ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS
DE ATTILA JÓZSEF NOMINATAE

SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA

10.

DR. ÁGOSTON GYÖRGY:
AZ OKTATÁS KORSZERŰSÍTÉSE MINT TÁRSADALMI SZÜKSÉGLET

DR. DURÓ LAJOS:
A SZOCIOMETRIAI MÓDSZEREK PEDAGÓGIAI-PSZICHOLÓGIAI ALKALMAZÁSÁNAK METODOLÓGIAI PROBLÉMÁIRÓL

DR. OROSZ SÁNDOR:
A KÖZÉPISKOLAI TANÁRJELÖLTEK NEVELÉSI GYAKORLATÁRÓL

SZEGED, 1966

ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS
DE ATTILA JÓZSEF NOMINATAE

SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA

10.

DR. ÁGOSTON GYÖRGY:

AZ OKTATÁS KORSZERŰSÍTÉSE MINT TÁRSADALMI SZÜKSÉGLET

DR. DURÓ LAJOS:

A SZOCIOMETRIAI MÓDSZEREK PEDAGÓGIAI-PSZICHOLÓGIAI ALKALMAZÁSÁNAK METODOLÓGIAI PROBLÉMÁIRÓL

DR. OROSZ SÁNDOR:

A KÖZÉPISKOLAI TANÁRJELÖLTEK NEVELÉSI GYAKORLATÁRÓL

SZEGED, 1966

Szerkeszti:

DR. ÁGOSTON GYÖRGY

és

DR. DURÓ LAJOS

AZ OKTATÁS KORSZERŰSÍTÉSE MINT TÁRSADALMI SZÜKSÉGLET*

DR. ÁGOSTON GYÖRGY
egyetemi tanár

* A TIT Szegedi Nyári Egyetemén 1965 júliusában tartott előadás

I.

Az oktatásügy korunkban hatalmas változáson megy keresztül. Ez a változás nagyon sokoldalú és sok tényező szükségszerű következménye. A változás kiterjed az oktatás tartalmára, módszereire, szervezeti formáira és az iskolarendszerre.

Az oktatás *tartalmának* átalakulása azzal függ össze, hogy soha nem élt még olyan sorsdöntő történelmi korszakban az emberiség, mint évszázadunk elmúlt és jövendő néhány évtizedében, és a világ fejlődése nem volt még soha olyan gyors, mint napjainkban. Egy-egy évtized több változást sűrít magában, mint régebbi évszázadok.

A második világháború óta a tudomány és a technika fejlődése rendkívül meggyorsult és hatalmas eredményeket hozott. A tudománynak és a technikának az utóbbi két évtizedben elért sikerei olyan óriási mértékben kiszélesítették a megismerés határait, hogy ennek alapján az emberiség alapvetően új helyzetbe került a természettel szemben. A tudomány új vívmányaival az ember behatolt a makrokozmoszba, s ezzel megkezdődött — ahogy nevezni szokták — az emberi társadalom „kozmikus korszaka", amelynek jelentősége egyelőre felmérhetetlen. Az űrkutatással kapcsolatos erőfeszítések máris nagymértékben elősegítették sok tudományág és iparág fejlődését, így pl. az automatikus távirányítási és vezérlési rendszerek, a műszergyártás, a kohászat, a vegyipar meghatározott ágainak tökéletesítését, és egészen új tudományágakat hoztak létre. Az űrkutatással eddig elért gyakorlati eredmények is egészen rendkívüliek, a közlekedés és hírközlés lehetőségeit ugrásszerűen kiszélesítették. De az ember egyre inkább behatolt a mikrokozmoszba is. Ennek jelentősége még közvetlenebbül érzékelhető, mint az űrkutatásé, az atomenergia feltárásában. Sajnálatos, hogy az atomenergia jórészt háborús célokat szolgál, de békés felhasználásának lehetőségei is bővülnek: a jövőben az atomenergia villamosenergia-termelésre való felhasználásában gyors fejlődés várható, nagy atomerőművek építése már a közeljövőben kifizetődő lesz; az emberiség a közeljövőben végleg megszabadul az egyes országokban máris jelentkező „energiaéhség" problémáitól. Az atomenergia békés célokra való felhasználásának másik nagy területe a rádióaktív izotópok és sugárforrások felhasználása a kutatólaboratóriumokban, iparvállalatokban, a mezőgazdaságban, a gyógyászatban és még az iskolai oktatásban is. Az izotópok olyan új lehetőségeket tárnak fel mind a tudományos kutatásokban, mind a termelés különböző ágaiban, amelyeknek a következményei egészen rendkívüliek.

A világegyetem meghódítására és az atomenergia hasznosítására irányuló erőfeszítéseknél sokkal előrehaladottabb szakaszban van már az új technika olyan korszakalkotó vívmányainak alkalmazása, mint a termelési folyamatok automatizálása és kemizálása. Az automatizálás bizonyos elvei természetesen már régóta ismertek, de az automatizálás legfejlettebb formái csak az utóbbi egy-két évtizedben váltak lehetővé. A második világháború haditechnikája eredményezte az irányító technika (a vezérlés) és a nagy teljesítményű elektronikus számológépek kifejlődését.

Az előbbi az elektronikus berendezések révén megnövelte az automatikus irányítás és szabályozás pontosságát, kiterjesztette alkalmazásának lehetőségeit, az utóbbiakkal pedig lehetővé vált az olyan szellemi munkák gépesítése is, amelyek nem igényelnek alkotó gondolkodást. A kémiai tudományok új vívmányainak alkalmazása már eddig is nemcsak az új termékek sokaságát eredményezte, hanem olyan hatalmat biztosít az anyagok felett, amelynek alapján mindjobban elterjednek a kémiai eljárások a gazdaság minden ágában, így a bányászatban, a kohászatban, az olajfinomításban, a textiliparban, a gumiiparban, az építőiparban, az élelmiszerfeldolgozó iparban és a mezőgazdaságban.

A tudományos és technikai fejlődésnek ez a nagyon rövid vázlata is — úgy gondolom — meggyőzően bizonyítja, hogy napjainkban olyan tudományos és technikai forradalom bontakozott ki, amilyet még nem élt át az emberiség. A tudomány eredményei napról napra és egyre gyorsuló tempóban halmozódnak.*

De nemcsak a természettudományok fejlődésében, nemcsak a közlekedés, a felhasznált energia, vagy a megtermelt javak vonatkozásában, hanem a világesemények egész szférájában is évekké sűrűsödnek régebbi évtizedek, évszázadok. A társadalmi haladás üteme is felülmúl korunkban minden eddigi korszakot. Az ember társadalmi horizontja is egyre szélesedik, és kiterjed az egész emberiségre, minden földrészre, minden népre, nemzetre országra. A két társadalmi rendszer: a kapitalizmus és a szocializmus közötti harc átfogja az egész földgolyót: harc folyik gazdasági téren, és harc az emberek agyáért, szívéért. És mindenki — így vagy úgy — részesévé válik e harcnak. Mennyire ellehetetlenült már az a régi humán-társadalomtudományi műveltség, amely egy nemzetre korlátozódott, vagy csak Európát tartotta szem előtt, mennyire elavulttá vált a mi régi iskoláink hungarocentrikus és európacentrikus műveltségi anyaga is. A társadalomtudományok anyaga is nagymérvű átalakuláson megy végbe, új társadalomtudományok keletkeznek.

Ez a mindenre kiterjedő, egyre gyorsuló tudományos és társadalmi-gazdasági fejlődés nem átmeneti jelenség. Az egyre gyorsuló fejlődés korunk és a jövendő korszakok törvénye.

Különösebb meggondolások nélkül is nyilvánvaló, hogy a körvonalaiban felvázolt tudományos-technikai forradalom és az ezzel összefüggő, kölcsönhatásban levő társadalmi változások az iskolai oktatás tartalmát is mélyrehatóan és szüntelenül átalakítják a felsőoktatástól kezdve az alapfokú oktatásig. Nem kétséges, hogy az átalakulás a leggyorsabban, a tudományos fejlődéssel szinte párhuzamosan a felsőfokú oktatásban megy végbe. A felsőfokú oktatás intézményei, amelyekben nagyarányú tudományos kutatás is folyik, nyilvánvalóan a legközvetlenebbül reagálnak a tudomány eredményeire. Ennek világos jelei a nagy számban létrejövő új egyetemek, főiskolák, a valamikor egységes fakultások több fakultásra való felbontása, fakultások önálló egyetemekké válása, új tudományágaknak megfelelő új tanszékek felállítása. Ha nem is ennyire gyorsan, de követi a tudományos technikai forradalmat és a társadalmi változásokat az alapfokú és középiskolák tananyaga is. A tudományok és a technika alapjainak is, amelyek tanítása az alapfokú és középfokú iskolák feladata, moderneknek, korunk tudományával és technikájával összhangban levőknek kell lenniük, különben az iskola nem felelhet meg hivatásának; nem képes felkészíteni az életre és a felsőfokú képzésre.

Az iskolai oktatás tananyagának korszerűsítése természetesen nem egyszerű feladat, és számos, ma még meg nem oldott problémát vet fel.

* A tudományos-technikai forradalom e fontosabb vívmányait dr. Nyilas József tanulmánya alapján jellemeztem. Lásd: Korunk kapitalizmusa, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1964.

Még néhány évvel ezelőtt az volt olvasható a pedagógiai tankönyvekben, hogy az iskolai tanterveknek, tankönyveknek csak olyan ismereteket szabad tartalmazniuk, amelyek „stabilak", hosszú időn keresztül nem változnak. Az „ismeretek szilárd alapjai" azonosak voltak a hosszú ideig nem változó ismeretekkel. A tankönyvek dogmatikus módon idézték Lenin következő szavait: „És csak az a népszerű irodalom jó, csak az használható, amely évtizedekre szól. Mert a népszerű irodalom tankönyvek sora a nép számára, a tankönyvek pedig az alapvető ismereteket adják, melyek nem változnak félévszázadon át." (Kairov: Pedagógia. V. javított magyar kiadás. Tankönyvkiadó V. Bp., 1952.) Nyilvánvaló, hogy az iskolai ismereteknek az ilyen felfogását a tudományok, a technika, a termelés viharos, egyre gyorsuló fejlődése teljesen elavulttá tette. Régi értelembe vett „stabil" tantervek és tankönyvek többé nem léteznek. Bizonyosra vehető, hogy egy új tanterv, amelyet lépcsőzetesen vezetnek be, mire az utolsó lépcsőn alkalmazásra kerül, már többé-kevésbé el is avult, átdolgozást, javítást, kiegészítést igényel. Nem kétséges, hogy a tantervkiegészítésnek olyan módját kell majd megtalálni, amely lehetővé teszi, hogy az iskolai oktatás folyamatosan tudomásul vegye a tudományokban bekövetkező és a tudományok alapjaira is kiható változásokat.

Az iskolai tananyag meghatározásának ez az útja még teljesen szokatlan, járatlan, meglepő. Ez az út — véleményem szerint — úgy képzelhető csak el, hogy a jelenlegi túlságosan, sőt teljesen kötött tanterveket rugalmasabb, nagyobb vonalú, nem mindent kicövekelő, előíró tantervek váltják fel, amelyek a tanároknak az eddiginél sokkal nagyobb szabadságot engedélyeznek az anyag kezelésében, a témák közötti választásban, a témák megrövidítésében, illetve gazdagításában, kiegészítésében, tantervileg nem meghatározott témák feldolgozásában. A nagyobb tantervi szabadság követelményét egyébként nemcsak az egyre gyorsuló tudományos fejlődés indokolja, hanem lélektani szempontok is, az oktatás nagyobb fokú motiváltságának igénye is, vagyis az az igény, hogy az oktatásnak a jövőben sokkal inkább összhangba kell kerülnie a tanulói kollektíva és az egyes tanulók érdeklődésével, képességeivel. A rugalmasabb, szabadabb tantervek teljessé tételében természetesen a közoktatásügy irányító szervei az új tudományos eredményekről, az iskolai oktatás szempontjából is fontos eseményekről, változásokról rendszeresen kiadott tájékoztatókkal nagy segítséget nyújthatnak és kötelesek is nyújtani a tanároknak. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a tananyag kezelésének ezt az alkotó módját csak a mainál kvalifikáltabb, szaktudományaik eredményeit folyamatosan figyelemmel kísérni és didaktikailag önállóan feldolgozni képes tanárokra lehet csak bízni.

A következő kardinális kérdés, amelyet a tananyag korszerűsítésének a problémája felvet, a tananyag mennyiségének kérdése. Az új tantervek készítésének eddig mindig egyik célkitűzése volt a tananyag mennyiségének a csökkentése, azzal a megfontolással, hogy a tanulók túlterheltségén enyhítsenek. Ez a célkitűzés nemcsak a mi tantervkészítőinket vezette, a tanulók túlterhelése elleni küzdelem régi és állandó problémája a pedagógiának. És hogy ilyen régi és állandó probléma, mutatja, hogy nem sikerült mindeddig megoldani. A tananyag összetételében átalakult, modernizálódott ugyán, felesleges, elavult tananyagrészeket valóban kihagytunk a tantervekből, de a tananyag összmennyisége nem csökkent, hanem általában növekedett. És abból a képből, amelyet a tudományok, a termelés, a társadalom fejlődéséről, a korunkban egyre gyorsuló, viharos, forradalmi fejlődésről adtunk, következik, hogy ez nem is történhetett másképpen. Mind az életre való közvetlen felkészítés, mind a felsőfokú tanulmányokra való felkészítés egyre sokoldalúbb tudást, tájékozottságot követel. Reménytelen ilyen körülmények között azt hinni, hogy az iskolai tananyag összmennyisége csökkenthető. Sőt azt kell mondanunk, hogy a közép-

iskola szintjének megemelése válik szükségessé. Nagy a valószínűsége annak, hogy pl. bizonyos ismereteket, amelyeket jelenleg a felsőfokú képzés nyújt, már a középiskolában el kell sajátítania a diáknak, és már a középiskolában bevezetést kell kapnia a tudományos kutatás elemeibe is.

Jogosan tehető olyan ellenvetés, hogy ez irreális igény, megvalósíthatatlan követelmény. Egyáltalán nem irreális igény, nem megvalósíthatatlan követelmény. Már a mi közoktatásunk rendszerében is mutatkozik a megoldás járható útja. Nem arról van szó ugyanis, hogy minden tantárgy (és most csak a középiskoláról beszélünk) anyagát szükséges volna bővíteni, hanem arról, hogy egy nagyon reálisan körvonalazott, minden tanuló számára szükséges és elbírható, modern általános művelődési törzsanyag tanulása mellett minden tanulónak azokban a tantárgyakban kell a jelenleginél sokkal magasabb színvonalat elérnie, amelyekben ezt a magas színvonalat képességei lehetővé teszik. A jövő útja a közös művelődési törzsanyagot tanító, specializált középfokú oktatás: az általános és az individuális képzés egységét megvalósító középiskola. A specializálódás iránya lehet gyakorlati, technikai és elméleti. Minden irányon belül a társadalmi szükségleteknek, a tudományos képzés igényeinek megfelelően alakulnak a szűkebb speciális területek. A mi iskolarendszerünkben a társadalmi szükségletek nyomására — és sajnos sokkal kevésbé elvileg indokoltan, előrelátó módon tervezve — kezd ez a tendencia kibontakozni. Gyakorlati irányú középfokú oktatás: az iparitanuló-képzés; technikai jellegű: a szakközépiskolai képzés; elméleti jellegű a gimnáziumi képzés. A gyakorlati és technikai irányú képzés eddig is természetes további specializálódása mellett az elméleti képzés specializálásának szükségességét jól jelzik a gimnáziumi oktatásban meghonosodott és rendkívül fejlődőképesnek bizonyult speciális osztályok. Bizonyos, hogy a jövő nem az egységes gimnáziumé, hanem a speciális képzést is adó gimnáziumé. Nem véletlen, hogy azok az előnyös helyzetben levő gimnáziumok, amelyek a szükséges személyi feltételekkel rendelkeznek, speciális osztályokat nyitnak. Az eddigi szerény tapasztalatok szerint a speciális gimnáziumi osztályok a specializációt jelentő tantárgyakban a szokásos gimnáziumi átlagot messze meghaladó színvonalat érnek el. Azok a tanulók, akik pl. nyelvi osztályokba vagy matematikai osztályokba járnak, valóban sok mindent megtanulnak majd a nyelvből, a matematikából, amit eddig egyetemi éveikben kellett megtanulniuk. Természetesen az lenne a célszerű, ha belátható időn belül a felsőfokú tanintézményekbe főképp a megfelelő speciális osztályokat végzett tanulók jelentkezznének felvételre; ez a felsőfokú képzés színvonalának szinte ugrásszerű megnövekedését eredményezné.

Nem kívánok kitérni azokra a következményekre, amelyekkel a specializált középfokú képzés az általános iskolára kihat. Megemlítem azonban: a legfőbb követelmény, amellyel a specializált középiskola az általános iskolával szemben fellép, az, hogy az általános iskola teremtse meg azokat a tartalmi, módszertani és szervezeti feltételeket, amelyek lehetővé teszik a tanulók képességeinek jobb fejlesztését és felismerését. A középiskolának az általános iskolától megbízható tájékoztatást kell kapnia arra vonatkozóan, hogy az egyes tanulók képességeinek melyik speciális képzésirány felel meg. A középiskolai speciális képzés szintje ugyanis elsősorban attól függ, hogy megfelelő képességű tanulók vesznek-e részt benne.

A *túlterhelés* kérdése külön is figyelmet érdemel. Az a határozott véleményünk, hogy a túlterhelés kérdése mindeddig nagyon egyoldalúan, mondhatnánk antidialektikusan vetődött fel. A túlterhelés vizsgálatánál legtöbbször egyedül az *adott* tantervi anyag mennyiségét és annak az *adott* pedagógiai körülmények között a tanulók fáradékonyságára gyakorolt hatását vették tekintetbe. Pedig a fáradékonyság, a túlterheltség egy csomó változó tényezőtől függ, és a tényezők kölcsönhatása a fáradékony-

ság, túlterheltség mértékében rendkívül nagy eltolódásokat eredményezhet. Röviden arról van szó, hogy egy adott mennyiségű tananyag bizonyos pedagógiai-pszichológiai körülmények között túlterhelést idéz elő, ugyanakkor más pedagógiai-pszichológiai körülmények között könnyen elvégezhető, sőt nálánál sokkal több is sikerrel elvégezhető a túlterheltség minden nyoma nélkül. *Melyek a legfőbb összetevői eme pedagógiai-pszichológiai körülményeknek?* A tananyag maga, annak minősége — korszerűsége vagy elavultsága, gyakorlati alkalmazhatósága vagy sterilitása — kétségtelenül az első helyen áll az összetevők között, de nem kevésbé fontos a gyermekanyag, amelynek képességei megfelelnek vagy nem felelnek meg a tananyagnak. Pl. a jó matematikai képességekkel rendelkező tanulókat a mai középiskolai matematikai anyag visszatartja a fejlődésben, átlagszinten maradásra kényszeríti őket, ugyanakkor különlegesebb matematikai képességekkel meg nem áldott tanulóknak kínszenvedés és úgyszólván lehetetlen vállalkozás volna a speciális matematikai gimnáziumi osztály matematikai anyagát elsajátítani. És ez a tanulmányok minden ágára vonatkozik középiskolai szinttől kezdve.

Az oktatás pedagógiai-pszichológiai körülményeinek tényezői között rendkívül fontos szerepet játszanak az oktatás módszerei és eszközei. Hogy egy adott tananyagot a tanulók milyen eredményességgel tesznek magukévá, hogy milyen szilárdsággal sajátítják el az ismereteket és mennyire képesek ismereteiket tevékenységükben alkotó módon felhasználni, milyen szinten alakulnak ki készségeik és jártasságaik, nem kis mértékben az oktatásban alkalmazott módszerektől függ. Bármennyire is korszerű a tanítási anyag, ha azt elavult módszerekkel és eszközökkel dolgozzuk fel, az oktatás hatásfoka nem lesz kielégítő, messze elmarad a követelményektől. Ma, amikor a friss tantervi munkálatok eredményeképpen az iskolai tantervi anyag korszerűnek mondható, az oktatás korszerűsítésének kardinális kérdésévé vált az oktatás módszereinek korszerűsítése, a korszerű oktatási eszközök felhasználása. Nem kevésbé fontos tényezője az oktatási helyzetnek az oktatás megszervezése, struktúrája, a tanítási óra szerkezete, amelynek korszerűsítése ugyancsak fontos napirenden levő kérdés. Az oktatási helyzet tényezőinek sorában feltétlenül meg kell említenünk az oktatás és nevelés viszonyát. Vajon a gyermekeket érő nevelő hatások sokasága kedvező-e vagy kedvezőtlen-e, az oktatás és a nevelés egysége kellően biztosított-e?

Mindezek az oktatási helyzetet jellemző és egymástól elválaszthatatlan, egymással bonyolult kölcsönhatásban levő tényezők szoros összefüggésben vannak *az oktatás motiváltságának* kérdésével. Az oktatás motiváltsága azokat a motívumokat, indító okokat jelenti, amelyek egy adott oktatási helyzetben a tanulókat tanulásra, a tananyag elsajátítására serkentik. Minél erősebb motívumok hatnak, minél erősebb az a tanulásra késztető belső hajtóerő, amelyet az oktatási helyzet tényezői a tanulókban kiváltanak, annál nagyobb az oktatás hatásfoka, eredményessége, sikere. Ez a siker azután maga a legerősebb motívummá válik. Az oktatás motiváltságának kérdése az a kérdés, mennyire válik a tanuló maga is érdekeltté az oktatásban, mennyiben érzi saját ügyének a tanulást, mennyire válik tehát az oktatás tevékeny részesévé, mennyire aktív az oktatás folyamatában. Az aktivitás a motiváltság következménye. Érthető ezek után, hogy az oktatás korszerűsítésének miért váltak szinte jelszavaivá az oktatás jobb motiváltsága, az aktivitás. Az oktatás bármilyen területen történő korszerűsítésének végeredményben valóban az a célja, hogy az oktatás tartalma aktív tevékenység révén a személyiség belső tulajdonává, a szó igaz értelmében műveltséggé, képzettséggé váljék, és ne maradjon kívülről ráaggatott dísz, amelyhez tulajdonképpen semmi köze.

Úgy gondoljuk, most már további fejtegetés nélkül is világos, hogy az olyan kérdést, mint a túlterhelés kérdése, csak az egész oktatási helyzet minden tényezőjének

figyelembevételével és e tényezők motiváló hatásának vizsgálatával lehet eldönteni. Az eddigi korszerűsítési munkálatok, amelyek az oktatás módszereinek, az oktatás szervezeti formáinak, az oktatási folyamat szerkezetének vonatkozásában elkezdődtek, máris meggyőző erővel bizonyítják, hogy az általuk a tanulókban életre keltett hatékony motívumok közvetítésével az oktatás hatásfoka jelentékenyen megemelhető. Erre — mint a következőkben rámutatok — égetően nagy szükség is van.

Ahhoz, hogy a motiváció az oktatási folyamatban mennyire előtérbe került, alapvetően meg kell ott változniok bizonyos pedagógiai és lélektani álláspontoknak. Amíg pl. a didaktika a maga tárgyköréből úgyszólván teljesen kirekesztette *az egyik legfontosabb didaktikai alapfogalmat: a tanulást*, és úgyszólván csak a tanár tevékenységével foglalkozott — szükségképpen antidialektikusan persze, a tanulás folyamatától elkülönülten, tehát pontosan attól a folyamattól elkülönülten, amelyben az oktatás eredményessége megnyilvánul — szó sem lehetett a motiváció igazi jelentőségének felismeréséről, következésképpen az oktatás igazi korszerűsítéséről sem. Ugyancsak akadályozta a motiváció jelentőségének felismerését az a mindmáig ható lélektani nézet, amely szerint a tanulás kizárólagosan emlékezeti teljesítmény. A tanulásról vallott eme felfogás szükségképpen leszűkítette a motiváció szerepét, és sokszor mnemotechnikai fogásokat tudott csak tanácsolni. Ahhoz, hogy a motiváció szerepe sokoldalúan megvilágítást nyerhessen és vizsgálat tárgyává válhasson, a tanulást olyan tevékenységnek kellett felfogni, amelyben a személyiség egésze, a lelki folyamatok összessége részt vesz, és amely a személyiség egészére gyakorol fejlesztő hatást. Ha a tanulás tevékenység, akkor vizsgálatában, mint minden tevékenység vizsgálatában, döntők azok a motívumok, amelyek tevékenységre, mégpedig eredményes tevékenységre indítják az embert.

Eddigi gondolatmenetünk a következő volt: kiindultunk a korunkban végbemenő tudományos és technikai forradalomból, az emberi társadalmat jellemző viharos átalakulásból. Megállapítottuk, hogy korunk és a jövendő korok jellemzője az egyre gyorsuló fejlődés. Megvizsgáltuk, hogy eme egyre gyorsuló fejlődés milyen igényeket támaszt az iskolai oktatás tartalmával szemben. Megállapítottuk, hogy az iskolai tananyag mennyisége a maihoz képest nem lesz csökkenthető, sőt bizonyos vonatkozásban — ha a tananyag összmennyiségének növelése nem is kívánatos — többet kell elsajátítaniuk a tanulóknak, emelkednie kell az iskolai oktatás színvonalának. Az oktatás hatásfokának a maihoz képest mindenképpen nagy mértékben növekednie szükséges. Megmutattuk, hogy ez a színvonalemelés lehetséges, amennyiben középiskolai oktatásunk a mainál nagyobb mértékben specializálódik, és jobban tekintetbe veszi a tanulók képességeit. A tendenciát jól mutatja a gimnáziumi speciális osztályok elterjedése. Utána megvizsgáltuk a túlterhelés problémáját és megmutattuk, hogy a túlterhelésnek nem a tananyag mennyisége az egyedüli tényezője. Bizonyos helyzetekben egy adott mennyiségű tananyag túlterhelést idéz elő, más helyzetekben több tananyag sem okoz túlterhelést. Elemeztük az oktatási helyzet tényezőit és e tényezők kiváltotta motívumok szerepét. Megmutattuk, hogy amennyiben a tananyag mellett korszerűsödnek az oktatás egyéb tényezői is, amennyiben az oktatás hatékony motivációját biztosítjuk, az oktatás nagyobb eredményessége, a jelenlegi tananyagmennyiségnek, sőt ennél többnek is a maihoz képest sokkal jobb elsajátítása az eddigi tapasztalatok által bizonyított tény.

E gondolatkör befejezéséül az egyre gyorsuló fejlődés még egy oktatási következményére szeretnénk rámutatni. Egy-két évszázaddal ezelőtt az a képzettség, amelyet az ember az iskolában megszerzett, egy egész életre szólhatott. Hiszen a tudomány, a technika, a társadalom előre mozgása igen lassú volt. Elvileg az iskola felszerelhette az embert az életben majd hasznosítható tudással. Ma viszont a tudomány

és a technika oly gyorsan halad előre, hogy az iskolai előkészületi időszak leglelkiismeretesebb felhasználása sem nyújthat egy életre elegendő képzettséget. Nehéz még csak elképzelni is, hogy egy ma 17—18—23 éves korú, az iskolából, az egyetemről kikerülő ifjú, mondjuk húsz év múlva, amikor ereje teljében lesz még, milyen új szakmai-technikai, társadalmi körülmények között fog dolgozni. Húsz év alatt elképzelhetetlenül sokat változhat a világ. Egészen bizonyos, hogy az a tudás, az a képzettség, amelyet az iskolában megszerzett, addig többé-kevésbé el fog avulni. Ha alkalmazkodni akar az új körülményekhez, együtt kell haladnia a változásokkal, tehát az iskola elvégzése után is állandóan képeznie kell önmagát. Úgy alakultak a dolgok, hogy az élet második fele nem lehet olyan időszak, amelyben az ember „csak dolgozik és már nem tanul." Egyre nagyobb mértékben olyan időszakká kell válnia, amelyben dolgozik, de még folyton tanul is.* *A továbbképzés szükségessége* egyre növekedni fog. Erre azonban képessé kell tenni az embert. Ki kell alakítani benne az új iránti fogékonyságot, szokásává kell tenni az állandó tanulás igényét. Ki kell fejleszteni benne az új körülmények közötti tájékozódás képességét. Alkotó emberré kell nevelni, aki nemcsak passzív módon fogadja a változást, hanem aktív módon előidézője, részese a változásnak, aki ismereteit önállóan alkalmazni tudja, és abból a tapasztalatból, amelyben ismeretei alkalmazást nyertek, új ismeretekhez, új összefüggések felismeréséhez tud jutni. Mindez azt jelenti, hogy az iskolában maximálisan ki kell *fejleszteni minden tanuló képességeit,* e tekintetben is arra a legmagasabb fokra kell eljuttatni, amelyre természetes adottságai predesztinálják. Az iskolai kollektív tanulás alkalmait és az egyéni munka lehetőségeit úgy kell kombinálni, hogy senkit se tartsunk vissza a fejlődésben. A mindenkire kötelező tantervet nem szabad úgy értelmezni, hogy azt nem szabad meghaladnia azoknak sem, akik erre képesek. A formális képzés szerepe tehát megnő az iskolai oktatásban. Az oktatás korszerűsítésének ez nagyon fontos szempontja.

II.

Mindeddig a tudományos, technikai és társadalmi forradalom tényéből vezettük le az oktatás korszerűsítésének szükségességét. Most eme tudományos, technikai és társadalmi forradalommal szorosan összefüggő, abból fakadó jelenségből kiindulva mutatjuk meg az oktatás korszerűsítésének, az oktatás forradalmának elkerülhetetlenségét. Ezzel kapcsolatban főképp *a módszerek, eszközök, szervezeti formák, az oktatási struktúra korszerűsítéséről* lesz szó.

Az a jelenség, amelyre gondolunk, *az oktatásügy demokratizálódása* szerte a világon: ellentmondások, nehézségek közepette a tőkés világban és eme ellentmondások és kevesebb nehézség nélkül, sokkal gyorsabban a szocialista országokban. Mik a jellemzői ennek a demokratizálódásnak? Az első és legfontosabb jellemzője az iskolakötelezettség korhatárának emelkedése. Mind a fejlett tőkés országokban, mind a szocialista országokban átlagosan tíz év az iskolakötelezettség. Egy másik jellemzője a középiskolai tanulók és a felsőoktatásban részesülők számának nagymérvű megnövekedése. Hogy nálunk ebben a vonatkozásban mi ment végbe az elmúlt húsz esztendőben, mindenki előtt közismert. Ezért az idő kímélése végett számadatokat nem is ismertetek.

* Lásd B. Suchodolski: A jövőnek nevelünk c. könyvét. Tankönyvkiadó, Bp., 1964.

Két jelenséggel állunk tehát szemben: az egyik *a színvonalemelkedés szükségessége*, a másik *az oktatásban résztvevők számának nagyarányú megnövekedése*. Mindkettő a tudományos—technikai fejlődés és a társadalmi változások, a társadalmi forradalom következménye. Színvonalasabban, jobban képzett emberekre van szükségünk, és egyre több ilyen emberre. *Korunkban az egyik legnagyobb pedagógiai lecke:* jobban képzett embereket nevelni és tömegesen nevelni ilyen embereket. A kérdés az, hogyan oldjuk meg jelenleg ezt a leckét. Az oktatásban részesülők számszerű fejlődésével elégedettek lehetünk. Az ország helyzetéről tartott minden átfogó beszámolóban örvendetes statisztikák szerepelnek arról, mennyien végezték el az általános iskolát, mennyien jelentkeztek különböző középfokú iskolákba, mennyien érettségiztek, mennyi az egyetemi és főiskolai hallgatók létszáma. Sajnos a statisztikák nem szólnak arról, hogy akik elvégzik az általános iskolát, hogyan végzik el; akik érettségiznek, ténylegesen mit tudnak? Ha a statisztika nem is szól az iskolai színvonalról, az oktatómunka hatékonyságáról, eléggé megbízható képünk azért van róla. Rendelkezésre állnak néhány felmérés adatai, eléggé gazdag tapasztalatok az érettségi vizsgákról és az egyetemi felvételi vizsgákról.

A kép egyáltalán nem vigasztaló. Sajnos meg kell állapítanunk, hogy oktatásügyünk mennyiségi, számbeli fejlődésével nem haladt együtt a színvonalemelkedés, ami talán egy ideig érthető is volt, de ma már egyre jobban kiütközik az ellentmondás a társadalom igényei és az oktatás hatásfoka, a tanulók átlagtudásának minősége között. Vannak eme ellentmondásnak kétségkívül olyan objektív okai, amelyek csak lassan küzdhetők le. Vannak azonban olyan okok is, amelyek leküzdése rajtunk áll; ezek pedagógiai okok: helytelen, elavult pedagógiai-didaktikai nézetek, merev, formális tanóra szerkezetek, a didaktikai feladatok merev elválasztása egymástól, korszerűtlen módszerek, elavult eszközök. Nem túlzás azt mondani, hogy amíg többvonatkozásban forradalmian átalakult az oktatásügy (tananyag, az oktatásban részesülők száma, iskolarendszer), a módszerek, az oktatás szervezeti, formai tekintetében több évszázados elmaradásnak a tanúi vagyunk. A gyermekeket tétlenségre, passzív befogadásra kárhoztató, csak az emlékezetet terhelő módszerek, a verbalizmus, az értelem nélküli magoltatás még meglelhető iskoláinkban.

Eljött egy *didaktikai fordulatnak, minőségi változásnak* az ideje. Ez a fordulat, minőségi változás kezd is kibontakozni. Hazánkban is kb. 2—3 éve indult meg az oktatás korszerűsítésének mozgalma. Azt nem lehet mondani, hogy széles körben hat már, de némi pezsgést hozott. Megismerkedtünk a Moszkalenko-féle elgondolásokkal. Nyomában hosszú ideig tartó vita bontakozott ki a pedagógiai sajtóban a tanítási óra korszerűsítésének problémáiról, lehetőségeiről. Sok vitázó sajnos mit sem értett a lényegből, egy-egy részletkérdés ragadta meg a figyelmét az egész összefüggéséből kiragadva: pl. az a részletkérdés, hogy az óra végén osztályozzunk-e vagy sem. De a vita nyomán értékes kísérletek is megkezdődtek, hasznos eredmények is születtek, egyes pedagógusoknak sikerült bebizonyítaniuk, hogy tisztán pedagógiai úton az oktatás hatásfoka jelentékenyen emelhető. Hogy milyen változások történtek az elmúlt két-három év alatt a didaktikában, arra jellemző, hogy kb. két évvel ezelőtt még szinte senki sem tudott nálunk a programozott oktatásról és az oktatógépek használatáról akkor, amikor külföldön — nyugaton és keleten egyaránt — a kérdésnek már jelentős irodalma gyűlt össze. Kb. két és fél évvel ezelőtt volt a MTA rendezésében egy nemzetközi didaktikai munkaértekezlet. Amikor ezen a lengyel küldött a programozás elveiről szólt, fejtegetéseit a teljes meg nem értés fogadta. Azóta nálunk is komoly figyelem fordult az oktatás programozásának lehetőségei felé. Már Nyári Egyetemünk elmúlt évi tanfolyamán nemcsak általános előadás hangozhatott el a programozott oktatásról és az oktatógépekről, hanem szerény magyar

programozási kísérletekről és azok eredményeiről is beszámolhattunk. Most pedig abban a helyzetben vagyunk, hogy Nyári Egyetemünk fő témája a programozott oktatás lehet; a kérdésnek szép számú magyar szakértő gárdája alakult ki, és ugyancsak szép számban vannak oktatási programok, amelyeket magyar pedagógusok készítettek és kísérletileg alkalmaztak. Őszintén remélem, hogy Nyári Egyetemünk e tekintetben, de általában az oktatás korszerűsítésének egyéb lehetőségei tekintetében is komolyan szolgálja mind az elméleti, mind a gyakorlati munka fejlesztését. Mondanom sem kell, két-három év alatt nem történhetett az oktatásban mélyreható és átfogó átalakulás. El vagyunk maradva nemcsak a társadalmi szükségletekhez képest, hanem a külföldi eredményekhez képest is.

Az oktatás korszerűsítésének még egy területén tapasztalható bizonyos élénkség 1—2 esztendő óta: az oktatási eszközök modernizálása területén. A modern technikai eszközök kezdik elfoglalni helyüket az oktatásban. Pedagógusaink kezdik megérteni, hogy a modern technikai eszközök, mint a magnetofon, a filmek különböző fajtái, a rádió, a televízió mennyire segítik a tanár és a tanuló tevékenységét. Több középiskolánk van, amelyben már olyan komplex eszközökkel is dolgoznak, mint a nyelvi laboratórium. Csongrád megyében pl. két ilyen iskola is van, sőt itt Szegeden van egy általános iskolánk, amelyben az ipari televízió iskolai felhasználásának lehetőségeivel kísérleteznek. Szerénytelenség nélkül mondhatjuk, hogy Nyári Egyetemünk, amelynek tavalyi fő témája a modern technikai eszközöknek az oktatásban történő felhasználása volt, hozzájárult e területen a munka megélénküléséhez.

Ezek után érinteni szeretnék egy-két alapkérdést, egy-két olyan nálunk még gyakorlatilag megoldásra váró feladatot, amelyből tulajdonképpen minden korszerűsítési törekvés kiindul Moszkalenko elképzeléseitől kezdve a programozott oktatásig, az oktatás algoritmizálásáig, az oktatásnak a kibernetika alapján történő irányításáig, „vezérléséig".

Az első és legfontosabb feladat annak a látszólag nagyon egyszerű és világos követelménynek a megvalósítása, hogy a tanulók az oktatás folyamatában, a tanítási órákon a szó valódi értelmében *tevékenyek legyenek, dolgozzanak, munkát végezzenek*, mégpedig nemcsak az oktatás bizonyos részeiben, hanem az oktatási folyamat egészében. Az *aktivizálás* problémája ez, de nem a látszataktivitásé, hanem a valódi aktivitásé, amelynek során a tanulók saját munkájuk, erőfeszítésük eredményeképpen nagyrészt már az iskolában elsajátítják a tananyagot, és olyan tevékenységet végeznek, amely kialakítja és megszilárdítja készségeiket, jártasságaikat, arra a legmagasabb színvonalra fejleszti képességeiket, amelyre eljuthatnak.

A tényleges aktivitás követelménye többek között azt jelenti, hogy egyesíteni szükséges az oktatás évszázadok óta elkülönült, szétvált két folyamatát: *a tanítást és a tanulást*. Szakítanunk kell azzal a teljesen tarthatatlan koncepcióval, amely az oktatást lényegében a tanító, a tanár tevékenységének tekinti, és a hangsúlyt nem a tanulók ismeretelsajátítására, tanulására helyezi: azzal a koncepcióval, amely szerint a gyermek az iskolában oktatásban részesül, és otthon tanul. Az otthoni tanulásnak csak kiegészítő szerepe lehet. *Az oktatásnak a tanítás és a tanulás egységének kell lennie, pontosabban az oktatást irányított, „vezérelt" tanulásnak kell felfognunk.* Ha ezt a tételt jól meggondoljuk, megértjük azt is, hogy a kibernetika, az irányítás, a vezérlés tudománya, e tudomány minden vezérelt folyamatra vonatkozó általános elvei miért kezdenek egyre nagyobb szerepet játszani az oktatásban is.

Valamennyi korszerűsítési törekvésben *alapvető kérdés a tanítás és a tanulás egysége*, egy folyamatban való egyesítése. Ez Moszkalenko számára éppúgy az oktatás korszerűsítésének kulcsproblémája, mint a programozott oktatás teoretikusai számára. Meg vannak győződve arról, hogy az oktatás gyenge hatásfokának,

gyakori kudarcának, eredménytelenségének az a fő oka, hogy a pedagógus alig tud valamit a tanulók ismeretelsajátításának, jártasságai kialakulásának, képességei fejlődésének folyamatáról, hogy a tanulás logikai, pszichológiai és pedagógiai kérdései megoldatlanok.

A pedagógusok, a tantervek és a tankönyvek szerzői a legjobb esetben is a gyermekek tanulásáról alkotott elképzelések szerint építik fel a tanítás anyagát, szervezik meg a tanítás logikai menetét; ezek az elképzelések azonban legtöbbször egyáltalán nem felelnek meg a tanulás, az ismeretelsajátítás tényleges menetének. Aligha akad ma olyan tanterv- és tankönyvszerző, aki nyugodt lelkiismerettel azt mondhatná, hogy az általa kiválasztott tananyag mennyisége, színvonala, logikai szerkezete, pszichológiai menete tudományos hitelességgel tükrözi a tanulás tényleges folyamatát, tehát hogy valóban sikeresen el is tudják sajátítani azok, akiknek számára készült.

A hagyományosan szervezett tanítási órákon a pedagógus csak csekély mértékben képes, és minden tanulóra kiterjeszkedve egyáltalán nem is képes meggyőződni munkája eredményességéről, arról tehát, hogy abból, amit tanított, mi és hogyan vált a tanulók sajátjává. Nem tudja megállapítani, hogy a tanulók milyen kapcsolatba kerültek a tanított anyaggal. És ez nemcsak akkor van így, ha a szóbeli közlés módszerét használja, tehát ha előad, magyaráz, hanem akkor is, ha beszélgetve dolgozza fel a tananyagot, mert hiszen ilyenkor is egy-egy tanulónak csupán néhány kérdésre van lehetősége egy-két mondattal választ adni, de legtöbbször minden tanulóra nem is kerülhet sor. A tanítás üteme egy elképzelt átlagos, közepes tanulót vesz tekintetbe; ez az ütem azonban túl gyors egyeseknek, túl lassú másoknak, és előfordulhat, hogy egyik tanulónak sem teljesen megfelelő. A hagyományos oktatás képtelen tekintettel lenni a tanulók eltérő tanulási tempójára, pedig kétségkívül van olyan tanuló, akinek jobb képességei miatt egy feladat megoldására, egy anyagrész elsajátítására sokkal kevesebb idő kell, mint a másiknak. A pedagógus az előrehaladás egyes állomásain nem tudja megállapítani, vajon tanítványai vele együtt érkeztek-e meg ezekre az állomásokra, nem maradtak-e el, nem lettek-e volna képesek tovább menni. Nem tárulnak fel az egyes tanulók előrehaladási nehézségei, éppen ezért nem is megoldhatók, segíthetők kielégítően ezek a nehézségek. Maguk a tanulók sem tudják legtöbbször, hányadán vannak az anyaggal, mit sajátítottak el belőle ténylegesen, mit nem. Nincs lehetőségük és nincs késztetésük az önellenőrzésre. Egyszóval: *a hagyományosan szervezett oktatás a maga hagyományos eszközeivel és módszereivel nem képes állandó kapcsolatot és kölcsönhatást létesíteni a tanítási anyag feltárásának és a tanulók által történő elsajátításának folyamata között, és éppen ezért nem képes a tanulókat elégségesen és folyamatosan aktivizálni sem, nem képes a tanulást folyamatosan és megfelelőképpen motiválni.*

Csaknem teljesen kiesik a pedagógus hatóköréből a gyermek otthoni tanulása. Nagyon keveset tudunk arról, hogy a gyermek otthon milyen módon tanul, a tankönyv milyen nehézséget okoz neki. Az otthoni tanulás logikai, pszichológiai feltételei teljesen bizonytalanok. A pedagógus ellenőrző tevékenysége legtöbbször csak a megtanultak néhány részletének ellenőrzésére terjedhet ki, a jelenlegi körülmények között nincs is lehetősége, eszköze arra, hogy minden gyermek tudását minden pontonj minden alkalommal teljes egészében, tüzetesen számbavegye. Ha a gyermek lemaradt, a tananyagot vagy annak bizonyos részleteit nem tette magáévá, az ellenőrzés csak e tény konstatálására korlátozódik, a bajon nagyon keveset segít. Ilymódon a gyermek lemaradása egyre fokozódik, és helyzete egyre nehezebbé válik. Nem kevés esetben a pedagógus még mindig csak a mechanikus emlékezet teljesítményét ellenőrzi, és nem a tényleges elsajátítást, megértést.

Íme ezek a következményei a tanítás és a tanulás szétválásának. Ezért oly döntő feladat a tanítás és a tanulás egységének biztosítása, megszervezése, a tanulók tanulásának irányítása és annak lehetségessé válása, hogy ezt a tanulási folyamatot minden szükséges ponton ellenőrizhessük, és a tanulók számára is ellenőrizhetővé tegyük.

Egy másik megoldásra váró, nem kevésbé lényeges feladat az, hogy *a tanulást valóban tevékenységgé változtassuk, hogy a megismerést egyesítsük a tanulók tevékenységével, hogy a megismerés aktív tevékenységben menjen végbe.* Csakis így remélhető, hogy az ismeretek valóban megértett, elsajátított ismeretek lesznek, hogy fejlődnek a tanuló szellemi képességei, kialakulnak biztonságosan készségei és jártasságai. Éppen ezért minden korszerűsítési törekvés azt célozza, hogy megnövelje a tanulók által az oktatási folyamatban önállóan megoldandó feladatok, problémák mennyiségét, hogy feladatok, problémák megoldása legyen az új megismerés kiindulópontja is, necsak alkalmazási területe. Moszkalenkónál is határozottan jelentkezik ez a törekvés, a programozott oktatás pedig az egész tananyagot logikailag jól rendezett feladatsorrá alakítja át. A program tulajdonképpen a tananyagnak felbontása logikailag, pszichológiailag indokolt rövid, fokozatosan előrehaladó szakaszokra, amely szakaszokban a tanuló kérdésekre adott önálló válaszokkal, feladatok megoldásával jut el a szakaszok oktatási céljához. Másképp fogalmazva: a program a szükséges információkat (ismereteket, tényeket) is tartalmazó gyakorlatsor. Minderről a következő előadások részletes felvilágosítást nyújtanak.

A harmadik fontos oktatáskorszerűsítési alapkérdés *mindazoknak a merevségeknek megszüntetése, feloldása, amelyek szinte formális fokozatokként jellemezték és jellemzik az oktatás struktúráját.* Arra gondolok, hogy mindaz, amit a didaktikai tankönyvek az oktatási folyamat fő mozzanatairól és ezeknek a tanórákon jelentkező egymáshoz való viszonyáról, következésképpen a tanórák típusairól és az egyes tanórák szerkezetéről, felépítéséről mondanak, jórészt elavult. Ez tulajdonképpen logikusan következik mindabból, amit már előzetesen elmondottunk. Az irányított tanulásként felfogott oktatásban például az új anyag feldolgozása és az ellenőrzés nem különülhet el egymástól oly módon, mint ahogy az ma tapasztalható. Mint láttuk, az ellenőrzésnek ki kell terjednie az egész folyamatra, a tanuló minden teljesítményét tulajdonképpen ellenőrizni kell, és a tanulónak önmagát is ellenőriznie kell: a tanulás minden logikai szakaszában meg kell bizonyosodnia arról, hogy eredményt ért-e el vagy kudarcot vallott-e. Az irányított tanulás helyes pszichológiai megszervezése természetesen azt követeli, hogy a tanuló jelentősen többször érjen el eredményt, mint ahányszor kudarcot vall. Az újabb pszichológiai kutatások kiderítették, hogy a minél gyakoribb ellenőrzés és önellenőrzés, pszichológiai nyelven: a pozitív vagy negatív megerősítés a motivációs rendszer igen hatékony eleme. Az ellenőrzésnek és az új anyag feldolgozásának egy folyamatban való egyesítése — mint ismeretes — Moszkalenkónál is kardinális kérdés; az oktatási folyamat és az ellenőrzés tökéletesen szerves egységbe szövése azonban csak a programozott oktatásban történt meg.

De nemcsak az új anyag feldolgozása és az ellenőrzés elkülönültségének felszámolásáról van szó, hanem *valamennyi didaktikai mozzanat antidialektikus kezelésének felszámolásáról.* A gyakorlat, a feladatmegoldás pl. az elmondottak alapján éppúgy betöltheti az új ismeretszerzés funkcióját, mint az ismeretek alkalmazásáét. A tanulók által végzett gyakorlatokban, a feladatmegoldásban tehát minden didaktikai mozzanat kölcsönösen összekapcsolódik. Végre helyesen kezdjük értelmezni az ismeretelméletnek azt a régi megállapítását, hogy a megismerés kiindulópontja is, végpontja is a gyakorlat, és a gyakorlat a megismerés egész folyamatát át- meg átszövi.

Még egy kérdést említek meg: ez *az oktatás bizonyos fokú individualizációja.* Láttuk, hogy a tanulmányok jellegének, az iskolafajtának a megválasztásában is mennyire fontosnak véljük a gyermekek képességeinek figyelembevételét. De nemcsak erről van szó, hanem az egy osztályba járó gyermekek képességeihez mért oktatásról is. A hagyományos oktatás minden gyermeket azonos tanulási tempóra kényszerít, a rosszabb képességű gyermek nem végezhet kevesebbet, a jobb képességű nem végezhet többet. Ily módon a hagyományos oktatás nivellál, ami főképp azt jelenti, hogy a jobb képességű gyermekeket megrekeszti a fejlődésben. Sok gyermek képes volna pl. sokkal magasabb színvonalat elérni mennyiségileg és minőségileg is pl. irodalomban, nyelvben, matematikában, kémiában stb., erre azonban ma kevés lehetőség van az iskolában. Ma a jobb képességű tanulók magasabb színvonalra juttatásának a tanórán kívüli foglalkozások, a szakkörök az eszközei, de olyan eszközei, amelyekre nem fordítunk elég figyelmet, amelyekkel nem foglalkozik kielégítően a pedagógia. De ennek a feladatnak a megoldását nem is korlátozhatjuk egyedül a tanórán kívüli foglalkozásokra. A tanítási órákon folyó oktatásban is meg kell oldanunk az oktatás bizonyos fokú, szükséges individualizálását.

Mindezek a szükségletek természetesen komoly változásokat igényelnek más vonatkozásokban is, pl. *oktatásszervezeti vonatkozásban.* Nem kétséges, hogy annak a merevségnek, ahogy didaktikánk az osztály- és tanórarendszert is felfogta, fel kell oldódnia. Néhány évvel ezelőtt még eretnekségnek számított nálunk az osztályon belüli csoportmunka szinte minden fajtája. Új módon vetődik fel a tanórai foglalkozás viszonya. A szakköri forma egyre közelebb kerül ahhoz, hogy az oktatás szerves részévé váljék.

Sok tekintetben átalakul a tanár szerepe. Hangsúlyozom, szerepe átalakul, de nem csökken, sőt növekszik, és vele szemben mind szakmailag, mind pedagógialiag egyre magasabb követelményt támasztanak.

Bár előadásom nem volt rövid, korántsem lehetett teljes és minden kérdésre kiterjedő. Sőt minden fontos kérdést sem tárgyalhatott. Mégis azt hiszem, sikerült összefoglaló képet adnom azokról a tudományos, technikai, társadalmi feltételekről, amelyek az oktatásügynek, az oktatás tartalmának, módszereinek, eszközeinek, szervezeti formáinak fejlődését meghatározzák. Sikerült bebizonyítanom, hogy az oktatás korszerűsítése valóban égető, halaszthatatlan társadalmi-gazdasági szükséglet. És ugyancsak sikerült talán e korszerűsítés néhány fontos problémáját érzékeltetni.

УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБУЧЕНИЯ, КАК ОБЩЕСТВЕННАЯ ПОТРЕБНОСТЬ

Д-р Дьёрдь Агоштон

Автор исходит из того факта, что в нашу эпоху в обучении происходят огромные изменения. Это изменение касается как содержания, методов, организационных форм обучения, так и структуры народного образования.

Изменения обучения связаны с характером происхоящего в мире развития. В наши дни развёртывается такая научно-техническая революция, которую человечество до сих пор ещё никогда не переживало. Достижения наук с каждым днём и постоянно в ускоряющемся темпе обогощаются. В то же время являемся свидетелями и всемирных общественных революционных изменений.

Научно-техническая и общественная революция постоянно преобразовывает и содержание обучения. Автор подробно опысивает эти изменения. Он сделает вывод, что „вечные" программы и учебники больше не существуют. Необходимо будет найти такой метод составления программ, который даёт возможность постоянно учитывать достижения наук.

После этого автор занимается вопросами количества учебного материала и перегруженности учащихся. Он устанавливает, что о перегрузке более чем десять лет пишутся научные статьи, но эту проблему так и не удалось решить. Потому не удалось, что путей решения искали в сокращении и количества материала. По мнению автора учебный материал вследствие очень быстрого развития постоянно изменяется становится более современным, но его количество сокращать нельзя. В средней школе, наоборот стало необходимым повышение уровня. Возможность повышения уровня средней школы автор видит в так называемый специализированной средней школе. Кроме реально определяемого общего материала, который все учащиеся должны усвоить, они должны достичь значительно более высоких результатов в таких предметах, в которых из-за их способности это возможно. Автор оценивает значение специальных классов венгерской гимназии, которые имеют большие перспективы.

Автор после этого подробно занимается теми факторами, которые определяют эффективность обучения. Все эти факторы совместно создают педагогико-психологическое положение, которое влияет положительно или отрицательно на усвоение материала. Определенное количество материала в отрицательном педагогико-психологическом положении может перегружать учеников, но тот же материал в положительном положении успешно усваивается, даже и больше материала можно учить без всяких следов перегрузки.

Автор после этого занимается большим значением мотивации.

В конце автор, исходя из демократизации школы, показывает необходимость усовершенствования обучения и революции дидактики. Он подробно занимается основными проблемами современного дидактического воззрения: теми проблемами, которые одинаковы во всех настоящих стремлениях усовершенствования.

MODERNISIERUNG DER BILDUNG ALS GESELLSCHAFTLICHES BEDÜRFNIS

Professor Dr. György Ágoston

Der Verfasser stellt fest, dass das Bildungswesen unserer Zeit in ständiger Umgestaltung ist. Diese Umgestaltung erstreckt sich in gleicher Weise auf den Inhalt, auf die Methoden, Organisationsformen des Unterrichts und auf das Bildungssystem.

Die Umgestaltung des Bildungswesens steht mit dem Charakter der in der Welt vorgehenden Veränderungen in Zusammenhang. In unserer Epoche hat sich eine solche wissenschaftlich-technische Revolution entwickelt, was für eine die Menschheit noch nie erlebt hat. Die Ergebnisse der Wissenschaften vermehren sich immer schneller. Gleichzeitig vollziehen sich gesellschaftliche Umwandlungen und Revolutionen in der ganzen Welt.

Die wissenschaftlich-technische Revolution und die gesellschaftlichen Umwandlungen formen auch den Inhalt des Schulunterrichts gründlich und ständig um. Der Autor befasst sich eingehend mit dieser Umwandlung. Es geben keine „stabilen" Lehrpläne und Lehrbücher mehr, stellt er fest. Es ist notwendig, solche Methode der Zubereitung von Lehrplänen zu finden, die es ermöglichen, dass der Schulunterricht die Ergebnisse der Wissenschaften ständig annehmen könnte.

Demnach befasst sich der Verfasser mit den Fragen der Menge des Lehrstoffes und der Überbelastung. Er stellt fest: obwohl die Aufhebung der Überbelastung mehr als ein Jahrzehnt diskutiert worden ist, gelang es bis heute nicht dieses Problem beruhigend zu lösen. Es ist deswegen nicht gelungen, weil die Lösung immer nur im Abnehmen der Menge des Lehrstoffes gesucht worden ist. Dem Verfasser nach wird der Lehrstoff in der Schule in Folge der raschen Entwicklung der Wissenschaften ständig umformt, modernisiert, seine Gesamtmenge ist aber nicht abnehmbar. Ganz im Gegenteil: es ist nötig geworden das Niveau der Mittelschule zu erhöhen.

Die Möglichkeit der Erhöhung des Mittelschulniveaus wartet er von der Spezialmittelschule, in welcher ein gemeinsamer Grundstoff unterrichtet wird. Ausser dem Studieren eines sehr real bestimmten, für jedem Schüler notwendigen und lernbaren, modernen und allgemeinen Kulturgrundstoffes (Bildungsgrundstoffes) sollte ein jeder Schüler ein vom heutigen viel höheres Niveau in jenen Lehrgegenständen erreichen, in denen seine Fähigkeiten es ermöglichen. Der Verfasser würdigt die Bedeutung der in den ungarischen Gymnasien eingeführten und sehr entwicklungsfähigen Spezialklassen.

Er befasst sich danach eingehend mit den Faktoren, von denen die Effektivität und die Erfolge des Unterrichts bestimmt werden. All jene Faktoren bilden eine pädagogisch-psychologische Situation, durch welche das Erlernen des Lehrstoffes entweder günstig oder ungünstig beeinflusst wird. Bei ungünstiger pädagogisch-psychologischer Situation wird ein gegebenes Quantum von Lehrstoff zu Überbelastung führen; dagegen ist dasselbe Quantum bei günstiger pädagogisch-psychologischer Situation mit Erfolg lernbar, sogar ist viel mehr Stoff ohne die geringsten Zeichen der Überbelastung erlernbar.

Die für die Unterrichtssytuation charakteristischen und voneinander untrennbaren, miteinander in komplizierter Wechselbeziehung stehenden Faktoren sind in engem Zusammenhang mit der Motiviertheit des Unterrichts. Der Autor befasst sich hiernach mit der grossen Bedeutung der Motivation im Unterricht. In den folgenden Teilen seines Artikels — der Demokratisierung des Bildungswesens ausgehend — zeigt er die Unvermeidbarheit der Modernisierung, der Revolution der Bildung bzw. der Didaktik vor. Er befasst sich mit den Grundproblemen der Modernisierung der didaktischen Anschauungsweise: mit den Problemen, die in allen Modernisierungsbemühungen gemein sind.

A SZOCIOMETRIAI MÓDSZEREK PEDAGÓGIAI-PSZICHOLÓGIAI ALKALMAZÁSÁNAK METODOLÓGIAI PROBLÉMÁIRÓL*

DR. DURÓ LAJOS
docens

* A tanulmány a JATE Neveléstudományi és Lélektani Intézete és a TIT Csongrád megyei Pedagógiai-Pszichológiai szakosztálya 1965. jún. 18-án rendezett szakmai-ideológiai vitáján elhangzott előadás alapján készült.

Az utóbbi években hazai és nemzetközi viszonylatban egyaránt intenzív érdeklődés tapasztalható a nevelés szociológiai és a szociálpszichológiai kérdések tanulmányozása iránt. Pedagógiai-pszichológiai vonatkozásban különösen fontosnak tartjuk azt az egyre általánosabbá váló felismerést, hogy a személyiség sokoldalú fejlesztésére irányuló nevelői tevékenység hatásfokának emelése nem nélkülözheti a konkrét társadalmi valóság s a gyermek kapcsolatrendszerének sokoldalú megismerését és figyelembe vételét. Ebben az összefüggésben egyike a legfontosabb s ugyanakkor a legbonyolultabb neveléslélektani problémáknak, a tanulói személyiség és a gyermekközösség „dialektikájának" tudományos igényű feltárása. A pedagógia és szociológia kapcsolatát sokoldalúan elemző kitűnő tanulmányában *Pataki Ferenc* (1964, 249) rámutat arra, hogy pedagógiánkban megérlelődött a közösség — mint pedagógiai kategória — több oldalú, komplexebb tanulmányozásának szükségessége, ami azt jelenti, hogy napirendre került az eddigi, gyakran meglehetősen egysíkú kutatási szempontok és módszerek kiszélesítése a közösségi struktúra és dinamika objektív vizsgálatának irányában.

E rendkívül összetett problematika megközelítésének kutatásmetodikai nehézségei szükségszerűen a fokozott *objektivitást* igérő *egzakt* vizsgálati eljárások keresésére ösztönzik a pszichológusokat és a pedagógusokat. Több tényező mellett főleg ez a magyarázata azoknak a törekvéseknek, amelyek a modern polgári pszichológiában és szociálpszichológiában nagy népszerűségnek örvendő *szociometriai módszerek* kipróbálására irányulnak. Ez a kipróbálás véleményünk szerint feltételezi a szociometriai metodika szocialista társadalmi viszonyok között történő alkalmazhatóságának *kritikai ellenőrzését* is.

Az idevonatkozó vizsgálatok — az eredmények kétségtelen elismerése mellett — ma még csak az első adalékokat jelenthetik a szociometria *kutatásmetodikai* és *metodológiai karakterisztikájának* teljesebbé tételéhez. Nem véletlenül említjük együtt a metodikai és metodológiai szempontú megítélés érvényesítésének szükségességét. A modern burzsoá empirikus szociológiáról szóló monográfiájában *Andrejeva G. M.* (1965, 133) jogosan hívja fel a figyelmet arra, hogy a szociometria polgári kritikusai (Idesorolhatók a következő szerzők: *Gardner E. F.* és *Tompson G. G.* 1956, *Engelmayer* 1958, *Duwerger M.* 1961, *Hofstätter P. R.* 1963) legfeljebb csak a részmetodikát jelentő túlzott technikai apparátust, a mennyiségi mutatók és inadekvát következtetések közötti ellentmondást bírálják, s teljesen mellőzik az elméleti, metodológiai alapok problematikáját. E tendenciák magyarázatát abban kell keresni, hogy a kapitalizmusban nem is lehetséges az antagonisztikus társadalmi viszonyokból eredő ideológiai ellentmondások feloldása.

Mi azonban nem elégedhetünk meg az egyoldalú megközelítéssel. Tárgyilagosan meg kell állapítani, hogy a szociometriai módszerek hazai kipróbálásával kapcsolatos neveléslélektani és pedagógiai vizsgálatok egy részénél is kísértenek hasonló egyoldalúságot tükröző tendenciák (*Kántás László* 1958, *Kolozsvári Gyula* 1963, *Budai*

Ilona 1963—64, *Kántás László—Kántás Vera* 1965). E figyelemre méltó kezdeti eredményeket felmutató tanulmányok szerzői — kivétel nélkül valamennyien — kitérnek arra a kérdésre, hogy konkrét vizsgálati célkitűzéseiknek megfelelően milyen formában módosították vagy fejlesztették tovább a szociometriai módszer általuk megismert változatát. A módszerhez való dicséretes alkotó közeledés — amely önmagában nem jelent feltétlenül kritikai állásfoglalást is — rendszerint nem terjed ki azoknak az elvi, metodológiai alapoknak az elemző értékelésére, amelyből a szociometriai vizsgálatok „technikai eljárásai" szervesen következnek.

Ebből adódóan úgy tűnik, mintha a módszer és metodológia elkülönülne egymástól. Ebben a vonatkozásban elvi jelentőségűnek tartjuk *Rubinstein Sz. L.* (1964, 56) megállapítását arról, hogy vagy tudatosul a kutatóban, vagy nem, tudományos munkájának módszerében objektíve mindig egy bizonyos metodológiát realizál. Ez természetesen vonatkozik a szociometria megítélésére is. Éppen ezért a szociometria pedagógiai-pszichológiai alkalmazhatóságának értékelésében legfontosabb tényezőnek tekintjük az elméleti, metodológiai alapjaihoz való *kritikai viszonyunkat*. Ebben a vonatkozásban nemcsak valamiféle leszűkített „rész-metodikai" kérdésről van szó. Ellenkezőleg, elsősorban olyan *metodológiai problémákkal* kerülünk szembe, amelyeknek tudományos igényű megközelítése feltételezi a *marxizmus-leninizmus eszmei alapján történő vizsgálódást*. A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának (1965, 33) *ideológiai irányelvei* feladatunkká teszik azt, hogy: „A polgári irányzatok kritikája a bírált felfogások ismeretén, tüzetes tanulmányozásán alapuljon, a polgári áramlatokkal állítsuk szembe a mi tudományos elméletünket, a munkásosztály világnézetét."

Különösen vonatkozik ez az útmutatás olyan kutatási irányzatok megítélésére, mint a szociometria, amely az objektív kísérleti módszer látszatával igyekszik leplezni a marxizmustól idegen metodológiai tendenciáit. Ezért, amikor egyes szociometriai eljárások pedagógiai-pszichológiai alkalmazásának problémáit vizsgáljuk, egy pillanatra sem szabad figyelmen kívül hagyni azt a körülményt, hogy *elméleti-metodológiai* szempontból jelentős hibaforrásokkal küzdő polgári irányzattal van dolgunk.

A szociometria e tárgykörbe tartozó kérdéseinek feldolgozása még távolról sem tekinthető *teljesnek*. Ez a megállapításunk egyáltalán nem kisebbíti azoknak a marxista metodológián alapuló *filozófiai és szociológiai* (*Bahitov* M. S. 1958, *Hegedűs András* 1960, 1961, *Oszipov* G. V. 1964, *Andrejeva* G. M. 1965) valamint *pszichológiai* és *pedagógiai* (*Kolominszkij* J. L. 1963, 1965, *Dannhauer* H. 1964, *Horváth György* 1964, *Kolominszkij* J. L. és *Rozov* A. I. 1964, *Várhegyi György* 1964, 1964/a, *Vorwerg* M. 1964, *Németh Kálmán* 1965, 1965/a) tárgyú monográfiáknak és tanulmányoknak a tudományos jelentőségét, amelyek értékes tényekkel, következtetésekkel és szempontokkal járulnak hozzá a szociometria további differenciáltabb értékeléséhez. Ebben az összefüggésben szükséges megjegyezni azt, hogy a szakirodalom jelenleg még csak *korlátozott mértékben* foglalkozik a szociometria *nevelés-lélektani* vonatkozásainak tanulmányozásával.

Jelen dolgozatunk célkitűzése abban jelölhető meg, hogy elsősorban ezekre a kérdésekre kívánja kiterjeszteni a vizsgálódás tárgykörét. A továbbiakban teljességre való törekvés igénye nélkül: a) Elemezzük a szociometria néhány fontos metodológiai kérdését. b) Bemutatjuk a metodológia és metodika kölcsönös összefüggéseit a tanulók közötti személyes kapcsolatok szociometriai vizsgálatában. c) Felhívjuk a figyelmet a szociometria pedagógiai-pszichológiai alkalmazásának lehetőségeire és korlátaira a szocialista iskolában.

1. A szociometria néhány fontos metodológiai kérdése

E szerteágazó filozófiai, szociológiai és pszichológiai kérdéskomplexumból főleg azokat az elméleti-metodológiai problémákat kívánjuk vizsgálni, amelyek feltételezésünk szerint leginkább kapcsolatban lehetnek a szociometria pedagógiai pszichológiai alkalmazásával.

Elemzésünk kiindulási szempontjaként emlékeztetni szeretnénk *Oszipov* G. V. (1962, 129) arra vonatkozó megállapítására, hogy a modern burzsoá szociológia empirikus kutatási módszerei és eljárásai között vannak olyanok, amelyek *kritikai értékelés* után felhasználhatók a marxista-leninista metodológián alapuló vizsgálatok végzésében. A kritikai értékelés szükségessége valamennyi módszer esetében — s ez természetesen vonatkozik a szociometriára is — a marxizmussal ellentétes, rendszerint szélsőségesen reakciós *elméleti alapok* elemző vizsgálatát jelenti.

E kérdés megítélésében gyakran találkozunk ellentétes, sőt ellentmondásos véleményekkel. A marxista pszichológusok egy része elutasítja a szociometriát mint alkalmazható módszert, mivel elméleti alapjait nem tekinti összeegyeztethetőnek a szocialista nevelés célkitűzésével. Mások úgy vélekednek, hogy a szociometria ideológiai alapjaitól elkülönült, s világnézeti szempontból „semleges" metodika, melynek felhasználása függetleníthető a metodológiai természetű problémáktól. Lényegében ez a felfogás tükröződik *Kolominszkij* J. L. (1963, 6) véleményében, amikor arról ír, hogy a szociometriai módszer már régen elszakadt attól az elmélettől, amely létrehozta, és a kölcsönös személyes kapcsolatok pszichológiai tanulmányozásának széles körben — többek között a szocialista országokban is — elterjedt eszközévé lett.

Ami a szociometria egyértelmű elutasítását illeti, ebben a kérdésben egyezik a véleményünk *Dannhauer* H. (1964, 45) állásfoglalásával, mely szerint elhamarkodott dolog volna a reakciós elméletből azt a következtetést levonni, hogy ezen áramlaton belül keletkezett minden vizsgálati eredmény és módszertani megfontolás eleve érvénytelen lenne. Egyetértünk azzal is, hogy e vizsgálati eredményeknek és metodikai eljárásoknak a mi társadalmi valóságunk szemszögéből történő „kritikai megválogatására" feltétlenül szükség van.

A szociometria világnézeti, ideológiai „semlegességéről" szóló vélemények tarthatatlanságáról későbbi fejtegetéseink során szélesebb körű tényanyag alapján is lesz alkalmunk meggyőződni. Ebben az összefüggésben csupán arra szeretnénk utalni, hogy ez a metodika nem „válik el önmagától" az elméleti-metodológiai alapoktól. Különben erre vonatkozóan, meggyőző okfejtést találunk *Kolominszkij* J. L. és *Rozov* A. J. (1964, 342) közös tanulmányában, amikor a szerzők — értékelve a szociometria lényegét, a szociometriai módszereket és azok eredményeit — arra a következtetésre jutnak, hogy: „Ha a szociometria pozitívumait *leválasztjuk* (kiemelés tőlünk) a mikroszociológiai konkolyról, úgy ez a módszer hasznossá válhat az emberek közötti kapcsolatok pszichológiai tanulmányozása szempontjából." A szociometriai metodikát nyilvánvalóan gondos *kritikai elemzés* útján lehet *„leválasztani"* elméleti alapjairól. Idézett szerzőink mintegy két évtized modern burzsoá pszichológiai szakirodalmának ilyen szempontú feldolgozásával kitűnő anyagot és módszert szolgáltatnak ehhez a kritikai elemzéshez. Később *Kolominszkij* J. L. (1965) értékes pszichológiai *kísérleti adatokkal* járul hozzá a szociometria bírálatához. Ezt az igényt fogalmazza meg *Kuzmin* J. Sz. (1963, 220) is amikor arról ír, hogy „A szociometriai módszer mint eszköz, mint eljárás elkülöníthető *Moreno* J. L. metodológiájától és álelméletétől a szociálpszichológia hasznára." Szervesen beletartozónak véljük ebbe a gondolatmenetbe *Vorwerg* M. (1964, 51) megállapítását

arról, hogy: „A társválasztási kísérlet lényegében véve olyan ún. „szociometriai teszt", melyről a szociometriai elméletet lehántottuk."

Az említett kutatók — ha vannak is árnyalati különbségek fogalmazásaikban — valamennyien egyetértenek abban, hogy a szociometriai módszer szocialista társadalmi viszonyok között való felhasználásának *alapvető kritériuma* a marxizmustól idegen elméleti-metodológiai alapoktól történő *elválasztás* szükségessége. Ennek érdekében indokoltnak látszik ráirányítani figyelmünket a *szociometriai elmélet* néhány, témánk szempontjából lényeges jellegzetességére.

A szociometria* — mint sajátos szociálpszichológiai irányzat terminológiai elnevezése — *Moreno* J. L. román származású amerikai pszichiáter (Application of the Group Method to Classification, 1932) munkájának a megjelenése után terjedt el. Történelmi előzményeiről és szellemi előfutárainak jellemzéséről értékes fejtegetést találunk *Hegedűs András* (1961, 15—29) egyik monográfiájában.

A szakirodalom gyakran együtt, s rendszerint azonos értelemben emlegeti a szociometriát és mikroszociológiát. Ezért szükséges a kettő egymáshoz való viszonyára rövid utalást tenni. *Hegedűs András* (1961, 30) értelmezése szerint ez a két kifejezés nem jelent teljesen azonos fogalmat. Az első inkább az adott szociológiai irányzat tárgykörére, a második viszont főleg a vizsgálati módszerre vonatkozik, illetőleg más felfogásban sajátos *társadalomszemléleti mód* megjelölésére szolgál. Egyetértünk azzal, hogy a dolog lényegét tekintve e két elnevezés valójában egy irányzatot jelöl, „bár az így értelmezett irányzat korántsem elhatárolt, és egyes képviselőinél a különféle felfogásmódok és szellemi áramlatok más és más hangsúlyozással jelennek meg." Még konkrétebben fejezi ki ezt a gondolatot *Bahitov* M. S. a *Moreno* J. L. (1958, 7) könyvéhez írott előszavában, amikor azt fejtegeti, hogy az utóbbi időben mind gyakrabban különböztetik meg az *alkalmazott* és *elméleti* szociometriát. A tulajdonképpeni szociometria vagy másképpen alkalmazott mikroszociológia *kiscsoport* vizsgálatokkal foglalkozik. A szociometria elméleti részét gyakran nevezik *mikroszociológiának,* amely a jelenségeket *„mikroszkópikus"* és *„makroszkópikus"* tagolásban tanulmányozza úgy, hogy a társadalom életében az elsőnek tulajdonít meghatározó jelentőséget. Nyilvánvalóan a szociometria elméleti részére vonatkozik *Moreno* J. L. (1958, 7) ama megállapítása is, hogy ez „meghatározható mint mikroszociológia, mint a dinamikus mikroszkópikus elemek szociológiája". *Andrejeva* G. M. (1960, 166) szerint „a szociometria a mikroszociológia gyakorlati alkalmazása".

Úgy véljük, hogy mellőzhető a terminológia további részletezése. Az eddigiekből is kitűnik, hogy a mikroszociológiai metodológia és a szociometriai metodika *kölcsönösen összefügg egymással.* Ezért semmiképpen sem lehetne egyetérteni a szociometriának konkrét vizsgálati eljárásokra való leszűkítésével. A szociometriai módszerek ugyanis csak eszközök a meghatározott világnézeti tendenciájú célok megvalósításáért folyó küzdelemben.

Erről a kérdésről maga *Moreno* J. L. (1958, 35) is teljes nyíltsággal — s tegyük hozzá nem kevés büszkeséggel — beszél, amikor a szociometria legértékesebb felfedezéseit az *„eszmékben"* jelöli meg. Ezek az eszmék szerinte a szociometria forrását jelentik, s belőle alakulnak ki „az elméleti felépítmények, a koncepciók és a módszerek". A szociometria tehát nem csupán a különböző körülmények között alkalmazott különféle eljárások összessége, hanem jóval több ennél: *társadalom szemléletre pretendáló eszmei áramlat.* Az iránt sem lehet kétségünk, hogy az ideológiai

* A szociometria a „socius" és „metrum" szavak összetételéből származik „Socius" latinul társat, „metrum" görögül mérést jelent.

harcban milyen eszmék ellen használja fel burzsoá társadalomszemlélete által meghatározott vizsgálati eszközeit. Reakciós világnézeti és politikai irányultságát félreérthetetlenül fogalmazza meg *Moreno* J. L. (1958, 31), amikor — ismertetve a szociometria álláspontját az „új társadalmi rendért" folyó harccal kapcsolatban — a következő konzekvenciákat vonja le: „Szükséges és kell is gátat vetni a kommunizmus eszméi terjedésének. Ez csak olyan eszme segítségével lehetséges, amely felülmúlja a kommunizmus eszméjét. A kommunizmust nem lehet csak fizikai eszközökkel feltartóztatni. Az eszmékkel harcolni kell, s az eszmék csak az eszmék csatájában győzhetők le. „Szociometrikus demokrácia" — íme az eszme, amely erősebb a kommunizmusnál."

Ebből a gondolatmenetből világosan kitűnik, hogy a „Ki éli túl?"* kérdésének eldöntéséért folyó eszmei harcban fontos szerepet hivatott betölteni a szociometria, mint az antikommunizmus ideológiailag egyik legveszélyesebb megjelenési formája.

Ez az „univerzálisan alkalmazott társadalomtudomány" az emberi társadalom fejlődésének objektív törvényeit pszichológiai törvényekkel cseréli fel. Így lesz *Moreno* J. L. (1958) szerint „a szociometria az emberi kölcsönös kapcsolatok új filozófiája, amely minket módszerrel és vezérfonallal fegyverez fel a társadalom központi struktúrájának a meghatározására... s amelynek alapján lehetővé válik az emberi társadalom sikeres megtervezése." Nyilvánvalóan a „vezérfonalat" a szociometrikus társadalomszemlélet, a „módszert" pedig a szociometriai eljárások jelentik. Az emberi társadalom szociometrikus alapon való „sikeres megtervezésére" vonatkozó törekvés szükségképpen maga után vonja az emberi kapcsolatok filozófiai interpretációjának pszichológiai síkon történő kiterjesztését a *társadalmi viszonyok* szociometriai megközelítésének irányában. Ebben az összefüggésben *Moreno* J. L. (1958, 38) szerint „A szociometria a társadalmi viszonyok mérését jelenti a legszélesebb értelemben — mindenféle társadalmi viszony mindenféle mérését." Ezt a gondolatot megerősíti egyik később megjelent könyvében is, amikor azt írja, hogy: „A szociometria az emberek közötti viszonyok mérésének a tudománya" (*Moreno* J. L. 1959, 19).

Bár az idézett morenói megfogalmazás kifejezetten „mindenféle társadalmi viszony mindenféle mérésére" vonatkozik, valójában mégis az a helyzet, hogy a szociometria elsősorban az emberek különböző csoportjai egymáshoz való kölcsönös viszonyának *pszichológiai aspektusait* tanulmányozza. „Az emberek közötti viszonyok mérésének a tudományát" nem véletlenül, főképpen e viszonyok — rokonszenv, ellenszenv, közömbösség stb. formájában megnyilvánuló — *érzelmi oldala* érdekli. Ilymódon a szociometriai vizsgálatok többsége az emberek közötti — gyakran rejtett — érzelmi kapcsolatok feltárására irányul. A szociometria az emberek közötti érzelmi viszonyulások pszichológiai jellemzésével törekszik „tudományos" magyarázatot adni a társadalom különböző — többek között gazdasági és politikai jelenségeinek problémáira.

Mint ismeretes, az idealista történelemszemlélet az egyes kiemelkedő személyiségek tudatában kialakult célokat, eszméket, politikai intézményeket tekinti a társadalmi haladás hajtóerejének. A szociometria társadalomszemléletében a szociális eszmék és politikai intézmények helyett az emberek közötti *érzelmi viszonyulások* veszik át a fejlődés hajtóerejének funkcióját. A szociometriai irányzat egyik jellemző sajátossága éppen az, hogy meghatározó szerepet tulajdonít az emberek közötti viszonyulásnak, s egyedül ebben véli felfedezni a szociológiai vizsgálatok tárgyát képező társadalmi tényeket. Ezért állapítja meg *Oszipov* G. V. (1964, 122), hogy

* Ezzel a címmel *Moreno* J. L. külön könyvet is írt (Who shall survive? Washington, 1934).

„A pszichikai tényező fetisizálása különösen jellemző a „mikroszociológiai" iskolára." A szociológiai kutatások pszichológiai jelenségekre való leszűkítése tükröződik *Moreno* J. L. (1958, 39) egyik szociometriára vonatkozó meghatározásában is, mely szerint: „A lakosság pszichológiai tulajdonságainak matematikai tanulmányozását... nevezzük szociometriának." Ezért nem tekinthető véletlennek, hogy az idealista alapon értelmezett érzelmi jellegű „emberi kapcsolatok" — amint a későbbiekben még látni fogjuk — a szociometria világnézeti, metodológiai szemléletének egyik sarkpontjává váltak.

E problémakörrel összefüggő eszmei tendenciák világosan kirajzolódnak előttünk, ha közelebbről szemügyre vesszük a szociometria felfogását az *egyén* és *társadalom* viszonyáról. Találóan jegyzi meg *Hegedűs András* (1961, 42), hogy a szociometrikus társadalomszemlélet az egyén és a társadalom antinómiáját szellemi elődeihez képest — *Hobbes, Rousseau, Spencer, Simmel* — még kifejezettebben az individualizmus irányában „fejlesztette" tovább. Ebben a szemléletmódban az egyetlen természetes létezőt az egyén képviseli a maga viszonyrendszerével, amelyre formai elemként nehezednek a társadalmi intézmények, szervezetek, normák stb. A szerző utal arra is, hogy a modern polgári szociológiai irodalom gyakran a szemére veti a múltszázadbeli szociologizmusnak, hogy a társadalom mellett „eltüntette" az egyént, és figyelmen kívül hagyta az emberi „spontaneitás igazi természetét."

Mindez kimutathatóan tükröződik a szociometria *társadalomról* alkotott felfogásában. *Moreno* J. L. (1958, 178) a társadalmat három részre tagolja: „Külső társadalom", „szociometriai matrix" és „szociális valóság". A „külső társadalom" fogalmába tartoznak „a kisebb és nagyobb, hivatalos és nemhivatalos, érzékelhető és látható csoportosulások." A „szociometriai matrix"-ot azok „a makroszkópikus szemmel nem látható szociometrikus struktúrák" alkotják, amelyek csak „a szociometriai elemzés után" válnak érzékelhetővé. „A szociális valóság" pedig nem más, mint a „társadalom" és a „matrix dinamikus szintézise és interpretációja". Lényegileg ebben nyer megfogalmazást az a tétel — amely *Moreno* J. L. (1958, 179) szerint „axióma a szociometrikus számára", — hogy „a hivatalos „külső" társadalom és a szociometriai (belső) matrix nem azonos egymással. Az egyik érzékelhető, makroszkópikus, a másik láthatatlan, mikroszkópikus." E két tendencia között keletkező „mély és krónikus konfliktusok" teljesen soha sem oldódnak meg, s ez eredményezi a kompromisszumnak abban a formában való megjelenését, amelyet a szociometrikusok „társadalmi valóságnak" nevéznek.

Ebben az értelmezésben tehát a társadalom fogalma úgy jelenik meg, mint a külső, hivatalos szociális alakulatok és a belső, láthatatlan szociometriai struktúra dialektikus kölcsönhatásban levő egysége. A szociometria metodológia szempontjából elvi jelentőségű ennek az egységnek a mikroszkópikus struktúrával összefüggő oldala. Erre vonatkozóan maga *Moreno* J. L. (1958, 37) is tesz utalást, amikor azt írja, hogy a „szociális mikroszkópia" általa felfedezett „teóriájának a szociometriai módszerekkel való egyesítése jelentette a mikroszociológia kezdeti elméleti és gyakorlati alapvetését." Ebből következően a szociometria „a szociális csoportok belső struktúrájával foglalkozik, amelyet az atommaghoz* vagy a sejt fiziológiai szerkezetéhez lehetne hasonlítani". (*Moreno* J. L. 1958, 39.)

E kijelentésekből félreérthetetlenül kicsendül az a gondolat, hogy a „mikrostruktúra" felfedezése a szociometriában olyan jelentőségű lenne — a társadalom-

* A mikroszociológiában és a szociometriában elterjedt a modern természettudományokból átvett fogalmak használata, amely valójában a tudományosság látszatát keltve az idealista tanítások ényegének leplezésére szolgál.

szemlélet szempontjából — mint a mikroorganizmusok felfedezése a biológiában, illetőleg az atommag felfedezése a fizikában. A marxizmussal polemizálva olyan messzire megy a következtetéssel, hogy állítólag *Marx* nem volt érdekelve „az emberi társadalom alapvető struktúrájának" feltárásában, sőt „azt sem tudta, hogy ilyen egyáltalán létezik." (*Moreno* J. L. 1958, 92—93)

Jellemezve a szociometriában döntő jelentőségű „mikrostruktúra" összetevőit, *Moreno* J. L. (1958, 40) a „tele"-elemet vagy „tele"-faktort nevezi az ún. „szociális atom" legfontosabb alkotó részének. Szerinte ahhoz hasonlóan, ahogyan használjuk a „telereceptor", a „telepáthia", a „teleencephalon", a „telefon" stb. szavakat — a távolsági érintkezés kifejezésére, — ugyanúgy alkalmazzuk a „tele" fogalmát „az érzelem legkisebb egységének jelentésére, amely átadódik egyik egyéntől a másiknak". Az ilyen „tele-faktorok összességét nevezi „szociális atomnak", amely számtalan „tele" struktúrából, s a „vonzások és elutasítások rendszeréből" tevődik össze.

A szociális atomok a kiterjedés következtében keresztezik egymást, s nagyobb szociális egységeket, „szociális molekulákat" alkotnak. (A különböző szociális molekulák összefonódását a burzsoá szociológiában „pszichoszociális áramlatlént" szokták emlegetni.) A szociális atom nélkülözhetetlen alkotóeleme az „emocionális áramlat", amely áthatja az egyént, és mindazokat a hozzá közel vagy távol levő embereket, akikkel adott pillanatban „érzelmi kontaktusba" kerül. E gondolatmenet alapján jut el *Moreno* J. L. (1958, 107) arra a következtetésre, hogy: „Nem az individuum, hanem a szociális atom alkotja a legkisebb társadalmi egységet". Feltételezése szerint az egyént jellemző „szociális atomok fontos funkciót töltenek be az emberi társadalom kialakulásában".

Az elmondottak alapján megállapíthatjuk, hogy az egyén és társadalom viszonyának megítélésében a szociometriai iskola meghatározó jelentőséget tulajdonít a *mikrostrukturális emócionális* („interperszonális") viszonyok rendszerének. E viszonyok lényegében a „tele"-faktorok közötti kölcsönös kapcsolatot jelentik, melynek segítségével a szociometrikusok szerint a „társadalmi atom", s ezen keresztül az egész társadalom megismerhetővé válik.

Erre a felfogásra jellemző a „társadalminak" az egyének közötti kapcsolatot kifejező érzelmi viszonyokban való keresése. E tendenciák szükségszerűen oda vezetnek, hogy a társadalmi viszonyok értelmezése leszűkül az emberek közötti érzelmi kapcsolatokra. Az „emberi viszonyok" szociometrikus felfogása viszont teljesen mellőzi a társadalom konkrét anyagi-termelési viszonyainak figyelembe vételét. Ebből következően a társadalmi cselekvést, illetve magatartást elsődlegesen az érzelmi kapcsolatokkal magyarázza.

Ezt a túlzó egyoldalúságot már polgári szerzők is szóvá tették. *Otto Kühne* (1956, 229) szerint az érzelmi kapcsolatokban megnyilvánuló „pszichikai" magatartást nem lehet azonosítani a társadalmi „magatartással". Ellentétben a szociometriai felfogással, úgy vélekedik, hogy: „A formális emberi viszonyok fajtái függnek az ember dologi viszonyainak fajtáitól. Az egyiket a másik nélkül nem lehet megérteni." (I. m. 261) Ez a bírálat nem jut túl a polgári szociológia keretein. Amikor az ember dologi viszonyainak figyelembe vételét hangsúlyozza, nem veszi észre, hogy ezekben is tükröződnek az egyének egymáshoz fűződő kapcsolatai. Itt nyilvánvalóan legdöntőbb lenne az emberi viszonyok társadalmilag legfontosabb elemeinek, — mindenekelőtt a *termelőeszközökhöz* való viszonyoknak — a vizsgálata.

E tekintetben a szociometria képviselői legfeljebb odáig jutnak el, hogy az emberek közötti viszony kérdését kiterjesztik az egyének *dolgokhoz* való viszonyának értelmezésére is. Jellemző, hogy ezzel kapcsolatban elkerülik a *tulajdonviszonyok* vizsgálatát. Elméletükhöz híven a dolgokhoz való viszony lényegét is *elsődlegesen*

az érzelmi kapcsolatokkal igyekeznek megmagyarázni. Ez pedig azt jelenti, hogy számukra nem a tárgyak vagy különböző anyagi eszközök birtoklása, hanem ezek *érzelmi jelentőségének* tudatosítása a legfontosabb tényező. Így a társadalmi magatartás motiválásában a tetszésnek vagy nemtetszésnek van jelentősége. Bírálva ezt a helytelen szemléletet *Hegedűs András* (1961, 48—49) megemlíti, hogy a dolgokhoz való vonzódás mértékének különösen *Moreno* J. L. tulajdonított kiemelkedő jelentőséget, hangsúlyozva, hogy „a dolgokhoz fűződő erős vonzódás csökkenti az emberek iránti vonzódást." Egyetértünk azzal, hogy pszichológiai szempontból lehet ennek a hipotézisnek bizonyos „igazságmagva", de társadalmi összefüggésben nézve — elvonatkoztatva a termelési viszonyoktól — valóban egészen hamis feltételezésekhez vezet.

Ebben az összefüggésben fontosnak tartjuk kitérni arra a kérdésre, hogy a szociometriai irányzat mivel magyarázza az emberek közötti emócionális kapcsolatok eredetét.

Az érzelmi kapcsolatokat létrehozó „szociális atomok" kialakulásában a szociometriai elmélet feltételezése szerint nem a társadalmi feltételeknek, hanem az ember *„belső ösztönvilágának"* van meghatározó szerepe. Erre vonatkozóan *Moreno* J. L. (1959, 240) részletesen tájékoztat bennünket, amikor azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy a „tele"-faktor mint elemi viszony fennállhat csak emberek között, vagy egyének és tárgyak között. Ez az „elem" az emberben *„születéstől fogva megvan"* (kiemelés tőlünk), s lassanként az „emberek közötti viszony érzésévé válik". Egyes szociometrikusok ezen felbuzdulva a „tele"-faktort az emberi szervezet *génállományával* hozzák kapcsolatba, melyből azt következtetik, hogy az egyén érzelmi kapcsolatait kifejező „társadalmi atom" struktúráját az öröklődés determinálja. Mások inkább azzal igyekeznek elkódosítani e problémát, hogy a „tele"-faktor, a „gének", a „tudat alatti" kapcsolatáról még kevés adattal rendelkezünk, de az erre vonatkozó kérdéseket egy új tudományágnak a „telefiziológiának" kellene tanulmányoznia.

Amint az elmondottakból is kitűnik a szociometria — a társadalmi viszonyoknak az individuum, illetve annak sajátos „társas ösztönéből" való magyarázata által — rendkívül fogékonnyá válik a különböző polgári pszichológiai irányzatok iránt. (*Hegedűs András* 1961, 51). Ezt igazolja *Manszurov* N. Sz. (1963, 259—262) is, amikor részletesen elemzi a szociometria eszmei rokonságát a behaviorizmussal, az alaklélektannal és a pszichoanalízissel. A szerző többek között rámutat arra, hogy a szociometrikus iskola a polgári szociálpszichológia behaviorista irányzatától vette át a „kölcsönös emberi kapcsolatok" tanulmányozásának problémáját. Az alaklélektanból ismeretes „gestalt" fogalmát *Moreno* J. L. a „szociális atom" elnevezéssel helyettesítette, megőrizve annak eredeti „egész" illetőleg „oszthatatlan" értelmezését. A pszichoanalízisben döntő szerepet játszó „tudat alatti", „ösztönös" és „spontán" fogalma *Moreno*nál a „tele"-faktorokban realizálódik, amelyek jellegüknél fogva tudattalanok és láthatatlanok, s ilyen minőségükben meghatározzák a személyiséget. A *morenói* szociometriai koncepció teljes egészében magáévá tette a *freudi* neurózis fogalmát, amely a „hivatalos társadalmi" alakulat és a „szociometrikus matrix" közötti konfliktus formájában jelentkezik. A spontaneitás szerepéről rendkívül jellemzően nyilatkozik *Moreno* J. L. (1958, 189), amikor azt írja, hogy „... az emberi viszonyokban és az emberi társadalomban — az egyén spontaneitása — ez az alfa és omega, minden társadalmi szituáció és minden kísérlet döntő mozzanata". Nem kevésbé tartjuk jellemzőnek az elmondottak megerősítése szempontjából *Moreno* J. L. (1958, 45) arra vonatkozó beismerését, hogy: „A pszichoanalízis és a gestaltelmélet természetszerűen összeolvad a szociometriával, amennyiben az utóbbi mindkettőnek a szintézise".

Ezek a megnyilatkozások ismételten megerősítik azt a tendenciát, hogy a szociometrikus elmélet képviselői a társadalom mikro-struktúrájának „eszmei" alapját képező emócionális viszonyulások létrejöttét teljesen elvonatkoztatják az objektív *létfeltételektől*, a társadalom termelési-gazdasági viszonyaitól. Ez a történelmi materializmussal homlokegyenest ellenkező, irracionális, misztikus magyarázat végső fokon azonos értelemben használja, vagy önkényesen felcseréli a pszichikai és társadalmi jelenségek fogalmát. Ezért egyáltalán nem tekinthető véletlennek a szociometriai elmélet ama törekvése, hogy a társadalmi fejlődés lényegének megértésében elsőrendű jelentőségű társadalmi viszonyok kategóriáját a *fetisizált személyi kapcsolatok* szerepével helyettesítse. Túlzás nélkül mondhatjuk, hogy a szociometrikusok álláspontját *valamennyi társadalmi* kategória esetében ez az *idealista metodológiai* nézőpont jellemzi.

Ebből a metodológiai felfogásból következően a szociometria — bár *Moreno* J. L. (1958, 173) véleménye alapján „semleges vagy mondjuk a lehetőségek szerint semleges álláspontot foglal el a létező vagy a változásban levő társadalmi rendszerrel szemben" — gyakorlatilag mégis a kapitalista társadalmi rend *apologetikájává* válik. Ez a tendencia legjellemzőbb módon a társadalmi ellentétek létrejöttének, illetőleg ezek megszüntetésére irányuló szociometrikus lehetőségek értelmezésében mutatkozik meg.

A *Moreno* J. L. (1958, 208) féle „szociodinamikai törvény" szerint a kapitalizmusban ténylegesen meglevő társadalmi feszültségek és konfliktusok kiváltó okai nem a termelőerők fejlődése és a termelési viszonyok közötti kibékíthetelen ellentmondásban, hanem „az egy főre eső érzelmi választások egyenlőtlen megoszlásában" keresendők. Ennek megfelelően az emberek — társadalmi és osztályhelyzetüktől függetlenül — a „szociometriailag" gazdagok vagy szegények csoportjába tartoznak. Az utóbbival — ide sorolják a társadalom „pszichológiai, szociális, gazdasági, politikai, faji és vallási nyomorban szenvedő" tagjait — alkotják a „szociometriai proletariátust", amelyet semmiféle társadalmi forradalom nem képes felszabadítani. Ebből a helyzetből csak egyetlen kivezető utat tartanak lehetségesnek: a *társadalom makrostruktúrájának a mikrostruktúrához igazodó megváltoztatását*. Ez a „szociometrikus forradalom" — amely egyáltalán nem érinti a kapitalista társadalmi viszonyokat — *Moreno* J. L. (1958, 124) feltételezése szerint „... valódi fegyvert tud szolgáltani a forradalom ellen, olyan technikát tud adni az ember kezébe, amelynek segítségével a jövőben megelőzhetők a *társadalmi forradalmak*".

Úgy véljük, nem szükséges bizonyítani, hogy a *társadalmi egyenlőtlenség* kérdésének a *pszichológiai egyenlőtlenség* problémájával való önkényes helyettesítése a történelmi szükségszerűséget tagadó szociometriai elmélet sajátos voluntarista nézőpontját tükrözi, amely politikai következtetéseivel elkerülhetetlenül mélységesen reakciós „szociális utópiához" vezet. Ezért teljes mértékben egyet lehet érteni *Hegedűs András* (1961, 31) véleményével abban, hogy a válságba jutott „modern burzsoá szociológia... —" a mikroszociológiában" és még inkább a „szociometriában" kitermelte a maga legigazibb énjét, legsajátosabb megjelenési formáját, és ez elméletileg sajátos zsákutca szerepét tölti be, amelyből már nincs kiút."

Megítélésünk szerint eme elméleti kiúttalanság magyarázatát abban az idealista metodológiai alapvetésben találjuk meg, amelynek néhány fontos összetevőjét elemzésünk során igyekeztünk bemutatni. Természetesen lehetne még tovább szélesíteni és mélyíteni ezt a vizsgálódást, de feltételezhetően valamennyi részletkérdésnél kimutatható lenne az említett *metodológiai alapösszefüggések* közvetlen vagy közvetett formában tükröződő hatása. Eddigi elemzésünkből is kiderül az a tendencia, hogy a szociometriai elmélet és a marxista szociálpszichológia *metodológiai külön-*

bözőségének minőségi mutatója a pszichikus tényezők — különösen az emberek közötti érzelmi kapcsolatok — forrásainak és társadalmi szerepének egymással ellentétes felfogásában nyilvánul meg. Ebből következően hangsúlyozni kívánjuk, hogy elsősorban nem azért van ideológiai „nézeteltérésünk" a szociometriával, mert az emberi pszichikumot „belső, szubjektív" — s különböző cselekedetekben és magatartási formákban kifejeződő — létezőnek fogja fel, és általában a pszichikait (mindenek előtt annak emócionális oldatát) „mikroszkópikusnak" nevezi. Az eddigiekben éppen azt igyekeztünk kimutatni, hogy lényegesen többről van szó, mint egyszerű elnevezésbeli problémáról. Lényegében a szociometriai elméletnek a marxista szociálpszichológiától való legfőbb metodológiai eltérése arra vezethető vissza, hogy a társadalmi fejlődés *objektív törvényeit* az anyagi-társadalmi feltételektől elvonatkoztatott *pszichikus tényezők* („emócionális viszonyulások") szerepével helyettesíti.

Ellentétben a szociometriával a történelmi materializmus metodológiájára épülő tudományos *társadalomszemlélet* abból a feltételezésből indul ki, hogy: „Az anyagi viszonyok alkotják minden viszonyok alapját". (*Marx—Engels* 1949, 441) A pszichikus jelenségekre vonatkoztatva ez azt jelenti, hogy: „Az emberi tudat — írja *Rubinstein* Sz. L. (1964, 33) — nem zárt belső világ; saját belső tartalmában az objektív világhoz való viszonya határozza meg... A tudat a tudatosult lét, a szubjektívnek és az objektívnek az egysége."

A szociometria metodológiai alapjainak ismertetett összetevői nem maradnak meg az elmélet síkján, hanem — közvetlenül vagy közvetve — befolyásolják a konkrét vizsgálatok *tárgykörének* és *metodikai eljárásainak* kiválasztását is. Ezért elemzésünk teljesebbé tétele érdekében a továbbiakban szükségesnek tartjuk felhívni a figyelmet a szociometriai vizsgálatok metodológiai és metodikai összefüggésének néhány — témánk szempontjából lényegesnek látszó — vonatkozására.

2. A metodológia és a metodika kölcsönös összefüggése a tanulók közötti személyes kapcsolatok szociometriai vizsgálatában

A szociometria alkalmazási területei közül — iskolai, családszociológiai, üzemszociológiai, orvosi, katonai — ezúttal csak a tanulók közötti személyes kapcsolatok vizsgálatának néhány olyan általános vonatkozásával kívánunk foglalkozni, amelyek érzékeltetik a metodológia világnézeti-elméleti alapjainak és a konkrét kutatásmetodikai eszközöknek, eljárásoknak a kölcsönös összefüggését. Megjegyezni kívánjuk, hogy a szociometrikusok egy része határozottan elutasítja a metodológiai elvek, kiinduló elméleti alaptételek szükségességét, sőt gyakran még az általános módszertan létjogosultságát sem ismeri el. Ez azonban egyáltalán nem jelenti azt, hogy az általuk vizsgált kérdések kiválasztása és a felhasznált metodikai eljárások teljesen mentesek lennének bizonyos meghatározott ideológiai világnézeti szemlélettől.

Erről már a vizsgálatok *általános irányának* kijelölése alapján is meggyőződhetünk. *Moreno* J. L. (1958, 37) a szociometriai kutatások kiindulópontját a következő tényezőkben jelöli meg: *socius* (companion) társ, *metrum* (measurement) mérés és *dráma* (action) cselekvés. Ennek megfelelően a vizsgálatok is három irányban folynak. E szerint a szociometria csoportkutatással, mérési vizsgálatokkal és cselekvés tanulmányozással foglalkozik. Ez a három kutatási irány — amint később látni fogjuk — nem választható el mereven, sőt rendszerint kapcsolódik egymáshoz. Maguk a szociometrikusok is külön hangsúlyozzák a csoportok „csoportos vizsgálatának" és a cselekvés tanulmányozásának kölcsönös kapcsolatát.

Ennek ellenére a szociometriának egyik fő jellegzetessége az, hogy vizsgálatait *csaknem teljes kizárólagossággal* az egymással közvetlen személyes kapcsolatban levő „szociális csoportok (család, munkacsoport, tanulócsoport, játszócsoport stb.) belső struktúrájának" tanulmányozására koncentrálja. Ebben a felfogásban nagy jelentőségre tesz szert az a tendencia, hogy a nagyobb és szerkezetileg bonyolultabb szociális alakulatok megismerése lehetetlen volna a „legegyszerűbb rendszerek struktúrájának és funkciójának elsajátítása nélkül". (*Moreno* J. L. 1958, 73) Így a csoportok *modelljéből* felépíthető lenne az egész társadalom, amelyet a szociometrikusok koncepciója szerint aligha lehetne másként értelmezni, mint az egymással szorosabb vagy lazább kapcsolatban levő csoportképződmények *konglomerátumát*. Ily módon a mikro- és makroszociális alakulatok vizsgálata módszertanilag is elkülönül egymástól.

A kutatások *tárgyának* a csoportképződményekre való egyoldalú koncentrálása a szociometria metodológiai alapjaiból következik. Nem kétséges, hogy mind a marxista, mind a modern polgári szociológia és pszichológia nagy jelentőséget tulajdonít a csoportnak, mint a személyiség fejlődését meghatározó fontos tényezők egyikének. Ugyanakkor, — amint erre *Erich Hahn* (1965, 85) rámutat — a kérdés megközelítésének kétféle módja aszerint tér el egymástól, ahogyan felfogja a csoport társadalmi szerepét és funkcióját, illetőleg amilyen teoretikus és rendszertani helyértéket tulajdonít a csoport kategóriájának.

A szociometrikusok a csoportot mint szociális alakulatot mechanikusan kiszakítják az adott társadalom struktúrájából, s rendszerint felcserélik a kettőnek a funkcióját. Ez megmutatkozik abban, hogy *abszolutizálják* a csoport létének, kapcsolatainak és hatásainak a *közvetlenségét*. Ezzel az elgondolással nem érthetünk egyet, mert „... a csoport léte és hatása szempontjából a társadalom léte és hatása által közvetített." (I. m. 87) Ezért metodológiailag „... az anyagi-társadalmi viszonyokból kell kiindulni, ezek pedig nemcsak a csoportok keretein belül, hanem mint a társadalmi összefüggések összessége léteznek." (U. o.)

A tudományos igényű vizsgálat számára valóban nem lehetséges másféle metodológiai kiindulási alap, mint annak a figyelembe vétele, hogy milyen társadalmi-gazdasági viszonyok között élnek és tevékenykednek a csoport tagjai. Ezen az alapon egyetértünk *Hiebsch* H. (1960, 387—388) véleményével abban, hogy a szocializmus viszonyai között csoportról — mint szociális alakzatról — akkor beszélhetünk, ha a benne tömörült embereket olyan közös célok és feladatok kapcsolják össze, amelyeknek meghatározott társadalmi értéke, értelme és tartalma van. A szocializmusban a kollektíva az emberi csoport magasabbrendű fejlődési stádiumát jelenti. Ezért a csoportnak fontos sajátossága, hogy „funkció megoszlás" alapján értékek megvalósítására törekszik, amelyben kialakítja sajátos belső szervezetét, azaz létrehozza „szervezett egységét". Tagjai belső kommunikációban vannak egymással, amely feltételezi az intenzitás és intimitás meghatározott színvonalát. Lényeges jellegzetességként ide tartozik a konkrétség, ami azt jelenti, hogy a csoportkapcsolatok meghatározott térbeli és időbeli koordináták között jönnek létre.

Metodológiai szempontból említést érdemel a szociometria csoportelméletének a „társadalmi szerep" felfogására vonatkozó terminológiája, amellyel a csoporttagok által külsőleg vagy belsőleg elfogadott magatartásbeli normákat és szabályokat szokták jelölni. „Az egyén társadalmi szerep által meghatározott magatartása — írja *Hegedűs András* (1961, 66) — egy csoporton belül mindig visszatükrözi a csoportban levő normarendszert." A szociometrikusok a csoportot *szerepek hálózatának* tekintik, amelyben a csoporttagok egymást kiegészítő szerepeket játszanak. A szerepek azonban többnyire idegenek a személyiség számára, mivel azokat más csopor-

toktól veszik át, illetőleg egy meghatározott séma szerint osztják szét a csoporttagok között. Ezért a szerepek szociometrikus koncepcióját *Snirman* A. L. (1962, 14) jellemző módon értékeli úgy, „mint a személyiség megkettőzését s igazi valójának álcázását." A szociometrikus csoportelméletben elkerülhetetlenül összeütközésbe kerül a szélsőséges individualizmus és kollektivizmus. Az elmondottak alapján kitűnik a személyiség jelentőségének („szerepének") tagadása a csoport életében, illetőleg a személyiség jelentőségének túlhangsúlyozása a szociometrikus szerkezetben. Ezt a jelenséget *Hegedűs András* (1961, 67) nagyon találóan nevezi a mikroszociológia egyik sajátos belső ellentmondásának.

Ebben az összefüggésben megjegyezzük azt, hogy a *szerepfogalom* értelmezésével kapcsolatban az utóbbi években rendkívül szerteágazó publikációs anyag gyűlt össze a polgári szociálpszichológiában. Nálunk *Buda Béla* (1965) tett kísérletet az idevágó problémák általánosító összefoglalására. Nem célunk ugyan e tanulmány részletesebb elemzése, de nem mehetünk el szó nélkül amellett, hogy témánk szempontjából több vonatkozásban erősen vitatható a szerző állásfoglalása. A szerepfogalom vizsgálatának aktualitását többek között azzal indokolja, hogy „... a szerep a modern szociálpszichológia központi kategóriája. Kis túlzással állíthatjuk, hogy a szerep minden más szociálpszichológiai fogalmat összeköt, egységes, sajátságos szemléletbe von." (I. m. 101) Véleményünk szerint — ha óvatos formában is, de túlzott általánosítással van dolgunk, mert ez a megállapítás csak a modern szociálpszichológia *polgári irányzatára* vonatkozhat, melynek a szociometria szerepfelfogásában is tükröződő „egységes, sajátságos szemléletét" fentebb már bemutattuk. Ha differenciáltabban közeledünk a kérdéshez, akkor érzékelhetjük a minőségi különbséget a marxista szociálpszichológia javára, amely *Parigin* B. D. (1965, 61) utalása szerint a „személyiség történelmi-társadalmi sajátosságait" tekinti alapvető kategóriának. Éppen ebből a különbségből eredően tartjuk problematikusnak *Buda Béla* (1965, 108) fejtegetését arról, hogy „Mindaz, amit a pszichológia a személyiség szóval kifejez, illetőleg amit ezzel a szóval a viselkedésből magyarázni akar, az lényegében szerepmagatartás vagy szerepmagatartás kivitelezésének feltételét képező pszichés struktúra és funkció. Azt is mondhatnánk, hogy a szerep és a szerepviselkedés képessége a személyiség legfontosabb — és leginkább sajátosan emberi — eleme." Kételkedünk abban is, hogy a szerző által kifejtett szerepfogalom nélkül „a személyiségfogalom csak általános elméleti váz" (u. o.) lenne.

A szociometrikusok metodológiai felfogása nemcsak a csoportkutatásokra való koncentrálásban, hanem ezen belül a vizsgálandó kérdések megközelítésének *módjában* is tükröződik. A szociometria „mint a csoportok szervezésének tudománya" — írja *Moreno* J. L. (1958, 67) — nem kívülről a felületen mozogva, hanem „a csoport belső struktúrájának oldaláról közelíti meg a problémákat".Ebből pedig egyértelműen következik, hogy kutatásmetodikailag legfontosabb kérdés az „érzelmi expanzivitásra" épülő csoportösszetartás („kohézió") tanulmányozása. Újabban ezzel foglalkozik a modern polgári szociálpszichológia speciális ága a kiscsoportok pszichológiája. (*Filloux* J. C. 1960) *Moreno* J. L. (1958, 41) feltételezése szerint a csoport összetartozása a „tele"-faktortól függ, amely biztosítja a csoporttagok érzelmi kontaktusainak állandóságát. A kölcsönösséget feltételező érzelmi vonzódás és elutasítás az egyensúlyállapot felé törekszik. A szociometrikusok szerint éppen ezen lehet lemérni az egyének amócionális expanzivitását. (I. m., 108.) Így jutunk el a szociometrikus rendszerben általánosan ismert „csoportdinamika" (*Kurt Lewin*) problematikájához, amelynek témánkkal összefüggő több kérdéséről jellegzetesen modern polgári szociálpszcihológiai fejtegetést találunk *Hofstätter* P. R. (1963) harmadik kiadásban megjelent monográfiájában. Erre a munkára is vonatkoztatható *Buda Béla*

(1965/a, 95) megjegyzése, mely szerint: „A csoportdinamika a csoport jelenségét önmagában szociális és kulturális háttere nélkül kutatja". Így valójában az „emócionális expanzivitás", — az egyes csoporttagok kisebb vagy nagyobb intenzitású érzelmi vonzóereje — határozza meg a szociometriában jelentős szerephez jutó *struktúraelemek* mozgását és elrendeződését. E felfogás szerint végső fokon a társadalom életének reális tényei a csoport dinamikában tükröződő szimpátia-antipátia megnyilvánulásokra redukálódnak.

A szocimetriai kutatások általános irányával s tárgy választásával összefüggő e néhány kérdés vizsgálata alapján *Snirman* A. L. (1962, 18) véleményével megegyezően arra a megállapításra jutunk, hogy metodológiai szemléletének — korábban már részletesebben kifejtett — ellentmondásaiból következően ez a modern polgári pszichológiai irányzat „nemcsak megoldani nem tudja a személyiség és a viselkedés társadalmi előfeltételezettségének problémáját, hanem annak helyes felvetésére is képtelen". Pedig megítélésünk szerint ez a problematika a korszerű pedagógiai-pszichológiai vizsgálatok központi jelentőségű elméleti-metodológiai kérdése és csak ennek összefüggésében lehetséges a személyiség és közösség kölcsönhatásának kutatásmetodikailag helyes felvetése s tudományos megoldásának elősegítése.

A személyiség és viselkedés említett társadalmi feltételezettségének tagadása — mint a szociometria metodológiai felfogásának egyik legjellemzőbb összetevője — a tanulók közötti személyes kapcsolatok vizsgálatában is sajátos kutatásmetodikai ellentmondásokat eredményez. Eddigi elemzésünk alapján nem tekinthető véletlennek, hogy a szociometrikusok a tanulócsoportokon belül kialakuló személyes kapcsolatok pszichológiai magyarázatát a társadalmi feltételektől mechanikusan elvonatkoztatott „emócionális expanzivitás" dinamikájában vélik felfedezni. Ennek felderítésére és mérésére szolgál a „társválasztási kísérlet" („szociometriai teszt"), melynek matrixok vagy szociogrammok formájában grafikusan ábrázolt adatai a szociometrikusok feltételezése szerint szemléletes és *objektív képet* nyújtanak minden egyes tanulónak a kölcsönös kapcsolatok rendszerében elfoglalt helyzetéről („szociometriai státuszáról"), az osztályban létrejött zárt csoportosulásokról, a fiúk és lányok egymáshoz való viszonyának alakulásáról stb.

A tanulók közötti rokonszenv és kölcsönös vonzódás mértékének felderítésére szolgáló szociometriai eljárások segítségével a csoport valamennyi tagjának feltett — rendszerint közvetett — kérdésekre adott válaszok elemző feldolgozása alapján vonják le a szükséges következtetéseket. (Pl.: „Ki a legjobb barátod?", „Ki a legrokonszenvesebb tanuló az osztályban?", „Kivel szeretnél együtt játszani a szünetben?", „Kivel oldanád meg legeredményesebben a házi feladatot?", „Osztálytársaid közül kit hívnál meg vendégségbe?", „Ki mellett ülnél legszívesebben az osztályban?" stb.)

A szociometrikusok általában nagy jelentőséget tulajdonítanak a kérdésfeltevést motiváló elvek („szociometriai kritériumok") szerepének, melyekkel a társválasztás indokait igyekeznek felderíteni. *Kolominszkij* J. L. és *Rozov* A. I. (1964, 343) rámutat arra, hogy a *gyenge* (specifikus) — kizárólagosan speciális ismeretekre és készségekre korlátozódó szűkebbkörű egyesülést feltételező — *kritérium* csak a felületes kapcsolatok feltárására alkalmas. Ezzel szemben a mélyebb és tartósabb szociális kapcsolatok felderítéséhez *erős* (általános) — huzamosabb ideig tartó együttes tevékenységet feltételező — *kritérium* alkalmazására van szükség. Ezenkívül megkülönböztetnek még személyes és közösségi (*Jennings* J. H.) továbbá egyoldalú és kölcsönösséget feltételező kétoldalú (*Criswell* J. H.) kritériumokat. A szociometriában lehetségesnek tartják olyan típusú negatív kritériumok felhasználását is, mint pl. „Kivel nem szeretnél játszani?". Ezzel kapcsolatban óvatosságra intenek

(*Northway* M. L.), mivel az ilyen kritériumok az egyes gyermekekhez való helytelen személyes viszony kialakulásához vezethetnek. Ezt a kellemetlen hatást azáltal vélik csökkenthetőnek, hogy árnyaltabban fogalmazzák meg a kérdést (Pl. „Kivel szeretnél utolsósorban játszani?").

A tanulók közötti személyes kapcsolatok szociometriai vizsgálatában nemcsak a kérdésfelvetés minősége, hanem a *választások mennyisége* is lényeges probléma. Ha a szociometriai felvétel a tanulók „érzelmi kisugárzásának" felmérésére irányul, akkor nem látják indokoltnak a választások korlátozását. (*Gronlund* N. E.) A legtöbb esetben azonban abból a kutatásmetodikai megfontolásból eredően határozzák meg előre a válaszok számát, hogy ki akarják használni a nyert adatok statisztikai értékelésének — az eredmények összehasonlíthatóságának, matematikai és grafikus feldolgozásra való alkalmasságának — előnyeit. (*Bronfenbrenner* U. A.)

A szociometria éppen a matematikai eljárások felhasználásával igyekszik megalapozni a vizsgálatok *objektivitását* és *egzaktságát*. *Moreno* J. L. (1958, 67) szerint „a tudomány nem létezhet a tények feltárásának és mérésének adekvát eszközei nélkül". A morenoi „adekvát eszközök" alkalmazása azonban gyakorlatilag a *mennyiségi szemlélet* egyoldalú érvényesítését jelenti a tanulók közötti személyes kapcsolatok szociometriai tanulmányozásában. Ez a mechanikus felfogás olyan bonyolult számítási és ábrázolási technika (matrixok, szociogrammok) kialakulásához vezetett, hogy *Pire* G. (1966, 46) megállapítása szerint még gyakorlott kutató is csak akkor kerülheti el az „amatőrség" veszélyét, ha jól elsajátítja az „alkalmazott szociometriai statisztika" speciális eljárásait. Teljesen egyetértünk *Horváth György* (1964, 139) véleményével abban, hogy a szociometria legnagyobb vonzó erejét a természettudományos egzaktságot, mérhető, számítható, pontos adekvát összefüggéseket ígérő tendenciája jelenti s ugyanakkor a valóságban az egzaktságnak csak az illúzióját képes nyújtani. Ebben a minőségben a bonyolult számításokra alapozott szociogramm legfeljebb csak tájékoztató segédeszköz lehet a személyes kapcsolatok már előzőleg is felismert formai rögzítéséhez és szemléltetéséhez.

A mennyiségi szemlélet kutatásmetodikai nehézségei különösen megmutatkoznak a szociogrammban ábrázolt csoport-struktúrák és interperszonális kapcsolatok értelmezése során felvetődő kérdésekben. *Kolominszkij* J. L. és *Rozov* A. I. (1964, 346) szerint különösen problematikusak az olyan kérdések, mint pl.: Mi biztosítja egyik vagy másik gyermek meghatározott helyzetét az osztály szociometriai struktúrájában, befolyásolja-e az egyes gyermekek helyzete az egész osztály struktúrájának alakulását, mi határozza meg a kölcsönös választást, van-e különbség a különböző szituációkban, mi váltja ki az elkülönült csoportosulásokat, milyen szerepe van a csoportosulásoknak az osztály életében, mi idézi elő a csoportosulások között keletkező szociometriai réseket. Maguk a szociometrikusok is kénytelenek számolni azzal a körülménnyel, hogy a szociogramm önmagában legfeljebb csak *felveti* de nem oldja meg ezeket a problémákat. Többen (*Moreno* J. L., *Lomnis* C. P., *Pipinszkij* H. B., *Dahlke* H. O., *Monahan* T. O.) óvatosságra intenek, s fellépnek a szociogrammok értelmezésében tapasztalható számos — véleményük szerint hibás — tendencia ellen. Megállapítják, hogy a szociogrammban ábrázolt viszonyok nem tekinthetők reálisnak, mert azok csak a gyermekek óhaját, illetőleg a társválasztási kísérletben alkalmazott kritériumoknak megfelelő relációkat tükrözik.

A tanulók közötti személyes kapcsolatok szociometriai vizsgálatának kutatásmetodikailag ellentmondásos kérdései között különös figyelmet érdemel az egyén helyzetének megítélése. Az egyes tanulók „szociometriai státusza" a kapott választások számának közvetlen függvénye. Ennek megfelelően beszélnek „sztárokról", elszigeteltekről, elhanyagoltakról és elutasítottakról. Az elutasítások és választások

számának összevetéséből következtetnek a kölcsönös választás, a szociometriai csoport és a szociometriai „rés" jelenlétére illetőleg mértékére. A szociometriai csoport tagjai kölcsönösen egymást választják, s rendszerint nem szavaznak más gyermekekre. Ezek idézik elő a csoport-struktúrában a szociometriai „réseket" amelyek elkerülhetetlenségét kénytelenek a nemi különbségeken túlmenően a faji előítéletek, valamint a gazdasági és társadalmi egyenlőtlenség tényével összefüggésbe hozni. Ilymódon az objektív társválasztási kísérlet szándéka ellenére beleütközik a kapitalizmus olyan antagonisztikus ellentmondásaiba, amelyeket a szociometriai elmélet nem szívesen vesz tudomásul. Az sem véletlen jelenség, hogy az egyén különböző szituációkban megnyilvánuló szociometriai státuszának viszonylagos *állandóságáról* vallott felfogás jelenti a társválasztási kísérlet egyik sarkalatos tételét. A vizsgálatok ugyanis arról tanúskodnak, hogy a választások nagyon egyenlőtlenül oszlanak meg a tanulók között. Egyes számítások szerint (*Gronlund* N. E.) a tanulók kétharmadát átlagban kevesebben választják mint amennyi a valószínűségelmélet alapján feltételezhető lenne s így ezeknek gyenge a szociometriai státusza. Olyan vélemények is vannak, hogy valamennyi szociometriai kategóriába sorolt tanuló százalékaránya életkortól függetlenül állandó tendenciát mutat. (*Bronfenbrenner* U. A.) Ezeket a megfigyeléseket *Moreno* J. L. (1958, 208) sokat emlegetett szociodinamikai törvénye azzal igyekszik igazolni, hogy a szociometriai teszt esetén valamely kollektíva tagjai közti választások megoszlásának egyenlőtlensége hasonlóságot mutat a vagyon egyenlőtlen társadalmi elosztásával. Ebből azt a következtetést vonja le, hogy kevés „a szociometriailag gazdag" emberek száma s a többség „szociometriailag szegény".

Nem kívánjuk tovább részletezni a tanulók személyes kapcsolatainak szociometriai vizsgálatában felmerülő ellentmondásos kérdéseket. Úgy véljük, hogy az eddigiekből is világosan kitűnik a vizsgálatok tárgyának s a konkrét metodikának az elvi-metodológiai alapokkal való közvetlen vagy közvetett összefüggése. Ezeknek az általános összefüggéseknek a differenciált elemzése nem nélkülözhető a szociometriai módszerek szocialista társadalmi viszonyok között történő alkalmazhatóságának a megítéléséhez.

3. A szociometria pedagógiai-pszichológiai alkalmazásának lehetőségei és korlátai a szocialista iskolában

Dolgozatunk célkitűzésének megfelelően — mintegy eddigi fejtegetéseink összegezéseként — szeretnénk felvetni néhány gondolatot a szociometriai módszerek pedagógiai-pszichológiai felhasználhatóságával kapcsolatban. Tekintettel arra, hogy e kérdés sokoldalú megítélése csak számos *konkrét kísérlet* ellenőrző adatain keresztül lehetséges, ezést inkább jelenlegi vizsgálódásunk tárgykörében maradva kívánunk érinteni néhány — a további munkálatok szempontjából lényegesnek tartott — kérdést.

Előre bocsátjuk azt, hogy a szociometriához való kritikai viszonyunk tárgyilagossága feltételezi, hogy bizonyos feltételek mellett egyetértéssel támogatjuk e módszerek hazai iskolákban való felhasználásának lehetőségeit és a mi viszonyainknak megfelelő továbbfejlesztését. Egy pillanatra sem szabad azonban elfeledkezni arról, hogy elméleti-metodológiai alapjait tekintve a marxizmus-leninizmus eszméjével szemben álló szociálpszichológiai irányzatról van szó, s ennek nyomai kimutathatóan jelentkeznek metodikai eljárásaiban is. Ezért a szociometriának a szocialista iskola

körülményei között történő felhasználása feltételezi a dialektikus materialista metodológiai szemlélet következetes érvényesítését mind a tudományos kutatók, mind a gyakorló pedagógusok tevékenységében. Ezt különösen azért kell hangsúlyozni, mert gyakran találkozunk olyan tendenciákkal, hogy feltételezik a szociometriai elmélet és a szociometriai módszer mechanikus elkülöníthetőségét. Ezen az alapon nem érthetünk egyet *Engelmayer* O. (1958, 37) véleményével abban, hogy különbséget tesz a szociometria tudományos és praktikus szociálpedagógiai funkciója között. Az elsőt illetően a morfológiai, strukturális és dinamikus osztályproblémák és fejlődési kérdések megvilágítására szolgáló tudományos módszerről van szó. A második esetben a gyakorló pedagógus a szociálmetriától az osztályban folyó szociálpedagógiai munkájának megtermékenyítését várja. Metodológiai nézőpontunkból következően nálunk nem választható el a szociometria felhasználásának e kettős funkciója, bár nem vitatjuk, hogy mindkét oldalnak lehetnek figyelembe veendő specifikus vonásai.

Ez a metodológiai szemléletmód igazít el bennünket abban a kérdésben is, hogy milyen lehetőségekre legyünk tekintettel a szociometriai módszerek alkalmazásában. Hazai viszonylatban e módszerrel tanulmányozta *Geréb György* (1962) az osztályszerkezet kohéziójának és megbomlásának kérdéseit, *Budai Ilona* (1963—64) a közösség kialakulásának kezdeti problémáit, *Várhegyi György* (1964) a környezet hatását a társasközösségi életre, az osztályok társas szerkezetét, a tanulók barátkozását és csoportosulását, *Kántás László* és *Kántás Vera* (1965) a spontán társas szerkezet és a közösségi nevelés kapcsolatát. E vizsgálatok általános érvényű tapasztalataként azt lehetne kiemelni, hogy a szociometriai metodikát egyik kutató sem tekinti önmagában eredményesnek, hanem csak a többi vizsgálati eljárással kombinálva alkalmazva. Beigazolódott, hogy a szociometriának nem lehet univerzális jelentőséget tulajdonítani a közösség tanulmányozásában, bár segítségével megközelíthetőek a felszín alatti folyamatok is, valójában ezzel csak kiinduló alapot nyújthat a további komplex vizsgálatokhoz. Ebben a szellemben foglalja össze *Németh Kálmán* (1965/a, 12) intézetünk pszichológiai csoportja által végzett személyiség megismerési vizsgálatok e téren jelentkező lehetőségeit. Rámutat arra, hogy ezzel az eljárással nagyon sok fontos és több vonatkozásban meglepő adatot tárhatunk fel az osztálykközösségben ható rejtett erőviszonyokról: a) kiderül minden tanulóról, hogy kivel rokonszenvez, b) megállapítható, hogy milyen az egyes tanulók helyzete az osztály személyes kapcsolatainak rendszerében, c) fény derül arra, hogy kik között van kölcsönös rokonszenv vagy ellenszenv, d) a felvétel későbbi időpontban történő megismétlésével ellenőrizhető a kölcsönös vonzalmak tartossága, e) kirajzolódnak a közösségen belüli üsszetartozó kisebb csoportosulások, az elsődleges és másodlagos spontán érintkezési körök. E feltáruló adatok további elemzése sok újabb jellemző összefüggést tárhat fel, amelyek eredményesebbé tehetik az osztályban végzett oktató-nevelő munkát.

Ami a szociometriai módszerek alkalmazásának korlátait illeti, mindenekelőtt arra kell felhívni a figyelmet, hogy nem helyeselhető a kis csoportok vizsgálatának az egész kollektíva tanulmányozásával való azonosítása. *Kronstein Gábor* (1964, 18) abból indul ki, hogy mivel a pedagógiában kimagasló szerep jut a kis közösségeknek ezért a kutatások legnagyobb része csak „mikroszociológiai színezetű lehet", mert minél kisebb a csoport, annál nagyobb jelentőségre tesznek szert az egymáshoz való viszony alakulásában a csoporttagok egyéni érzelmei. Ez a párhuzam azért nem fogadható el, mert a „közösség társadalmi szervezet" (Makarenko A. Sz. 1955, 215) s ebben a minőségében az elsődleges közösség is lényegesen többet jelent számunkra mint a rokonszenv-kapcsolatokra épülő kiscsoport. Ugyanakkor ez nem jelenti

a „pszichológiai érintkezést" (Kolbanovszkij V. N. 1964, 9) kifejező érzelmi viszonylatok személyiségformáló hatásának tagadását. Kutatásmetodikailag azonban lényeges probléma az, hogy az elsődleges közösségeket nem önmagukban, hanem társadalmi kapcsolataik rendszerében, a teljes közösség összetartozásának, életritmusának s differenciált rétegeződésének (Horváth Lajos 1966) relációjában tanulmányozzuk.

A szociometria pedagógiai-pszichológiai felhasználásánál mindenképpen elkerülendő a *módszer* fetisizálása, amely további számtalan hibalehetőséget rejt magában. Különösen megtévesztő lehet az egzaktság látszatát keltő mennyiségi vonatkozások előtérbe kerülése a tartalmi elemzések rovására. Egyetértünk *Kuzmin* E. Sz. (1963, 220) véleményével abban, hogy a szociometria csak pillanatnyi, gyors, grafikusan ábrázolható helyzetkép felvázolására képes a kollektívában meglevő személyes kapcsolatokról. Ez pedig azt jelenti, hogy ezzel a módszerrel nem tudjuk feltárni sem a közösség létrejöttének okozati összefüggéseit, sem magát a fejlődési folyamatot. Ez a „szociometriai keresztmetszet" azonban képviselhet bizonyos heurisztikus értéket, amelyet nem lehet a priori feltételezni s az így nyert adatok hasznosak lehetnek a tanulóközösség sokoldalú elmélyültebb tanulmányozásához.

*

Dolgozatunkban nem volt lehetőségünk a témánkkal összefüggő valamennyi kérdés részletes elemzésére. A legfontosabbnak ítélt problémákat azzal a céllal vetettük fel, hogy felhívjuk a figyelmet a szociometriai módszerek pedagógiai-pszichológiai alkalmazásának elmélyültebb *kritikai szemléletére*, mert az e téren tett elvi engedmények tévútra vihetik a legjobb szándékú vizsgálatokat is. A szocialista társadalmi viszonyok feltételei között az új közösségi kapcsolatok tanulmányozásában felhasznált szociometriai eljárások számunkra nem jelenthetik csupán e metodika egyszerű kipróbálását. Ezen túlmenően arra van szükség, hogy konkrét vizsgálataink alapján meggyőzőbben tudjuk bírálni és kritikailag értékelni a szociometria elméleti-metodológiai vonatkozásait is. Tanulmányunk csupán adalékokat kíván szolgáltatni e bonyolult s a kutatók és gyakorló pedagógusok alkotó együttműködését igényelő munkához.

IRODALOM

A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának Irányelvei időszerű ideológiai feladatokról 1965, Kossuth Könyvkiadó, Bp.

Andrejeva, G. M., 1960, Против буржуазной микросоциологии. Вопросы Философии, № 3.
1965, Современная буржуазная эмпирическая социология. Изд-во. „Мысль" Москва.

Bahitov, M. S., 1958, Что такое микросоциология? Изд-во. „Знание", M.,

Budá Béla, 1965, A szerep fogalma a szociálpszichológiában. Magyar Pszichológiai Szemle, XXII. 1—2. sz.
1965/a, Az emberi csoport mint szociálpszichológiai probléma. Valóság, VIII. évf. 9. sz.

Budai Ilona, 1963—64, A közösség kialakításának kezdeti problémái. Csongrád megyei nevelők pedagógiai tapasztalatainak gyűjteménye. III. Szeged.

Dannhauer, H., 1964, Néhány szociálpszichológiai módszer kritikai értékelése. A társadalomlélektan és a pedagógia. Tankönyvkiadó, Bp.

Duverger, M., 1961. Methodes des Sciences Sociales. Presses Universitaires de France, Paris.

Erich Hahn, 1965, Polgári és marxista csoportpszichológia. Valóság, VIII. évf. 9. sz.

Engelmayer, O., 1958, Das Soziogramm in der modernen Schule 2. Auflage Chr. Kaiser Verlag, München.

Francev, J. P., 1964, A mai burzsoá szociológia válsága. Korunk világnézeti kérdései. Kossuth Könyvkiadó, Bp.

Fillux, J. C., 1960. A szociálpszichológia új ága: a kiscsoportok pszichológiája. La Natura O. P. K. Dokumentáció.

Gardner, E. F., Thompson, G. G., 1956, Social Relations and Morale in Small Groups. New York. Appleton-Century-Crofts.

Geréb György, 1962, Osztályszerkezet kohéziójának és megbomlásának pszichológiai vizsgálata. A Szegedi Pedagógiai Főiskola Évkönyve, Szeged.

Hegedűs András, 1960, A „mikroszociológiáról" és „szociometriáról". Magyar Filozófiai Szemle, IV. évf.

1961, A modern polgári szociológia és a társadalmi valóság. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Bp.

Hofstätter, P. R., 1963, Einführung in die Soziálpsychologie. Dritte, neu bearbeitate Auflage Alfred Kröner Verlag, Stuttgart.

Horváth Lajos, 1966, Az osztálykőzösségek rétegződéseinek néhány problémája az általános iskola felső tagozatában. Pedagógiai Közlemények 2. Tankönyvkiadó, Bp.

Horváth György, 1964, Társadalomlélektan és pedagógia. Köznevelés, XX. évf. 4. sz.

Hiebsch, H., 1960, Közösségi lélektan és közösségi lélektani kutatás. Magyar Pszichológiai Szemle, XVII. 4. sz.

Kántás László, 1958, Egy óvodai osztály társas szerkezete. Pszichológiai Tanulmányok, I., Akadémiai Kiadó. Bp.

Kántás László, Kántás Vera, 1965, A spontán társas szerkezet vizsgálatának felhasználása a közösségi nevelésben. Szociometriai felmérés egy nevelőintézeti általános iskolai osztályban. Pedagógiai Szemle, XV. évf. 3. sz.

Kolozsvári Gyula, 1963, Mikroszociológiai vizsgálat egy általános iskola 7. fiúosztályban. Köznevelés, XIX. évf. 22. sz.

Kolbanovszkij, V. N., 1964, A társadalom lélektan néhány időszerű problémája. Társadalomlélektan és pedagógia. Tankönyvkiadó. Bp.

Kolominszkij, J. L., 1963, Опыт психологического изучения взаимоотношений между учениками в классе. Афтореферат диссертации, АПН. РСФСР, М.,

1965, Некоторые экспериментальные данные для критики социометрии.

Проблемы общественной психологии. Изд., „Мысль". М.,

Kolominszkij, J. L., Rozov, A. I., 1964, A tanulók közötti kapcsolatok vizsgálata szociometriai módszerekkel. Pedagógiai Szemle, XIV. évf. 4. sz.

Kuzmin, E. Sz., 1963, Методы социальной психологии. Тезисы докладов на II. съезде Общества Психологов, Изд. АПН. РСФСР, М.

Kronstein Gábor, 1964, Még egyszer a mikroszociológiáról, Köznevelés, XX. évf. 1. sz.

Marx—Engels, 1949. Válogatott Művei II. kötet, Szikra, Bp.

Manszurov, N. Sz., 1963, Микросоциологическое направление в социальной психологии. Современная психология в капитальистических странах. Изд. АПН. СССР.

Makarenko, A. Sz., 1965, A neveléselmélet általános kérdései, Művei V. köt. Akadémiai Kiadó, Bp.

Moreno, J. L., 1932, Application of the Group Method to Classification.

1958, Социометрия. Эксперимментальный метод и наука об обществе. Подход к новой политической ориентации. Изд. И. Л. М.,

1959, Gruppenpsychotherapia und psychodrama, Stuttgart.

Németh Kálmán, 1965, A tanulói személyiség megismerésének néhány elméleti és gyakorlat problémája. Bölcsészdoktori értekezés. Kézirat, Szeged.

1965/a, A tanulói személyiség megismerésének módszerei. Acta Univ. Szegediensis Sectio Paedagogica et Psychologica 9.

Oszipov, G. V., 1962, Некоторые черты и особенности буржуазной социологии XX века. Вопросы Философии № 8.
1964, Современная буржуазная социология. (Критический очерк). Изд. „Наука" М.

Otto Kühne, 1956, Allgemeine Soziologie, Berlin.

Pataki Ferenc, 1964, Pedagógia és szociológia. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Bp.

Pire, G., 1966, Application des techniques sociometriques a l'étude de jumeaux „Enfance" I. Janvier-Mars.

Parigin, B. D., 1965, Социальная психология как наука. Изд. Л. Г. У.

Snirman, A. L., 1962, Коллектив и развитие личности школьника, Ленинград.

Rubinstein, Sz. L., 1964, Az általános pszichológia alapjai I. Akadémiai Kiadó Bp.

Várhegyi György, 1964, Vizsgálat a gyermek társasközösségi életének alakulásáról. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Bp.
1964/a, A „külvárosi" gyermekek spontán csoportosulásai. Pedagógiai Szemle, XIV. évf. 4. sz.

Vorwerg, M., 1964, Pontossági követelmények a szociálpszichológiai kutatásokban. A társadalomlélektan és a pedagógia. Tankönyvkiadó, Bp.

О МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМАХ ПЕДАГОГИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ СОЦИОМЕТРИЧЕСКИХ МЕТОДОВ

Д-р Лайош Дуро
доцент

Автор исходит из того принципиального положения, что применение пользующихся большой популярностью в зарубежной буржуазной социологии и социальной психологии социометрических методов в социалистической школе, предпологает необходимость всесторонного критического анализа и практической проверки. Однако в литературе больше всего критикуются лишь отдельные методические приёмы и авторы не обращают должного внимания на оценку чуждых марксизму теоретико-методологических основ социометрии. Используя отечественные и зарубежные источники, а также опыт исследований, проводимых на кафедре по психологическому изучению личности школьника, автор ставит перед собой следующие задачи для дальнейшей разработки данной темы:

а) Дать анализ важнейших методологических вопросов социометрии.

б) Показать взаимосвязь методологии и методики в социометрическом изучении личных взаимоотношений школьников.

в) Наметить возможности и ограниченности педагогико-психологического применения социометрических методов в социалистической школе.

METHODOLOGISCHE PROBLEME DER PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCHEN ANWENDUNG VON SOZIOMETRISCHEN METHODEN

Dozent Dr. Duró Lajos

Zusammenfassung

Der Verfasser stellt fest, dass die in der westlichen bürgerlichen Soziologie und Sozialpsychologie beliebten soziometrischen Methoden in der Sozialistischen Schule nur bei vielseitiger kritischer Analyse und praktischer Kontrolle nutzbar sind. In der Fachliteratur werden nur die einzelnen Handlungsweisen kritisiert und es werden die vom Marxizmus fremden theoretischen methodologischen Gründe der Soziometrie nicht kritisch analysiert. Auf Grunde von inheimischer und ausländischer Fachliteratur sowie nach den Erfahrungen der am Pädagogisch-Psychologischen Institut der Szegeder Univarsität durchführten Untersuchungen gibt der Verfasser einige Beiträge zum weiteren Ausarbeiten dieses Thema wie folgt: 1. Er analysiert die wichtigsten methodologischen Fragen der Soziometrie, 2. zeigt den Zusammenhang zwischen Methodologie und Methodik in der soziometrischen Untersuchung vor, 3. bezeichnet die Möglichkeiten und Grenzen der pädagogisch-psychologischen Anwendung der soziometrischen Methodik in der sozialistischen Schule.

A KÖZÉPISKOLAI TANÁRJELÖLTEK NEVELÉSI GYAKORLATÁRÓL

DR. OROSZ SÁNDOR
adjunktus

1. A nevelési gyakorlatok helye a tanárképzés rendszerében

Az egyetemen folyó tanárképzés reformtervében láthatóan az a tendencia érvényesül, hogy a tanárjelöltek pedagógiai képzése legyen a lehetőség szerint nagyon gyakorlati. Ezt mutatja, hogy szinte az egész képzési idő alatt részt kell venniük a hallgatóknak pszichológiai és pedagógiai gyakorlatokon. A III. és a IV. félévben összesen 3 félnapot töltenek a hallgatók iskolában pszichológiai megfigyelésekkel, az V. és a VI. félévben 2—2 félnapot nevelési és didaktikai megfigyelésekre fordítunk, a VII. és a VIII. félévben 1—1 félnapos metodikai gyakorlatot végeznek hallgatóink, tanulmányaik ötödik esztendejében pedig mindkét félévben 14—16 órás gyakorlati tanítást folytatnak a gyakorló iskolákban, ezután pedig négy hetes külső tanítási gyakorlaton vesznek részt. Általános tapasztalatunk, hogy ezek a gyakorlatok igen hasznosak.

Az egyetemen folyó tanárképzés keretében végzett többféle gyakorlat tapasztalatait összegezték a pedagógiai tanszék munkatársai az Acta Universitatis Szegediensis Sectio Paedagogica et Psychologia 7. számában. Most a legfrissebben rendszeresített, a nevelési gyakorlatok problémáiról szeretnénk számot adni.

A nevelési gyakorlatok tantervben megjelölt célja az, hogy a tanárjelöltek a III. éves didaktikai és neveléselméleti előadásokhoz csatlakozó iskolai, tanítási órákon végzett megfigyelések mellett ismerkedjenek meg a tanárok tanítási órán kívül végzendő nevelő munkájával, és a tanítási órán kívüli pedagógiai tevékenységben aktívan vegyenek részt.

Ma már közhelynek hat, hogy a fokozódó társadalmi igények kielégítése, az ifjak szocialista emberré nevelésének feladatai nagyon sokirányú tanítási órán kívüli tanári munkát kívánnak. A tanítási órák nem adnak elegendő lehetőséget ahhoz, hogy az egyes tudományágak, az egyes tananyagrészek, az egyes művészetek stb. iránt nagyobb érdeklődést mutató tanulók igényeit is maradéktalanul ki lehessen elégíteni, ezért igen sokféle szakkört szervezünk iskoláinkban. A kiemelkedő tehetségű tanulóknak alkotó köröket hozunk létre, hogy képességeik maximálisan kibontakozhassanak. A társadalmi aktivitás kifejlesztése érdekében sokféle társadalmi tevékenységbe vonjuk be a tanulókat. És sorolhatnók tovább azokat a szükséges és hasznos munkákat, feladatokat, amelyeket az ifjúságnak a pedagógusok vezetésével kell végezniük, megvalósítaniuk. De ez a korántsem teljes számbavétel is bizonyára elegendő annak illusztrálására, hogy mennyire szerteágazó, milyen sokrétű és fontos munkákat végeznek a pedagógusok a tanítási órákon kívül. Azzal is tisztában vagyunk általában, hogy ezeknek a feladatoknak a megoldására a legkevésbé sem kielégítő módon készítették fel eddig a pedagógusképző intézetek a leendő pedagógusokat. Az iskolák nevelőinek — egyéb okok mellett — talán ezért is jelent nagyobb erőkifejtést, több fáradságot és gondot s hoz kevesebb sikert ez a munka, mint a tanítási órákon végzett oktatás. És talán nem tévedünk, ha azt állítjuk, hogy — az egyébként sem csekély

tanári túlterhelés mellett — ez az egyik legfőbb oka annak, hogy a tanítási órán kívüli pedagógiai tevékenységtől a nevelők jelentős hányada húzódozik.

A néhány éve bevezetett nevelési gyakorlatnak az a funkciója, hogy kellő jártasságot biztosítson a tanárjelölteknek a tanítási órákon kívüli nagyon heterogén és egyáltalán nem könnyű nevelői munkában. S mivel a tanítási órákon kívüli munkákat a KISZ és az úttörő szervezet fogja össze az iskolában, ez a foglalkozás egyúttal az ifjúsági szervezetek vezetésében is biztosít némi gyakorlatot a tanárjelölteknek.

Hogyan alakult e gyakorlat rendszere?

Eleinte heti két órás munkát jelentett a hallgatóknak valamelyik közép- vagy általános iskola ifjúsági szervezetében. Emellett havonta két óra szemináriumon vettek részt a hallgatók. A tanév befejeztével, a nyári szünetben egy-két hetes úttörő vagy KISZ táborozáson végeztek nevelő munkát — önkéntesen.

Néhány évvel ezelőtt, amikor a gyakorlatra kötelezettek száma 100 körül volt, nem okozott különösebb nehézséget a hallgatók elhelyezése az iskolákban. Többségüknek aktív munkát tudtak az iskolák biztosítani. A nyári táborozás szervezése (mivel nem mindenki vett részt rajta) sem jelentett nagyobb problémát a beosztást végzőknek. Ahogyan a hallgatók létszáma nőtt, úgy szaporodtak a gyakorlat gondjai is. Részint az iskolákhoz való elosztás okozott nehézséget, részint aktivizálásuk. S a hallgatók irányítását végző pedagógusok szívességből foglalkoztak velük, így a tanszék elgondolásait csak óvatos kérés formájában hozhatta tudomásukra, határozott igénnyel, követelményekkel nem léphetett fel. Ebből a szempontból az 1962/63. tanév második felében állott be változás: azóta tiszteletdíjat juttat az egyetem minden gyakorlatvezető tanárnak, ha legalább 15 hallgatóval foglalkozik. Ez előnyös, mert animálja a tanárokat, de azért is, mert az egyetem határozott követelményeket támaszthat a gyakorlatvezető tanárokkal szemben. Hátrányos viszont az a megszorítás, hogy csak 15 hallgató után fizethető tiszteletdíj, hiszen kisebb iskolákban 15 hallgatót valóban aktív munkával ellátni nem könnyű.

Az 1963/64. tanév végén kötelezővé vált a nyári táborozás minden hallgató részére. A rendelkezések szerint hallgatóinknak a Békés és Csongrád megyei KISZ és úttörő táborokban kellett volna nevelői beosztásban működniük. E szervek azonban nem tudtak megfelelő számú nevelői helyet biztosítani, ezért vezetőképző, napközis és építő táborokba is kerültek hallgatók, ahol viszont alig néhány kapott nevelői munkakört.

Az 1964/65. tanévben vált teljessé a gyakorlat a reform koncepciójának megfelelően, amikor kötelezték a hallgatókat előkészítő táboron való részvételre. Ennek megfelelően 1964. szeptember elején 8 napos előkészítő táborban voltak a három tanárképző egyetem másod évet végzett hallgatói Csillebércen. 1965. szeptemberében pedig egyetemenként külön szervezett előkészítésben részesültek az egyetemek székhelyén.

A továbbiakban a gyakorlatok most már véglegesnek tekinthető három fő fázisának, az előkészítő tábornak, az évközi iskolai gyakorlatnak és a nyári táborozásnak a tapasztalataival külön-külön kívánunk foglalkozni.

II. A nevelési gyakorlatok lefolyása

1. *Az előkészítő tábor*

A IV. félévet elvégzett, a szigorlatokon sikerrel túljutott hallgató az V. félévre nem iratkozhat be, ha a nevelési gyakorlatokat előkészítő táboron nem vesz részt szeptember elején: így intézkedik a miniszteri rendelet.

Szükség van a gyakorlatok előkészítésére, hiszen a hallgatók tanulmányaik első két évében csak lélektant tanulnak (ami természetesen jó alapokat nyújt a nevelési gyakorlatok végzéséhez is), pedagógiát azonban nem. Pedagógiai képzésük a nevelési gyakorlatokkal párhuzamosan a III. évben indul meg. A gyakorlatok végzéséhez szükséges elméleti pedagógiai tájékozottsággal tehát nem rendelkeznek az aktív munka megkezdésekor. Az előkészítő tábor feladata, hogy a gyakorlatok végzéséhez elengedhetetlenül szükséges elméleti ismeretekkel és jártasságokkal felruházza a hallgatókat. Ezért áll az előkészítő tábor elméleti előadásokból és gyakorlati foglalkozásokból, szemináriumokból.

Az előadásokban olyan témákról kell a tanárjelölteknek hallaniuk, amelyeknek ismerete nélkülözhetetlen az október elején kezdődő gyakorlati nevelőmunkájukhoz. Úgy ajánlatos ezeket a témákat kiemelni a féléves neveléselméleti előadások tematikájából, hogy önmagukban is érthető, logikus egészet alkossanak. Legyenek az előadások praktikusak, adjanak maximális segítséget a gyakorlatok tudatos végzéséhez. De nem elég, ha az egyetemisták meghallgatják az előadásokat: biztosítani kell, hogy jól meg is jegyezzék az elhangzottakat. A szemináriumok ezt a célt szolgálják.

A gyakorlati foglalkozások olyan praktikus ismeretek és jártasságok elsajátítását célozzák, amelyekre a tanítási órákon kívüli nevelőmunkában feltétlenül szükség van. (Pl. a szervezeti élet formaságai; köszönés, jelentés; gyűlések, megbeszélések vezetése; játékok, sportfoglalkozások, kirándulások szervezése és vezetése; táborozási, turisztikai ismeretek stb.)

Mindezek igen komoly feladatok elé állítják az előkészítő táborok tervezőit. De nem könnyű a szervezés sem. Megfontolandó, hogy hol, mikor, milyen időtartammal, milyen szervezeti formában tartsuk az előkészítést.

Az időpont kiválasztása egyáltalán nem mellékes. Közvetlenül a tanévkezdés előtti napokon lenne jó rendezni az előkészítést, hogy ne szakítsa meg a hallgatók nyári pihenőjét. Ekkor azonban a halasztott és az utóvizsgák zajlanak. Mivel az előző tanév végén szigorlatoznak a hallgatók, elég sok halasztott és utóvizsgás akad közöttük. (Az 1964. szeptemberi táborban pl. nem egy csoportnak 60—70%-a készült halasztott vagy utóvizsgákra.) Ha szeptember első hetében rendezzük az előkészítést, ez akadályozza a vizsgákra való felkészülést, az időben sikeresen vizsgázottaknak pedig azért kellemetlen, mert a tábor befejezésétől a tanévkezdésig maradó egy hetet nem tudják kellőképpen hasznosítani.

Az időtartamot részint a tábor célja, az elsajátításra szánt ismeretek mennyisége, a tervezett kulturális és egyéb rendezvények szabják meg, részint a rendelkezésre álló pénzügyi fedezet. Ideálisnak a legalább egy hetes időtartam látszik, ha az előkészítés szervezeti formájául a táborozást választjuk: ennyi idő mindenképpen szükséges ahhoz, hogy valamelyest közösséggé szerveződhessenek a résztvevők; ennyi idő kell ahhoz, hogy a hivatalos, tanfolyamszerű programon kívül a tábor jelleget biztosító, kötetlenebb, hangulatos program is beilleszthető legyen. — A hallgatók közösséggé szerveződése kívánatos, mert a nevelési gyakorlatok közben elsősorban a közösségi nevelés gyakorlatába kell bepillantaniuk; ehhez ad segítséget, ha maguk is közösségben élnek az előkészítés idején.

A hely megválasztása is alapos megfontolást kíván. Szükséges, hogy a nagy számú hallgatóság kényelmes elhelyezését tegye lehetővé. Legyen a célnak megfelelő a miliő. Biztosított legyen a megfelelő felszerelés, ellátás, személyzet stb. Röviden: legyen meg a jól működő mechanizmusa, amely biztosítja a célnak megfelelő nyugodt körülményeket, de legyen gazdaságos is. Ilyennek látszott a Csillebérci Nemzetközi Úttörőtábor. Ezért a Művelődésügyi Minisztérium és a KISZ KB az első előkészítő tábort itt rendezte meg 1964 szeptemberében.

A fentebb vázolt követelményekből többet igen jól biztosított a csillebérci tábor. Mindenekelőtt az ideális környezetet és felszerelést: hegytetőn, erdőben terül el az állandó jellegű épületekkel, sátrakkal, sportpályával, uszodával, szabadtéri színpaddal, postahivatallal, modern honyhával és önkiszolgáló étteremmel ellátott, hatalmas területű tábor. Emellett megvan az állandó vezetőgárdája: főhivatású táborparancsnok és helyettes, gazdasági és adminisztratív apparátus, technikai és kisegítő személyzet stb. Megvan tehát a jól működő szervezeti mechanizmusa, amely fontos feltétele annak, hogy a táborban nyugodt, kiegyensúlyozott viszonyok között folyjék az élet. — A tárgyi feltételek az előkészítő tábor számára így adottak voltak.

Az időpont megválasztása kevésbé mondható szerencsésnek: szeptember 2-től 8-ig tartott; az egyetemeken az oktatás általában 15. táján kezdődik. A tábor befejezése és a tanév kezdete között egy hét maradt; az utóvizsgákat ezen a héten rendezték az egyetemeken, így a vizsgázóknak éppen a vizsgát megelőző hetet kötötte le a tábor, a nem vizsgázó hallgatóknak pedig haza kellett még utazniuk a tábor után, és ezt a szünet egészéből kiszakított egy hetet már nem tudták helyesen fölhasználni. Az 1964. évi tapasztalat azt is megmutatta, hogy szeptember elején már meglehetősen kockázatos dolog sátortáborozást rendezni: az ott töltött idő háromnegyed részében eső és köd volt, s a napi középhőmérséklet 4—5 fok körül mozgott. Tetézte ezt még az is, hogy az egyetemek hivatalos szervei nem mindenütt tájékoztatták kellőképpen a hallgatókat az előkészítő körülményeiről; odaérkezésükkor nem tudták pl., hogy sátorban fognak lakni, ezért nem is látták el magukat megfelelő ruházattal. A hallgatók fáztak; póttakarókat budapesti kollégiumoktól kellett kölcsönözni.

Érthető tehát, hogy a hallgatók hangulata — különösen kezdetben — nem volt valami rózsás.

Szükséges a tábor szervezetéről is szólnunk.

A mintegy 1100 egyetemista normális élete természetesen megfelelő szervezeti formákat kívánt. Csillebércen a tábornak megvannak a hagyományos szervezeti egységei: altáborok, rajok, őrsök. A vezető szerv felépítése ennek megfelelően: táborparancsnok és helyettese (ezek főfoglalkozásúak), altáborparancsnokok és helyetteseik, raj- és őrsvezetők és helyetteseik (az utóbbiak általában turnusonként változnak.) A nem főfoglalkozású vezetők összetétele az egyetemisták táborozása idején: többségük úttörővezetésben járatos általános iskolai pedagógus az ország különböző részeiből, kisebb számban (részben az egyetemek által javasolt) KISZ tanácsadó tanárok és a három tanárképző egyetem neveléstudományi tanszékének 10—12 oktatója.

Ez az összetétel alapjában egészségesnek látszott. Ha figyelembe vesszük azonban, hogy az úttörővezetők a középiskolás ifjúsági szervezet, a középiskolai tanárok viszont az úttörőszervezet problémáiról, az egyetemi oktatók pedig mindkét szervezet mindennapi tevékenységének formáiról kevéssé tájékozottak, érthető, hogy a tábor programjának megvalósításában nehézségek mutatkoztak.

Személyes jellegű, inkább ki sem mondott, de nem egyszer felszínre került problémák adódtak abból, hogy egyes általános iskolai vezetők az egyetemi hallgatókkal és a középiskolai tanárvezetőkkel szemben kisebbségi érzéssel küszködtek. Az ilyen pedagógusok a többiek sok megnyilatkozását úgy fogták föl, mintha azok lenéznék őket. (Mi viszont sehol sem tapasztaltunk ilyen jelenséget.) Az ebből származott sértődések, kellemetlenségek feloldását a hivatalos táborvezetők sem mindig segítették elő.

Sajátos ellentmondás alakult ki a vezetésben: a tábor azzal a céllal jött létre, hogy a hallgatókat előkészítse egyik egész éves egyetemi kötelezettségük végzésére,

ugyanakkor a tábor programjának lebonyolításába — az eredeti elgondolások szerint — az egyetemi oktatók egészében vajmi keveset szólhattak bele, mivel mindegyikük csak egy részterületen (mint altábor- vagy őrsvezető) a központi elgondolás közvetítője, végrehajtójaként működött. Ezen a helyzeten úgy változtattunk, hogy az ELTE és a JATE egy-egy oktatója (nevelési felelős elnevezéssel) az előkészítő tanfolyam elvi irányítójaként működött, így igyekezvén biztosítani a célnak megfelelő munkát. E két oktató készítette elő a foglalkozások vezetőit, látogatta a szemináriumokat és a gyakorlatokat, így átfogó képet alkothattak a tábor életének egészéről. Rájuk hárult az a cseppet sem kellemes feladat is, hogy a személyes feszültségeket levezessék.

Eleinte bizonyos ellenállást mutattak az egyetemisták a táborban meghonosodott úttörő formaságokkal szemben (köszöntés, jelentés, jelentkezés, zászlófelvonás, zászlólevonás, menetelés stb.), amelyeket már sok 13—14 éves úttörő is gyerekesnek érez; ezeket a formaságokat változás nélkül és maradéktalanul megkövetelték az egyetemistáktól is. Ez az ellenállás a megszokás és a belátás következtében hamarosan megszűnt, de állandósult ott, ahol a vezetők a hallgatókkal csak e formaságok között érintkeztek ill. minden szándékukat utasítás, parancs és tilalom formájában közölték.

A napirendet zsúfolttá tette, hogy délelőtt 4, délután 3 1/2 óra elméleti előadást és szemináriumot állítottak be. Szabad foglalkozásra, sportra alig jutott egy kis idő, ugyanakkor órákat vettek el az étkezések, mivel az egyes csoportok nem tudhatták előre, mikor kerül rájuk sor. Így nem nagyon alakult ki a táborszerű életforma.

A következő előadások hangzottak el:

1. A tanulóifjúság világnézeti, politikai, erkölcsi arculata és társadalmi nevelésének problémái
2. Az iskolareform és a nevelés; az ifjúsági mozgalom a nevelés rendszerében
3. A középiskolai KISZ szervezetek nevelőmunkájának feladatai
4. Az úttörő mozgalom nevelési feladatai.

Ezekhez az előadásokhoz a következő szemináriumok járultak: Az első előadáshoz: „A világnézeti és erkölcsi nevelés kérdései." A második előadáshoz két szeminárium csatlakozott: „A közösségi nevelés és az ifjúsági mozgalom," valamint „A KISZ feladatai a tanulmányi munka segítésében; a szakköri munka kérdései." A harmadik előadáshoz: „A KISZ követelményrendszere," a negyedikhez: „Az úttörő próbák".

Mint a címek jelzik, az előadások fontos és aktuális elméleti témákról szóltak. Sikerült kiváló előadókat is biztosítani. Minden témáról négy előadó szólt a négy csoportba osztott hallgatóknak. S ebből némi eltérések adódtak, természetesen. Talán a felkéréskor sem körvonalazták az előadóknak egészen pontosan, hogy mit kívánnak a hallgatók számára megvilágítani az egyes előadásokkal, így az azonos címmel megtartott előadások néha meglehetősen eltérő tartalmúak voltak. Ez persze alapjában nem baj, hisz az előadások tartalmasak, színvonalasak voltak (még ha nem tarthatjuk is egészen szerencsésnek, hogy az egyik — egyébként rendkívül érdekes, színvonalas — előadás az ifjúság világnézeti, politikai, erkölcsi arculatának megrajzolását Ernst Fischer: A fiatal generáció problémái című, alapjában marxista szellemű, de a nyugati s nem a hazai ifjúság problémáit tárgyaló művének alapján végezte), viszont az előkészítés egysége szempontjából kívánatosabbnak vélnénk, hogy kevesebb legyen az eltérés az egyes előadások között.

Az egyes témák előadói általában nem tudtak arról tájékozódni, hogy az előttük szerepelt előadók mit mondtak el, milyen részleteket fejtettek ki, így nem egyszer

ismétlésekbe bocsátkoztak, hisz a témák erre természetes lehetőséget nyújtottak. Így pl. nem egy, az első témában a tanulóifjúság társadalmi nevelésének problémái között elmondott gondolat ismétlődött (ha más megfogalmazásban is) a második előadásnak abban a részében, amely az ifjúsági mozgalomnak a nevelés rendszerében betöltött szerepéről szólt. Ugyanúgy a harmadik, A középiskolai KISZ szervezetek nevelőmunkájának feladatai című előadásban hallhattak újra olyan gondolatokat az egyetemisták, amelyek az előző előadásokban elhangzottak. S az sem véletlen, hogy az úttörő mozgalom nevelési feladatait ismertető előadás bevezető része sokban ismételte (még ha más aspektusból is) a KISZ szervezetek nevelőmunkájának feladatairól tartott, előző napi előadások egyes gondolatait.

Mivel az előadások elvi problémákat vetettek föl, szükségszerűen a szemináriumoknak kellett volna a praktikus követelményeknek eleget tenniük. Az első két szeminárium viszont csak az ismétlődések számát növelte (rendszerint az előadásoknál lényegesen alacsonyabb szinten). — Általában a szilárd bevésést szolgálják az ismétlések. Bizonyos körülmények között azonban érdektelenséghez vezetnek. Tapasztalatunk szerint az egyetemistáknak nem kis részénél ez utóbbi hatást váltották ki. — A harmadik szemináriumot sem sok hallgató tartotta hasznosnak, mivel a KISZ feladatairól a tanulmányi munka segítésében és a szakköri munka kérdéseiről a szemináriumvezetők jelentős hányada nem sok konkrétumot tudott föltárni. A legpraktikusabb, a hallgatók évközi munkájával a legtöbb kapcsolatot mutató szeminárium az utolsó kettő volt. Ezek értékéből csak az vont le, hogy a KISZ tanácsadó tanárok az úttörőszervezet, az úttörő csapatvezető tanárok pedig a középiskolás KISZ követelményrendszerét nem ismerték eléggé. Ezen úgy segített a vezetőség, hogy a KISZ követelményrendszeréről — összevont csoportoknak — csak középiskolás, az úttörő próbarendszerről csak általános iskolás pedagógusok tartottak szemináriumi foglalkozást, szintén összevont csoportoknak, s ez (a megkétszereződött-háromszorozódott létszámok okozta hátrányoktól eltekintve) helyes eljárásnak bizonyult.

A gyakorlati foglalkozások valóban gyakorlatiasak, hasznosak voltak. Többnyire jól megfeleltek a felsőbb éves egyetemisták is, akik gyakorlatvezetőkként működtek közre.

Összegezésül azt állapíthatjuk meg a csillebérci előkészítő táborról, hogy a tárgyi feltételek kiválóaknak bizonyultak (eltekintve az időjárástól), a szervezés, a tartalom azonban nem volt kielégítő, ami (sok tényező közrejátszása mellett) elsősorban azzal magyarázható, hogy előzetes tapasztalatok nélkül jött létre ez a tábor. Az egyetemisták többsége sajnálatosan elsősorban a negatívumokat érzékelte a táborban (talán beállítottságuk okozza ezt, ami abból fakadhat, hogy a család, de a társadalom is nagyon messzemenően gondoskodik a fiatalokról, elkényezteti kissé őket), így a következő évfolyamok hangulatát nem valami kedvezően készítették elő a táborozásra. Mindezek miatt helyes lett volna, ha a Művelődésügyi Minisztérium és a KISZ KB alaposan elemezte volna a tapasztalatokat, még pedig az egyetemek oktatóinak a bevonásával; tudomásunk szerint semmiféle szélesebb körű, alaposabb elemzésre sem került sor. A konklúziók levonását csak az jelezte, hogy 1965-ben az egyes egyetemekre bízták az előkészítő tanfolyam megrendezését.

Ilyen körülmények között csak részben hasznosíthattuk az előző évi tapasztalatokat, mivel a változott viszonyok miatt más szervezeti forma vált szükségessé.

Nem lenne helyes az 1965 szeptemberében rendezett előkészítő tanfolyamok az előző évihez hasonló részletes ismertetése; csupán a legfőbb jellemzők bemutatására szorítkozunk.

Legelőször az emelendő ki, hogy táborszerű szervezeti formát próbáltunk meghonosítani — a tábori élet feltételei nélkül. A hallgatókat ugyanis egyetemi kollégiumokban szállásoltuk el (azokat is, akik egyébként a városban laknak), étkeztetésüket a menzán oldottuk meg; az előadásokat és a szemináriumokat az egyetemen, a gyakorlatokat pedig az egyes iskolákban bonyolítottuk le. A minél praktikusabb előkészítés érdekében azokból a hallgatókból alakítottuk ki a szemináriumi és a gyakorlati csoportokat, akik évközi gyakorlataikat azonos iskolában végzik, a csoportok vezetésére pedig az illető iskola KISZ tanácsadó tanárát ill. úttörővezetőjét kértük meg. (A Városi Tanács Művelődési Osztálya engedélyével majdnem mindannyian részt is vettek a tanfolyamon.)

Az előkészítőn való részvétel mindkét tanárképző kar harmadéves hallgatói számára kötelező volt. Rajtuk kívül részt vettek azok a III. évet végzett hallgatók is, akik valamilyen ok miatt a csillebérci táborban nem jelentek meg. Ezt a szankciót abból a megfontolásból foganasította az egyetem vezetősége, hogy megakadályozza az indokolatlan távolmaradásokat. E hallgatók számára így az a paradox helyzet állt elő, hogy egy már elvégzett, egész éves gyakorlat előkészítésén vettek részt — utólag. A rájuk gyakorolt hatás emiatt egyáltalán nem volt pozitív, s feltételezhetően ők sem voltak jó hatással a „rendes korú" hallgatókra. A jövőben más szankciókról gondoskodhatnánk.

Az előadásokkal és a szemináriumokkal konkrét, praktikus előkészítést kívántunk adni az évközi gyakorlati munkához, így ezek a tanítási órán kívüli nevelőmunka elméleti és gyakorlati problémáival foglalkoztak. A tematikát az egyetem javaslatára a minisztérium és a KISZ KB alakította ki. Az előadásokat a pedagógiai tanszék, a megyei és a városi KISZ Bizottság és Úttörő Szövetség munkatársai tartották. Hatásuk egységesebb volt az előző évinél, mivel az egyetemisták az egyes előadásokat egy csoportban hallgatták, egyazon előadótól. A hallgatók az elméleti előadások közvetlen hasznát kevésbé fogták föl, mint a szemináriumokét. Most sem sikerült egészen elkerülnünk azt a hibát, hogy az előadások egyes részleteikben ismételték egymást; egyik-másik előadás eléggé sok közhelynek látszó igazságot tartalmazott, ami néha szinte riasztóan hatott egyetemistáinkra.

A szemináriumi foglalkozások színvonala sem volt azonos, de egy igen nagy haszon származott belőlük: a hallgatók megismerkedtek annak az iskolának a sajátos problémáival, amelyben egész évi gyakorlataikat kell végezniük.

A táborozási és turisztikai ismereteket adó előadás után félnapos túrát tettek a hallgatók a Maros-parti munkásmozgalmi emlékműhöz. Nézetünk szerint (s a hallgatók többségének véleménye szerint is) igen hasznos volt ez a túra. (Jó néhány IV. éves hallgató önként csatlakozott a túracsoporthoz.) Ellenkező véleményt csak az elkényeztetett, elpuhult hallgatók nyilvánítottak.

Hogy az előkészítő tanfolyam hatását valamelyest regisztrálhassuk, a félév végén a nevelési gyakorlatot végző harmad éveseink körében reprezentatív felmérést végeztünk. Azért a félév végén s nem a tanfolyam befejezése után érdeklődtünk a hallgatók véleménye iránt, hogy féléves gyakorlati munkájuk tapasztalatai alapján megalapozottabb véleményt adhassanak.

Arra a kérdésre, hogy a tanfolyam elvégzése segítette-e őket évközi gyakorlati munkájukban, tagadó választ adott 21,3%, nem válaszolt 15,5%; ezt úgy foghatjuk föl, hogy lényegében tagadó választ kaptunk 36,8%-tól. (A válasz elmaradását persze úgy is értékelhetjük, hogy az illető hallgatók a félév elteltével már nem emlékeznek pontosan arra, mit adott nekik az előkészítő tanfolyam s mit tanultak meg saját tapasztalatukból, ill. az elméleti órák anyagából, ezért inkább nem válaszoltak.) Pozitív véleményt adott tehát 63,2%. Így talán elégedettek is lehetnénk a tanfolyam

hatásával; az a tény, hogy a megkérdezetteknek több mint egyharmada nem találta kielégítőnek az előkészítést vagy nem tudatosodott bennük ennek haszna, és emellett a pozitív véleményt nyilvánítók 9%-a is csak részben (egyik-másik egészen kis részben) tartotta eredményesnek, mégis nyilvánvalóan jelzi, hogy az előkészítő hatásfoka lehetne jóval nagyobb is.

A fő fogyatékosságokra utal az a tény, hogy amikor azt kellett részletezniük a hallgatóknak, hogy mivel segítetteatanfolyam évközi munkájukat, mindössze 3% utal az előadásokra a gyakorlati foglalkozásokra adott 21, és a túrára eső 15,2%-os hivatkozással szemben. A praktikumra vonatkozik a válaszoknak az a 15%-a is, amelyben az iskolával való előzetes ismerkedés hasznáról van szó.

Más oldalról ugyanezeket a tanulságokat mutatják azok a válaszok, amelyeket arra a kérdésre kaptunk, hogy mivel segíthette volna jobban a tanfolyam az évközi gyakorlatokat. A megkérdezettek 22%-a szerint kívánatos kevesebb előadás és több gyakorlat, 5,2% jobb elméleti előadásokat kívánna. (Érdekes, hogy táborozással összekötött előkészítést mindössze 2,6% kívánt volna.)

A két év tapasztalatai azt mutatják tehát, hogy szükséges az előkészítő tanfolyam, de megoldható kevesebb, konkrétabb előadással és több, tartalmasabb gyakorlati foglalkozással. Ennek érdekében mind az előadókat, mind a gyakorlatvezetőket alaposabban fel kell készítenünk feladataikra.

2. *Az évközi gyakorlatok*

a) Szervezés, kapcsolat az iskolákkal

Az erősen megnövekedett létszám miatt az 1964/65. tanévtől kezdve 18 szegedi iskolához kellett beosztanunk a hallgatókat évközi nevelési gyakorlatra. Ebből 7 általános iskola, 4 gimnázium, 6 technikum és 1 iparitanuló iskola. Az osztályok számától és az iskola tanulólétszámától függően 15—25 hallgatót osztottunk be egy-egy helyre. A gyakorlatok felelősei az iskolákban a KISZ tanácsadó, ill. az úttörő vezető tanárok. Részükre az 1964/65. tanévben a gyakorlatok megkezdése előtt tájékoztató megbeszélést tartottunk, ahol ismertettük a gyakorlat célját, rendeltetését, azokat a feladatokat, amelyek megoldása rájuk vár. A gyakorlatokhoz járuló havonkénti egy szemináriumot is ők vezetik csoportjaiknak. Az 1965/66. tanév elején (mint már erről más helyen szólottunk) e tanárok mint szemináriumvezetők részt vettek a hallgatók előkészítő tanfolyamán; előkészítésüket, tájékoztatásukat folyamatosan végeztük.

A hallgatók beosztását az egyes iskolákhoz úgy oldottuk meg, ahogyan az iskolák számára a legelőnyösebbnek látszott. A gimnáziumok és az általános iskolák arányosan elosztva kaptak mindenféle szakos bölcsész és természettudományi kari hallgatót, a szakiskolák pedig a szakirányuknak megfelelő szakos hallgatókból kaptak többet, így ők — a KISZ és az úttörő alapszerveken kívül — a legkülönbözőbb általános és speciális szakkörökben is tevékenykedhetnek. Így pl. a mezőgazdasági és az erdészeti technikumba biológia-kémia, biológia-földrajz, az építőipari és a gépipari technikumba matematika-ábrázoló geometria, matematika-fizika szakos hallgatóból osztottunk be többet.

Ezzel a körültekintő, az iskolák igényeit messzemenően figyelembe vevő elosztással a hallgatók aktív munkájának lehetőségeit igyekeztünk megteremteni, ez azonban magában még nem biztosítja a tényleges munkát. Tevékenységük az egyes iskolákban kialakult helyzettől, körülményektől függően nagyon különböző értékű. Abban a gimnáziumban pl., amelynek 13 tantermében 25 osztályt kell elhelyeznie,

természetesen nem biztosítható olyan széleskörű és sokféle tanítási órán kívüli munka, mint a kellő számú teremmel rendelkező iskolákban. Itt az időpontok egyeztetése és a helyiségbiztosítás okoz nagy gondot, nem csoda hát, ha a beosztott egyetemistákat nem tudják eléggé ellátni munkával. Avagy az első éve működő, egészen fiatal, jórészt kezdő tanárokkal dolgozó gimnáziumban nem alakulhatott ki még az iskolai életnek az a hagyományos ritmusa, amely nagyon megkönnyíti a munkát: itt jórészt megfigyelési feladatokat kaphattak a hallgatók és kevesebb aktív munkát. — Egyes technikumokban — az iskola jellegéből, a tanulók maximális elfoglaltságából eredően — az ifjúság tanítási órán kívüli munkája kimerült az ISZM politikai próbafoglalkozásokban, amelyeknek több éves központi tematikája alig volt képes vonzást gyakorolni a tanulókra, új tartalom és új forma keresésére pedig — éppen a tanulók nagy elfoglaltsága miatt — nem vállalkoztak. Az ilyen helyen tapasztalható közöny, unott részvétel nem animálta az egyetemi hallgatókat sem, különösen akkor nem, ha minden elgondolásukat, ötletüket elvetette az iskola, mert — úgymond — jobb, kényelmesebb a megszokott; az új csak többletmunkát, több gondot jelent.

Az elmúlt évben a középiskolák és szakmunkástanulók KISZ szervezetei részére kiadott Programfüzet sok segítséget adott e probléma megoldásához; a füzet kiadása azonban nem oldja meg a problémákat: nagyon sok múlik az iskolai vezetőség szemléletén.

Az egyik technikumban a több éve rendszeresített, emiatt színtelenné vált ISZM politikai foglalkozások helyett próbálkoznak új formával: év eleji közvéleménykutatás alapján összeállított témákról tartanak előadásokat, mintegy negyvenöt féle témáról összesen több mint százat, amelyekből minden technikumi tanulónak évente ötöt kell meghallgatnia ahhoz, hogy a próba követelményének eleget tegyen. Ezeknek az előadásoknak a legtöbbjét az oda beosztott 25 hallgató tartja, de így egyenként csak 3—4 előadás megtartása jut rájuk, és egyéb munkát alig tud adni nekik az iskola. Az itt gyakorló hallgatóink közvetlen gyermekismeretre alig tesznek szert.

Meglepően jó munkaterületre találtak egyetemistáink az iparitanuló intézetben. A korábbi években nem is mertünk arra gondolni, hogy ide is osszunk be hallgatókat. Az 1964/65. év elején kiderült, hogy 12 bölcsészhallgató már másodéves korában működött itt, ezért ide kérték beosztásukat a nevelési gyakorlatra is. Szívesen mennek, mert tanári munkakört kapnak: önképzőkört, szakköröket vezetnek teljesen önállóan. Ez a tény annyira lelkesíti őket, hogy a szaktárgyuktól egészen idegennek tűnő szakkörök vezetését (pl. bölcsészek fotókört) is vállalják, nem sajnálva a felkészülésre szükséges időt, energiát.

Az általános iskolákban is vegyes a helyzet: több helyen felelős nevelői munkát kaptak hallgatóink, itt szívesen dolgoznak. Több, középiskolába beosztott, ott aktív munkát nem kapott hallgatónk kérte átosztását általános iskolához, mert ott legalább korrepetálásra alkalom nyílt. Egyes iskolákban viszont az úttörő foglalkozásokat az iskola korábbi, jelenleg középiskolás növendékei vezetik, ami az iskola szempontjából nagyon egészséges, de a legkevésbé sem az hallgatóink szempontjából, mert ezekben az iskolákban ők a gyakorlatokon is csak hallgatók.

Egyáltalán nem gyakorol pozitív hatást hallgatóinkra, ha azt látják, hogy az iskolában az ifjúsági szervezet munkáját segítő tanár kényszerből tesz eleget feladatának. És ez nem egészen ritka jelenség. Az 1963/64. tanévben hallgatóink 11 iskolához voltak beosztva. Közülük négyben új tanácsadó, ill. úttörő vezető tanár kezdte év elején a munkát. Ezek abban az évben kerültek az illető iskolához, a korábbi tanácsadó tanárok siettek az újak „nyakába varrni" funkciójukat. Ugyanebben a tanévben további három iskolában változott a tanácsadó tanár hasonló okok miatt. Az egyik technikumban három év alatt négy, az egyik gimnáziumban három év alatt

három tanácsadó tanár váltotta egymást. Ezek a változások az ott gyakorlatot végző hallgatókban azt a véleményt érlelik (gyakran még akkor is, ha a változást külső kényszerítő okok tették szükségessé), hogy semmi értelme az órán kívüli nevelőmunkának, az csak teher diáknak és tanárnak egyaránt, nem érdekli egy ket sem, rájuk erőszakolják: jobb menekülni ettől a munkától.

E negatív jelenségek mind olyan gátló tényezők a hallgatók munkájában is, amelyek a kevésbé önálló, kevésbé talpraesett, nem eléggé rátermett, minden kezdeti lépésnél sok segítségre szoruló egyetemistát elriasztják, elkeserítik, benne azt a nézetet érlelik, hogy az egész gyakorlat értelmetlen, fölösleges időtöltés. Ugyanakkor a talpraesetteket, önállóbbakat az ilyen tényezőkből származó nehézségek lelkesítik, nagyobb erőkifejtésre késztetik. Az egyik technikumban pl., ahol a foglalkozások mechanikusak, unalmasak, frázisosak voltak, ahol a közöny általában olyan mérvű lett, hogy a legtöbb fiúosztályt még a labdarúgás sem érdekelte, az egyik hallgató el tudta érni, hogy a reá bízott, különben szintén közönyös osztály nagy része néhány hónap elteltével közös mozi-, színház- és tárlatlátogatásra járt, tapasztalatait rendszeresen megvitatta a hallgatóval. A „helyzet iróniája", hogy a tanácsadó tanár ennek a tanárjelöltnek nem akarta igazolni gyakorlatát az év végén, mivel az iskolában keveset látta; arról viszont fogalma sem volt, hogy milyen komoly és eredményes munkát végzett a hallgató a látszat ellenére.

Az 1964/65. tanévben az első félév végén egy általános iskolából kaptuk az egyik hallgatónkról azt a véleményt, hogy munkája nem fogadható el, mert egész félévben mindössze három foglalkozáson vett részt. Ez igaz is volt, mégis igazolnunk kellett a hallgató félévét. Az történt ugyanis, hogy az illető osztály úttörőfoglalkozásait, amelyhez a hallgatót beosztották, az osztályfőnök vezette nagy lelkesedéssel és hozzáértéssel, és nem óhajtotta kiadni kezéből az osztályt. Tudomásul vette, hogy a hallgatót hozzá osztották be; a munkaterv elkészítésébe még be is vonta, a továbbiakban azonban hiába ajánlkozott a tanárjelölt, nem kapott konkrét feladatot, sőt az osztályfőnök a legtöbb esetben azzal küldte el, hogy a következő foglalkozásra nem is fontos megjelennie, ha más dolga akad. Még kétszer végignézte a jelölt az osztályfőnök által vezetett foglalkozást, aztán — fölöslegesnek érezvén magát — nem járt el, csak telefonon érdeklődött, hogy van-e rá szükség. A félév végén az osztályfőnök kommentár nélkül azt jelentette a csapatvezetőnek, hogy az illető csak háromszor jelent meg az iskolában, az úttörővezető sem kérdezett semmit az osztályfőnöktől, csak tovább küldte a jelentést az egyetemnek. A helyzetre csak akkor derült fény, amikor a hallgatónak nem írtuk alá az indexét, és ő kétségbeesetten szaladt az iskolába a helyzet tisztázása érdekében. — Más beosztásban a második félévben egészen jó munkát végzett ez a jelölt is.

Nagyon sok hallgató kap aktív szerepet az iskolák tanítási órákon kívüli nevelőmunkájában; e hallgatók többsége megkedveli a gyakorlatot. Ezt jelzi, hogy többen negyed éves korukban önként folytatják munkájukat. Az 1964/65. tanévben pl. egy technikumban kettő, az egyik gimnáziumban három, két általános iskolában összesen öt, az iparitanuló intézetben négy „visszajáró" hallgatóról tudtunk.

Kérésünknek megfelelően az iskolák a legkülönbözőbb munkákra osztják be hallgatóinkat. A hivatalos jelentések szerint az utóbbi két évben a beosztás így alakult:

Beosztás megnevezése	Az összes hallgatók hány %-a?	
	1964/65	1965/66
Úttörő raj, őrs vezetés, látogatás	22,1	16,4
KISZ bizottság, alapszerv próbacsop. vez., látogatás	50,2	37,8
Szakkörvezetés	23,1	38,0
Napközis fogl., kollégiumi korrepetálás	4,6	7,8

E csoportokon belül igen változatos foglalkozási formák megnevezésével találkozunk. Az úttörő és a KISZ vezetés próbacsoport foglalkozásokat jelöl (ISZM, expedíció), de az ide beosztott hallgatók előadásokat is tartanak, rendezvényeket szerveznek, játékfoglalkozásokat, különféle vetélkedőket, politikai köröket, tárlat-, múzeum-, mozi-, színházlátogatásokat vezetnek, kirándulást szerveznek, úttörő bírósági ülést vezetnek, iskolai újság szerkesztésében segítenek. A szakkör megnevezés a következő fajokat jelöli: biológia, növénygyűjtő, idegenvezető, természetjáró, történelem, nyelvi (orosz, német, francia, angol), orosz társalgási és levelező kör, több nyelvű levelező kör, földrajz, sport, önképzőkör, előadóművész, színjátszó, irodalmi kör, kultúrcsoport, énekkar, zene, tánc, rajz, kémia, fizika, matematika, csillagászat, vitafórum, politikai akadémia, filmesztétikai kör.

Mindez nagyon szép, de már előbb is jeleztük, hogy sok esetben tapasztaltuk: az iskola készítette beosztás még nem jelent aktív munkát a hallgatók számára. Egyik felmérésünk alkalmával pl. csak a hallgatók 66%-a vallotta, hogy aktív munkát végez az iskolában, 16% arról panaszkodott, hogy teljes, 18% pedig részleges passzivitásra kényszerült. Az aktív munkát valló 66%-ból még mintegy 10—12%-ról derült ki a további kérdésekre adott válaszokból, hogy csak részben jutnak aktív szerephez. Így tehát a megkérdezetteknek alig több mint a fele végzett folyamatosan, rendszeresen aktív munkát. Ez pedig semmiképpen sem kielégítő arány.

Segíteni úgy igyekeztünk a helyzeten, hogy a tanszék minden munkatársa rendszeresen látogat néhány iskolát, hogy a helyszínen adhasson tanácsot a csoportvezető tanárnak és a hallgatóknak, adott esetben felelősségre vonja a hanyag egyetemistákat. A kapcsolat fenntartásának ez a formája jónak látszik, a gyakorlatban azonban nem mindenben bizonyult kielégítőnek.

b) Tapasztalatok

Az előző fejezet felsorolása az elfoglaltságokról magában meglehetősen változatos foglalkozási formákat mutat, s ez örvendetes. De ha az egyes foglalkozási formák közötti arányt is figyelembe vesszük, már nem ilyen kedvező a kép.

Látszólag nagy azoknak a száma, akik politikai jellegű foglalkozásokat vezetnek, de a hallgatók között évenként végzett felmérés tanulsága szerint csak 35% kap valóban aktív munkát e beosztásban. És vegyük figyelembe azt is, hogy e hallgatók elég tekintélyes része panaszkodik arról, hogy a foglalkozások a több évvel ezelőtt kiadott központi témák miatt meglehetősen szürkék és unottak. Ehhez járul, hogy az osztályfőnöki órákon és egyéb alkalmakkor „agyoncsépelik" ezeket a témákat. Az iskolák egy részében viszont olyan mereven ragaszkodnak még ma is ezekhez a témákhoz, hogy elzárkóznak minden ésszerű javaslat elől, még ha a javasolt téma nagyon idő-

szerű lenne és a tanulókat is érdekelné. Nem csoda, ha az ilyen foglalkozásokat vezetni kényszerülő tanárjelöltek nem sok pozitív tapasztalatra tesznek szert.

Elég sokan tartanak különféle előadásokat. Ezek egy része a felkészülés idején (és ha a hallgató maga szervezi, a szervezés idején is) elég sokszor és elég sok gyermekkel érintkezik, így a foglalkozások keretében komolyabb gyermekismeretre is szert tehetnek. Nagyobb részük azonban csak az előadások alkalmával áll szemben a tanulókkal, s ekkor az előadás formája meglehetősen nagy távolságot eredményez az előadó egyetemista és az őt hallgató diákok között. Közvetlenebb kontaktus ily módon csak akkor alakulhat ki, ha a tanárjelölt igen jó előadó, és előadása érdeklődést, vitát vált ki. Ha nem szuggesztív egyéniség, előadása közönyt eredményez. (Tudunk olyan esetekről, amikor az időszerű művészeti problémát feszegető és igen tartalmas előadásról a tanulók sorra megszöktek, mert a szuggesztivitás hiányzott az előadásból.) De akármilyen jó tapasztalatokat szerez is a tanárjelölt egy-egy jól sikerült előadása által, nem mondhatjuk, hogy gyakorlata kellő eredményt hozott, ha az egész tanév folyamán összesen 3—4 előadás tartására nyílt alkalma, és más munkát nem kapott az iskolában. Ezt a hallgatók maguk is erősen kifogásolják.

Igen jó tapasztalatokkal szolgál a különféle vetélkedők szervezése és vezetése: az ilyen foglalkozásokat vezető egyetemisták szinte kivétel nélkül kiemelik, mennyire meglepte őket a gyerekek lelkesedése, ambíciója, segítőkészsége, ötletessége, szellemessége, színes egyénisége, szinte hihetetlenül széles körű érdeklődése, a modern élet, technika, tudomány kérdéseiben való tájékozottsága. Vagyis: olyan gazdag gyermekismeretre tesznek szert e foglalkozásokon, amilyenhez csak nagyon sokféle és nagy számú egyéb foglalkozás keretében együttesen juthatnának hozzá.

Megközelítően ilyen jó tapasztalatszerzési alkalmat jelentenek a különféle vitavezetések és szakköri foglalkozások. Sajnálatos tény, hogy az iskolák jó részében éppen a szakköri munka nem kielégítő. Általában kevés szakkör működik egy-egy iskolában (ezt jórészt pénzügyi rendelkezések okozzák), a működő szakkörök munkája több helyen eléggé szürke, jellegtelen, órapótló, ezért nem alkalmas a tanulók egyéni képességeinek, alkotó tevékenységének kibontakoztatására.

Örvendetesen növekszik azoknak a hallgatóknak a száma, akiket szakkörökhöz osztanak be az iskolák. (Az 1964/65. évi 23,1%-kal szemben 1965/66-ban 38%.) Lassan emelkedik azoknak a száma is, akik nemcsak beosztást, hanem konkrét munkát is kapnak a szakkörökben. De aránytalanul kevesen foglalkoznak történelmi és nyelvi szakkörökben. Pedig a nyelvi körök — ügyes formában — felbecsülhetetlen értéket jelentenek nemcsak a nyelvtanulás, hanem a nevelés szempontjából is. Egyik hallgatónk (tanácsunkra) egy általános iskolában idegen nyelvi levelező klubot (=nyelvi szakkört) szervezett. (Az induláskor még néhány külföldi diák címéhez is hozzásegítettük.) Hallgatónk csak a legnagyobb lelkesedéssel tud munkájáról szólni: milyen szorgalommal tanulnak a gyerekek idegen nyelveket, milyen széleskörű természet- és gazdaságföldrajzi, történelmi és társadalmi ismeretekre tesznek szert a levelezés közben, mennyire hasznos forma ez a kör az ismeretszerzésen kívül erkölcsi és politikai nevelési szempontból; s tegyük hozzá: a hallgató pedagógiai szemléletének és világnézetének alakulása szempontjából is felbecsülhetetlen értékű ez a munka. Hivatástudata szinte szemmel láthatóan formálódott, erősödött e tevékenység hatására.

Ha a korábbi felsorolásunkban szereplő különféle körök valóban működnének, ezek munkájába bekapcsolódván, az egyetemistákban meggyőződéssé érlelődhetne — saját tapasztalataik alapján — az a tudat, hogy csak tevékenységgel lehet érdeklődő, aktív, az új iránt fogékony, bizakodó, vidám, kiegyensúlyozott embereket nevelni. Ezt a tényt sok igazgató és ifjúsági szervezetet vezető tanár sem látja, ezért

elégednek meg csupán a számszerűen kimutatható, többnyire látszateredményekkel. Az ilyen iskolában az ifjúsági szervezet is legföljebb csak névleg gazdája a szakköröknek; jórészt ezért nem érvényesül eléggé a szakkörök munkájában és szervezésében a tanulók igénye, érdeklődése. Az ilyen iskolákba gyakorlatra beosztott egyetemisták nem sokat tanulnak, kevés pozitív tapasztalatot szereznek, nem egy esetben kedvüket vesztik, mert lelkesedésből, jószándékból, tettvágyból fakadó ötleteiket, elgondolásaikat nem hogy örömmel üdvözölnék és segítenék, hanem egyenesen lehetetlenné teszik megvalósításukat. Az 1963/64. tanévben pl. az egyik magyar szakos hallgató nem kapott konkrét beosztást. Tanácsoltuk neki, hogy — a gyér irodalmi érdeklődésű szakiskolai tanulók között — kutassa föl azokat, akik szívesen foglalkoznának versmondással, s foglalkozzék velük. Alakítson ki belölük olyan kis csoportot, amely minden iskolai rendezvényen, ünnepségen való szereplésre állandóan készen állna. A tanulók kiválasztásához kérje a magyar tanár segítségét. S amikor lelkesedéstől áthatva előállott elgondolásával, a magyar tanár ezzel hűtötte le: „Mit gondol, én nem csinálok semmit? — Hagyja csak ezt a munkát nekem!" — Nem tudhatjuk, mi motiválta a tanár megnyilatkozását. Azt azonban állítjuk (egy évtized óta ismervén az iskola és az illető tanár működését), hogy semmi figyelemre méltó eredményt nem ért el ilyen téren, így talán az iskolának is használt volna, ha elfogadja a segítséget. Hallgatónk pedig nem csalódással, hanem a jól végzett munka örömével és sok hasznos tapasztalattal tekintene vissza a nevelési gyakorlatokra. Mint ahogyan egy másik hallgatónk IV. éves korában is visszajárt egy technikumba, mert az általa vezetett szavaló csoport igényli munkáját, támogatja az iskola, és őt is lelkesíti a siker.

Ezek és sok más hasonló tapasztalat azt a meggyőződést érleli bennünk, hogy a nevelési gyakorlatok sikere érdekében nemcsak hallgatóinkkal kell foglalkoznunk, hanem azokkal a tanárokkal is, akikre hallgatóinkat bízzuk.

De hogyan vallanak tapasztalataikról az egyetemisták?

Az évenkénti felmérések kérdőívén szerepel ez a kérdés: Melyek a legfontosabb pozitív és negatív tapasztalatai?

Az egyik felmérés alkalmával pozitív tapasztalatot nem jelölt meg a hallgatók 15,4%-a. Emellett még 9,1% válaszát semmitmondónak kell nyilvánítanunk. 37% azt emeli ki legfontosabb tapasztalatként, hogy közvetlen kapcsolatba kerültek a tanulókkal, gyermekismeretre tettek szert, hogy először kellett tanárként fellépniük. Idézzünk néhány megnyilatkozást!

„Megismertem egy-két gyereket, sőt azt is sikerült megállapítani, hogy kik azok az osztályból, akikre számítani lehet, sőt olyanok is akadtak, akik maguk fegyelmezték a többieket, segítettek nekem. Pozitívuma még, hogy először kellett gyerekek, egy osztály elé kiállni, ami nagyon zavaró volt számomra, különösen ha bent volt az osztályfőnök. Az is pozitívumnak tekinthető, hogy először kellett fegyelmet tartanom és a gyermekek érdeklődését felkeltenem. A fegyelmezés sokkal kevesebb problémát okozott, mint a gyerekek érdeklődésének felkeltése, amit úgy érzem egyáltalán nem sikerült elérnem." (Sz. I.)

A nem kielégítő fogalmazás ellenére e válasz azt jelzi, hogy a gyermekismeretnek elég komoly fokára jutott el a hallgató; nemcsak egyes tanulókat ismert meg, hanem a közösség rétegeződéséből is felfedezett valamit. A válasz jól jelzi azt is, mennyire maradandó élményt jelentett a pedagógusként való első szereplés. Azt viszont nem fedezte fel, hogy bizonyára azért sikerült nagyobb nehézség nélkül fegyelmet tartania, mert kielégítő érdeklődést tudott kelteni a tanulókban. Érdeme az az önkritikus szemlélet is, amellyel munkáját nézi.

Egy másik így vall: „Megismertem azt az érzést, hogy milyen egy figyelő közösség előtt a katedráról beszélni." (H. M.)

Vagy: „Lassan megtanulom és gyakorlatot szerzek abban, hogyan kell megszerettetni egy olyan foglalkozást a gyerekekkel, mely eddig idegen volt számukra. Azokra a gyerekekre gondolok itt, akik kedv nélkül, tanári felszólításra jöttek a szakkörbe. Megpróbálom ebben a nagy csoportban külön-külön is megismerni a gyerekeket... s igyekszem közben szem előtt tartani az egész csoportot is." (P. É.) Ha a közösségi elv egyéni bánásmód szakszerű megjelölést nem használja is ez a hallgató, az nyilvánvaló, hogy az elv gyakorlati alkalmazására tudatosan törekszik.

És a többiek?

„Nagyjából az egész osztályt megismertem, az osztály problémáit, közelebbről 3—4 tanulót. Örültem, hogy bizalommal voltak irántam, s így egyes problémáikat segítettem megoldani. Sikerült is részben az őszinteségük folytán." (Sch. M.) — „Gyerekeket ismertünk meg. Úgy érzem, most már nem félek úgy a gyerekektől, mint a tanév kezdetén." (Z. V.) — „Azt az időt nagyon hasznosnak tartom, amikor a gyerekekkel vagyok." (G. J.) — „Jó volt a gyerekatmoszférával megismerkedni, őszinte és igazságos és a leggyakrabban aktív kis közösséget ismertem meg bennük." (Gy. P.) — „Fellépés szempontjából jelent pozitívumot, különösen az első fellépés milyenségének fontossága még világosabbá vált." (P. S.)

Néhány válasz arra vall, hogy írójukban a tanulókkal való megismerkedés fontosoltán kívül a tanulói személyiség megismerésének több lehetősége is tudatosodott: „A sportpályán, edzéseken, tehát játékban könnyen ment az ismerkedés és sikerült közel kerülnöm a gyerekekhez. Így is mondhatnám: nemcsak mint tanulókat ismertem meg őket, hanem mint embereket is — jó és rossz tulajdonságaikkal együtt." (K. Á.)

További szubjektív és objektív tapasztalatokról is képet kaphatunk a hallgatók válaszaiból. A szubjektív megnyilatkozások között gyakran találkozunk azzal, hogy nagyon hasznosnak találták, ha jó osztályfőnökkel ismerkedhettek meg. Más hallgató ezt emeli ki: „... közelebb kerültem az általános iskolásokhoz, azok életkori problémáihoz. Azt hiszem, ha általános iskolába fogok kerülni tanítani, sokkal könnyebb lesz ezek után a gyerekekkel való foglalkozás számomra, mint pedagógus számára." (Sz. E.)

Az egyik hallgató a legfontosabb pozitív tapasztalatainak felsorolásakor egész tevékenységét abból a szempontból vizsgálta, hogy mennyiben volt az hasznos a gyerekeknek, azaz a pedagógus személyiségének egy nagyon lényeges vonása formálódik benne a gyakorlatok folyamán: „A gyerekeket érdekelte ... különösen BalázsB. fi mesztétikája. Remélem, hogy tanulnak is belőle. Felvittem egy pár gyereket az egyetemi könyvtárba, ahol beiratkoztak és megismerkedtek a könyvtár rendjével — ennek is biztosan hasznát veszik." (G. É.)

Objektív pedagógiai tapasztalataik között több vonatkozik a tanulók érdeklődésére: „Ami érdekli őket — legyen az bármi — igen fogékonyak." (H. M.) — „Közvetlenül a tanulók határozták meg a tematikát, megjelölvén, hogy miről szeretnének hallani. Ennek következménye, hogy a tanulók önként, szívesen, nagy számmal jelennek meg az előadásokon." (Sz. K.) — „Helyesnek tartom az iskolában bevezetett rendszert: hogy minden tanuló érdeklődésének megfelelő témakörbe kapcsolódhat bele, és így a KISZ foglalkozások elvesztik kényszerjellegüket." (H. M.) — „Egy külvárosi iskola gyerekeivel is meg lehet szerettetni a muzsikát. Ezt a munkát szívesen végeztem." (H. J.)

Volt, aki az új gimnáziumban a hagyományok kialakítására irányuló törekvést minősítette legpozitívabb tapasztalatának: „Nagyon rokonszenves az iskola igazgatójának és tanári karának az a törekvése, hogy pozitív hagyományokat igyekeznek

kialakítani az iskola jó hírneve érdekében." (S. M.) — Más hallgató azt a tapasztalatot szűrte le magának, hogy a pedagógus munkájában a tárgyi feltételeknél is fontosabb a pedagógus személyisége: „Pozitív tapasztalat az, hogy szegényes lehetőségek ellenére az iskola mégis igyekszik olyan körülményeket teremteni, amelyek között többé-kevésbé lehetséges az ilyen irányú foglalkoztatás." (B. J.) — Ismét más a közös feladat közösségformáló erejét ragadta meg: „A Ki mit tud? versenyen szép példáját láthattam az összetartásnak, a közös küzdelem, a segítőkészség szerepének." (K. J.)

Folytatódhatna a hallgatók válaszainak idézése, de már a fölsorakoztatottak is elég jól demonstrálják, milyen hasznokkal járt a gyakorlat azoknak, akik konkrét feladatokat oldhattak meg.

Szép számmal akadnak azonban negatív tapasztalatok is, pedig a megkérdezettek 24,6%-a egyáltalán nem jelöl meg ilyet. — A negatív tapasztalatok egy része a gyakorlatok rendszere, más része a közép- és általános iskolai ifjúsági szervezetek tevékenysége szempontjából lehet tanulságos.

Gyakran olvasható panasz, hogy az iskolában nem kaptak elég konkrét munkát, az iskola nem igen tudott velük mit kezdeni, emiatt alig lehettek gyerekekkel: „... nem tudtak pontosan meghatározott konkrét munkát adni, nagy probléma volt tehát, hogy mihez kezdjek... nem alakíthattam ki közelebbi kapcsolatot az osztállyal, hiszen csak hetek elteltével találkozhattunk." (B. M.) — „Kezdetben érezhető volt, hogy az iskolában nem igen tudnak mit kezdeni velünk." (T. A.) — „Levegőben lógónak, felesleges embernek éreztem magam, valószínűleg a rossz munkaszervezés miatt volt, hogy ez a gyakorlat sem az iskola, sem az egyes emberek, az én számomra sem volt hasznos." (L. É.) — „Kevésbé ismerem az iskolát, hiszen alig kell kijárnom, a tanulók közül pedig személyesen senkit sem ismerek." (Sz. K.) — „... közelebbi kapcsolatba csak az illető osztály titkárával jutottam." (K. G.) — „A nevelési gyakorlatot végző hallgató nem kerül közvetlen kapcsolatba a gyerekekkel, hiszen csak előad és esetleg 1—2 kérdésre válaszol." (H. M.) — „Távol áll tőlem, hogy csak rosszat mondjak az ottani vezetésről, de szinte maguk az ottani vezetők sem tudnak mit kezdeni velünk, jelöltekkel. Gyerekekkel közvetlen kapcsolatba még jóformán nem kerültem." (Gy. P.) Ez utóbbi hallgató az iskolában végzett konkrét munkájának felsorolását így adja: „Nov. 7-re írtam ünnepi beszédet, az ünnepségen felolvastam. (Az igazgató h. válláról levéve ezt a nagy feladatot.)" — Egy másik vélemény: „Nem tetszett, hogy passzív szemlélődésre vagyok kárhoztatva, unalmas volt. Nem szívesen mentem." (L. M.) Ezt a hallgatót őrsi foglalkozások látogatására osztották be, legföljebb a játékfoglalkozásokba kapcsolódhatott be néha. — „Nehezen megy a gyerekek megismerése, aktív vezetésre nincs módom, s ők is látják, hogy dísznek vagyok ott... A vezetést gyakorlatilag a gimnazista őrsvezetők oldják meg." (F. A.)

A hallgatók 25%-a panaszkodik arra, hogy rossz az időbeosztás, a szervezés; az iskola nem az úgynevezett mozgalmi délutánra teszi a foglalkozásokat (ez egyeznék az egyetemisták szabad délutánjával); néhány iskolában ezt a körülményt teremhiány magyarázza. — Többen abban látják passzivitásuk okát, hogy kis iskolához sok hallgatót osztottunk be, így nem juthat mindenkinek konkrét munkalehetőség. Ez igaz is, okát a pénzügyi rendelkezések ismertetésekor már érintettük.

Sok gondot okoz, hogy az iskolák jelentős részében nemcsak a szakkörök, hanem a KISZ foglalkozások is a tanítási órákhoz csatlakoznak, tehát délben vannak, amikorra az egyetemisták zöme csak abban az esetben juthat el, ha aznap nem ebédel. A természettudományi karon még a mozgalmi napon is vannak 12—14 óráig előadások és gyakorlatok.

Több hallgatónk nehezményezte, hogy az egyik iskola KISZ tanácsadó tanára több szemináriumot tart, mint amennyi konkrét munkára lehetőséget nyújt. Joggal

állítják a hallgatók, hogy — gyakorlati tapasztalatok hiányában — az ilyen szemináriumok frázisosak, semmitmondók, felesleges időtöltést jelentenek. Ezen a helyzeten azóta az illető tanárral folytatott megbeszélés alapján sikerült változtatnunk.

Az általános vagy középiskolai tanulók fegyelmezetlenségére mindössze néhányan panaszkodtak. Ezek közül is nem egy jó pedagógiai érzékkel keresi a fegyelmezetlenség okát: „A gyerekek túlterheltek, estére kimerülnek, ezért nagyobb részük nehezen fegyelmezhető." (U. A.)

Többen a szűkkörű érdeklődésre panaszkodnak, nagyobb részt figyelmen kívül hagyván, hogy az érdeklődés nemcsak feltétele, hanem eredménye is a nevelésnek. Néhány tettre kész hallgató kissé elkedvetlenedve szólt arról, hogy az iskolában nem adnak lehetőséget önálló kezdeményezésekre: megy minden a megszokott úton, sablonosan. Többen a formalizmust kifogásolják: „Sajnos, az iskolában sokszor csak azért alakítanak meg egy szakkört, hogy éppen legyen olyan is. Nem mindig veszik figyelembe a gyerekek érdeklődését." (P. É.) — Nem egy hallgató emlegeti, hogy az iskola tanárai közül egyesek semmi érdeklődést sem mutatnak a tanítási órákon kívüli nevelőmunka iránt. És nagyon megszívlelendő ez a tömör megjegyzés is: „Csak a gyerekek ígéretének van kötelező jellege az iskolában." (N. K.) — Nem valami ideális tanár-diák viszonyról és pedagógus magatartásról vall ez az észrevétel!

A felsorolt negatív tapasztalatok is értékesíthetők természetesen, ha kellő értékelésüket adjuk a hallgatók számára. Jobb lenne mégis, ha több pozitív tapasztalatra tehetnének szert.

Nem szabad azonban megfeledkeznünk a hallgatók hibáiról sem. Az előzőekben elemzett, jórészt rajtuk kívül álló okokon túl nagymértékben a továbbiakban bemutatandó, bennük rejlő hibák gátolják a gyakorlatok sikeresebb végzését. Ezekről természetesen maguk nem igen vallanak; a vezető tanárokkal folytatott beszélgetéseink és személyes tapasztalataink derítenek fényt rájuk.

Közülük legáltalánosabb a félénkség. Arról a fajtájáról nem egy tett említést, amelyet a szerepléstől való idegenkedésnek, vagy még inkább az első, tanulók előtti szereplés alkalmából fellépő gátlásnak, félelemnek nevezhetnénk. Ez azonban elég hamar feloldódik általában. Másik megnyilatkozási formája az iskola tanáraival szemben megmutatkozó félénkség. Ennek egyik oka talán a félszegség, a megfelelő viselkedési forma nem ismerése. Segíteni úgy lehet rajta, hogy az előkészítés során nemcsak feladataikról szólunk nekik, hanem fellépésük illő formáiról is. Nem árt, ha az egyetemistákat neveljük is.

Nem egy egyetemista nagyképűsége ezzel a félénkséggel egy tőről fakad: nem tudja, hogyan illik viselkednie, a félszegséget viszont nagyon restellené, dilemmáját inkább túlzottan biztonságos fellépéssel palástolja. Persze akadnak valóban nagyképű, üresfejű hangoskodók is — szerencsére kis számban —, akik miatt a nevelési gyakorlatok folyamán is vannak kellemetlenségeink. Magatartásuk demoralizáló mind a gyerekek, mind a pedagógusok előtt.

Egyik legáltalánosabb hibájuk a kényelemszeretet, a nehézségektől való visszariadás. Ennek gyökere a legtöbb esetben abban található meg, hogy a család is, a társadalom is elkényezteti őket; túlzottan sima az életútjuk, nem kíván tőlük elegendő embert formáló erőpróbát, emiatt inkább panaszkodnak, ha ilyenekkel találkoznak, mintsem azon igyekeznének, hogy emberi módon kiállják a próbát. A csillebérci előkészítő tábor panaszainak tekintélyes része is ebből fakadt. Az évközi gyakorlatok során pedig a legtöbbször abban a panaszban jelentkezik, hogy nem kapnak konkrét feladatokat. Az iskola tanárai által pontosan körvonalazott, a legapróbb részletekig kidolgozott feladatokat várnak sokan, mert ez kényelmes végrehajtást és kevés erő-

feszítést kíván: míg ha egy feladatkört jelölnek ki számukra, azon belül a részfeladatokat, ezek rendszerét maguknak kell kidolgozniuk, ezt már terhesnek érzik. — A feladatok vállalására, megkeresésére, az erőpróbák kiállására is nevelnünk kellene őket.

A fentiekkel rokon, csak súlyosabb a hanyagság, lustaság, pontatlanság, rendetlenség. Nem soknak sajátja e néhány tulajdonság, mégsem hagyhatjuk szó nélkül. A nevelési gyakorlatokon jobban felszínre kerülnek ezek a hibák, mint az egyetemi órák látogatásában. Lustaságuk, hanyagságuk, rendetlenségük, pontatlanságuk leplezésére teóriát gyártanak: nagyvonalúságnak nevezik az ilyen megnyilatkozásaikat. Ezek az egyetemisták a hasonló fogyatékossággal küzdő középiskolai tanulókkal olykor cinkosságot vállalnak a tanulók hibáinak eltussolásában. Mondanunk sem kell, mennyire káros és ezért üldözendő az ilyen magatartás.

Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy ez utóbbiak — szerencsére — ritka tünetek. A hallgatók többsége igyekszik nevelési gyakorlati kötelezettségeinek becsülettel eleget tenni.

3. *A nyári táborozás*

Első megjegyzésünk: a táborokról van a legkevesebb közvetlen tapasztalatunk a három forma közül. Okai: csak 1964-ben lett általánosan kötelező a két heti táborozás a III. év végeztével; emellett a nyár folyamán a legkülönbözőbb időkben és az ország legkülönfélébb helyein vesznek részt a hallgatók a táborozáson, ezért látogatásuk, ellenőrzésük, a közvetlen tapasztalatgyűjtés alig lehetséges. A hallgatóktól szerezhetjük tehát a legtöbb értesülést; véleményük kialakításában azonban sok szubjektív tényező játszik szerepet; a csupán e vélemények alapján felvázolható helyzetkép nem egészen reális. De — a helyesebb megoldásokat keresvén — nem mellőzhetjük a hallgatók tapasztalatait, megnyilatkozásait sem.

Noha a bevezetésben már említettük a nyári táborozás szervezési gondjait, néhány konkrét szervezési tapasztalat összegezése itt is ajánlatosnak látszik. Az első két év tapasztalatai szerint nem kielégítő az adminisztratív úton történő központi elosztás. Nehéz elegendő számú megfelelő helyet biztosítani. Igen bonyolult így az idők egyeztetése is; csak egészen kis mértékben vehetők figyelembe a hallgatók érdekei, egyéni kívánságai. Többségük ismeretlen helyre, ismeretlen környezetbe kerül, így a rendelkezésre álló két hétből néhány nap a helyzet, a nevelők és a rájuk bízott gyerekek megismerésével telik el. Sok hallgató nehezen oldódik föl ismeretlen környezetben, többen az egész táborozás idején idegennek érzik magukat. Ilyen körülmények között az első napok a nevelőmunka szempontjából meglehetősen keveset érnek, míg ismerős helyen sokkal hasznosabban telnének. Ezért lenne helyes annak engedélyezése, hogy a hallgatók gondoskodhassanak maguknak táborozási lehetőségről: egykori középiskolájuk, lakóhelyük ismert általános vagy középiskolája táborában kezdettől fogva intenzívebb nevelőmunkát fejthetnének ki. Ez a gondolatunk — sajnos — eddig kevés megértésre talált illetékes helyeken, mivel az ilyen módon gyakorlatot végző hallgatók munkáját ellenőrizhetetlennek tartották. Tapasztalatunk szerint azonban a központi elosztás esetén is csak a táborozó hallgatók 8—10%-ának ellenőrzése történt meg. A központi elosztás következtében hallgatóinknak mintegy 30—35%-a olyan helyre került, ahol nem volt szükség rájuk, nevelői munkát nem végezhettek. 1964 nyarán pl. egy kisebb hallgatói csoportot osztottak be egy Békés megyei napközis tábornak nevezett iskolába, ahol három napig senki sem tudta, miért kerültek oda, hiszen az állandóan felügyeletet gyakorló, a tanács által beosztott

helyi pedagógusok minden feladatot elláttak. Sőt: a hallgatók érkezéséről sem tudott senki, így szállásukról, ellátásukról sem gondoskodtak. Ha az ottani pedagógusok nem nyújtanak baráti segítséget, hallgatóink napokon át födél és élelem nélkül maradtak volna. Nevelői feladatok végzésére az egész idő alatt alig nyílt lehetőségük.

Pedagógiai szempontból ennél is rosszabb tapasztalatokra tettek szert azok a hallgatók, akiket 1964-ben építőtáborokba osztottak be. Ezeknek csak egészen kis százaléka kapott nevelői megbízatást. Jó tapasztalatokat egyedül a Gorzsai Állami Gazdaságban, makói gimnáziumi tanárok vezetésével működött táborba beosztott hallgatóink szereztek. Egészen kiábrándultan tértek haza viszont azok az egyetemista lányok, akik az egyik Balaton menti középiskolás leánytáborban töltötték gyakorlatukat. Névleges nevelői beosztást kaptak; a tábor nem pedagógus vezetői azonban a legtöbb gondolatukat elvetették, helyes intézkedéseiket is keresztezték. Amikor pl. ezek a hallgatók felfedezték, hogy több középiskolás lány rendszeresen kiszökik éjjel a táborból, s a kicsapongókat felelősségre akarták vonatni, a vezetőség elsímította az ügyet, mihelyt az is kiderült, hogy e leányok többségét a tábor volt katonatiszt gondnoka vitte motorkerékpáros éjszakai kirándulásokra. Ez az eset természetesen túlmutat a nevelési gyakorlatok problematikáján: az építőtáborokat rendező KISZ szervekre tartozik elsősorban. (Tudomásunk szerint intézkedések történtek hasonló anomáliák megelőzésére.) Azt azonban nagyon valószínűnek tartjuk, hogy ilyen negatív tapasztalatokra nem jutnának a hallgatók, ha általuk választott, ismerős iskolával végezhetnék nyári gyakorlatukat. Igazolni látszik ezt a föltevést az a megfigyelésünk, hogy a leghasznosabb nevelői tapasztalatokra azok a hallgatók tettek szert, akik számára lehetővé vált, hogy azzal a szegedi iskolával menjenek táborozni, amelyben évközi gyakorlatukat végezték.

1965-ben már valamivel több megértésre talált az a törekvésünk, hogy hallgatóink ismerős iskolával tölthessék a két heti táborozási időt; ebben az évben sokkal kevesebb rendellenességet tapasztaltunk. Reméljük, hogy a jövőben a beosztásnak egyre jobb rendje alakul ki, ennek következtében a nyári gyakorlatok mind jobb eredményeket hoznak.

III. Konklúziók

A bevezetésben arra igyekeztünk rámutatni, hogy miért szükséges a nevelési gyakorlat. A részletes elemzés bizonyára azt is megmutatta, hogy milyen hasznos funkciót tölt be a tanárképzésben. De — hogy hivatását mind jobban betölthesse — a nem kevés fogyatékosság megszüntetésére néhány változtatás, intézkedés szükséges.

1. Keresnünk kell az előkészítő tábor (vagy tanfolyam) megrendezésének megfelelő formáját és idejét.

   Helyesnek látszik, hogy az előkészítés munkájában vegyenek részt az évközi gyakorlatokat vezető általános és középiskolai tanárok. Nagyobb gondot kell fordítanunk azonban az ő előkészítésükre. — Alaposabb megfontolással kell kiválogatnunk az előadások és a szemináriumok témáit, több konkrét gyakorlatot ajánlatos a programba felvennünk.

2. Az évközi gyakorlatok hatásfokának emelésére szükségesnek látszik, hogy
   a) állandóbb, szorosabb kontaktust tartsunk fönn az iskolákkal, ahol hallgatóink gyakorlataikat végzik;

b) dolgozzunk ki (munkatípusonként) konkrét feladatrendszert és megfigyelési szempontokat a hallgatók számára;
c) találjuk meg ellenőrzésük megfelelő formáit;
d) keressünk lehetőséget a gyakorlatvezetőkkel való évközi együttes konzultálásra.

3. A nyári táborokban végzendő eredményesebb nevelőmunka és tapasztalatszerzés érdekében el kell érnünk, hogy
a) helyesebbé váljék az elosztás rendszere;
b) kapjanak a hallgatók szempontokat munkájukhoz;
c) kérjünk tőlük beszámolót (lehetőleg írásban) tapasztalataikról;
d) teremtsük meg a közvetlen ellenőrzés lehetőségeit is.

О ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРАКТИКУМЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДНИХ ШКОЛ

Д-р Шандор Орос

В введении автор определяет цель и место практических занятий по воспитанию в системе подготовки педагогов. Студенты выполняют эти занятия на третьем курсе. Практика состоит из трёх фаз:

1. подготовительное занятие в начале сентября;
2. занятия в школе в течение учебного года — 2 часа в неделю;
3. 2 недели в молодёжном лагере по окончании учебного года.

Во второй части автор анализирует проблемы этих фаз практических занятий по воспитанию.

1. Студентам на первом и втором курсах ещё не читаются лекции по педагогике. Поэтому на первой фазе подробно нужно их подготовить к практическим занятиям. Было бы целесообразно создать такую систему подготовки при которой практические занятия проходят после лекции по педагогике.

2. На практических занятиях студенты участвуют в разных работах: в работе молодёжной организации школы, кружков и т. п. Студенты в этих работах обогащаются полезным опытом по воспитанию. Главная трудность в том, что в некоторых школах не могут обеспечить студентов конкретной работой.

3. В молодёжном лагере студенты получают возможность развивать умение в познании личности учащихся.

GEDANKEN ÜBER DIE ERZIEHUNGSÜBUNGEN DER MITTELSCHULLEHRERSTUDENTEN

Dr. Orosz Sándor

Zusammenfassung

In der Einführung des Artikels erklärt der Verfasser den Zweck der Erziehungsübung und bezeichnet ihre Stelle im System der Lehrerbildung. Diese Übungen werden im dritten Studienjahr eingeführt und bestehen aus den folgenden drei Phasen: 1. Vorbereitender Kurs am Anfang September, 2. Übungen durch das ganze Schuljahr wöchentlich in zwei Stunden in einer Schule, 3. Vierzehn Tage Lagern als Jugendleiter im Sommer.

Im zweiten Kapitel werden die Probleme und Erfahrungen der einzelnen Phasen der Erziehungsübung analysiert.

1. Da die Lehrerstudenten im ersten und zweiten Studienjahr noch keine Vorlesungen über Pädagogik gehört haben, sollen sie am Vorbereitungskurs eine konzentrierte pädagogische Ausbildung haben, um ihre Übungen in den Schulen wirksam erfüllen zu können. Diese konzentrierte Ausbildung verursacht aber viele Schwierigkeiten. Es wäre günstiger, ein System der Bildung auszuarbeiten, in dem die pädagogischen Vorlesungen den Übungen vorangehen würden.

2. Während der Ganzjahrübungen sollen die Lehrerstudenten an den verschiedensten Arbeiten (ausser den Unterrichtsstunden) in einer Schule teilnehmen; sie finden ihre Aufgaben in der Jugendorganisation, in den Fachkreisen, im Helfen der Vorbereitung der verschiedenen Schulveranstaltungen usw. Während dieser Arbeit erwerben die Studenten vorteilhafte erzieherische Erfahrungen. Als grösstes Problem soll es genannt werden, dass einzelne Studenten keine konkreten Aufgaben in der Schule haben.

3. Zur Ergänzung der Erfahrungen der Ganzjahrübung dient die Arbeit im Ferienlager. Hier können die Lehrerstudenten die Schülerpersönlichkeiten am besten beobachten und dadurch wird eine Fähigkeit in ihnen ausgebildet, die Schülerpersönlichkeit richtig kennenlernen zu können.

Zum Schluss gibt der Verfasser einige Hinweisen für das Weiterentwickeln des Übungassystems.

TARTALOMJEGYZÉK

Felelős kiadó: a József Attila Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának dékánja
A kézirat nyomdába érkezett 1966 június — Megjelent: 1966 december
Készült monoszedéssel, íves magasnyomással 5,75 (A/5) ív terjedelemben, 300 példányban,
az MSZ 5601-59 és az MSZ 5603-55 szabvány szerint

66-6334 — Szegedi Nyomda

AZ ACTA PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA EDDIG MEGJELENT SZÁMAI:

1. Gyűjteményes kötet, 1956. Tartalom:
   Tettamanti Béla: Művelődés és nevelésügy az ókori görög városállamok virágzásának és válságának korában
   Király József: Az idegrendszer plaszticitása és a nevelhetőség
   Király József: Új készülék reakcióidő határozására
   Király József: Keresztúri Ferenc
   Muhy János: Schwarcz Gyula kultúrpolitikai nézetei
2. *Király József:* A színes hallás és a feltételes reflex, 1957
3. *Tettamanti Béla—Geréb György:* Vita Comenius világnézetéről és ismeretelméleti állásfoglalásáról, 1957
4. *Kunsági Elemér:* A gimnáziumi biológiai gyakorlatok vezetésének szakmódszertani kérdései, 1958
5. *Makai Lajos:* A gimnáziumi fizikai gyakorlati órák vezetésének szakmódszertani kérdései, 1958
6. Gyűjteményes kötet, 1962. Tartalom:
   Dr. Ágoston György: A tudományos kutatómunkára nevelés lehetőségei a magyar felsőoktatási intézményekben
   Dr. Duró Lajos: A középiskolai kollégiumi nevelőtanár-képzés néhány kérdése
7. Gyűjteményes kötet, 1963. Tartalom:
   Dr. Ágoston György: Előszó
   Dr. Duró Lajos: A tanárjelöltek pszichológiai gyakorlatának nevelőhatása
   Dr. Nagy József: A III. éves tanárszakos egyetemi hallgatók iskolai megfigyeléseinek tapasztalatai
   Dr. Kunsági Elemér: A vidéki iskolai gyakorlatok néhány tapasztalata
8. Gyűjteményes kötet, 1964. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében készült disszertációk I. Tartalom:
   Orosz Sándor: Középiskolai fogalmazástanítás (1962)
   Nagy József: Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának néhány problémája (1963)
   Nagy Istvánné Varga Margit: Önálló munka földrajzórán (1964)
9. Gyűjteményes kötet, 1965. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében készült disszertációk II. Tartalom:
   Németh Kálmán: A tanulói személyiség pszichológiai megismerésének néhány elméleti és gyakorlati problémája (1965)
   Veczkó József: A környezeti ártalmak és személyiségzavarok néhány pszichológiai problémája (1965)
   Veszprémi László: A pszichofizikai regenerálódás hatása a tanulók munkateljesítményére (1964)