

MAGYAR PAEDAGOGIA

A MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG FOLYÓIRATA

ÖTVENHATODIK ÉVFOLYAM

738. évfolyam

PROHÁSZKA LAJOS

KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL

SZERKESZTETTE

FARAGÓ LÁSZLÓ



BUDAPEST, 1947
A MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG KIADÁSA



REV 77

REV 85

REV 98

REV 2010

X 710716

ORSZÁGOS
* PEDAGÓGIAI *
Könyvtár és Múzeum

TARTALOM.

ÉRTEKEZÉSEK ÉS TANULMÁNYOK.

	Oldal
Kováts Gyula: K. D. Usinszkij, „az orosz nemzet nevelője“ ..	1
Lénárd Ferenc: Az osztályozás lélektana	28
Pénzes Zoltán: A tanítástan és módszertan alapelvei az iparoktatásban	18
ifj. Zibolen Endre: Egy rajongó leány feljegyzései	8

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Ádám Zsigmond: A nevelés elméletének és gyakorlatának kapcsolata a Gyermekvárosban	44
Kiss Tihamér: A gyermek időszemléletének kibontakozása és fejlődésmenetének váza	40
Koezks Gyula: Természettudományos világkép vagy világnézet	38

IRODALOM.

HAZAI IRODALOM.

<i>Benedek István:</i> Ösztön és bűnözés. (Gádor Blanka)	58
<i>Faragó László:</i> Iskola és társadalom. Az angol demokrácia neveléspolitikája. (Mándy Stefánia)	55
<i>Kemény Gábor</i> (szerk.): Továbbképzés és demokrácia. (ifj. Zibolen Endre)	53
<i>Lénárd Ferenc:</i> A lélektan útjai. (Vajda György Mihály) ..	56
<i>Mérei Ferenc:</i> A gyermek világnézete. Gyermeklélektani tanulmány. (Faragó László)	65
<i>Mérei Ferenc:</i> Az együttes élmény. Társadalomlélektani kísérlet gyermekeken. (Faragó László)	65
<i>Országos Köznevelési Tanács</i> (kiad.): Demokrácia és köznevelés. (ifj. Zibolen Endre)	52
<i>Schiller Pál, Harkai</i> (szerk.): Lélektani tanulmányok Ranschburg Pál emlékére. (Jausz Béla)	57
<i>Ujváry Lajos:</i> Az írás és az olvasás tanítása kibontó módszerrel. (Baranyai Erzsébet)	67
<i>Vajthó László:</i> Húsz évem a Markóban. (Vajda György Mihály)	70

KÜLFÖLDI IRODALOM.

Oldal

<i>Bodin Paul</i> : L'adaptation de l'enfant au milieu scolaire. (Faragó László)	63
<i>Château, Jean</i> : Le Réel et l'Imaginaire dans le Jeu de l'Enfant. (Kiss Árpád)	61
<i>Clarke, F.</i> : Education and Social Change. An English Interpretation. (Faragó László)	50
<i>Cousinet, Roger</i> : Une Méthode de Travail libre par Groupes. (Kiss Árpád)	69
<i>Dottrens, Robert</i> : Éducation et Démocratie. (Kiss Árpád) ..	51
<i>Dettrens, Robert</i> : L'Enseignement Individualisé. (Kiss Árpád)	67
<i>Fleming, C. M.</i> : The Social Psychology of Education. An Introduction and Guide to its Study. (Faragó László) ..	64
<i>Freinet, C.</i> : L'École moderne française. (Kiss Árpád)	68
<i>Guillaume, Paul</i> : Manuel de Psychologie. (Lénárd Ferenc) ..	59
<i>Hubert, René</i> : Traité de Pédagogie générale. (Kiss Árpád) ..	47
<i>Jacks, M. L.</i> : Total Education. A Plea for Synthesis. (Faragó László)	49
<i>Livingstone, Sir Richard</i> : The Future in Education. (Faragó László)	54
<i>Zazzo, René</i> : Le Devenir de l'Intelligence. (Kiss Árpád)	60

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG

78

RESUMÉ-SUMMARY.

ÉTUDES-ESSAYS.

Kováts, Julius : K. D. Usinskij, „the Teacher of the Russian Nation.“	71
Lénárd, Francis : The Psychology of Assessment and Evaluation	72
Pénzes, Zoltán : Les principes de la didactique et de la méthodologie dans l'enseignement professionnel	72
Zibolen, André : Journal d'une jeune fille enthousiaste	71

ARTICLES-MINOR NOTES.

Ádám, Sigismund : Theory and Practice of Education in the City of Children	73
Kiss, Tihamér : L'évolution de la perception du temps chez l'enfant	73
Koezkás, Julius : A Scientific View of the Universe or a Weltanschauung?	73

REVUE DES LIVRES — BOOK REVIEW

73—77

K. D. USINSZKIJ „AZ OROSZ NEMZET NEVELŐJE“.

A Magyar Paedagógiai Társaság 1947. évi január 18-án tartott ülésén felolvasott székfoglaló előadás.

I.

Az orosz nép a mult esztendőben nagy kegyelettel ünnepelte Konsztantin Dmitrijevics *Usinszkij* emlékezetét halálának hetvenöt éves fordulóján. Jelentőségét egyetlen mondat eléggé kifejezi: mi, magyarok Fáy Andrással, Széchenyivel, Eötvös Józseffel rokon lelket és törekvéseket fedezhetünk fel benne, az oroszok viszont Comeniushoz, Rousseauhoz, Pestalozsihoz rokonítják, az orosz neveléstudomány és iskola atyját tisztelik benne, s benne látják az *első nagy orosz nemzetnevelőt*.

A közvetlen közeli multig tartott Kelet és Nyugat közötti szellemi elzárkózás még napjainkban is csak fokozatosan enyhül, — a természetes nyelvi akadályokon kívül könyvtártechnikai okokból is. Az *Usinszkijra* vonatkozó hatalmas orosznyelvű szakirodalom könyvtárainkban még nem lelhető fel. A nagy nevelővel való foglalkozást számunkra szerencsés módon mégis lehetővé tette a moszkvai Neveléstudományi Akadémiának *Usinszkij* emlékezetének szentelt kiadványa. A Szovjetkiskaja Pjedagogika 1945-ik évi 12-ik kötete az orosz pedagógiai elmélet- és neveléstörténet legnevesebb szakembereinek cikkei, tanulmányait és értekezéseit közli *Usinszkij* pályájáról, írói, nevelői, intézményeket szervező és tudományos munkásságáról, különösen figyelmet szentelve világnézeti felfogásának, lélektani, didaktikai és morálpedagógiai eszméinek s annak a mélységes nemzetnevelői lelkületnek, amely *Usinszkijt* kétségtelenül az orosz művelődéstörténet egyik legjelentősebb alakjává s — hitünk szerint is — az egyetemes neveléstörténet egyik legtízszázeleteméltóbb értékévé teszi. Megemlékezésünk anyagát a szóbanforgó akadémiai kiadvány szerzőinek (V. P. Patyomkin, E. N. Mjedünszkij, N. K. Goncsarov, M. A. Danyilov, E. N. Pjetrova, S. I. Ganyelyin, A. K. Buslya, V. Ja. Sztruminszkij, B. G. Ananyev, N. J. Alpatov, N. V. Zikejev, N. A. Zinyevics és A. G. Mjenzorova) műveiből vesszük, különösen felhasználva azokat a dokumentáló szövegeket, amelyeket a felsorolt szerzők bőven meríthettek *Usinszkij*nek gazdag és sokoldalú szellemi hagyatékából.

K. D. *Usinszkij* a nyugati időszámítás szerint 1823. március 5-én az oroszországi Tulyában, egy kincstári tanácsos fiaként született. Középiskolai és jogi tanulmányai végeztével a jaroszlavszki líceumban a jogi enciklopédia és pénzügytan előadója lett. Néhány év múlva a szentpétervári vallásügyi minisztérium hivatalnokaként látjuk viszont. Később a *Gatesinszkij-árvaház* irodalomtanára, majd 1859-től A Nemesi Leányokat Nevelő Társaság osztályainak s az ezzel az intézménnyel kapcsolatos szentpétervári Sándor-Intézetnek a felügyelője. Ebben az állásában három év múlva haladó szellemű gondol-

kodása miatt védekezésre kényszerül, majd gyógykezeltetése végett s egyúttal a jelesebb nevelési intézmények tanulmányozására Svájcba kér kiküldetést. Ettől kezdve családjával együtt nagyjából külföldön tartózkodik. Ausztria és Svájc városain kívül felkeresi Stuttgartot, Augsburgot, Münchent, Lipszt, Heidelberget, Strassburgot, Mannheimet, majd 1866-ban Itáliában is hosszabb tanulmányutat tesz. Évek múlva a halál is egyik útján éri. Gyöngye tüdejével a tél elől a Krimi-félszigeten keresve menedéket, útközben meghűlt s 1871. január 3-án örökre lehunyta szemét. A kievi Vüdübeckij-kolostorban temették el.

Usinszkij tehát mindössze negyvenhét évet élt, gyenge szervezetével és meg nem értő szellemi környezetével folytatott állandó harcok között. Sokágú, gazdag irodalmi munkásságával, szervező tevékenységével és eszmeébresztő hatásával azonban az orosz művelődésnek s különösen az orosz nevelés ügyének egyik legnagyobb alakja lett. Mint különböző folyóiratok munkatársa, kezdetben földrajzi és néprajzi cikkekkel, műfordításokkal s egy nagyértékű szemle-rovat vezetésével fejt ki igen hasznos és megbecsült irodalmi munkásságot. De már ekkor hozzákezd nagyhatású pedagógiai cikkei írásához, amelyek a nevelés legkülönbözőbb kérdéseivel foglalkozva, alapjává lettek az orosz iskolaügy teljes átalakulásának. A külföld intézményei közül elsősorban Észak-Amerika iskolai reformjait s közoktatási szervezetét igyekszik megismertetni honfitársaival. Majd alapvető, általános kérdésekről értekezik. Ilyen tárgyak: a pedagógiai irodalom haszna, a nemzeti eszme a társadalmi nevelésben, az írás-olvasás szerepe a műveltség terjesztésében, az orosz nyelv kezdeti tanítása, a vasárnapi iskola haszna, az ipariskolák nélkülözhetetlensége a székvárosban, a munka lélektani és pedagógiai jelentősége, a nevelés mint művészi tevékenység. Rendkívül tartalmas és gondolatébresztő írások tanulmányútjairól szóló hivatalos jelentései. „Pedagógiai utazás Svájcban“ s „A francia nőnevelés elhanyagoltsága“ címen a nagy nyilvánosságnak is beszámol ilyenmő tapasztalatairól. Hasonló tárgyakról, szellemi és gyakorlati törekvéseiről, kortársaihoz való viszonyáról s főként mélységesen őszinte, becsületes emberi énjéről fennmaradt Naplőiból és Leveleiből nyerünk rendkívül értékes adatokat. Egy tanulmányában áttekintést ad az orosz népiskolák keletkezéséről. De közben hozzányúl az antropológia, a lélektan, a didaktika középponti kérdéseihöz is. Részletes tanulmányokban szól az emberi szervezet fővonásairól, a lélek problémájának állásáról, az érzelmekről, az értelmi folyamatról. Mindez részben vázlat, részben előtanulmány és melléktermék élete főmunkájához, amelynek tervezett három kötetéből kettőt sikerült s befejeznie „Az ember, mint a nevelés tárgya. Egy pedagógiai antropológia kísérlete“ (Cselovjek kak prjedmjet voszpityanija. Opüt ppedagogiceszkoj antrpologiji) címmel. Közben huzamosabb időn át szerkesztője a közoktatási minisztérium hivatalos lapjának is. A bölcséleti mélységekben járó tudós és író nem húzódik azonban a népművelés szerényebb feladatainak szolgálatától sem. A népnevelés magasztos gondolatától áthatott lelkelettel, de egyúttal a vérbeli író-művész alkotóvágyával és ösztönével tankönyvek írására is vállalkozik, s ezekkel oly tökéletes alkotásokat ad az orosz ifjúság kezébe, hogy azok a maguk korában európai viszonylatban is egyedül álltak s közvetlen hatásuk még ma is él a nyelvi és irodalmi tekintetben kétségtelenül igen magas színvonalú orosz népoktatásban. „Gyermekvilág — Gyetszkij Mir“, „Chresztomatija“, „Anyanyelv — Rodnoje Szlovo“ c. kötetei s „Bukvár“-ja, vagyis „Ábc-és könyv“-e pedagógiai és irodalmi vonatkozásban egyaránt remekművek. Ha ehhez a sokágú, mély és kivételesen művészi munkássághoz hozzászámítjuk még Usinszkijnek különösen a nőnevelésre és tanítóképzésre vonatkozó részletesen kidolgozott s lényegében meg is valósult reformtervezetét, máris megfelelő fogalmat alkothattunk annak a tételnek igazságáról, hogy Usinszkij az orosz nevelésügynek, de az európai neveléstörténetnek is egyik legtevékenyebb s valóban fígyelemreméltó szereplője volt.

II.

Amikor az orosz nevelés története Usinszkijt mint az orosz iskola atyját, az orosz tanítókat tanítóját s az orosz neveléstudomány megalapítóját tiszteli és emlegeti, nem feledkezik meg azokról az értékes kezdeményezésekről, amelyek a XVII. századig visszanyúlnak, s amelyek különösen a XVIII. században s a XIX. század első felében az orosz szellemi élet olyan jelentékeny képviselőinek, mint Radiscev, Novikov, Lomonoszov, Herzen, Bjelinszkij, Csernüsevszkij, Dobrolyubov, műveiben szólalnak meg. Ifjúkorában Usinszkij személy szerint is több jeles pedagógus hatása alatt fejlődhetett, s különösen Pirognak, a mult század hatvanas éveinek pedagógiai mozgalmát annyira kifejező „Életkérdések“ c. cikke volt döntő hatással rá. De ő teremtett először orosz földön szerves, eredeti pedagógiai elméletet, mely kiterjeszkedett minden alapvető problémára, s kidolgozta a nevelés lélektani feltételeit is. Ő kellett itt először érdeklődést szélesebb körökben a pedagógia irodalma iránt s hatalmas lökést adott ezzel a nevelői gondolkodás fejlődésének. Pedagógiai elmélete kidolgozásához a bölcséleti, lélektani, földrajzi, történelmi és közgazdasági ismeretek teljes felvérteztségével fogott, kritikailag felhasználva a vonatkozó kérdések egész értékes angol, francia és német irodalmát.

A józan valóságérzék jellemzi legfőképen akár egyes dolgozataiban, akár főművében ezt a pedagógiai gondolkozást. Mintegy alapvétele, hogy tudományunkban elmélet és gyakorlat, eszmék és tények a legszorosabban egészítsék ki egymást. Hangsúlyozza, „ha minden tekintetben nevelni akarjuk az embert, minden tekintetben tanulmányoznunk is kell“. Lélektani felfogásában a korabeli tapasztalati lélektan módszereinek és tételeinek talaján áll. A nevelés célját az erkölcsös ember kialakításában látja, az *erkölcs alapját* viszont a *munkában* ismeri fel. „Csak a munkának bensőséges, lelkesítő, életformáló ereje lehet forrása az emberi méltóságnak s ezzel együtt az erkölcsösségnek és boldogságnak.“ „A munka a boldogságnak a földön elérhető s az emberhez méltó egyetlen formája.“ Így Usinszkij számára természetes, hogy a nevelés főfeladata a munkához való kedv s a munkára való alkalmasság kifejlesztése. Ebből következik az egyes részletkérdésekben való állásfoglalása is: a kötelességérzet fejlesztése, a játékos módszerek kerülése, az önálló gondolkodást kifejlesztő s a tanulás nehézségeit vállalató oktatási módszer ott szerepel pedagógiai követelményei között. A munkáról való magas erkölcsi felfogása megóvjá őt attól a pedagógiai utilitarizmustól, amellyel pl. Locke kezelte ezt a kérdést; de ment marad a gyermeki tapasztalatszerzés túlértékelésétől, a tanulás túlságos megkönnyítésétől és rendszertelenségétől is, amely hibák a rousseau-i felfogás vonalán jelentkeznek.

Szerves pedagógiai rendszerének középpontjába Usinszkij a *nemzeti eszmét* állítja be. De nem azt a szlávofil vagy pánszláv jellegű nagyorosz eszmét, amely a cári önkényuralom hivatalos programjaként hirdette meg az auto-krácia, orthodoxia és nacionalizmus szerves egységét, a „szamogyerzsávije, pravoszlávije, národnoszty“ Uvarovtól megfogalmazott híres jelszavát. Usinszkij a XIX. századbeli orosz szabadságharcok hőseinek tisztult és önzetlen nemzeti eszményét vallja, amely tiszteli a másik nemzet egyéniségét is, s előfutárja a Tanácsköztársaság mai nagylelkű nemzetiségi politikájának.

A nevelés középpontjába helyezi a nemzeti eszmét, mert szerinte egy nép történeti élete csak ebből az egyetlen forrásból buzoghat elő. „Egy nép nemzeti eszme nélkül — test lélek nélkül, amelyen teljesednie kell annak a törvénynek, hogy széthulljon és beleveessen más testekbe, amelyek megőrizték önállóságukat.“

Érdemes pontosabban szemügyre venni a nemzeti eszme fogalmának fejlődését Usinszkij gondolatvilágában. Már egy, 1848-ban „A pénzügyi hivatalnokok képzéséről“ tartott beszédében úgy fogta fel a nemzetiséget, mint egy-egy nép önkialakításának eredményét, amely történelmi fejlődésétől, életének

társadalmi feltételeitől, területének földrajzi adottságaitól függ. „A nemzeti eszme a társadalmi nevelésben” című és egyéb munkáiban a nevelés nemzeti jellegének hasonlóképen történeti kialakulását hangsúlyozza.

A nemzeti eszme, mint pedagógiai rendszerének meghatározó vonása, lelket hevítő hazafiúi érzésének természetes, logikus kifolyása. „A lehető legtöbbet használni hazámnak, íme, életem egyetlen célja, s ennek szolgálatába kell állítanom minden képességemet” — írja 1849-ben Naplójában. Széchenyihez méltó vallomás, s Fáyhoz, a haza mindenéséhez.

Ebben a szellemben követeli, hogy a gyermekben nevelői mindenekelőtt a hazafiúi érzést fejlesszék ki, a nemzeti méltóság átérzését, a polgári kötelességek tudatát, a haza hősi multjának s nagy alkotóinak, íróinak, tudósainak szeretetét. De ment legyen ez az érzés a nemzeti gögtől, sőt együtt járjon vele más nemzetek megbecsülése is. Hangsúlyozza, hogy a valódi hazaszeretet megkívánja a haza minél teljesebb megismerését. Fájt neki, hogy a korabeli iskolákban a tanulók hibátlanul megmutatják térképükön Kalkutta helyét s akár-melyik ország főbb folyóit, de akárhányszor nem ismerik saját hazájuknak sem folyóit, sem jelentősebb városait. Legfőképpen pedig megkívánja a nemzeti szellemben való nevelés a haza földjének és természeti viszonyainak ismerete mellett a nemzeti nyelv- és irodalomnak s a nemzet történelmének buzgó tanulmányozását.

A nemzeti érzés egyik legfőbb megnyilvánulása a nép hatalmas alkotó erőibe vetett hit legyen. Az orosz nép teremtette meg a szépséges, gazdag orosz nyelvet s azt a csodálatos népköltészetet, dalt és zenét, amely a legnagyobb alkotók ihlető forrása lett. A népnek a természethez és élethez való viszonyában megnyilvánuló és közmondásokban kifejezett bölcsességét építik tovább a gondolkodók bölcséleti rendszereikben. Betetőzi mindezt az a követelés, hogy demokratikus módon a nép szelleme legyen önművelésének meghatározója. Ne gyámkodjanak fölötte idegen szellemű bürokraták s ne kényserítsenek reá tőle teljesen idegen szellemű iskolákat. „Annak a nevelésnek — írja Usinszkij — amelyet maga a nép teremtett meg s amely népi kezdeményezéseken nyugszik, megvan az a nevelő ereje, amellyel a legjobb rendszerek sem bírnak, ha elvont, vagy idegen nemzetektől kölcsönvett eszmék az alapjaik... Nem a pedagógia s a pedagógusok, hanem maga a nép építi ki a jövőbe vezető utat: a nevelés csak közlekedik ezen az úton, s más társadalmi erőkkel együtt csak segíti az azon való haladásban az egyedet s az új nemzedékek sorát.” Usinszkij boldogan látja meg a nép művelődési vágyát. „Ahol csak megnyílt egy iskola — írja —, két-három nap alatt zsúfolásig megtelt.” Arról ábrándozik, hogy minden faluban, amelyben legalább harminc udvarház van, „jó iskola — charósaja skola” legyen; ne csak olyan, amelyben írni, olvasni és számolni tanítanak, hanem valódi népet nevelő és művelő iskola, amely a nép szükségleteinek és művelődési vágyának minden tekintetben eleget tesz. Íme, a demokráciák magasabb műveltséget is adó „általános iskolájának” gondolata! Usinszkij mindenestre jogosan kapta „az orosz népiskola atyja” nevet. Küzdelme ezért az iskoláért, szervezetének, tantervének és tanítási módszereinek kidolgozása szorosan következett a nemzetnevelésről vallott alapeszméjéből.

Bár kifűnő tudományos felkészültsége lehetővé teszi számára, hogy természetes eklekticizmussal felhasználja a neveléstudomány megismert európai vívmányait, s Usinszkij vallja is, hogy „más népek pedagógiai tapasztalata drága öröksége valamennyinek”, azonban határozottan követeli az orosz nevelés önállóságának és öncélúságának érvényesítését — különösen a német pedagógia törekvéseivel és gyakorlatával szemben. Élesen bírálja ennek elvontságát, pedáns voltát, formalizmusát. Önteltséggel vádolja az egész pedagógiai világ irányítására való törekvésében. A német nevelőktől kidolgozott „általános emberi eszményben” a németiségnek saját nemzeti ideálját ismeri fel. Különösen szembehelyezkedik Herbart, Beneke, Fröbel gondolataival s erősen

kifogásolja a német nőnevelést. Tudományos alaptételként hirdeti, hogy nem lehetséges egyetemes nevelési rendszer, nemcsak gyakorlatban, hanem elméletben sem, s hogy éppen ezért minden népnek ki kell alakítania a maga sajátos szükségleteinek megfelelő nevelési elveit és eljárását.

Usinszkij a nemzeti eszme legmélyebb kifejeződését — amint már említettük — a nemzet nyelvében ismeri fel. Természetes, hogy ennek egészen rendkívüli szerepet szán pedagógiai rendszerében. A neveléstörténet orosz művelői jogosan hivatkoznak arra, hogy az „Anyanyelv“-ről írt cikke az egyik legjobb munka, amelyet a pedagógiai világirodalomban az anyanyelvnek a nevelésben betöltött szerepéről írtak. Szerintük senki sem tárta fel mélyebben e kérdést, senki sem kötötte össze ezt szorosabban a nevelés alapjaival, senki sem beszélt az anyanyelvről szebben és több lelkesedéssel, mint ahogyan azt Usinszkij tette.

„A nemzet nyelve — írta — a legszebb, soha nem hervadó, örökön újra nyíló virága egész életének, amely messze a történet határai mögött kezdődött. A nyelvben meglelkesül a nép és a haza, benne a nemzeti lélek teremtő erejétől gondolatba, képbe, szóba öltözik a szülőföld ege, illata, élő természete, éghajlata, síkságai, hegyei és völgyei, erdei és vizei, zivatarai és viharai, a hazai földnek mindaz a mély, eszmével és érzéssel teli hangja, amely oly hatalmasan szól az embernek olykor zord hazájához érzett szerelméről s oly hallhatóan csendül meg a nép költőinek ajkán a honi dalokban és dallamokban. De az anyanyelv fénylő, átlátszó mélységeiben nemcsak a szülőföld képe tükröződik, hanem a nemzeti lélek egész története is. A nemzedékek egymást váltva továtúnnek, de az egyes nemzedékek életének haszna örökül marad az utódokra. Az anyanyelv kincseskamrájában egyik nemzedék a másik után halmozza fel mélyen átélt szívbeli indulatai gyümölcseit, a történelmi események, hit és gondolkodás eredményeit, a megélt bánat s átélt öröm emlékeit, — egy szóval lelki életének minden nyomát feltve-óva őrzi anyanyelvében a nemzet.

A nyelv a legelőbb, örökké sarjadó, legmaradandóbb kötelék; egyetlen nagy történeti egészbe fűzi össze az elköltözött, élő és eljövendő nemzedékeket. Nemcsak kifejezi a nemzet életteljességét, hanem maga az eleven élet. Ha elnémult a nemzeti nyelv, — megszűnt a nemzet!“

Usinszkij „Az orosz nyelv kezdeti oktatásáról“ írt munkájában részletesen megmutatta, hogyan állítsuk az anyanyelvet az oktatás középpontjába, hozzáfűzve a természetre, honi földre és történelemre vonatkozó elemi ismeretek olvasmányokon alapuló közvetítését. Sok egyéb írásán kívül ebben is a *didaktika kitűnő művelőjének* bizonyul, aki e mellett mesteri biztossággal kezeli az erkölcsi és esztétikai nevelés kérdéseit is. Az orosz neveléstörténet büszkén állítja, hogy a világ pedagógiai irodalmában a didaktikai eszmék gazdagságában legfeljebb *Comenius* és *Pestalozzi* multa fölül, orosz viszonylatban pedig, a gyermeki lélek mély titkainak átérzésében és felfedezésében, *Tolsztoj Leó*hoz hasonlítja. Usinszkij különösen részletesen kidolgozta a tudatosítás és rendszerezés, a fokozatosság, a szemléltetés, az ismereteket biztosító begyakorlás alapvető didaktikai kérdéseit. Tökéletes módszertani képét rajzolja meg a tanítási óra felépítésének és levezetésének is. Nagy gondot fordít a gyermeki öntevékenység megszervezésére s az ismétlés módszereinek kifejtésére. S végül a pedagógiai elmélet és gyakorlat egységére vonatkozó követelést *tankönyvei* megalkotásával valósította meg.

Olvasókönyvei, a „Rodnóje Szlovo — Anyanyelv“ négy kötete s a „Gyetszkij Mir — Gyermekvilág“ c. könyve valóságos forradalmat jelentettek az orosz népoktatás történetében. A XIX. század első felének nehézkes, ósdi nyelvezetű, a gyermek képességeivel nem számoló, érdektelen olvasókönyvei után először jelentek meg ezekkel olyan könyvek, amelyekben minden irányban művelő, a valódi életet bemutató, a gyermeki lélek szükségleteit kielégítő, érdekes anyag pompásan fejlesztette a gyermekek nyelvét és gazdagította gondolatvilágukat. Ezek használták fel először a népköltészet rémekeit, a me-

séket, közmondásokat, találós kérdéseket, szállóigéket. S felhasználták hatalmas mértékben a legjobb orosz írók alkotásait. A „Gyermekvilág“ 118 olvasmányt ad Puskin, Krülov, Kolycov, Nykityin, Nyekraszov, Majkov, Plyescsejev és mások műveiből, az addig használt olvasókönyvekben viszont egyedül Krülov műveivel, az orosz Lafontaine meséivel találkozunk. S a nemzeti érzés forrósága hatja át e tankönyveket. Usinszkij kortársai úgy érezték, hogy az „Anyanyelv“ kötetei úgy hatottak az iskolában, ahogyan „Ruszlán és Lyudmila“, Puskinnak a mi „Csongor és Tündénket“ eszünkbe juttató nagyszerű népmesei romantikájú alkotása az irodalomban. Usinszkij tankönyvei egészen új szellemükkel, a gyermeki nyelv- és ismeretvilágra tett hatásukkal, széles körökben való tartós elterjedésükkel, az orosz nép későbbi tankönyvíróira s az orosz föld többi népének tankönyvirodalmára gyakorolt befolyásukkal érthetően juttatják eszünkbe a világ iskolakönyvirodalmának legelterjedtebb, legnagyobb hatású könyvét, Comenius Ámosz „Orbis Pictus Sensualium“-át. A megiratásukat követő huszonöt év alatt az „Anyanyelv“ kötetei 7,875.000-nyi példányszámban, a „Gyermekvilág“ 1,138.000 példányban jelent meg. Még a múlt század utolsó negyedében is ezek voltak a legelterjedtebb orosz iskolakönyvek. Ahogy Comenius nevét maga az „Orbis Pictus“ is halhatatlanná tette volna, csupán tankönyveiért is érthetően úgy él Usinszkij az orosz nevelés annaleseiben, mint „az orosz nép tanítója és nevelője“.

Usinszkij szorosan egybeköti az értelmi nevelést az erkölcsivel. Vallja, hogy az *erkölcsi ráhatás teszi a nevelés főfeladatát*. Patriarkálisan vallásos szellemű családban felnőve, természetesen módon áthatják nevelői gondolkodását gyermekkora emlékei. Az erkölcsiség alapját a közjóra irányuló cselekvésben találja meg. „A társas érzés — mondja — más szavakkal az erkölcsi érzés.“ Ostorozza az önzést, a tétlenséget, a kevélységet és fősvénységet, a képmutatást s a bűnöknek egyéb válfajait, s magasztalja a hazafiúi és emberi érzést, az őszinteséget s a meggyőződés következményeinek vállalását, a társadalmi kötelesség átérzését, az igazlelkű becsületességet, a férfias helytállást, a munkaszeretetet és fegyelmezettséget. Különösen figyelemreméltó az erkölcsi nevelésben alkalmazott eljárása; nagyszerűen érti, hogyan lehet unalmas morálprédikálás helyett emberi közvetlenséggel fejleszteni és erősíteni a gyermek erkölcsi természetét.

Az, hogy Usinszkij oly mélyen átéli a gyermek lelkivilágát s hogy pedagógiai elméletében oly nagy mértékben számbaveszi s tankönyveiben annyira kielégíteni igyekszik a gyermeki lélek esztétikai igényeit, s hogy annyira érzi az emberi szó s a természet varázsát, nem kis mértékben a saját maga *művész-költői énjében* leli magyarázatát. Kiváltságos, kimagasló alakja ő ebből a szempontból is az egyetemes neveléstörténetnek. Eszményi képviselője a nevelői ideálnak, művésze a lelkek alakításának, de művésze, a szó elsődleges értelmében, az önkifejezésnek, a tökéletes megnyilvánulásnak s így az esztétikai varázs mélyen megragadó alkalmazásának is. Ha visszagondolunk arra, ahogyan az imént az anyanyelv titkairól beszélt, akkor természetesen vesszük azt a rávonatkozó közlést, hogy műveinek akárhány lapján a legmagasabbrendű íróművészet nyilatkozik meg. Ifjúkorában drámáirással is próbálkozott. Ebben ugyan nem voltak sikerei, egyik ifjúkori novellája viszont („A volchovi út — Pojezdka za Volchov“) az orosz föld és természet olyan szenvedélyes szerelmesét s halhatatlan énekesét is, mint Turgjentyev volt, valósággal elbűvölte. Gyermekkori visszaemlékezésének hängjait hallva, nemcsak a költőt, hanem az embert és a jövődő nevelőt is megérezzük: de itt még a comeniusi józanságon és bölcseségen innen, Rousseau képzeletét és rajongását s Pestalozzi réveteg sejtelmességét is. „Hányszor elábrándoztam itt — írja —, a Gyeszna gyönyörűségei partján, ezeken a folyóra csüngő partfalakon. Hányszor megelevenedett és betelt benyomásokkal az életem, amikor közeledett a tavasz. Minden lépését, minden legkisebb változását követtem a tél és a nyár küzdelmében. Az olvadó hó, a folyó sötétülő jege, a szélesedő jégrések a part-

nál, a tócsák a kertben, az itt-ott a hóból előbukkanó föld, a madarak visszaterése, a megelevenedő erdő, a hegyekről zúgva lerohanó patak, — minden az én szenvedélyes, megingathatatlan figyelmem tárgya volt, s a természet benyomásai oly túláradóan eltöltötték lelkemet, hogy félig ittasan jártam-keltem mámoruktól. De egyszerre csak a hónap is vége lett, s a kertben a fák zord csupaszágát mindenfelől integető titokzatos zöld rügyek váltották fel, majd előszökött a meggyfavirágok tejfehér erdeje, rózsaszínt öltöttek az almafák, a gesztenyefa is kifakasztotta és szétnyitotta szépsége virágait; s én minden alkalommal úgy rohantam haza a gimnáziumból, mintha nem tudom miféle kincs várna ott reám.“

Az élmények emberét s a remek tollú íróat még sok idézettel megmutathatnók. A már említett tanulmányban („A munka lélektani és pedagógiai jelentőségében“) többek között a munkájáról csöndesen otthonába térő földművest mutatja be. De milyen képek, jelzők, hasonlatok között, a beszédnek milyen belső ritmusával és zengésével! Vagy az „Anyanyelv“ c. tankönyvének kötetei mennyi egyszerű szépséget, mindig remek nyelvet, s mennyire a szülőföld, a családi béke s boldog gyermekkor líráját mutatják be!

III.

Amint már említettük, Usinszkijnek az orosz nevelés történetében nagy rangja van: ő „az orosz tanítók tanítója“. Rendkívül nagyra tartotta a tanító szerepét s jelentősen emelte ezzel az orosz tanító társadalmi tekintélyét. A nevelés és oktatás legszorosabb egységét hangsúlyozta s mindennél fontosabbnak mondta a nevelő személyének növendékére gyakorolt befolyását. „Kétségtelen — mondja —, hogy sok függ az intézmény általános hatásától függ majd, a nevelőtől, aki szemtől-szemben áll növendékével. A nevelő személyének az ifjú lélekre gyakorolt hatása adja azt a befolyásoló erőt, amelyet nem pótolhatunk sem tankönyvekkel, sem erkölcsi tételekkel, sem a büntetések és jutalmazások rendszerével.“ Az orosz nevelés történetének évkönyvei feljegyezték, hogy a hatvanas években Usinszkij hatására lelkes fiatalemberek seregétől jelentkeztek néptanítói szolgálatra. A tanítók számára alkotta meg élete főmunkáját, a már többször említett, „Az ember, mint a nevelés tárgya“ című nagyjelentőségű pedagógiai lélektanát. Nekik írta fentebb említett neveléstani cikkeit, tanulmányait, tankönyveit. S kidolgozta egy „Tanítói szemnárium tervét“, amely évtizedekre alapja lett az orosz tanítótság képzésének. A középiskolák tanárainak képzésére Pedagógiai Fakultások felállítását szorgalmazta. Ezt az akkori viszonyok között teljesen meglepő gondolatát a Tanácsköztársaság valósította meg. Ő volt egyik megszervezője az orosz Pedagógiai Társaságnak s egyúttal elindítója az orosz tanítótság érdekképviselői társulásának. Feljegyezték róla, hogy csodálatos érzéke volt a nevelői tehetőségek felfedezéséhez és kiválogatásához. Buzdítására és irányítása mellett — amint már említettük — sokan vállalták a nevelés ügyének apostoli szolgálatát.

Teljesen alapvető szerepe volt a középfokú orosz nőnevelés megszervezésében. Sokéves külföldi tanulmányútja is elsősorban ennek a gondolatnak szolgálatában állt. A nőben a teljesjogú embert látta, hangsúlyozta rendkívüli feladatát a gyermeknevelésben, teljesértékű képzést kívánt a női nemnek, s kiküzdötte számára a pedagógiai pálya megnyitását is. „A férfi és a nő — írja — egyenlőjogú személyiségek, egyenlőképpen önállóak és egyenlőképpen felelősek.“ Az anyában látta a gyermek természetes nevelőjét s nevelési rendszerében nagy helyet juttatott a családi nevelésnek. Boldogan tapasztalta, hogy az orosz családi életben mély meghittség, szívélyesség, családi érzés s egymással törődés uralkodik s kevés nyoma van az álszemérmes vagy érzelgős

önzésnek, amelyet — érzése szerint — nem ritkán tapasztalt külföldi útjai alkalmával.

Egyik hozzá legközelebb álló tanítványa halálának negyedszázados fordulóján emlékét idézve, az oroszország nevében így beszélt róla: „Usinszkij a mi igazi nemzeti nevelőnk, amint Lomonoszov a nemzeti tudósunk, Szuvorov a nemzeti hadvezérünk, Puskin a nemzeti költőnk s Glinka a nemzeti zeneszerzőnk“. Csakugyan az orosz neveléstörténet azt mutatja, hogy Usinszkij hatása az orosz pedagógia fejlődésére igen nagy volt. Ahogy Puskin nyomán követőinek egész serege indult, Usinszkij hatása alatt fejlődtek mind a jelentős orosz pedagógusok. Az egész S. S. S. R., a Szocialista Tanácsköztársaságok Szövetségének különböző nemzetekbeli nevelőire is igen nagy mértékben hatott, sőt a Balkán-félsziget szláv országaiban, Bulgáriában és Jugoszláviában is eleve-nen él műveivel és példájával.

Amikor most hazájában hálával és kegyelettel idézték emlékét, nagy lel-kével, kiváltságos szellemével s kivételes nevelői egyéniségével megismerked-nünk — úgy érezzük — a magyar nevelés ügyére nézve sem volt haszon nél-kül való.

Kováts Gyula.

EGY RAJONGÓ LEÁNY FELJEGYZÉSEI.*

Az ifjúkori naplóról.

A következőkben egy 14 éves leány naplószerű feljegyzéseit kívánom közzétenni. Ez a kísérlet, hogy naplókat használjunk fel az ifjúság lelkiéleté-nek tanulmányozására, nem új az ifjúságtanulmány munkaterületén. Mégis — kezdettől fogva — hangzottak el vele szemben aggodalmak.

Mindenekelőtt kétségtelen, hogy nem minden fiatal fiú és leány ír naplót. A leányok többen, a fiúk kevesebben; ismét többen az emelkedettebb társadalmi és előnyösebb művelődési viszonyok között élők közül és kevesebben azok közül, akiket az élet már korán kereső foglalkozásra szorít. A dolog természeté szerint a legtöbb napló a befelé forduló, elmélyedő hajlandóságúak közül kerül ki, — ezek kedvező külső körülmények között úgyszólván kivétel nélkül készítenek életük hosszabb-rövidebb szakaszán naplószerű feljegyzéseket, vagy más, önmagukat elemző irodalmi alkotásokat. A kifelé irányult, cselekvő beállítottságú fiatalok között ritkán találunk naplóírókat, irodalmilag termékenyeket is alig. Az ifjaknak a naplóból elénktároló lelki képét egymagában nem tekinthetjük tehát az ifjúkor lélekrajzára nézve feltétlenül szimptomatikusnak.

Az ifjúkori naplók felhasználásának másik nehézsége, hogy nem nyújtanak teljes képet a fiatalok életéről, még lelki mozgalmairól sem. A mindennapok gerincét tevő szürke eseményeket érthetően csak ritkán említik, hasonlóképen csak töredékesen írják le legtöbben lelki élményeiket is.

Végül a naplók nem mind egyformán őszinték. Nem is szólva azokról a fiatalokról, akik felnöttek ellenőrzése, azok irányítása mellett írnak, a többieket is befolyásolhatja az a lehetőség, hogy feljegyzéseik mások, avatatlank kezébe kerülnek. De ha egészen őszinte akar is lenni a naplóíró fiú és leány, ha teljesen hű képet akar is rajzolni magáról — nagyon sokan akarják ezt, sőt számosan éppen ezért kezdenek naplót írni —, vajjon sikerül-e neki? Gátat jelent már kifejezőképességének korlátolt volta, torzulást okoz fogya-tékos önismerete, valamint az a tény, hogy az önmagáról alkotott kép, az

* A Magyar Paedagogiai Társaság 1947. február 15-én tartott feloivasó ülésén elhangzott székfoglaló előadás.

önmagáról álmodott jellem befele fordítva az események és élmények ábrázolásába.

Az ifjúkori élmények vizsgálójának mindig tekintettel kell lennie ezekre a hibaforrásokra. Nem fogadhat el semmit mérlegelés nélkül, amit a naplókban talál, — ezzel szemben mindent felhasználhat, sőt fel is kell használnia. Számára egyaránt értékes mindaz, ami a fiatalok feljegyzéseiben hű és hiteles leírás és az is, amit a naplói a valóságtól eltérően formált, csak éppen számba kell vennie az eltérést kiváltó okokat. Így értelmezve, ezek a torzulások sokszor még tanulságosabbak is, mint a tárgyilagos leírások és elemzések. Minden, ami a naplókban van, magyarázatot kíván és magyarázható is, — legfeljebb nekünk nincs a kulcs a kezünkben.

Az így nyert adalékokat azután mindenkor a fiatalok életének egészébe beleágyazva kell tekinteni. A napló adatait sokszor ki lehet egészíteni az író felnőttkori visszaemlékezéseivel, egykori körülményeinek rajzával, mások beszámolójával. Ugyanígy teljesebbé lesz a képünk, ha mennél több naplót állítunk egymás mellé, egybevetve az egyező, a kiegészítő és az eltérő mozzanatokat.

Gazdagon árnyalt képet kapunk ezen az úton. És ha ez a kép elsősorban a naplóíró ifjúság lelkivilágának rajza is, inkább csak részleteiben tér el azoknak a fiataloknak hű ábrázolásától, akiket életkörülményeik gátolnak az irodalmi tevékenységben. A leglényegesebb mozzanatokban pedig, a lelki fejlődés alapvető vonásait illetően, minden fiatal fiú és leány megismeréséhez hozzásegít. A naplók tehát nem csupán használható, hanem nélkülözhetetlen forrásai is az ifjúság tanulmányozásának.

„Titoknapló.“

A bemutatásra kerülő napló egy budapesti leánygimnazista feljegyzéseit tartalmazza az 1933—1936. évekből.¹ Vagy másfél évig, naplóírónk 13 éves és 6 hónapos korától 15 éves és 2 hónapos koráig a feljegyzések rendszeresek, bár ismételten hosszabb szünet van közöttük. Azután, körülbelül két év múlva, a naplóíró újból állást foglal egykori érzéseivel szemben.

Érdekessége, hogy egész tartalma, minden bejegyzése ugyanarra a rajongó kapcsolatra vonatkozik: semmi más esemény, bánat vagy öröm nem talál helyet a feljegyzésekben, csak ami a naplóíró eszményképével összefügg, rá vonatkozik. Így lehetővé teszi számunkra, hogy mesterkélt elszigetelés nélkül tekinthessük át egy, a személyiség érési folyamatában igen jelentős érzelmi viszony többesztendős alakulását.

Naplóírónk maga — tíz évvel az első bejegyzések kelte után — így emlékezett a napló keletkezésének körülményeire:

„A napló írását részben az okozta, hogy abban az időben voltam cserkészleány és erre a célra naplót kellett írni. Ezt azonban igen unalmasnak találtam. Azonkívül az is hozzájárult, hogy minden osztálytársnóm és barátom már szerelmes volt és naplót írt. Nem hagytak békén és azzal csúfoltak, hogy gyerek vagyok. Magát a naplóban foglalt titkos írás ötletét Verne Gyula Jangada című regényéből vettem, amit akkor olvastam és ami nagyon tetszett nekem. A naplót lehetőség szerint titokban írtam, tehát iskolában órák alatt, vagy reggel a villamoson. Ez a külalakon meg is látszik. Tulajdonképpen sok más mondanivalóm nincs is, miután már csak nagyon homályos emlékeim vannak. Arra emlékszem, hogy a fiatalember még évek múltával is csak gyerekként kezelt és 20-ik évem betöltése után is kijelentette egy társaságban, hogy sokat kell még ahhoz nőnnöm, hogy előre köszönjön nekem. Azután megnősült, elkerült vidékre és azóta sem láttam. Szolgáljon mentiségemre, hogy

¹ A naplót teljes szövegében közlöm, pusztán néhány nevet és helymegjelölést cserélve ki. Elhagyom, illetve a naplóíró életkorára átszámítva adom az időmegjelöléseket is: pl. 13; 9—6—13 éves 9 hónapos és 6 napos korban. Néhány bejegyzés keltezése csak a hónapot jelöli meg, ilyenkor az utolsó adat hiányzik.

első versemet első elemiben írtam, azóta is élénk a fantáziám és vonzódom a romantikushoz."

A napló házilag készült, iskolafüzetek lapjaiból összeállított, kisméretű (10 × 8 cm) füzet. Szürke borítólapján a cím:

1933. Titoknapló.²

Belső oldalán pedig:

1933. A Szökellő Szarvas évében.

A füzet elején még néhány keltezés nélküli bejegyzés:

Hálaistennek! Nem élünk 1541-ben!

Ugyanitt a lap szélén, bekeretezve, — nyilván a naplóra vonatkoztatva: *1-ső a nemében.*

Ezután tér a tárgyra, de még mindig keltezés nélkül:

Nyugodtan írhatok beléd, naplócskám. Egy név az egész! De kulccsal tudható csak meg: e d e á k k o p s z.

A lendületes bekezdés után is szűkszavúan indulnak a feljegyzések. Hitelt adhatunk naplóírónk emlékezéseinek: mások példájára, másokra való tekintettel kezdi megörökíteni emlékeit. Közölni, kifejezni valója nemigen van még.

A tárgyválasztás is szinte kényszeredett. Van egy régi ismerőse, aki iránt nyilván kislányos vonzalmat érez. A reá vonatkozó, őt illető benyomásait, a róla szerzett értesüléseit jegyzi fel röviden, szinte leltárszerű tárgyilagossággal. Alanyi állásfoglalás eleinte alig akad, akkor is inkább csak egy-egy szó, rövid megjegyzés:

edeák egy romlott nő társaságában van. Elbolondította. Teniszre se jár. (13; 6.)

Ma kétszer láttam. Délelőtt nem tetszett. Délután igen előzékeny volt. Anyuval szemben. Bíraskodott is. Amikor a labdát kerestük, habozás nélkül adott egy labdát nekünk. Tetszett. (13; 8.)

Apu ebédnél mondta, hogy bíraskodott és rosszul érezte magát. Sajnálom. Azt is mondta, hogy 25 pengővel váltotta meg a zászlószegét. Gavallér. Nagyapa megjegyezte, hogy az apja „krajzlerájós“. Mintha nagyapa nem lenne szobafestő és mázolómaster. Ez se előkelőbb, pláne, ha rosszul megy! (13; 8.)

Tegnap Áginak csapta a szelet. Ma nem láttam. (13; 8.)

Tegnap anyu az ebédnél Sanyi szemtelenségeiről beszélt. Nem akarta a helyét átadni neki, pedig udvariasan kérte. Mindig udvarias volt. De az füle botját sem mozdította, mígnem Salba Évi nem kiáltott Sanyira. Ezért titokban hálás vagyok Évinek. Ma nem láttam. (13; 8.)

Körülbelül egy hét mulva:

Későn mentem ki és így nem tudok semmit. Csak éppen láttam, fekete kabátban volt, szürke vagy fehér kalappal. De elég ennyi is. (13; 9—2.)

A kezdeti gyűjtögető-krónikás magatartás változatlan. („Későn mentem ki és így nem tudok semmit.“) Figyelemreméltó azonban az utolsó mondat. Egy hónappal ezelőtt még függetlennek látszó ítélettel szögezi le: „tetszett“ — „nem tetszett“, most már elég az is, hogy „csak éppen“ látta.

Mikor anyu este tálalt, megint szóbahozta őt. Elmonda, hogy multkor kártyázott apuval és vesztett. Meg azt is, hogy csinos fiú. De ezt már régen tudom. (13; 9—5.)

Másnap:

Ma igazán Vele kezdődött a nap. Anyu mesélte, hogy érdeklődött felőlem és olvasmányaimról. Kimentünk a Kac-ra és ott volt. Sokszor nézett rám és mosolygott is, mikor Öcsit simogattam. (13; 9—6.)

² A kurzív szöveg mindig a napló szövege.

Körülbelül egy hónap leforgása alatt hét bejegyzés közül ötben említi családjának tagjait, de mindig csak ideáljával kapcsolatban. Mintegy rajta visszaverődve fordul feléjük érdeklődése. Nélküle, reá való vonatkozás nélkül nem érdeklí naplóírónkat környezete, családja és ismerősei. Legalább is nem annyira, hogy feljegyzéseiben kitérne rájuk.³ Szülei említésekor ez még lehetne véletlen, a napló leszűkített szemléletéből következő jelenség, az öccsére vonatkozó megjegyzés azonban világosan beszél. „Mosolygott... mikor Öcsit simogattam“, — érte történik ez, az ő figyelmét van hivatva felhívni vagy lekötöni. Nőiesnek, felnőttnek kíván feltűnni szemében és ez a törekvés formálja magatartását. Anyáskodó megnyilvánulásokkal korábban is találkozunk a leányknál, a felnőttek viselkedésmódjának játékos másolása a gyermekszerű szerepjáték általános formája. Ez azonban a felnőttek utánzása. Belső szükségletei kivetítődése, bár megnyilvánulásában nem őszinte, hanem megjátszott. Mégsem a régi szerepjáték: nem úgy tesz, ahogy a felnőttek szoktak, hanem úgy viselkedik, mintha felnőtt lenne.

Három hónap szünet után kelt a következő megemlékezés:

Már régen nem írtam beléd kis napló. Az utolsó beírt eset óta egyszer találkoztam veled. Akkor is futólag beszéltem csak. Inkább tréfás hangon. Amióta nem láttam, sokszor kísértésbe estem. Van elég csinos fiú, aki velem korszolyázik. Gondolkoztam. Egyszer-egyszer visszarántott egy sakk-közlemény, amely őt dicsérte. De napokig súlyos eset előtt álltam. Ma véletlenül felfedeztem a naplót. Átolvastam feljegyzéseimet. És újra érzem, szeretem erőnyelével és hibáival együtt. Bohó emlékek: milyen gyerek vagyok. De akár-hogyan van, szeretem meglehetősen és komolyan. (Ezt a „meglehetősen“-t azért írom, mert még csak 14 éves vagyok és igazság szerint babáznom kellene.) (14; 0—13.)

Később hozzáfűzi:

U. i. Nem is vagyok olyan gyerek. És komolyan szeretem.

Ez az első viszonylag terjedelmesebb feljegyzés jellemzően mutat rá naplóírónk viszonyára eszményképéhez. Nem az abból kiinduló vonzás az, ami őt megragadta, nem annak egyénisége hat rá ellenállhatatlan erővel: benne van az igény, hogy valakit maga fölé helyezzen, szeretete tárgyának megtegyen. Tudjuk, szerepük van ebben barátnőinek is, — hogy azok ne tekintsek gyerekeknek. Nem az igazi kiegészülés vágya mozgatja tehát, hanem az a külső és belső indítékokból táplálkozó törekvés, hogy ő is ilyen viszonykapcsolat részese legyen, hogy neki is legyen valakije.

Ezért szorulnak háttérbe a korszolyázó társak. Hozzájuk, valóságosan jelenlévő személyükhöz nehezebb reális kapcsolatot találni, mint virtuálisan a távoli ideálhoz kapcsolódni. Nem igazi érzelemről van még szó, inkább az ilyenfajta érzelemhez tartozó viszonyulásmódok formális gyakorlatáról.

Figyelemreméltó, hogy magatartásába milyen erősen belejátszik a felnőtt környezet szempontja. („Gyerek vagyok.“) A társnőire való tekintet az új kapcsolatforma felé hajtja, a felnőttekhez való viszonya ezzel ellentétben a gyermeki fokon rögzíti magatartását. Legalább is addig, míg az érzelem valódi

³ A magatartás különbségének bemutatására ideiktatok egy napi bejegyzést leányunknak pontosan két évvel későbbi naplótöredékéből:

„Jól kezdődött ez a hónap. Ma kétszer is találkoztam B-vel. Olyan jó így élni! Nem kell drukkolni, szeret-e vagy nem, az, hogy mindig igyekszik velem találkozni, elég magyarázat. Este van, megint szól a cigányzene. Anyukáék Ilonka néniékkel kártyáznak és így félrevonulhattam írni. Én is fogok mindjárt játszani, amint végezek. Ma találkoztunk a Lacival is. Szinte hihetetlen, hogy már üzlete van. Mondta, hogy négy-öt munkájuk is van egyszerre. Olyan önérzetes, hogy félek, még nagyon sokat fog csalódni. Öcsi most szomorkodik, mert kikapott a Fradi. És én sem tudok már mit írni. Az érzéseimet úgysem tudom hüen ábrázolni.“ (15; 9.)

erőre kapva, ezt a gátat át nem töri. Ha hitelt adhatnánk neki, az utóirat erről a fokozatról tanúskodnék, így azonban — keltezés nélkül — fenntartással kell fogadnunk.

Egy hónap múlva változatlan a helyzet.

Sohasem látom, nem is hallok róla. Multkor láttam, amint az öccse róla beszélt. De keveset sem hallottam, ilyen az én szerencsém. Ma moziban voltam. Egy olyan csinos fiút láttam. Eszembe jutott ő, s most azon gondolkodom, hogy milyen messze áll tőlem. (14; 1—16.)

Újabb negyedév múlva:

Az iskolában írok, ha éppen tudok. Nagyon régen írtam, edeákat nem látam, nem is hallottam róla. Mit csináljak? Nem tudom! Várni kell. Egyelőre 39 fehér lovat számoltam össze. (14; 3—18.)

A gyermekszerű és felnőtt magatartás közti, mintegy lebegő átmenetet jelzi a 100 fehér ló babonájának feltűnése is. Ez és a hozzá hasonló rendeltetésű, ma is élő andrásnapi, szilveszter meg más babonaságok külön vizsgálatot érdemelnének. A jövőre utal bennük, hogy általában a párkeresés váltja ki őket, az elkövetkező kitapintására való törekvés. Igaz, hogy legtöbbször nem feszül e mögött a kíváncsiság mögött a valódi kiegészülés vágya, hanem inkább csak játékos foglalkozást jelent a jövő páros életformájának gondolatával. Ha pedig komoly az érdeklődés, akkor sem annyira jóslatot várnak a jelektől, hanem meghatározott remények igazolását. Ezért találkozunk olyan gyakran — mint a következőkben is — ugyanannak a babonaságnak ismétlésével, halmozásával. Ezért számolják meg a lányok az első 100 fehér ló, vagy meghatározott gyártmányú autó után a másodikat, harmadikat, vagy akár az öt-hatodikat is. A gyermekszerű pedig éppen az ebben a jelenségben, hogy a fiatalok — bár korlátozottan — hisznek ezekben a jövendölésekben, a jelek mágikus erejében.

Ennek a megnyilvánulásnak átmeneti jellegétől eltérően sajátosan serdülőkori jelenség az az álom, amelyet a következő feljegyzés vázol:

Már vagy 4 hónapja nem láttam. Most csunya idő van és nem is remélem, hogy meglássam valaha. Éjjel vele álmodtam: 48-as honvédtiszt volt, akit Világos után elfogtak. Ítélet: 40 bot és 9 év. És emlékszem egy pincére, amelyben láttam sápadtan, betegesen fekiüdni. Ma egész nap lestem, nem találkozom-e vele. Úgy vártam! Csak egy-két perc. Ne is beszéljen velem. Csak láthassam!!! 100 fehér ló után Szabó Edével, a 2. 100 után egy bácsival fogtam kezét. Most van a 3-ik száz soron. (14; 5—1.)

Ilyen eseménytelen hónapok sora után következik a napló legmozgalmasabb néhány hete:

Tegnap, egészen váratlanul, meghalt az öccse. Nagyon sajnálom a szegény fiút, edeákat és a szüleit is. De talán így találkozhatok vele. (A lap szélén: 280 f. l. = fehér ló.) Istenem, segíts a találkozáshoz! Úgy szeretném már látni. (14; 6—13.)

Másnap:

Ma végre megláthattam 7 hónap után először. De bár nem ilyen körülmények között láttam volna. Az arca kisírt volt és fehér. Rémesen nézett ki a fekete ruhában. Még ezekhez érősnek is kellett lennie, nehogy az anyjával valami baj történjen. Kétszer, háromszor felém is nézett. Mikor a sírt befedték, már vonaglott az arca. Még a szertartásnak csúfolt inkvizíció alatt eléggé tartotta magát. Aztán neki kellett fogadni a részvétőzönt. Mikor hazafelé jöttünk, láttuk az autóban ülni, kezébe hajtotta a fejét. És anyu egész úton arról beszélt, hogy nemsokára nőszül. Beszélt a menyasszonyáról is. De mindennek ellenére nagyon sajnálom szegényt. Bár találkozhatnánk ma is! (14; 6—14.)

Utólag:

Olyan gyengének nézett ki szegény. Szemei a régi, de már nem nevetnek. A haja a régi, szép fekete, az arca márvány, csak néha pirosodott el. Mennyire fájhat neki!

Ezeknél a soroknál feltétlenül meg kell állanunk. Az előzőek után nem lephet meg, hogy naplóírónk az egész megrázó esemény során olyan gondosan figyelő eszményképét, hogy magatartásáról olyan sok és minden bizonnyal találó mozzanatot jegyez fel. Újság azonban számunkra a benső részvételnek, a beleérző képességnek erős foka. De talán a legfeltűnőbb, hogy ezeknek az érzéseknek milyen kevés egyéni színük van, hogy mennyire általánosak, a helyzetből és nem a személyből fakadók, — szinte szerkesztettek. A naplóíró rajongó odaadása képessé teszi arra, hogy a gyermeki érzéketlenségen, lelki érdektelenségen felülemelkedjék, de az idegen lelkiség maga még nem nyílik meg előtte.

A fejlődés, a társaslelki érlelődés azonban így is nyilvánvaló. A kezdeti száraz feljegyzések helyébe sokkal gazdagabb, érzőbb magatartás lépett. Ebben pedig kétségtelenül igen nagy része van annak a rajongó kapcsolatnak, amely naplóírónkat eszményképéhez fűzi. Ez viszi — amint a következőkben olvassuk — a versírás, az irodalmi tevékenység felé is, tehát a mások megértésén túl, az önmaga kifejezésének útjára. Rajongásának érzelmi feszültsége, élményeinek gazdagsága keres ebben feloldódást.

Kedden nem láttam, szerdán sem. Már verseket és elbeszéléseket írok róla. Még egyszer láthassam ezen a héten! Most már tudom, hogy még otthon van. Sokat gondolok rá és mielőtt táborba megyek, szeretnék beszélni vele. Csak legalább fényképem volna róla. Ezerszer jobban szeretem, mint régen. (14; 7—7.)

Ma, amikor kimentünk a pályára, belépve, őt láttam meg először. Sokat néztem, egészen feketében volt és így nagyon is látszott arca fehérsége. Néha nevetett és udvariasan felállt G-nének. Egyszer rámnézett és én vissza. Hamarabb ment el, mint mi, de így is elég, hogy azt tudom, kijár a pályára, akár nagyon régen. Vágytam utána. Megfigyeltem, hogy kedvenc szokása felhúzni a szemöldökét. Nagyon tetszett. (De egy kicsit betegnek néz ki.) (14; 7—12.)

Megjöttem a táborból és mivel csak 1 hétig maradhatok, felidéztem az összes reávonatkozó dolgokat. Most éppen az írását próbálom analizálni. Jól olvasható írás, kis idegességre vall. A tolla elég rossz lehetett, mert a tinta-elosztás egyenetlen. Egy betű mintha erősen lenne áthúzva az előbbi görbe helyén. Rossz hangulatban írta. Néhol remegősek a betűk. Egy mártásra írhatta, mert a végső szavak halványak. Remélhetőleg látom, mielőtt elmegyek. I love you! J'aime tu. Ich liebe dich. (14; 7—29.)

Az előbb új vívmánynak, érésbeli gyarapodásnak jellemeztük a lelki beleérző-képesség kibontakozását. Az új képesség adta öröm a magyarázata ennek az elemzési kísérletnek is. És ez az új képesség, az élmények velejáró gazdagodása erősíti a rajongó kapcsolatot. Ebből a viszonyból fakadt és most erre hat vissza, ezt mélyíti tovább. A rajongás elmélyülését jelzi a következő feljegyzések sűrűsödése is (három nap egymásután — ez még nem fordult elő!) és az érzelem fokozódó ereje.

Oly régen nem láttam, hogy el sem tudom az arcát képzelni. De jó volna látni! Nem írok, mert sírni kezdenék. Úgy érzem, mintha már megnősült volna. Rossz erre gondolni is! (14; 8—6.)

Tegnap mondta nagyapa, hogy beszélt az anyjával. És ő is kint volt egyszer, amikor nagyapa, a temetőben. Legközelebb én is kimegyek, hátha találkozom vele. Az öccse 12-én halt meg, 12-én ő is ott lesz. (14; 8—7.)

Muszáj írnom, mert nem bírom ki magamba zárva mindent. Hogy mit szeretek rajta, az arcát, vagy a külsejét, vagy a belsejét? Nem tudom. De ez nem fontos. Fő, hogy szeretem! (14; 8—8.)

Emlékezzünk: alig egy éve azért indulnak a feljegyzések, mert a naplóíró minden osztálytársnője és barátnője szerelmes és őt gyerekek nézik. Most pedig „muszáj” írnia, mert nem tudja magába zárni érzéseit.

Ezek az érzések határozottan örömmel járnak, pedig egyoldalúak. A naplóban nyoma sincs a vonzalom viszonzásának és a naplóíró emlékezése szerint

sem került erre sor. De ez az ő számára nem is döntően fontos. Nem a viszonzott szerelem, amit keres, hanem a szerelmi jellegű vonzalom funkcióöröme. („Fő, hogy szeretem.”) Ez a funkcióöröm mutat feljegyzéseinkben leginkább az egész rajongó viszony játékos jellegére. Az a benyomásunk, erre — ennek keresésére — utal a következő beszámoló is.

Már csaknem 1 hónapja nem láttam. Ez azért rémes, mert holnapután megyünk Szemesre és legalább 2 hétig maradunk. Most átnézem a reávonatkozó dolgaimat. Ilyen nincs sok. Ez a napló, egy vers, egy különböző ábrákkal teleírt papír, egy ostyára írt levél és egy gyászjelentés, a cím az ő írása. Nem sok. Mindent végigolvastam. Előttem áll egy képe. A régi pályán ült a padon nevetős arccal, a mellén szétnyílt az ing és egy arany láncot pillantottam meg rajta arany kereszttel. Hol van már az az idő!!!! Úgy szeretném látni! Hátha még beszélhetnék is vele! (14; 7—12.)

Az ifjúsági naplókra vonatkozó irodalom egyik sokat vitatott kérdése: hogyan keletkeznek ezek a naplók, mi indítja a fiatalokat írásra? Vajjon a felnőtté válás biztatása, társaik példája, fiziológiai háttérű periodikus feljegyzések, — egyáltalán: belső szükséglet-e az, ami születésüket magyarázza, vagy inkább csak póz, a serdülők fontoskodása, maguk kelletése?

Ezt a kérdést természetszerűen ezek a sorok sem döntenek el, de legalább is érdekes adalékkal szolgálnak.

Naplónk elindulásakor pontosan beleilleszkedett abba az emlékgyűjteménybe, amelyet írója az imént vett számba. Az eszményképre vonatkozó tárgyak csoportját volt hivatva gazdagítani a reá vonatkozó benyomások, értesülések emlékének rögzítésével. Már ezért is érthető az első feljegyzések száraz, krónikás, leltárszerű hangja. Ebből a gyűjteményjellegből fejlődött egyrészt az eszménykép lelkiállapotainak elemzése, másrészt önmaga, a saját érzései mind erőteljesebb kifejezésének irányában.

Ismét két hónap telik el esemény nélkül.

Megint láttam. Jól nézett ki. Mint rendesen, nagyon csinos és elegáns volt. A nyakát hátrahajítja, ha valami tetszik neki. Szeretném még a tél beállta előtt látni, mert akkor vége mindennek. (14; 9—8.)

Újabb tíz nap mulva olvassuk:

Boldog vagyok. 1 egész óráig láttam! A villamosnál állt. Felszállt a 34-esre. Én a második kocsira. Az ötvenesen is mellettem állt. Már sűrű ruha volt rajta, jóképű trencskót és fekete kalap. Aránylag kicsi a lába. Szép keze van. A szája vékony és szereti összehúzni. Az orra egyenes, szeme egészen világosbarna. Kicsit fölényesen nézett. De nagyon csinos és előzékeny volt. Van rajta valami keserű vonás, ami azelőtt nem volt. (A lap jobbszélén három soron keresztül emberi arcél tökéletlen rajza.) (14; 9—18.)

Megtörtént tehát a nagy esemény, a feljegyzéseknek a külső történet szempontjából legjelentékenyebb mozzanata: naplóírónk „1 egész óráig” látta eszményképét. Alaposan megnézhetette. Biztosít is felőle, hogy boldog. Nekünk mégis az az érzésünk, mintha a találkozás nem járt volna eredménnyel. Ha az aránylag hosszabb bejegyzést elemezzük, a régebbi szemlélet fokát érezzük visszatérni: jórészt rövid, tárgyilagos, a külsőt illető megjegyzések, ami pedig a megjelenés mögé utal, abban inkább valamiféle tartózkodás érzik. („Kicsit fölényesen nézett. De...”)

Még jobban megerősít ebben a következő bejegyzés:

Sokáig nem láttam. Kerestem az alkalmat, hogy találkozhatnánk, de hiába. Ma kint jártam a temetőben, elmentem a lakásuk előtt is, szintén hiába. Lehet, hogy bevonult katonának. De ez kétséges, hiszen beteges és most már egyetlen fiú s protekciója van. Nem tudok semmit Róla. Mindig nagyobbnak képzelem magam és igyekszem rendes lenni Érte. Régebben kinevettem azt a leányt, aki szerelmes volt, ma megértem. Hiába csóválom a fejem. Nincs kiút. Ha egyszer beszélhetnék, talán kiábrándulnék belőle. De így tarthatatlan a helyzet. Viszont nem bírnám nem szeretni. Nehéz eset ez, bizony. (14; 10—0.)

Két hete sincs a közös villamosutazásnak. A hevenyészett mondatok reflexiói egészen határozottan kiábrándulásra utalnak. Bármennyire találóak és hitelesek is, inkább a multba tekintenek, leírásuk pillanatában nem fűti őket az élmény melege. A kiábrándulást jelezheti az a józan megjegyzés is, hogy ideálja „beteges“ s hogy „protekcója van“. A legmélyebbre azonban ez a mondat mutat: „Ha egyszer beszélhetnénk, talán kiábrándulnék belőle“. Hogy mit várt rajongásának tárgyától, nem tudjuk. Milyennek festette őt, milyen tulajdonságokkal ruházta fel képzeletében, arra legfeljebb egy-egy mondat mutat a szüksézávú feljegyzések során. Egy azonban bizonyos: az eszménykép nem is felelhet meg az effajta várakozásnak, mert a rajongó nélküle, az ő valódi természetének figyelembevételével nélkül határoz felőle, a valóságot számba nem véve szerkeszti meg róla a való képét. Úgy látszik, ennek a megérzését váltotta ki valahogyan a legutóbbi találkozás.

A következő bejegyzések is a viszony végének közeledését jelzik:

Ha sokáig nem látom, más név vegyül bele a naplómba. Helyzet tarthatatlan és annyi jóképű amerikánus van. Lalbai M. sem utolsó. Tegnap majdnem biztosan vártam a találkozást, de eredmény megint semmi. (14; 11—0.)

Tegnap Gabinál voltam és ő azt mondta, hogy látta egy szőke leánnyal sétálni. Azt hiszem, a menyasszonya. És én már teljesen lemondtam mindenről. Meg is állapodtam az esetleges utódjának személyében. Bár még mindig tetszik. (14; 11—1.)

A legutolsó bejegyzésnek már egészen más a hangja:

Sokáig gondolkoztam, hogy leírom-e ebbe a szerelemmel telt naplóba a prózai valót. Mert én tökéletesen kiábrándultam ebből az úrból. Megvallom, eleinte nehezen ment, mégis elment. Most újra boldog vagyok, december 25-én rájöttem, hogy már nem V-t, hanem mást szeretek. Olyan jó érzés szeretni valakit, akiről tudom, hogy enyém lehet még. V. úr ma végleg elpackázta a helyzetet. Tudom, hogy menyasszonya szőke és ma láttam egy barna démonnal sétálni. Tagadhatatlan, hogy csinos, de énnekem már nem tetszik. Jó, hogy ez megtörtént. Csak azt a szegény szőkét sajnálom. Ezzel zárul le egy kétéves szerelem, mindennek vége! Éljen az utód! (15; 1—23.)

A feljegyzéseknek és a rajongó viszonyoknak egyaránt végére értünk. A naplóíró kinőtt belőle. Kamaszosan fölényeskedő hangja még nem győzte meg. Az sem látszik valószínűnek, hogy ideáljának menyasszonyához való hűtlensége ilyen döntő körülmény lenne kettejük viszonyában — hiszen vőlegényvolta sem volt akadály —, bár ezt még el tudnók képzelni.

A fölényeskedés, az önbecsülés kívánta motiválás számlájára írhatnók még azt a megjegyzést is, hogy „mást szeret“, ha nem követné egy teljesen hiteles, őszintén átértett mondat: „Olyan jó érzés szeretni valakit, akiről tudom, hogy enyém lehet még“. És ez itt a döntő mozzanat. A rajongó leány olyan eszményképet választott magának, aki korban távol áll tőle. Láttuk, nem is tekintette másnak, mint kislánynak, s a feljegyzések írója nem is várta tőle érzelmeinek viszonzását. Soha erre egyetlen szava sem utal. Most viszont ez az igény is feltámad benne. Legalább arra a biztosítékra van szüksége, hogy szerelme beteljesedésre vezethet, vagy ha nem, hát viszonzásra találhat. A szorosán vett naplójegyzetektől nem derül ki, a végleges, az érett szerelem váltotta-e fel a rajongó kapcsolódást, vagy csupán a szerelmi játék egy közvetlenebbül célratörő formája, a flirt. (Hogy a gyermekszerű magatartásformát valami más váltotta fel, arra érdekesen utal a titkosírás mellőzése.)

Ebben a kérdésben a füzet végén, a borítólappal belső lapján olvasható bejegyzés igazíthat el:

Jegyzet 1936-ból. A berlini olimpiász évében.

Kár leírni, mert fáj, de az utód sem volt igazi. De most újra élek. És édesem V. barátja. Csúnyább nála, de szeret. Olyan boldogító ezt tudni. Van, akit szeretek és aki szintén szeret. Boldog érzés. V. húsvétkor esküdött meg. Isten áldja meg!

Ha hitelt adhatunk feljegyzéseink készítőjének, megtette az utat a végső állomásig. Az egyoldalú rajongásból a viszonzás lehetőségét magában rejtő szerelmi kapcsolaton át eljutott a viszonzott szerelem állapotába. Nem tudjuk, szerelmének tárgyában végleges volt-e a választása. Nézőpontunkból ez nem is lényeges: e naplóró mindenestre megérett rá.

Ezt jelzi az utóbbi néhány sor hangjának nőies, szinte érett szelidsége az előbbinek kamaszos nyersségével szemben. Érdemes összevetni a két bejegyzés azonos tartalmát és eltérő hangszerelését. Ott „a prózai való“, hogy „tökéletesen“ kiábrándult „ebből az úrból“, aki „végleg elpackázta a helyzetet“. Itt „kár leírni, mert fáj, de az utód sem volt igazi“. Annak végső fordulata a kihívó „Éljen az utód!“, ennek kihangzása a megbékélt „Isten áldja meg!“.

Rajongás és szociális érés.

A naplójegyzetek során végighaladva, lehetetlen volt észre nem vennünk naplórónk magatartásának jelentékeny megváltozását. Az első bejegyzések szűkszavúak, gátoltak, egész érzelmi tartalmuk valami homályos vágy, bizonytalan keresés. Ez a határozatlan keresés szemünk előtt gazdagszik, mélyül a naplórót egészen betöltő rajongássá. Ennek a rajongó viszonynak a vonzása vezet, mikor elindul ideálja lelki tartalmainak, idegen lelki mozgalmak elemzése felé.

Ez az út az elszigeteltségből a társas viszonyba, az idegen lelki tartalmakkal szemben tanúsított érzéketlenségtől a megértésig, a serdülésnek, a felnőtt személyiség kialakulásának legjelentékenyebb mozzanata, — legalább is haladottabb műveltségi fokon. Ezen a távolságon, ennek a távolságnak a feszültségén lendíti át a fejlődő embert a rajongó kapcsolódás egy idegen személyhez. Ezért nélkülözhetetlen, szinte elmaradhatatlan a kultúrpubertásban a hosszabb vagy rövidebb ideig tartó rajongás.

Éppen haladottabb kultúrájú társadalmi környezetben találkozunk ugyanis a serdülés bevezető szakaszaként a gyermekek sajátos elszigetelődésével, a társas környezettől való fájó-érzékeny elzárkózásával. A teljes gyermekkor kiegyensúlyozott, békés, barátságos magatartásából, derűs világérzéséből a serdülés első nyugtalanító benyomásai hirtelen kizökkentik a gyermeket. A környezettel szemben való nyílt magatartást visszahúzóds, emberkerülés, sőt ellenséges-rosszindulatú beállítottság váltja fel. De önmagával is elégedetlen: semmi sem jó, semmi sem tetszik, semmi sem sikerül. Érti azonban, hogy ennek a kelletlenségnek, tökéletlenségnek gyökere benne rejlik, nyugtalanul keresi tehát a kivezető utat. Nyugtalan keresése közben minduntalan összeütközésbe kerül környezetével, és ezek az összeütközések az életszakasz egyébként is negatív hangulati talaján ártó-ellenséges magatartást váltanak ki. Ebből természetszerűen fakad a környezet kedvezőtlen ellenhatása, ami újból csak a válságot mélyíti.

Hogy szükséges-e ezen az alapon a gyermeki fejlődésnek külön szakaszáról, külön „negatív fázisról“, „tagadás szakaszáról“, külön „kedvezőtlen életszakaszról“ beszélnünk, az szempontunkból másodrangú kérdés, ez a hangulati válság azonban fejlettebb kultúrkörnyezetben szabályszerűen — sőt, mondhatnók — szükségszerűen fellép. Az ilyen környezet bonyolult társaslelki viszonyulásmódjai ugyanis olyan magatartást kívánnak, amit a velünk született szociális felkészültségek egyszerű érisi folyamata önmagában nem termel ki.

A magasabb műveltségű társas környezetbe való beleilleszkedés tehát válsággal jár. Ennek a válságnak a megoldásában van a rajongásnak nagy jelentősége. A serdülő, érezve a közte és környezete között kialakult feszültséget, befelé fordul, önmagával foglalkozik, önmagát elemzi. Ezt az önmagát elemző ént vetíti ki egy második személybe: ez a megértő, segítő, megszabadító én

tulajdonképpen a körülrajongott személy. Az ideál tehát a serdülő saját alkotása, elsősorban ezért tudja vele — képzeletben — a kapcsolatot felvenni.

Ebből a körülményből több lényeges mozzanat fakad.

Először is, mivel mintegy maga a serdülő alkotja meg eszményképét, ez az eszménykép van meg előbb (vagy legalább az iránta való vágyakozás) és a valóságos rajongó kapcsolat mintegy másodlagos. Másszóval: a rajongó tiszteletet nem az a körülmény váltja ki, hogy a serdülő fejlődésének ezen a szakaszán eszményi személyiségek lépnek fel környezetében, hanem éppen szociális érési folyamatának erre való igénye. Éppen ezért ilyen rajongó viszony tárgya bárki lehet, egyáltalában nem szükséges, hogy valóságosan meglegyenek azok a tulajdonságai, amelyekkel a serdülő felruházza.

De éppen ezért a vele való képzeletbeli érintkezés nem is követeli meg az idegen lelkeség igazi megértését. Benne — a serdülő számára legalább — azok a tartalmak élnek, azok a mozgalmak hatnak, amelyeket ő helyezett beléjük. Így tudja velük a kapcsolatot felvenni és így teszi meg az első lépést kifelé fájón érzett magárahagyottságából: ha valójában nem is, forma szerint legalább egy második személy irányában.

A változó körülmények és helyzetek, amelyekbe az ideál kerül, a benső igényektől függetlenül is szükségessé tehetik a másik lelkével való foglalkozást. Láttuk, hogy az így kialakuló lelki kép mennyire általános, sőt megszerkesztett lehet. Mégis kétségtelen, hogy az ilyen beleézés kifelé vezet a társadalom felé és előkészíti a valódi megértés fokozatát. Társas környezete felé vezet az ideál a serdülőt azzal is, hogy figyelmét az őt körülvevő személyekre irányítja. Érte, reá való tekintetből ügyel másokra, akik eszményképével kapcsolatban állanak, vagy pedig eszményképe felé kapcsolatot jelenthetnek.

A rajongó viszony nevelő hatása más vonatkozásban is jelentkezik. „Rendes akarok lenni Érte” — olvastuk a naplóban. A rajongó felfokozott magatartása természetesen nem marad meg sokáig töretlen épségben, de az időleges erőfeszítés is hagy többé-kevésbé mély nyomokat. Mivel a rajongó és eszményképe között gyakran nincs közvetlen kapcsolat, nyilvánvaló, hogy ilyenkor a nevelőhatású felszólítások sem tőle származnak, hanem a serdülő önmagából vetíti ki őket. A rajongás ebből a szempontból az önevelés különleges formája. Abban az életkorban, amely elvont-személytelen ideálok iránt is fogékony, az így megszemélyesített eszménykép, a hozzá kapcsolódó érzelmi töltés különösen mélyen ragadja meg a fiatalokat.

Olyankor, amikor az ideál úgyszólván csak hordozója a serdülő által megszerkesztett eszményi jellemnek, szinte óhatatlan, hogy a vele való közvetlen érintkezés csalódást ne okozzon. Alig lehetséges, hogy ilyen találkozás esetén valóságos magatartása megfeleljen azoknak az igényeknek, amelyek a serdülőben élnek. Ha tehát a rajongó kapcsolat már előbb fel nem bomlott volna, a közvetlen, személyes jellegű érintkezés bizonyára végét fogja vetni.⁴ Ez azonban nem csökkenti a rajongás jelentőségét a szociális érési folyamatában. Éppen azzal, hogy ezt a személyes érintkezést előkészítette, lehetővé tette, egyúttal kivette a serdülőt magányából, mintegy áthidalta az úrt, amely az érési szakasz kezdetekor közte és társas környezete között feszült.

Ifj. Zibolen Endre.

⁴ Nevelő és növendék mindennapos találkozása az iskolában általában nem tekinthető személyes érintkezésnek, a rajongás iskolai formája mégis sok tekintetben más képet nyújt.

A TANÍTÁSTAN ÉS MÓDSZERTAN ALAPELVEI AZ IPAROKTATÁSBAN.¹

Kétségtelen, hogy a gyakorlati irányú gazdasági középiskolai típusok szerepe a jövő iskolaszervezetében, a magyar demokratikus iskolaszervezetben mélyrehatóbb és determinálóbb lesz az eddiginél. Nemcsak hazai iskolaszervezetünk fejlődéstörténetének irányvonala mutatja ezt, hanem a magyar gazdasági életben bekövetkezett mélyreható demokratikus változások is szükség-szerűen idevezetnek. A gazdasági középiskolák helyét köznevelésünkben *Imre Sándor* jelölte ki jólismert klasszikus tanulmányában.² Elvitathatatlan érdeme ennek az értekezésnek, hogy a nevelői gondolkodás érveinek bőségével mutatott rá arra, hogy ezek az intézmények, köztük az iparoktatás intézményei is — mégha a gyakorlati élet, a szakmai képzés szolgálatában állnak is — mind nevelő intézmények. Mind a köznevelés egyetemes céljait szolgálják. Vannak azonban sajátos feladataik is, amelyek a szakiskolák egyes típusaira éles, elhatároló erővel jellemzők.

Az iparoktatási intézmények nevelő munkájának csak egyik ilyen tipikus jellemző feladatkörére akarok ezúttal rámutatni: a közös munkában edzett öntevékenységen felépülő önállóságra nevelés feladatára. Az ipariskolai nevelésnek ez a mozzanata kapcsolja be az iparoktatást az ipari termelői munka sikerét növelő, gyarapító tényezők sorába. Ez a sajátos feladatkör természetesen a tanítás funkcióját is meghatározott irányba tereli: a *tanítástan* (didaktika) és *módszertan* (methodika) általános alapelvei itt, a sajátos célokhoz igazodva, különleges gyakorlati alkalmazást nyernek.

A felvetett kérdés ilyen alkalommal való tárgyalása elé azonban különféle nehézségek tornyosulnak. *Elsősorban* az, hogy a problémának ebben a fogalmazásban alig van irodalma. Magyar pedagógusaink közül *Fináczy Ernő* poszthumusz Didaktikája egészen egyetemes érvényű, *Prohászka Lajos* Az oktatás elmélete című művében a gimnáziumokra gondol, *Imre Sándor* Neveléstanában és legújabb, már idézett kisebb tanulmányában az oktatás és a módszer problematikájával foglalkozik ugyan, de csak rámutat a részletkérdések jelentőségére és itt-ott felsorolja azokat. Monografikus módszertani értekezéseink közül, amelyek közel járnak a szakoktatás területéhez, sőt itt-ott rá is tévednek, sem terjedelemre, sem tartalomra nézve egy sem emelkedett jelentőségre. Nem állunk jobban a német irodalommal sem. Az újabb, nagyobb német dialektikákban (Eggersdorfer, Weniger, Flitner, Otto, Schwerdt, Wichmann, Blättner) a szakoktatással, különösképpen az iparoktatással kapcsolatosan felvetődő módszertani problémáknak csupán nyomaira bukkanhatunk, s a többi európai nép irodalmában sem tudok az iparoktatás didaktikájára és methodikájára vonatkozó kimerítő tanulmányokról, legfeljebb csak részleteket kidolgozó kisebb cikkekről. Feladatomban teljesítésében a *második nehézség* technikai természetű: a rendelkezésemre álló hely legfeljebb arra elegendő, hogy a felvetődő problémákat összegyűjtsem, vagy arra, hogy az ipariskolai methodika elveit foglaljam rendszerbe, esetleg arra, hogy egy ipariskolai szaktárgy tanításához (pl. géprajz vagy az anyagismeret) szolgáljak tömör gyakorlati útmutatásokkal. Nem marad egyéb hátra, mint ebből a bőséges anyagból a legszükségesebbnek és a legjellegzetesebbnek a kiválasztása, mégha az a rendszerességnek és tanulmányom egységének a rovására történik is.

De van egy *harmadik nehézségem* is. Meg kell birkóznom azokkal, akik a *módszerellenesség*, a módszernélküliség, a módszertelenség hívei. Egyikük azt mondja, „*az én módszerem az, hogy nincs módszerem*“. Az élet maga is tanít,

¹ A Magyar Paedagogiai Társaság 1947. április 19-én tartott felolvasó ülésén elhangzott székfoglaló előadás.

² *Imre Sándor*: A gazdasági középiskolák része a köznevelésben. 1941.

mondja ez, sok ismeretünkhöz jutunk általa. De állíthatja-e valaki, hogy az élet *módszeresen* tanít? A módszer ellensége az egyéni tehetség megnyilvánulásának, fékezi a munka lendületét, megzavarja az elhivatottság érzületének kialakulását, megsemmisíti a termékeny pillanatok rögtönző alkotásának lehetőségét. A másik így szól: „A módszer — az ember“. A tanár személyi rátermettsége, példaadó egyénisége egyrésztől, a tanuló tehetsége, egyéni befogadó és spontán alkalmassága másrésztől, tehát minden oktatásnak ez a személyek közötti, személyekre vonatkozó mozzanata jórészt feleslegessé tesz minden szabályozott módszeres eljárást. „A módszer — a tárgy“, mondja a harmadik. A tantárgy, az oktatás közben közölt ismeret, a tudomány már magában hordja a módszert. Minden tudománynak van sajátos módszere, csak ez lehet a közlés, az oktatás módszere is.

Azoknak, akik az életnek, mint legfőbb magiszternek a módszertelenségére hivatkoznak, azt kell válaszolnom: igaz, az élet ötletszerűen tanít, de az, akit tanít — legtöbbször tudata alatt, ösztönszerűen —, védekezik e módszertelenség ellen. Az élet feltárta problémákat, élményeket megfigyeli, elemzi, magyarázza, rendszerezi, majd kifejezi: szóval — ha tudat alatt is —, de valamilyen ösztönös, bár kezdetleges módszer szerint recipiál. Hogy a tehetség kifejlődését gátolja, és hogy bénítja a rögtönző, alkotó pillanatok erejét, arra Flitnerrel azt kell felelnem: ellenkezőleg, a módszer lényegéhez tartozik, hogy a személyes alkotás legtöbbször kiszámíthatatlan, termékeny pillanataihoz a talajt megmunkálja és előkészítse. Ha a módszerellenesség századunk második és harmadik évtizedében komoly hatással volt is a pedagógiai reformmozgalmakra, ma már látható, hogy az oktatástani alakiságnak, a didaktikai formalizmusnak ellenhatása volt, átmeneti, múló jellegű. A tudatosan és tervszerűen, módszeresen oktató iskola pedig kellő gonddal értékeli a tanító és a tanítvány személyiségének tulajdonságait, valamint a tárgyban rejlő módszeres szempontokat is.

Ezek előrebocsátása után szükségesnek látszik bevezetésképpen néhány alapfogalomnak és szakkifejezésnek tisztázása. Legelőször is vessük fel a kérdést: *mi az oktatás módszere?*

Az oktatás módszere az a tervszerű, elsősorban az értelmi nevelés feladatai által meghatározott tudatos eljárás, amelynek folyamán bizonyos elvszerűen kismzelt és elrendezett közművelődési javakat úgy közlünk a tanulóval, hogy a legrövidebb idő alatt és a legkisebb erőfeszítéssel a legjobb eredményt biztosítsuk.

A köznevelés szolgálatában álló közművelődéspolitikai és közművelődésbölcséleti elvek szerint kismzelt közművelődési javakat, azaz a tanítás anyagát, a tantárgyakat a *tanításterv* tartalmazza. Ezt a tananyagot az *óraterv* rendezi, úgyhogy az illető iskolafaj egyes osztályai között bizonyos elvek szerint szétosztja (pl. a gépipari vagy ipari leányközéppiskola óraterve).

Az egyes osztályok tananyagát az iskolai év alatt rendelkezésre álló szorgalmi időben való feldolgozás céljából a *tanításmenetek* rendezik el, felosztva kisebb-nagyobb *tárgykörökre* és *tanítási egységekre*. A tanítási egységek közlése a tanítási órák feladata.

Amíg a tanításterv, az óraterv és a tanításmenetek készítése a *tanítástan* (didaktika) követelményei és útbaigazítása szerint történik, addig a tanítási órák alatt folyó munka mozzanatait az egyes tárgyak *módszertana* (metodikája) szabja meg.

Ennek a munkának, bármilyen iskolafajról legyen is szó, tehát az ipariskolákban is, *tervszerűnek* kell lennie. Tervezés nélkül semmiféle munka nem végezhető el gazdaságosan és a lehető legjobb eredménnyel. Nem folyhatik térv nélkül egy gyárban a gazdaságos tömeggyártás, egy bérpalota építése, egy villamos, gáz- vagy vízvezeték szerelése, egy női ruha szabása és varrása

sem. A tanítási órán folyó munkára tehát készülnünk kell. Ez a készülés az *órávázlatokban* történik. Ennek a tervnek ki kell terjeszkednie az óra időbeosztására, a számonkérésben elsősorban résztvevő tanulók kiszemelésére, a közlendő új anyag terjedelmére és részleteire, a közlés vagy oktatás alakjára, arra, hogy használ-e majd a tanár szemléltető eszközt és milyet, az illető szaktárggyal vagy az iskola tanítástervének más tárgyával hozható-e az új anyag kapcsolatba, hogyan történjék a begyakorlás, alkalmazás, összefoglalás stb.

Bármilyen népszerűtlen is gyakorló kartársaink köreiből az órávázlat, mégis hangosan és meggyőződéssel állítom itt, hogy az órávázlatoknak éppen az ipariskolai oktatás körében van nagy jelentőségük. Két körülmény szól különösképpen az órávázlatok szükségessége és fontossága mellett. Először is az, hogy az egyes órákra felvett anyag terjedelmének kiszabásakor nagy körültekintéssel kell eljárunk. Sokféle szempont korlátoz ugyanis itt bennünket, amelyekről később részletesen szólunk. Egyelőre csak annyit, hogy az ipariskolai tanuló napjának nagyobb részét tölti az iskolában, mint más iskola növendéke. Sokkal kevesebb ideje van az otthoni munkára. Az iskolában folyó munkának tehát olyan intenzívnek kell lennie, hogy az új anyag mélyreható begyakorlását és rögzítését is vállalnia kell. Ehhez azonban idő kell, s így az új anyag terjedelmének megállapításában körültekintő mérséklet vezessen bennünket. De erre indít az is, hogy az ipariskolákban nem áll a tanuló és a tanár számára olyan nagy számban tankönyv és segédkönyv rendelkezésre, mint más iskolafajoknál. A tanulónak bőségesebben, részletekbe menőbben kell munkanaplójában feljegyzéseket készítenie, s így az iskolai közös munka üteme meglassul.

Annak a feltétele azonban, hogy az új anyag kijelölésekor ezeket a szempontokat kielégíthessük, az, hogy óráinkra mindenki másnál nagyobb gonddal készüljünk. Oktató eljárásunk csak így lesz *tudatos*, csak így fogja az értelmi nevelés feladatait szolgálni. Az értelmi nevelés legfőbb feladata — amint tudjuk — a szellemi önállóságra való nevelés. Ennek részletei pedig a tanuló gondolkodó képességének védelme, szellemi erejének fejlesztése, gondolkodásának fegyelmezése és végre — de nem utolsó sorban — ismereteinek gazdagítása és rendezése.

A szellemi önállóságra való nevelés feladata egy iskolafajban sem annyira fontos követelmény, mint a mi iskoláinkban. Az ipariskolát, akár szakiskolát, akár felsőipariskolát vagy ipari középiskolát³ végzett tanulónak abban a szakmában, amelyre készült, nemcsak a szerzett munkakészségek szempontjából, hanem az ipari munka valóságos elvégzése tekintetében is, amennyire csak lehet, önállónak kell lennie. Ez az önállóság nemcsak a műhelyi vagy rajztermi munkában való begyakorlottságot, megszokást jelenti, hanem jelenti azt is, hogy a munkás vagy tisztviselő tisztában legyen a végzendő munka igazi rendeltetésével, a munkához kapcsolódó érdekekkel, a munka egyes részleteinek jelentőségével stb. Ehhez azonban nem elegendők a szakismeretek, kell, hogy ezek az ismeretek összefüggő, rendezett egészbe illeszkedjenek, kell, hogy az illető gondolkodásmódja megfelelően fejlett és fegyelmezett legyen.

Ha tehát a szellemi önállóságra való nevelés feladatát és annak részleteit az ipariskola szemüvegén keresztül nézem, úgy látom, hogy kettős cél elérésére kell törekednünk.

A tanulónak magával kell vinnie a gyakorlati pályáján szükséges szakismereteknek olyan terjedelmű, rendezett és felhasználható készletét, amely szakmabeli munkájának bizonyos fokig való önálló elvégzésére képessé teszi. (Ez materiális követelmény.) De e mellett fegyelmezett gondolkodásra való képességgel legyen felvértezve, azaz logikusan gondolkodjék és ismeretei közül

³ A székfoglaló óta ezekből az iskolatípusokból ú. n. műszaki középiskolák lettek. (Szerk.)

céltudatosan használja fel azokat, amelyek a legjobb eredményhez vezetnek. (Ez formális követelmény.)

Ha oktatásunk *tervszerűen* halad ennek a kettős célnak irányában, akkor *tudatos*. Ha most még arra is lesz gondunk, hogy az út és az idő, amely alatt célunkat elérhetjük, minél rövidebb és minimális erőfeszítést igénylő legyen, akkor módszeres oktató eljárásunk *gazdaságossá* válik.

Ennek az a feltétele, hogy a *tanítási órát* a tantárgyban rejlő oktatástani, velük kapcsolatos logikai és az oktatás munkájának neveléslélektani követelményeihez igazodva, *módszeres menetben* tartsuk meg. Egy módszeres tanítási órát szerkezetileg legtöbbször három részre osztunk: az előző óra vagy órák anyagának *számonkérése*, az *új anyag* feldolgozása és az óra anyagának *vázlatos összefoglalása*.

Tulajdonképeni célunk persze az új anyag *feldolgozása*.

Régebben minden tárgy oktatásában érvényes, általános, normatív módszer szerkesztésén fáradtak. Ilyen volt a Herbart—Ziller-féle felfogás a maga jólismert *formális fokozatainak* elméletével. E szerint az ismeretszerzés lélektanilag négy fokozatban folyik le. Az oktatásban szintén négy aktusnak kell egymásután következnie: a szemléltetésnek, a kapcsolásnak, a megértetésnek és az alkalmazásnak.

Nagyobb szerepet kell biztosítani — mondták a kritikusok és a herbartianusok utáni pedagógusok — az egyén tudatos, szándékos tevékenységének, a spontaneitásnak. Ennek az irányzatnak köszönhető a XX. század első negyedében a szabadiskola, a *munkaiskola*, a munkáltató oktatás egyébként régebben is felvetődött gondolatának felkarolása. Természetesen itt is fellelhető az oktatás egyetemességre törekvő fokozatainak nyoma. Az egyes fokok között a tanuló lehetőleg teljesen szabadon cselekedjék, mert csak így érhető el az oktatás végső célja, az önállóság megfelelő mértékű kifejtése.

Csupán a munkaelvet alkalmazni éppen olyan szélsőséges és hibás eljárás volna, mint a herbarti mechanisztikus módszer merev sémáját követni. Hiszen sok olyan tárgy van, amelynek természete nem tűri ezt az elvet.

Prohászka Lajos tett kísérletet arra, hogy a kétféle felfogást összehangolva, az ismeretszerzés menetét az újabbkori lélektani kutatás eredményeinek szemmeltartásával megvizsgálja és az oktatás elméletében alkalmazza. Szerinte „az oktatásnak lehetőleg zavartalan *élmények* keletkeztetéséről kell gondoskodnia, a magyarázat különböző módjainak felhasználásával elő kell idéznie a *megértést* és alkalmat kell adnia a megértett tartalmak *kifejezésére*“. „Pontosan megállapított, változatlan és merev skémába foglalni az oktatásnak ezeket a lépéseit nem lehet: alkalmazásukat mindig a tárgy természete és a tanár didaktikai tapintata fogja eldönteni.“

Flitner Theorie des pädagogischen Weges und Methodenlehre c. tanulmányában az oktatás módszeres menetében szintén három lépést vesz észre:

1. *Egy élmény, benyomás, szemlélet* vagy *feladat jelentkezését*. Ez lehet vagy a tanuló játékos, szabad tevékenysége az őt környező anyaggal, lehet a természet szemlélete, lehet a szellemi műveltségtartalommal kapcsolatos élmény.

2. *A megértést, a tudást*, amely vagy valamely felmerülő technikai feladattal való produktív megbirkózás, vagy a megfigyelések rendezésének, vagy a művelődési tartalom értelmes átdolgozásának eredménye.

Ez a két lépés az oktatás menetében a *produktív fázis*. Ehhez csatlakozik a *reproduktív fázis*, amely, mint harmadik lépés, elsősorban

3. a *begyakorlásból*, a mechanizálásból áll, és akár valamilyen munkának a találékonyságtól támogatott mechanikus elvégzésében, akár a most már természettudományi módszerrel folyó megfigyelésben, akár a szellemi tartalmak fölötti reproduktív elmélkedésben mutatkozhatik meg.

Botsch és Wissing frankfurti tanárok a gépipari technológia és géprajz tanításában szintén három fázist különböztetnek meg (ez az ú. n. frankfurti

módszer): 1. A szemlélet fázisát, amely részben az alapvetőnek, az általánosnak, részben a részleteknek, különlegességeknek az észrevételéből, megismeréséből áll. 2. Az eszmélkedés fázisát, amikor a gondolkodás és a képzelet viszik a vezetőszerpet, végre 3. az alkalmazás fázisát, a munka tervezésének, a műszaki rajznak és számításnak, a munka véghezvitelének a fázisát. Ez — amint látható — azonos a Flitnerével, mert a szemlélet és az eszmélkedés produktív, alkotó funkciók, az alkalmazás pedig reprodukív.

Így vázlatosan végigtekintve az új tananyagközlés módszerének fejlődésén, megállapítható, hogy *valamennyi felfogás a módszeres menetben bizonyos tagoltságot, mégpedig leginkább hármastagoltságot vesz észre*. Bizonyos azonban ezzel szemben csak az, hogy minden ismeretszerzés folyamatában két jól feltalálható fázis van. Flitner szerint a produktív és reprodukív fázis. Mi a tanuló szempontjából az elsőt alkotó, a másodikat újjáalkotó, gyűjtő fázisnak, a tanár szempontjából pedig az elsőt rávezetésnek, a másodikat rendszerezésnek, ismerettárolásnak mondjuk. Hogy a rávezetés és az ismerettárolás milyen lépésekből tevődik össze, általános érvénnyel nem állapítható meg: ez az, ami nemcsak a közlendő tanítási egység természetétől, hanem a tanuló és a tanár személyi tényezőitől és viszonyuktól is függ.

Bennünket itt az érdekel, hogy a rávezetés és ismerettárolás közben *milyen sajátos igényei vannak az ipari szaktárgyak oktatásának*.

A különféle típusú ipariskolákban tanított szaktárgyakat azonban nagy számuk miatt a módszer szempontjából ajánlatos csoportokba osztani. Ilyen módszeres csoportok lehetnének:

I. az ú. n. *előkészítő* tárgyak: az ábrázoló mértan, a természettan, a szilárdságtan, az erőműtan,

II. az inkább *elméleti* szaktárgyak: a vegytan, az anyagismeret, az elektrotechnika,

III. az inkább *gyakorlati* szaktárgyak: a gyártásismeret, a gépismeret (a gépszerkezettan), bányaméréstan, géprajz, szálás anyagok feldolgozása, villamos gépek, és végül

IV. az *üzemi* tárgyak: gépkezelés, villamos telepek, szerelés stb.

A módszer szempontjából az előkészítő és az elméleti jellegű szaktárgyakat az jellemzi, hogy tanításukban a *természettudományoknál* általában alkalmazott utasítások szerint kell eljárunk. Semmiesetre sem szabad azonban ezeket a tárgyakat *önmagukért*, l'art pour l'art tanítani. A tanítás minden mozzanatában ki kell domborodnia az *előkészítés*, illetve a *megalapozás* szándékának. Hiba volna pl. a természettanban a lejtőn való mozgást az ipariskolában csak azért tanítani, hogy az egyenesvonalú, egyenletesen változó mozgás példájául szolgáljon. Előkészítő jellegét kell kiemelnünk, tehát azt, hogy egyik legegyszerűbb emelőgép, vagy azt, hogy a surlódási együttható mérésére és a surlódási szög megértetésére kiválóan alkalmas, továbbá, hogy a csavarvonal származtatásának egyik alapeleme stb. Iskolalátogatásaim során tapasztaltam durva tévedés volt a fentiek szempontjából a szaktanárnak az az eljárása, amellyel a lencsék alapegyenletét — a tárgy-, kép- és gyújtóponttávolságkapcsolatot — tisztán elméleti úton vezette le, s ezért kénytelen volt a levezetéshez szükséges feltevések és élhanyagolások megértése kedvéért egy teljes tanítási órát felhasználni. Az ipari szakoktatás számára mindig drága időnek céltalan tékozlása volt ez, a l'art pour l'art-óra jellegzetes példája.

A természettudományi oktatás módszerében nagy fontosságuk van egyes sajátos kérdéseknek, mint pl. a kísérlet, a mennyiségtan szerepe, az alkalmazásul szolgáló példák kidolgozása, az ismétlés, a tankönyv, a történeti fejlődés és a többi természettudományokkal való kapcsolat. *Ugyan-ezek a sajátos kérdések merülnek fel az ipariskolai szaktárgyak előbb említett két csoportjában is.*

A tantárgyak két utolsó csoportjában egészen sajátzerű tanítástani és módszertani kérdések vetődnek fel.

A rávezetés folyamatában különleges jelentőségük van a közlendő anyag terjedelmének, a kísérletnek és a szemléltetésnek, a megfigyelőképesség nevelésének, a tiszta fogalmak kialakításának, végre — de nem utolsó helyen — a forma, az anyag és a megmunkálás hármasságának. A tárolás közben pedig mindig szem előtt kell tartanunk a tárgyi koncentrációt, az alkalmazás, a technikai gondolkodás, a diagrammokban való látás és az oktatás formális céljainak itt egészen jellemző követelményeit. Vegyük most már ezeket sorra!

A tanítási órákra kitűzött új anyag terjedelme tekintetében nem lehet eléggé hangsúlyoznunk, hogy ez az ipari szakoktatás módszertanában a leglényegesebb kérdés. Állandóan és elevenen élnie kell a tanárban annak a szuggesztív parancsnak, hogy az egész oktatás sikere az iskolában végzett munka belső erejétől és minőségétől függ. Ne számítson a tanuló otthoni munkájára. Ha erre épít, majdnem lehetetlent kíván. Eleget hallhatjuk és olvashatjuk szaklapokban, milyen szellemi és fizikai munkateljesítményt kíván az ipariskola növendékeitől. „Tanulóink — olvassuk — heti 45 órában vannak az iskolában foglalkoztatva! Tehát ötször napi 8 órán és szombaton 5 órán át. Testileg és szellemileg nagy igénybevétel ez!” Mennyire a nevelői gondolkodás híján van az a tanár, aki ezeket tudva, még számít a serdülő vagy már felserdült ifjú további házi munkájára is!

Csak a leglényegesebbet tanítsuk. Azt, amire az ipariskolai tanulónak részben a gyakorlati életben okvetlenül szüksége van, részben, ami a továbbhaladás, a továbbiak megértése szempontjából nélkülözhetetlen. Kerüljünk mindent, ami felesleges. A hosszadalmas levezetéseket, a teljességre törekvő elméleti fejtegetéseket, a részletekbe elvesző lexikális felsorolásokat stb. Csak annyit vegyünk fel, amit az órán tanítványaink valóban megtanulhatnak.

A tanítási anyag kiválasztásában értékesen támogatnak a következő szempontok:

a) az iparoktatási intézetekben a szaktárgyi oktatás lezárta egész kell, hogy legyen, nem lehet csak előkészítő jellegű, pl. magasabb tanulmányokra, egyetemre előkészítő,

b) nemcsak a tanuló jelenlegi műhelyi munkája területéről, hanem szakmája teljes köréből kell meríteni a tanítási anyagot, de úgy, hogy mégis időszzerű, korszerű maradjon,

c) ne a sokra törekedjünk, hanem a kiválasztott anyag képzőerejére.

Sokszor találkozunk majd nehézségekkel. Leggyakrabban a tantervi anyag elvégzésének kényszerét emlegetik. Pedagógiai tapintattal, okos szelekcióval, bölcs mérséklettel mindig segíthetünk a bajon. A bölcs mérséklet különösen akkor jó orvosság, amikor a szakmai buzgalom láza gyöttri a tanárt. Ha pl. a gép-szerkezettan tanára kétségbeesetten igyekszik belegyömöszölni óravázlatába három-négy porlasztótípus bemutatását azzal az okoskodással, hogy ezt is, azt is ismernie kell a tanulónak. Megfeledezett arról a jelszóról: csak a lényegeset! A lényeges pedig itt a működési elv és nem a szerkezeti megoldások változatossága. Válasszon ki egy vagy legfeljebb két típust, lehetőleg olyanokat, amelyeket a mai gyártási technika leginkább felkarol, olyanokat, amelyek az elv a legszembevetőbbben érvényesül, és csak ezeket vegye fel a közlendő anyagba. A többi típusról szólva, csak a lényeges eltérésekre mutasson rá, az illető típus leglényegesebb jellemzőire.

Vagy az elektromos szerelés tanára, amikor, mondjuk, az elosztótáblákat tanítja, ne akarja, hogy a teljesség kedvéért a méretezés részleteire vonatkozó összes tudnivalók is az óra anyagába kerüljenek. Elég, ha utal a Szerelési irányelvek megfelelő helyére.

Ezzel a körültekintő mérséklettel mindig megtalálhatjuk azt a helyes mértéket, amely a közlendő új anyag terjedelmét megszabja. Persze a tantervi anyag kényszerén kívül más nehézségeink is akadhatnak. Az anyag terjedel-

mére sokszor döntő befolyással van az osztálylétszám és a tanulók egyéni képességeitől függő osztályszínvonal. Az intenzív oktatói munka sikere valamely tanítási anyagrészt feldolgozására szánt ugyanakkora idő alatt természetesen kisebb lesz, ha az osztály létszáma magasabb és az osztály színvonala alacsonyabb. Ilyenkor újabb redukció, megfelelő részletek esetleges elhagyása, a lényeges fogalmának újabb megszorítása segít. Befolyással van a számbajöhető redukciónál az illető szaktárgy jelentősége is. Nem redukálhatom az osztálylétszám vagy az osztályszínvonal miatt az anyagot, ha olyan szakismetetről van szó, amely valóban nélkülözhetetlen. Végre fontos tényezője a felvehető tanítási anyag terjedelmének az anyagban rejlő tárgyi nehézség foka is. Hogy a tananyagnak milyen részei okoznak nagyobb vagy kisebb nehézséget a növendékeknek, arra vonatkozólag nehéz volna — még az egyes szaktárgyak körén belül is — általános szempontokat adni. A megértés igen bonyodalmas, szövődményes lelki aktus: sok-sok állandó és változó tényezője van. Hosszabb tanári munka, az illető szaktárgyban folytatott tanítási gyakorlat vezet el ebben a tekintetben értékes tapasztalatokhoz. Az elvégzett anyag legközelebbi számonkérése azonban mindenesetre tájékoztatja a tanárt, voltak-e és milyen nehézségei a megértésnek. Ilyenkor a számonkérés idejének meghosszabbításával, elmélyülőbb kiegészítő magyarázattal segítsünk a mulasztáson.

Azt a célt, hogy ipariskolai növendékünk lehetőleg mindent az iskolában sajátítson el s így a túlterhelés veszedelmétől megóvjuk, nemcsak az anyag terjedelmének óvatos kitűzése, hanem az oktatás megfelelően megválasztott eszközei is hathatósan elősegítik. Ilyen értékes eszközünk: *a kísérlet és a szemléltetés.*

A kísérletnek inkább a szaktárgyak első, a szemléltetésnek a második csoportjában van uralkodó szerepe. Mindkettőnek lényegében véve azonban azonos tárgyi és alaki képző feladata van: részben bizonyos tények igazolására és az új anyag feldolgozását megindító élmény rögzítésére, részben a megfigyelőképesség fejlesztésére, a tárgyilagos gondolkodás begyakorlására vagy az okozati kapcsolatok felismerésének beidegzésére szolgál. Jelentősége az ipariskolai szakoktatásban más iskolatípusokhoz viszonyítva különösen a szemléltetésnek van, mert ennek szerepe éppen a sajátos szaktárgyak tanításában döntően fontos. A *kísérlet* lehet demonstráló, amely valamely tételt igazol (pl. a szilárdságtanban Hooke rugalmassági törvényét, vagy a vegytanban az atomhő törvényét), lehet kutató kísérlet. Az elsőt a tanár végzi el, ez utóbbi fajtát a tanulókkal is végezteshetjük (pl. a fizikai vagy elektrotechnikai gyakorlatokon, laboratóriumban). Mindkettőnek vannak előnyei és hátrányai is. Igyekeznünk kell, hogy az adott viszonyokhoz képest az oktatás sikerének fokozása kedvéért az előnyösebb módon járjunk el. Mindenesetre azonban itt is módszeresen kell a kísérletet végeznünk, illetve végeztetnünk.

Az élményrögzítés és a megfigyelőképesség fejlesztésének másik eszköze a *szemléltetés*. Amint már mondtuk, az ipariskolai szakoktatás folyamán ennek van a legjelentősebb szerepe.

Elengedhetetlenül szükséges a *szemléltetés* az anyagismeret és gyártásismeret, a technológia tanításában, de szinte nélkülözhetetlen a gépszerkezet-tan, a géprajz, sőt az üzemi természetű tárgyakkal is, mint a gépkezelés, telepkezelés stb. tanítása közben.

Legtermészetesebb és leginformatívabb annak a *tárgynak*, vagy annak a *folyamatnak* közvetlen bemutatása, amelyről éppen szó van. Ezért kell folyton gazdagítanunk az anyag- és gyártásismereti, valamint a technológiai szertárunkat. Ha ugyanabból a szemléltetésre szánt tárgyból több van, annál jobb, mert ebben az esetben a szemléltetni kívánt tárgyat nemcsak felmutathatjuk az osztály előtt, hanem egyidőben több tanulócsoporthoz közelebből, közvetlenebbül is megtekintheti azt. Különösen fontos ez a bőség a kezdő szakrajzi, géprajzi tanításban, ahol a felvételi vázlatrajzok készítésénél okvetlenül szükséges

— a tanmenetszerű együttes haladás kedvéért is — a nagy számban meglévő azonos modell.

Az ipariskolai szaktárgyak szemléltető oktatásánál különös figyelmet fordítsunk arra, hogy a szemléltetett tárgy vagy gép *életszerű* legyen, azaz a gyakorlati, mindennapi, a műhelyi vagy gyári életben megszokott alakú és méretű legyen.

Egészen torzított, sőt komikumba fulladó benyomást kelt pl., ha az elektrotechnika tanára az egyenáramú dinamógépek kommutációs viszonyainak szemléltetésére apró, játékszerű, I armatúrás modellt mutat be. Vagy ha a síktoattyús vezérlés folyamatát egy papírmásés mintán szemléltetné valaki. Ha nem áll rendelkezésünkre életszerű tárgy, akkor a falikép, vetített állókép vagy a film segít rajtunk. Tagadhatatlan tény, hogy az életszerű, a valóságos tárgyak a leghatékonyabb szemléltető eszközök, mert egyidejűleg több érzékszerv irányulhat a tárgyra, s így a figyelem kevésbé terelődhetik el és oszolhatik meg. Jól megközelíti azonban a valóságos tárgyak szemléltető értékét a film. Sajnos, ennek a ma már alig nélkülözhető szemléltető eszköznek az alkalmazása ipariskoláinkban még csak a kezdet kezdetén van. Pedig jelentősége összehasonlíthatatlanul nagyobb itt, mint pl. a gimnáziumban vagy más iskola-fajoknál. Nekünk valamennyiünknek, akiknek az ipari szakoktatás korszerű fejlesztése szívügyünk, minden helyet és alkalmat fel kell használnunk, hogy írott betűvel és hangos szóval hirdessük a magyar ipariskolai filmoktatás haldéktalan megszervezésének és fellendítésének a szükségességét. Faliképekkel sem vagyunk kellőképpen felszerelve. A hazai tanszergyáraknak nem jelenthetett kereseti alkalmat faliképeket előállítani a kevészámú ipariskolának. Túlnyomórészt külföldi képeket találhatunk iskoláinkban, de azok is már avultak. Ez pedig nem mozdítja elő a szemléltetés oktatástani célját, sőt inkább ártalmára van. A falikép is életszerű legyen. Egészen neveléses hatást vált ki minden szemlélőben egy korszerűtlen gép képe a mai iskolaterem falán. Selejtezzük ki aktív faliképgyűjteményünkéből az ilyen muzeális darabokat. A faliképek használatáról szólva, nem mulaszthatom el az alkalmat, hogy egy jólismert módszertani közhellyel ne hozakodjam elő. Ne tartsuk faliképeinket állandóan a tanterem vagy a folyosó falain. Megszokottakká válnak és senki sem figyel rájuk. Órizzuk a faliképek szertárában valamennyit — a tisztántartás és a felelős megóvás végett is —, és olyankor akasszuk ki azokat meghatározott időre, amikor a tanítás közben sor kerül rájuk. Ismétlések, összefoglalások alkalmával csak a legjellegzetesebbeket és a célnak legmegfelelőbbeket függesszük ki. A faliképek jól helyettesíthetők a vetített állóképekkel, ha azok nem avultak el, vagy ha állományuk felfrissítéséről gondoskodunk. Igen jó szolgálatot tesznek a szemléltetés munkájában — még ha megfelelő szemléltető tárgyak, filmek és faliképek rendelkezésünkre is állnak — táblai rajzaink. Nagy előnyük, hogy az oktatás folyamata közben, az oktatás menetével párhuzamosan kerülhetnek a táblára. Mondhatnám — genetikus szemléltető eszközök. Másik előnyük, hogy a táblai rajzokon a lényegeset a szükséghez képest erősebben hangsúlyozhatjuk (vastagabb vonásokkal, színes krétával). A gépek működési elvét, a gyártási folyamatokat, a gépaggregátumok elrendezését, kapcsolását igen szemléletesen mutathatjuk be ezekkel a táblai vázlatrajzokkal. De alkalmazásuknak van egy elengedhetetlen feltétele: rendeseknek, szabatosaknak, gondosan kiállítottaknak kell lenniök.

Ipariskoláinkban a szemléltetésnek van még egy régóta használt és a tapasztalat szerint nagyon jól bevált eszköze; a gyárlátogatás. Igazi, életszerű szemléltetés tulajdonképpen itt történhetik. Az ipariskolai tanuló, aki a műhelyben sok folyamatot szemlélhet közelről, de a megszokás miatt elszíntelenedő személyes élmények kíséretében, a gyárlátogatások alkalmával legtöbbször új és értékes benyomásokhoz jut. Ezért nagy a gyárlátogatásnak, mint szemléltetésnek a jelentősége, tárgyi és nevelői szempontokból egyaránt. De csak akkor

van igazi hasznunk belőle, ha bizonyos követelmények szemmel tartásával végezzük ezeket a szemléltető látogatásokat.

Minden szaktárgyban számos alkalom kínálkozik arra, hogy tanulóinkat a jó iparost jellemző *éles megfigyelésre* neveljük. Hívjuk fel állandóan a figyelmüket arra, hogy a műszaki látás, a műszaki megfigyelés három irányú: az *alak*, az *anyag* és a *megmunkálás* megfigyelése. Hiszen a szemlésnek ebből a hármas módjából szerzett képzetek, fogalmaink rendszeres gyűjtéséből formálódott ki a három alapvető műszaki tudomány: a leíró géptan (a gép- elemekkel és a gépszerkezettannal), az anyagismeret és a gyártásismeret. Természetesen ez a három szempont mindig valamilyen elválaszthatatlan egységben, magában a műszaki tárgyban jelentkezik. Ilyen egység pl. egy gőzturbina, egy vasúti híd vagy egy bérpalota.

Ennek a hármas szempontnak a jelentőségére élénk fényt vetnek azok a hozzászólások, amelyek még 1927-ben hangzottak el Németországban a technikai szakoktatás bizottságának berlini gyűlésén. Matschoss és Gehler az ipari szakoktatás főirányelveit a következőkben jelölték meg:

1. A legfontosabbat, az alapvetőt tanítsuk.
2. Az eddiginél sokkal jobban kell hangsúlyozni az anyagismeretet (Werkstoffkunde), de fel kell hagyni a majdnem általánosan használt előadó, közlő tanítási alakkal. Helyette a gondosan összegyűjtött és megfelelően szerkesztett szemléltető eszközök segítségével a tanulók öntevékenységét kihasználó tanítási alakra kell rátérni.
3. Nagy gondot kell fordítani a megmunkálási módok (Arbeitskunde) és a formák (Formenkunde) tanítására.

A szemléltetéssel és a megfigyelőképesség nevelésével együttjár az a törekvésünk, hogy növendékeinkben *tiszta műszaki fogalmak* alakuljanak ki, illetőleg képesekké tegyük őket arra, hogy ilyen tiszta fogalmakat alkothassanak. Valaki azt mondhatná, hogy ez minden iskolai nevelésnek egyik sarkalatos követelménye, nemcsak az ipariskoláké. Tagadhatatlanul így van. De egyik iskolafaj oktatási eljárásában sem tölt be olyan eminens szerepet a fogalmak tisztaságára való törekvés, mint itt. Az ipari, a műszaki életben az elengedhetetlen önállóságnak s így a hivatás betöltésének egyenest sine qua nonja, hogy a munkásnak, a művezetőnek vagy a műszaki tisztviselőnek tiszta fogalmak legyenek. A nem szabatos fogalmak meggátolják a további fejlődés lehetőségét, de zavaros nézetekhez is vezetnek, amikből a műhelyre, a gyárra, az üzemre ártalmas és káros rendelkezések fakadhatnak.

Az eddig elmondottak foglalják magukban azokat a sajtószzerű követelményeket, amelyeket az ipariskolai tanárnak szem előtt kell tartania, miközben tanítványait új ismeretek birtokába juttatja. Az új ismeretek tárolása közben is ki kell elégíteni azonban bizonyos sajátos kívánságokat, így elsősorban a *tárgyi koncentráció* követelményét.

Az ipariskolai szaktárgyak összekapcsolására lényegében véve nem kell olyan állandó éberséggel ügyelni, mint az általános műveltséget nyújtó középiskolában. Az a keret ugyanis, amelybe pl. a gimnázium heterogénebb természetű tantárgyai illeszkednek, az általános műveltség kerete, lényegesen tágabb, mint az ipariskolai szaktárgyaké. Itt a szűkebb keretet a hivatásra előkészítő homogénebb természetű, tehát szerveesebben összekapcsolt szaktárgyak töltik ki. Szinte magától adódik a szaktárgyak és a szakismeretek összekapcsolása. Mégis, minthogy a koncentráció lélektani értelemben az ismeretek bevéését is szolgálja és az ismereteknek kellő időben és kellő alkalommal, t. i. az alkalmazás pillanataiban való könnyebb felidézését is elősegíti, elengedhetetlenül szükséges, hogy a tárgyak és ismeretek koncentrációjával a tanár tudatosan és tervszerűen éljen. Ebből az következik, hogy a koncentráció lehetőségeire a tanárnak elő kell készülnie. Pl. a gépszerkezettanban a vízturbínákról tanít. Mennyi szállal kapcsolódik ez a téma a legkülönbözőbb szaktárgyakhoz: az ágyazás a gépelemekhez, a lapátok és a csapágó anyaga az anyag-

ismerethez, az alkalmazás az elektromos gépekhez és telepekhez stb. fűzi. A koncentráció különösen értékes módszeres eljárássá válik az olyan tanár óráján, aki érti, hogyan lehet és kell ebbe az önállóságra nevelő, hatékony alkotómunkába a tanulók öntevékenységét bekapcsolni.

Amint mondtam, a szaktárgyaknak ilyen összekapcsolása hathatósan támogatja az önálló *alkalmazásra*, s ezzel egyidejűleg a *műszaki gondolkodásra* való nevelés szándékát is. A műszaki gondolkodás szükséges feltétele, hogy minél több használható, biztos részletismeretünk legyen. De ez még nem elég. Kell, hogy ezek a részismeretek minél tömörebb egységben, rendszerben éljenek, egymásra hassanak, egymást kiegészítsék stb. Egy műszaki feladat megoldásakor tudni kell, hogy az egyes szakismereteknek mi a helye, súlya és jelentősége a többihez viszonyítva, látni kell a megoldáshoz vezető utakat és eszközöket. Érdekes kísérlet az, amelyet külföldi szakoktatási körök az alkalmazási képesség nevelésével kapcsolatban folytatnak. A műszaki elméleti tudást hogyan képes a tanuló konkrét esetekben alkalmazni? Gyakorlatokat végeztetnek vele, úgyhogy valamilyen szakmai munkáról meg kell mondania, milyen szerszámokkal, szerszámgépekkel végezné el, milyen segédeszközöket (mérőeszközöket, rajzeszközöket, rajzokat) használna fel, milyen számítási eljárásokhoz folyamodna. Az ilyen munkaterveknek nagy pedagógiai jelentőségük is van, főként az alaki képzés szempontjából.

Mielőtt még erről szólnék, néhány mondatban meg kell említenem a technikai gondolkodás egyik tipikus velejáróját, a *diagrammokban való kifejezés*, a diagrammokban való látás módját. Valamennyi szaktárgyunkban unos-untalan szembekerül a tanuló bizonyos mennyiségek közötti függvényszerű kapcsolatokkal. Az ilyen függvényeket algebrai alakban kifejezni vagy hosszadalmas eljárás után lehet csak, ami a lényeges tanításának követelményétől tértené el a tanárt, vagy olyan matematikai készültséget kívánna, amely túlhaladná az ipariskolai tanulótól várható mértéket. A diagrammokban való látás tervszerű begyakorlásának két igen becses előnye van: a lényeges, az alapvető észrevételére szoktat és sokkal szemléletesebb, mint a hasonló célokat szolgáló táblázatok. Gondoljunk csak a természetben a sebesség és gyorsulás jól kamatozó diagrammjaira, vagy a szilárdságtan feszültséggörbéjének instrukív erejére. Milyen tömör összefoglalása a technológiában az ötvözetek tulajdonságainak, pl. a vas-szén ötvözet állapotábrája, vagy a hőgépek munkadiagrammja, a dinamogépek és elektromotorok karakterisztikái stb. A diagrammok tanítására nézve két körülményre figyelmeztetek. A tanuló belőlük igazi hasznot csak úgy merít, ha minden vonatkozásban érti a diagrammokban megnyilvánuló kapcsolatokat. Csak így képes azokat szükség esetén alkalmazni. Másodszor, ne növeljük a bemutatott diagrammok számát indokolatlanul. Elégedjünk meg a szakmai gyakorlatban használt legfontosabbak tanításával.

Amikről most utóbb szóltam, az alkalmazás, a technikus gondolkodás és a diagrammok gyakorlása lényegében véve már mind az *alaki képzés* tárgykörét érintő kérdések. A szaktárgyak tanításának ugyanis nemcsak az a célja, hogy szakismereteket nyújtson, hanem az is, hogy a tanulót képessé tegyék a szerzett ismeretek felhasználására. Szellemi fegyvertárában legyen meg mindaz, ami képessé teszi arra, hogy a hivatásában ráváró feladatokat belső lényegükben és kapcsolataikban megértse. Csak a gondolkodni képes tanulóból lesz valóban teljesítőképes munkás. Az iskolai munkát tehát olyan szellemnek kell áthatnia, amely a tárgyak szemlélése és a birtokbavett ismeretek útján az önállóan és felelősséggel dolgozó emberhez vezet. „Csak ily módon jut a pályáján elinduló tanuló ahhoz a benső biztonsághoz — mondják a már idézett frankfurti módszer hívei —, amely képessé teszi őt arra, hogy a ma oly gyakran változó munkamódokhoz, gyártási eljárásokhoz könnyen alkalmazkodjék, továbbá, hogy felvértesse magát a dolgozó ember legfőbb erényeivel, az elhatározóképeséssel, a lelkiismeretességgel, a pontossággal stb.“

Eddigi fejtegetéseimben részletesen szoltam azokról az általános és sajátos módszertani követelményekről, amelyeket az ipariskolai szakoktatásban az új tananyag közlésének folyamatában szem előtt kell tartanunk. De a tanítási órának vannak más szakaszai is, az *órávégi elmélyítés, alkalmazás* és az *óraeleji számonkérés*. A már többször hangoztatott alapelvünk szerint az ipariskolában folyó oktató munka intenzitása olyan legyen, hogy a tanuló az új ismereteket túlnyomórészt itt sajátítsa el. Ezért nagyjelentőségű módszertani kérdések az összefoglalás és a számonkérés is.

Ezek az oktatástani problémák azonban már azonosak a többi iskolatípus didaktikai kérdéseivel. Ezért nem is terjeszkedhetem ki rájuk, hiszen ez alkalommal többre, mint az iparoktatás mindennapi problémáira rámutatnom és a felvetődő gondolatokat rendszeresen összegyűjtenem, nem is vállalkozhattam. Természetes, hogy ez az előadás teljesebbé úgy egészülhetne ki, ha az itt végiggondolt oktatástani és módszertani alapelvek alkalmazását meg lehetne mutatnom egyes szaktárgyak sajátos területén, vagy példaképpen legalább is egy műszaki tantárgy körében.

Ha azonban a gondolatok felvetésével csak némiképen sikerült volna is iparoktatással foglalkozó és általában a köznevelés kérdéseit számontartó kartársaim és az érdeklődők figyelmét e felé az időszzerű problémakör felé fordítanom, megnyugvással tennék pontot tanulmányom végére. Nekünk ugyanis, a gazdasági és gyakorlati irányú nevelés munkásainak, a demokratikus iskolapolitika szolgálatában, de egyetemes nemzetgazdasági érdekekből is mindent el kell követnünk, hogy ipari szakmunkásainkat és műszaki értelmiségünket minőségi teljesítményük dolgában versenyképesekké tegyük. Az ipari oktatástani és módszertan problematikájában való elmélyüléssel — úgy érzem — ezt a minőségi színvonalemelkedést szolgáljuk.

Pénzes Zoltán.

AZ OSZTÁLYOZÁS LÉLEKTANA.¹

A nevelés reformjával egyidőben — magától értetődően — az osztályozás kérdése is a viták középpontjába került. Az osztályozás szürke fogalma az első pillanatban azt a gondolatot ébreszti a nevelőben, hogy helyes-e egyáltalán osztályozni, ha igen, ez milyen formában történjék, hány érdemjegyet alkalmazunk, milyen legyen az osztályzatok hatása a tanuló további haladására stb. A kérdés igazi jelentősége azonban mélyebben rejlik. Nem a külsőleges, technikai eljárások helyességét vagy helytelenségét, megtartását vagy elvetését, ilyen vagy olyan módosítását kell vita tárgyává tennünk, hanem állást kell foglalnunk abban a nehéz kérdésben, lehetséges-e a nevelői munka, a nevelői hatás lemérése. Ha ez semilyen vonatkozásban sem lehetséges, akkor be kell vallanunk, hogy a nevelői tevékenység vaktában, taláalomra fejt ki a maga munkáját. Ilyen esetben reformokról sem lehet szó, hiszen nem tudjuk megállapítani, hogy ezek a reformok milyen mértékben váltak be, helyesek voltak-e vagy sem. A nevelői hatás leméréseinek kérdésében, szerencsére, e pesszimiztikus felfogás nem indokolt. Igaz ugyan, a nevelői hatás sokoldalúsága és gazdagsága egyszerű méréssel nem ellenőrizhető, és így sokirányú mérésre van szükségünk. Ez utóbbit azonban megtaláljuk a gyakorlati élet olyan területein is, ahol a nevelői hatásnál egyszerűbb helyzettel állunk szemben, pl. az orvosi gyakorlatban vagy a mérnöki munkáknál.

A nevelői hatás leméréseinek kérdésével kapcsolatban először a magyar reformmozgalmakat mutatom be és ezekkel kapcsolatban az osztályozás új

¹ A Magyar Paedagogiai Társaság 1947. évi április hó 19-én tartott felolvasó ülésén elhangzott székfoglaló előadás.

pontrendszerét. Majd sorra veszem az eddigi osztályozási módok előnyeit és hibáit. Ezek ismertetése alkalmat ad arra, hogy megkeressük azokat a lélektani sajátosságokat, amelyek az osztályozásnál szerepet játszanak. Ez azután lehetővé teszi, hogy magát az osztályozást lélektani szempontok figyelembevételével hajthassuk végre. Végül állást kell foglalnunk a nevelői hatás és tevékenység lemerésének kérdésében is.

A hagyományos osztályozással szembeni elégedetlenségnek már nagyon korán hangot adott *Kemény Gábor*, amikor a Magyar Gyermektanulmányi Társaság 1912-ben tartott vitáján álláspontját kifejtette. Lélektani és didaktikai okok szólnak a mellett, hogy az osztályozás rossz — hangoztatja — s ezért legjobb a régi formáját megszüntetni. Az osztályozással kapcsolatos zavar és igazságtalanság, a félelmen alapuló tekintély káros szerepe, a beteges ambíció túlzott kiváltása, mind-mind azt mutatják, hogy az osztályozás kérdésével baj van. Helyesen érzi, hogy az óráról-óra történő feleltetés helyett megfelelőbbnek látszik egy összefüggő anyag befejezésekor meggyőződni arról, hogy a tanuló elsajátította-e azt vagy sem. — Az osztályozással nemcsak a szakemberek elégedetlenek, hanem maguk a tanulók is érzik a visszásságát, amikor — mint azt *Kemény Gábor* 1934-ben megjelent munkájában olvashatjuk (Iskolai értékelés és kiválasztás) — igen fejlett igazságérzékkel rámutatnak a tanári osztályozás gyakran fapasztható szeszélyességére, mellékes, szubjektív-szempontok alapján történő megítélésekre.

Az osztályozás reformjának felvetésével később is többször találkozunk. Sajnos, egyetlen esetben sem követte ezeket oly megvalósítás, amely a kérdés behatóbb vizsgálatán alapult volna. Úgy látszik azonban, napjainkban a reform lehetőségessé válik oly formában, amint azt *Barra György* többhelyütt — a pontszámokkal történő osztályozással kapcsolatban — kifejtette. (Köznevelés, 1946. 24. sz. Továbbképzés és demokrácia, 1947. 105—136. ll.) Ez az eljárás a szokásos négy érdemjegy helyett öt pontszámot vezet be és az egyes tantárgyak fontosságának mérlegelése alapján az elért pontszámok összege szerint határozza meg, hogy a tanuló a következő osztályba léphet-e vagy sem. Mivel a pontszámok összegének kijelölése (vagyis a minimális követelmény megadása) tetszésszerű, lehetőségessé válik oly minősítési elv kidolgozása, amely szerint a tanuló az alsóbb osztályokban könnyebben haladhat előre, mint a felsőbbekben. Ez utóbbi lehetőségét, valamint azt az alapvető szemléleti módot, amely nem az egyes érdemjegyeket, hanem a pontszámok összegét veszi figyelembe, e reform újszerű, értékes és kitűnően használható tulajdonságának tartjuk. Mielőtt azonban ezt a reformgondolatot egybevetnénk az osztályozás lélektani sajátosságaival és ennek következményeit levonnánk, a mai lélektan tükrében bemutatjuk a hagyományos osztályozási eljárást.

A nevelés történetének tanúsága szerint a tanulók hosszú ideig túlnyomóan szóbeli formában számoltak be tudásukról. Ennek külső alakja vagy a recitálás, az anyag pusztán szó szerinti felmondása, vagy a vita, a disputa volt. A tanulók számának megnövekedése azonban hamarosan szükségessé tette az írásbeli vizsgálatok bevezetését, mert így lehetőségessé vált nagyszámú tanuló egyidejű megvizsgálása. Az írásbeli vizsgálatok másik nagy előnye, hogy a tanulók tudása maradandóan megrögzítve később is a tanárok rendelkezésére állt. A lélektan fellendülésével az érdeklődés csakhamar az írásbeli vizsgálatok megbízhatóságának kérdése felé fordult. Ez érthető is, hiszen csak ezek voltak maradandó nyomai a tanulók tudásának. *Starch* és *Elliott* 1912-ben — mint arról valamennyi neveléslélektani kézikönyv beszámol — az írásbeli dolgozatok osztályozásának megbízhatóságát, objektivitását kísérleti úton megvizsgálták. Több geometriai írásbeli dolgozatot küldtek meg egyszerre 116 középiskolai tanárnak, azzal a kéréssel, hogy osztályozzák ezeket. Az osztályozás pontszámok segítségével történt. 100 pontszám közül lehetett választani oly módon, hogy 0 a legrosszabb, 100 a legjobb osztályzatot jelentette. A kísérlet azzal a meglepő és egyúttal szomorú eredménnyel végződött, hogy

ugyanannak a dolgozatnak az osztályozása 28—92 pontszám között ingadozott, vagyis igen nagy szóródást mutatott. Ez az eredmény egyúttal az írásbeli dolgozatok osztályozásának nagyfokú szubjektivitását is igazolta. — 1925-ben kísérletet végeztek arra vonatkozóan, hogy ugyanaz a tanár ugyanazt a dolgozatot kéthónapi vagy hosszabb idő után miképpen osztályozza. Az eredmény itt is nagyfokú ingadozást mutatott. — 1936-ban *Stalmaker* azt találta, hogy öt pontszám felvétele esetén a tanár egy közepes dolgozatot — a lélektani kontraszthatás folytán — hajlandó az átlagosnál jobbnak, illetőleg gyengébbnek minősíteni, ha az véletlenül egy nagyon rossz, illetőleg nagyon jó dolgozat után került a kezébe, — nem is szólva arról, hogy a tanuló neve és az ehhez fűződő régebbi tapasztalatok, érzelmek stb. milyen nagymértékben befolyásolja az értékelést. Igen sok esetben tapasztalhatjuk, hogy az értékelés a dolgozat céljától teljesen idegen szempontok alapján történik. (Amikor pl. egy közepes számtandolgozat elégtelen, mert a szövegben helyesírási hiba volt.)

Az írásbeli dolgozatok objektív értékelését csak egy módon lehet elérni. Ez az eljárás a lélektanban már hosszabb idő óta jól alkalmazhatónak bizonyult. A tanár kijavítja az összes dolgozatokban a hibákat, a nélkül, hogy azokat osztályozná. Majd tekintet nélkül a dolgozat szerzőjére, két-két dolgozatot összehasonlít és csak azt állapítja meg, hogy melyik a jobb és melyik a gyengébb. A dolgozatok a tanár előtt nyitva fekszenek, így könnyen kikapcsolhatja a tanuló személyét és az ezzel együttjáró számtalan alkalmat a szubjektivitásra. Annak eldöntése, hogy melyik a jobb és melyik a rosszabb dolgozat, ilymódon egyedül a teljesítmény alapján történik. Két-két dolgozat összehasonlításának segítségével a tanár az összes dolgozatokat rangsorba helyezheti és ezeket azután megfelelő érdemjegyekkel vagy pontszámokkal minősíti. Hogy az érdemjegyeket vagy pontszámokat milyen elvek figyelembevételével szabad egy rangsorhoz hozzárendelni, azt alább bemutatjuk. Az értékelés objektivitásának ilymódon történő biztosítása esetén is hátramarad a kérdés, hogyan bíráljuk el a hibákat, milyen nehéz legyen a feladat, hogy megfelelő szóródást biztosítsunk, azaz a teljesítmény megítélését széles alapon tegye lehetővé, az időtényezőt, vagyis a munka lassúságát vagy gyorsaságát hogyan vegyük figyelembe, és így tovább. Mindezek a szempontok pedig azt jelentik — mint *Várkonyi Hildebrand* többször is hangoztatta —, hogy az értékelés objektivitásának elérése csak lélektani ismeretek figyelembevételével lehetséges. A megfelelő nevelői készséget természetesen adottnak vesszük fel.

Ha a jobb reményekkel biztató írásbeli dolgozatokkal is bajok vannak, akkor milyen lehet a helyzet a még több szubjektivitásra alkalmat adó szóbeli feleltetésnél? A tanár rokon- és ellenszenve, a tanuló jó beszédképessége vagy zárkózott volta, a feltehető kérdések kevés száma, a tanuló félelme, iszonya a feleléstől, részéről a felelés lehetőségének igen gyakran beváló prognózisa, diáknyelven a számítás, és így tovább — mind-mind elősegítői az osztályozás szubjektivitásának. Ezzel kapcsolatban újra fel kell vetnünk a Barra-féle pontszámokkal történő osztályozás kérdését is. Megoldottuk-e a problémákat akkor, ha érdemjegyek helyett pontszámokat adunk és ezeknek a pontszámoknak a tanár részéről való kiosztása éppoly szubjektív módon történik, mint régen? Hiszen éppen a szubjektivitás kiküszöbölése volt a reform elindításának főmozgatója. Kétségtelen, hogy a pontszámok egymagukban is — a pontszámok kiosztásához megadott utasítások miatt — komoly lehetőséget nyújtanak az objektivitás eléréséhez. Figyelemmel kell lennünk azonban még más szempontokra is, amelyeket közelebről kell megvizsgálnunk.

Az osztályozás reformjának valamennyi képviselője helyesen érzi, hogy az osztályozás nagymértékben szubjektív. Maguk a tanulók is ennek a nézetnek adnak hangot. Véleményük diagnosztikus értékét azonban csökkenteni, hogy a rossz tanulóknál ez önmentegetési kísérletnek is felfogható. Lássuk egyszerűen ezt a kérdést objektív adatok alapján. Az egyik kiváló színvonalú középiskolánk évvégi osztályzatait átvizsgáltuk abból a szempontból, hogy az iskolai

bizonyítványok érdemjegyei hogyan tükrözik vissza a tanulók tudását. (Összesen 431 tanuló.) A feldolgozásnál legelőször is azt kellett tisztáznunk, hogy mit jelent, ha egy tanuló valamely tantárgyból egyes, kettes, hármas vagy négyes érdemjegyet kapott. Nem nehéz megállapítani, hogy az egyes a jó, a négyes a rossz osztályzat. Nehezebb a helyzet a kettes és a hármas osztályzat teljesítményértékének kijelölésénél. A nehézséget az okozza, hogy az általános vélemény szerint a kettes a jobb, a hármas pedig a gyengébb tudás értékelésére szolgál. Mivel általában a jobb tanulók kevesebben vannak, mint a gyengébbek, azért kevesebben kapnak kettes, mint hármas osztályzatot. Azokat az iskolákat, ahol a helyzet fordított, magasabb színvonalú iskoláknak szokás tartani. A valóságos helyzet, amelyet a statisztika eredményei is igazolnak, az előbbi általános véleményt nem támasztja alá. A kettes és a hármas osztályzat ugyanis egyformán a közepes teljesítmény értékelésére szolgál. Még pedig a kettes a jó közepes, a hármas a gyenge közepes osztályzat jele. Ha figyelembe vesszük azt, hogy a közepes tanulók mindig többen vannak, mint a jók vagy a gyengék (egyes és négyes), akkor érthetővé válik a nagyobb szám miatt a tanulók kettes és hármas osztályzatainak igazságos kiosztása. Arról nem is téve említést, hogy mindig a legkönnyebb a közepes teljesítmény értékelése. Jelenleg azonban a tanár épp az átlagos teljesítmény minősítésekor kerül dilemma elé, hiszen négy osztályzat esetén az érdemjegyeknek nincsen közepe. Ezt a nehézséget is kiküszöböli az új pontrendszer, amikor a közepes teljesítmény értékelésére külön önálló pontszám kiosztását teszi lehetővé (a hármas).

Kérdés, hogyan kell megoszlanuk a jó, a közepes és a gyenge osztályzatoknak? A statisztikai szempontok figyelembevételével a közepesek kb. háromszor annyian vannak, mint a jók vagy a gyengék. A jóknak és a gyengéknek száma kb. azonos. Százalék szerint ennek megfelelne egy 20—60—20%-os eloszlás. Ez az eloszlás voltaképpen három osztályzatot reprezentál. Négy osztályzatnál már nehezebb a helyzet. A közép hiányában itt kénytelenek vagyunk felvenni egy 20—30—30—20%-os eloszlást. A pedagógiai gyakorlat nagyjából maga is követi ezt az eloszlást, hiszen mindig jóval kevesebb az egyes, mint a kettes és a négyes, mint a hármas. Az ingadozás csak a kettes és hármas osztályzatnál állapítható meg.

A fent említett középiskola évvégi osztályzatainak összehasonlítása úgy vált lehetségessé, hogy az egyes és a kettes jegyeket összevontuk (hasonlóan a hármas és a négyes jegyeket), azzal, hogy ideális eloszlást tételezve fel, a két összevont adatnak kb. azonosnak kell lennie, vagyis 50—50%-nak. Ha kiszámítjuk az egyes osztályokban az egyes tantárgyakban elért átlageredményt, akkor feleletet kapunk arra, hogy ezekben az ideális középnél jobb (egyes és kettes) és rosszabb (hármas és négyes) osztályzatok miképpen oszlanak meg. Ha kiszámítjuk százalék szerint az iskola összes tanulójának az összes tárgyakban mutatott átlagteljesítményét, akkor az eredmény 58—42%-ot mutatott. Ez megerősíti az eloszlásra vonatkozó fentebbi véleményünket. Ily módon összehasonlíthatjuk egymással az egyes tanárok osztályzatait, az egyes osztályok eredményeit, ugyanannak a tanárnak azonos tárgyakban kiosztott jegyeit, ugyanannak a tanárnak ugyanabban az osztályban rokontárgyakban adott osztályzatait és általában ugyanabban az osztályban a rokontárgyakban talált érdemjegyeket. Egy-két példát bemutatunk.

Az összes tanár (28 fő) összes jegyeit figyelembevéve, a következő eloszlást kapjuk (a táblázat csak az egyes és kettes osztályzatok összegét mutatja be százalékra átszámítva):

80—100%	= 4 tanár túl enyhe
60—80%	= 6 tanár enyhe
40—60%	= 12 tanár helyes átlag
20—40%	= 6 tanár szigorú
0—20%	= 0 tanár túl szigorú.

Mint látható, a tanárok egy része túl enyhén és enyhén, egy másik része szigorúan osztályoz és kb. csak egy harmada tartja be a helyes középértéket. A fenti táblázat ily értelmezése ellen azt az ellenvetést lehetne tenni, hogy minden egyes tanár kivétel nélkül minden esetben objektíven osztályozott és a fenti eltérést az okozta, hogy az egyik tanár jobb eredményt tudott elérni, a másik gyengébbet. Ezt a gondolatot még úgy is megfogalmazhatjuk, hogy az egyik osztályban tehetségesebb tanulók voltak, a másokban tehetségtelegebbek és ez okozta a nagy eltérést az osztályzatokban. Az adatok birtokában az ellenvetés mindkét formáját könnyű megcáfolni. Ugyanis az egyes tanárok osztályzatainak középértéke százalékban kifejezve — tekintet nélkül az egyes osztályokra — mindössze csak 9%-os átlageltérést mutatott. Szavakkal kifejezve ez annyit jelent, hogy az egyes tanárok osztályozási módja állandó, konstans jelleget mutat. A tapasztalatból is tudjuk, hogy egyes tanárok enyhén, mások pedig szigorúan osztályoznak, vagyis osztályozási módjukat mindig magukkal viszik, bármilyen osztályban tanítsanak is. Pl. azonos tárgynál különböző osztályban a 23. tanár 30% és 25%, a 7. tanár 85% és 88%, a 28. tanár 37% és 43%, a 12. tanár 48%, 31% és 48% jó jegyet adott. Ugyanaz a tanár azonos osztályban általában azonos eredményt tud elérni. Találkozunk azonban olyan esetekkel, amikor az eltérés jelentős. Így pl. a 16. tanár 77% és 59% jó jegyet adott.

Hasonlítsuk össze pl. a jó jegyeket ugyanabban az osztályban az egyes rokontárgyaknál, a magyar és történelem, továbbá a matematika és fizika osztályzatainál. (Az alábbi táblázat függőleges oszlopai ugyanazt az osztályt jelentik.)

	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Magyar	35	66	81	45	43	25	30	25	43	77	76	93
Történelem	27	53	57	39	50	36	38	39	48	49	79	82
Matematika	46	44	56	27	43	15	40	39	48	49	31	48
Fizika	—	68	—	45	—	43	—	75	—	85	—	88

Ha ezeknek az adatoknak alapján kiszámítjuk az eltérések átlagát, akkor a következő megfelelő eredményt kapjuk:

Az eltérések átlaga

magyarnál és történelemnél	11·5%
történelemnél és matematikánál	12·6%
magyarnál és fizikánál	14·0%
történelemnél és fizikánál	17·6%
matematikánál és magyarnál	17·7%
matematikánál és fizikánál	30·3%

A matematikánál és fizikánál mutatkozó nagy eltérés megint rámutat az osztályozás erősen szubjektív jellegére. A fenti adatoknál nem voltunk tekintettel az egyes tanulók osztályzataira, csupán az osztályátlagokat vettük figyelembe. Pontosabb eredményhez jutnánk akkor, ha az egyes tanulók rokontárgyakban kapott jegyeinek matematikai korrelációit számítottuk volna ki. Erre a célra igen alkalmasnak mutatkozik a Spearman-féle rangkorrelációs formula. A helyzetet azonban ez a számítás sem enyhítené. Ellenkezőleg, az eltérés még nagyobb lenne.

Az osztályozás szubjektivitásának szemléltetésére még sok hasonló adatot és táblázatot bemutathatnánk. Ezek mind alátámasztják a reform szükségességét. Hiszen pl. az enyhesség és a szigorúság teljesen ferde képet mutat a tanulókról. Az enyhe tanár osztálya az átlagosnál magasabb eredményt és színvonalat, a szigorúé az átlagosnál alacsonyabbat tükröz vissza a bizonyítványokban. Az igazi helyzet éppen fordított. Ugyanis általában a szigorú tanár

osztálya többet, az enyhéé pedig kevesebbet tud, mint amit az osztályzat mutat.

Az osztályzat szubjektivitását és nehézkességét a fentiek szerint az okozta, hogy a tanárok egyrésze nem tudja a teljesítményt megfelelő módon lemérni. Kérdezhetjük, hogy ezen a nehézségen a pontrendszer hogyan tud segíteni? Legelőször is azzal, hogy öt jegy alkalmazásával a tanár számára lehetővé teszi a közepes teljesítmény könnyű értékelését. Ez a hármas. A nagyon jó és a nagyon rossz teljesítmény értékelése is könnyű. Ha ez a három adat rendelkezésre áll, akkor a jó és a közepes, továbbá a közepes és a gyenge teljesítmény közé esőket is könnyebben lehet osztályozni. A pontszámok bevezetése körüli vita is mutatta, hogy a közép osztályozhatósága a tanári kar égető kívánsága. Annak kiküszöbölésére, hogy a pontszámok odaítélésében az egyes osztályokban és iskolákban ne legyen igen nagy különbség, hogy ne legyenek szigorú és enyhe tanárok, azt javasoljuk, hogy a pontszámok eloszlása kb. 10—20—40—20—10% arányban történjék. Természetesen helytelen ezt az eloszlást „ha török, ha szakad“ keresztülvinni. Ez csupán figyelmeztető a tanár számára, hogy ne szakadjon el túlságosan a normális eloszlástól. Azt igen nehezen lehet elérni, hogy a különböző iskolában pl. a jeles tanulók ugyanazt a színvonalat mutassák. A mostani nevelési reformnak úgysis egyik alapelve, hogy a mostoha szociális helyzetben, a kultúrálatlan családi környezetben élő gyermekeket ne sujtsa túlságos szigorú mértékkel az osztályozás. Ezt pedig akkor tudjuk elérni, ha az osztályokat egységnek vesszük és betartjuk a fenti eloszlást. Ezzel a kérdéssel összefügg még az is, hogy milyen anyag tudását, milyen mérvű növendékformálást vehetünk közepesnek, ennél jobbnak és rosszabbnak. Ennek megállapítása az Útmutatások feladata.

A pontszámokkal történő osztályozás az öt ponton kívül bevezet még egy hatodik lehetőséget is, a nullát. Ezt az a tanuló kapja, aki valamely tanulmányban a legcsekélyebb előmenetelt sem tanúsítja. Az öt pont alkalmazása ideális, mert van középpértéke. A hatodik jegynek, a nullának a bevezetését az indokolja, hogy lesznek olyan szemfüles tanulók, akik egy-két tárgyra „ráfeküsznek“, megszerzik a továbbmenetelhez szükséges pontszámokat és a többi tárgyat teljesen elhanyagolják. Ez a lehetőség a gyakorlatban csak igen kis számban fordulhat elő. Ha az eddigi, érdemjegyeket tartalmazó iskolai értesítők adatait átalakítjuk pontszámokká, akkor valamennyi bukott diák a megkövetelt pontszámon alul marad. Ezt magunk is tapasztaltuk többszáz évvégi osztályzat átszámításakor. Ha véletlenül mégis előfordulna ilyen eset — bár csak egészen kevés valószínűsége van —, akkor is célszerűnek mutatkozik a nulla pontszám helyett valamilyen más megoldást keresni. A külön nulla jegy ugyanis igen sok tanárban öntudatlanul is azt a benyomást kelti, hogy nem öt, hanem hat jegy szerepel és ez az egész osztályozási skálának helyzetét megváltoztatja, az osztályozás egyöntetűségét gátolja és az osztályozást bizonytalanná teszi. Helyesebb a nulla pontszámot teljesen elhagyni. Olyan esetekben, amikor ennek alkalmazása szükségesnek mutatkozik, a tanár ne adjon semilyen pontszámot, azzal a megjegyzéssel, hogy az illető tudása olyan alacsony, hogy semmiképen sem léphet magasabb osztályba.

A pontszámok alkalmazása, a normális eloszlás figyelembevételével még mindig nem elégséges ahhoz, hogy a szóbeli felettetés hibáit és hiányait kiküszöböljük. A nevelői hatás lemérése mindaddig szubjektív marad, amíg nincs elég adat az értékelés tárgyilagosságának biztosítására. A szubjektivitás megszüntetését és az osztályozás objektívvá tételét céllozza az a lélektani eljárás, amelyet tantárgy-, ismeret- vagy nevelési tesztnak szokás nevezni. Ennek az eljárásnak külföldön igen nagy irodalma van. Magyar vonatkozásban is találkoztunk úttörőkkel. Így legelőször is *Baranyai Erzsébet* és *Petrovay Ilona* dolgoztak ki teszteket 1934-ben a földrajz oktatásával kapcsolatban. *Pénzes Zoltán* nagyszabású tanulmányában (1935) a tesztek elkészítésének módját a földrajz, a helyesírás, a nyelvi oktatás és a történelem tanításával kapcsolatban mutatja be. Ugyanebben az évben jelenik meg *Kováts Albert* tanulmánya, aki a kül-

földi, elsősorban amerikai tantárgytesztek közül bemutatót. Végül *Stolmár László* tantárgy-, illetve ismerettesztekkel népiskolák tanulóinak ismeretanyagát vizsgálta. Mindezek a dicséretreméltó kezdeményezések lassan elhaláltak, jelentősebb folytatásuk, legalább is a magyar pedagógiai és lélektani irodalom tanúsága szerint, nem volt. A tantárgytesztek alkalmazása csak újabban, az osztályozás reformjának kérdésével kapcsolatban nyer nagyobb jelentőséget.

A tantárgytesztek voltaképpen olyan feladatsorozatok, amelyek egy bizonyos tárgykörből különböző lélektani fogások segítségével 100—150 kérdést tesznek fel és ezek segítségével a tanulók ismeretének fokát objektív módon állapítják meg. A tesztek elkészítésének technikai kérdéseivel, az értékelés módjával, a megbízhatóság megállapításával e helyütt nem foglalkozhatunk. Rámutatunk azonban azokra a szempontokra, amelyek lehetővé teszik a tantárgytesztek alkalmazásának és a szokásos feleltetésnek összehasonlítását. Meg kell jegyeznünk, hogy ezeket a szempontokat nem az irodalomból, hanem a gyakorlatból merítjük. Ebben a tanévben ugyanis a Gyakorló Kereskedelmi Középiskolában 203 tanulót vizsgáltunk meg hat teszttel, a Székesfevárosi Mezőgazdasági Leányközépiskolában pedig 99 tanulót négy tantárgypróbával. E helyütt is legyen szabad az intézetek igazgatóinak, továbbá a közreműködő tanároknak, névszerint *Emődi Évának*, *Zwierina Jánosnak* és *Partos Miklós*-nak szívélyes köszönetemet kifejezni hathatós segítségükért. A tesztek összeállításában és feldolgozásában tevékeny részt vettek a Közgazdaságtudományi Kar Neveléstudományi Intézetében dolgozó gyakorló tanárjelöltek.

Hasonlítsuk össze a feleltetést és a tesztek alapján történő vizsgálati eljárást.

Feleltetésnél — minden egyes alkalommal — az osztály aránylag kis részének tudását lehet csak ellenőrizni. (Tévedések elkerülése miatt megjegyezzük, hogy a következőkben feleltetésen az ú. n. osztályozó feleltetést értjük. A feleltetésnek másik formáját, amikor egy közepes létszámú osztály valamennyi tanulóját végigkérdezzük, most figyelmen kívül hagyjuk. Ez utóbbinak egybevetése a tesztmódszerrel — az alábbi szempontok alapján — szintén könnyen megvalósítható.) A feleltetésnél egy tanulótól valamely összefüggő leckerész felmondatásán kívül legfeljebb 5—10 különálló kérdésre várhatunk választ. Az ilyen szóbeli feleltetés igen nagy időpazarlással jár és éppen ezért a komolyabb tanárok panaszkodnak is az így kárba vesztett idő miatt. Ezzel szemben a tesztekkel történő ismeretvizsgálat 100—150 kérdés kidolgoztatásával egy óra alatt az egész osztályt le tudja mérni. A teszt külső formája olyan, hogy a tanulónak nem kell sok időt elfecsérelnie az írással és ezért a gondolkodásra elég sok ideje marad. A jól szerkesztett tesztnek még az az előnye, hogy nem pusztán elszigetelt adatok tudását állapítja meg, hanem a lényeges ismeretek tudásán kívül a feladatok megoldásához jelentős elmemunkát is követel.

Ezek a szempontok talán azt a meggyőződést erősítik, hogy a tesztjárás pusztán csak gazdaságosabb lenne, mint a szóbeli feleltetés. Fentebb láttuk, hogy az írásbeli vizsgálatok bevezetése azért vált szükségessé, mert a tanulók száma megnövekedett. Ugyanígy azt is gondolhatnánk, hogy a tesztvizsgálat bevezetése is olyan fejlődési fokozat, amelyet csak a gazdaságosság indokol. Ez az álláspont téves, mert a feleltetésnél még más lélektani tényezők is szerepet játszanak, amelyek esetleges káros szerepét és hatását igyekeznünk kell kiküszöbölni.

Köztudomású, hogy maga a feleltetés a tanulók számára — a mai lélektan nyelvén szólva — negatív felszólító jellegű tevékenység. A tanulók általában nem szeretik. Ez jelentkezik már abban a diákmentalitásban is, amely arra a kérdésre, hogy feleltél-e?, azt a választ adja, hogy hál' Isten nem. Ez a diákhangulat igen gyakran szorongásban, félelemben, drukokban mutatkozik meg, amelynek erősségét minden tanár akkor veheti csak észre, ha a

noteszát vagy az osztálykönyvet becsukja és áttér a következő óra anyagának ismertetésére. A szorongás nagyságát csak fokozza, ha a tanuló nem készült el az órára. Jól tudjuk, hogy ez elég gyakran előfordul. A szóbeli osztályozó feleltetés technikája ezt maga is elősegíti, hiszen a tanuló előre ki tudja számítani, hogy mikor kerülhet reá a sor. Nincs most szándékomban ennek a szorongásnak lélektani hátterét keresni, bár lehetséges, hogy a felelésre kiszólitott diák az osztály szemében az áldozat szerepét öltötte magára és viseli ennek minden kellemetlen sajátosságát. Ezzel szemben a tesztvizsgálat — mint azt a tapasztalat is mutatta — igen nagy érdeklődést kelt, a tanulók kedvvel dolgozzák fel az itt szereplő feladatokat, köztük egészséges versengést idéz elő, amelynek kedvező hatása még a munka befejezése után is megmarad. Ennek egyik oka az, hogy a tesztek minden egyes feladatát még a jó tanuló sem tudja megoldani; befejezetlen cselekvéseik tehát az érdeklődést továbbra is fenntartják, a helyes megoldás megszerzése utáni vágyat erősítik. Ezt a feleltetésnél nem tapasztalhatjuk. A tanulók nagyrésze nem is vesz intenzív részt a többiek feleltetésében. Előfordul ugyan, hogy egyes tanulók szívesen felelnek, ezeket azonban az osztályhangulat strébereknek tartja és így gyakran megakadályozza a komoly, tevékeny munkában.

A tesztek alkalmazásával a tanulók viszonya az egyes tantárgyakhoz is megváltozik. A feleltetés nem mindig tudja kiküszöbölni a hézagos tudást. Az osztályozás nagyszemű hálóján igen sok tanuló gyenge tudással is átcúszik. A teszteljárásnál a tanulók tudják, hogy mindig az egész elvégzett anyagból vizsgáznak, és nincs lehetőség arra, hogy bárki is kikerülje a teljes számonkérést. A tanulást és így az egyes tantárgyakat is komolyabban fogják venni. Egészen más kapcsolat alakul ki kettőjük között.

Nem lekicsinylendő az a diákvélemény sem, amely a feleltetés alapján történő osztályozást szubjektívnak, a tesztek eredményeit pedig objektív mértéknek tartja.

Különbséget találunk a tanulók ismeretének elbírálásával kapcsolatban is. A felelésnél magától értetődően a lényeges és a lényegtelen adatok egyvelegét nyújtja a tanuló. A tanár összbenyomás alapján ítél, értékkel. Nem szívesen hivatkozom ezzel kapcsolatban olyan körülményekre, amikor természetes fáradtság, telítődés vagy egyéb zavaró körülmények miatt a tanár a felelést nem tudja pontosan figyelemmel kísérni és a kapott összbenyomás nem hű tükörképe a tanuló tudásának. Ezzel szemben a tesztnél lényegtelen adatok nem szerepelhetnek, az értékelés pontos minták alapján történik és az összbenyomás helyett tetszésszerinti szempontokat, pl. a gyorsaságot, pontosságot, a tudásanyag gazdagságát, a minőséget stb. külön-külön is értékelhetjük. Ahogyan az írásbeli dolgozat minősítése is — mint láttuk — szubjektív feltételektől függ, ugyanúgy — talán még erősebb mértékben — ezt tapasztalhatjuk a feleltetésnél. Jól tudjuk, hogy a kiváló tanároknak megvan az a szellemi fegyverzetük, nevelői rutinuk, amely tesztek nélkül is biztos képet formál a tanulók tudásáról. Nekünk azonban a közepes és a gyenge tanárookra, nevelőkre is tekintettel kell lennünk. Ez a szempont különösen most — az iskoláztatás széles körre való kiterjesztésekor — válik aktuálissá.

Nem szabad, hogy a minősítésnél olyan tényezők is szerepet játszanak, amelyek a tudástól függetlenül javíthatják vagy leronthatják azt. A szóbeli feleltetés kedvez a jófellépésű, fejlett beszédkészségű tanulóknak, az ideges, zárkózott, szerényebb, halkszavú, esetleg csekélyebbértékűségi érzésben szenvedő diák minősítését igazságtalanul lerontja. Ezeket a tényezőket a tesztekkel kiküszöbölhetjük. Pl. az idegességet vagy alacsonyabbrendűségi érzést ellensúlyozhatjuk azzal, hogy a tesztek egyes feladatait nehézségi sorrendbe állítjuk és fokozatosan haladunk a könnyebb feladatokról a nehezebbek felé. Az értékelésnél a rokon- vagy ellenszenv nem játszhatnak szerepet, hiszen — mint említettük — az értékelést megadott minta alapján bárki elvégezheti.

Nem lekicsinylendő szempont az sem, hogy a feleltetésnél a tanár a szorgalmat hajlandó túlértékelni, vagy legalább is jegyekben kifejezésre juttatni az értelmes, jófejú, de esetleg kevésbé szorgalmas tanulóval szemben. Ezt a különbséget is megszünteti a teszteljárás. A feleltetésnek van még egy gyengéje. Ismeretes, hogy a tanárok egyrésze ú. n. kedvenc kérdéseket, pszichológiai terminussal: sztereotip kérdéseket szokott alkalmazni. Ha valaki ezeket kiismeri, érdemtelen előnyökhöz juthat. A sztereotip kérdéseknek is megvan a maguk lélektani oka. Mindig csak azt kérdezzük, ami eszünkbe jut. Ekkor pedig a hasonló vagy azonos kérdések felbukkanásának van nagyobb valószínűsége. A tesztek ezzel szemben lehetővé teszik a legszélesebbkörű, előre kidolgozott, gazdag kérdéscsoportot. Ugyanez a probléma a tanulók részéről is felbukkan. A feleltetésnél a lecke szó szerinti felmondása a legkárosabb és nagymértékben elítélendő diákkínzás. Szerencsére ez aránylag ritkán fordul elő. Az egészséges felelésnél, amikor a tanuló szabadon, spontán módon számol be tudásáról, szerepet játszik egy olyan lélektani sajátosság, amelyet szintén figyelembe kell vennünk. Általában sokkal többet tudunk, mint amit megmutatni képesek vagyunk. Az ismeretek tudatosítása, a sokoldalú tudás megcsillogtatása és annak teljes egészében való feltárása nem könnyű feladat. A kísérletek azt mutatták, hogy az írásbeli dolgozatoknál kb. feleannyit mutat a tanuló, mint amennyit valóban tud. A teljes tudás felszínrehozása, tudatosítása nehéz és komoly nevelői feladat. Ezen is segít a teszteljárás.

Az eddigiekből talán az tűnik ki, hogy a tantárgytesztek alkalmazása olyan orvosság, amely minden baj meggyógyítására alkalmas. Elfogultak lennénk, ha ezt állítanánk. Kétségtelen, hogy ennek a módszernek van nagyon sok jó oldala. Vannak azonban fogyatékségei is. Ilyen elsősorban az, hogy nem ad alkalmat a tanuló kifejezőképességének, stílusának megítélésére. A tanárnak ezt más utakon kell megismernie. Azt a szokásos ellenvetést, hogy a tesztek csak elszigetelt adatokat, egyes, az emlékezet által megőrzött ismerettöredékeket vizsgálnak, el kell utasítanunk. Ha találkozunk is ilyen tesztekkel, akkor ez a hiba nem a tesztekben, hanem a tesztek elkészítőiben keresendő. Úgy kell ezeket ugyanis összeállítani, hogy a tudás lényegére tapintsanak rá és ne a memorizálható adatokat nyomozzák. Egy kémia-tesztet pl. úgy kell összeállítani, hogy annak megoldása biztos támpontot nyújtson a tanulók vegytani tudásáról. Ez a cél pedig könnyen elérhető.

A tantárgyteszt az egyes tantárgyak elsajátításának mértékét mutatja meg. Nem ad közvetlen felvilágosítást a produktív gondolkozásról, a megállapítások és elvek alkalmazásáról, az adatok értelmezéséről, a következmények levonásáról. Ha ezeket az adatokat nyomozzuk, akkor voltaképpen nem is a tudásra, hanem az intelligenciára vagyunk kíváncsiak és ily esetben bizalommal fordulhatunk az ismeretes intelligenciatesztek alkalmazásához. Ha a tanulók személyiségadataira vagyunk kíváncsiak, akkor az ismeretes karakterológiai vizsgálatok megbízhatóbb, objektívabb képet nyújtanak, mint az a benyomás, amit a gyermek esetleg a gyengébb tanárban kelt.

Legyen szabad itt azt a talán merésznek látszó kijelentést tennünk, hogy ami a lélektani vizsgálatok számára elvileg megfoghatatlan, azt a nevelői gyakorlat sem lesz képes a maga céljaira széles körökben felhasználni, nem áll módunkban arra tudatosan építeni, azt javítani, kifejleszteni, vagy ha szükségesnek mutatkozik, ellensúlyozni vagy megszüntetni. Széleskörű, hathatós nevelést nem lehet az aránylag kevesebb számú, kitűnő nevelői érzékkel megáldott pedagógusra hagyni és csak ezekre számítani. Igyekeznünk kell, hogy ezt a képességet minél szélesebb körökben minél több nevelő megszerezhesse.

A lélektani eljárás módok alkalmazása még szélesebb perspektívát nyit meg számunkra, ha magunk elé képzeljük az iskolai felügyelet és ellenőrzés modern formáját. A tanfelügyelő megjelenik egy iskolában és ott a magával hozott tantárgyteszteket kidolgoztatja. Rögtön látja, hol vannak a hiányok és így módjában van az is, hogy a hibákat eredményesen orvosolja, az egyes

iskolákat összehasonlítsa és mintegy szintézisben lássa nevelésünk mindenkori állapotát.

Szándékosan legutoljára hagytam a legsúlyosabbnak látszó ellenérvet, azt, amelynek elhárítása nem kis gondot okoz a teszteljárás alkalmazóinak. Ezt a problémát a nevelés célja, a nevelési eszmény okozza. Kérdés, lehetséges-e a nevelés célját ilyen kissé laboratóriumi eljárással összeegyeztetni, lehetséges-e azt a sokoldalú, igen bonyolult, sok tekintetben irracionális célt pappal és ceruzával, mint primitív eszközökkel végrehajtandó feladatokra rávetíteni és azok segítségével megszólaltatni. Nézetünk szerint ennek elvi akadálya nincsen. Ha lehetséges a tudásanyagon kívül az intelligenciát, a hajlamokat és irányulásokat, az egyéni gazdag érzelmi életet, a személyiség finom árnyalatait lélektani eljárással lemérni, akkor miért ne lehessen a nevelési eszmény kisebb- vagy nagyobb mértékű lecsapódását, a tanulók egyéniségében történő megvalósulását is megfelelő eszközökkel objektív módon megismerni és felismerni. Itt ismét nem a módszerben van a hiba, ha ez nem történik meg, hanem a módszer alkalmazóiban, az eljárások megszerkesztőiben. Ha a nevelők megvalósítható célokat tűznek ki, akkor ezeknek a céloknak a megvalósítását elsőrendű kötelességünk ellenőrizni, ennek mértékéről meggyőződni. Ebből az ellenőrzésből pedig nem szabad kihagynunk azokat a pedagógusokat, akiknek nevelési érzéke talán kevésbé ad módot arra, hogy ezt a meggyőződésüket csupán benyomásaikra, intuitív megérzéseikre alapozzák. Tegyük lehetővé, hogy ez az ellenőrzés is mindenki számára hozzáférhető, objektív módon történhessék.

Befejezésül legyen szabad még egyszer hangoztatnunk, hogy az osztályozás eddigi formáját, amely szóbeli kérdések feltevése, írásbeli dolgozatok elkészítése és a viselkedésnek pusztán ösztönszerű megfigyelése alapján történt, a lélektani módszerek, elsősorban a tesztek alkalmazása megbízhatóbbá és objektívabbá fogja tenni. Ha az új iskolai értékelés megtalálja a szerves kapcsolatot a lélektani vizsgálatokkal — mint azt a pontszámokkal kapcsolatos tervezet is célozza —, akkor biztosítva láthatjuk a nevelési reformok eredményességét is.

Lénárd Ferenc

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Természettudományos világgép vagy világnézet?

Manapság, amikor igen sokan és sokat beszélnek a különböző tudományok nevelő hatásáról és nevelő értékéről, többekben felmerült az a kívánság, hogy Magyarországon is nagyobb mértékben hasznosítsuk a természettudományokat nevelési szempontból. Sokan ezt a kívánságot olymódon értelmezték, hogy az iskolába úgynevezett természettudományos világnézeteket kell adagolni. Az egyik tábor a maga célkitűzéseinek megfelelően természettudományos világnézetnek hirdeti a materializmust, a másik tábor viszont a modern fizika eredményein fellelkesülve egyes modern természetfilozófusok világgépét, az idealisztikus világgépet igyekszik természettudományos világnézetként átültetni. A legnagyobb hiba az, hogy egyik tábor szószólói sem értik és érzik igazán azt a lényeges különbséget, amely a természettudományokat a többi tudománytól megkülönbözteti.

A természettudományokat sokak felfogásával ellentétben a legjobban úgy határozhatjuk meg, ha nem tárgykörük alapján jellemezzük őket, hanem annak a módszernek a révén, ahogyan a természettudomány az egyes jelenségeket vizsgálja. Ez a módszer minden más emberi tudománytól megkülönbözteti a természettudományokat. A természetvizsgáló úgy dolgozik, hogy megfigyel bizonyos jelenséget, azután igyekszik ezt a legtökéletesebben leírni. Ez azonban igen nehéz feladat. Kevés olyan természeti jelenség van, amelyről egyszerű leírás hű és biztos képet szolgáltatna. Minden esetben sok és sokféle körülmény együttes hatásáról van szó, tehát a jelenség egyszerű megfigyelés útján való leírása a legtöbb esetben lehetetlen. A természetvizsgáló tehát úgy jár el, hogy otthonában, melyet laboratóriumnak, munkahelynek nevez, leegyszerűsíti a jelenséget olymódon, hogy a jelenséget befolyásoló körülményeket külön-külön vizsgálva, azoknak egyenkénti hatását észlelje. Ezt a módszert nevezik kísérleti módszernek. Minden kísérlet leegyszerűsít és ugyanakkor új tényekkel gazdagítja tudásunkat. Az így nyert tények minden ember számára egyenlő körülmények között mindig azonosak. A természettudományok szempontjából éppen ezért van rendkívüli fontosságuk. A tények azonban csak szükséges, de nem elégséges feltételei annak, hogy természettudományt műveljünk. A tények sokasága még nem tudomány. A tények gyűjtése mellett tehát a mindjobban felszaporodott tények megmagyarázására és egységbe foglalására is szükség van. Éppen ezért állít fel a természetvizsgáló munkája során állandóan hipotéziseket. A hipotézis sine qua non-ja, hogy munkahipotézis legyen, azaz mindig adjon lehetőséget új kísérlet felállítására és így új tény megismerésére. Ezután következik a természettudományos módszernek a kísérlettel egyenrangú fontosságú része: ha a kísérlettel nyert új tény a hipotézis által adott magyarázatba bele nem illeszthető, a hipotézist mint használhatatlant elvetjük és új hipotézist állítunk a régi helyébe. Minél több tény fér bele valamely hipotézisbe, hipotézisünk annál valószínűbbé válik, tehát elmélet lesz belőle. Azonban erre az elméletre is ugyanazok a megállapítások érvényesek, amelyeket a hipotézissel kapcsolatban mondtunk el. A természettudományban csak a tények igazak. Az elmélet nem öncél, csak eszköz arra, hogy minél több tény és minél kevesebb elmélet birtokában tökéletesedjék a tudomány. A kísérlet és elmélet csak együttesen adhatják a természettudományok lényegét. A természettudomány haladásában vagy a kísérlet jár elől és ekkor egységes magyarázatra vár, vagy az elmélet jár elől, hogy új tény megismerésénél segítkezzen. Ha csak kísérletezésben merítem ki a természettudományt, játékká süllyedne, az elméleteknek kísérletektől független szaporítása viszont filozófiává alakítaná a természettudományt. A természettudományban tehát mindig ellenőrizzük logikánkat megfigyelésekkel és kísérletekkel és csak ez az állandóan ellenőrző induktív módszer

teszi természettudományos megállapításainkat időtől, embertől és kortól független, állandó értékűvé.

Vizsgáljuk most már ebből a szempontból azt a két hatalmas áramlatot, amelyek közül az egyik — a materializmus¹ — a múlt században érte el csúcspontját, a másik — a természettudományos idealizmus — ma menekíti táborába a haladás-tól irtózó emberek egész légiját.

Hogy a természettudomány és a materializmus egymáshoz való viszonyát megismerjük, vissza kell tekintenünk az újkori materializmus megszületésére. A fizika tudománya igazán hatalmas iramban akkor kezdett fejlődni, amikor a spekulatív korból Gallilei induktív gondolkozásmódjának alkalmazásával az ember ismerete az anyagi világ minden területére kiszélesedett. Legelőbb a fizika tudományának hatalmas arányú és finom kivitelű épületei bontakoztak ki, és ennek az építésnek határt emelt a műszerek fejlettsége adott. A saját nagyságrendű világunkon kívül megismertük már a mikrokozmosz és makrokozmosz világának egyrészét is. A Newton, Kepler, Huyghens és mások sikerén felbuzdult ember büszkévé vált és megzúdult; azt hitte, hogy a hatalmas arányaiban kibontakozó grandiózus épület már nemcsak a fizika tudományának haladását szemlélteti, hanem egyúttal minden emberi tudás egész területére újít is jelzi. Ez a nézet főleg akkor vált általánossá, amikor a fizikának éppen a mechanikai része fejlődött a leginkább. Olyan nagyarányú volt ez a fejlődés, hogy a mechanika törvényszerűségeinek a fizika más területén való alkalmazása is komoly sikereket eredményezett. Egyesek ebből arra következtettek, hogy a mechanika a fizika leglényegesebb része, amely a fizika egész területén előbb vagy utóbb uralkodó jellegű lesz. Eddig nem is lett volna baj, hiszen az induktív módszer előbb-utóbb rávezette volna a természetvizsgálókat arra, hogy logikájuk nem járt helyes úton. A „teremtés koronája“ azt hitte, hogy a mechanikával sikerült megtalálnia az egész világmindenséget megmagyarázó „varázsmondatot“. Egyre-másra jelentkeztek azok a fizikusok, természettudósok és filozófusok, akik a természettudomány induktív módszerének alkalmazásáról megfélekedve, az emberi tudás egész területére ráhúzták a mechanika módszereit. Ezekből a próbálkozásokból keletkezett az újkori materializmus, amelyet — mivel a természettudományok talajából fakadt és művelői között több természettudományos képzettségű ember akadt — „természettudományos világnézetnek“ kereszteltek el. Az előbbieknél alapján nyilvánvaló, hogy ez a módszer semmilyen körülmények között sem nevezhető természettudományosnak, hiszen lemondunk a kísérletek és tapasztalatok folytonos ellenőrzést jelentő használatáról, mely nélkül még akkor sem lehet egy elmélet természettudományos, ha a legkiválóbb természetvizsgálók *gondolkodnak* is rajta.

A fizika fejlődése kapcsán régebben igazságnak vélt nézetek állandóan módosultak. Így a fizika területén általánossá vált az a régi eredetű megállapítás, hogy „natura non facit saltus“. Ez az elv éppen a huszadik század fordulóján dőlt meg, akkor, amikor Planck quantum-gondolata sok kísérleti tényt tudott egységes képbe szorítani, egyúttal pedig sok új és az elmélet által adott magyarázatba beilleszthető kísérlet is született általa.

Századunk egyik legnagyobb fizikusa, Einstein, az anyag mindenhatóságának fogalmát tépázta meg, amikor az anyag és energia relativitását mondta ki.

Az oksági törvény bizonyos körülmények közötti megdöntése és a Heisenberg-féle bizonytalansági reláció, mely szerint egy elemi részecske helyét és impulzusát egyidejűleg pontosan még nem határozhatjuk, bizonyos körülmények között megváltoztatta régebbi hitünket és felfogásunkat.

Megváltozott a tér-idő fogalom is a modern fizikában, ahol a szemléletesség-nélküliség lépett előtérbe. A klasszikus fizika szinte törvényerejű megállapításai a modern fizikában sokkal szerényebb, statisztikai alapon meghatározott valószínűségekké lettek.

A modern fizika világgépe tehát szükségszerűleg más, mint a materialisztikus világgép. Nemcsak Laplace világszelleme, Haeckel jóslatai dőltek meg, de megdőlt az a múlt századbeli felfogás, amely azt hirdette, hogy a fizika már majdnem teljesen befejezett tudomány, mely rövidesen stabil alakba kerül. Szerények lettünk, s magabizásunkat éppen a kísérleti tények alapján kellett módosítanunk. Ha azonban valaki azt állítaná, hogy pl. az anyagi világban minden quantumszerű, vagy hogy az okság elve elvesztette jelentőségét, vagy a természetnek magának van

¹ Materializmuson itt, mint a következőkből is kiderül, nem a marxi, hanem a Haeckel-féle ú. n. vulgáris materializmus értendő. (Szerk.)

„bizonytalansága“, az ilyen ember már éppúgy elhagyná a természettudományos megismerés módszerét, tehát a természettudomány talaját, mint az, aki a múlt században a materializmust mint természettudományos világnézetet hirdette. Tehát az idealisztikus világnézet sem természettudományos.

Annyi mindenesetre kiderült, hogy a természettudomány a világ megismerésére csak addig a pontig alkalmas, de addig aztán biztosan és tökéletesen, ameddig gondolkodásunkat műszereinkkel történt megfigyelések útján ellenőrizni tudjuk. Ha műszereinkkel még át nem fésült területre tévedünk, akkor szükségszerűen nem lehetünk természetvizsgálók, tehát a jelenségekről alkotott felfogásunk sem lehet természettudományos. A természettudományos világnézet tehát fából vaskarika, mert a természettudomány csak világnézetet adhat, de világnézetet/soha. A természettudományokon felnevelődött ember világnézete éppúgy lehet téves vagy valószínű, vagy igaz, mint azé, akinek világnézete nincs tényekhez kötve. A világnézetet ugyanis a műszereinken túl terjedő mikro- vagy makrokozmoszban, valamint a transzcendens világban csak úgy formálhatjuk meg, ha saját emberi logikánkat kivetítjük a még ismeretlen világra és ezzel feltételezzük, hogy ott is ugyanolyan törvényszerűségek érvényesek, mint a mi világunkban. A fizika tanulsága szerint viszont logikánk sohasem csálhatatlan és kisebb vagy nagyobb módosításokra szorul. A természettudománnyal foglalkozó kutató tehát, ha természettudományos akar lenni, csak egy választ adhat: a természettudományok eddigi eredményei megadják a módot arra, hogy világnézet alakítsunk ki, de világnézetek megalapozása nem természettudományos feladat.

Nevelőink tehát akár az iskolában, akár az iskolán kívül a természettudományok hatalmas nevelőerékét — melyről az utolsó 20 esztendőben annyit írtam — csak akkor tudják igazán értékesíteni emberformáló munkájukban, ha a természettudományok hatáskörét csak a fent vázolt módon elérhető területre érvényesítik.

Koczás Gyula.

A gyermek időszemléletének kibontakozása és fejlődés- menetének váza.

Az időérzés, időtartambecslés, időlokalizálás és végül az időszemlélet nem közvetlen érzékelés eredménye. Az időszemléletnek bonyolult, de határozott kapcsolata van a tárgy-, tér-, mozgásszemlélettel, szoros kapcsolata van az emlékezéssel, a képzelettel, a periódikus és ritmikus külső és belső állapotváltozások észlelésével, az okviszonnal, sőt kezdeti fokon a vágyakkal és törekvésekkel stb. is.

Mind ezek a lelki tevékenységek nem kész, kifejtett képességekként jelentkeznek az újszülöttnél. Hónapok, sőt évek kellenek egyiküknek-másikuknak, hogy működésbe léphessenek, mert előzőleg sem biofizikai, sem pszichikai állapotuk nem fejlődött eléggé ki.

Ebből nyilvánvaló, hogy az időszemlélet is, mint másodlagos, bizonyos vonatkozásban szubjektív érzelmi reakció (különösen kezdeti formájában s egyes vonatkozásaiban), csak lassú fejlődés folyamán, egyéb életes-lelki tevékenységek fejlődésével egybeszővőtten alakulhat ki.

Kérdés tehát, hogy mikor, mily formában jelentkeznek az időszemlélet, illetőleg milyen diszpozíciók teszik lehetségessé létrejöttét; a legizgatóbb kérdés: milyen lelki csírákból bontakozik ki s tevődik össze, miként jelentkezik a gyermeknél, s mily fejlődési fokokon halad át, míg végül a művelt felnőttéknél található elvont szemlélet fokára eljut?

Piaget, a geni egyetem világhírű gyermek-, illetőleg fejlődéslélektani professzora, „La construction du réel chez l'enfant“ című művében a gyermeki időszemlélet kialakulását, éppen a fent elmondott megfontolások alapján, a lelki organizmus egybeszővődöttségének tudatában a tér-, a tárgyszemlélet és okviszony fejlődésével párhuzamosan vizsgálta az első két életévre korlátozottan.

Piaget hat fejlődési fokot állapított meg vizsgálatai eredményeként. Az első kettőt a „saját idő- és gyakorlati sorozatok“ fokának nevezte. Az előbbiről állapította meg, hogy a csecsemő élete első heteiben, a reflexcselekvések és első szokás-kialakulások korában képes mozdulatait az időben helyesen rendezni, vagyis képes bizonyos cselekvést végrehajtani, amelynek értelme és célja csak egy másik tevékenységre vonatkoztatva van. Pl. tudja az ujját a szája felé irányítani, sőt a száját

kitátja s az uja felé igazítja, mielőtt az odaérne. Ebben az idői sorban azonban csak mi látunk időit, mert maga a csecsemő nem fogja fel ezeket az egymásutániságokat, hanem csak reflexíve cselekszik. A második fokon lévő gyermek is (egy-kéthónapos korában) képes az ismerős hangra felfigyelni (R. 1.) s azután a hang forrása felé fordulni (R. 2.), vagyis képes már saját cselekvéseit helyes sorba rendezni s egymást követő percepciókat szerezni, de magát az egymásutániságot nem fogja fel; a lefolyástartamot csupán a saját cselekvéseiben érzi. Tehát ez a gyakorlati cselekvéssorozat (R. 1., R. 2., R. 3. stb.) csak a megfigyelő szemszögéből látszik időinek; a csecsemő lelkében globális és differenciálatlan érzéklés csupán. A saját cselekvései lefolyásában bensőnek érzett időtartam differenciálatlanul egybevegyül a várakozás és törekvés érzelmével. Mihelyt az eseménysor végbement, tagjait nem tudja képekben visszaidézni; legfeljebb cselekvő aktusa ismétlésével kísérli meg azt a sort újra létrehozni, amelynek megújulását várja.

A harmadik fokozatot (3–8 hónapos korban) Piaget „alanyi sorozatok fokozatának” nevezi, mert a gyermek ezen a fokon az idői sort a dolgok, a jelenségek egymásutániságában észleli ugyan, de csak akkor, ha ez az egymásutániság az ő tevékenységének közbelépő akciója révén jön létre. Pl. a böcsője felett lógó csörgőt (R.) képes három és félhónapos korában egy kezével elérhető lánc segítségével megmozdítani (C.), vagyis C által R-t létrehozni (C R.); ezen a fokon tehát már képes a gyermek az események egymásutánját észlelni, ha ő maga hozta létre ezt az egymásutániságot, illetőleg, ha az előtte és utána következő történések az ő saját tevékenységeihez viszonyulnak. Az emlékezetben nem képes még e sort rekonstruálni, hanem csak a történés elemeinek egymásutánjait veszi észre, illetőleg ezekre ismétlés esetén újból ráismer. De az ismétlések kívánásából feltételezzük, hogy a közelmult eseménysorának szenzomotorikus-vizuális percepiálásában talált kellemes élmény benne van utóképként abban a jelenben, amelyben a gyermek a közeljövőben ismét akarja élvezni ezt a kellemest. Vagyis ha Piaget nem is mondja, úgy érzem, bátran kimondhatjuk, hogy itt a jelen kiszélesült s már benne van a közelmult, mint érzelmi hangulat és a közeljövő, mint affektív színezetű várakozás és törekvés.

A negyedik fokon az idői sorok objektíválódásának kezdetei találhatók, vagyis az idő, amely eddig a csecsemő saját tevékenységeihez fűződött, kezd a cselekvő alanytól független eseményekben észleltetni. Kezd tehát kialakulni az objektív idői sorozat. E fokon a gyermek, 8–12 hónapos korában, képes egy tárgyat (O. kép), amelyet a szeme előtt egy kendővel letakarunk (P. kép), annak ellenére, hogy ekkor az O. képet nem érzékeli; megtalálni, mert most kezd kialakulni a tárgy tudata, vagyis most már tud a tárgy állandóságáról. Ez esetben az eseménysor „előtte” és „utána” elemei, vagyis az időben folyó történés rendje nem a gyermeki cselekvés eredményeként jött létre, hanem rajta kívül lévő tényezők hatására. Hogy ez az eseménysor létrejöhetett, azt a gyermek emlékezetének köszönhetette. Ez az emlékezet azonban még igen szűkmezűjű, úgyhogy ha az eseménysor valamivel bonyolultabb a fentemlítetttnél, már felmondja a szolgálatot. Pl. eldugunk egy játékot „A” helyre. A gyermek keresi és megtalálja. Majd utána eldugjuk a szeme láttára „B” helyre. A gyermek a második esetben elkezd a tárgyat „B” helyen keresni, mielőtt azonban a legkisebb nehézségre talál, a felületet keresés után visszatér az „A” helyhez. Itt tehát nem a külső képsorozat emlékére támaszkodik, hanem az első cselekvés sikerére, amelyet megismétel.

Az ötödik fok az objektív sorozatok fokozata nevét viseli s általában egyéves kortól kezdődik. Ezen a fokon az idő a gyermek előtt megszűnik a saját cselekvéseivel és a tárgyakéhoz fűződő szükségszerű séma lenni s valami általános miliővé válik, amely immáron magában foglalja az alanyt és a tárgyat is minden tevékenységével. A gyermek most, ha megtalálta az elrejtett tárgyat először A.-nál, s majd utána elrejtik B.-nél, nem keresi, mint az előbbi fokon A.-nál, hanem közvetlenül és kitartóan B.-nél. Vagyis tisztában van az elrejtés idői sorrendjével s határozottan emlékszik, hogy az állandó jellegűnek tudott tárgy eltűnése során egymásutáni sorrendben hová kerül.

A hatodik fejlődési fokot Piaget „szemléleti sorozatok” (séries représentatives) fokozatának nevezi. Itt a szemlélet szót Piaget nem az aktuálisan jelenlévő tárgyak, tünemények, események közvetlen érzékelésének, észrevételének, felfogásának értelmében használja, hanem inkább valamelyes tágabb jelentésben a visszaidéző és képzelő szemlélés képessége értelmében. E korban (másfél éves kortól kezdődően) a gyermek fölszabadul a közvetlen percepciók örök jelen világából és értelmi fejlőd-

dése folytán, s főleg a „reprodukáló asszimiláció“-nak, illetőleg a visszaidézni képes emlékező tevékenységnek kifejlése folytán, most már vissza tud állítani nemcsak valóságos cselekvések ismétlése által, hanem visszaemlékezés által is egy mind távolabbi és távolabbi multat. E korban elég egy ingerlő szimbólum, hogy a gyermek a felidéző szellemi tevékenység folytán egy régebbi eseményt a jelen szemléletbe visszaidézzon s megközelítően objektív idői sorba rekonstruáljon.

Visszatekintve az első fejlődési szakaszra, miben láthatjuk tehát az időszemlélet csiráit, illetőleg létrejöttének segítő bábáit? Megpróbálok erre nem csupán Piaget, hanem a saját kutatásaim alapján is megfelelni.

Először is megállapíthatjuk, hogy az időszemlélet létrejöttét elősegítő és közvetlenül szolgáló érzékszervek, mint ahogyan a tárgy-, tér-, mozgásszemléletnek a tapintás, látás stb. a szervei, nincsenek. Az idői tapasztalat mélyen és szorosan be van ágyazva az egész egész testi-lelki organizmusának funkció-szövedékébe, amelynek egyéb működése nélkül létre sohasem is jöhetne. Az idői tapasztalás másodlagos és bonyolult tevékenység, amelynek affektív színezete különösen kezdetben tagadhatatlan.

A csecsemő az ébrenlét állapotában a szüntelen jelenben él, amely csak lassan tágul, s csak másfél-kétéves korban tagolódik mult, jelen és jövő időre. Kezdetben a szüntelen jelen újabb változásait a szükség kínos érzése, a kielégülésre törekvés, a kínos várakozás, a homályos vágy, a kellemes kielégülés, a kudarc és siker jelzik. S az egyik idői csirát éppen ezekben a biopszichés primitív élményváltozásokban kereshetjük. E változásélménynek igen erős érzelmi színezete van a kellemes és kellemetlen pólus irányában. A másik ilyen csirának tarthatjuk e kellemes vagy kellemetlen jelen rövid, vagy sokáig élvezett, illetőleg szenvedett tartama aktuális átélését, valamint azt a tartamátélést, amikor a változás éppen megtörtént s még jelen van az előbbi kellemes vagy kellemetlen érzélem utóhangja, s máris megindul a *várakozás* a megismétlődésre. Pl. szopik a csecsemő s e kellemes állapotot felváltja az az új állapot, amely azáltal jön létre, hogy kikapják a szájából az emlőt. Ebben az új, kellemetlen jelen állapotban még halványan ott él a kellemes élvezet utóérzelme, de benne van a folytatás vágya, illetőleg a megismétlődés várakozása, sőt a fej és száj kereső reflexmozgásával a törekvés is.

A fejlődésben a legfontosabb azonban a tárgy fogalma és állandó jellegének felismerése korszakában az emlékezet csirájának jelentkezése, amely a ráismerésben tűnik először elő. A gyermek jelenbeni várakozásában tagolatlanul benne van a jövő s benne van a közelmúlt is. A kellemes élvezet megszűnésével fellép a hiány, amelynek pótlását várja a közeljövőben. Ha pl. a gyermek szájából étkezés közben kikapjuk a cuclisüveget, a meglepetés, majd a kínos hiány állapotának a jelenben való átélésekor homályosan ott van a közelmúlt élvezetének utóemléke is, igaz ugyan, hogy csak úgy, mint e kellemesnek megszűnése, s jelen van ennek a kellemesnek újból való élvezésére irányuló vágya, mint várakozás. Amikor újból a szájába adjuk a cuclisüveget, ráismer a kellemesre, s tovább élvezzi az előbbi kellemes kontinuitást, ha pedig az ujját dugjuk a szájába, ráismer, hogy a közelmúltban nem ezt élvezte, és sírni kezd.

Amikor a gyermek tárgy tudata jelentkezik s a térben a tárgyak objektív helyváltoztatását saját cselekvéseitől függetlennek ismeri el, vagyis azok helyváltoztatását nem tekinti — mint a fejlődés kezdeti fokán — saját érzékszervi funkcióinak eredményeként, s amikor mintegy kívülről nézi a dolgokat, és saját cselekvéseit s a dolgokra ható cselekvései eredményeit okviszonyban látja, akkor megkezdődik a szélesebbre tágult jelen differenciálódása az emlékezet segítségével, méghozzá a megtörtént s már jelen nem lévő eseménymultra s a tudatos megismétléskor felmerülő céltudatban a közeljövőben várt bekövetkezésre, vagyis a jövőre. Sőt az okviszony első felfogásától kezdve az azelőtt gyakorlati „előbb és utóbb“ most mint objektíve felfogott egymásutánosság tudatosul.

Az emlékezet teszi lehetővé, hogy valamely tárgyról vagy eseményről jelen nem léte esetén is tudjunk; a képzeletben való kivetítés pedig a tárgy újra való szemléletének reményességét, valamely esemény megismétlődésének a várását, sőt az aktív felidézésére törő céltudatot és törekvést alapozza meg. Ez a két tényező tehát, *az emlékezet és a képzelet az idő két nagy bábája*, amely ime egyéves kortól kezdve ott van a gyermek lelkében, hogy szellemét emberivé formálja. Mert emlékezet és képzelet nélkül nem válhatnék a gyermekből soha ember.

Ne gondoljuk azonban, hogy csak a most említett tényezők segítik elő a gyermek időszemléletének kifejlődését. Kétségtelen pl., hogy a gyermek „idő tartam“

felfogásának csíráját a gyermeknek abban a tapasztalatában kell keresnünk, amely szerint a környezetében egyes tárgyakat állandónak, mozdulatlanak, változatlanak észlel, másokat pedig mozgóknak, változóknak, vagyis olyanoknak, amelyek megjelennek és eltűnnek, hogy esetleg újból megjelenjenek, vagy amelyek állapotukat, alakjukat vagy színüket változtatják. Ezen tárgyak közül sok kellemes vagy kellemetlen hatást gyakorol rá s így jelenlétük, multbamerülésük, vagy jövőben várt fenyegető, illetőleg örvendetes megjelenésük nem lehet közömbös rá.

J. de la Harpe (Genèse et mesure du temps. Neuchatel, 1941. c. művében) mutatott rá arra, hogy a szokásnak is lehet idői érzést teremtő hatása. A szokás a mult tapasztalatának fölhasználása a jelenben aktuális cselekvésnél. Ha a szokásos cselekvéssel nem sikerül az adaptáció, vagyis, ha az ember a mult tapasztalatai alapján nem tudja elvégezni az új feladatot, akkor „újdonság“-gal áll szemben, amelynél nem tudván alkalmazni az eddigi bevált módszert, kénytelen új eljárást keresni. Az „idő“-nek megérzése is azért lehetséges, mert a szokásos cselekvésmód folyamatosságát megszakítja az új nehézség, vagyis az eddig zavartalan tartamot megszakítja az új megoldás kényszere.

*

A második életszakasznak (2—6 év) is van még az időszemléletre alakító és fejlesztő befolyása. Idevonatkozó vizsgálódásaimból csupán egynéhány tényezőt említek meg, amelyek a további fejlődés fokainak jellemzői.

Először is a beszéd megjelenésének nagy jelentőségét kell megemlítenem, mert egy a multban mozgásos-érzékeltes módon lefolytatott, illetőleg átélt valóságos eseménysort a gyermek a beszédben tételez át gondolati és szimbolikus vázba, amikor is tisztában van vele, hogy amit ő most beszédben elmond, már nincs a valóságban jelen, mert régebben történt meg. Sőt itt, a beszédben találjuk meg az elvonás (abstractio) és a viszonyítás (relativitás) csíráját; ez szintén nélkülözhetetlen az időszemlélet olymértékű kialakításához, amelynek birtokában mi felnőttek vagyunk. A gyermek ugyanis, amikor el akar mondani egy, a valóságban megtörtént eseményt, először a valóságban megtörtént eseménysort kiemelhető kapcsolatba illeszti és ezután a gondolatban elvégzett elmélkedő tevékenység után fejezi ki a nyelv nyelvtani eszközei, mint szimbolumok által. Ez a szellemi művelet egy példán így szemléltethető. A valóságban megtörtént esemény kiemelkedő tényeit a, b, c stb. pontokkal jelezzük, s a gondolati, illetőleg beszédben kiemelt elemeket ezeknek párhuzamaként a', b', c' stb.-vel. Gondoljunk pl. egy egyszerű történetre: egy kislányhoz eljön látogatóba az unokabátyja (a) s elindulnak sáskára vadászni (b); fognak egy sáskát s beteszik a vízestálba (c); ezután várják, hogy kiugrik-e (d); amikor pedig a sáska kimászik a tál szélére s kiugrik, ők eltapossák (e) stb. A gondolati visszaidézéskor a következő séma alakul ki:

a (A) → b (J)	M. = Mult.
a (M) → b (A) → c (J)	A. = Aktuális = Jelen.
b (M) → c (A) → d (J)	J. = Jövő.
c (M) → d (A) → é (J)	
d (M) → é (A) → f (J)	

(J. de la Harpe sémája.)

Amikor a leánya mindezeket elmeséli egy barátnőjének vagy az édesanyjának, tudja, hogy az egész eseménysor (a—e) már a múlté, mégis amikor az események egymásutániságára gondol, akkor tudja, hogy előbb „a“ volt, azután „b“ esemény következett, s mikor „b“-t mint megvalósulót említi, akkor az „a“ esemény már a múlté és „b“ a jelen, ami után „c“ esemény mint jövő következett stb. E szerint a valóságos történeti sor vázának párja egy gondolati váz, amit a beszédben hosszabb vagy rövidebb idő alatt szimbólumokkal fejezünk ki. Visszaemlékezve a történetre, a történet minden mozzanata „idő“-leg relatívvá válik, mert akár a, akár b vagy c esemény lehet jelen, mult, vagy jövő, a szerint, hogy a várakozás

vagy a befejezés szemszögéből gondolunk rá vissza. Az egész szellemi műveletre tekintve, megállapíthatjuk, hogy itt az idő kétdimenziójúvá válik: a valóságos idővel párhuzamban egy rövid vagy hosszabb ideig tartó elbeszélés a maga eseménysor idézetével fut. A beszédben előadott eseménysor mozzanatait az igeragozás és időmeghatározók által fejezzük ki. Hogy ezek használata mikor kezdődik a gyermeknél, azt számos pszichológus vizsgálta, mint pl. Stern, van de Zande, Decroly-Degand, Kenyeres és mások.

Az első gyermekkorban, majd az iskoláskorban, átpillantva a fejlődés menetét, sok érdekes sajátosságot találunk. Így pl. a gyermek tárgy- és térszemléleténél ismert szinkretizmusa az időszemléletnél is érdekesen jelentkezik. Az alanyi-életés és tárgyi-anyagi tevékenységek, illetőleg mozgások szinkretikusan keverednek, és a gyermek tapasztalati világszemléletéből, valamint a mesék és mitológiák fantasztikus világából átszűrődő elemek a gyermek időszemléletében valami olyan sajátos jelenségeket hoznak létre, mint a primitív népeknél a bioszolaris kultuszt követők időszemlélete, amelyben az égitestek periódikus mozgásainak megfigyeléséből származóan kvalitatíve különböző — mert mítikus magyarázattal színezett — egységek alkotják az időfolyamatot, nem pedig homogén kvantitatív egységek.

H. Werner mutatott rá arra, hogy az iskoláskorban lévő gyermeknél is mennyire önálló, affektív és dinamikus jellegű darabokból tevődik össze az idői sor, amelynek egyik-másik részlete szubsztanciális lényegű és térbe konkrétan fogalmazottan kivétített.

A példák egész hosszú sorát tudnám adni annak demonstrálására is, hogy mennyire konkrét tárgyakhoz, eseményekhez tapad sokáig még az iskoláskorbeli gyermeknek az időszemlélete is, akárcsak a primitív népeké, sőt a mai falusi egyszerű öregembereké (akik a multban úgy helyeznek el egy-egy eseményt, hogy az a „nagy víz“, vagy „nagy tűz“ idején, előtte, vagy utána, vagy régen „az antivilágban“, vagy egy-egy éven belül: „pityókakapáláskor“ stb. történt). Csak amikor a beszéd és gondolkodás fejlődése során odáig jut el a gyermek, hogy az emlékezetből visszaidézett eseménysor kiemelkedő tényeit ok-okozati viszonyba és kronológikus rendbe sorolja, tudja a térszemlélet segítségével az időt mint előrehaladó, a valóságban megfordíthatatlan egyenletes homogén folyamatot felfogni, amelyben bármelyik pontot választván kiindulásnak, alkalmazhatja a mult, jelen és jövő relatív viszonykifejezéseit. S amikor már a nyelvtani igealakok és időmeghatározók hallása, olvasása és helyes használata során felszabadul az érzékletes, konkrét eseménysor szemléletéből, amikor megismeri az objektív mechanizmusok mérőrendszerét, a napi mértékek és történeti tagolások logikáját, s helyettesíteni tudja a régebbi kvalitatív idői sort a kvantitatív mérhetővel, akkor eljutottunk (körülbelül a serdülőkor táján) a legmagasabbfokú kifejlődéshez, amikor is már nem az igei alak, hanem a szám az idő kifejezője. A kifejlődés tehát nem azonos a testi felnőttség állapotára való eljutással, hanem feltétlenül az elvonóképesség és a logikai rendszermegejtés képessége kifejlődésével. Ezek a szellemi képességek adják meg azt a gondolatí vázat (egy megfordíthatatlan, meg nem állítható, a végtelenbe egyenesen előre haladó homogén folyamat térbevetített elképzelt vázat), amelybe saját élete eseményeit, majd történelmi tanulmányai folyamán egyéb történelmi tényeket is beiktat, hogy azután szelleme túlszárnyaljon a történelmi idők során innen és túl az időtlen idő végtelen mezejéig, az örökkévalóság fogalmának megsejtéséig.

Kiss Tihamér.

A nevelés elméletének és gyakorlatának kapcsolata a Gyermekvárosban.

A neveléstudomány egyik legnehezebb kérdése, hogyan ültethetjük át a nevelés elveit a gyakorlatba. Az elvek és elméletek annyit érnek, amennyit megvalósíthatunk belőlük és akkor értékesek, ha az élet tökéletesebbé tételére alkalmasak. Különösen érvényes ez a megállapítás a nevelés területén. Sok szép elmélet és elv érvényes, tanulják kezdő pedagógusok, tanító- és tanárjelöltek, pedagógiai folyóiratok és szakkönyvek ismertetik, de a legtöbb esetben megmaradnak az elmélet síkján, nem válik az elvekből életet formáló erő. Felvethető a kérdés: hogyan kapcsolódik a neveléstudomány elmélete és gyakorlata a Gyermekváros nevelésének munká-

jában? Előre megmondhatjuk, hogy törekszünk az elmélet és gyakorlat összhangjára, ez a törekvés jórészt sikerrel jár, de azt is be kell vallanunk, hogy sok nehézségbe ütközik a modern neveléstudomány elveinek megvalósítása a nevelés gyakorlatában.

Vannak bizonyos általánosan elfogadott elvek, amelyek igaz voltáról a legtöbb pedagógus meg van győződve, szépnek, kívánatosnak tartják sokan, azonban céltudatos és következetes megvalósítását nem tartják lehetségesnek. A Gyermekváros megszervezése, kifejlesztése során mindvégig nagy nevelőink követelményeit tartottuk szem előtt. A gyermek tevékenységének felhasználása, a szeretetteljes bánásmód szükségességének hangsúlyozása, az emberi méltóság megbecsülése, az iskolai önkormányzat, a munka felhasználása a nevelés érdekében, sokszor hangsúlyozott és elfogadott elvek. Ennek ellenére a legtöbbször nem sikerül ezeknek az elveknek érvényt szerezni. A Gyermekváros életében a fent leírt követelmények eleven valósággá váltak.

Az anyagi helyzet is kényszerített bennünket arra, hogy felhasználjuk a Gyermekváros fejlesztése érdekében a növendékek tevékenységvágyát. *Alapelveül jelöltük meg, hogy amit a növendékek maguk végezhetnek, tervezhetnek és mondhatnak, tőlük várjuk el.* Az otthonban előforduló munkák nagyrészt növendékeink végzik. A felnőttek megmutatják a munka végzésének módját, segítik, bátorítják és irányítják a gyermekeket a tennivalók elvégzésénél, de a teljesítmény oroszlánrésze a növendékeké. A hálók rendbentartása, az udvar, park rendezése és tisztántartása, a konyha munkálatainak nagyrésze gyermekekre vár.

A gazdaságban, a konyhakertben 10—12 gyermek dolgozik rendszeresen. Az állatok etetésénél, karbantartásánál, a lovak és ökrök igénybevételénél a gyermekek szinte teljes értékű munkát végeznek. Elértük azt, hogy a felnőtt kocsis szabadságolása idején a 16 éves beosztott növendék hajtotta egész nap a lovakat és bonyolította le a legkomolyabb utas- és teherszállítást.

Az asztalosműhelyben 5—6 gyermek dolgozik rendszeresen, másik csoport szőlődmunkákat végez. A 25×10 m területű 1,5 m mély úszómedence kiásását egy felnőtt irányításával a növendékek végzik. Gépész-, fodrász-, cipész-, szabóműhelyeinkben szintén csak egy-egy mester dolgozik és mutatja az utat a tanulmánygyógy ifjúságnak. Az iskolai munkában is érvényesítjük a cselekedtetés gondolatát. Az iskola berendezésének munkálatait a gyermekek bevonásával végezzük. Nem lehet kellőképpen értékelni azt a hatást, amit a sikeresen végzett munka kivált. Valósággal gyermekvárosi öntudat alakul ki az öntevékenység nyomán, így készülnek fel gyermekeink a gyakorlati életre.

A cselekedtetés mellett a pedagógiának másik legfontosabb követelménye a szeretet bánásmód. Több rendelet, törvény és pedagógiai arany szabály tiltja a verést, azonban alig találunk családi nevelést, ahol betartják ezt a tilalmat. Intézetekben és iskolákban is gyakori a testi fenyték alkalmazása. A Gyermekváros létesítésekor a meghatározottabban állást foglaltunk a testi fenyték alkalmazása ellen. Tudjuk nagyon jól, hogy a testi fenyték alkalmazása azt jelenti, hogy a pedagógus a látszólag könnyebb oldaláról fogja meg a dolgot. Nem intézi el a problémákat, csak elodázza azokat. *Öntudatos, gerinces embereket testi fenyték alkalmazásával nem lehet nevelni.* Csakis szabadságban fejlődik harmónikusán az egyéniség. A testi fenyték megfélemlíti a gyermekeket, alattomoságra vagy gyávaságra, esetleg hízelkedésre kényszeríti. Hosszú küzdelmes harc után belátták a Gyermekváros pedagógusai, gondozói és műhelyvezetői, hogy nem helyes a testi fenyték alkalmazása. Nehezen mondtak le ezen cátravezetőnek látszó eszköz alkalmazásáról, de a viták és gyakorlati eredmények egy esztendő alatt meggyőzték őket a verés fölösleges voltáról és belátták mindannyian, hogy szeretettel, határozottsággal sokkal többre lehet jutni. A testi fenyték alkalmazása helyett különféle jutalmak és büntetések alkalmazását vezettük be. A természetes reakció tanának gondolata vezetett bennünket. Az a vélemény alakult ki, hogy növendékeinkben a tettekért való felelősségtudatot kell kialakítani. Ha egyéni és közösségi szempontból helyesen cselekedtek, érzézzék a nevelők helyeslését, esetleg jutalmazás formájában. Ha a közösség számára kellemetlen vagy káros tevékenységet folytattak, ne maradjon el a tettek következménye; ez rosszállás, helytelenítés vagy büntetés formájában történik. Lehetőség szerint a gyermek maga állapítja meg, hogy tette helyes-e avagy nem. A rendszeres vasárnapi összejövetel alkalmával szemlét tartunk a hét eseményei fölött. A gyermekek maguk állapítják meg, ki érdemel jutalmat, dupla csokoládét, vagy más kitüntetést és kitől kell megvonnunk az ajándékot. Nem szívesen mondanak le a finom falatokról, a játékról, de kénytelenek belátni, hogy tettüknek a következményét el kell viselniük.

Ezzel a büntetés nem teszi őket elkeseredettekké, a jutalmazás pedig újabb munkára serkenti valamennyit.

A csoportos verseny nevelő hatását gyakran érezzük. Ha az egyik háló növendékei gondozónójuk vezetésével feldíszítik a termet, rövid időn belül jelentkeznek a másik hálóból és kijelentik, hogy ők is dolgozni akarnak és megfelelő segítséggel, valamint biztatással ez a háló is eléri a másik háló színvonalát.

Az iskolai önkormányzat — a neveléstörténet folyamán — gyakran került az érdeklődés központjába. A nevelés gyakorlatában azonban nem tudott tért hódítani. Gyermekotthonunkban sikerült megvalósítani az önkormányzatot. Titkos szavazással polgármestert, rendőrséget, bíróságot választottak a Gyermekváros polgárai. Választó és választható minden 10. évet betöltött növendék. A megválasztott tisztviselők feladatköruket lelkiismeretesen látják el. A bírósági tárgyalásokon a Gyermekváros érdekének szemelött tartásával mindenkor az igazság szigorú kutatása érvényesül. Az iskolai önkormányzat komoly segítséget nyújt az intézet fegyelmezésénél és a Gyermekváros fejlesztése során. Erzi minden növendék, hogy a maga számára építi az otthont. Nincs elnyomó és elnyomott, mindenki képességének és teljesítményének arányában részesül elismerésben, megbecsülésben.

A főbb nevelési elvek megvalósítása során fokozatosan közeledünk a helyes nevelési rendszer kiépítése felé. Gyermekünk nyugodtak, bármilyen panasz merül fel, félelem nélkül keresnek orvoslást tanítóiknál vagy igazgatójuknál. Tudják, hogy nem a hatalmi helyzet, nem a kor vagy az erőszak dönti el a vitát, hanem az igazság. Minden látogató első pillanatban megérzi a gyermekek magatartásából, hogy a Gyermekvárosban a szabadság szelleme érvényesül. A gyermekek bátran néznek szembe azzal, aki hozzájuk szól.

Bizonyosak vagyunk abban, hogy a neveléstudomány fent vázolt elvei nemcsak a Gyermekváros gyakorlatában valósíthatók meg, hanem más intézet is könnyen alkalmazhatja ezen tanításokat, csak az a fontos, hogy növendékeinkben is becsüljük meg az emberi méltóságot. Ne kezeljük őket felülről, ne kedvetlenedjünk el az első sikertelenségek alkalmával. A Gyermekváros fejlesztését csakis azzal a módszerrel tudjuk elérni, hogy nap-nap után küszöböljük ki az előforduló hibákat, hiányosságokat. Nem egyszerre akarunk sokat elérni, hanem lépésről-lépésre dolgozunk a szabad, öntudatos, boldog közösségért lelkesedni tudó ifjúság nevelésén.

Ádám Zsigmond.

I R O D A L O M.

HUBERT, RENÉ: *Traité de Pédagogie générale*. Paris, 1946. Presses Universitaires de France.

Általános pedagógiát írni 1946-ban nem könnyű. Le kell térni azokról a biztonságos utakról, amelyeken a magukat egzaktaknak nevező tudományok haladnak, és amelyekre — a tapasztalat és a kísérlet elsőbbségét hangoztatva — a pedagógia művelői is szívesen rálépnek. Ellentétek között vajudó társadalmakban különösen csábító a kitérésnek ez a lehetősége, és elfeledteti Édouard Claparède-nek még századunk elején leírt világos elhatárolását: „A kísérleti pedagógia valamely megjelölt cél érdekében dolgozik, egy adott cél érdekében, melyet átvett anélkül, hogy értékét vizsgálná és fejtegetné... A célok megvizsgálása a pedagógiának más részébe tartozik, a dogmatikus (vagy teleologikus) pedagógiába, mely az erkölcsstanból, filozófiából, esztétikából, vallásból, szociológiából és politikából többé-kevésbé közeli vagy távoli ideálokat vesz át, melyek szerint a nevelő tevékenységet irányítani kell...” (*Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia*, ford. Weszely, Bpest, 1915.). Annak a nevelőnek tehát, aki a pedagógiai problémát a maga egészében át akarja tekinteni, nem adatik meg a kísérletező tudós védett nyugalma, állást kell foglalnia, rendet kell teremtenie — legalább a maga számára abban a zürzavarban, amely — hogy Claparède felsorolásánál megmaradjunk — az erkölcsstantól a politikáig jellemzője korunknak. René Hubert 700 lapos nagy tanulmányában erre a feladatra vállalkozott; egész könyvében a magáénak — a pedagógusénak — érzi az iránymutatás funkcióját, ezt habozás nélkül betölti; a pedagógia méltóságának — ha szabad ezt a kifejezést használnunk — veti meg újból az alapját.

A kötet a bevezetésen kívül, amely a nevelésnek és a pedagógiának a viszonyát taglalja, hat nagyobb részre oszlik, ezek: 1. *Pedagógiai antinómiák* (a nevelés viszonyulása a természethez, a társadalomhoz, az emberhez); 2. *A nevelés tapasztalati és kísérleti alapjai* (biológiai, szociológiai és pszichológiai adottságok); 3. *A neveléstan filozófiai alapelvei* (a szellem filozófiájának — *philosophie de l'Esprit* — vázlata, jellem, tudat és jellem, tudat és jellem, tudat és jellem); 4. *A nevelés elemei* (a nevelési célok hierarchiája, testi, értelmi — intellectuel —, szakirányú, gyakorlati és erkölcsi, esztétikai nevelés, férfi- és nőnevelés); 5. *A pedagógiai módszerek* (a testi, a szellemi és az erkölcsi kultúra módszere); 6. *Iskola és élet* (nevelési intézmények, az iskola belső szervezete, iskolán kívüli nevelés, a nevelő és a nevelőképzés, önnevelés).

Mi fér el ebből a bő anyagból egy ismertetés szűkreszárt keretei között?

Először néhány jellemző mondat a szerzőtől.

A nevelés meghatározása: „A nevelés azoknak a szándékos tevékenységeknek és hatásoknak az összessége, amelyeket egy emberi lény fejt ki egy másik emberi lényre, elvileg egy felnőtt egy fiatalra; a ráhatások célja az, hogy a fiatal lényben kialakuljanak mindazok a képességek, amelyek szükségesek azoknak a feladatoknak az elvégzéséhez, amelyekre felnőtt korában hivatott (6. l.)”.

„A pedagógia feladata olyan neveléstan kidolgozása, amely egyszerre gyakorlati és elméleti, mint az erkölcsstan, amelynek a folytatása, és amely kizárólagosan sem nem tudomány, sem nem technika, nem filozófia és nem is művészet, hanem mindez együtt logikai rendszerességgel felépítve.”

A pedagógia helye a tudományok sorában: „A gyermektanulmány és a társadalomtan egy emberi filozófia felé emelkednek fel, az emberi filozófia az időnek és a térnek a korlátaihoz alkalmazkodik, — ennek a két mozgásnak a találkozásánál jön létre a nevelői tevékenység. A nevelő génie-je az a szikra, ami összeütközésükből kipattan. A tudomány dolga, hogy megismertesse azt az anyagot, amelyre a cselekvésnek irányulnia kell, azokat a társadalmi körülményeket, amelyekhez alkalmaz-

kodnia kell, egyszóval, hogy megrajzolja az adottságok és lehetőségek térképét. Területe tehát igen nagy. A nevelés filozófiája, miközben kialakítja a legfelsőbb célt, mindent a maga helyére utal, kitölti az űröket, összekapcsolja az egészet, lelket ad mindannak, ami nélküle csak olyan szükséglet lenne, mint annyi más (15. 1).“

A pedagógiai tanulmányok tervezete táblázatban:

Tudományos alapok

Általános biológia	Általános szociológia	Általános pszichológia
Emberi biológia	A pedagógiai cselekvések története	Gyermek- és ifjúkori lélektan
Ontogenetika	Az elméletek története	Karakterológia
Biotipológia	Nevelési szociológia (összehasonlító)	Neveléslélektan
Nevelési biológia	Iskolai szociológia	Iskolai társas viszonyulások tana (interpszichológia)

Filozófiai alapvetés

Általános filozófia és erkölcsfilozófia
A nevelés filozófiája

ÁLTALÁNOS PEDAGÓGIA

Alkalmazott pedagógia

Biológiai szempontból: Alkalmazott biopedagógia *Szociológiai szempontból:* Alkalmazott szociopedagógia *Lélektani szempontból:* Alkalmazott pszichopedagógia

A nevelés elemei
A pedagógiai módszerek
Az iskolai intézmények

A nevelés művészete.

Nem szabad azt gondolni, hogy René Hubert a nevelés igen egyszerű meghatározása után maga kezdi bonyolítani problémáját csak azért, hogy tudományának határait minél jobban kiterjeszthesse. A kérdések végiggondolása vezet ehhez a sok ágból egységbe futó szerkezethez. Haladjunk végig vele példának okáért a társadalmi vonalon. Kétségtelen, hogy csak a *társadalom útja* visz a nevelésen keresztül a legfelsőbb művelődési és szellemi értékekhez, de a nevelés csak azon feltétellel érheti el vagy közelítheti meg őket, ha *fölülemelkedik azon a társadalmon, amelyben a nevelés folyik*. „Talán ez a legfélelmetesebb probléma, amelyet a nevelés bölcselőtnek meg kell oldania“, mondja Hubert. De a művelődés nagy értékei — maga az emberi civilizáció — nemcsak *szociálisak*, hanem *interszociálisak*, hogy megmaradjunk a szerző kifejezéseinél. Ilyenek a történeti és tudományos igazságok, a jognak és erkölcsnek sok alapvető szabálya, az esztétikai szépség különféle kifejezései, a filozófiai és vallásos gondolkodás nagy áramlatai. Amikor egy társadalom részesévé válik a civilizációnak — munkásává és hirdetőjévé —, le kell mondania arról, hogy csak maga fölé hajoljon, hogy megmaradjon lezártnak és csak a maga szempontját kényszerítse másokra. A pedagógiában kell mindenekelőtt túlhaladnia önmagát, pozitív tárgyilagosságot kell érvényesítenie, el kell jutnia a különbségek tiszteléséhez, annak a meggyőződésnek a kialakításához, hogy minden nép társ abban a *kooperációban*, amelyből a civilizáció ered és él. Kis részlet ez a műből, az emberiség egyik igen nagy gondja rejlik benne.

Térjünk ki még röviden arra, hogy Hubert a pedagógia méltósága mellett a *pedagógus felelősségét* fogalmazza meg újból. A *nevelés filozófiájában* benne van a célok és eszmények kijelölésének fejezete, kell továbbá, hogy ezeknek ismeretében megtörténjék a kapcsolatok, a szerves egység megteremtése az összes felhasznált tudományok széteső adatai között; az *általános pedagógia* ezen az alapon tovább megy. Súlyosabbá és felelősségteljesebbé válik, mint maga az erkölcsstan. „Mert az erkölcsi cselekedet az egyes emberen, az egyes ember kedvéért megy végbe és csak

következményeiben érint másokat. A nevelési hatás ezenfelül közvetlenül egy másik kedvéért kifejtett, egy máiskra irányuló tevékenység... És ki ez a másik! A leggyámoltalanabb, a legtörekenyebb, a legbizakodóbb, a legkönnyebben hozzáférhető lény, a *Gyermek*."

René Hubert a korszerű tudomány minden eredményét felhasználva foglalja össze és szövi egységbe a mai pedagógus általános pedagógiáját. Állásfoglalásai és megoldásai becsületesek és emberiek. A pedagógia mindig ilyenekhez jut el, és ilyeneket ajánl. A probléma továbbra is az marad, vajjon hajlandó lesz-e az emberiség arra a nagy kalandra, amelybe eddig a történelem folyamán sohasem ment bele: vállalni azt, hogy békében, az ifjúságban mindig megújulva és megfiatalodva, zökkenőmentesen fejlődjék, és ne vak erőktől sodortassa magát soha szabatosan körül nem irt célok felé? Ki merne ma igennel válaszolni erre a tőlünk és minden pedagógustól mindig feltett kérdésre?

Hubert szép és nagy munkát végzett kézikönyvének megírásával. A munkát jó beosztása, egyszerű nyelve, a bő és mindenre kitérő — minden fejezet végén össze-foglalt — irodalom kezdők és tájékozódni akarók számára is igen hasznossá teszi.

Kiss Árpád.

JACKS, M. L.: *Total Education. A Plea for Synthesis*. London, 1946. Kegan. (The International Library of Sociology and Social Reconstruction.) 160 l.

Ez a könyv, amely a Mannheim Károly kezdeményezte, s immár hatalmasra növekedett kiadványsorozat keretében jelent meg, s Mannheimnek az angol szociológiai, valamint pedagógiai gondolkodásra gyakorolt rendkívüli, mélyreható hatását tükrözi, nevelői szemléletünk és neveléstudományi fogalmi rendszerünk gyökeres átalakulásáról kíván beszámolni. Az alapvető átalakulás lényegét talán akként ragadhatjuk meg leginkább, ha Mannheim „Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus“ c. könyvének terminológiáját használva, az egyre jobban társadalmasodó közgondolkodásban az „interdependenzdenken“ habitusának új tudományos étosszá — s egyszermind a „social planning“ gondolkodási magatartásává — való emelkedését ismerjük fel. A Mannheimtől hirdetett „interdependenzdenken“ a bontakozó kapitalista társadalom lineáris, ok és hatás egyvonalú viszonyát tételező, az élet különböző területeit egymástól elszigetelten tekintő gondolkodási magatartásával szemben a komplex egységek, bonyolult egész-összefüggések, egyszerűen: a teljes élet követelte „többdimenziós“ észjárás uralomrajuttatását jelenti a tudományban és a társadalmi élet irányításában egyaránt. Vagy, mint ahogyan a szerző — az oxfordi egyetem pedagógiai intézetének igazgatója — Herbert Spencert idézve („Analysis has for its chief function to prepare the way for synthesis“) kifejezi, a modern ember és az újkori tudomány egyoldalúan analitikus gondolkodási habitusával szemben ma első-sorban a szintézis, az integráció, az organikus összefüggésekben való gondolkodás magatartásának szokásunkká rögződésére van szükség. Más szavakkal: a hegeli iskolák hatásától nem nagyon érintett angol gondolkodás is megteszi — Mannheim hatására — az első lépéseket a dialektika felé.

A gondolkodás új étosszára pedig elsősorban a nevelés problematikáját és a köznevelés szervezésének — mint a social planning egyik legfontosabb társadalmi ágának — szociálpolitikai feladatát tekintve van szükség. A hagyományos szemléletben a pedagógikum az élet különálló, önmagában zárt területe, a „chalk and talk“, vagyis az iskola és a gyermekekre irányuló nevelés, mint önálló és teljesen elkülönült tevékenység világa. Ma azonban mint a társadalom teljes életének alapvető megnyilvánulását kell felfognunk. „Education of the community, by the community, for the community and through the community“, — a demokratikus kormányzat klasszikus meghatározásának ez a parafrázisaként hangzó jelszó fejezi ki a legteljesebben a „Total Education“ lényegét.

A szerző munkájának az a célja, hogy ennek az integrális-szintetikus szemléletnek következményeit a nevelői gondolkodás és gyakorlat valamennyi területén megmutassa. Jelenleg csak arra szorítkozhatom, hogy néhány, nálunk is mindinkább előtérbe kerülő tételét felsoroljam. Ilyenek: a nevelés nem csupán az iskola ügye; az iskola nem vonulhat ki a társadalom életéből a maga külön világába; a nevelői munka nem érhet véget az iskolaköteles kornál; a növendék nem különálló lelki képségek összessége, nem is test + lélek + szellem, hanem a közösség, illetőleg a különböző közösségek életében benngyökerező, eleven egység; az iskolai munka elavult szemlélete az, amely tantárgyak összeségeként tekinti a nevelést; a felnőtt-

nevelés nem iskolaszzerű intézmény, hanem a közösség életének szerves része kell, hogy legyen; az iskolaszervezet a modern társadalomban nem lehet iskolafajok szerveletlen összessége, hanem csupán a különböző fokozatok egységes létrája; az egyetem, úgy is mint társadalom, mint universitas scholarium et magistrorum, az egész társadalom keresztmetszetét kell, hogy tükrözze, s nem zárhatja be kapuit a kiváltságos osztályok határánál; a nevelőt nem iskolamesterré kell képezni, hanem teljes emberré kell nevelni, mint ahogyan növendékeiből is csak igazi ember nevelhet embert; a nevelő elsősorban nevelő, nem pedig tanító vagy tanár, s ezért a szakképzettségénél összehasonlíthatatlanul fontosabb az emberi habitus; éppen ezért a nevelőt nem az élettől elszigetelve, — s az egész nevelői társadalmat együtt és egységesen kell képezni.

Mindezek természetesen kiragadott tételek egy filozófiai szemléletű s határozott „világnézetű“, egységes felépítésű munkából. S ha a szerző több helyütt is, tudatosan is hangsúlyozza keresztény világnézetét, — könyve örvendetes bizonyossága annak, hogy kereszténység és haladó gondolat korántsem szükségképpen ellenségei egymásnak.

Faragó László.

CLARKE, F.: *Education and Social Change. An English Interpretation.* London, 1940. The Sheldon Press. (A Christian News-Letter Books c. sorozatban.) 70 lap.

Clarke professzor, a londoni egyetem azóta elhunyt pedagógia-professzora egyike az elsőnek angol földön, akik nemzeti nevelői intézményeiket, egész pedagógiai hagyományukat kíméletlenül és radikálisan a szociológiai szemlélet ítélőszéke elé idézik. Alaptétele: „No educational activity or research is adequate in the present stage of consciousness unless it is conceived in terms of a sociology of education“. Nem nagyon törekszik szépíteni szavait, amikor a romokká kövesedett hagyományok eltakarítását követeli és a „történelemtől szentesített“ eszmények társadalmi presztizsjellegéről határozott kézzel lerántja a leplet. Számos követelményét — a nemzeti nevelői intézmények egységesítését, az alsófokú nevelés „alsóbrendű“ jellegének megszüntetését stb. — azóta az 1944. évi Education Act kísérli meg valóra váltani. Könyve ismertetésének azonban az ad időszerűséget, hogy egyik legfőbb — és ma is előttünk álló — problémája még sokáig fogja megemésztetlen kérdésként nyomni az európai nevelői gondolkodás lelkiismeretét.

Ez a probléma korunk társadalmi átalakulásának és a szakképzés általa akuttá tett újra-átgondolásának és nevelői szempontból való átformálásának problémája. A „nevelés „klasszikus“ formája, vagyis az általános, humanisztikus képzés eszméje — mondja a szerző — minden bizonnyal magas műveltséget nyújtott és rendkívül eredményes is volt — mindaddig, ameddig a társadalmi feltételek számára kedvezőek voltak. „De osztályjellegét sohasem veszítette el, sohasem volt *nemzeti* a szó igazi értelmében, és ma sem az.“ (23. l.) A XIX. században még meg tudott újhodni a humanisztikus műveltség eszménye, még össze tudott békülni a „szakképzés“ eszméjével oly módon, hogy egy kormányzó és közigazgatási arisztokráciát termelt ki a hatalmasan gyarapodó Empire számára. A klasszikus műveltség azonban ezt a szakjellegét, mint nem egészen szobatiszta vonását mindvégig erősen titkolta, s védelmezői ma talán még erősebben hangsúlyozzák a „l'art pour l'art“, klasszikus kultúra értékét, mint bármikor a megelőző időkben. Márpedig „az önértékű tudás kultusza olyan társadalomban törekszik erőre kapni, amely hajlandó ugyan elfogadni az új rend gyakorlati technikáit, de semmi kedvet sem mutat arra, hogy a fennálló társadalmi rend bármilyen lényegbevágó változását elfogadja, vagy hogy megengedje a standardizált kultúrának — amelyhez életbevágó érdekei fűzik — egy olyan művelődési rendszerrel való helyettesítését, amely a társadalmi előnyöket egy másik osztály kezébe juttatná.“ (21.)

Világosabb szavakkal aligha lehetne kifejezni azt az igazságot, hogy a művelődési koncepciók harca mögött társadalmi osztályok ellentétes érdekei lappanganak, mint ahogy ezt Clarke professzor teszi. Az a társadalmi átalakulás pedig, amelynek ma vagyunk tanúi, világossá teszi a dolgozó osztályok és ilyen módon a dolgozó nép műveltségének egyenrangúsítását célozza. Akár a lengyel iskolareformot nézzük, akár a Langevin-tervezetet tanulmányozzuk, avagy a hazai reformgondolásokat vesszük szemügyre, a törekvés mindenütt az iskolázás idejének felemelése és a szakműveltségnek az általánossal való egyenjogúsítása, „humanizálása“. Az általános és szakműveltség (cultural-vocational) megkülönböztetése — írja a szerző —, „amelynek gyökerei a rabszolga-gazdálkodás világába nyúlnak vissza, nem tartható fenn tovább egy modern ipari demokráciában, ahol 1. mindenkinek *szabadnak* kell lennie;

s 2. maga a szabadság is nem csupán a technikai fölénytől válik egyre fokozódó mértékben függővé, hanem a technikai eljárások humanizálásának sikerétől is... Bár-mely eleven és szerves társadalomban a hivatásoknak strukturális jellegűeknek kell lenniök, nem pedig járulékosaknak; rabszolgatársadalmak csődöt mondanak, mert hivatás és kultúra nem tudják egymást kölcsönösen áthatni" (61. l.) A feladat tehát, — a szakirányú iskoláknak az általánosakkal való szervezeti egyenrangúsítása után — ezeknek az iskoláknak igazi nevelői intézményekké való alakítása, a Pesta-lozzi—Goethe—Kerschensteiner-féle emberformáló szaknevelés eszméjének meg-felelően.

Ez az az alapvető probléma, amelyre Clarke professzor könyvecskéjének ismer-tetése során rá kívántam mutatni. Úgy érzem, ez jelenti ma iskolareformunknak is legfontosabb kérdését. De hogy valóban tudatosítottuk-e súlyának megfelelően, és megtettünk-e mindent megfelelő megoldása érdekében, — ez a probléma már egé-szen más lapra tartozik...

Faragó László.

DOTTRENS, ROBERT: *Éducation et Démocratie*. Neuchâtel, 1946. Delachaux et Niestlé.

Robert Dottrens igazi pedagógus. Azok közé a szerencsés emberek közé tarto-zik, akik, bár részletkérdésekbe is el tudnak mélyedni — ismerjük az írás és olvasás tanításáról, a kísérleti pedagógiáról, a nevelőképzésről, az osztályozásról írt tanul-mányait — mégsem veszítik el egy percre sem azt a képességüket, hogy mindig *hiva-tásuk egészét* léssák maguk előtt. Egyrészt az a tény, hogy egy életet töltött gyako-rló nevelőként az iskolában, másrészt az a keveseknek kijutó osztályrész, hogy Genfben dolgozó társára lehetett évtizedekig Claparède-nek, Piaget-nek, Ferrière-nek, hogy jól ismerte a svájci Bovet, a francia Bouchet és a nagy amerikai újítók mun-kásságát, különös nyomatékot ad az *Éducation et Démocratie* című kötet folyton visszatérő jelmondatának: *Il faut changer d'éducation!* Változtatni kell nevelésünkön!

A 250 lapos könyv eredetét a szerző 1943-ra vezeti vissza, a háború nehéz éveire. Jelmondatul Karl Seitz volt bécsi polgármester 1930-ban elmondott követ-kező felhívást választja:

„Mentsétek meg a gyermekeket! Mentsétek meg őket attól az eszmétől, amely a legélesebben ütközik a civilizáció gondolatával; mentsétek meg őket az erőszak eszméjétől!

Neveljétek a gyermekeket a szellem számára, felebarátaik szeretetében; nevel-jétek őket a demokrácia számára, hazájuk számára. Munkálkodjunk mindnyájan kö-zösen azon, hogy megmentjük a fiatal nemzedéket attól a sorstól, amely nekünk kijutott.“

A kötet a Bevezetésen kívül a *Réflexions, Responsabilités és Perspectives* című fejezeteket tartalmazza. Kevéssé törekszik arra, hogy újat hozzon, inkább összefoglal és rábeszél. Igen élesen állítja szembe egymással a totalitárius államokat és a demo-kráciákat, az emberiség szempontjából életkérdésnek mondja a demokratikus nevel-ésre való rátérést, azt a kört azonban, amelyben a gondolkodásnak a társadalom és a nevelés kölcsönös függése miatt mozognia kell, nem tudja sehosem átvágni. Tartsuk mindig szem előtt — írja —, hogy a demokrácia sorsa attól függ, mennyire vagyunk képesek a nevelés segítségével szabad és felelős lényeket kialakítani, olyan embere-ket, akik tudatosan vállalják a szolidaritásból és a kooperációból rájuk háramló kötelességeket; és hogy fordítva, egy olyan nevelésnek a lehetősége, amely tiszteli a személyi és lelkiismereti szabadságot, csak demokráciában van meg... Nevelés és demokrácia: egyik is, másik is egyszerre ok és okozat, eszköz és cél, olyan eszmény, amelyet szünet nélkül keresünk a való élet javítása közben. Így a nevelés problé-mája erkölcsi és társadalmi természetű, mielőtt pedagógiai vagy technikai jellegű lenne... Részletesen fejtegeti a közvélemény, a család, az iskola nevelői felelős-ségét — hiszen mindenki és minden nevel —, és mindenki és mindenki rosszul nevel. Néhány mondat a nevelőkről:

„Első kötelességüknek annak kellene lennie, hogy elvessek maguktól azt az el-terjedt, ma már üres és egyáltalában nem kielégítő felfogást, amely szerint a neve-lői tevékenység nincs alávetve az állandó alkalmazkodás szükségességének, amely-nek önként vagy kényszeredetten minden más hivatás képviselői alárendelik magu-kat. A tanító, a tanár funkciójának — mind a szorosan vett tanító, mind a nevelői részében — van egy mesterségbeli, technikai oldala. Ez a technika gazdagodik, fejlő-dik azoknak az új eredményeknek hatása alatt, amelyeket a kísérlet, a tudomány

ér el, de ilyen változások járnak együtt a körülmények módosulásával, a mindig más szükségletek nyomása alatt, az újonnan felmerülő lehetőségek következtében.

Azt gondolnók tehát, hogy a nevelők szünet nélkül munkamódszerük javításával vannak elfoglalva, hogy összevetik gondolataikat, tapasztalataikat... hogy együtt működnek, egymást kölcsönösen segítik... Sajnos, jelenleg lemarad és élelképtelenné válik az a mesterember, munkás, kereskedő, mérnök vagy orvos, aki nem halad korával, aki nem ismeri azokat az új technikákat, amelyekhez hivatásos tevékenységükben mások eljutottak; de a nevelők... nyugodtan folytatják mesterségüket anélkül, hogy harminc éven keresztül lényegesen változtatnák eljárásaikat vagy felfogásukat...“ Mintha Apácai Cseri János feddő beszédeinek egyikéből írtuk volna ki ezt a szakaszt.

A következő fejezet a jövő útjait mutatja meg: a kísérleti pedagógia jogosságát, az észszerű munkaszervezést, a helyes tanterv és a jó tankönyv szükségességét vizsgálja — nincsen jó tankönyv, pótolni kell könyvtárral és különböző természetű feladatok gyűjteményével —, majd az eredmény ellenőrzésével, a vizsgák problémájával foglalkozik bővebben, itt mind a nevelő véleményének, mind a szubjektív elemtől mentes exakt vizsgálati módoknak helyet biztosít; a pedagógiai kísérletek módjával és eredményeivel ismerkedünk meg még ebben a fejezetben. Különösen az *École du Mail*-ről adott néhány rész érdekes és meggyőző, hiszen ennek hosszú idő óta a könyv szerzője az igazgatója, és ez Svájc egyetlen ilyen nyilvános iskolája a *Maison des petits*-n kívül. A nevelőképzés kérdésének szentelt, gyakorlati tanácsokban igen gazdag szakasz zárja a könyvet, amelynek végén *Dottrens* három parancsolatban foglalja össze a ránk váró feladatokat: *újépíteni, jól tájékozódni, feladatunkban szolgálatot látni.*

Dottrens könyve, mint jeleztük, nem új eszméket vet fel, munkái közül talán ez tapad bele a legjobban a svájci környezet adottságaiba. De komoly és felelősségteljes emberi szó, amelyen egy tudatosan élt nevelői élet minden tanulmánya és tapasztalata átüt. Az *Actualités pédagogiques et psychologiques* sorozatban kapott helyet.

Kiss Árpád.

ORSZÁGOS KÖZNEVELÉSI TANÁCS (kiad.): *Demokrácia és köznevelés.* Budapest, 1945, 678 l.

„Magyarország történetének új korszaka kezdődik. Új kort csak új emberek teremthetnek. Minden azon fordul, tudunk-e tisztább, egészségesebb szellemű — tegyük hozzá: magyarabb szellemű — társadalmat nevelni.“ — Ezekkel a szavakkal vezeti be a kötetet *Sík Sándor*.

Az új kezdésnek ez a lendülete, egy új, egészségesebb magyar társadalom kialakításának a kötelezettsége az ami ezt a sok és nem is mindig eléggé egybefonódó értekezésből álló kötetet elsősorban egybefoglalja. Harminchat szerző negyvenegy dolgozata sorakozik egymás mellé, — a budapesti nevelők 1945. évi nyári tanfolyamának előadásai. A sok szerző a dolog természete szerint sok eltérő szint hoz magával: az erősen népszerűsítő irányzat keretein belül is érezhetően különböző tudományos igények, eltérő felfogásmód és előadás, de mindenkifelett több lényegesen eltérő világnézeti felfogás érvényesül.

Mégis — amint már mondtuk — az egész vaskos kötetet egységbe fogja össze az új magyar nevelés szolgálatának vágya. Nem törvényt akarnak ülni a szerzők az iskola felett, nem számonkérni, hibáztatni akarnak, még szakmehányó szó is alig akad. Hitünk szerint nem is lennének igazságosak, ha a magyar iskolát kívánnák felelőssé tenni mindazért, ami ellen többnyire az elsők között, nem egyszer úgyszólván magára maradvá küzdött az elmúlt emberöltő folyamán. Így is jóleső érzéssel kell ezt a körülményt kiemelnünk, különösen a felszabadulás utáni első idők sok súlyos bírálatára, keserű panaszára emlékezve, ami az iskolával és az iskola munkásaival szemben elhangzott.

És éppen ez a rokonszenvező magatartás könnyíti meg a nevelőknek, hogy kövessék a szerzőket azon az úton, amelyre őket kalauzolják. Pedig ez az út nem egyszer töretlen nekik, akik a letűnt rendszer iskolájának világában nevelkedtek. Új problémák, új tudományos eredmények, sokuk számára új társadalmi szemlélet területére vezetnek. Olyan ez a könyv a maga sokrétűségében, mintha a magyar iskola évtizedek óta elzárt épületén egyszerre egy sereg ablakot kitértak volna, hadd áradjon be rajta az új életnek újszerű, frissítő, néha talán ellenmondásra, helyesbítésre ingerlő, de mindig éltető levegője.

A kötet címét viselő első fejezetben az elmúlt negyedszázad nevelésügyének mérlegét *Kemény Gábor* vonja meg. *Veres Péter* a demokrácia és nevelés viszonyát taglalja, *Simon László* pedig az iskola hivatásáról ír a demokratikus társadalomban. Az új nevelővel és tanítványaihoz való viszonyával *Kiss Árpád*, *Mátrai László* és *Szombatfalvy György* foglalkoznak. *Barra György* az iskolai képességvizsgálatok tervezett rendszerét ismerteti.

A magyar irodalmi fejezetet *Kovács Máté* elvi jelentőségű cikke vezeti be. Utána *Kardos Tibor*, *Kunszeri Gyula*, *Sík Sándor*, *Juhász Géza* és *Kardos László* foglalkoznak irodalomtörténetünk egyes kiemelkedő korszakaival, — sok új szemponttal gazdagítva a magyar irodalom iskolai tárgyalását. A könyvnek ezt a leg-egységesebben felépülő fejezetét *Turóczi-Trostler József* cikke zárja le a magyar irodalom európai szerepéről.

A magyar történelem főbb állomásait az ősközösség korától a legújabb korig *Molnár Erik*, *Váczy Péter*, *Majláth Jolán*, *Kosáry Domokos*, *Hajnal István* és *Andics Erzsébet* cikkei tekintik át. Valamennyien elsősorban határozott társadalmi szemlélettel kívánják gyarapítani történelmi oktatásunkat. Ugyanez a szempont érvényesül *Szabó Árpád* fejtegetéseiben is az athéni demokráciáról.

A Társadalomismeret c. fejezetben *Moór Gyula* társadalom és történet összefüggéseiről elmélkedik, egy másik cikkben pedig a faszizmus és nemzeti-szocializmus ideológiájának bírálatát adja. *Rudas László* az ősközösségről, *Mód Aladár* a kapitalizmusról és a munkásosztály történelmi hivatásáról, *Bolgár Elek* a demokratikus társadalom formáiról, *Kovács György* a faszizmus lelki gyökereiről ír, *Ortutay Gyula* pedig a sovinizmus pusztító gyűlöletét állítja szembe az építő patriotizmussal.

A földrajzi, illetve néprajzi fejezet két földrajzi tárgyú cikkét *Bulla Béla* és *Mendöl Tibor* írták a Kárpátmedence kérdéseiről. A néprajzot *Ortutay Gyula* két cikke képviseli a magyar népismeret kialakulásáról, illetve a népi műveltség jelenségeinek korszerű szemléletéről.

A művészeti nevelés kérdéskörében *Bartha Dénes* a magyar társadalom és az új magyar zene viszonyát, *Ádám Jenő* pedig a magyar zeneélet és az iskola kapcsolatának kérdését tárgyalja. *Pátzay Pál*, *Genthon István* és *G. Szabó Kálmán* a műalkotások szemléletére tanítanak. A cikkek sorát *Kállai Ernő*nek a magyar festőművészet utolsó félszázadát áttekintő írása fejezi be.

A könyv a maga egészében méltó dokumentuma annak az építő akaratnak, amely 1945 derekán a magyar nevelésügy munkásait eltöltötte.

Ifj. Zibolen Endre.

KEMÉNY GÁBOR (szerk.): *Továbbképzés és demokrácia*. A nevelők továbbképzését irányító tanulmányok. A vallás- és közoktatásügyi minisztérium nevelésügyi osztályának kiadása. Budapest, Egyetemi Nyomda, 1947. 437 l.

Szempontjaiban, szerkesztési elveiben, részben még a szerzők tekintetében is a Köznevelési Tanács *Demokrácia és köznevelés* c. kiadványának kiegészítése, illetőleg újabb változata. A két kötet megjelenése között alig másfél év telt el, érthető tehát, ha a célok és feladatok, de a megoldási javaslatok is jórészt azonosak.

A könyv előszavában *Keresztury Dezső* a demokratikus nevelők feladatait vázolja. Ugyanezzel a kérdéssel foglalkozik *Simon László* is, miután előbb visszatekint szerepükre a haladó magyar értelmiség kialakulásában. *Angyal János* iskolaszervezetünk demokratizálódására mutat rá és különösen az általános iskola jelentőségét emeli ki. Határozottan állást foglal az általános iskolai latintanítás ellen. *Kiss Árpád* a hazai nevelésügyi átalakulással párhuzamos külföldi nevelési reformokat ismerteti. *Kemény Gábor* a haladó magyar pedagógiai gondolat útját követi Apáczaitól Eötvös József, *Schneller István*, *Nagy László* életművén át egészen 1945-ig. Az elsősorban művelődéspolitikai értekezéseket lélektani irányban egészíti ki *Barra György* tervezete az új iskolai értékelésről és *Gönyei Antal* cikke a lélektan szerepéről a nevelő munkájában. Ebbe a tárgykörbe illeszkednek bele *Wagner Lilla* fejtegetései a filozófiai továbbképzés tennivalóiról és demokratikus jelentőségéről.

Magyar nyelvi és irodalmi kérdéseket tárgyalnak *Bárczi Géza*, *Vajthó László*, *Kenyeres Imre*, *Szabó Árpád* és *Kiss Sándor* tanulmányai. A történelmi továbbképzést szolgálja *Hajnal István* cikke az új történet szemléletéről és *Vigh Károly* szemléje az elsikkadt magyar forradalmak felett. Történelmi, egyúttal azonban örök emberi dokumentumokat gyűjt össze a szerkesztő az amerikai Függetlenségi Nyilatkozat szövegétől egészen az 1946. I. t.-cikkig. *Szalai Sándor* a társadalomismeret iskolai

jelentőségét emeli ki: külön tárgyként is tanítani kívánja, de elsősorban az iskolai művelődési javak rendező elvét látja benne. A közgazdaságtan tárgykörében *Dienes László* a termelési formák fejlődését ismerteti a történelmi materializmus álláspontjáról.

A „Demokrácia és köznevelés“ tárgykörével szemben többletet jelent *Papp György* és *Lakatos Imre* cikke az új fizikai világról, valamint *Wolsky Sándor* és *Erdey-Grúz Tibor* írása a mai biológiáról, illetve kémiáról. *Mendöl Tibor* a Kárpát-medence történetének gazdaságföldrajzi vonatkozásaira mutat rá.

A művészeti nevelés köréből *G. Szabó Kálmán* a rajztanárok továbbképzésének kérdéséhez szól, *Pogány Ó. Gábor* pedig a művészet és társadalmi fejlődés kapcsolatát mutatja be.

A sok szerző közreműködésének nehézsége erősen megéreződik: az egyes tanulmányok sem célkitűzésükben, sem igényükben nem egyenletesek. Van, amelyik új tudományos nézőpontokat tár fel, de van olyan is, amelyik csupán az iskolai nevelés gyakorlatát kívánja szolgálni. Többnyire még az egyes fejezetek sem illeszkednek egységes tárgyi keretbe.

A nevelők demokratikus irányú továbbképzésére szükség van. Az, ami a magyar nevelésügy területén 1945-ben megindult, több, mint egyszerű közoktatási reform. Pedig egy egyszerű közoktatási reformot is csak akkor tekinthetünk befejezettnek, ha már a nevelők is az iskolázás új rendjén haladtak végig. Míg ezt az állapotot el nem értük, az ilyenirányú továbbképzés munkája nem lankadhat. (A szerkesztő, *Kemény Gábor* a kötet végén közli is a nevelők átképzésének elméleti és gyakorlati terveit.) Ennek a törekvésnek a jegyében született meg az előttünk lévő kötet is.

Mérlégelni kellene azonban, vajjon az ilyen gyűjteményes, sok területet érintő művek kiadásával szolgálhatjuk-e ezt a célt a legeredményesebben. Nevelésügyünk jelenlegi helyzetében — nézetünk szerint — nagyobb szükség lenne átfogó, korszerű szaktudományi, valamint elméleti és gyakorlati neveléstudományi tárgyú munkák kiadására (ilyen művek kiadásának támogatására), hogy a nevelők most már ne csupán indításokat kapjanak, hanem az elmélyedésre is alkalmuk legyen. Az érdeklődés állandó ébrentartására, a nevelőknek a köznevelés valamennyi területére kiterjedő tájékoztatására pedig alkalmasabb lenne a hasonló gyűjtemények anyagát mintegy feloldani és nevelésügyi folyóirataink útján hozzájuk eljuttatni. (Az előttünk fekvő kötet egyik-másik cikke is olyan szorosan utal napi problémákra, hogy már e miatt is jobban illenék folyóiratba.) Ha pedig a magyar neveléstudományi folyóirat-irodalom ennek a továbbképző feladatnak ellátását jelenlegi állapotában el nem bírná, meg kell találni a módot megerősítésére.

ifj. Zibolen Endre.

LIVINGSTONE, SIR RICHARD: *The Future in Education*. Cambridge, 1945^o. University Press. 127 l.

Az oxfordi Corpus Christi Kollégium elnöke könyvecskéjében a mai társadalom és művelődés legalapvetőbb kérdéseit veti fel. Mint nevelő, a jövőre jobb társadalmának kialakításán akar munkálkodni; szociológiai és művelődésselméleti koncepciója azonban a XIX. század „keresztény liberalizmusának“ kategóriarendszerét avatja időfeletti fétissé, s habár korunk égető problémáit mind helyesen pillantja meg, a megoldás útját szükségképpen visszafelé kanyarodó ösvényre vezet.

Talán a legcélszerűbb, ha könyve utóiratának, a középiskolai nevelés kritikájának szemügyrevételénél kezdjük. A szerző szerint a középiskolai oktatás válságba jutott, mert szemlemi középpontját, spirituális alapját elveszítette, s nem egyéb tantárgyak tarka és szervezetlen, kaotikus egyvelegénél. A keresztény világfelfogás a viktoriánus társadalomban még eleven erő volt és az elit kultúrája ebben a korban még a klasszikus műveltségen épült — mondja Livingstone. Szociológiai vakságában azonban nem látja ennek a kultúrának osztályjellegét és hipokrizisét, s éppen ezért azt sem veszi észre, hogy a „középiskolai műveltség“ válsága csupán a polgári társadalom válságának tükröződése. Azok a könnyek is, amelyekkel a műveltség szellemtelenné válását siratja — *hinc nostrae lacrimae*, mondja Livingstone — csupán a polgár könnyei. A megoldás, amit javasol, t. i. a halott keretek új „spirituális“ erővel való feltöltése, ugyancsak légüres térből akar a fulladozó tüdőbe levegőt pumpálni. Nem arról van szó, mintha a kereszténység és a görög kultúra nem jelentenének az emberiség számára örök értékeket, a társadalmi átalakulás azonban,

amelyben élünk, a *polgárság* XIX. századi keresztény és hellén kultúráját visszahozhatatlanul a lomtárba utalja. Livingstone könyvének első kiadása 1941-ben jelent meg, s mire ez a kilencedik is napvilágot látott, Angliában is megszületett az egyenlőség eszméjének megvalósítására hivatott Nevelésügyi Törvény (1944), s a munka időszerűtlenné, szemlélete meghaladottá vált.

A nevelésügy irányítói ugyanis Angliában is tudják, hogy a középiskola koncepciója, amikor minden társadalmi osztály számára hozzáférhetővé, sőt Angliában egyenest kötelezővé vált, ugyanakkor szükségképpen át is alakult, s a műveltség humanizáló erejét nem kereshetjük immár egyoldalúan a klasszikus kultúrában. Livingstone azonban fennen hirdeti, hogy a középiskola változatlanul csupán egy elité, bizonyos társadalmi osztályé, és a közösség életének irányítása is egyszer s mindenkorra ennek kezébe van letéve. A tömeg felemelésének útja nem a középiskolán át vezet, s nem az iskolakötelezettség korhatárának felemelésétől függ: a megoldást ezen a téren a felnőttoktatás intézményesítése jelenti. Ez adja a szerző könyvének alap gondolatát, ezen fordul meg szerinte a nevelés jövője. Az irodalmi és történeti nevelés célját ugyanis csak már érett, megfelelő élettapasztalatokat birtokló felnőtteknél érheti el: csak azoknak gazdagíthatja lelkét, akiknek már vannak élményei, s csak azoknak mutat eszményeket, akik már tudnak látni. A középiskolában ezeknek az alapvető stúdiumoknak inkább csak formális képző hatásuk van s ezt az eredményüket is csupán az arra alkalmas, kicsiny elite fejthetik ki. Mindebben már benne is van, amit végső következtetésként levonhatunk: a megszervezendő és egyetemesítendő felnőttoktatásnak, mint a társadalmi „eltömegesedés” ellenszerének, az érdeknélküli, „liberális”, humanus nevelés eszméjére kell alapozódnia. Livingstone eszménye ebből a szempontból a dán népfőiskolák példája. Szociológiailag steril szemlélete azonban képtelen észrevenni, hogy az a művelődési út, amely kiválóan alkalmas volt egy feudálizmusban rögzített paraszti társadalom polgárosítására, gazdasági és kulturális felemelésére, teljesen alkalmatlan lehet egy gyökeréig indusztrializált munkástársadalom kulturális problémáinak megoldására. Az „érdeknélküli”, Livingstone értelmében humanisztikus, az elefántcsonttorony képzetét idéző műveltség a munkásosztályra való alkalmazásában csupán a tömegek depolitizálásához, a vezető osztályokkal szemben való kiszolgáltatottságuk örökkévalóvá tételéhez vezethet.

Faragó László.

FARAGÓ LÁSZLÓ: *Iskola és társadalom Az angol demokrácia neveléspolitikája*. Bp., 1946. Egyetemi Nyomda. 96 l.

Faragó László jelentős, hiánytpótió tanulmányában a neveléspolitikának körképben legaktuálisabb, dialektikus társadalmi szemléletét alkalmazva, konkrét történelmi folyamatot tárgyal: az angol iskolarendszer sok évszázados alakulását. Törvények és javaslatok, intézmények és teóriák megvilágító csoportosításán keresztül kirajzolódik egy nép szellemi profilja és szociológiai szerkezete.

A „rendszeretlen rendszerek” országa, ahol intézmények épülnek rétegesen egymás fölé és avuló szokások ritussá merevednek, mégis minden fontos korszakában felmutat legalább egy-egy szabad, harcok géniuszát, aki — ha aktuálisan nem is mindig, de a jövő számára — fenntartja a közösségi eszmék korunk felé tisztuló folytonosságát. Ebben a csendes, sokszor igen lassú tempójú evolúcióban az angol nevelési szisztéma, amely oly sokáig az arisztokrácia exkluzív magánügye volt, előbb csupán szigetjelenségekben, majd később szinte legyezőszerűen nyílik a nép vitathatlan közügyévé.

A szerző élesen megvonja a határt a történelmi Anglia jótékonysági gesztusai és a modern angol szociálpolitika tudatos népnevelő törekvései között. Három fontos közoktatásügyi törvényt így jellemez: „Míg 1870 még a szegény nép, 1918 a negyedik rend, 1944: a gyermek törvénye”. A döntő változás tehát végül is az 1944. évi *Education Act* nevű jelentős szociális reformtörvényből és a majd ezt követőkből születik meg, ha ugyan az egyensúlyozó kompromisszumpolitika meg nem köti a kivitelezők kezét.

„*Planning for freedom*”: tervezés a szabadság jegyében, ez a haladó Anglia egyik vezetőelve. Ezt követve, a gondolkodás feladata háruul mindenkire és a választás lehetősége megnyílik az egész társadalomra nézve. Mert az új nevelés feladata éppen az, hogy „az amorfi tömeg tömegjellegét megszüntesse, azaz tagjaiból felelős személyiségeket bontakoztasson ki”. Ezen a ponton érintkeznek a népnevelés és az egyes ember nevelésének problémakörei. Ott, ahol a közösség nem áll szemben az egyénnel — ami által közösségi jellege már meg is szűnne —, hanem az egyén éle-

tének alapját és feltételét jelenti, ott az egyes embert át kell hogy hassa a közösség iránti felelősség. Ilyen szerves társadalomszemlélet vezette az Education Act létrehozóit és ilyen organikus szociológiai szempontoknak kell vezetniök mindazokat, akik az új iskolatörvényeket a gyakorlatba ültetik át.

Faragó László tehát tanulmányában nem a filozófiát és nem is a pszichológiát választja pedagógiai vizsgálódásainak testvér tanulmányául, hanem azt a társadalomelméletet, amelynek praktikus konzekvenciái lehetővé teszik, „hogy a nagyvárosok személytelen életében számmá, névtelen tömegtaggá süllyedjen ember ismét *lényeges* életet éljen: sorsa ne „történjék” vele, hanem jövőjét a közösség keretein belül maga is alakítsa”. Eppen ezért ez a tanulmány értékes útmutató minden társadalmi lelkiismeretnek.

Mándy Stefánia.

LÉNÁRD FERENC: *A lélektan útjai*. 1947, Budapest. (A Búvár könyvei XXV.) Franklin-Társulat. 271 l.

A lelki élet tényeit akkor lehetne egyértelműen meghatározni, ha e tények jelekkel és szimbólumokkal teljesen kifejezhetők lennének, ha a matematikum éppolyan fokig érvényesülhetne a lélektanban, mint például a fizikában. A modern tudományos lélektan minél nagyobb fokú exaktságra törekszik ugyan, de e törekvésnek vannak elvi határai: mivel egyértelmű jelekkel a lelki tények nem fejezhetők ki teljesen, a határt a fogalmi kifejezés exaktságának lehetőségei adják. Legáltalább is ma ez a helyzet.

A természettudományos irányú modern lélektanban is a fogalmi (s így nem feltétlenül egyértelmű) kifejezés dominál, és így igen sokszor előfordul, hogy a lélektani iskolák, irányok csak terminológiában, szemléleti módban térnek el egymástól: másképp nevezik és magyarázzák ugyanazt aényt, mert más módszerrel nyúlnak hozzá, más szempontból közelítik meg, holott maga a tény ugyanaz.

Aki ezt felismeri, „közelebb jutott magának a lélektannak megértéséhez is” — írja Lénárd Ferenc. Könyvének igen nagy érdeme, hogy ő maga igen sok helyen rámutat az egyes látszólag szembenálló irányok csupán terminológiai vagy módszeres eltérésére s ténymagyarázataik ezektől meghatározott különbségeire.

A lélektannak, ennek az egyik legfiatalabb tudománynak gyermekbetegsége, hogy egységes módszere és szemléleti módja nem alakult ki még eléggé, bár kétségtelenül igen nagy az a kutatásterület, eredményösszeg, amelyet a kutatók egységesen fognak föl és egységesen vesznek tudomásul. A tények ereje előtt mindenkinek meg kell hajolnia, s ez a tudomány továbbhaladásának igazi útja, nem a rendszerek felállítására, transzcendens vagy immanens metafizikai magyarázó elvek keresésére. „Tények és nem rendszerek fontosak a pszichológiában” — idézi Lénárd Ferenc *Boring* szavait, s maga is úgy vázolja fel a modern lélektan útjait, ahogyan a tények felderítésében továbbhalad. A módszerek csak annyiból jelentősek, hogy megvilágítanak-e új tényeket a már a ismerteken túl. Az introspekció módszerénél messzebb vezetett a viselkedés megfigyelése, ennél is tovább a biológiai alapú lélektan vagy a funkciófogalom bevezetésével alkalmazott klinikai módszer.

A szerző igen jó érzékkel tapint rá azokra a pontokra, amelyek a lélektan történetében továbbhaladást jelentenek. A lélektan multja nagy, története rövid — idézi *Ebbinghaustól*. A metafizikai érdeklődés az emberi élet titokzatos, érző, gondolkodó, akaró, szóval a testi jelenségekről függetlennek látszó vagy azokon túlmutató jelenségei iránt olyan ősi, hogy a legrimitívebb embernél is megtalálható. Érthető, ha az európai gondolat első virágzásában, a görög műveltségben már a lélekre vonatkozó elméletek sokaságával, sőt a megfigyelések első nyomaival is találkozunk. A görög gondolatot bizonyos vonásaiban tovább élteti az arab és a keresztény középkor, s a skolasztika az emberismeret nagy mélységéig hatol, de csak az újkor veti fel a természet — majd az ember — rendszeres megfigyelésének szükségességét. A XIX. század analitikus iránya adja a lélektannak a fiziológia felől az első lökést exaktabb, tapasztalati területek felé, s mire eljő a századvég és a XX. század, a fiatal tudomány a részletmegfigyelések tömegével rendelkezik, csak hogy nem nagyon tud mit kezdeni velük. Erre az állapotra következik mintegy visszahatásként *Dithey* és *Spranger* igen finom, szellemtudományos lélektana, amely nem részleteket, hanem egészet néz, és az egyént fenomenológiailag elemzi. Az egész-szemlélet, a szintézis

a természettudományos irányú lélektanra sem marad hatás nélkül, hiszen mind az alak, mind a funkció fogalma, mind a biológiai (hormikus) alapú lélektani módszer részlet-elemzés helyett egész-szemléletre törekszik, nem is szólva a pszichoanalízisről vagy a legújabb hajtásokról, a karakterológiáról és a személyiség lélektanáról, amelyek az egész embert tartják szemük előtt a részletjelenségek vizsgálata helyett. Ezeket meggondolva, világosnak látszik, hogy a lélek tudományának története a problémamegoldás útját követi: szintetikus szemlélettel indul, az ismeretek bizonyos fokán analízisre tér át, amelyet egy magasabb rendű, most már tudományosan meg-alapozott szintézis természetesen követ.

Elmondhatjuk, hogy *Lénárd Ferenc* könyve hézagpótló a magyarnyelvű lélektani irodalomban, mert ilyen terjedelemben előtte senki sem foglalta össze magyarul a modern lélektan irányait. A tulajdonképeni tudományos lélektan ismertetése azonban csak a könyv második (nagyobbik) fele, s ez képviseli a címben megjelölt „utak“-at. A könyv első részének legalább annyira lehetne a „lélekről vallott nézetek“ vagy a „lélekfogalom fejlődése“ címet adni, szigorúan véve nem tartozik a tudományos lélektan történetéhez. A részletesebb tárgyalást az angol empiristák asszociációs lélektanával is el lehetett volna kezdeni, mint olyan közvetlen előzménnyel, amelynek a hatása a mai időben is érezhető.

Irányok és kutatók ismertetése közben nem feledkezünk meg a szerző a lélektani fogalmak történetének ismertetéséről sem. Meggyőződésünk, hogyha utóbbival még részletesebben foglalkozik, ez előnyére vált volna könyvének. Nagyon érdekes feladat lenne a lélektani fogalmak társadalmi hátterének kibontása is, mert valószínűleg nem véletlen az, hogy e tudomány kivirágzása és nagy hatása a természet-tudományokkal együtt a polgárság századvégi formáinak kibontakozásával esik egy időre. A lélektan is, mint minden más szellemi megnyilvánulás, beletartozik a világkép egészébe, s ezt legjobban az utóbbi évtizedben leginkább hangsúlyozott kutató-terület, a szociális lélektan mutatja.

Ha valaki lélektani problémák, a lélektan története modern irányai között tájékozódni kíván, bizvást fordulhat *Lénárd Ferenc* könyvéhez, benne megbízható forrásra talál. Ezért mondhatjuk, hogy nélkülözhetetlen nevelők és leendő nevelők számára, de igen hasznos emlékeztetőül a szakembernek és tájékoztatóul az érdeklődő nagyközönségnek is.

Vajda György Mihály.

LÉLEKTANI TANULMÁNYOK RANSCHBURG PÁL EMLÉKÉRE. Ranschburg Pál hagyatékából *Focher László, Kaufmann Irén, Révész Margit, Schnell János, Vértes O. József* közreműködésével szerkesztette *Harkai Schiller Pál*. — A Pázmány Péter Tudományegyetem Lélektani Intézetének kiadása. Budapest, 1946. 140 l.

Ez a kötet, mint a szerkesztő előjáróban még külön is megjegyzi, „szerény hódolat“ akar lenni Ranschburg Pál emlékének. Örvendetes tény és a magyar tudomány művelőinek töretlen akaratát jelzi, hogy egy évvel az ostrom után a háborús idők áldozatai közé tartozó kitűnő pszichiáter és pszichológus emlékét — ha szerényebb keretek között is — de kellő tudományos formában örökíti meg a volt munkatársak és hálás tanítványok szeretete.

A kötetben közölt dolgozatok két csoportba sorakoznak. Az első egyfelől Ranschburgnak magának két írását tartalmazza: búcsúját munkatársaitól és Harkai Schiller Pál cselekvéstani lélektanának igen kimerítő és részletes, elismerő bírálatát, másfelől a munkatársak és volt tanítványok megemlékezését Ranschburgról. A második csoportba néhány rövidebb lélekzetű dolgozat van sorolva, amelyek „Ranschburg hatását közvetettebb formában mutatják“, s amelyeknek szerzői közül kettő, Révay József és I. Barcza Erika szintén a háború áldozatává vált.

Az első csoport dolgozatai közül első helyen áll Vértes O. József, a kitűnő gyógypedagógus és pszichológus egy dolgozatának vázlata „Az abnormitás alakproblémájáról“, amelyet Ranschburg még kézirati formájában „érdeklődéssel tüntetett ki“ s amely — így vázlatosan is — jó segítségére lehet minden nevelőnek, nemcsak a gyógypedagógusnak. Igen ügyes és érthető formában mutat rá a gyengeelméjűség egyik főjellegzetességére, arra a körülményre, hogy „a gyengeelméjűekben a lelki elemek, a darabok, a részek igen sok esetben nem tudnak egészzé alakulni“ s így „legjobb esetben abnormis alakokkal, rendellenes részekkel van dol-

gunk. A gyengeelméjűek az egészet nem tudják mindig felfogni és így a részek, a darabok önálló, elszigetelt életet kénytelenek élni“.

Schnell János Ranschburgról, a laboratóriumalapítóról és módszeralkotóról, Focher László Ranschburg körlelektani munkásságáról, Kaufmann Irén az orvosról, Révész Margit emberi sorsáról, Harkai Schiller Pál tudományos jelentőségéről tesznek közzé igen érdekes és tanulságos dolgozatokat, pompás képet adva még e mozaik-szerűségben is a kísérleti lélektan első kiváló magyar művelőjéről, de ezenfelül a magyar lélektani tudomány fejlődéséről is.

A kisebb dolgozatok közül pedagógiai szempontból külön is kiemelendő Révay József cikke „A munka és a szórakozás lélektana“ címmel. Komoly lélektani meg-alapozással boncolja a két tevékenység fogalmát, érintkezési felületeit, sokszor egy-másba fonódását, és olyan szempontokat nyújt, amelyeket a lelkiismeretes és gondolkozva dolgozó nevelő igen jól hasznosíthat munkájában. A másik szerző, I. Barcza Erika „Szabad képválasztás és értelmezés“ című doktori értekezésének egy ügyes fejlődés-diagnosztikai eljárását közli a szerkesztő, Tárkányi Imre pedig „Agresszió a gyermekjátékban“ címmel ugyancsak doktori értekezésének egy részletét adja, helyesen állítva be a kérdést az ösztönigények érvényesítésére. Bakay Éva „Kísérletek a dudolásról“ c. dolgozatával befejező részét hozza a Lélektani Tanulmányok VII. kötetében megjelent munkájának, részletes vizsgálatát adva ennek a tevékenységnek. Lajtha László „Tyramin hatása az állati tanulásra“ című érdekes közleménye zárja be a dolgozatok sorát.

Mindent összevetve: ez a kötet, mint a Lélektani Tanulmányok VIII. kötete méltó folytatása a sorozat eddig megjelent kiadványainak.

Jausz Béla.

BENEDEK ISTVÁN: *Ösztön és bűnözés*. Budapest, 1943.

Sokatigérvő kezdeményezés a lombrosói degenerációs stigmáknál megrekedt kriminálpszichológia továbbfejlesztésére. Kísérleti alapon igyekszik eldönteni a régi kérdést: az öröklött terheltség vagy a kriminális környezet felelős-e elsősorban a bűnözésért. Az örökletes tényezők által meghatározott ösztönalkat determinálja-e a bűnözést vagy csak hajlamosít rá, van-e ösztönös bűnöző, létezik-e bűnözési ösztön.

Az általános rész a kriminálpszichológia segédtudományait tárgyalja. A fenomenológiai és mélylélektani irányok ösztönfogalmát, az alkattan, öröklés és környezettanulmány főbb kérdéseit. A részletes tárgyalás a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola kórtani és gyógytani laboratóriumában 1936—1941. években felvett kísérleti anyagon vizsgálja a fiatalkorú bűnözők egyes és tipikus eseteit. Az anyag gyakorlatilag kialakult típus-sémáját — 1. játékos, 2. indulati bűnöző, 3. szélhámós, 4. énbeteg bűnözők — a sorsanalízis értelmében magyarázza. A sorsanalízis ösztön-és módszertanának a lehetőségig részletes ismertetése után kimutatni igyekszik az előbb felsorolt típusok sajátos ösztönalkatát. Példaképpen megemlíthetjük, hogy az indulati bűnözés statisztikájában az epilepszia, ill. epileptoid alkat kiugró arányszámmal szerepel. A szélhámosság ösztöngyökerei az exhibíciós és az orális, kiélvezési szükségletek, stb. A befejező rész a sorsanalitikus gyógyítás és nevelés irányelveivel foglalkozik. Lényege, mint az az eddigiekből már önként következik, a kritikus ösztön-szükségleteknek más, nem kriminális irányban való levezetése.

Szerző a „kórtani gondolat“ alapján áll: az egészséges és elmebeteg ember közt nem ugrás, hanem folytonos átmenet van. Az elmebetegségek, kivéve a szervi eredetűeket, elsődlegesen ösztönbetegségek, ösztönelfajulások, amelyek adott esetben kriminalitásra is vezethetnek. Nem tartható fenn tehát elmebetegség és bűnözés közt ok-okozati viszony, a kettő ugyanannak az oknak lehet alternatív következménye. Ami a gyermekkori lelki sérülések, illetőleg a környezet és egyéb társadalmi tényezők szerepét illeti, felmerül a kérdés, hogy ugyanazok a hatások miért csak egyesekből és miért bizonyos fajta bűnözést váltanak ki. A különbségek okát csak az egyénben kereshetjük és ez a megfelelő kiváltó okok mellett a bűnözésre hajlamosító ösztönkonstelláció. Mindent összevéve: *a bűnözés, mint olyan, nem öröklődik. De öröklődhetnek az az ösztönalkat, amelyik más kiélvási lehetőség hiányában és megfelelő kiváltó okokra könnyen bűnözővé válhatik. Könnyen, de nem feltétlenül. A sorsanalitikus gyógyítás, illetve nevelés főelve éppen a kritikus ösztön-szükségleteknek helyes pályaválasztásban, szórakozásban, stb. való szocializálása. Ennek első feltétele természetesen a tüneti kezelésen túlmenően a mélyben meghúzódó kóros tényezők felderítése.*

Gádor Blanka.

GUILLAUME, PAUL: *Manuel de psychologie*. Paris, 1944³. Presses Universitaires de France, 316 l.

Guillaume munkája külső alakjában és mondanivalóiban megfelel a szokásos egyetemi lélektani tankönyveknek. Anyagának kiválasztásában igen gazdag szempontok vezetik. Figyelembe veszi a legújabb lélektani irányok eredményeit, bár ezeket nem mindenütt csoportosítja olyan egységekbe, fejezetekbe, amelyek egy modern lélektani tankönyvnek megfelelnek. A szerző szerint a lélektan tárgyai a tudatjelenségek vagy helyesebben a tudat állapotai, amelyek az önmegfigyeléssel, ezzel a szubjektív módszerrel közelíthetők meg, továbbá az a fizikai szituáció, helyzet, amelyben a megfigyelt személy található és ez utóbbi viselkedése. A szerző itt megfigyeléssel arról, hogy a lélektan alapvetéséről szóló munkájában elítéli a szubjektív-objektív szempontok felvetését és ezzel kapcsolatban azt, hogy a tudatjelenségekről lehetséges objektív módszerekkel is adatokat szerezni a lélektan számára. Felfogásának merevségét csak az enyhíti, hogy elfogadja a nyelv segítségével történő élménymegismerést.

A lélektan és a fiziológia közös területének (idegrendszer, agyműködés) bemutatása után a szerző a lélektani témák tárgyalását az ösztönökkel kezdi. Ezek szerinte az állatokat jellemző aktivitások, amelyek nem a külső körülmények hatására folynak le, nem szerzett tulajdonságok, hanem preformáltak. Ezekről meg kell különböztetnünk az emberekben megtalálható és az ösztönökkel hasonlatos cselekvésmozgatókat, amelyeket a szerző tendenciáknak (tendances) nevez. Az alapvető fogalmaknak kevésbé kielégítő meghatározása ellenére is a szerző ezeket igen sokoldalú vonatkozásaiban tárja fel és így sok tanulságos szempontra mutat rá. A francia moralisták hagyományaihoz hű marad, amikor a tendenciák között a legalapvetőbbnek tartja a La Rochefoucauld által hangoztatott egoisztikus tendenciát. Idesorolja még a szimpátiát, amely oly fontos szerepet játszik Szondi sorsanalitikus eljárásában és az utánzást is. A gyönyör és a fájdalom, továbbá az érzelmek lélektanában mindenütt gyakran bukkanunk fiziológiai vonatkozásokra és az állatlélektanból vett példákra. Így pl. egy képsorozaton összehasonlítja, hogy majmok és gyermekek miképpen fejezik ki mimikáival az érdeklődést, a bosszúságot és az örömet. Az észrevevés (percepció) lélektani sajátosságainál figyelembe veszi az alaklélektan eredményeit és tekintettel van az állatok érzékelésére is. Szerencsére itt az egész érzékelés-lélektan csak a fontosságának megfelelő aránylag kisebb helyet foglal el, nem úgy, mint a régebbi tankönyvekben, ahol azt igen gyakran túlméretezték. A szerző külön tárgyalja az észrevevés fizikai és fiziológiai feltételeit is. Szorosan kapcsolódik ehhez a témához a tér-észrevevés (a régi lélektan térszemléletnek nevezte) és a tárgy-észrevevés, amelynek megvizsgálását az alaklélektan fellépése előtt teljesen elhanyagolták.

Az emlékezet tárgyalása is új szempontokkal gazdagodik. A tudás és az emlékezés mellett a szerző behatóan foglalkozik a szokásokkal és így egészíti ki a „tudat emlékezését“ a cselekvésekre való emlékezéssel, amelyek nyomai az ember szokásaiban maradnak meg. Ide illik a feltételes reflexek tana és a szokás-formálódás igen nehéz lélektani kérdése is. Elkerüli a szerző azt a még ma is gyakran előforduló hibát, amely az „érzeteket“, „képzeteket“ lelki valóságoknak tartja és ezért helyettük helyesen érzékelésről és képzelésről szól. Ez utóbbi beletorkollik a fantázia lélektanába. Az asszociációs törvényeket is óvatosan fogalmazza meg. Így pl. az érintkezési asszociáció csak annyit jelent, hogy a tudat két hasonló vagy közvetlenül egymást követő állapota között kapcsolat létesülhet, amely azután későbbben is megmaradhat. Így kerüli el a szokásos képzet-kapcsolat kifejezés félreértésre alkalmas adó használatát.

Az aktivitás fokának nagysága szerint kap elhelyezést ebben a lélektanban az alvás, az álom, a tevékenység, a figyelem és végül az akarati cselekvés. Így jut el a szerző a személyiséghez és a karakterhez. Ez utóbbi bemutatását azonban erősen átjárják filozófiai jellegű megállapítások; mellettük a modern karakterológia eredményei teljesen háttérbe szorulnak.

Guillaume munkájának utolsó fejezetei a gondolkodással, a nyelvvel és az intelligenciával foglalkoznak. Ezekkel a témákkal kapcsolatban már teljesen a filozófiai gondolkodásmód bűvkörébe esik és ebből nem is képes kiszabadulni. Túlzott figyelmet szentel — a würzburgi iskola szellemében — annak a kérdésnek, hogy lehetséges-e szemléletlen gondolkodás, milyen sajátságokat mutat az ítélés lélektana, milyen az absztrakció és determináció (individualizáció) természete, stb. Megállapításainak absztraktságát csak helyenként enyhíti a Piaget által kidolgozott gyer-

meki gondolkodás eredményeinek felhasználása. E megállapításunkat megerősíti az a tény is, hogy a szerző a Köhler-féle szellemes majom-kisériesetek eredményeit nem dolgozta be a gondolkodás lélektanába, hanem ezeket külön említi meg az intelligenciáról szóló fejezetben. Az innen merített általános szabály, amely a gondolkodást az adott problémákhoz való viselkedés-alkalmazkodásnak tartja, voltaképpen teljes egészében beleillenek a gondolkodás fejezetébe is. Aránytalannak és indokolatlannak érezzük az utolsó fejezetben a tudat problémájának a tárgyalását is. Ez inkább a munka elejére kíváncskozott volna. Hiányzik végül az irodalom megemlézése is. Ezt a szerző az idézett nevekkal kapcsolatban a szövegben is elhagyta.

Guillaume lélektani tankönyve sok tekintetben a lélektan mai állását helyesen tükrözi vissza, azonban minden jóakarata ellenére sem tud teljesen megszabadulni azoktól a filozófiai hagyományoktól, amelyek a lélektannak, mint szaktudománynak a haladását sokszor nagy mértékben meggátolták. Ha ettől a hibától eltekintünk, vagy ezeket legalább is tudatosítjuk, akkor e munkából elég jó áttekintést nyerünk a lélektan modern eredményeiről.

Lénárd Ferenc.

ZZAZZO, RENÉ: *Le Devenir de l'Intelligence*. Paris, 1946. Presses Universitaires de France.

Annak, hogy René Zazzo a háború és a német dúlás idejében elmélkedett az emberi értelem keletkezéséről és természetéről, a könyv néhol polemikus hangján kívül az előszó néhány mondata a tanújele. „Rien n'est obscur que par notre ignorance, rien n'est fantastique que par notre épouvante“, olvassuk; mert „az, amit a valóság túl találunk, az is csak valóság — de jóval gazdagabb, és az értelem felül is az értelem van, csakhogy ott sokkal szélesebb és sokkal mélyebb“. Védekezünk tehát erélyesen századunk betegsége, az *irracionalizmus* ellen, amely most Németországban szakította el a civilizáció láncát, de ilyen vagy olyan módon bizonyosan újjászületik, ha gyökerestül nem tépjük ki. Térjünk vissza az értelemhez.

A kiadvány — a *Bibliothèque de Philosophie contemporaine* 160 lapos kötet — két egymásfölötti rétegben vizsgálja nem is csak az értelem keletkezését, hanem inkább igazi természetét. A *genèse de l'intelligence* című rész három fejezetben megteszi az utat az állattól az emberig, a gyermektől a felnőttig, a primitív embertől a civilizált közösségben élő művelt emberig. Természetesen csak a nagy állomásoknál áll meg, miután előzetesen kijelenti, hogy az élettani alkalmazkodás (adaptation biologique) problémáját megoldottnak tartja. „Az élet alkalmazkodás, írja: az ingerek és visszhatások folytonosan cserélődő játéka, egyensúly a fizikai környezet erői és az élőlény között.“ (1—6. l.) Az értelmes cselekedetben alkalmazkodási módot lát, az *értelem* (intelligence) olyan velünk született, öröklött képességnek tekinti, amelynek segítségével egyéni megoldásokat tudunk találni, vagy ilyeneket újra megtalálni. Nem taglaljuk bővebben a könyvnek ezt a részét, amely inkább a problémák újrafogalmazásában, mint megoldásában eredeti. Inkább a *Mesure de l'intelligence* című második résznek szentelünk nagyobb teret. Voltaképpen itt sem csak a mérés módjáról és eredményeiről van szó, hanem arról, hogy *minek bizonyult az értelem a mérések tükrében?*

Hol kezdődik a pszichológia nagy térfoglalása, megállapításainak tudományos hitelle? kérdezi Zazzo. Az emberi szellemet megmagyarázni akaró kísérleti és a minden egyes esetet megérteni akaró klinikai módszer találkozásánál. A *Mind* egy cikkében 1890-ben Cattel írja le először a *test* szót, 1908-ban elkészül *Binet* francia pszichológus *échelle métrique*-je. A *test*-módszer alkalmasnak látszik arra, hogy élvezessen a tudományos eredmények pontosságához, és hogy egyben megtartsa az állandó kapcsolatot a konkrét-tal, az egyénnel: *egyszerre kísérleti és klinikai*. Zazzo a továbbiakban kimerítően ismerteti *Binet* sikerének titkát, hogy teljesen szakított az ú. n. laboratóriumi eljárásokkal, hogy nagy figyelmet szentelt a nem normális gyermekeknek, hogy bevezette az értelmi színvonalnak az életkorral való jellemzését. Ilyen előzmények után vált általánossá az intelligencia-hányados — *Quotient Intellectuel* — használata, amelyet az értelmi érettséget kifejező évszám — *Age Mental* — és az életkor — *Age Chronologique* — aránya ad. Normális 5 éves gyermeknek 5 év, 6 éves gyermeknek 6 év az értelmi érettséget kifejező évszáma, így intelligencia-hányadosuk 1, ha a fokozatos beosztásunk jó. Zazzo nagy hozzáértéssel fejtegeti az elkövetett és elkövetendő hibákat, ezen az úton azonban nem követjük tovább. Tény az, hogy a lélektan eljutott olyan megbízhatónak látszó módszerhez, sőt képlethez, amelynek segítségével *nagyjában* előre láthatja az egyéni fejlődés ritmusát és határát. Kézen fekvő azonban, hogy a kifejlődés — tehát az ifjúkor — vé-

gétől kezdve ez az eljárás nem vezethet eredményhez, hacsak azt nem mondjuk, hogy az ifjúkorban elérjük az értelmi fejlődés csúcspontját, a férfi lehet ugyan tájékozottabb, tudósabb, de nem lehet értelmesebb. Zazzo itt tér ki újból az értelem természetének körülírására. Már régebbi kutatók megállapították, hogy 13 éves korig a szellemi fejlődés fokának évszámmal való jelölése helyes, mivel a korral járó különbségek jóval fontosabbak, mint a személyi hajlamok eltéréséből származók. 13—16 éves korban az egyéni, hajlambeli különbségek már nehezebbé teszik az életkorral való változások mérését. 16 éven felül a szellemi fejlődés mind megfoghatatlanabbá lesz: az egyének között olyan különbségek lesznek észlelhetők, amelyeknek már semmi közük sincsen a korhoz. Itt dől el, hogy értelmesnek lenni valami olyant jelent — mint ahogy a köztudat is tartja —, hogy bizonyos felsőbbség van bennünk, eredeti módon hatunk vissza az ingerekre, egyéniek vagyunk. A gyermeknél az értelmesség koráérttség, a felnőttél egyfajta kiválóság.

„Mindaz, amit az értelem keletkezéséről tudunk — folytatja Zazzo — ahhoz a hithez vezet, hogy van egy érzelmi elem, amely a tiszta megértést eredményessé és termékennyé teszi... Az értelmesség mérése felfedi előttünk... hogy értelem és jellem nem egymás mellett, egymástól két személyhez hasonlóan függetlenül létezik, hanem szétválaszthatatlanul összefonódnak minden gondolatunkban, minden cselekedetünkben... mint az emberi magatartás nagy funkcionális egységei... (126—128. l.)“

Könyve hátralevő részében szerzőnk az intelligencia-különbségek eredetére keres magyarázatot. Szembeszáll azzal a nézettel, mintha egy társadalmi osztály felsőbbősége értelmi fensőbbőségből volna lezármaztatható. Inkább azt a nézetet vallja és bizonyítja, hogy az intelligencia-különbségek egyenes következményei a társadalmi egyenlőtlenségnek. Az utolsó fejezet néhány intelligencia-típust mutat be.

A kötetben a szerző az egész — különösen az amerikai — pszichológia ismerete, valamint önálló intézeti tevékenysége alapján határozottan és egyénien foglal állást minden érintett kérdésben. A pedagógusnak örömmel kell megállapítania, hogy az *ismerd meg magad* parancsát az emberiség mind jobban teljesíti. Vajjon mer-e és tud-e igazán az lenni, ami?
Kiss Árpád.

CHÂTEAU, JEAN: *Le Réel et l'Imaginaire dans le Jeu de l'Enfant (Essai sur la genèse de l'imagination)*. Paris, 1946. J. Vrin. 212 l.

Attól kezdve, hogy Karl Groos a játék funkcióját felismerte, sokan és sokféleképpen foglalkoztak vele. Számos kutatót nem is maga a játék problémája izgatott, hanem távolabbi következtetések levonását remélték a játék igazi természetének megismerésétől. Ismeretes, hogy maga a nevelés is gyökeresen átalakult a játék irányában és hogy olyan kutatók, mint Claparède, Piaget, Dewey, Decroly — hogy csak a legnevesebbeket említsük — életre kiható elméleti és gyakorlati megállapításokhoz jutottak ezen az úton. Jean Château — bár könyvét a játékos tevékenység elhatárolásával, különösen a munkától való megkülönböztetésével kezdi, és munkája nagy részét ismert játékok elemzésével tölti ki — szintén nem áll meg magánál a játéknál, hanem a képzelet keletkezésével és kialakulásával foglalkozik, annak jelentkezését kutatja az egyes játékokban, az egyes életkorokban. Ch. Bühler, Köhler, A. Medici, Wallon alapján a hároméves kort tekinti annak a határnak, amelyen felül a személyiséggel, tehát a szó szoros értelmében vett emberi játékkal is számolni lehet. Ettől az életkortól kezdve keresi a játékokban az objektív valóság, a szubjektív valóság és a képzeleti elem szerepét. Bevezetésében leírt előzetes állásfoglalása minden fejezet végén bebizonyosodik: „Talán sikerülni fog bebizonyítanunk, bármit is mondjanak a költők, hogy a gyermekkor egyáltalában nincs minden valóság birtokában, nem gazdag fantáziában, sőt egyszerűen szegénység, amely különleges volta miatt meglehetősen és bőséges gazdagságnak látszik“.

A játék természetének körülírásában Château nem jut tovább az öt megelőző kutatóknál: az eligazodni akaró, kereső, tájékozódó mozgásokból indul ki (*exploration*), ebből ágaztatja ki a játékot, amely élvezet (öröm), gyakorlat és újdonság egy-egy részére. Önmagában van a jutalma, tehát nem külső cél, eredmény, haszon szerint sikerül (*gratuité*). Négy nagy fejezetének tanulságai:

1. A világ felfedezése. A kisgyermek játéka (3—5. év) nagyrészt mozgásokból állnak. Olyan játékokról van szó, amelyeket a gyermek magában ugyanolyan jól űzhet, mint csoportban. A játékos tájékozódás a cselekvő én felé, a magatartás felé fordul. A gyermeket az érdekli, hogy teste milyen mértékben lehet sikerének az eszköze. A játék tehát önvizsgálat és önmegismerés; kísérletek vannak benne, olyan sikerekre

irányulnak, amelyekre büszke szokott lenni, amelyek útján kiterjeszti, mindig újból hangsúlyozza *én*-jét. Hároméves koron túl minden játék szándékos nagyobbodás, szubjektív — tehát magunkra irányuló — keresés. Lényegük ezért nem a tárgyban, hanem a magatartásban van. A kíváncsiságtól irányított, a külső tárgyra irányuló keresés, az *objektív érdeklődés* már a komoly élet jele. Természetesen ilyen is van a gyermekben. Igen gyakran a kettő egyesülése — a játékos és az ismeretre törő keresés — hajtja a gyermeket az objektív világ felfedezésére. Ilyenkor nehéz lenne eldönteni, milyen mértékben van játékkal és milyen mértékben komoly foglalkozással dolgunk. A játékban tehát nincsen igazi objektív érdeklődés. Ha ilyent felfedezünk a gyermekben, akkor komoly foglalkozásról és nem játékról van szó. Világosan következik ebből, hogy hibát követünk el akkor, amikor túlzott fontosságot tulajdonítunk a játéknak a világ megismerésében. Félreismerjük a játék igazi természetét. A játék tagadhatatlanul vezet bizonyos ismeretekhez, de a gyermek a lényeket csak a saját magatartásához viszonyítva ismeri meg, nem tőle független valóságukban. A játék a világról csak funkcionális ismeretet adhat. Következik ebből — vonja le a szerző a pedagógiai tanulságokat —, hogy a játék útján szerzett ismeretek, kivéve az ovodák kis gyermekeit, akiknél nem folyamodhatunk más eszközhöz, teljességgel elégtelenek. Vannak a dolgoknak olyan aszpektsaik, amelyek nem hozzák eléggé működésbe a mozdulatokat — geszte — ahhoz, hogy a játék útján lehessen tanulni. Különleges fegyelemmel kétségtelenül lehetne a gyermeknél olyan megismeréseket teremteni, amelyek a dolgok felé mutatnak: ez nagyjából a *Decroly*-iskola elve, amelyben a gyermeket ráveszik az állatok gondozására, a kertművelésre, holmija rendbentartására, a gyűjtésre stb., de leszámítva azt, hogy a nehézségnek ez a megkerülése nem is nagyon különbözik a komoly élettől megszabott tekintélyi iskola nevelésétől, kétségtelenül maradnak a nevelésnek olyan területei, amelyek nem művelhetők eredményesen az ilyen eljárásokkal. Tekinthejtük azonban a játékot a komoly munkába való bevezetésnek, ami természeténél fogva inkább lehet, és ami nem teszi fölöslegessé a komoly munkát.

2. *Ötlet és találékonyság.* Ha a játék nem a való világból veszi anyagát, akkor a képzeletnek egészen rendkívüli erejét kell felteleznünk nála. Így van-e? Teremtő-e a gyermeki képzelet? Château alaposan kiábrándít ezen a téren is. A kisgyermek tájékozódó, kereső játékaival valóban teremtőek, de határak a test, amelyet a gyermeknek minden képességével fel kell fedeznie. Az önmagával való játék hosszú ideig tart, és talán nincs a felfedezések tekintetében gazdagabb kora az embernek, mint éppen ez. Éppen a testhez kötöttség azonban elég szűk térre korlátozza a képzeletet. A játékok másik két csoportja, a hagyományos és az utánzásos gyermekjátékok még kevesebb lehetőséget adnak a találékonyság érvényesítésére: a szigorú szabályok tehát a csoport hagyományos szabályai és maga a minta — amelyet utánzunk — alig hagy helyet a képzeletbeli elemnek és a teremtő képzeletnek. Mit mutatnak a megfigyelések? Minden korban kiütözközik a pontosságra való törekvés az utánzásban, a szabályok követésében. Csakhogy a gyermeknek nincsen egyszerre globális és elhatárolt képe a dolgokról. Töredékes kép él benne arról, amit látott, megszakadnak az összefüggések, ki kell tölteni, pótolni kell a hiányokat; ime, az ötlet, a találékonyság kényszere. A forrás a rendelkezésre álló anyag elégtelensége, a szegénység. A játékok kiválasztásánál sincs több szerepe az önállóságnak. Véletlen körülmények, adottságok, megszokás dönt a játékok megválasztásánál. Néha módosulnak a játékszabályok, változásokat észlelünk hagyományos játékokon. Az ok a legtöbbször az, hogy a gyermekek elfelejtenek vagy nem értenek meg valamit. Játék közben kell kitalálniuk, hogy hogyan menjenek tovább. Ugyanilyen tanulságokat von le a szerző a játékok kitalálása, a komikumnak a játékban való vizsgálata, a játékokban meglévő költészet, a gyermektörténetek vizsgálata után. Nem annyit jelent ez, hogy az utánzás, a szabályok követése mögött és alatt semmi ötlet vagy találékonyság nem húzódik meg: csakhogy ez a teremtő képzelet elég szegényes még azokon a területeken is, amelyeken a látszat mást mutat. „A kisgyermek hamis varázsló; amit ötletnek, eredeti találmánynak látunk nála, az a leggyakrabban egyszerűen az a mód, ahogyan a világot látja.“

3. *Az illúzió.* A továbbiakban néhány utalással érjük be, hiszen a szerző szemléleti módját és levont következtetéseit az eddigiekből tisztán meg lehet érteni. Világos az is, hogy miért az illúziók világa a gyermekkor. A gyermeki világnak a birtokállománya szegényes, nincsenek is meg a jól meghúzott határai, a gyermek távol van attól, hogy a való világot ismerje. Semmi akadályja nincsen annak, hogy helyet kapjanak benne a tündérek és az óriások, a beszélő állatok és mindazok a lények, amelyekben a gyermek olyan könnyen hisz. Ebben a könnyen átalakuló,

meglepő újdonságokban gazdag — mert kritika nélküli — világban az illúzió hamar a valóság helyébe lép, és elfelejteni azt a kevés való dolgot is, amennyit a gyermek tud.

4. *A formától a dologig.* Az utolsó nagy fejezetben *Château* mindinkább elszakad a konkrét megfigyelések leírásától és következtetési mélyen belenyúl a emberi megismerés lélektanába és filozófiájába. A pedagógiát és a pedagógust csak közvetve érdekli fejtegetések — az alakpszichológiának egyes eredményeit felhasználva (globalitás) és a játéknál észlelhető strukturális szemléletet alapul véve — vonják meg a határt a szemlélet és a képzet, a szemlélet és a képzelet, a való és a képzeleti között, majd a teremtő képzelet, a tárgyak konstrukciójának módja, a gondolat és a mozdulat közötti összefüggés kutatása következnek.

Château gazdag anyag alapján előadott észleletei, az azokból levont — mind elméleti, mind gyakorlati szempontból érdekes — következtetések sok új szempontot vetnek fel, meggyőzőknek is látszanak. Az érintett számos probléma nehezen megfoghatósága, a bonyolult összefüggésekben való tisztánlátás nehézsége természetesen kizárja, hogy valaki ma az *utolsó könyvet* írja meg róluk. Bizonyos azonban, hogy gyakran idézett könyve lesz a szakirodalomnak. A pedagógusok különösen az első három fejezetet forgathatják haszonnal. A jól tagolt, bő irodalmi utalásokkal gazdagított mű az *Études de Psychologie et de Philosophie*-sorozatban kapott helyet.

Kiss Árpád.

BODIN, PAUL: *L'adaptation de l'enfant au milieu scolaire*. Paris, 1945. Presses Universitaires. (A Nouvelle Encyclopédie Pédagogique c. sorozatban). 156 l.

Az új, gyermekszempontú pedagógiának érdekes és értékes terméke ez a könyvecske. Talán sehol másutt a világon nem annyira vesszőfutás-jellegű az iskolai „kurrikulum”, mint Franciaországban; talán sehol másutt nincs akkora szerepe a jogosításoknak, versenyvizsgálatoknak, és éppen ezért az osztályzatoknak, a tanulók teljesítményei ellenőrzésének, mint itt. A tanulmányokban elmaradott növendékek, a vizsgálatokhoz — már az elemi tanulmányokat befejező Certificat d'études primaires-hez is — soha el nem jutó tanulók száma döbbenetes: általában a gyermekek 30–40%-a, s jelenleg, a háborús idők hatásaként egyenest 50–60%-ra becsülik! A legnagyobb akadályt pedig a zöm számára az első iskolai év, a Cours préparatoire jelenti. A bukdácsolók legnagyobb része már ezen az első gáton sem tud átjutni, s aki már itt alulmarad, a legtrikább esetben tud majd később normálisan lépegetni felfelé a tanulmányok létráján. Nyilvánvaló tehát, hogy a gyermekek tekintélyes tömege egyszerűen nem tud megbirkózni az iskolai követelményekkel, képtelen az iskolai környezethez alkalmazkodni.

A szerző részletesen elemzi ennek az alkalmazkodási csődnek a belső és külső okait. Az okok első csoportjába az intelligencia korlátoltsága, a vegetatív funkciók elégtelensége (testi fejletlenség, fiziológiai zavarok) és a gyermeki affektivitás zavarai tartoznak. Ugyancsak hátráltatja a gyermeknek az iskolai munkába való síma beilleszkedését a meg nem felelő családi környezet, a gyakori mulasztások és az iskolaváltoztatások. Szerző — ahol csak lehet, statisztikai adatokkal — részletesen elemzi mindezeket az okokat, s rámutat azokra a rendszabályokra is, amelyekkel a bajokon enyhíteni lehetne. Igazi, gyökeres változást azonban gyermek és iskola viszonyában — mondja — csak a probléma szemléletének kopernikuszi megfordításától remélhetünk. A helyzet ugyanis az, hogy a megfelelően fejlett értelmű, egészséges, normális affektivitású, az iskolát szabályosan látogató és kedvező otthoni környezetből származó gyermekek között is számosan vannak olyanok, akik sehogyan sem tudnak beilleszkedni az iskolába. Nyilvánvaló, hogy a baj forrása nem a gyermekben, hanem az iskolában, ennek a gyermek életétől idegen és a gyermeki szükségleteket figyelmebe nem vevő világában rejlik. Az alkalmazkodás valamennyi problémájának megoldását tehát az *iskolának a gyermekhez való alkalmazásától* remélhetjük, vagyis az iskola életének belső reformjától, a modern fejlődéslelektan eredményeinek és az új nevelői elveknek alkalmazásától. A szerző ismerteti az „individualisation de l'enseignement” modern pedagógiai törvényének belga, svájci, amerikai stb. alkalmazási formáit, végül kielemezti azokat az intézkedéseket, amelyekre a francia iskola átalakítása céljából szükség lenne. Főkövetelménye — a fogyatékos és debilis gyermekekkel foglalkozó, különben már fennálló iskolákon kívül — a normálisak iskoláiban is olyan párhuzamos osztályok létesítése, amelyekben a különböző okok miatt fogyatékosan alkalmazkodó gyermekekkel külön foglalkoznának nevelőik. Ezenkívül az iskolákkal szorosan együttműködő lélektani

laboratóriumokat, pedagógus, pszichológus, szociális munkás és orvos együttműködését, az osztályrendszer helyett — amerikai mintára — munkacsoportok létesítését, a tantervek lélektani szempontok alapján való megszerkesztését és a közös munkán kívül minden gyermek számára egyéni munkaterv megállapítását sürgeti.

Bodin könyve a modern pedagógiai szemlélet értékes terméke. Szempontjait és javaslatait a mi nevelőinknek is érdemes lenne megfontolniuk. Hiszen iskolareformunk — az általános iskolával — nemcsak új intézményes kereteket állít, hanem a nevelői szemlélet megújítását, az új intézmények új szellemmel való megtöltését is követeli. Szükséges, hogy a felemelkedésre váró nagy népi tömegeinkhez mi is hozzáalkalmazzuk iskoláinkat.

Faragó László.

FLEMING, C. M.: *The Social Psychology of Education. An Introduction and Guide to its Study.* London, 1944. (International Library of Sociology and Social Reconstruction.) VII, 110 l.

A nevelés nem könnyű mesterség, — de mégis lehetséges; ekként fogalmazzuk meg a szerző könyvének alaptételét. „A jó tanító olyan mint a népszónok. Ért hozzá, hogy lekösse az emberek figyelmét. De inkább lélekgyógyásznak nevezhetnénk. Eszköze a szuggesztió. Hisz a nevelés lehetőségében; s képes is arra — ha eléggé ügyes —, hogy az állhatatlan Simont sziklaszilárd Péterré alakítsa.“ (90. l.)

A szerző ezt a hitét nem vallásos dogmaként, nem metafizikai tételként hirdeti, hanem a korszerű lélektan eredményeinek tanulságaként vonja le. Tény az, hogy a pszichológia, élmény- és képességlélektani állapotát végképen maga mögött hagyván, az ösztönlélektani felfedezések és a cselekvéstani szemlélet eredményeit — fejlődésének mintegy harmadik fázisaként — a közösségben élő ember és gyermek megismerésében próbálja hasznosítani. Ennek a társadalomlélektani szemléletnek eredményeként könyvelhetjük el, hogy — egészen általánosan szólva — az örökléstani szemlélet vészes árnyától sötét pedagógiai fatalizmus felhői immár oszladozóban vannak. A fejlődést meghatározó tényezők sorában az átörökkeléssel egyenrangúvá vált a *környezet*; a nevelés eredményességét biztosító helyes környezeti feltételek megteremtése jelentős mértékben a nevelőn múlik. A szerző számos konkrét „klinikai“ esetet hoz fel annak igazolására, hogy a problematikus gyermekek a legtöbb esetben helytelen otthoni környezetük áldozatai: a családi milió úgyszólván minden esetben abnormis gyermekeket termel ki, ha nem gondoskodik azoknak az alapvető fizikai és elsősorban lelki szükségleteknek — mint a szeretetvágy, biztonságérzés, ismeret- és kalandvágy, felelősség- és önállósági vágy — kielégítéséről, amelyek a természetes fejlődés elengedhetetlen feltételei. A nevelés feladata — úgymond a szerző — nem az, hogy *megítélje*, hanem hogy *megváltoztassa* a személyiséget; az ítélet, akár osztályozás, akár jellemrajz formájában történik, megrögzít, visszatart, letöri a gyermeket, elveszi a bizalmát és az emelkedetésébe vetett hitét akkor, amikor a legújabb vizsgálatok megmutatták pl., hogy az eddig inkább változhatatlannak ítélt „intelligenciáhozadós“ is környezeti hatások eredményeképpen meglepő átalakulásra képes! „Flexibilitás és a változó körülményekhez való alkalmazkodás képessége jellemez minden emberi lényt“ (58. l.); éppen ezért az olyan nevelő, aki eltávolít egy gyermeket az iskolából azzal, hogy az „nem odavaló“, csupán a maga türelméről, nevelői ügyességéről és lélektani ismereteiről állít ki szegénységi bizonyítványt. (87. l.)

A személyiség megváltoztatásának útja pedig a gyermeki szükségletek kielégítésén át vezet. Ezek a szükségletek valamennyien — mint az előbb idéztük őket — társas szükségletek, illetve a közösségi élet kereteiben nyerhetnek kielégülést; az iskola feladata tehát a megfelelő, gyermekszerű közösségi élet feltételeinek megteremtése. Sem a nevelés, sem a tanulás munkája nem vezet eredményre a „tekinthető iskola“ vagy az egyoldalú pedagógiai liberalizmus *laissez-faire* éghajlata alatt. A legjobb nevelői eljárás a *demokratikus módszer*, amely az iskola életét olyan közösségi munkává szervezi, amelyet a növendékek érdeklődése és akarata hordoz, s ily módon nemcsak a gyermeki szükségleteket elégíti ki, hanem a közösségi élet rendjéről, az osztálymorál megteremtéséről is maga gondoskodik.

Nagy vonásokban ekként vázolhatjuk tehát fel Fleming könyvének kereteit; ezen a kereteken belül azután részletesen foglalkozik az egyéni és csoporthatások, a vezetés és szuggesztió, a család és a különböző társadalmi-kulturális csoportok, a lelki érés és a vezetésre alkalmas érett személyiség, végül a problematikus esetek kezelésének kérdésével. Különös tanulságot jelent számunkra könyve abból a szempontból, hogy igen bő neveléslélektani bibliográfiát ad, olyan újabb angolszász anyagot,

amelyről a háború alatt és óta eddig még tudomást sem szerezhettünk. Érdekes és értékes kezdeményezést jelentenek — bár más formában amerikai neveléslélektani munkákból és tankönyvekből sem hiányoznak — a függelékként közölt tesztszerű feladatok. Elsősorban arra alkalmasak, hogy a kezdő tanulmányozóban a neveléslélektani látás képességét felébredjék.

Faragó László.

MÉREI FERENC: 1. *A gyermek világnézete. Gyermeklélektani tanulmány.* Bpest, 1945. Anonymus. (Anonymus Könyvtár, 5.) 119 l. — 2. *Az együttes élmény. Társadalomlélektani kísérlet gyermekeken.* Bpest, é. n. (1947). Officina, 64 l.

Mannheim Károly és a nevéhez fűződő szociálpedagógiai iskola — azt hiszem, ma már nyugodtan szólhatunk ilyenről angliai vonatkozásban — két tételt kalapált bele az argol nevelői közgondolkodásba. Az első akként hangzik, hogy — miként C. M. Fleming imént ismertetett könyvéből is láttuk — a demokráciára sem a minden megengedő *laissez-faire*, sem a zsarnoki kényszer nem vezet el: *demokratikus embert csupán a gyermekek spontán együttműködésén épülő demokratikus módszer formálhat.* Mannheim, amikor ezt a tételt kifejti, szívesen hivatkozik Gaudig és a munkaiskola hagyományaira, s példaként állítja elének Döring: *Psychologie der Schulklasse* c. könyvében leírt szociálpedagógiai kísérleteit (melyek ugyan inkább megfigyeléseknek, mint kísérleteknek nevezhetők). Mindezek lényeges eredménye, hogy a gyermeki szabadság elvén szerveződő gyermeki közösségek nagyobb nevelő hatást fejtenek ki a bennük foglalt egyedekre, jobban biztosítják a rendet és a munkafegyelmet, mint az olyan eljárás, amely a nevelés hatékonyságát külső eljárásokkal akarja biztosítani. A második tétel szorosan következik az elsőből, s a hagyományos tömeglélektan hagyományos előítéletével számol le. A határozott funkciójú és artikulált csoport — mondja Mannheim — nemhogy lesüllyesztené a benne foglalt egyének színvonalát, hanem azt egyenest emeli. A csoport, azzal a többlettel, amellyel közösségi léténél fogva rendelkezik, az egyénnél erősebb, az egyént rendkívüli mértékben meghatározó alakzat. „By creating co-operation, distributing risks and responsibilities, it is a primary agency in developing personality within the social pattern.“ (L. Mannheim: *Mass Education and Group Analysis* c. tanulmányát a *Diagnosis of Our Time* c. kötetben.)

Pontosan ez az a két tétel, amelyet Mérei Ferenc két munkájában Mannheim-től függetlenül és a Mannheim-féle sajátos szociológiai módszerrel szemben egészen újfajta eljárással igazol. Közben azonban a modern fejlődéslélektan klinikai módszerein iskolázva oly mélyre hatol, és elméleti, valamint módszertani téren is annyira új távlatokat mutat, hogy munkásságát bizony lehet úttörőnek tekinteni.

Mérei első könyve a felszabadulás esztendejében jelent meg, s méltán nevezhetjük e sorsfordulatot jelentő év legidősebb és legszükségesebb pedagógiai termékének. Abból indul ki, hogy idomítás és nevelés, vagyis a tekintélyen, elnyomáson, illetőleg a szabadság gondolatán épülő alakító munka két ellentétes világnézeti állásfoglalás: az önkény, a tekintélyuralom, illetőleg a demokrácia terméke. Tétele: a gyermeki valóságot tiszteletbentartó funkcionális nevelés — mondhatjuk: a demokratikus nevelés — a gyermeki valóságban mélyen gyökerező demokratikus hajlamok, demokratikus világnézeti elemek kibontakozásához vezet el.

A tétel bizonyítására Mérei bemutatja előttünk a gyermeki valóság különféle aspektusait. Végigjelözi — a svájci lélektani iskola eredményeire, valamint saját megfigyeléseire támaszkodva — a gyermeki társulás formáit, valamint a gyermek társadalmi képzetének alakulását, s megmutatja, hogy az ü. n. „szervezett bandák“ fokán (10—16 évig) miként bontakoznak elő mindazok a közösségi erények és tulajdonságok (csoportalakítás, intézményszervezés, közösségi szellem, választás, törvényesség), amelyek teljes egészében megfelelnek „a világnézeti nevelés demokratikus célkitűzéseinek“. — Ezután a gyermeki értékelés természetét és a gyermeki normák jellegét vizsgálja: hogyan és milyen mérték szerint ítél a gyermek? „Jó, szegény, igazságos: íme a gyermeki normák követelménye.“ S a gyermeki fejlődés ebből a szempontból is a kívánatos társadalmi berendezkedés felé mutat: „az erkölcsi beállítottság, a szegények mellé állás és az igazságra való fokozott érzékenység a demokrácia világnézeti tartalmának megfelelő spontán gyermeki magatartás egyik lényeges mozzanatát alkotják“. — Végezetül a gyermeki szabálytudat és szabályalkalmazás fejlődését vizsgálja meg, amely a gyermeki tevékenységek funkciógyönyörtől hajtott pusztá szabályszerű ismétlésétől a szervezett bandák fokán egészen a törvényesség tudatának (mondhatnánk: a morális autonómiának) fokáig emelkedhetik.

Mindebből pedig nyilvánvalóan igazoltnak tekinthető a szerző — és vele együtt minden demokratikus nevelő — tétele: „a gyermektársadalom formáinak fejlődése... azt bizonyítja, hogy a gyermeki világban feltalálhatók azok a viszonylatok és magatartásmódok, melyeknek kifejtése és rögzítése minden őszintén demokrata, minden szocialista nevelő egyedül lehetséges célja. Ha ezeket a tényezőket — a haladó világ-nézetek egyénlélektani és társadalomlélektani komponenseit — ragadjuk meg és fejlesztjük tovább, a gyermek saját közösségein keresztül jut el a társadalmilag hasznos, szabadon alkalmazkodni tudó emberi szintre“. A gyermek tehát saját közösségein át jut el idáig: demokráciára, emberré, cselekvésre nem az elmélkedés és a prédikáció, hanem maga a cselekvés és a közösség életének átélése nevel. „Átélni a társadalmat. — Ez jelenti, hogy át kell élni azt az *erőtöbbletet*, amit a közösséghez való tartozás ad. Át kell élni a csoport tiltó és kényszerítő erejét, a hierarchiát és a vezetőhöz fűző viszonyt, át kell élni mindazt, amiben a társadalom több, mint az egyének összessége.“

Ez a tétel Mérei elsőnek említett munkája kihangzása, s ennek a tételnek az újszerű, kísérleti igazolása jelenti egyszersmind a második munka feladatát. Szűz területre lép itt a szerző, melyet mindenekelőtt meg kell tisztítania a tudományos és módszeres előítéletek bozótjától. Társadalomlélektani kísérletekről van itt szó, olyan kísérletekről, melyek — az eddigi egyoldalú szemlélettel szemben — nem az *egyén* szociális magatartását, a közösségben való viselkedését akarják vizsgálni, nem elégszenek meg tehát karaktervonások csoporthelyzetben való tanulmányozásával, hanem éppen a „társadalmi“ sajátságok *objektív* jellegét kívánják megragadni. A szerző tehát az eddig kizárólagos egyénlélektani szempontot sui generis társadalomlélektanival kívánja helyettesíteni a szociálpszichológiai kutatásban. Szerinte, mint ahogyan az egyénlélektani meghatározás alapja a *reakció*, ugyanúgy a társadalmi alakzatokat *intézményszerűségük* teszi objektíven megfoghatókká. Intézményen pedig az „emberek közt fennálló meghatározott viszonylatot és az ahhoz fűződő szabályok, ritusok, tradíciók összességét“ érti. Ha most a társadalmi alakzatot az egyénekben, azok reakcióin át ragadjuk meg, megtaláltuk a társadalomlélektani vizsgálódás sajátságos aspektusát. Ily módon vizsgálhatjuk, hogy miként alakítja a társadalom az egyént és az egyén a társadalmat.

Ezután az elvi tisztázás után fog hozzá a szerző a gyermeki csoportokon végzett társadalomlélektani kísérletei eredményeinek bemutatásához. Mindenekelőtt a csoportnak, mint szociológiai alakzatnak, jelenségtani jegyeit határozza meg, objektív, személyektől független vonatkozásai alapján. Meghatározása szerint a csoport „a preszociális (azaz: még nem intézményszerű, de már az intézményes lét felé mutató) és alegális intézményesedés minőségrendjét jelenti a társadalmi alakzatok skáláján“. 4—11 éves gyermekek homogén, egykorú, 3—4, illetőleg 4—6 tagból álló csoportjait vizsgálja, abból a szempontból, hogy miként viselkedik a már csoporttá vált, azaz szokásokat, hagyományt kialakított csoport a beléje helyezett vezetővel, illetőleg a vezető a csoporttal szemben? A probléma tehát egész egyszerűen megfogalmazva akként hangzik, hogy „mi erősebb, a vezető vagy a csoport?“ A vizsgálatok eredménye — szkematikusan összefoglalva: „a csoport felszippantja a vezetőt, rákényszeríti tradícióit. Az idősebb és vezetői készséggel rendelkező gyerek átveszi azoknak a gyerekeknek szokásait, tradícióit, akik fiatalabbak és a napközi otthonban az ő uralma, irányítása alatt álltak. Azokat a tevékenységeket végzi, amiket a csoport az ő belépése előtt kialakított. Saját kezdeményezései vagy sikertelenei maradnak, vagy a csoport sajátos tevékenységi módjába ágyazva érvényesülnek“.

Jelenleg nincs terem arra, hogy Mérei kísérleteinek eredményeit részletesebben is, színes árnyalataiban és a vezető-csoport viszonylat különféle változatainak finom elemzéseivel együtt bemutassam. A lényeges itt pedagógiai szempontból a Mannheim-féle tétel társadalomlélektani úton való, meggyőző igazolása: „a csoport, kohéziója révén, növeli az egyén hatékonyságát; a közösség ereje erősebbé teszi a közösség tagjait“. Nem igaz tehát a társadalomlélektannak az a közhelyszámba menő felfogása, hogy tömegben, csoportban az egyén regresszió megy át. „Mi éppen az ellenkező felfogás felé hajlunk: az *együttes élmény ereje, a csoportos élmény valami többletet ad, mind örömben, mind hatóerőben*.“

Ezek Mérei munkáinak a pedagógusra nézve oly jelentős eredményei. Azok a mélyreható elemzések, amelyek az első munkában biológikum és szociológikum fejlődést meghatározó viszonyának szálait bogozzák, már a pszichológus méltatását követelik.

Faragó László.

DOTTRENS, ROBERT: *L'Enseignement individualisé*. Neuchâtel, 1947. Delachaux et Niestlé.

Az *individualisation de l'enseignement* az egyéni hajlamok és képességek munkálását jelenti a közösségi nevelés keretein belül. Nem meglepő, hogy Amerikában merült fel először a szükségessége, ahol a nyolc osztályos népiskolának kellett megbirkóznia a 6—14 éves gyermekek összességének a nevelésével, ahol tehát a tanulók képességei között igen nagy különbségek mutatkoztak. Ha a tanulókat egészen durván gyengékre, közepesekre és jókra osztjuk fel, és minden tanulót válogatás nélkül magunkkal kell vinnünk, akkor igen nagy a tehetségek *Variationsbreiteje*, hogy a rövidség kedvéért ezt a német szót használjuk, az osztálytanítás tehát nem tud olyan ütemben folyni, hogy a gyermekek egy vagy inkább két csoportján állandóan sérelem ne essék. A közepesekhez való alkalmazkodás nehéz helyzetbe hozza a gyengéket, lefogja a jókat, a jókhoz vagy a gyengékhez való alkalmazkodás pedig még rosszabb. Úgy kell tehát tanítani, hogy minden tanuló a maga módján, a neki kellemes ütemben végezhesse a dolgát; ez volt az igény. És létrejöttek az *individualizáló* módszerek, köztük a Dalton-terv és a *Winnetka*-rendszer, amelyekből *Dottrens* kísérletei kiindultak.

Az iskolában közösen végzett, a nevelőtől támogatott önneveléstől természetesen más eredményeket is vártak, többek között nagyobb önállóságot és biztonságot, folytonos önként vállalt tevékenységet, fokozott önellenőrzést és fegyelmelzottséget a tanulónál; a tekintéllyel és fegyelmi szabályokkal nehezen biztosított rend helyébe a szabadság bevonulását, a tanulók önkormányzatának megvalósulását, erősebb közösségi életet, egyszóval a régi világ átalakulását és megújulását remélték az iskolában. Így vált az *individualisation de l'enseignement* az egész haladó szellemű nevelés egyik központi problémájává, ezért fogadta szívesen *Dottrens*, az *Ecole du Mail* igazgatója *Washburne*-nek, a *Winnetka*-iskola megalapítójának egy munkatársát, és azt a tervet, hogy az egész eljárás technikai részét ellenőrizték.

A munka oroszánrészre a *kérdéseket és gyakorlatokat tartalmazó céduláknak* — *fiches* — a megszerkesztésére, osztályozására, felhasználásuk pontos szabályozására esett. Amikor az óra — a *csendes foglalkozás* — megkezdődik, a tanuló megkapja azt a feladatot, kérdést, gyakorlatot stb., amire szüksége van, és munkához lát. Egy cédula vagy egy cédulasorozat elvégzése után a tanuló jelentkezik a tanító-nál, aki megvizsgálja munkáját és megbeszélés alapján megegyeznek a munka folytatásáról. Természetesen ennek a munkának is megvannak a maga aprólékos gondjai, *Dottrens* azonban helyesen látja meg, hogy a leglényegesebb feladat a cédularendszer teljes és hézagtalan, rendkívül lassú fokozatokban haladó megszerkesztése. A cél ugyanis az, hogy a gyermek maga tudja ellenőrizni munkáját és csak a legkritikább esetben legyen kénytelen a nevelő segítségét igénybe venni. *Dottrens* típusokba sorozza a *fiche*-eket; több sorozatot közül a nyelvtanból, az olvasásból, a fogalmazásból, a szókincs gyarapítására, a számolásból és a földrajzból. Nagyon érdekesek az ú. n. *fiches d'auto-instruction*, amelyek teljesen azzal a feltételezéssel készülnek, hogy a nevelő nem avatkozik bele a tanuló munkájába, a nehézségek tehát olyan lassú fokozatokban követik egymást, hogy a tanuló segítség nélkül is meg tud birkózni velük. Amikor a gyermek készen van egy ilyen feladatsorral, a tanítóval voltaképpen a szüntézt kell elvégeznie. A gyermek a tanító vezetésével újból megteszi a már bejárt utat, most azonban határozott biztonsággal feleletet kap minden olyan kérdésre, amelyet előbb magának feltett már.

Dottrens igen nagy szolgálatot tett azzal, hogy ezt a nagy körültekintést, aprólékosságot és lelkiismeretes pontosságot kívánó munkát munkatársaival együtt magára vállalta. Különösen nagy a jelentősége munkájának napjainkban, amikor az egységes iskola gondolata számos országban diadalmaskodott, a végrehajtás terén azonban nem kis nehézségek származnak abból, hogy nevelőink nincsenek felkészülve az *enseignement individualisé* jogosan felmerülő igényének kielégítésére. Ezért kell örömmel fogadni a második kiadásnak ez évben való megjelenését. Kiss Árpád.

UJVÁRY LAJOS: *Az írás és az olvasás tanítása kibontó módszerrel*. Budapest, 1947. Egyetemi Nyomda. 109 l.

Vége egy vezérkönyv, amely a követendő nevelői eljárás lélektani alapját és hátterét részletesen megadja. Valóban, több tudományt kell adni a nevelőnek, több lélektani tudományt, azért is, mert ebből önként folynak eljárásának részletei is. A globalitás gondolatát a szerző ebben is érvényesíti.

A „globális“ kifejezésnek szerencsés fordítása a „kibontó“. E szó mindjárt megpendíti a globális módszer lényegét, azt, hogy az egészben bennfoglalt részek szétválasztása és kiemelése felé halad a tanítás, tehát a mondat és a szó felől a szórészek és hangok, illetőleg betűk felé.

Ennek a kibontó lélektani folyamatnak leírását találjuk mindjárt a könyv elején, valamint olvasunk a játéknak a lelki tevékenységek között való szerepéről, mint a globális módszert illető fontos vonatkozásról. Ezekkel kapcsolatban fejti ki a szerző az írás-olvasás „rendeltetésszerűségét“ (másik kitűnő kifejezés) és vezeti le tovább az írás-olvasás tanításának alapvető követelményeit, melyek a tanító eljárásának nem egyes, részletmozzanatait jelentik, hanem az egész eljárását vezérlő szempontokat:

„1. mind az írni-, mind az olvasnivalónak igazi szövegnek, mégpedig a kisgyermek igényeihez, érdeklődéséhez, értelmi fejlettségéhez mért szövegnek kell lennie; 2. A szövegnek igazi összeköttetést kell az író, illetve az olvasó énje s egy vagy több másik, közeli vagy távoli én között teremtenie.“

A tanítónak a módszer lényegébe (és nem csupán külső mozzanataiba) való bevezetését szolgálja a módszer jelentőségéről írott fejezet is.*

Az eszközökről szóló rész feloldja azt a sok tanítót elriasztó tévhitet, hogy a globális módszer csak sok és költséges taneszközzel volna megvalósítható.

A gyakorlati részben a szerző bőven ad útmutatást a tanítói eljárást illetőleg, az olvasás első kezdeteibe való bevezetéstől a „mondás-értékű“ szövegeken keresztül a szétbontásig, vagyis a hangok, ill. betűk önállóvá-válásáig. Éppígy tárgyalja az olvasással párhuzamos írás mozzanatait is és külön fejezetet szentel a folyóírás kérdésének.

Bevezetőül a szerző a módszer történetét vázolja, amiből kiderül, hogy az eszme nem újkeletű, viszont mégis — éppen a lélektani megalapozásból folyóan — mint teljesen modern nevelői eljárás áll előttünk.

Igen helyesnek tartjuk a néma olvasás kérdésének tárgyalását, amivel több helyen is találkozunk, és pedig azért, mert a régi iskola szinte tudomást sem vett az ilyenfajta olvasásról, csak mindig a hangos olvasást szorgalmazta, holott az életben éppen a néma olvasásra van legnagyobb szükségünk, éppen a néma olvasásban való készség vezet az olvasás igényéhez, aminek a kultúrával való összefüggése nyilvánvaló. Jól kidomborodik a könyvben a kibontó módszernek a néma olvasással való viszonya is.

A könyvben a tanítási technika egyes részletei mindvégig a nevelés-lélektani tények és elvek világában jelennek meg s így a könyv valóságos lélektani iskolázást jelent a tanítók számára. Stílusa pedig kifejezéseinek frissességével, a tudományos anyagnak oly ritkán tapasztalt, világos, könnyed és érthető előadásával egyenest üdítőnek nevezhető.

Baranyai Erzsébet.

FREINET, C.: *L'École moderne française*. Paris, 1946. Ophrys. 173 l.

Freinet azok közé a francia pedagógusok közé tartozik, akiknek törekvéseit nálunk is ismerik valamennyire. Új könyve megjelenésekor mégsem látszik haszontalannak röviden — a kötet gyakorlati és könnyen áttekinthető fejezeteit követve — vázolni a *Freinet*-féle iskola célját és módszerét. *Freinet népiskolának* nevezi azt az egységes iskolát, amelynek képét magában hordozza, és amelynek érdekében annyi ügybuzgalommal, hozzáértéssel és kitartással fáradozik. A kis kötet *guide pratique*, az első fejezetek mégis adnak elméleti alapvetést is. Kísérreljük meg először azt összefoglalni.

A régi iskola kritikája:

Az iskola már nem készít elő az életre, nem az élet szolgálatában áll: ezzel véglegesen halálra ítélte magát. A gyermekek igazi nevelése a mai világhoz és a holnapi lehetőségekhez való alkalmazkodásuk többé-kevésbé módszeresen mindinkább az iskolán kívül megy végbe, mivel az iskola nem tesz eleget ennek a feladatának. És jellemző, hogy a népeknek új vezetői a harcos munkástól a szövetkezések szervezőjéig, a hadvezérig és a legfőbb politikai irányítókig igen gyakran olyan emberek, akiket a nyilvános iskola félreismert vagy visszavetett, vagy akiket egy önző és mostoha társadalom távolított el az iskolától; mindezek az emberek, miközben társadalmi funkciójukat betöltik és harcukat megharcolják, olyan kultúrát és filozófiát alkottak saját maguknak, amely lassanként az egész világot hatalmába keríti, és amely előtt egy napon az iskolának is meg kell hajolnia.

Freinet iskoláját szocialista munkaiskolának tartja.

A nevelés célját így határozza meg: A gyermeknek, egy észszerűen szervezett közösségen belül, amelyek szolgál, a lehető legnagyobb mértékben ki kell fejlesztenie személyiségét. Úgy kell betöltenie hivatását, hogy mire felnőtt lesz, felemeikédjék ahhoz az emberi méltósághoz, tudjon élni azzal a hatalommal, amely szükséges a hazugságoktól megtisztult, összhangban élő, kiegyensúlyozott társadalom érdekében folytatott eredményes munkához.

Az a tény, hogy *Freinet* a gyermekben a jövő emberét látja, egyáltalában nem vezet a felnőtt élet szempontjainak nyers érvényesítésére, iskolája tehát nem a tekintély elven, a készen adott anyag elsajátíttatásának módszerén épül, hanem *école centrée sur l'enfant*, a gyermek a nevelő segítségével maga alakítja ki személyiségét. Ebből következik, hogy a munkáltatás terén tovább kell mennie annál, hogy a kézimunka egyszerű kiegészítője legyen az iskolai szellemi munkának, de élesen szembe kell szállnia minden olyan törekvéssel, amely idő előtt termelő munka felé tereli a gyermekeket és tanoncveket helyettesít be az értelmi és művészi erőfeszítéseket kívánó iskolázás helyébe. „A munka — írja *Freinet* — a nagy elv, a népi pedagógia mozgatója és filozófiája, az a tevékenység, amelyből az összes szerzemények folynak.“

Kötetünk az így körülírt cél felé való közeledésnek az útját is kijelöli.

Freinet gondoskodása az iskolázás előtti idő (période préscolaire) egészére is kiterjed. Mi röviden a 7—14 éves kort magában foglaló elemi iskolázásra térünk ki. Első lépése az iskolafenntartónak az iskola megfelelő felszerelésének megoldása. Mi nélkülözhetetlen egy *Freinet*-féle munkaiskolához?

1. Az iskola legyen természetes környezetben.
2. Legyen auditórium.
3. Legyenek műhelyei, kertje, istálló, ólai.
4. Legyenek megfelelő eszközök és szerszámok.

Ezek a követelmények világosan elárulják, hogy *Freinet* együtthalad *Decroly*-val, az amerikai kísérleti iskolákkal, átveszi a demokratikus nevelés bevált eljárásait.

Alig kell elárulnunk, hogy iskolájában önkormányzat működik, és hogy az egész nevelőmunka jól irányított önnevelés. A hivatalos tanterv alapján elkészül az évi tanmenet, ezt alapulvéve készíti el a tanító havonként a maga munkatervét, és ezt figyelembevéve készülnek el az egyéni heti tervek. A gyermekek a heti előíránytól kapják meg, és azt szabadon dolgozzák fel. Cédularendszer van, vagyis a feladatok, a problémák kis, igen gyakran rajzos cédulán kerülnek a gyermekhez, természetesen minden gyermekhez más. A cédulán (fiche) kiadott feladat vagy feladatok fokozatosan úgy követik egymást, hogy a nevelő igen kevés beavatkozásával oldhatók meg, igen gyakran az önellenőrzés lehetőségét is megadják (a megoldás is megvan a cédula hátlapján). Délelőtt-délutáni munka kötelező.

Ami *Freinet* iskoláját az összes többi hasonló célú intézménytől megkülönbözteti, az a *technikai és anyagi eszközöknek* a legteljesebb igénybevétele. Nemcsak annyiban, hogy a versnydolgozat *kinyomatása*, általában a nyomdai munka áll a gyermeki tevékenységek középpontjában (fali újság, iskolák közötti levelezés és újságcsere, stb.), hanem van sokféle műhely, gramofon hanglemezekkel, fényképezőgép, írógép, rádió hangos leadóval, filmfelvevő és vetítő (*Pathé-Baby*), munkakönyvtár, stb., amelyek teljesen beilleszkednek a nevelési munkába. *Freinet* példákkal bizonyítja munkájának sikeres és eredményes voltát, és alig lehet szabadulni attól az érzéstől, hogy valóban nagy lépést tett előre.

Az értékelő kritikának azonban nem lehet elhallgatnia, hogy valójában csak a *technique Freinet*, tehát a gyakorlati megoldások újak, csupán a munkálatok ügyes csoportosítása, az eszközök észszerű felhasználása többlet más kísérletekkel szemben. A *Freinet*-féle *complexe d'intérêts* és a *Decroly*-féle *centre d'intérêts* között maga *Freinet* sem lát nagyobb különbséget. A pedagógiában azonban a gyakorlati megoldásoknak, apró eredményeknek, szerencsésen megtalált eljárásoknak igen üdvös lehet a hatásuk. *Freinet* kis könyvének és módszerének tanulmányozását minden gyakorló nevelőnek melegen lehet ajánlani.

Kiss Árpád.

COUSINET, ROGER: *Une Méthode de Travail libre par Groupes*. Paris, 1945. Les Éditions du Cerf.

A *travail par groupes* vagy *travail par équipes* olyan iskolai munkának a jellemzésére szolgáló kifejezés, amelyet a nagy gyermeki közösségen belül kisebb cso-

portok végeznek. A genfi *Bureau International d'Éducation* egy 1935-ben megjelent kiadványában — *Le Travail par Équipes à l'École* — a kérdést minden vonatkozásában megvilágította, közölte Jean Piaget lélektani észrevételeit és két pedagógus rövidebb hozzászólását. Ezek egyike Peter Petersen egyetemi tanár, az ú. n. *Jena-Plan* megalapozója, a másik Roger Cousinet francia iskolafelügyelő volt.

Cousinet háború után megjelent 110 lapos könyvében azt kerestük, tett-e hozzá valamit eddigi elméleti és tapasztalati megállapításaihoz?

A kötet sajnálatosan az elméleti részt foglalja össze igen részletesen, és hozzátehetjük, fölöslegesen is. A régi iskola bőbeszédű bírálatára ma már igen kevéssé van szükség, még akkor is, ha úton-útfélen belebotlunk. Ma már tudja, hogy idejét mult eljárásokkal dolgozik, csak nem képes rátérni az újra és jobbra. Ezenfelül a kis csoportban való munkáltatás az *enseignement individualisé* egy változata, amelynek bő elméleti megalapozása kielégítően megtörtént. Amit szívesen olvastunk volna Cousinet-től, az a *pedagógiai apró munka*, tehát a napi foglalkozás beosztása, a feladatok természete, az elért eredmény, és a *csoportok sajátos magatartásának* leírása lett volna, minderről azonban viszonylag igen kevés szó esik. A kis munka inkább népszerűsítő és rábeszélő, mint a munkába beavató. Természetes, hogy aki a kísérletet nem ismeri, haszonnal forgathatja. A kötet végén a szerző jól kiválogatott irodalmat is ad.

Kiss Árpád

VAJTHÓ LÁSZLÓ: *Húsz évem a Markóban*. Budapest, 1946. Egyetemi Nyomda, 52 l.

Egy nagyhatású, eszményekért lelkesülő tudós nevelői életművének számbavétele ez a kis füzet az Egyetemi Nyomda mindig izléses kiadásában. Vajthó László megmutatta, hogy nem a hely előkelősége határozza meg a lankadatlanul törekvő ember hatását, hanem a benne lobogó értelem és tennivágyás tüze. Vajthó László többet tett kiadványaival irodalomtudományunk és nemzedékek irodalmi nevelése érdekében, mint amennyit nem egy irodalomtudós egyetemi katedrájáról képes volt. A három általa szerkesztett sorozat, a *Magyar Irodalmi Ritkaságok*, *A Tanítás Problémái* és a *Magyar Írók* maradandóan őrzik nevét az irodalom és az irodalmi nevelés munkásai között. Mindhárom sorozatot lényeges anyagi segítség vagy házon kívül, pusztán lelkesedésből és az ügy szeretetéből hajtva fejleszt, ápolja s főleg az elsővel, a *Magyar Irodalmi Ritkaságokkal* országos mozgalmat indított.

E mozgalomnak irodalom-pedagógiai jelentősége, ezt bátran mondhatjuk, igen nagy. Nem csupán azért, mert középiskolai tanulók saját költségükön klasszikus magyar írók kiadatlan munkáit teszik közzé, ezzel a külföld figyelmét is magukra irányítják, hanem mivel a kiadásra kerülő munkákat maguk másolják a kéziratból, maguk készítik elő nyomdára, maguk jegyzetelik, maguk írják elé a bevezetést, szóval filológiai munkát végeznek. E munka tudományos szempontból sem jelentéktelen, hiszen elkallódásra ítélt szövegek megmentéséről van szó. Az irodalmi nevelés, de általában a cselekvésre nevelés szempontjából pedig igen jelentős. Végső fokon minden nevelésnek az a célja, hogy a növendék a kultúra-közvetítő és fenntartó eljárásokat maga is elsajátítsa, és maga is a közvetítők és fenntartók sorába lépjen. Ez a cél itt még az iskolai évek folyamán megvalósul.

A budapesti Berzsényi Dániel gimnáziumban működő Vajthó László 1930-ban adott példája, *Bessenyei György: A törvénynek útja. Tudós társaság* c. írásainak kiadása az, akkori VIII. osztály költségén és munkájával, igen hatásosnak bizonyult, és a következő évek folyamán 63 hasonló kis kötet jelent meg az ország legkülönbözőbb iskolái fiataljainak és nevelőinek munkája és áldozatkészsége nyomán. Lassanként a kis sorozat az irodalmi nevelés nélkülözhetetlen segédeszköze lett. Hogy Bessenyei szellemi multunknak az utóbbi években ismét élő és ható tényezőjévé lett, az elsősorban ezeknek a névtelen munkásoknak és velük Vajthó Lászlónak, az örökké tevékeny agitátornak az érdeme.

Az előttünk fekvő kis füzet soraiból szép és eredményes élet munkája sugárzik felénk. E munka nem befejezett. Vajthó ma is töretlen frissességgel tervez, szervez, agitál. S hogy kis füzetének mozaikjait a bombázások alatt írta, mintegy végrendeletként, amelyből szerencsére csak összefoglaló lett, jelképpé lett a kis mű, a gondolat gyözelmének jelképévé az erőszak fölött.

Vajda György Mihály

MAGYAR PAEDAGOGIA

Revue de la Société de Pédagogie
Hongroise

A Periodical of the Hungarian
Society of Pedagogy

RÉSUMÉ — SUMMARY

Études — Essays

JULIUS KOVÁTS: *K. D. Usinskij, „The Teacher of the Russian Nation“.*

Last year the Russian nation celebrated the seventy-fifth anniversary of the death of K. D. Usinskij who has been compared to Comenius, Rousseau and Pestalozzi. He is looked upon as the father of Russian education and schools and the first great educator of the Russian people.

In his chief work "Man as the Object of Education. An Essay in Educational Anthropology", as well as in his other works, Usinskij's tenets on education are characterised by a sober realism. According to him the chief aim of education is to shape the moral man, and the basis of morality according to him lies in work. He puts the national idea into the centre of his system of education. The deepest expression of the national idea is realized in the language of the nation. In his numerous writings Usinskij proves himself to be excellent in didactics, and in addition he displays a sure touch in dealing with the questions of moral and aesthetic education. He was an artist and a poet and that explains his deep sympathy and insight into the child's mentality which accounts for the fact that he set out to satisfy the aesthetic needs of the child's soul: his schoolbooks are a fine example of this feature. He played a decisive part in organising secondary school education for the Russian women. His influence on the course of Russian education was very great. Through his works and example his influence is still alive in the Slav countries of the Balkans.

1 ANDRÉ ZIBOLEN: *Journal d'une jeune fille enthousiaste.*

Le journal publié sous ce titre contient les notes d'une lycéenne de Budapest. Il a été écrit de 1933 à 1936. Tout son contenu est consacré au même rapport d'enthousiasme, par conséquent, il nous permet de suivre, sans recourir à une méthode d'isolation artificielle, la formation, durant plusieurs années, d'un rapport sentimental très important dans le processus de maturation de la personnalité. A un niveau culturel élevé, cette voie, qui conduit de l'état d'isolation à la société, de l'insensibilité, témoignée vis-à-vis des contenus psychiques étrangers, à la compréhension, est l'étape la plus significative de l'adolescence. L'adolescent éprouve une tension entre soi-même et son entourage, il se replie donc sur soi-même et finit par s'analyser. C'est ce moi analysant soi-même qu'il projette en une seconde personne: ce moi qui comprend, qui vient en aide et qui délivre, n'est autre que l'objet de l'enthousiasme. L'idéal est donc la propre création de l'adolescent, voilà la première cause pour laquelle le rapport imaginaire est facile à s'établir. Par le fait qu'il s'occupe de l'idéal, l'adolescent est conduit vers la société et l'étape de la vraie compréhension se voit, ainsi préparée. Étant donné que l'idéal n'est pour ainsi dire que le véhicule du caractère idéal construit par l'auteur du journal, les rapports immédiats avec lui aboutissent à une désillusion inévitable. Cependant, cela ne diminue pas l'importance du rapport d'enthousiasme dans le processus de la maturation sociale. Par le fait, précisément, que le contact personnel a été ainsi préparé, l'auteur de journal est à la fois sortie de la solitude de l'étape initiale de l'adolescence.

ZOLTÁN PÉNZES: *Les principes de la didactique et de la méthodologie dans l'enseignement professionnel*

La pédagogie est assez pauvre en études relatives à la didactique et à la méthodologie de l'enseignement professionnel. Après une mise au point de certaines notions fondamentales, l'auteur s'occupe, de façon détaillée, des conditions de l'enseignement systématique, de la nécessité de faire des projets de leçons, des conditions de l'éducation visant à l'indépendance de l'élève, de l'économie de l'enseignement. Il n'oublie pas les formes les plus modernes de la thèse des échelles formelles, thèse indispensable même dans l'enseignement professionnel, il les analyse avec un soin particulier, au point de vue des buts pratiques de l'enseignement professionnel et technique. Dans le processus de toute acquisition de connaissances, il aperçoit deux étapes nettement discernables: au point de vue de l'élève il nomme la première: étape de création, la seconde: étape de reformation ou de collection, tandis que, au point de vue du professeur, la première est désignée par lui: maïeutique, la seconde: emmagasinage de connaissances. En ce qui concerne la méthode, il divise les matières d'enseignement en quatre groupes, c'est à dire les matières dites préparatoires, les matières spécialement théoriques, les matières typiquement pratiques et enfin les matières techniques. Dans l'enseignement des matières des deux premiers groupes il faut — selon l'auteur — procéder selon les instructions méthodiques employées généralement dans les sciences naturelles. Quant aux deux derniers groupes, il soulève des questions didactiques et méthodiques originales: Dans le procédé de la méthode maïeutique — comme l'auteur l'expose — il faut prendre en considération l'étendue de la matière à communiquer, les points de vue de l'expérimentation et de la présentation par l'image, et enfin — mais non en dernier lieu — ceux de la triple unité de la forme, de la matière et du façonnage. Pendant l'emmagasinage il ne faut jamais perdre de vue les exigences ici toutes caractéristiques de la concentration, de l'application (adaptation) de la façon de penser technique et de faire voir en diagrammes, ainsi que des buts formels de l'enseignement.

FRANCIS LÉNÁRD: *The Psychology of Assessment and Evaluation.*

With the reforms of education the problem of assessment and evaluation must be raised and a reform of the system of marking must be considered. But a reform of assessment will lead to results only when we have faced clearly all the mental phenomena which accompany the processes while the pupil's knowledge and ability is being assessed. The marking of schoolpapers and the assessment of oral examinations hitherto prevailing, have been far from being perfect when viewed from the standards of objective valuation. Modern psychological experiments have proved this sufficiently. A scrutiny of schoolbulletins, published at the end of the school-year and containing marks allotted to pupils, confirm this assertion, too. The subjectivity of the assessment is shown among others by a too lenient or else too strict marking by the teachers. The planned reform of assessment by means of points, will only be satisfactory if the incidence of the five marks to be employed show in any class a percentual distribution according to the following formula:

Marks	1	2	3	4	5
Allotted to	10 per cent	20 p. c.	40 p. c.	20 p. c.	10 p. c. of the class.

Assessment will rest on much safer ground when educational tests will be employed. It is the experience of the author that these tests eliminate most of the embarrassing features of the old procedure and mainly those which have been responsible so far for the subjectivity in assessment. The advantages of the subject-tests are summed up as consisting in: all the pupils may be examined at one and the same time from a widest range of the subject-matter, pupils as a rule enjoy doing tests, the tests not solved by the pupils keep on to occupy their interest, the usual examination fright is absent and a healthy sense of competition takes its place, pupils accept the results of the tests as objective and the ruling as unavoidable, an objective assessment and evaluation is easier for the teacher etc. In addition to assessing and marking knowledge and information, it is imperative to assess and evaluate the pupil's intelligence and personality. In all these the well-known psychological methods are of great help and they contribute materially towards realising the aims of the present reforms in education.

Articles — Minor Notes

JULIUS KOCZKÁS: *A Scientific View of the Universe or a Weltanschauung?*

There has been a tendency prevailing which tries to build a *Weltanschauung* on science although the latter proceeds always to explain facts by a reference to theory and hypothesis. Such an employment of the sciences is mistaken and ill-applied, and completely ignores the aims and methods of the sciences. Science itself proves neither a materialistic nor an idealistic system of metaphysics or *Weltanschauung*. Therefore the teaching of science in schools can have no other aim than to give the pupils a scientific view of the universe.

TIHAMÉR KISS: *L'évolution de la perception du temps chez l'enfant.*

La perception du temps est née de l'activité intellectuelle ou plutôt logique de l'homme, cette perception étant étroitement liée à celle de l'objet, de l'espace, soit encore plus particulièrement à celle du mouvement. Comme le dit Piaget: „Le temps est l'espace en mouvement“. Avant de devenir abstraite, homogène, quantitativement divisible et numériquement exprimable et avant d'être projetée dans l'espace, la perception du temps montre chez l'enfant des caractéristiques affectives et dynamiques qui s'attachent à des faits concrets de la sensation et sont de durée et de qualité différentes.

SIGISMUND ADÁM: *Theory and Practice of Education in the City of Children.*

The City of Children in Hajduhadház, Hungary, was organized in 1946 at the initiative of the author, its present headmaster. The children admitted were for the most part orphans who had lost their parents during the last war. The educators of the City of Children apply with great success the principles of modern education gained by experiences in schools where children had been living a free and independent communal life.

Revue des Livres — Book-Review

RENÉ HUBERT: *Traité de Pédagogie générale.*

L'auteur entreprend la tâche difficile de poser une fois de plus le problème des *buts* et des *valeurs* pour rendre à la pédagogie la directive. En examinant loyalement les problèmes de l'éducation, il arrive à un projet d'une conception théorique de grande envergure. Écrire en nos jours exposés à des antinomies une pédagogie théorique, n'est pas une tâche facile, et l'auteur, en composant son manuel, a exécuté, en effet, un travail beau et remarquable. Árpád Kiss.

M. L. JACKS: *Total Education. A Plea for Synthesis.*

The considerable influence of the late Karl Mannheim on English social thinking is reflected in the work of the author who wants to show a radical transformation of modern views and thoughts on education. His fundamental thesis is: opposed to the one-sided analytical thinking of the new age in the field of life as well as science, we need to-day first of all synthesis, integration and a thinking in organic coherence. All the modern problems of education and the science of pedagogy are examined in the light of this organic, "totalitarian" thinking very instructively and in a thought evoking manner. László Faragó.

F. CLARKE: *Education and Social Change. An English Interpretation.*

Professor Clarke is one of the first educators on English soil who apply the viewpoints of sociology on the problems of education with undeviating persistence. His ideas have since become the common good of public opinion and some of his proposals demanded in the name of social justice, were embodied into the Education Act of 1944. But the peculiar interest of his book to us to-day consists in his clear

elucidation of the relation between culture and vocational training and of the problems thus raised which have so far not yet found a satisfactory solution...

László Faragó.

ROBERT DOTTRENS: *Éducation et Démocratie.*

Ce livre de Dottrens est la quintessence des expériences et des études d'une vie consciemment pédagogique. Il examine les problèmes de l'éducation et de la société, de la démocratie et de la liberté. Il nous fait connaître les principes fondamentaux de l'éducation démocratique actuelle, les devoirs du pédagogue consciencieux.

Árpád Kiss.

NATIONAL COUNCIL FOR PUBLIC EDUCATION (Editor): *Democracy and Public Education.* — GABRIEL KEMÉNY (Editor): *Post-Graduate Training and Democracy.*

Although Hungarian schools were far from sharing the outlook and erroneous policy of the last ten years, nevertheless the educational reconditioning and at the same time, the special re-information of the teachers by means of post-graduate courses which started with the liberation of the country, has been thought of as an important and necessary measure. The lectures delivered in these courses have been published in two bulky volumes by the Educational Section of the Hungarian Ministry of Education and Public Cults jointly with the National Council for Public Education with a view to further the aims of a democratic reconditioning of the Hungarian teachers. Numerous studies (all in all 67) deal with the problems of social life, the democratic transformation of Hungarian public education, a modern change of the educational work in the schools as well as the latest results in some branches of knowledge (Hungarian language and literature, history, sociology, political economy, ethnography, geography, biology, physics and chemistry) and finally the problems of the place of art in school education. The purpose of all these studies is to assist the teachers in performing their modern tasks.

Andrew Zibolen jun.

SIR RICHARD LIVINGSTONE: *The Future in Education.*

Author's ideas as to the future of education are barren from a sociological point of view. He elevates the system of a Christian Liberalism of the 19th century, to the rank of a timeless fetish. The book seems to suggest that all the problems of an education of society may be solved by a further spread and widening of the scope of adult education. Secondary schooling is only for a small élite. Though he clearly sees all the problems, the suggestions put forward for finding a way out, are those of a man of the past. The Education Act of 1944 makes Sir Richard's book obsolete since the Act breaks with the principle of aristocratic exclusivity in education by introducing the principle of social equality.

László Faragó.

LÁSZLÓ FARAGÓ: *School and Society. The Educational Policy of English Democracy.*

The methods of sociology are applied in the present study of the author's when he investigates the historical development of British education, that system of education which may be characterised as a system without a system employing "a method without a method". He traces its evolution by a constant reference to the development of British social life. A sharp line is drawn between the charitable gestures in education of a past Britain and the deliberate efforts of modern English social policy for educating the people. The three important Education Acts are characterised by saying that "the Education Act of 1870 is the poor law of education, the Education Act of 1918 is the education act of the "Fourth Estate" while that of 1944 is the law of the child". The decisive change will be brought about by the social ideals and reforms embodied in the Education Act of 1944 and the Acts following and supplementing it unless an equilibrist policy of compromise does not tie down the hands of the executors.

Stephanie Mándy.

FRANCIS LÉNÁRD: *The Way of Psychology.*

Francis Lénárd's Hungarian book fills a gap in Hungarian psychological literature and it stands all by itself from among the publications of a similar size that deal with the new schools and tendencies in modern psychology. The author points

out with a keen eye for historical evolution, the turning-points which mark a progress in the history of psychology. In addition to an examination of the tendencies and outstanding personalities of psychology, he enlarges upon the history of psychological fundamentals and ideas. But he always keeps before his eyes the words of Boring which must never be forgotten in modern psychology: "Facts and not systems are important in psychology".
George Mihály Vajda.

PAUL HARKAI-SCHILLER: *Études de psychologie, à la mémoire de Paul Ranschburg* (rédigées par).

Ce volume présente, outre les commémorations concernant la personnalité et l'oeuvre de l'éminent psychologue et psychiatre, deux études de Ranschburg dont la première a un caractère personnel, la seconde est plutôt critique. Parmi les autres études la première place revient à l'esquisse d'une étude du pédagogue-thérapeute connu, Joseph O. Vértés, sur le "Problème de forme chez l'anormal" où il démontre que chez les imbéciles les éléments psychiques sont incapables de prendre la forme d'une totalité et doivent mener une existence indépendante et isolée. Béla Jausz.

STEPHEN BENEDEK: *Instinct and Crime*.

Author approaches the problem of criminal psychology by applying to it the method of "fate-analysis" advocated by Professor Szondi. Having devised an appropriate method of experiments he sets out to reach an answer to the age-old question whether it is heredity or the environment which is in the first line responsible for crime. His results may be shortly summarised as follows: mental derangements except those of an organic origin, are primarily derangements of the instincts and their degeneration, and as such may easily lead to crime. But a criminal attitude is not hereditary, it is much more the make-up of the instincts that may be inherited. Certain sets of instinctive patterns may lead to crime when e. g. such a set of instincts are stunted a free play in activity or by the cropping up of motives inciting to a criminal behaviour. This may easily happen but it does not necessarily follow even from a particular instinctive pattern. The cure lies in education and consists in socialising the instinctive needs which crave satisfaction, by a correct choice of a career, occupation, recreation etc.
Blanche Gádor.

PAUL GUILLAUME: *Manuel de psychologie*.

Le manuel de psychologie de Guillaume donne un assez bon sommaire des résultats modernes de la psychologie, mais en dépit de toute bonne volonté il ne peut pas s'affranchir complètement des traditions philosophiques qui empêchent, souvent et dans une forte mesure, le progrès de cette science.
François Lénárd.

RENÉ ZAZZO: *Le Devenir de l'Intelligence*.

Dans le livre de Zazzo on trouve, outre l'examen psychologique des origines et de la nature de l'intelligence, une énergique déclaration de guerre au nom du rationalisme, contre la maladie de notre siècle: l'irrationalisme. Le problème de la genèse de l'intelligence est, selon l'auteur, résolu par la théorie fonctionnelle; ce qu'il y a de nouveau chez lui, ce sont surtout ses recherches concernant la nature de l'intelligence, et une démonstration de l'union étroite de l'intelligence et du caractère. Le pédagogue doit constater avec joie que le *connais-toi toi-même* est de plus en plus observé par l'humanité.
Árpád Kiss.

JEAN CHÂTEAU: *Le Réel et l'Imaginaire dans le Jeu de l'Enfant*.

Dans le jeu de l'enfant, l'auteur examine la genèse et la formation de l'imagination. Selon sa thèse, d'un effet nouveau en face de la conception traditionnelle, l'âge enfantin n'est aucunement en possession de toutes les vérités, il n'est pas riche en imagination, au contraire, c'est une pauvreté, qui par sa nature spéciale nous trompe, et qui paraît être une richesse abondante. Dans la connaissance du monde il ne faut pas non plus attribuer une trop grande importance au jeu. La conception de l'auteur est sans doute intéressante. Il indique plusieurs facteurs qui, jusqu'à présent, ont été assez négligés par les spécialistes.
Árpád Kiss.

PAUL BODIN: *L'adaptation de l'enfant au milieu scolaire.*

Conformément à la conception psychologique moderne, l'auteur interprète la crise des enfants travaillant à l'école sans succès, comme un manque d'adaptation. Il donne une analyse détaillée des causes extérieures et intérieures de ce phénomène. Un remède radical en serait l'acceptation des méthodes pédagogiques modernes dans le travail scolaire, c'est-à-dire: l'école devrait s'adapter aux enfants. Sa proposition et ses points de vue ne sont que très actuels en Hongrie, car la réforme scolaire démocratique a créé des institutions nouvelles et des cadres nouveaux qui ne sauraient être remplis qu'en réalisant les principes de la pédagogie moderne.

Ladislav Faragó.

C. M. FLEMING: *The Social Psychology of Education. An Introduction and Guide to Its Study.*

Mr Fleming's book gives an introduction to a new branch of the psychology of education: the social psychology of education. Interest with this new discipline becomes thus switched over from the development of the individual to the importance of environment which is a factor equivalent with heredity. As a result a pedagogical fatalism will be efficiently supplanted by an educational optimism; it is a belief, scientifically justified in the possibility of shaping human personality. The best means to achieve this is the environment of a democratic system of society which is carried on and maintained by the interest and concurrence of the pupils.

László Faragó.

FRANÇOIS MÉRÉI: 1. *L'idéologie chez l'enfant.* 2. *L'expérience collective.*

Ces deux études forment une unité homogène. S'appuyant sur les résultats de l'école psychologique suisse et sur ses propres recherches, l'auteur démontre dans la première, comment tous les éléments qui rendent l'enfant apte à participer à la société démocratique, apparaissent de bonne heure dans l'enfant. La deuxième étude prouve par de nouvelles expériences originales de psychologie sociale, que l'expérience vécue de l'appartenance à une collectivité donne à l'enfant un surcroît de force, c'est à dire qu'un groupe par sa cohésion augmente l'efficacité de l'individu.

Ladislav Faragó.

ROBERT DOTRENS: *L'enseignement individualisé.*

L'oeuvre du directeur de l'École du Mail, qui nous indique comment le principe de „l'individualisation de l'enseignement“ doit être réalisé dans les écoles, est particulièrement actuelle de nos jours, où l'idée de l'école unique finit par triompher dans plusieurs pays, ainsi en Hongrie. Le but est de remplir d'un nouveau contenu les nouveaux cadres d'organisation. De nouveaux procédés d'éducation sont indispensables, conformément aux principes pédagogiques modernes développés dans cet ouvrage.

Árpád Kiss.

LOUIS UJVÁRY: *L'enseignement de lire et d'écrire par la méthode globale.*

Précis excellent de la méthode globale, cet ouvrage n'est pas seulement une suite de conseils techniques, mais encore un tableau d'ensemble des règles psychologiques que l'on doit suivre dans les procédés pédagogiques.

Elisabeth Baranyai.

C. FREINET: *L'école moderne française.*

Ce livre du célèbre pédagogue français est un guide pratique, c'est-à-dire une présentation des procédés de l'éducation moderne, fondée sur les principes démocratiques, d'après l'exemple pratiqué dans l'école de Freinet. Le principe est aujourd'hui généralement connu et les opinions de l'auteur sont à peu près identiques à celles de Decroly; ce qu'il y a de nouveau et de digne d'être considéré, ce sont les solutions pratiques, c'est-à-dire la „technique Freinet“.

Árpád Kiss.

ROGER COUSINET: *Une Méthode de Travail libre par Groupes.*

Le pédagogue bien connu résume ici les questions théoriques de la méthode du „travail par équipes“. Ce problème n'est que trop connu. Nous aurions préféré un compte rendu de la réalisation pédagogique, des détails de la technique de la méthode Cousinet.

Árpád Kiss.

LADISLAS VAJTHÓ: *Vingt ans à l'école.*

L'auteur de cet ouvrage est à la fois professeur de lycée et éditeur de collections littéraires remarquables. La plus importante de ces séries est peut-être celle des classiques, presque inaccessibles, de la vieille littérature hongroise. Les travaux philologiques de ces publications ont été exécutés par les élèves. Cet important fait culturel et scientifique est en même temps la meilleure réalisation des principes de l'enseignement actif.

Georges M. Vajda.

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

A Társaság 1947. év január—május hónapokban a következő felolvasó üléseket rendezte:

Január 18.

Kováts Gyula: K. D. Usinskij, „az orosz nemzet nevelője“.

Ujvári Béla: A gyermekrajz és a művészi alkotás.

Február 15.

ifj. Zibolen Endre: Egy rajongó leány feljegyzései.

Április 19.

Pénzes Zoltán: A tanítástan és módszertan alapelvei az iparoktatásban.

Lénárd Ferenc: Az osztályozás lélektana.

Május 17.

Deák Gyula: Emlékek a polgári iskola életéből.

Borbély Kamill: A pályaválasztási tanácsadás gyakorlata a középiskolában.

Valamennyi előadás székfoglaló volt.

Kiadásért felelős: Faragó László.

48.040. — Egyetemi Nyomda, Budapest, VIII, Múzeum-körút 6. — (F.: Tirai Richárd.)

