyítéséhez, és meghatározza tanulmányi munkájuk minőségét is. E munka tudatosságához, a

megfelelő öntevékenység kialakításához járul hozzá a képzés tartalmának, menetének, a képzésben alkalmazott eljárásoknak belső elfogadása. Nem tűnik túlzottnak a kiváncsóság, hogy a program minden egyes önálló fejezete ne pusztán feltételezze a képzési céllal való szükségszerű kapcsolatot, hanem tételen is foglalja magában. Sőt, hogy ez a megokolás /a szakképzés célja és a konkrét feladat közti belső összefüggés kifejtése/ az ellenőrzésnek is eleme legyen. Nem a szakképzés tudományosságának felszámolását, a tudományok művelésébe való bevezetés elhanyagolását jelentené ez, hanem a megfelelő beállítódást oktatók és hallgatók részéről: a célon tájékozódó folyamatos koncentrációt.

Szabályozás a követelmények felől

Ilyen távlatokban a szakképzés aktuális profiljának kialakítása csak a társadalmi-gazdasági tervezés és vezetés szerveinek széles körű együttműködésével képzelhető el. A képzésben a jelen és a jövő szakembere előtt álló feladatokból való kiindulás azonban nem nélkülözheti a megfelelő tantervelméleti koncepció kidolgozását és az egyes felsőoktatási ágazatok feltételeihez való adaptálását. Feltételezi egyúttal a kérdéskörrel való folyamatos elméleti foglalkozást is.

A szakember-utánpótlás emberöltő távlatába tekintő tervét nem gondolhatjuk egyszer s mindenkorra vagy akár évtizedekre szóló érvénnyel kidolgozhatónak. Másrészt még a kétségtelenül helytálló követelményeket sem lehet minden esetben

azonnal napirendre tűznünk. A lényeges itt is az, hogy a feladatokat mindig abban az "erőtérben" szemléljük, amelyik adottságaink és a jövő feltételei között helyezkedik el. Szükséges továbbá, mivel mindig emberek sorsáról, egyuttal jövőnk sorunk letéteményeseiről van szó, hogy a menet közben szükségessé váló kiigazításokat úgy hajtsuk végre, hogy - az intézkedések hatását minden vonatkozásban mérlegelve - az egyesekre vagy csoportokra hátrányos mozzanatokat kiegyenlíteni törekedjünk.

A felsőoktatás pedagógiája

Egy ilyen teherbíró elméletnek, a felsőoktatás pedagógiájának művelése szempontjából a történeti előzmények nem egyértelműen kedvezőek. Egyetemi oktatóink és hallgatóink körében még nem mult el nyomtalanul az a felfogás, hogy a pedagógiai studium lényegében nem más, mint az alsó- és középfokú iskolák oktatómunkájának "technológiája". Problematikus helyzet áll elő azonban akkor is, ha az egyetemeken művelt, alapvetően "iskolai" pedagógiát hallgatólagosan vagy kimondottan általános pedagógia rangjára emelve, fogalomkészletének érvényét a megengedettnél messzebbre terjesztve közelítjük meg a felsőfokú szakemberképzés kérdéskörét.

A neveléstudomány közkézen forgó irodalma valóban csak elenyésző hányadában foglalkozik a felsőoktatás kérdéseivel. Közvetlen eligazítást, közvetlenül alkalmazható eljárási szabályokat csak igen ritkán kínál, de évezredek szellemi erő-

feszítéseinek hagyatékát őrzi, és legalább másfél százados szervezett tudományos munka gyümölcse. A legkiemelkedőbb szaktudós számára is van figyelmet érdemlő mondanivalója.

Annál is inkább, mert az egyetemi és főiskolai oktató is nevel, embereket formál. Méltatlan lenne rangos társadalmi feladatához és a saját szaktudományában kivivott helyzetéhez, ha tevékenységének ezt az ágát tekintve megrekedne az ösztönnösség, a vakon tapogatózó empiria szintjén. Oktatóink mérvadó részvétele nélkül nem képzelhető el a felsőfoku képzés hatékony elméletének kidolgozása. De méltánytalan lenne velük szemben, ha a feladat megoldását kizárólag rájuk hárítanánk. Történelmileg szükségszerű, hogy legyenek a felsőoktatási pedagógia művelésének intézményes keretei.

Nevelés a szakemberképzés folyamatában

A személyiségfejlődés kiemelkedő jelentőségű szakasza a hivatásra való felkészülés: ekkor kapja meg a személyiség sajátos "veretét", nagymértékben eldől, az élet melyik területén tudja realizálni a benne lehetőségileg adott értékeket.

Kivánatos, hogy az oktatás alsó és középső foka egyre jobban felkészült utánpótlást küldjön a felsőoktatásba. De ezzel a feladattal még sokáig versengeni fog egy másik: mennél nagyobb tömegeknek középfoku, a középiskolai végzettségnek megfelelő műveltség biztosítása. Hosszu távra érvényes tehát, hogy a két oktatási fokozat közötti átmenet biztosítása nagyobb részben hárul a felsőoktatásra. A szocialista felsőoktatás az

egységes és összefüggő köznevelési rendszer meghatározó eleme. Minden lényeges előrelépés az egységes egész előhaladásától függ, minden alacsonyabb fokozat színvonalának emelésében viszont a felsőoktatásnak kell döntő részt vállalnia.

A nevelés fő eszköze ezen a fokon még kifejezettebben az oktatás. Alapvető szervezeti formáinak: előadásnak, szemináriumnak, laboratoriumi foglalkozásnak, szakmai gyakorlatnak egyaránt a cél szolgálatában kell állniuk. Együttműködésüket mintegy két tengelyen képzelhetjük el. Egyrészt mindegyiknek megvan a saját mozgása a konkrét képzési cél felé. Másrészt van köztük bizonyos szereposztás az átfogó értelemben vett személyiségformálás terén is.

Tartalmi és ebben az értelemben "formai" mozzanatok sajátos egységben jelennek meg azután a képzési folyamatban. A kollokvium és vizsga - például - nemcsak számonkérés, az el-sajátítottak ellenőrzése, hanem egyuttal erőpróba, a teljesítőképesség mindenkori színvonalának próbája, a hallgató addigi munkájának kritikai tükre és ezzel iránymutatás a továbbiakra. A szakmai gyakorlat pedig nem csupán alkalom a megszerzett ismeretek és a kialakított képességek komplex alkalmazására, hanem - lehetőleg a hivatással való találkozás első pillanatától - az utkeresés, az újra való törekvés kísérleti terepe is.

Egységes és összefüggő hatásrendszer hordozóiként kell felfognunk a felsőoktatási intézményeket a szorosabb értelemben

vett nevelőmunka szempontjából is. A tárgyi feltételeknek ezen a szinten már kisebb jelentőségük van. Fontossá válnak azonban, ha akadályozzák a célszerű működést. Márpedig a felsőoktatásban a munka simán gördülő menete fokozza a munkakedvet, otthonos jó érzést kelt, hasznos sztereotípiákat alakít ki a hallgatókban. Ritkán tudatosul, milyen nagy része lehet ebben az ügyviteli, gazdasági és technikai dolgozóknak. Az "apparátus" ereje viszonylagos állandóságában van. Hogy egy eljárási szabályból, a tanulmányi rend egy-egy paragrafusából mi marad életben, és mi enyészik el, az nagyrészt az intézmény alkalmazottainak a képzési célhoz, az ebből fakadó feladatokhoz való viszonyán múlik.

A felsőoktatási intézmény mint nevelőkörnyezet folyamatos megújulásának, korszerű fejlődésének letéteményesei az oktatók, valamint - demokratikus intézményei légkörben - velük együttműködésben a hallgatóság. Kapcsolatuk ilyenkor a kölcsönös tiszteleten és kölcsönös követelésen alapszik. Az oktatók irányában ez magától értetődik. De tisztelet illeti a hallgatót is. Már azzal a ténnyel, hogy az egyetemre vagy főiskolára eljutott, tanúságot tett bizonyos teljesítményről. A hallgató már nem köteleles, - neki joga van tanulni. Vállalásának önkéntessége és az ennek ellenében érte hozott anyagi és szellemi áldozatok alapján oktatói és velük együtt társadalmunk joggal várják el az erejéből tellő teljesítményeket.

2. Munkamegosztás a köznevelésben

A felnövekvő nemzedékről való gondoskodásban meghatározó szerepe van az iskolarendszernek. Valamennyi ezzel összefüggésben felmerülő szükségletet azonban az iskola - hacsak sajátos funkciójának ellátását kockáztatni nem akarja - nem tudja ki-elégíteni. Ebben munkamegosztásra, a gyarapodó szükségletek ellátására szakosodott intézmények bekapcsolódására és társadalmi részvételre van szükség.

A szorosabb értelemben vett oktató-nevelő munka "társadalmasításának" elsődleges követelménye a köznevelési rendszer intézményeinek együttműködése az általános iskolától az egyetemig. Különösen fontos szerep vár a felsőoktatásra. Amilyen mértékben a fiatalok általános középiskolai képzése valósággá válik, olyan mértékben kell másodlagos feladattá alakulnia a továbbtanulásra való célzott felkészítésnek. A közvetlenül továbbtanulók kiválasztását, a tehetségek felkutatását és gondozását, a társadalmi szükségletekkel és egyéni adottságaikkal optimális összhangban levő hivatások felé irányítását egyre inkább az egyetemeknek és főiskoláknak kell magukra vállalniok.

A köznevelés ilyen tágabb, illetve szűkebb értelemben társadalmasult tényezőinek hatékony együttműködéséhez megfelelő szervezeti keretre, irányítási rendszerre is szükség van. Olyanra, amely egyaránt képes a tennivalók összefogására és célszerű megosztására. Létrejötté növelné az iskola hatékonyságát,

mindenekelőtt azzal, hogy megőrizné erőit történeti funkciójának ellátásához.

Publikációk

A felsőoktatási pedagógiai kutatómunka helyzetéről. Felsőoktatási Szemle, 1964. 582-586. 1.

Nevelőmunka a felsőoktatásban. Bp. 1966.

Iskolai értékelés és felsőoktatás. /Mérés, értékelés, osztályozás. Bp. 1970./ 100-107. 1.

Felsőoktatás és pedagógiai tudatosság. Bp. 1971.

Aus der Arbeit des ungarischen Forschungszentrums für Hochschulpädagogik. /Der Beitrag der sozialistischen Hochschulpädagogik zur Entwicklung neuer Ausbildungsmethoden. Teil 2. Berlin, 1970./ 87-92. 1.

A 6. országos kutatási főirány és az FPK feladatai. /Tanulmányok a felsőoktatás köréből. 1974./Bp. 1974. 3-39. 1.

Szoversensztvovanie szisztemü vüszsego obrazovanija v Vengrii i rol' pedagogicseszkih iszszledovanij. Szovremennaja Vüszsaja Skola, 1974. 4. sz. 3-15. 1.

A felsőoktatás új utjai. /Bevezetés a felsőoktatásba. Bp. 1975./ 7-35. 1.

Az intézményi szervezet fejlődési tendenciái. /A felsőoktatási intézmények belső szervezete. Bp. 1976./ 7-35. 1.

Richtlinien für Studienpläne im ungarischen Hochschulwesen. /Materialien des 2. Arbeitsseminars Studienplanunk vom 4.-7. November 1975. in Weimar./ Berlin, 1976. 61-65. 1.

A felsőoktatási felvételi eljárás továbbfejlesztésének aktuális feladatai. /A felvételi eljárás korszerűsítésének problémája. Bp. 1977./ 5-13. 1.

Case study on the relations between non-traditional form of higher education and regional development in Hungary. Bukarest, 1978. /Társszerzőkkel./

IV. NEVELÉSTÖRTÉNETI TANULMÁNYOK

Pedagógus-eszményünk történeti gyökereiről

A pedagógushivatásról bennünk élő kép két - egymásnak sok tekintetben ellentmondó - összetevőjét jól megkülönböztethetjük.

Az egyik J.H. Pestalozzi, a laikus pedagógus-eszmény megtestesítőjének példája. A magyar nevelésügy történetében az addig egyházi funkcióként felfogott és századokon át felekezetiileg megosztott pedagógushivatás sajátlagos foglalkozási ágá szerződésében és az egységért folyó reformkori mozgalmakban töltött be fontos szerepet. Ennek szimbolikus kifejeződése, hogy éppen az ő születésének századik évfordulóján gyűltek össze hazánkban pedagógusok iskolafokra és felekezeti hovatartozásra való tekintet nélkül. Nemzedékeken át ő maradt a hivatást a gyermekeknek teljesített, szeretet-vezette szolgáltatásként értelmező pedagógusok ideálja, - mindenekelőtt a népiskolában.

Merőben más pedagógustípust, az elsődlegesen szaktárgyát képviselő tanár eszményét honosította meg a középiskolának és a középiskolai tanárképzésnek a Habsburg-önkényuralom intézkedéseivel bevezetett, majd a kiegyezés utáni társadalmi-gazdasági alakulással megszilárdult szervezete.

A két eszmény egységének megteremtése máig megoldásra váró feladat.

Johann Heinrich Pestalozzi

Monografikus igényrel hazai irodalmunkban utoljára halálának százéves évfordulóján, 1927-ben foglalkozott életművével Fináczy Ernő. Bontakozó szocialista neveléstörténetírásunk tartozása volt tehát, hogy életutját-munkáját ennyi idő elteltével a magunk számára felidézzük. A feladatot még sürgetőbbé tette, hogy közben nagyrészt befejezést nyert az egyetemes neveléstörténeti irodalom páratlan arányú vállalkozása, összes műveinek kritikai kiadása.

Az 1960-as évek elején külön aktualitást kölcsönzött a feladatnak, hogy Pestalozzit fontos hely illeti meg embernevelés és ipari képzés egységben való megoldásának problémátörténetében. Szándékának megvalósítása az ő korának körülményei között nem volt, nem is lehetett sikeres. A családi életkeretben folyó termelőmunka és gyermeknevelés organikus egysége a bontakozó új termelési viszonyok között már nem volt megvalósítható. Eszmélkedésének legalább két eredménye azonban napjaink feltételei között is megtermékenyítő lehet.

Az egyik inkább gyakorlati irányú. A felnövekvő nemzedék mindenoldalu nevelése érdekében való társadalmi összefogás, ez a feladat regionális keretek között való megoldása, az általa megálmodott "vidéki école politechnique" korszerű megvalósítása.

A másik - talán fontosabbik - az elmélet előtt álló feladat: a nevelő munka---alkotó tevékenység lényegi kapcsolatának

kimunkálása. A célravezető eszközöket élete végéig Pestalozzi is csak részben találta meg, az így értelmezett embernevelés eredményét, a kifejlett erőinek teljességében alkotó férfi és nő képét azonban érzékletesen rajzolta meg számunkra is.

Brunszvik Teréz és Pestalozzi

A Pestalozzival való foglalkozás természetesen vezetett át Brunszvik Terézzel való kapcsolatának vizsgálatához. A neveléstörténeti köztudatban továbbélő öregkori visszaemlékezésétől eltérően arra megállapításra jutottunk, hogy Pestalozzi, illetve a vele való találkozás igazi jelentősége valójában csak később, az 1830-as évekre eső svájci tartózkodása során és különösen a nagy pedagógus születésének centenáriumára való készülődés idején vált számára tudatossá. Közvetlen összefüggés az Yverdonban szerzett benyomások és az 1828-ban kezdődő óvodaalapítások között aligha tételezhető fel.

Ennek a vizsgálódásnak mellékterméke volt néhány régi, az óvodatörténetben nemzedékeken át öröklődő tévedés tisztázása, valamint hogy egykoru dokumentumok alapján megbízható képet tudunk alkotni az első hazai kisgyermekiskolák mindennapjairól.

A Habsburg-önkényuralom hazai neveléstörténetéhez

A reformkori magyar pedagógusok Pestalozzi-rajongását az 1848-as forradalom fényes epizódja után a Habsburg-abszolutizmus közoktatáspolitikája szorította háttérbe. Ez az iskola-rendszerben elsődlegesen hazánknak az összbirodalomba való

beolvasztásának eszközét látta. Intézkedései azonban számos olyan elemet is tartalmaztak, amelyek megfeleltek a közoktatásügy korszerű szükségleteinek és a haladó pedagógus-közvélemény korábbi követeléseinek. Több rendelkezése nemzedékekre befolyásolta az oktató-nevelő munka szervezetét és tartalmát, némelyik lényegét tekintve ma is érvényben van.

Történeti jelentőségéhez mérten ennek az időszaknak a nevelésügye viszonylag kevés figyelemben részesült neveléstörténeti kutatásainkban. Az ennek a hézagnak a kitöltését célzó munka eredményeként az utóbbi években több tanulmány készült. Részben a kiadói előkészületek elhuzódása miatt, részben a nyomdai átfutás késedelmessége következtében nyomtatásban mind-
eddig egy sem látott napvilágot.

Publikációk

Forrásszemelvények a magyar neveléstörténet tanulmányozásához. Bp. 1952. /Soksz./

A neuhofi kísérlet. /Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bp. 1958./ 345-382. l.

Tanítóképző versenyvizsga 1847-ben. Köznevelés, 1958. 477-478. l.

Pestalozzi Stansban és Burgdorfbán. /Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1959. Bp. 1960./ 537-379. l.

Pestalozzi válogatott művei, I-II. köt. Bp. 1959. /Összeáll., bev. és jegy. ell./

A bonnali iskola. /Az Országos Pedagógiai Könyvtár évkönyve. 1960. Bp. 1961./ 132-147. l.

Széchenyi pedagógiai programja. Pedagógiai Szemle, 1960.
432-444. 1.

Gyermekekből lesz a nép. Brunszvik Teréz halálának 100. év-
fordulójára. Köznevelés, 1961. 423-426. 1.

Brunszvik Teréz és Pestalozzi. Pedagógiai Szemle, 1961.
1135-1146. 1.

Buda-felsővárosi óvoda, 1830. Köznevelés, 1961. 286-288. 1.

Pestalozzi ipari pedagógiája. Magyar Pedagógia, 1962.
338-356. 1.

Az érettségi történetéből. Köznevelés, 1962. 632-634. 1.

Embernevelés és ipari képzés Pestalozzi pedagógiájában. Bp.
1964. /Kandidátusi értekezés/

Óvodai hétköznapok a régi Pest-Budán. Dokumentumok Brunszvik
Teréz hagyatékából. 1829-1830. /Az Országos Pedagógiai Könyv-
tár évkönyve. 1963-1964. Bp. 1965./ 104-141. 1.

Testvéri szózat a néptanítókhoz. A Magyar Nevelési Társaság
forradalmi röpirata. Köznevelés, 1965. 261-262. 1.

A nevelők egységéért. Diesterweg és az 1846. évi magyar Pes-
talozzi-ünnepségek. Köznevelés, 1966. 527-528. 1.

Tizenkét pont a kisdedovás ügyében. Köznevelés, 1967. 184-
185. 1. /Társszerzővel./

A Pestalozzi-hagyaték sorsa hazánkban. /Neveléstörténet és
szocialista pedagógia. Bp. 1969./ 32-35. 1.

Comenius és az emberi dolgok megjobbitása. Köznevelés, 1970.
23. sz. 32-36. 1.

Brunszvik Teréz óvodáinak belső életéről. Ma és Holnap, 1975.
29-39. 1.

Közoktatásügyünk kétszáz éves szabálykönyve. Köznevelés,
1977. 27. sz. 8-10. 1.

Állomások Pestalozzi életutján. Köznevelés, 1977. 7. sz.
8-9. 1.

Az I. Ratio Educationis metszeteiről. Magyar Pedagógia,
1977. 423-434. 1.

Egy hányatott sorsu pedagógiai intézményről. Száz éve nyílt meg az Országos Tanszermuzeum. Köznevelés, 1977. 42. sz. 16-18. l.

Pestalozzi utóélete a pedagógiai irodalomban. Pedagógiai Szemle, 1977. 509-517. l.

Másfél évtized a gimnázium történetéből. Köznevelés, 1978. 42. sz. 12-14. l.

Pestalozzi: Lénárd és Gertrud. Köznevelés, 1981. 27. sz. 8-10. l.

Igazságot Weldy Józsefnek! Köznevelés, 1983. 33. sz. 13-14. l.

Prohászka Lajos: A tanterv elmélete. Bp. 1983. /Szerk. és bev. ell./

Johann Heinrich Pestalozzi. Bp. 1984.

Első óvodáink életéből. 1829-1833. Bp. 1984. /Társszerzőkkel./

A szolgálat jegyében. Tettamanti Béla életművéről születésének századik évfordulóján. Pedagógiai Szemle, 1984. 842-853. l.

A pedagógus Kunfi Zsigmond. /Kunfi Zsigmond: Népoktatásunk bünei. Bp. 1984. Utószó./

Az Entwurf. Magyar Pedagógia, 1984. /Sajtó alatt./

Az Entwurf kiterjesztése Magyarországra. Magyar Pedagógia, 1985. /Sajtó alatt./

Az OPI elődintézményeinek szerepe a magyar közoktatás fejlődésében. Pedagógiai Szemle, 1985. 11. sz. /Sajtó alatt./

Népoktatásügyünk az önkényuralom éveiben. Magyar Pedagógia, 1986. 1. sz. /Sajtó alatt./

Schnepfenthal und Ungarn. /Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 26/1986. Sajtó alatt./

A kölcsönös tanítás módja. Feltáratlan epizód népoktatásunk történetében. /Neveléstörténeti füzetek. Előkészületben./

Magyar neveléstörténet a szabadságharctól a kiegyezésig. /Magyar neveléstörténet, II. köt. Előkészületben./

TARTALOM

I. Iskola és iskolarendszer	2..
1. Az iskola mint tárgyi és személyi környezet	2..
Az iskola mint tárgyi környezet	2..
Az iskolatársak	4..
Pedagógus-tanuló viszony	6..
2. Az iskola mint művelődési környezet	7..
Az iskolai munka tartalma	7..
A tartalom korlátozása	8..
Kitekintés a testnevelésre	9..
3. Az iskolarendszer történeti típusai	10..
Az iskola immanens kapcsolatrendszere	10..
Az iskolarendszer felépítése	11..
Az iskola fokozatai	13..
Az iskolarendszer szétágazása	15..
Iskolarendszeri típusok	17..
4. Tehetségfejlesztés és iskolarendszer	22..
A tehetség mint pedagógiai probléma	22..
Tehetségfejlesztés az iskolában	23..
Neveléstörténeti tanulságok	24..
Publikációk	25..
II. A pedagógus és a neveléstudomány	27..
1. A pedagógus	27..
A pedagógus a közvéleményben	27..
A pedagógussá-válás feltételei	29..
A pedagógusképzés problémái	32..
Pedagógusképzésünk jövője	33..
A pedagógusképzés differenciálása	35..
Az oktató-nevelő munka "társadalmasítása"	36..
2. Neveléstudomány	38..
A helyzet értékelése	38..
A pedagógia önértelmezése	39..
Publikációk	41..

III. Neveléstudomány és felsőoktatás	43..
1. Nevelőmunka a felsőoktatásban	43..
A feladat távlati megközelítése	43..
Az intézményrendszer széttagoltsága	43..
Kiindulás az adott feltételekből	45..
Szabályozás a követelmények felől	46..
A felsőoktatás pedagógiája	47..
Nevelés a szakemberképzés folyamatában	48..
2. Munkamegosztás a köznevelésben	51..
Publikációk	52..
IV. Neveléstörténeti tanulmányok	53..
Pedagógus-eszményünk történeti gyökereiről	53..
Johann Heinrich Pestalozzi	54..
Brunszvik Teréz és Pestalozzi	55..
A Habsburg-önkényuralom hazai neveléstörténetéhez..	55..
Publikációk	56..