51596

1962/1

MAGYAR PEDAGÓGIA

EGYETEMI KÖNYVTÁR FOLYÓIRATOK SZEGED

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA
FŐSZERKESZTŐ: Dr. NAGY SÁNDOR

AKADÉMIAI KIADÓ BUDAPEST

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának negyedéves folyóirata

LXII. évfolyam — Új folyam, II. kötet, 1. szám.

A szerkesztőbizottság tagjai:

Ágoston György, Bartha Lajos, Földes Éva, Jausz Béla, Kiss Árpád, Nagy Sándor, Révész Imre akadémikus, Szarka József

Főszerkesztő

NAGY SÁNDOR

TARTALOM

Az 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről 1

Kiss Árpád : Az iskolás tanulók megterhelését előidéző egyes tényezők vizsgálata I. Előkészülés az órákra és a tanulás módja 8

Lénárd Ferenc és *S. Molnár Edit :* A tanári kérdések vizsgálata a gondolkodás fejlesztése szempontjából 38

Eiben Ottó : A gyermek növekedéséről 56

Sipos Istvánné : Bél Mátyás pedagógiai reformtörekvései 82

IRODALOM

Hegel A szellem fenomenológiája című könyvének margójára, gondolatok a munka emberformáló hatásáról *(Katona Katalin)* 104

Intézkedések a tudományos és pedagógiai munkát is végző tudományos káderek képzésének tökéletesítése érdekében *(Pravda,* 1961. jún. 17) 112

Marx—Engels a nevelésről és oktatásról: *Marx—Engels :* Über Erziehung und Bildung, Berlin, 1960; *Karras, Heinz :* Die Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik, Berlin, 1958; *Krapp, Gotthold :* Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit. Berlin, 1958. *(Pásztor József)* 114

Az óvódai nevelés történetéből: *Bernstorff, Edit* és mások: Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung, Berlin, 1960.; *Krecker, Margot :* Aus der Geschichte der Kleinkindererziehung, Berlin, 1960. *(Hanzó Lajos)* 118

Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1960 120

Jurčo, Martin : A megismerés és sajátosságai a gyermeknél: Poznanyije a jeho osobitosti u dietata. Bratislava, 1960. *(Szoboszlay Miklós)* 120

Az 1960-ban megjelent neveléstörténeti cikkekről *(Jáki László)* 125

Az MTA Pedagógiai Bizottsága

Vita az Akadémián a magyar nevelési tervjavaslatról *(Juhász Ferenc)* 130

Beküldött könyvek és folyóiratok 134

Szerkesztőség: Budapest V., Pesti Barnabás u. 1. Egyetem pedagógiai tanszéke

A kiadvány előfizethető vagy példányonként megvásárolható: az AKADÉMIAI KIADÓNÁL, Budapest V., Alkotmány utca 21. Telefon: 111—010. MNB egyszámlaszám: 46. Csekkbefizetési számla szám: 05.915.111-46., az AKADÉMIAI KÖNYVESBOLTBAN, Budapest V., Váci utca 22. Telefon: 185—612., a POSTA KÖZPONTI HIRLAP IRODÁnál, Budapest V., József nádor tér 1. Telefon: 180—850 Csekkszámla : egyéni 61.257, közületi 61.066. (Példányonként megvásárolható a Posta nagyobb árusítóhelyein is.)

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK
NEGYEDÉVI FOLYÓIRATA

LXII. ÉVFOLYAM — ÚJ FOLYAM, II. KÖTET

Főszerkesztő
NAGY SÁNDOR

AKADÉMIAI KIADÓ BUDAPEST, 1962

ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI

REV 77

REV 98

REV 2010

710216

ORSZÁGOS
PEDAGÓGIAI
Könyvtár és Múzeum

TARTALOM

Tanulmányok :

Bajkó Mátyás: A bolgár közoktatás reformja ..... 445—457

Bársony Jenő: A nevelés rendszerezésének problémáiról ..... 152—163

Besnyő Miklós: A köznevelés alakulása Csehszlovákiában az 1960-as reform után ..... 164—178

Eiben Ottó: A gyermek növekedéséről ..... 56— 81

Földes Éva: A huszita-táborita népoktatási törekvések hatása Magyarországon a XV. és XVI. században ..... 458—471

Justné Kéry Hedvig: Az osztályközösség kialakulására ható pedagógiai tényezők ..... 418—431

Kiss Árpád: Az iskolás tanulók megterhelését előidéző egyes tényezők vizsgálata, I., II. ..... 8—37, 281—315

Lénárd Ferenc és S. Molnár Edit: A tanári kérdések vizsgálata a gondolkodás fejlesztése szempontjából ..... 38— 55

Nagy Sándor: Az oktatási folyamat korszerűsítésének strukturális kérdései 137—151

Ormai Vera: Különböző nevelői magatartásformák hatása egy osztály tanulóinak tantárgy iránti érdeklődésére és munkafegyelmére ..... 382—417

Rókusfalvy Pál: Növendékeink megismerése ..... 316—337

Sipos Istvánné: Bél Mátyás pedagógiai reformtörekvései ..... 82—103
207—234

Szathmáry Lajos: Tanárjelöltek vallomásai hivatásról, indítékokról, tervekről ..... 179—207

Vadász János, Göllesz Viktor és Tapodi Ernő: A mozgóképek segítségével történő gyógypedagógiai oktatás jelentősége egy kísérlet értékelése alapján ..... 432—444

Zibolen Endre: Pestalozzi ipari pedagógiája ..... 338—356

Közlemények, megemlékezések :

Ágoston György: Rousseau 381

Az 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről .... 1— 7

Intézkedések a tudományos és pedagógiai munkát is végző tudományos káderek képzésének tökéletesítése érdekében (Pravda, 1961. jún. 17. Ford. Bekény Sándor) ..... 112—114

Az MTA Pedagógiai Bizottsága (Juhász Ferenc, Bajkó Mátyás, +++) ... 130—134
270—272
378—379

Irodalom :

ALBERTY, HAROLD: Reorganizing the High School Curriculum. New York, Macmillan Comp., 1953. Ism. JÓBORU MAGDA ..... 374—378

ÁGOSTON GYÖRGY: A kommunista erkölcs tartalma és az erkölcsi nevelés feladatai. Budapest, Tankönyvkiadó, 1961. Ism. KATONA KATALIN ... 235—242

BERNSTORF, EDIT és munkatársak: Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung. Berlin, Volk u. Wissen, 1960. Ism. HANZÓ LAJOS ..... 118—119

BIRÓ SÁNDOR: Történelemtanításunk a XIX. század első felében a korabeli tankönyvirodalom tükrében, Budapest, Tankönyvkiadó, 1960. Ism. DOBOS LÁSZLÓ ..... 260—263

EBERMAIER, K.: Das schwererziehbare Kind. Düsseldorf, A. Bagel, 1959. Ism. RÓKUSFALVY PÁL ..... 491—494

GRUZDEW, N.: Marx—Engels über Erziehung und Bildung. Berlin, Volk u. Wissen, 1960. Ism. PÁSZTOR JÓZSEF ..... 115—116

HANZÓ LAJOS (szerk.): A szarvasi felsőfokú óvónőképzőintézet évkönyve, I. Gyoma, 1961. Ism. SIMON GYULA ..... 263—265

HEGEL: A szellem fenomenológiája. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1961. Ism. KATONA KATALIN ..... 104—112

HOLÉCIOVÁ, OLGA és mások: Hry v mateřské škole. Praha, Státni Pedagógické Nakladatelstvi, 1961. Ism. SZOBOSZLAY MIKLÓS ..... 254—258

JURČO, MARTIN: Poznanie a jeho osobitosti u dieťaťa. Bratislava, 1960. Ism. SZOBOSZLAY MIKLÓS ..... 120—125

KARRAS, HEINZ: Die Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik in Marx's Hauptwerk, Das Kapital. Berlin, Volk u. Wissen, 1958. Ism. PÁSZTOR JÓZSEF ..... 116—117

KRAPP, GOTTHOLD: Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung. Berlin, Volk u. Wissen, 1960. Ism. PÁSZTOR JÓZSEF 117

KRECKER, MARGOT: Aus der Geschichte der Kleinkindererziehung. Quellentexte. Berlin, Volk u. Wissen, 1960. Ism. HANZÓ LAJOS ..... 119—120

LUMSDAINE, A. A. and GLASER, R.: Teaching Machines and Programmed Learning, a Source Book. Washington, Nea, 1961. Ism. KISS ÁRPÁD 478—484

Magyar Filozófiai Szemle (A) 1961-es évfolyamának pedagógiai tárgyú értekezései. Ism. KATONA KATALIN ..... 265—270

MESNARD, P.: Education et Caractère. Paris, Presses Universitaires de France, 1953. Ism. EGYED ANDRÁS ..... 242—249

Neveléstörténeti cikkekről (Az 1960-ban megjelent . . .) Ism. JÁKI LÁSZLÓ .... 125—130

NOVOGRODSZKI, T.: Fejlődéslélektan. Budapest, Tankönyvkiadó, 1961. Ism. EGYED ANDRÁS ..... 484—489

Pedagógiai Szemle (A) 1961. 6—12. számában megjelent neveléstörténeti tanulmányokról. Ism. SIMON GYULA ..... 273—277

Pszichológiai Tanulmányok (A) I—IV. kötetének, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1958—1961. nevelési vonatkozású tanulmányai. Ism. RÓKUSFALVY PÁL 472—476

SISKIN, A. F.: Az etikai tanok történetéből. Budapest, Stúdium, 1962. Ism. KATONA KATALIN ..... 364—369

A MAGYAR PEDAGÓGIA ÍRÓI 1962-BEN

Ágoston György
Bajkó Mátyás
Bársony Jenő
Besnyő Miklós
Dobos László
Egyed András
Eiben Ottó
Földes Éva
Göllesz Viktor
Hanzó Lajos
Jáki László
Jóboru Magda
Juhász Ferenc
Justné Kéry Hedvig
Katona Katalin
Kiss Árpád
Kováts Gyula
Lénárd Ferenc
S. Molnár Edit
Nagy Sándor
Ormai Vera
Pásztor József
Rókusfalvy Pál
Simon Gyula
Sipos Istvánné
Szathmáry Lajos
Szoboszlay Miklós
Tapodi Ernő
Tunkli László
Vadász János
Zibolen Endre

Sztruminszkij, V. Ja.: Ocserki zsizni i pedagogicseszkoi dejatelnoszti K. D. Usinszkovo. Moszkva, 1960. Ism. Kováts Gyula ..... 357—363

Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1960. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1961. Ism. +++ 120

Upezňovanie vzťahov Čechov a Slovákov pri vyučovaní dejepisu (Sbornik). Bratislava, 1961. Ism. Szoboszlay Miklós ..... 489—491

Voksán Sándor: A 6—10 éves korú gyermek világnézeti neveléséről. Budapest, Tankönyvkiadó, 1962. Ism. Tunkli László ..... 476—478

Výchova k vedeckému svetonázoru v škole. Bratislava, 1960. Ism. Szoboszlay Miklós ..... 370—37

Wied, Heinrich: Berufswahl für Mittelschüler, Frankfurt a. M. 1958. Ism. Rókusfalvy Pál ..... 258—260

Yearbook of Education (The), 1961. London, Evans Brothers Ltd. Ism. Kiss Árpád ..... 249—253

OESZÁGOS
PEDAGÓGIAI
Könyvtár és Múzeum

51596

1961. ÉVI III. TÖRVÉNY*
A MAGYAR NÉPKÖZTÁRSASÁG OKTATÁSI RENDSZERÉRŐL

EGYETEMI KÖNYVTÁR FOLYÓIRATOK SZEGED

Népünk legalapvetőbb érdeke, alkotó munkájának értelme, célja: a szocializmus felépítése hamarosan történelmi tény lesz.

A gyors társadalmi haladás, a termelés növekvő igényei következtében mind fontosabbá válnak a kulturális építés feladatai, ezek sikeres megoldása a gazdasági építés meggyorsításának is feltétele.

A szocializmus építése sokoldalúan művelt embereket kíván, a jövő szocialista állampolgárai pedig joggal várnak az iskolától olyan nevelést, amelynek segítségével erejük és képességeik szerint részt vehetnek az alkotó munkában.

A további előrelépést eddigi nagyszerű eredményeink teszik lehetővé. A népi hatalom megteremtése kulturális fejlődésünkben is új fejezetet nyitott: oktatási rendszerünk alapvetően megváltozott, s olyan eredmények születtek, melyekre népünk joggal büszke.

A szocialista társadalom igényei — amelyek összhangban vannak az egyén érdekeivel — azt követelik, hogy továbbfejlesszük oktatási rendszerünket az alábbi alapelvek szerint:

Váljék szorosabbá iskoláink kapcsolata az élettel, a gyakorlattal, a termeléssel. Minden iskolatípus készítse elő tanulóit a termelőmunkában való részvételre.

Mind magasabbra kell emelni a korszerű, természettudományos általános és szakmai műveltség színvonalát. A tanulók túlzott igénybevételének elkerülése érdekében a tantervi követelmények megállapításánál fokozottan figyelembe kell venni az életkori sajátosságokat.

A szocialista világnézet és erkölcs alapján neveljenek iskoláink igazi hazafiakat, jellemes és törvénytisztelő állampolgárokat, akik forrón szeretik hazánkat, népünket, odaadással szolgálják a szocializmust, a békét, a népek testvériségének ügyét, építik és védik a nép államát.

Növeljük mind az iskolások, mind a termelőmunkájuk megszakítása nélkül továbbtanulók létszámát, és így fokozatosan készítsük elő az általános és kötelező középfokú oktatás megvalósításának feltételeit.

A Magyar Népköztársaság országgyűlése a fenti célkitűzések megvalósítása érdekében, támaszkodva az oktatásügyünk továbbfejlesztésére kidolgozott irányelvek országos vitájának tapasztalataira, szem előtt tartva a népgazdaság igényeit és lehetőségeit, a következő törvényt alkotta:

* A Művelődésügyi Közlöny szövege alapján.

ÁLTALÁNOS RENDELKEZÉSEK

1. §. (1) A Magyar Népköztársaság oktatási-nevelési rendszerének célja az, hogy tervszerű oktató-nevelő munkával gondoskodjék az általános és szakmai ismeretek elsajátításáról, a népgazdaság szakképzett munkaerőigényeinek kielégítéséről; emelje az általános és szakmai műveltség színvonalát; kialakítsa, illetve megszilárdítsa az oktatásban részesülők marxista—leninista világnézetét és szocialista erkölcsi felfogását; öntudatos, művelt, népéhez hű, hazáját szerető, jellemes és törvénytisztelő állampolgárokat, a szocializmus építésében hasznos munkával közreműködő embereket neveljen, akik építik és védik a nép államát, híven szolgálják a népek békéjét és testvériségének ügyét.

(2) E törvény az oktató-nevelő munka minden fokán biztosítja a szorosabb kapcsolatot az élettel, a gyakorlattal, a termelő munkával; felemeli a tankötelezettség korhatárát, és előmozdítja az oktatásba bevontak körének bővítését.

(3) A törvény céljának megfelelően, mind fokozottabban biztosítani kell a sokoldalú feladatok ellátására alkalmas oktatók és nevelők képzését, illetve továbbképzését; gondoskodni kell korszerű tantervekről, tankönyvekről, szemléltető eszközökről, iskolai könyvtárakról; növelni kell az oktató-nevelő munka eredményességét korszerű pedagógiai módszerek alkalmazásával.

2. §. (1) Az oktatás nyelve a magyar nyelv.

(2) A nemzetiségekhez tartozó tanköteles gyermekek számára továbbra is lehetővé kell tenni, hogy anyanyelvükön részesüljenek oktatásban.

Tankötelezettség

3. §. (1) A tankötelezettség a gyermek 6. életévének betöltését követő szeptember hó 1. napjával kezdődik. Tankötelezettségének kezdetekor minden gyermeket általános iskolába kell beiratni.

(2) Az általános iskolába a nyolcadik osztály sikeres elvégzéséig, legkésőbb azonban annak a tanévnek a végéig kell járni, amelyben a gyermek 16. életévét betölti.

(3) Az a gyermek, aki az általános iskola nyolcadik osztályát a 16. életévének betöltése előtt sikeresen elvégezte, és sem középfokú oktatásban, sem szakmunkás-tanuló képzésben nem vesz részt, sem napi 4 órát meghaladó munkaviszonyba nem lépett, továbbképző iskolába köteles járni annak a tanévnek végéig, amelyben a 16. életévét betölti.

4. §. A tanköteles indokolt esetben egy-egy tanév tartamára felmenthető az iskolába járás alól. A testileg, érzékszervileg vagy értelmileg fogyatékos, de képezhető tanköteles gyermek oktatása és nevelése gyógypedagógiai intézményekben történik. A képezhetetlen gyermeket az iskolák látogatása alól fel kell menteni.

5. §. A tanköteles gyermekek oktatása ingyenes, sem beiratási díjat, sem tandíjat nem fizetnek.

Alsófokú oktatás

6. §. (1) Az alsófokú oktatás-nevelés általános iskolákban, illetve továbbképző iskolákban folyik.

(2) Az általános és továbbképző iskolák létesítése és fenntartása az állam feladata.

(3) Az általános iskolának nyolc, a továbbképző iskolának két évfolyama van.

7. §. (1) Az általános iskola biztosítja az általános alapműveltséget; megalapozza a tudományos világnézeti, erkölcsi, esztétikai és testi nevelést; elméletben és gyakorlatban bevezeti a tanulókat a termelőmunkába, illetőleg előkészíti őket a társadalmilag hasznos munka végzésére.

(2) Az általános iskolák gyakorlati oktató-nevelő munkája iskolai tanműhelyekben és a kijelölt gyakorló területeken folyik.

8. §. (1) A továbbképző iskola az általános iskolát végzettek részére az általános alapműveltség bővítése mellett mezőgazdasági vagy ipari munkában bizonyos mértékű szakmai ismereteket nyújt, és elősegíti a tanulók világnézeti, erkölcsi továbbfejlődését.

(2) A továbbképző iskolák tanulói mezőgazdasági és ipari üzemekben részesülnek gyakorlati oktatásban-nevelésben.

Szakmunkás-tanulók képzése

9. §. (1) Az ipari, mezőgazdasági, erdőgazdasági, kereskedelmi, közlekedési tanulók (a továbbiakban: szakmunkás-tanulók) képzésének célja, hogy szakmunkás képesítést nyújtson az általános iskolában szerzett alapműveltség, világnézeti és erkölcsi felfogás elmélyítése mellett.

(2) A szakmunkás-tanulók gyakorlati képzése a munkahelyen és tanműhelyben, elméleti képzése pedig szakmunkás-tanuló intézetben (iskolában) történik.

(3) A tanulmányi idő a szakmai követelményektől függően általában 3 év.

(4) A szakmunkás-tanuló képzésről egyebekben külön jogszabály rendelkezik.

Középfokú oktatás

10. §. (1) A középfokú oktatás gimnáziumokban, szakközépiskolákban és technikumokban történik.

(2) A gimnáziumoknak, szakközépiskoláknak és technikumoknak négy évfolyama van.

(3) Középfokú oktatási intézmény létesítése és fenntartása az állam feladata; gimnáziumot az állam és az egyes egyházak között létrejött egyezmények alapján egyházak is fenntarthatnak.

11. §. A gimnázium elmélyíti és bővíti az általános iskolában szerzett ismereteket; továbbfejleszti a tanulók műveltségét, szocialista világnézeti, erkölcsi, esztétikai és testi nevelését; és valamely szakmában előképzést nyújt.

12. §. (1) A gimnázium oktató-nevelő és szakmai előkészítő munkáját a képzés szakirányának megfelelő ipari, mezőgazdasági vagy egyéb üzem, illetve intézmény (a továbbiakban üzem) együttműködésével végzi. A gimnáziumban a hét öt napján elméleti, egy napján gyakorlati oktatás folyik.

(2) A gimnázium tanulóinak gyakorlati oktatása, szakmai előképzése az iskolai tanműhelyekben vagy a gimnáziummal együttműködő üzemben folyik.

13. §. (1) A gimnázium utolsó évfolyamának sikeres elvégzése után a tanuló érettségi vizsgát és szakmai minősítő vizsgát tesz.

(2) A gimnáziumban szerzett érettségi bizonyítvány általános irányú középfokú iskolai végzettséghez kötött munkakörök betöltésére, valamint bár-

mely felsőfokú-oktatási intézményben felvételi vizsgára való jelentkezésre jogosít.

(3) A szakmai minősítés megfelelő gyakorlat, illetőleg tanulmányok sikeres elvégzése után szakmunkás vizsga letételére képesít.

14. §. (1) A szakközépiskola elmélyíti és bővíti az általános iskolában szerzett ismereteket; továbbfejleszti a tanulók műveltségét, szocialista világnézeti, erkölcsi, esztétikai és testi nevelését; és valamely szakmában képesítést nyújt.

(2) A szakközépiskola együttműködik a képzés szakirányának megfelelő üzemmel.

15. §. (1) A szakközépiskola utolsó évfolyamának sikeres elvégzése után a tanuló érettségi vizsgát és szakmai képesítő vizsgát tesz.

(2) A szakközépiskolában szerzett érettségi bizonyítvány általános irányú középfokú iskolai végzettséghez kötött munkakörök betöltésére, valamint bármely felsőfokú oktatási intézményben felvételi vizsgára való jelentkezésre jogosít.

(3) A sikeresen letett szakmai képesítő vizsga a tanult szakmában jogszabályban meghatározott munkakörök betöltésére képesít.

16. §. A gimnáziumi tanulók nyári termelési gyakorlaton, a szakközépiskolai tanulók pedig a tanév befejezése előtt szakgyakorlaton vesznek részt.

17. §. A technikumokra az 1955. évi 37. számú törvényerejű rendelet, az 1955. évi 38. számú törvényerejű rendelet, az 1956. évi 10. számú törvényerejű rendelet, valamint e törvényerejű rendeletek végrehajtására kibocsátott jogszabályok rendelkezései irányadók.

Felsőfokú oktatás

18. §. (1) A felsőfokú oktatás a középfokú oktatásra épül, és felsőfokú technikumokban, felsőfokú tanintézetekben, főiskolákon, egyetemi jellegű főiskolákon, valamint egyetemeken folyik.

(2) Felsőfokú technikumot és felsőfokú intézetet a Minisztertanács, főiskolát, egyetemi jellegű főiskolát és egyetemet a Népköztársaság Elnöki Tanácsa létesíthet és szüntethet meg.

(3) Egyetemi kar létesítése vagy megszüntetése a Minisztertanács hatáskörébe tartozik; szakok, főtanszakok létesítésének, összevonásának, megszüntetésének a módját a Minisztertanács szabályozza.

19. §. A felsőfokú oktatás célja olyan magas fokú szakismeretekkel és általános műveltséggel rendelkező szakemberek képzése, akik elsajátították a marxizmus-leninizmus tanításainak alapjait, és azt képesek szakáguk gyakorlati művelése során alkalmazni. A felsőfokú oktatás előkészít arra is, hogy a legkiválóbbak szakáguk tudományának művelőivé, kutatókká, tudósokká képezhessék magukat.

20. §. (1) A felsőfokú technikumok feladata a népgazdaság egyes ágai, valamint az egészségügy számára meghatározott munkakörök betöltésére alkalmas műszaki (mezőgazdasági, egészségügyi, kereskedelmi stb.) szakemberek, felsőfokú technikusok képzése.

(2) A felsőfokú intézetek feladata a kulturális élet számára szakemberek, valamint az alsófokú oktatás számára tanítók és óvónők képzése.

(3) A főiskolák feladata a művészeti ágak gyakorlati művelésére művészek, az alsó- és középfokú oktatás számára rajz-, ének-, zenetanárok és testnevelő tanárok, az alsófokú oktatás számára szaktanárok képzése.

(4) Az egyetemek és egyetemi jellegű főiskolák feladata középiskolai tanárok, mérnökök, közgazdászok, orvosok, állatorvosok, jogászok és más szakemberek képzése.

(5) Felsőfokú végzettségű szakemberek szakágazati továbbképzése az egyetemek és főiskolák, valamint az e célra szervezett intézetek feladata.

21. §. A felsőfokú oktatásnak a gyakorlattal, a termelőmunkával való fokozott kapcsolata érdekében

a) a felsőoktatási intézményekbe elsősorban olyan jelentkezők vehetők fel, akik a középiskola elvégzése után legalább egy évet gyakorlati munkában töltöttek;

b) szakmunkásképesítéssel rendelkező jelentkezők felsőfokú technikumba középiskolai végzettség nélkül is felvehetők, ha a külön meghatározott felvételi vizsgát sikeresen leteszik;

c) a hallgatók a tanulmányi idő alatt — a képzés jellegétől függően — szakmai gyakorlatot folytatnak;

d) az üzemek a felsőoktatási intézményekkel együttműködve gondoskodnak a szakmai gyakorlatot folytató hallgatók szakmai képzését elősegítő munkahelyekre való beosztásáról, termelőmunkájuk díjazásáról, segítik a hallgatók szakmai és politikai fejlődését.

22. §. A felsőoktatási intézmények az oktató-nevelő munka mellett művelik a szakterületükhöz tartozó tudományágakat, ennek érdekében alap- és alkalmazott kutatásokat folytatnak. Az üzemekkel való együttműködés alapján részt vesznek a népgazdaság előtt álló tudományos, kulturális, valamint műszaki és gazdasági feladatok megoldásában.

23. §. (1) A felsőoktatási intézményekben oklevelet az a hallgató kaphat, aki államvizsgát tett, illetőleg diplomatervet készített, és azt sikeresen megvédte.

(2) A felsőoktatási intézményekben szerzett oklevél a felsőfokú végzettséghez kötött munkakörök betöltésére képesít.

A dolgozók iskolai oktatása

24. §. (1) A tanköteles koron túllevő dolgozók munkájuk mellett a felnőttek oktatásának sajátos követelményeihez igazodó esti vagy levelező oktatás keretében végezhetik el az általános iskolát, továbbá középfokú, illetőleg felsőfokú képesítést szerezhetnek.

(2) Az esti oktatás órarendben meghatározott heti rendszeres foglalkozásokkal, a levelező oktatás pedig tanulmányterv mellett, időszakonként kötelező foglalkozásokkal biztosítja, hogy a dolgozók az oktatási intézmények tantervi követelményeinek eleget tehessenek.

(3) Az esti és levelező oktatás résztvevői az előírt vizsgák sikeres letétele után az intézmények nappali tagozatán szerzett képesítéssel azonos értékű képesítést szereznek.

25. §. A dolgozók esti és levelező oktatása az oktatási intézmények külön tagozatain vagy az e célra elsősorban az üzemekben szervezett oktatási intézményekben történik.

Az oktatásban résztvevők kedvezményei

26. §. (1) A középfokú oktatási intézmények tanulói mentesek a beiratási- és tandíj fizetése alól.

(2) A közép- felsőfokú intézményekben tanuló arra érdemes személyeket a Minisztertanács által meghatározott feltételek mellett ösztöndíjban vagy más juttatásban lehet részesíteni.

(3) Az esti és levelező oktatásban továbbtanuló dolgozók a Minisztertanács által meghatározott feltételekkel egyéb kedvezményekben is részesíthetők.

Az oktatási intézmények oktatói és nevelői

27. §. (1) Az oktatási intézményekben olyan megfelelő képesítésű oktató működhet, aki világnézeti, erkölcsi, politikai, pedagógiai és szakmai szempontból egyaránt alkalmas arra, hogy az ifjúságot szocialista szellemben nevelje és előkészítse a gyakorlati életre.

(2) Az oktatási intézmények oktatóinak kötelességük, hogy szakmai, gyakorlati és pedagógiai felkészültségük színvonalát állandóan növeljék, eszmei-politikai képzettségüket fejlesszék.

28. §. Az állam a felelősségteljes munkát végző oktatókat a kulturális forradalomban, az ifjúság nevelésében és a jövő nemzedék szocialista emberré formálásában elért eredményeikért elismerésben részesíti.

Az oktatás-nevelés irányítása

29. §. (1) Az oktatás-nevelés elvi, politikai, pedagógiai, módszertani és szakmai egységességét a művelődésügyi miniszter és az egyes oktatási intézmények szerint illetékes miniszterek együttesen biztosítják.

(2) Az (1) bekezdésben foglalt feladatokat az alsó- és középfokú oktatásban az illetékes miniszterek a tanácsokkal együtt látják el.

A társadalom közreműködése az oktató-nevelő munkában

30. §. A törvény célkitűzéseinek megvalósítása az egész társadalom ügye: az oktatási intézmények dolgozóinak, az illetékes minisztériumoknak, az üzemeknek, a tömegszervezeteknek és a szülői munkaközösségeknek együttes feladata.

31. §. (1) Az üzemek és oktatási intézmények dolgozóinak együttes feladata olyan kapcsolatok létrehozása, amelyek révén a tanuló ifjúság megismerkedik az üzemek és a munkások életével. Kötelesek továbbá kölcsönösen elősegíteni, hogy a tanuló ifjúság és a dolgozó fiatalok között szoros barátság alakuljon ki, amely egymás munkájának megbecsülését és az ifjúság egybeforrását szolgálja.

(2) A tanulók gyakorlati képzéséhez szükséges üzemi feltételeket az üzemek biztosítják.

(3) Az állami, szövetkezeti, társadalmi szervek társadalmi ösztöndíjak adományozásával segítik elő az arra érdemesek továbbtanulását.

32. §. Az iskolák nevelési célkitűzéseinek megvalósításában a Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség és a Magyar Úttörők Szövetsége hatékony segítséget nyújtanak.

33. §. Az oktatási intézmények dolgozói az iskolai nevelőmunka továbbfejlesztésében, valamint az iskolai és a szülői nevelés összhangjának biztosításában a Pedagógus Szakszervezet, a Magyar Nők Országos Tanácsa és a szülői munkaközösségek segítőkészségére támaszkodnak.

VEGYES ÉS ÁTMENETI RENDELKEZÉSEK

34. §. (1) A továbbképző iskolát végzett tanuló szakmunkás-tanuló iskolában és intézetben, —

a szakmunkás-tanuló iskolát (intézetet) végzettek középfokú iskolában, —

a felsőfokú technikumot és felsőfokú intézetet végzett hallgatók pedig az egyetemeken, egyetemi jellegű főiskolákon különbözeti vagy felvételi vizsga letétele mellett megfelelő tanulmányi idő beszámítással tanulhatnak tovább.

(2) A továbbtanulás lehetőségét meghatározott szakokon munkaviszonyban eltöltött, meghatározott ideig tartó gyakorlathoz is lehet kötni.

HATÁLYBALÉPTETŐ RENDELKEZÉSEK

35. §. (1) Ez a törvény kihirdetése napján lép hatályba,végrehajtásáról a Minisztertanács — az éves tervek és a költségvetés nyújtotta anyagi keretek között — gondoskodik.

(2) A jelenleg működő középfokú technikumokat az állami költségvetés és a népgazdasági tervek biztosította keretek között a Minisztertanács fokozatosan szervezi át felsőfokú technikumokká, illetőleg szakközépiskolákká.

Az átszervezésig a technikumok működésüket a jelenlegi rendelkezések alapján folytatják.

(3) E törvény hatálybalépésével hatályukat vesztik a tankötelezettségről és az általános iskoláról szóló, az 1959. évi 29. számú törvényerejű rendelettel módosított 1951. évi 15. számú törvényerejű rendelet 1. §-ának (1) bekezdése, 2. §-a, 5. §-a, 10. §-ának (1) bekezdése és 13. §-ának (1) bekezdése, valamint a felsőoktatási intézmények szervezeti kérdéseiről szóló 1956. évi 4. számú törvényerejű rendelet 1. §-ának (1) bekezdése. A most említett jogszabályok egyéb rendelkezései, valamint az oktatási rendszerre vonatkozó egyéb törvényerejű rendeletek megfelelő rendelkezései pedig az általuk rendezett kérdéseknek e törvény végrehajtása során történő új szabályozásával egyidejűleg vesztik hatályukat.

Budapest, 1961. szeptember 28.

Dobi István
a Népköztársaság
Elnöki Tanácsának
elnöke

Kiss Károly
a Népköztársaság
Elnöki Tanácsának
titkára

AZ ISKOLÁS TANULÓK MEGTERHELÉSÉT ELŐIDÉZŐ EGYES TÉNYEZŐK VIZSGÁLATA, I.

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága nagyjában egy évvel ezelőtt megvizsgálta az iskolás tanulók megterhelésének mértékét és egyes következményeit. A vizsgálat csaknem teljes anyagát a Magyar Pedagógia 1960. évfolyama első számában tette közzé.

A Bizottság annak érdekében, hogy erőihez mérten közreműködjék a megállapított túlterhelés csökkentésében, további vizsgálatot kezdeményezett a tanulók túlságos megterhelése olyan okainak feltárására, melyek egészben vagy részben talán kiküszöbölhetők, ha a pedagógiai munka tervezésénél vagy a tanításban számolnak velük. A vizsgálatot a Művelődésügyi Minisztérium általános- és középiskolai főosztálya és egyes megyék és megyei jogú városok tanácsai is segítették; végrehajtását — megtervezését és értékelését — a Pedagógiai Tudományos Intézet didaktikai csoportja vállalta magára.

Miként a *Jegyzet*ben közölt vizsgálati anyagból látható, a Didaktikai Csoport 5 nagyobb körre kiterjedően adott fel kérdéseket gyakorló pedagógusoknak: tanítóknak és tanároknak, napköziotthon vezetőknek, a középiskolai tanulószobán és kollégiumokban a tanulók előkészülését irányító tanulmányi vezetőknek, ezek:

1—2. A tanítás és tanulás közben észlelt tantervi nehézségek.
3. A tankönyvek okozta nehézségek.
4—5. A hiányos előkészítés következményei, a hibás tanulás.

Bár a pedagógusok részvétele alatta maradt annak a számnak, melyet a Didaktikai Csoport az előzetes bejelentések alapján remélt, és a vizsgálatot segítő pedagógusok sem mindig az ajánlott módon jártak el — egyes esetekben a kívánhatónál jóval többet, más esetekben kevesebbet nyújtottak —, a cél szempontjából a vizsgálat eredményesnek bizonyult. Konkrét tények felsorolását teszi lehetővé, mindig egy-egy tanulócsoport, egy-egy pedagógus helyzetét és megítélését véve alapul. Szervezett és ellenőrzött tapasztalatcseréről van tehát szó, mely közvetlenül is hatással lehet a pedagógiai munka eddigi módjára és beosztására a jogosan megkívánt eredmények kockáztatása nélkül, nem is említve a ki sem számítható távolabbi következményeket.

Az egyes vizsgálatokba már a terv szerint is eltérő arányban kapcsolódtak be a pedagógusok. Végeredményben az összesen 267 adatot szolgáltató pedagógus így oszlik meg az egyes vizsgálati körök között:

1—2. vizsgálati kör: 121
3. vizsgálati kör: 101
4—5. vizsgálati kör: 45

Ebben a kimutatásban nem szerepel a Debrecenben beadott anyag, melynek feldolgozását az ottani egyetem pedagógiai tanszéke vállalta.

A kapott eredményekben az érdem azokat a pedagógusokat illeti, akik önzetlenül működtek közre a sok esetben időigényes vizsgálatban, és nem is egyszer valóságos kis tanulmányban közölték megállapításaikat és javaslataikat.

A Didaktikai Csoport végig feladatának tekintette, hogy a rendelkezésre álló terjedelmet figyelembe véve gazdaságosan csoportosítsa a kapott anyagot, és lehetőleg minél kevesebb vesszen el abból, ami tiszteletreméltó különmunka eredménye.

Az anyag kisebb mennyiségére való tekintettel a feldolgozással először a 4. és 5. vizsgálati körben végzett a Didaktikai Csoport. Amennyiben az anyag természete és a felhasználható terjedelem lehetővé teszi, az 1—3 vizsgálati kör anyagának érdemes részét is nyilvánosan foglaljuk össze; ha nem, akkor a feldolgozott anyagot az illetékes tényezőkhöz juttatjuk el. Az egész vizsgálat tanulságait — tehát a most ismertetett 4. és 5. vizsgálati köréit is — minden esetre levonjuk egy következő közleményben.

1. KISS ÁRPÁD: ELŐKÉSZÜLÉS AZ ÓRÁKRA ÉS A TANULÁS MÓDJA

Az a két vizsgálati kör, melynek összesen 45 pedagógusi jelentésből álló anyagát feldolgoztam, olyan túlterhelést előidéző tényezőkre terjed ki, melyek eltérő jellegük ellenére *a nem elég hatékony*, hiányos, a lehetőségekkel nem vagy csak részben számoló *pedagógiai munka* és *a tanulók hibás tanulási módja* következményei.

Az adatszolgáltatók általános iskolai napköziotthon-vezetők és középiskolai tanulószobán vagy diákotthonokban a tanulmányokat segítő pedagógusok. A legnagyobb figyelmet érdemli ezeknek a szakembereknek a hozzájárulása a tanulók megterhelése egész kérdésének megítéléséhez: helyzetrajzaik és elemzéseik ugyanis nemcsak saját munkájuk ki nem elégítő feltételeit és eredményeit világítják meg, hanem következtetések levonását teszik lehetővé azoknak a tanulóknak a nehézségeire, akik a feladatokkal önállóan nem vagy csak részlegesen képesek megbirkózni, és szakszerű külső segítségre nem számíthatnak. Nem szükségszerűen kerülnek-e az elé a választás elé, hogy nagy időbefektetéssel kevésre jussanak, vagy lemondjanak egy erejüket meghaladó feladat teljesítéséről?

A két vizsgálati kör anyagát nemcsak azért dolgoztam fel együtt, mert így elégséges bőségben jutott tényanyag mindkét probléma kifejtése számára, hanem azért is, mert a beküldött anyagok egymásba átütő, egymást kölcsönösen alátámasztó megállapítások sorát tartalmazzák.

Az egymást követő pontok követik a kiadott figyelőlapok figyelembe ajánlott szempontjainak rendjét, kivéve az első pontot, mely nem szerepel a kérdések között, mégis a vártnál jóval élesebben tolult előtérbe.

a) *Az előzetes tanulmányok egyenlőtlensége*

Ez a probléma a gimnázium I. osztályába belépő volt általános iskolásokkal kapcsolatban fogalmazódik meg:

Kollégiumi igazgató :[1] A kollégiumba felvett tanulók teljes egészében vidéki iskolákból tevődnek össze. Különböző iskolák (osztatlan, részben osztott, osztott) adottságai, nevelési és oktatási nehézségei a tanulók felkészítésében nem egyformák. Példák sorozatával tudom alátámasztani, hogy a C területről bekerült jószándékú, becsületes parasztgyerekekről, akiket az ottani tanító kitűnő bizonyítvánnyal javasolt gimnáziumi továbbtanulásra, rövid idő alatt kiderül, hogy még a legalapvetőbb kérdésekkel és fogalmakkal sincsenek tisztában... Ezen ismeretek hiánya nem a tanuló, hanem az őt tanító tanár nagyfokú felelőtlensége. E megállapítás természetesen nem általános ... A kollégiumba bekerült vidéki tanulók többsége jóképességű ... Igen sok nehézséggel küszködnek az elsősök a nyelvek, matematika, természettudományos tárgyaknál...

Leánykollégiumi igazgató : Évről évre visszatérő feladatot ad számunkra a gimnáziumba, illetőleg a diákotthonba érkező első osztályosok ismereteinek felmérése, kérdések alapján, tárgyanként, és tanulási módszereik megfigyelése. A sok helyről egybegyűlt csoporton belül újból és újból találkozunk olyan tapasztalatokkal, hogy bár egyesek a 8 évet rendszeres tanulással vitték keresztül, munkájukban nyoma sincs a tanulás módszerei és eszközei tudatosan végzett keresésének és felhasználásának...

Ezek a tünetek lehetnének esetlegesek, ha nem erősítenék meg a helyzetkép valóságát éppen egyes vidéki általános iskolai pedagógusok.

Tavalyi vizsgálataink és az idei adatok egyaránt azt bizonyítják, hogy az általános iskola IV. osztályában körülbelül 2 óra, a felső osztályokban inkább 3 óra a kellő előkészüléshez szükséges idő. Ez a jó körülmények között működő általános iskolákban így is van.

Tanítónő (ált. IV. o.): Külön tanulmányt végeztem azzal a céllal, hogy lássam, mennyire köti le a IV. osztályos tanulókat a házi feladatok elvégzése. Családlátogatásaimnak is ez volt az egyik célja. Annyi ideig voltam egy-egy helyen, míg a gyermek elkészítette feladatait. A felkészülés a legjobb tanulóknál is általában két órát vett igénybe. A feladat kb. a következő: olvasásgyakorlás; nyelvtanból szabály, illetve definíció megtanulása, az anyaggal kapcsolatos írásbeli feladat elkészítése; számtanból 4—5 számfeladat vagy 2—3 szöveges feladat. Ritkábban van fogalmazási gyakorlat, földrajztanulás, felkészülés énekórára. A megfigyelés több esetben meglepetést hozott. Pl. tankönyvünkből az 57. o. 568. és 569. példája, bár nem okozott nehézséget a tanulónak, de sok volt, és elkészítése hosszú időt vett igénybe. Ebből láttam, milyen körültekintést igényel a házi feladatok gondos kiválasztása, hogy a túlterhelést elkerüljük. Az előbbi évekhez viszonyítva ebben az évben könnyebb volt a földrajz, hiszen mint olvasmányt tárgyaltuk a tanítási egységeket. Mégis talán ez okozott a tanulóknak legnagyobb problémát. Kifejezőkészségük még szegényes, azért a könyv szavaihoz ragaszkodnak. Uj fogalmak elsajátítása stb. szorgalmat s több tanulást igényel...

Napköziotthon-vezetők (többször): A napközíben 3 órát fordítanak a házi feladat elkészítésére ... Míg pl. az I. osztályos tanulók ½ óra alatt készen vannak a házi feladattal, a nagyobbak sokszor 2—3 órát is görnyednek a könyv vagy a füzet fölött...

[1] A megállapításokat általában szószerint ismételjük. Csak félreérthető fogalmazást javítunk.

A szóban levő vidéki általános iskolák felső tagozatának problémája azonban éppen az, hogy ezt a szükséges időt csak azok fordítják tanulásra, akik akarnak tanulni, vagy akiknek a tanulást otthoni körülményeik megengedik.

Tanár (ált. felső): Több osztályban végeztem megfigyelést, ill. kérdeztem meg a tanulókat. Az eredmény:

A tanulók 15—16%-a rendszeresen készül otthon,
45—50%-uknak nem rendszeres a tanulása,
30—35%-uk otthon egyáltalán nem készül.

Nagyon sok gyermek tanulását gátolja az otthoni elfoglaltság. Falun tavasztól őszig tart a szülők nagy elfoglaltsága. Tanulóink szorgalma hullámzó. Statisztikát készítettem a tanulmányi eredmények összehasonlítására visszamenőleg. Minden év téli időszakában jobbak a tanulmányi eredmények, mint pl. tavasszal ... Az óra végén egyszer-kétszer elolvastatom az anyagot. Így tudom biztosítani, hogy a lényeget megértsék és az meg is maradjon azon tanulók emlékezetében, akik otthon nem tanulnak rendszeresen.

Napköziotthon vezető (felső): A házi feladat elkészítésére a napközi̇ben 3 órát is fordítanak. Otthon általában félórától egy óráig terjedő idő alatt készítik el a házi feladatot.

Tanár (ált. felső): Osztályomban, a nyolcadikban, felmértem, hogy a tanulók általában mennyi időt fordítanak a másnapi felkészülésre. A kép igen szomorú, de — véleményem szerint — reális.

1 órát tanul 17
2 órát tanul 7
3 órát tanul 11 (ezek mind tanulószobások)

A létszám 35. A többi osztályfőnök felmérése is általában hasonló képet mutat ... Itt kívánom megjegyezni azt is, hogy a 11 három órát tanuló is a kevesebbet tanulók csoportjába esnék, ha nem lenne tanulószobás. A feltárt tanulmányi időráfordítás nem elegendő a másnapi felkészülésre, így aztán a tanulók nagy százaléka csak az órán hallottakra épít.

Tanár (osztatlan iskola): A gyengébb, de még az átlagos képességű tanulók számára is az önálló foglalkozással megoldandó feladatok elég tekintélyes hányada túlméretezett, s elég gyakran túl nehéz feladatot is jelent. Bár elég megbízható, azaz általánosítható konkrét arányszámokat még nem közölhetek, mert szélesebbkörű adatgyűjtésre, ill. tapasztalatcserékre ezideig — sajnos — kevés alkalom volt, igen időszerűnek és szükségesnek tartanám, hogy a Tud. Intézet kutatóinak irányításával szerveznének meg egy szélesebbkörű adatgyűjtést arra vonatkozólag, hogy a tanulók zöme hogyan s milyen mértékben képes megoldani a kapott önálló feladatokat. Az általam eddig végzett adatgyűjtés alapján hozzávetőleg csak mintegy 30% képes megfelelő eredménnyel erre, de a legalsó és az ötödik-hatodik osztályban még ennél is roszabb az arány.

Ha ezek után kicsi erőfeszítéssel együttlátjuk a két kollégiumi igazgató kritikai észrevételeit az általános iskolai pedagógusok nyújtotta helyzetrajzzal, akkor bizonyosan nem egyes általános iskolai pedagógusok kisebb vagy nagyobb felelősségérzésére kell utalnunk elsősorban, hanem egy láthatóan jóval szélesebb feladatkörre, melynek mai megoldatlansága idézi elő a gimnázium egyes első

osztályos tanulóinak különleges nehézségeit, és elkülönítésüket a tanulók megterhelésének mértékét kutató vizsgálatoknál.

b) *A tanulásra fordított idő*

A tanulásra fordított időt joggal tekintik a tanulók megterhelését jellemző lényeges mutatónak. Elmúlt évi adatainkat az idei vizsgálat a következő konkrét adatokkal egészítette ki:

Napköziotthon-vezető, I. osztály: A kitűnő- és jórendű tanulók tanulási ideje és ellenőrzése együtt 1 és ½ órát tesz ki. A közepes és elégséges tanulók 2 óra alatt készülnek fel. II. osztály: A tanulók másnapra gondosan felkészülve hagyják el a tanulószobát: a kitűnőtől jórendűkig a tanulási és ellenőrzési idő tartama 2 óra. Az említett — gyengébb — b osztály tanulóinak munkaideje kinyújtódik 2 és fél órára. III. osztály: A hétfői, szerdai, pénteki napokon 2 óra hosszat dolgoznak, a többi napon — írásos munka nélkül — már háromnegyed óra alatt is elvégzik feladatukat.

Tanítónő : A felkészülés — a IV. osztályban — általában 2 órát vesz igénybe ... Rendszeresen korrepetáltam 4 gyenge tehetségű tanulót, akik napi 3 órát tanultak. Ebben benne van a házi feladatok elkészítésének ideje is.

Napköziotthon-vezető, III. osztály: A házi feladatok mennyisége ebben a tanévben az előző évekhez viszonyítva csökkent. A tanulók többsége egy órán belül elkészül a feladatával. A szóbeli leckék kikérdezése és az írásbeli leckék ellenőrzése kb. fél- vagy háromnegyed órát igényel a 35 fős napközis csoportomnál. Így a tanulásra naponta átlagosan másfél órát fordítunk.

Napköziotthon-vezető, III. és IV. osztály: Az egy órás tanulási és leckeírási időt a tanulók kifogástalan felkészülése céljából gyakran meg kellett toldani fél vagy egy órával.

Napköziotthon-vezető, osztálymegjelölés nélkül: Az idén valamivel kevesebb volt a házi feladat; általában 2 órát fordítunk a tanulásra és a házifeladatokra. A mértani szerkesztések rengeteg időt elvesznek, ezeken a napokon kitolódik a tanulási idő. Ugyancsak kitolódik akkor is, mikor fogalmazási feladat van.

Ezek az adatok, ha hozzávesszük az előző pontban közölt vidéki felső tagozati feljegyzéseket is, továbbá, ha számításba vesszük, hogy pedagógustól irányított előkészülésről van szó, mindenben megerősítik a Magyar Pedagógia 1960. 1. számában közölt százalékos megoszlás érvényességét (26., 27. l.), kiegészítve természetesen az esetleges jelenségek következményeivel, melyekre mindig újból történik utalás:

Napköziotthon-vezető, felső: A szaktanár teljesen a vezetett óra szemléletében él; amikor a táblánál oldanak meg példákat logikus, együttes munkával, a hibákat azonnal kiküszöbölve, akkor 5 perc alatt elkészülhetnek eggyel. Ugyanaz a példa a tévedő, újrakezdő tanuló gyakorlatában 10 perc, negyed-, fél-, sőt egy egész óra. L. VI. o. 280-as példa.

Napköziotthon-vezető, felső: A napköziben az összes tanulási idő 2 óra, s ebből — egy leírt esetben — 1 és ¼ órát töltöttek el a számtannal.

Megbízható, egymást megerősítő tájékoztatást nyújtottak középiskolai kollégiumi vezetők és tanulószobán működő pedagógusok a gimnáziumi tanulók napi előkészülési idejéről:

Kollégiumi vezető : Ebéd után 2 órás szabad foglalkozás van egyhuzamban szellemi és testi felfrissülésre ... A stúdiumi szakaszt 10 perces szünetekkel szakítjuk meg. A tanulásra szánt idő napirend szerint 3 és ½ óra diákotthonunkban. Megfigyelésem szerint ez az idő általában a kitűnő, jeles és jó rendű tanulóknak elégséges. A közepes és elégséges tanulók részére már a stúdium megkezdése előtt biztosítunk csendes helyet a tanulásra, hogy ne kelljen a késő esti órákban is szellemi munkával foglalkozniuk. Vannak, akik inkább a korábbi felkelést választják felkészülésük teljessé tételére...

Kollégiumi főhiv. nevelő : Általában a felkészülésre egy jeles tanulónak kell 2—3 óra, a jónak és erős közepesnek 3—4 óra, a gyengébbeknek 4—6 óra ... Sokszor előforduló eset pl. matematikából, oroszból, hogy ha becsületesen, önállóan akarja a tanuló megoldani a feladatokat, akkor a tanulási időből legalább 2 óra szükséges e két tárgyból a felkészülésre...

Gimnáziumi tanulószobai pedagógus : I. osztály: A tanulók a tanulószobán többnyire csak az írásbeli feladatokat végzik el kényelmesen, s otthon még tanulnak 1—2 órát. Az írásbeli munkák készítésére a tanulószobai 3 órás szorgalmi időből 1 vagy 1 és fél órát terveznek be. Ez bőségesen elég, a többi tanulószobai időben sokan csak olvasgatnak, de otthon még tanulnak. Zömükben 2—3 órahossznyi időn át tanulnak, fordul elő ennél kevesebb időtartam, de ennél több is ... 4, illetőleg 4 és fél óra is ... II. osztály: A tanulószobai időszakban az írásbeli feladatok elvégzésén kívül megtanulják azokat a tárgyakat is, melyeknek megértése nem okoz nehézséget, igyekeznek a tanulószobán minél többet elvégezni a másnapi leckéből. Általában 3—4 óra hosszat foglalkoznak az iskolai munkával. Kivételesen említenek 4 órahossznál több időt (gyenge tanulók), viszont pl. egy kitűnő tanuló a II. b. osztályban 2—3 óránál többet nem tanul naponta. III. osztály: A tanulásra fordított idő a kitűnő- és jelesrendűeknél 2 és ½—3 óra közt van, jó- és közepesrendűek 3—4 órahosszt említenek, s 4 órahosszt meghaladó tanulási időre az elégségesrendűeknek kivételesen volna szükségük ... Ahol többnyire határás tanrend van — pl. a III. b)-ben —, ott a 4 órás tanulási időt esetenként meg kell toldaniuk fél órával. IV. osztály: A tanulók általában legalább 1 órányi készülési időt említenek tantárgyanként, de ha az „érettségi felkészülést" is végzik, akkor legalább 6 órát tanulnak naponta ... Legalább 5 órahossznyi időt fordítanak a másnapra való felkészülésre, tanulmányi rendűségüktől függetlenül...

Gimnáziumi tanulószobai pedagógus : Tanulószobánkban a tanulási idő napi 3 óra. Ez az idő az első és második osztályos tanulóknak közepesig bezárólag elegendő a napi írásbeli és szóbeli feladatok elkészítéséhez úgy, hogy otthon az elmélyítés érdekében csak rövid ismétlést végeznek a tanórákon kapott vázlat alapján vagy a tanulószobán korrepetáló tanár útmutatása szerint. A közepesnél gyengébb tanulók azonban a tanulási idő alatt általában csak odáig jutnak el, hogy a tanórákon számukra homályban maradt anyagrészeket a korrepetáló tanárok segítségével tisztázzák, majd elkészítik az írásbeli feladatokat, azokat a korrepetáló tanároknak bemutatják, és ezután egy-két tárgyból megtanulják a szó-

beli feladatokat. Tapasztalataim alapján nehézségekkel küzdenek az 5 + 1-es osztályok tanulói ... mivel a tanulóknak naponta 6—7 tárgyból kell készülniük ... A III. és IV. osztályos tanulóknak a napi 3 óra csak a legritkább esetben elegendő a másnapra való felkészüléshez ... Nem ritka az az eset, hogy a tanulóknak egy napra — valamennyi tárgyat összevéve — 20 oldalt kell megtanulniuk. Ha hozzávesszük ehhez az írásbeli feladatokat, bizony a közepes képességű tanulóknak, még a tanulószobán kapott segítség mellett is, 5—6 órai tanulásra van szükségük.

Az előkészülési idő tárgyak szerinti kimutatását több pedagógus kísérelte meg:

Gimnáziumi tanulószobai pedagógus : A magyar nyelv és irodalom házi feladatait általában 30—40 perc alatt (az ún. házi dolgozatok nélkül), az oroszét és az idegen nyelvekéit 30—40 perc alatt, a matematikáét 20—30 perctől (inkább fiúk) 80 percig (inkább leányok) oldották meg.

Gimnáziumi tanár : Annak érdekében, hogy vizsgálatunk számára adatokat szolgáltasson, három alkalommal figyelte meg a gimnáziumban a II. osztályban általa kiadott matematikai házi feladatok elkészítési idejét. Az első alkalommal 18 tanuló 7 és 37 perc, a második alkalommal 14 tanuló 6 és 42 perc, a harmadik alkalommal 16 tanuló 7 és 38 perc között készült el a házi feladattal.

Bár ennek a pontnak a tárgykörén erősen túlmegy, itt közöljük — táblázatba foglalva — annak a gimnáziumi tanárnak igen értékes adatait, aki első vizsgálatát (a másodikra még visszatérünk) arra összpontosította, hogy egy-egy meghatározott feladat tanulási módját és idejét állapítsa meg, majd elérte a szaktanároknál, hogy a megfigyelt tanulót órájukon a szóban levő leckéből feleltessék is, így módot talált a tanulás eredményességének jellemzésére is:

Sorszám Rendűség	Osztály	A feladat	A tanulás módja	Idő	Eredmény (érdemjegy)
1 Közepes	I	Magyar: Gorkij: Hogyan tanultam írni.	4-szeri elolvasás csendben; 2-szeri elolvasás hangosan; többszöri elmondás hangosan.	30′	Jó
2 Közepes	I	Történelem: A katonai diktatúra megteremtésének első kísérletei	4-szeri elolvasás csendben.	20′	Közepes
3 Közepes	I	Kémia: Az oxigén.	A kísérlet felelevenítése; vázlat segítségével elsajátítás; a könyv anyagának 2-szeri elolvasása; óra előtti ismétlés.	25′	Közepes
4 Közepes	I	Földrajz: A Szovjetunió lakossága, állama	Tanulás a vázlat alapján; a könyv anyagának elolvasása, térképen tájékozódás; az anyag ismétlése térkép segítségével; falitérkép előtti ismétlés óra előtt.	35′	Közepes

Sorszám Rendűség	Osztály	A feladat	A tanulás módja	Idő	Eredmény (érdemjegy)
5 Jeles	I	Biológia: Zárvatermők általános jellemzése	A vázlat megtanulása (órai); könyv anyagának 3-szori elolvasása; elmondás könyv nélkül hangosan; ismétlés óra előtt.	25′	Jeles
6 Közepes	I	Matematika: A kerületi szögek tétele	Órai vázlat, példák segítségével felelevenítés; a tétel megtanulása 5-szöri elolvasás, hangos elmondás; házi feladat (2 példa); ismétlés óra előtt.	20′	Jó
7 Közepes	I	Német: Goethe: Sah ein Knab'....	Az órán kiírt szavak megtanulása; a vers soronkénti megtanulása; írásbeli (fordítás); óra előtt ismétlés.	20′	Jó
8 Közepes	I	Orosz: Olvasmány, 10 sor	Szavak kikeresése, megtanulása; írásbeli házi feladat (szótani elemzés); olvasás és fordítás begyakorlása.	35′	Elégséges
9 Jó	II	Történelem: Hosszú hadjárat. Várnai csata	Az anyag összefüggő elolvasása; tanulás fejezetek szerint térkép nélkül, halkan; felmondás, halkan.	35′	Jó
10 Jó	II	Kémia: Szénhidrátok	Az anyag egyszeri elolvasása; a kémiai összefüggések, egyenletek gyakorlása (papíron); az anyag elmondása képletekkel együtt; óra előtt ismétlés.	45′	Közepes
11 Jó	II	Földrajz: Alföld, Duna—Tisza köze	Egyszeri olvasás; térkép segítségével az anyag elmondása, megakadásnál a könyv újra; óra előtti elolvasás.	25′	Jó
12 Jó	II	Fizika: Egyszerű gépek	Órai vázlat átismétlése, könyv nem; házi feladat elk., reggeli ismétlés.	20′	Jó
13 Jó	II	Német: Levél a DDR-ről (ford.)	Ismeretlen szavak kiírása; fordítás; tartalom saját szavaival; írásbeli házi feladat; szóismétlés óra előtt.	40′	Közepes
14 Jó	II	Állattan: Emlősök általános jellemzése	Oktatófilm felelevenítése; tankönyvi szöveg elolvasása; ismétlés a füzet vázlata szerint; a vázlat kiegészítése képekkel.	20′	Jeles

Sorszám Rendűség	Osztály	A feladat	A tanulás módja	Idő	Eredmény (érdemjegy)
15 Jó	II	Orosz: Két író barátsága c. olvasmány fordítása.	Új szavak feldolgozása; fordítás; 12 új szó megtanulása; írásbeli feladat; óra előtti szóismétlés.	60′	Elégséges
16 ?	II	Magyar: Kölcsey élete, tanulmányai.	Anyag folyamatos elolvasása; vázlat alapján elmondás csendben; versek olvasása, verstanulás hangosan; óra előtt: versismétlés.	60′	Jó
17 Jó	II	Matematika: Exponenciális egyenlet.	Könyvből nem tanult; házi feladat elkészítése; óra előtt: példamegoldás ismétlése.	15′	Jeles
18 Kitűnő	III	Kémia: Az Alum. kohászata.	A magyarázat és a film felelevenítése; a könyv elolvasása; kém. reakciók értelmezése, megtanulása; reggeli ismétlés.	30′	Jeles
19 Jeles	III	Orosz: Fiatalok Leningrádban I.	Szókeresés; fordítás orosz—magyar; nyelvtani szerk. gyak. hangosan; írásbeli házi feladat; tartalom oroszul hangosan; reggeli ismétlés.	30′	Jeles
20 Kitűnő	III	Biológia: A minőségi jellegek öröklődése, Mendel-féle szabály ért.	Az órán tanultak a vázlat alapján; az anyag folyamatos elolvasása könyvből; a Mendel f. 3-as szabály megtanulása; általánosítás, mat. összefüggések; reggeli ismétlés.	45′	Jeles
21 Kitűnő	III	Latin: Vergilius, Aeneis fordítása.	Szókeresés: fordítás magyarra; Nyelvtani szerk. gyakorlása a nyelvtankönyv alapján; kiegészítő olv. a Római élet c. könyvből; a magyar ford. összefüggő elmondása; reggel: szavak szótári alakja gyak. és preparálás előre.	45′	Jeles
22 Kitűnő	III	Matematika: Ism. Szinusztétel levezetése ált. háromszögben.	Az órai magyarázat felújítása, átgondolása; szabály: mikor alkalmazzuk a szinusztételt; a tétel képletének szóbeli megfogalmazása; példa megoldása szinusz tétellel; reggeli rövid ismétlés.	30′	Jó

Sorszám Rendűség	Osztály	A feladat	A tanulás módja	Idő	Eredmény (érdemjegy)
23 Kitűnő	III	Fizika: Fogyasztók kapcsolata.	A feladat egyszeri elolvasása; a tankönyv szemléltető rajzainak értelmezése; a kapcsolási szabályok megtanulása; reggeli ismétlés.	35′	Jeles
24 Kitűnő	III	Földrajz: Hazánk közlekedése.	A könyv anyagának egyszeri elolvasása; a földrajzi nevek megkeresése térképen; nemzetközi útvonalak, begyakorlásuk térkép segítségével; reggeli ismétlés falitérképnél.	35′	Jeles
25 Kitűnő	III	Magyar: Gárdonyi: Egri csillagok.	A regényt előzetesen elolvasta; elolvasta a tankönyvben levő anyagot; kiemelte a regény jellemeit, fejlődésüket átgondolta; eszmei mondanivaló, aktualitás; előzetes jegyzetei voltak.	50′	Jeles
26 Kitűnő	III	Történelem: 1848 bukásának okai.	Előző események felelevenítése; az anyag elolvasása, súlypontok a vázlat alapján; történelmi atlasz: csaták; átgondolás, önálló elmondás; reggeli ismétlés.	40′	Jeles
27 Közepes	IV	Történelem: A fasizmus kialakulása, hatalomrajutása Németországban.	Bő vázlat ismétlése; filmek felelevenítése; könyv szövegének elolvasása 2-szer; elmondás vázlat segítségével; reggeli ismétlés.	60′	Közepes
28 Közepes	IV	Fizika: Mesterséges radioaktivitás.	A vázlat átnézése; könyv anyagának átolvasása 2-szer; az anyag felmondása önállóan; olvasás: Élet és Tudományból; reggeli ismétlés.	40′	Jó
29 Közepes	IV	Orosz: Az ifjú gárda.	Filmet látta, regényt olvasta; szókeresés, szótanulás; fordítás, nyelvtani gyakorlás; elmondás oroszul; reggel: szógyakorlás.	25′	Elégséges
30 Közepes	IV	Matematika: Számfajok.	Az órai vázlat elolvasása; írásbeli: 2 példa; tankönyv anyaga egyszer; óra előtt ismétlés.	25′	Elégséges
31 Közepes	IV	Magyar: Solohov: Emberi sors.	Filmet látta; a novella elolvasása; szöveggyűjtemény megfelelő részének elolvasása.	90′	Közepes

Sorszám Rendűség	Osztály	A feladat	A tanulás módja	Idő	Eredmény (érdemjegy)
32 Közepes	IV	Latin: Tacitus: Annales.	Szavak kiírása; a fordítás elkészítése; a Római élet c. könyv megfelelő részének tanulmányozása; ism. ford. és szavak gyakorlása.	30′	Közepes
33 Közepes	IV	Biológia: Micsurin munkássága.	A vázlat áttanulmányozása; a könyv anyagának 2-szeri elolvasása; az Élet és Tudomány ajánlott cikkének elolvasása.	60′	Közepes

Végül legalább egy felszólalással utalni szükséges a tanulásra fordított időnek más időt lekötő tevékenységekkel való viszonyára. Egyes tanulók túlterhelését ugyanis a tanuláson felüli sokféle elfoglaltság teszi veszélyessé.

Kollégiumi igazgató : Előfordult, hogy a kollégiumban levő tanuló stúdiumideje alatt egyéb iskolai vagy iskolán kívüli elfoglaltsága miatt nem volt képes a legjobb szándéka mellett sem napokon, sőt heteken keresztül óráira felkészülni. Egy harmadikos diák elfoglaltságai például a következők voltak: mindennap délelőtt 8-tól 14-ig iskola, 14-től 15-ig ebéd és rohanás vissza: hétfőn Kilián-próba este 7-ig; kedden különböző szakköri elfoglaltságok; szerdán sportedzés vagy részvétel mérkőzéseken; csütörtökön iskolai ünnepély vagy más rendezvény előkészítése; pénteken ismét valamilyen szakkör ... Szombaton ez a tanuló kétségbeesve mutatja a beírt egyeseket. Pedig képességeinél fogva négyes-ötös tanuló lehetne... Ha a tanuló becsületes, akkor este hét óra után kezd tanulni 9—10 óráig, esetleg lopva még tovább is, s ezzel megszegi a kollégiumi élet rendjét, ami bűntudattal járhat. Egybevetve most már az egészet: a gyenge tanulmányi eredményt, a kollégium rendjének, fegyelmének megsértését és még sok mást, az ilyen többletfeladatok elvégzésének nehézségei odavezethetnek, hogy a tanuló vagy idegösszeroppanást kap, vagy pedig felelőtlenné válik önmagával szemben, nem a képességeinek megfelelő eredményt ér el akaratán kívül...

c) *A külső segítség szükségessége*

Hogy a pedagógusi vezetéssel a napköziotthonokban, középiskolás tanulószobán vagy diákotthonokban előkészülő tanulók az órákra való felkészüléshez milyen mértékben szorulnak külső segítségre, abból bizonyosan következtetni lehet arra, mennyire képesek megbirkózni a tanulók általában munkájuknak ezzel a részével. Természetesen nem lehet azt mondani, hogy valahányszor a tanulók nem képesek önállóan — segítség nélkül — eredményesen felkészülni egy tanítási órára, az előzetes tanítói vagy tanári munka nem volt megfelelő; valószínűleg kikerülhetetlen is, hacsak minden egyes házi feladatot nem mérünk előzetesen az egyes tanuló teljesítőképességéhez, hogy egy-egy tanuló ne szoruljon segítségre. Ha azonban sok tanulónál gyakori esetről van szó, akkor nemcsak a házi feladat pedagógiai indokoltságát és célszerűségét kell kétségbevonni, hanem rámutathatunk a túlterhelés egyik igen jelentős tényezőjére is, amely

magával hozza az ilyen feladatra pazarolt aránytalanul sok időt, a sikertelenség nyomasztó érzését, a szorongást az eredménytelenség következményeitől, vagy a lemondást az önálló munkáról.

A megkérdezett pedagógusok a helyzetet hozzánk hasonlóan ítélik meg: *Napköziotthon-vezető*, I. osztály: Nem minden esetben javítják a helytelen vonalvezetést, betűalakítást ... A tollbamondást nem javítja a nevelő (Újból leírni!) ... Hibajeleket használ ... 90%-ban segítséget igényelnek a tanulók a fenti házi feladatok készítésében ... A számtani házi feladat nem egyszer meghaladta a gyermek teljesítőképességét, erejét. II. osztály, nyelvtan: Kellő előkészítéssel is csak nevelői segítséggel tudták elkészíteni a feladatot. II., III., IV. osztály: Segítség nélkül sok esetben nem tudnák elkészíteni a tanulók a házi feladatot...

Napköziotthon-vezető, I—IV. osztály: A házi feladatokat mindig megfelelő előkészítés, magyarázat után kapják a tanulók. Nem mindig tudják elvégezni a feladatokat. A legtöbb segítséget a számtannál, mértannál igénylik.

Napköziotthon-vezető, I. osztály: Az olvasásnál a külső segítség a gyakoroltatás. A számtanban lényeges külső segítségre volt szükség a 20-as számkör első 5 órája idején. A 10-es átlépésnél már csak irányításra csökkent a segítség. Ugyanez volt a helyzet a szöveges és zárójeles feladatok megoldásánál is. Viszont a római számoknál korrepetálásra is szükség volt. II. osztály: A II/b. lényeges és állandó külső segítséget, gyakran korrepetálást igényelt, a II/a. osztályban csak irányításra volt szükség. III. osztály: Olvasás: Két tanuló állandó korrepetálásra szorult; helyesírás: végig kellett külső segítség; nyelvtan: 15 tanuló közül csak 4 nem kívánt külső segítséget; számtan: versenyfeladatokat oldottak meg, így sikerült részben pótolni a hiányos ismereteket.

Napköziotthon-vezető : Az osztály fele vagy jobb esetben negyedrésze nem tudja az anyagot a tanítási órán elsajátítani. Ezen tanulók részére szükséges mankó a napközi otthonos korrepetálás.

Napköziotthon-vezető, III. osztály: A tanulók a házi feladatokat a kellő előkészítés után kapják: a tanítási óra végén az osztálytanító a feladott lecke elkészítésének módját, menetét a legtöbb esetben egy-egy tanulótól megkérdezi. Ennek ellenére a napközis gyermekeknek elég gyakran kell segítséget adni a házi feladatok elkészítésénél.

Napköziotthon-vezető : A tanulók a házi feladatokat (szóbelit-írásbelit) a megfelelő előkészítés után kapják ... mégis szinte mindennapos, hogy a tanulók segítségért fordulnak a nevelőhöz. Elsősorban olyan tantárgyaknál, ahol írásbeli feladat is van (magyar irodalom, nyelvtan, számtan-mértan, orosz).

Napköziotthon-vezető : A földrajz és növénytan tanulásánál nehézséget okozott az, hogy a tanulók a munkát vázlatírással kezdték; az iskolában a nevelő által a táblára írt vázlatot csak az egészen kiváló képességű tanulók írták le, s a többieknek ezeknek a munkáiból kellett dolgozniuk.

Kollégiumi főhiv. nevelő : Megfigyeléseim nemcsak a helyi kollégiumból, hanem a megye több vidéki kollégiumából származnak ... Több helyen és többször előforduló eset, hogy a szóbeli és írásbeli feladatokat a tanulók nem elégséges előkészítés alapján kapják. Ilyen esetekben a tanulók kis százaléka verítékezik, majd segítség után futkos, míg végül sikerül a feladatot megoldani; ez sok időbe kerül, más tárgyak tanulására kevés

idő jut. A tanulók nagy százaléka nem törődik a nehézségekkel: „Majd lemásolom!" — mondja.

Kollégiumi mellékhiv. nevelő : Kb. 80 tanuló munkáját van alkalmam nap mint nap megfigyelni ... A jó felkészültségűek örömmel és hamar végzik el a házi feladatot ... Ezek feladat-megoldó munkáját végigkísérik néhányan, majd maguk újabb segítség nélkül dolgozzák ki a feladatot. Van eset, hogy egy-egy csoport együtt dolgozik, és így a feladat kidolgozása nem a megkívánt önálló, hanem közös munka eredménye. Lélek és értelem nélkül sokan másolnak.

Diákotthoni-vezető : Nehézségeikben a tanulók sok esetben oly módon keresnek megoldást, hogy közösen oldják meg a példákat. A legjobb matematikus magyaráz, a többi figyel. Segítséget ad ugyan ez a mód azoknak, akik magukban nem voltak képesek eljutni az eredményhez, de nem önerőből való célhozjutás ez. Ilyen munkát nem engedélyezhetünk rendszeresen a tanulóknak...

Diákotthon-vezető, I. osztály: A tanulók csak a matematikában szorulnak segítségre, nem tudnak önállóan elindulni a példamegoldásnál, illetve nem látják, milyen lépéssel lehet továbbhaladni. II. osztály: A kitűnő, jeles és jó rendűek általában egyénileg oldják meg a feladatokat, a közepes és ennél gyengébb tanulók a matematika és a fizika feladatoknál segítségre szorulnak ... Több közepes tanuló, továbbá az elégséges és még gyengébb tanulók csak segítséggel képesek gyakorolni a feladatmegoldást, mert állandóan megakadnak, még ha ismerik is az alapvető tényeket. III. osztály: A feladatok elvégzésénél jobb tanulóknak nincs szükségük segítségre. Közepesrendűektől lefelé a matematika és a fizika feladatok megoldásához segítségre van szükség ... Nehézséget jelent a biológiában a tankönyv bonyolult szövegezése. Az anyagrész elmondása a megértés után többnyire teljes átfogalmazást igényel. IV. osztály: A feladatok megoldásában a reál osztályosok nem szorulnak lényegesebb segítségre; a humán osztályosok közül inkább a gyengébb tanulók nem tudják a matematika és főleg a fizika példákat önállóan megoldani.

Gimnáziumi tanulószobán működő pedagógus : A fiúk ... csak a legritkább esetben kérnek segítséget, a lányok ... gyakran kérnek segítséget..

Gimnáziumi tanulószobán működő pedagógus : Matematika: A tanulószobán megengedjük, hogy egy-egy nehezebb feladatot közösen oldjanak meg a táblánál ... A tanulók különösen a matematika-korrepetálást igénylik.

Kollégiumi mellékhiv. nevelő : Nem minden esetben kapják a tanulók az írásbeli házi feladatot elégséges és alapos előkészítés alapján. Csak a jobb tanulók birkózhatnak meg velük lényegesebb külső segítség nélkül.

Diákotthon-vezető: A nehezebb házi feladatok megoldásában a gyengébb tanulóknál a csoportvezető (vagy jobb tanuló) a szabadidő során segítséget nyújtott. Az I. osztályosok általában gyenge matematikai készséggel kerültek a középiskolába, rendszeres korrepetáláson vettek részt... A német nyelvtani anyag tanulása során szóbeli segítség kell a helyes fordítás elkészítéséhez.

Diákotthon-vezető : 5 tanuló 2—2 felkészülését figyelte meg. A 10 esetben 3-szor van szó külső segítség igénybevételéről.

Gimnáziumi tanár : Az a pedagógus, akinek 33 tanuló tanulási módjára, idejére, eredményére kiterjedő megfigyelését előbb már közöltük,

56 tanuló összesen 121 előkészüléséről készített feljegyzést, kiterjeszkedve a külső segítség igénybevételének mértékére. Lapjait táblázatban összesítettük:

Tárgy	Osztály	A tanulók száma	Átlagos idő	Eredményes		Részben eredményes segítséggel	Nem készült el
				segítség nélkül	segítséggel		
Magyar	II.	8	25′	8	—	—	—
Orosz	I.	10	15′	8	2	—	—
	II.	12	23′	8	4	—	—
	III.	5	26′	3	2	—	—
Német	II.	12	27′	6	4	2	—
	III.	10	19′	8	1	1	—
Latin	I.	6	10′	6	—	—	—
Fizika	III.	9	45′	3	—	4	2
Kémia	I.	6	8′	6	—	—	—
Matematika	I.	15	20′	7	6	2	—
	II.	16	33′	9	2	5	—
	III.	12	35′	5	2	3	2

Az a tény, hogy a szervezetten folyó előkészülés közben a pedagógusok tapasztalata szerint is az iskolázás szinte minden fokozatán a tanulók tetemes hányada szorul külső segítségre, nagy valószínűséggel általánosítható az összes iskolásokra, tehát azokra is, akiknek ilyen külső segítség igénybevételére nincs lehetőségük. A túlterhelés szempontjából ennek a ténynek a vizsgálatát kell a legnagyobb türelemmel tovább folytatni, hogy komoly érdekek kockáztatása nélkül lehessen megtalálni a tanuló számára még elviselhető megterhelés módját és mértékét.

Sajátos érvelése miatt iktatjuk ide ennek a pontnak a befejezéseképpen a vizsgálatban közreműködő egyik pedagógus ítéletét:

Kollégiumi igazgató : A 45 perces órák, valamint *a tananyagcsökkentés* igen nagy feladat elé állítják a szaktanárt. Igen begyakorolt tanárnak kell lenni ahhoz, hogy e kettős feladat megoldásán túlmenőleg maradjon idő a tanítási órán a házi feladatok kiadása előtt ... alkalmas példák begyakorlására. Ezért ... a házi feladatok elkészítése igen komoly feladatot jelent az amúgy is kevés idővel rendelkező tanulónak. Ezért fordul elő, hogy a házi feladatot egymásról lemásolják, begyakorlás nélkül, értelem nélkül és a lemásolt példák hibáival együtt. Ebből adódik, hogy a magyar házi feladatok hemzsegnek az azonos nyelvtani hibáktól. A matematikai házi feladatok megértése különösen az elsősöknél, de még a másodikosoknál is egyenlő a nullával, a tanulóknak fogalmuk sincs arról, mit másolnak le. A házi feladatnak adott különböző szakrajzok elkészítése egyenesen katasztrofálisan hat más tantárgyakra az elkészítés ideje alatt. Volt olyan szakrajz, amelyet ugyan háromhetes határidővel adtak ki elkészítésre ... a nevelőtanár és a szaktanár ezt nem beszélték meg közösen, a tanuló elhallgatta, és az utolsó három nap alatt szinte semmit sem csinált, csak ezt a rajzot, nehogy egyest kapjon. Arra ugyan nem kapott elégtelent, de más tárgyakból — háromból, négyből — igen...

d) *A feladatok elosztásának egyenletessége*

A munka olyan tervezése, hogy a tanulókra egy-egy napra lehetőleg egyező megerőltetést és időbeli lekötöttséget igénylő feladatok essenek, bizonyosan nem könnyű. Mint követelményt azonban mégis mindig újból meg kell fogalmazni, hogy minden befolyásoló tényező együttműködése útján folyton közelebb kerüljünk a tanulmányok ilyen módon történő szervezéséhez.

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok közül ezt a problémát viszonylag kevesebben érintik. Minthogy gimnáziumokban működő pedagógusok fogalmazzák meg a legtisztábban, ebben a pontunkban az ő megállapításaikat vettük előre, az általános helyzetrajzokból haladva az elég kevés konkrét tény megemlítése felé.

Kollégiumi mellékhivatású pedagógus : A feladatoknak a tanulmányi időre eső egyenletes elosztása nagyon nehezen megvalósítható feladat. Mivel az otthoni munka kitűzése több tanár feladata, ezért csak szigorú együttműködésük valósíthatná meg az egyenletes elosztás ésszerű követelményét. Ugyancsak a szoros együttműködés eredményezhetné, hogy az írásbeli feladatok gondos elkészítése ne haladja meg azt az időt, amelyet a tanuló a többi tárgyra való előkészülése mellett a szóban forgó tárgyra fordíthat. Javaslat: Célszerűnek tartanám, hogy az igazgató vagy megbízottja napról napra minden osztály egy-egy tanulójának kikérdezése útján adatokat gyűjtene az aznapi szóbeli és írásbeli munkák elvégzéséhez szükséges idő megállapítása céljából. Ehhez hozzászámítva azt az időt, amit iskolai közösségi, tágabb értelemben társadalmi, KISZ, sport és egyéb tevékenységekre fordít a tanuló, intézkedjék a helyes összehangolásra, és a helyi és vidéki tanulókra nehezedő társadalmi munkák arányos elosztására vonatkozóan. Az egészséges fejlődés veszélyeztetésével engedhető csak meg a napi 12—13 órás elfoglaltság ... Vidéken ... nehéz a társadalmi munkák arányos elosztása. Ennek nagyobbik részét a kollégisták és a helyben lakók végzik ilyen szempontból előnyös helyzetük miatt...

Gimnáziumi tanulószobán működő pedagógus : A házifeladatok mennyiségi elosztása az 5 + 1-es típusból és a gyakorló jellegből kifolyóan nem mindig a legjobb. Egyes osztályoknak gyakran van ún. nehéz napjuk. Magyar, matematika, kémia, orosz egymás után az órarendben, valamennyiből írásbeli feladat is. Így a tanulószobán legfeljebb három tárgyból készülnek fel elfogadhatóan a délután folyamán a tanulószobai foglalkozás idején. Különösen nagy volt a tanulók munkatorlódása az ismétlések idején, amikor szempontok szerint ismételtek ugyan, de még a kitűnő-rendű tanuló sem lett kész az anyag átismétlésével a másnapi órákra...

Gimnáziumi tanulószobán működő pedagógus : A szaktanárok a tananyagot általában a központi utasításnak megfelelő beosztás szerint dolgozzák fel, s csak kevesen merészkednek attól eltérni. Nagyobb szabadságot kellene adni a szaktanároknak a tananyag beosztására, és annak a munka folyamán való módosítására. Az osztályok összetétele szerint az egyes anyagrészek megtanulásához más-más időre van szükség. Különösen vonatkozik ez a matematika, a fizika, valamint az idegen nyelvek tanítására. A tanulószobai tapasztalatok alapján próbálkoztunk az egyes osztályokban tanító kartársakkal összehangolni a munkaütemet úgy, hogy a tanulók túlterhelését elkerüljük, ez azonban elég nehezen ment, mert ha

egyik tárgyból csökkentette a szaktanár a feldolgozott anyagot, ezt az elmaradást a későbbiek során nehezen tudta pótolni.

Kollégiumi főhivatású nevelő : ...sokszor előforduló eset, hogy öt óra is kevés a rendes felkészülésre. A rossz órarend még csak tetézi az ilyen hibákat...

Gimnáziumi tanár : Megemlítem még a tanulás módjánál, hogy nálunk is van hajrá ! Nem havonta, hanem negyedévenként. A bizonyítvány minősége fokozottabb munkára késztet nevelőt és tanulót egyaránt. A nevelő ijesztgeti a tanulót a jeggyel, a szülő a rendelkezésére álló helyes vagy helytelen eszközökkel és eljárásokkal...

Az egyik vidéki gimnáziumi tanulószoba vezetője kikérdezte a tanulószobába rendszeresen járó leánytanulókat a feladatok egyenletes elosztására vonatkozóan. A feleletek megnyugtatóbbaknak látszanak, mint a pedagógusok tapasztalatai.

Gimnáziumi tanulószobán működő pedagógus, I. osztály: A feladatok elosztása a tanulmányi idő folyamán általában egyenletes, de ritkán fordul elő (egy-két tanuló szerint) aránytalan leckefeladás is (magyar, földrajz) ...az évvégi időszakban az ismétlések megkezdése előtt kellett egy-két tárgyból a szokottnál több leckét felvenniük. II. osztály: Az egyenletes feladatelosztásnál az órakiesés jelent zökkenőt. Ilyenkor előfordul, hogy dupla adagot kell elvégezniük valamely tárgyból ... Egy-egy negatívvélemény a II/c és a II/a osztályban hangzott el. Egy tanuló a II/d osztályban a földrajz és a kémialeckék elosztását kifogásolja ... III osztály: A feladatok elosztása a tanév folyamán általában egyenletes volt. A kémia- és a történelem leckéknél fordult elő aránytalanság. IV osztály: A feladatok elosztását egybehangzóan egyenletesnek találták... (Ugyanebben a jelentésben a tanulásra fordított napi idő: I. o. $2\frac{1}{2}$—$4\frac{1}{2}$, II. o. 3—$4\frac{1}{2}$, III. o. $2\frac{1}{2}$—$4\frac{1}{2}$, IV. o. legalább napi 5 óra).

Az általános iskolai napköziotthon-vezetők között is van olyan, aki általánosan nyilatkozik, kedvezően vagy kedvezőtlenül. Példák:

Napköziotthon-vezető (felső): A szóbeli és írásbeli feladatok egyenletesen vannak elosztva a tanév folyamán. Az írásbeli és szóbeli feladatok viszonya általában jó...

Napköziotthon-vezető (felső): A felsőtagozaton tanító nevelők nem hangolják össze az írásbeli feladatok kiadását. Így azután előfordul az, hogy a tanulók a délutáni napközis foglalkozáson nem csinálnak mást, mint az írásbeli feladatot ... a szülők ... abban a tudatban vannak, hogy gyermekük a napköziben minden feladatát elvégzi úgy, hogy otthoni tanulásra már nincs szükség. Korántsincs azonban ez így, különösen a felső tagozatos tanulóknál...

Az általános iskolákban működő pedagógusoktól vázolt, a feladatok megoszlásának egyenlőtlenségét bizonyító esetek igen gyakran nem a munka megosztásának tervszerűtlenségét vagy rossz tervezését bizonyítják, hanem a megterhelést erősen fokozó tantervi, tankönyvi vagy időrendi tényezők következményeit emelik ki. Minthogy ezeket az 1—3. vizsgálati kör anyagának feldolgozásakor előreláthatóan elemezzük, itt csak egy-két tapasztalatot veszünk át példaképpen:

Napköziotthon-vezetők (alsó): Megfigyelésem szerint a tinta használata még decemberben korai ... A nagybetűk ismertetése után áprilisban a kisbetűk ismétlésénél megfelelőbb lenne a bevezetése ... a tintával való

írás olyan nehézséget jelent a tanulók számára, hogy az írásbeli feladatot aránytalanul hosszú idő alatt készítik el ... Sok gondot okozott számomra az a tény, hogy a II/b osztály tanulói lényegesen gyengébb adottságokkal rendelkeznek, felkészültségük is kisebb, mégis tárgyanként mégegyszer annyi írásbeli feladatot kaptak, mint az a) osztályosok. A feladatok túlzott mennyisége a munka minőségének rovására ment. Észrevételeimet közöltem az osztályt tanító kartárssal. A válasza az volt, hogy ő évek óta ilyen mennyiségű feladatot szokott adni. Emlékeztettem őt, hogy az előző osztály jó képességű tanulói megoldották az ilyen mennyiségű feladatokat, viszont a jelenlegi tanulók számára ez túlterhelést jelent. Hospitálása során az osztályt tanító kartárs saját szemével láthatta, hogy a többi tanulót már ellenőrzöm, s az övéi még mindig nincsenek készen. Egy keveset csökkentett a házi feladatok mennyiségén, de ez olyan lényegtelen volt, hogy az írásbeli feladatok elkészítése a jövőben is az olvasás gyakorlásának rovására történt, és aránytalanul sok időt vett igénybe a tanulásra szánt időből ... (Egy harmadik osztályban) a nevelőnek az volt a módszere, hogy az írás, fogalmazás és nyelvtan feladatokat egy nappal előbb beszedte, mint az órarendszerinti óra volt, s a tanulók a tanítási órán a már kijavított füzeteket kapták kézhez. Ez abból a szempontból jó volt, hogy a nevelő minden egyes feladatot átnézett és javított, de azzal a hátránnyal járt, hogy hétfőn, szerdán és pénteken aránytalanul torlódtak az írásbeli feladatok. Ez a munka tartalmára és külalakjára káros hatással volt ... (Egy negyedik osztályban) a nevelő elégséges tapasztalati anyag alapján adta fel a házi feladatot. Mégis azt kellett tapasztalni, hogy önállóan a IV. osztályosok — még a legjobbak sem — képesek az összetett feladatokat megoldani ... A tanterv ezt mondja (96. l.): („Meg kell kívánni) ...a szöveges feladatok megoldásában... a megoldás menetének önálló indokolását összetett feladatok esetében is". Ezt a tantervi célt nem lehet megvalósítani ... A példákat napköziseink sem tudták megoldani, menetükben mindig volt valami változás, és erre nekem mindig figyelni kellett, mert a tanulók nem tudták az esetenkénti változásokat figyelemmel kísérni. Szülő pedig — legalábbis falun és zömmel — képtelen segíteni, és a gyermek elmarad.

e) *A tanulók tanulási módja*

Ebben a pontban nyílik lehetőség arra, hogy az eddig szenvedő alanynak tekintett tanulót — valamilyen mértékben — aktív tényezőnek is bemutathassuk saját élet- és munkarendje kialakításában, ha nem is kerülhet sor arra, hogy kellő alapossággal foglalkozzunk olyan tényezők hatásával, mint a tanuló beállítottsága az iskolai munkához, magával szemben támasztott igénye, törekvése a megértésre és a jó teljesítményre, törődése a munkának szentelt idő gazdaságos beosztásával, összeszedett erővel történő felhasználásával. Problémánknak ez az oldala sokszor marad homályban abban az összefüggésben, amelyben most tárgyaljuk, holott mind a szülők, mind a pedagógusok sokat tehetnek annak érdekében, hogy növeljék a pihenésnek szentelhető időt a tanulmányi eredmény kockáztatása nélkül, sőt talán javulásával. Az adatokat szolgáltató pedagógusok nagy része tisztán látja, hogy idejében nyújtott segítsége hézagpótló lehet a tanuló számára. Összeállításunkat itt úgy szerkesztettük meg, hogy előrevettünk egy, a tanulók munkáját általánosan jellemző meg-

állapítást, utána felfelé menően közöljük a tanulók tanulási módjára vonatkozó megfigyeléseket.

Gimnáziumi tanulószobán működő pedagógus: A (gimnáziumi) I—IV. osztályos tanulószobások problémáinak ... vázolása után le kell még szegezni néhány figyelemre méltó tényt. Főként azt, hogy ami az idő jó kihasználását illeti, a tanulók (főleg az első, de részben a második osztályosok is) a tanulószobai szorgalmi időt, sőt bizonyára az otthon tanulással töltött időt sem használják fel helyesen. Így a tanulással töltött órák sok esetben nem kizárólag és nem intenzíven telnek el tanulással... Sok tanuló megelégszik elért rendűségével, bár javíthatná, ha szokott tanulási idejét komolyabb tanulással töltené...

Napköziotthon-vezető (alsó): A napköziotthon első csoportjára (I—IV.), 30 tanulóra terjedt ki megfigyelésem. A gyermekek túlnyomó része az írásbeli feladatok elvégzése után azt hitte, hogy más tanulnivalója nincs. Az olvasás gyakorlására, a nyelvtan megtanulására külön kellett őket figyelmeztetni ... Az I. osztályos tanulók fele kívülről tanulta meg már otthon a feladott olvasási anyagot. Ezeket mindig úgy kellett olvastatnom, hogy egy-egy szót mutattam nekik össze-vissza az olvasmányban; ilyenkor tűnt ki, hogy némelyik a betűket sem ismeri...

Napköziotthon-vezető (alsó), I. osztály: Miután rátértek a gyakorlási időszakra, már inkább mesekönyvből olvastatok, mert a tankönyv kis olvasmányait a tanítási órák alatt megtanulták félig-meddig kívülről. S ez zavarólag hat rájuk, a rokonértelmű szavakat következetesen felcserélik...

4 általános iskolai tanítónő közös anyagából, I. osztály: Mese, játék, közös munka elősegíti a bevésést. II. osztály: Közös verstanulás jó eredményt hozott. III. osztály: Előzetes megfigyelési feladatokkal előkészített, közös munkával feldolgozott anyag gyenge tanulóknál is jó eredményt hozott. IV. osztály: Tanulóim nem minden esetben tudnak olyan napi beosztást készíteni, hogy ugyanabban az időben végeznék el a napi tanulásukat. Decemberig befejezett szülői látogatásaim alkalmával megbeszéltem a tanulás módját...

Napköziotthon-vezető (alsó), III. osztály: Gyakori jelenség, hogy a nyelvtani meghatározás és az annak gyakorlására adott írásbeli feladat kapcsolatát a gyermek nem látja. Ez többek között abban mutatkozik meg, hogy még olyan esetben is az írásbeli munkával akarja kezdeni napi előkészülését, amikor az írásbeli elkészítése előtt a nyelvtani szabályt, meghatározást kell előbb jól megérteni...

Napköziotthon-vezető (alsó): A tanulás módjáról megfigyeléseimet 35 fős napközis csoportnál gyűjtöttem. A csoportban III—IV. osztályos fiúk és leányok vannak. A tanulóknál általánosnak mondható, hogy a tanulás legeredményesebb formáit nem ismerik. Az alább felsorolt tapasztalatokat szinte minden évben megismételve látom napközis csoportom új tagjainál: *a)* A tanulók mereven elválasztják egymástól a szorosan összetartozó írásbeli és szóbeli leckéket. Ez különösen a megtanulandó nyelvtani szabályok és az azok gyakorlására adott írásbeli feladatok szétválasztásánál mutatkozik meg. *b)* A tankönyvből tanulandó szóbeli leckék feldolgozásánál nem használják azokat a kiegészítő segédleteket, melyeknek használata tanulásuk eredményességét emelné (ilyenek az osztályban a tanítási egység feldolgozásánál írt vázlatpontok, vázlat-

szavak; földrajznál a munkafüzetbe általuk végzett bejegyzések, gyűjtögetések; a lakóhelyismeretnél a helyi vonatkozású adatok; a térkép stb). *c)* Az egyes leckéket szakaszonként tanulják, de az egyes egységeket már önmaguktól nem kapcsolnák össze. A megtanult részek között az összefüggéseket — éppen a túlzott részekre bontás miatt — alig látják. *d)* Legtöbb bizonytalanság, szélsőség a IV. osztályos földrajztanulásnál mutatkozott ebben az esztendőben. Két típust figyelhettem meg: az egyikbe tartoztak azok a tanulók, akik igyekeztek mindent szóról szóra megtanulni. Ha egy mondat vagy egy szó kiesett az emlékezetükből, akkor az egész tájegységről, amelyről tanultak, jóformán semmit sem tudtak elmondani. A másik csoportba tartoztak azok, akik csak az egyes leckék végén levő kérdéseket olvasták el. Ha ezekre az órán hallott magyarázatból feleletet tudtak adni, akkor már a feladott leckét nem is akarták elolvasni. *e)* Nem lehet helyesnek tartani azt a módot, ahogyan a tanulásra fordítandó idővel a legtöbb tanuló gazdálkodik. A tanulást — ha magukra lennének hagyva — legtöbben a legkönnyebb munkával kezdenék (pl. a színezéssel a földrajzi munkafüzetben). A legtöbb figyelmet és időt igénylő munkát a tanulási idő végére hagynák...

Napköziotthon-vezető (IV—VIII. o. leány): Tanulóim az értelem nélküli magolásra hajlamosak ... Követelményeim: A napközi otthonban tervszerűen kell tanulni; az írásbeli leckéket nem elkülönítve a szóbeliektől; nem engedem meg a szószerinti leckefelmondást (kivétel a vers, szabály). Valótlant állítanék, ha azt mondanám, hogy minden tanulóm sikeresen végzi így munkáját...

Két *napköziotthon-vezető* (felső) közös anyagából: A falusi gyermekeket — sajnos — alig engedik tanulni. Kevés, aki tanul, és ezek is igen gyakran esnek a magolás hibájába. Ez főleg a lányokra vonatkozik. Az a tapasztalatom, hogy a lányok év közben tudják jobban az anyagot, a fiúk pedig az évvégi összefoglalások alkalmával jobban át tudják tekinteni, jobban látják az összefüggéseket ... A fiúk és lányok tanulási módja között óriási a különbség. A fiúk keresik az anyagrészek közti összefüggéseket, az órákon figyelnek, a hallott magyarázatra támaszkodnak, így felelnek, de otthon nem nagyon tanulnak. A lányok órán nem figyelnek, otthon magolnak — már azok, akik tanulnak —, év végére elég zavaros kép marad meg bennük...

Napköziotthon-vezető (felső): Az V. osztályban a tanév elején a legtöbb tanuló percek alatt hajlandó „elvégezni" a napi munkáját. Kijelentik, hogy tudják a leckét, de ha számot kell adniuk, az ellenkezőjéről győződik meg az ember. Amit az anyagrészből elmondanak, az legfeljebb egy-két lényegtelen rész. Nem ismerik a tanulás módját, nem tudják megkülönböztetni a lényegest a lényegtelentől... Tapasztalatom szerint ilyenkor az egyénekkel külön vagy egész kis csoportokkal kell foglalkoznunk. Így ismerjük meg, milyen módon sajátítja el a tanuló a legeredményesebben az anyagot (egyben vagy részletekre bontva, csendben vagy a szavak halk kimondásával stb.). Ezen a módon kell megmutatni a lényeges elkülönítések módját a lényegtelentől ... sokat jelent ilyenkor az önbizalom fokozása, az értékelés...

Napköziotthon-vezető (felső): Megfigyelésem szerint a tanulók a következő módokon tanulnak: Többségük órarend szerinti sorrendben tanul. A jobb tanulók a nehezebb tárgyakat tanulják előbb, később a könnyebbeket.

Általánosságban előbb az írásbelit, utána a szóbelit; megfigyeltem, hogy az írásbelieket, de különösen a számtant minden előtanulás nélkül szeretik elkészíteni, és ez az oka a sikertelenségnek. A megfigyelésből levonva a tanulságot, megbeszéltük a tanulókkal a tanulási rendet...

Napköziotthon-vezető (felső): Évek óta keresem azt a leghelyesebb utat, mely az alsótagozat túlnyomóan írásbeli munkájából átvezet a felsőtagozaton tanuló növendékek alaposabb, tudatosabb és logikusabb önálló munkájához: ezt a szóbeli és írásbeli feladatok egységében látom... Ebben a tanévben nem értem el azt az eredményt, melyet szerettem volna. Ennek oka egyrészt a napköziotthonon belül, másrészt a tantestületen belül keresendő. Nincsenek egységes követelményeink, nem vagyunk következetesek a munkában.

Napköziotthon-vezető (felső): Az írásbeli feladatok megoldása — különösen a számtannál — nem mindig önállóan történik. Azok a tanulók, akik az órán nem figyelnek, szívesen másolják le az írásbeli feladatot. Szóbeli tanulásuk sem megfelelő. Általában az anyag elolvasásában, jobb esetben olvasgatásában merül ki. Ajánlott módszerem: Először olvassa el ki-ki az anyagot egyszer. Értse meg, értelmezze, állapítsa meg magában, miről szól. Azután részenként, szakaszonként tanulja meg úgy, hogy először olvassa el a bekezdést lassan, értelmesen, majd próbálja meg elmondani. Ha egyszeri kísérlete nem sikerül, akkor többször teszi ezt. Miután szakaszonként végigtanulta az anyagot, meg kell állapítania s rögzítenie kell az anyag logikai vázát, vagyis azt, hogy az egyes bekezdések anyaga hogyan következik egymás után. Ez mintegy vázlatát adja az anyagnak. Ezután összefüggően — elejétől végig — el kell mondani az anyagot... Itt kívánom megjegyezni, hogy a tanulás sikertelenségének egyik főoka sok esetben a tanulók nem megfelelő olvasási készsége...

Napköziotthon-vezető (felső): Tanulóit három csoportban vizsgálja: akik a tanulásért és tudásért tanulnak; akik kényszerből tanulnak; akik nem tanulnak. Egy megállapítása: Előfordult olyan eset, hogy a kényszerből tanuló gyermek kimondhatatlan kínok között bemagolta az anyagot. Kísérletképpen írásban feleltettem, amikor is az egész szövegrészt leírta szinte hiba nélkül. De másnap ugyancsak kísérletkénti feleltetéskor egyetlen ép mondatot nem tudott elmondani az anyagból...

Kollégiumi igazgató : ...tipikus eset a magolva, szajkózva tanuló. Az e típusba tartozók idejük nagy részét tanulással töltik, s mégis, mikor felelniük kell, a legnagyobb zavarban vannak, nem látják az anyag logikai összefüggését, képtelenek értelmes feleletet elmondani. Eljutnak az érettségiig is, a lehető minden segítséget megadjuk nekik, mégis feleletük teljesen könyvszerű...

Kollégiumi mellékhivatású pedagógus : A tanulók zömének tanulási módja a matematikában nem megfelelő, mert nem élményszerű... Az elméleti levezetéseket megnézik a füzetben, a legritkább esetben a tankönyvben, végigkövetik a tanár vagy a tankönyvíró gondolatmenetét — a legjobb esetben —, de maguk nem vállalkoznak önálló munkára. Nem vállalkoznak arra, hogy visszaemlékezve a tanóra tanítási anyagára, saját erejükből maguk, élményszerűen jussanak olyan eredményekre, amelyeknek megtalálásával zárták az órát. Így a tananyag az élményszerűség — az önálló hozzáadás — kikapcsolása következtében felületesen rögzített marad...

Gimnáziumi tanulószobán működő pedagógus : Megtanítani a tanulókat tanulni ... Különösen nehéz dolgunk van ezen a téren az I. osztályos tanulókkal, akik szinte kivétel nélkül az írásbeli feladatok egymásutáni elkészítésével kezdik a tanulást. Sok küszködés után tudjuk csak rávezetni őket, hogy tárgyanként a szóbeli feladatot kell megérteniük és megtanulniuk, s azután könnyen elvégezhetik az írásbeli feladatokat... Nehezen tudjuk rávezetni őket arra is, hogy szinte minden tantárgy alapos elsajátítása más és más tanulási módszert igényel. A tanulók nagy része hajlamos a magolásra. Tanulási módszerük az, hogy a leckét szakaszonként tanulják (az egész megértése nélkül), és a végén elejétől végig elmondják. Ez ellen a módszer ellen egyöntetűen harcolunk, szinte együtt tanulunk a tanulókkal, míg megtanítjuk őket arra, hogy kell kiszedni egy leckéből a lényeget, és hogyan kell e köré csoportosítani a mondanivalót. Igyekszünk rászoktatni őket, hogy egyszeri, kétszeri elolvasás után rövid feljegyzésben rögzítsék a lényeget, s utána próbálják magukban elmondani a már alaposan megértett leckét. Akik meghallgatják és követik útmutatásainkat, rövid idő alatt szép haladást érnek el. Sajnos, minden erőfeszítésünk ellenére is csak a tanulók kb. felét tudjuk rászoktatni arra, hogy akkor is így tanuljanak, ha csak a maguk erejére támaszkodhatnak. Az írásbeli feladatok elkészítésénél a következő rend betartását kívánjuk meg: *magyar fogalmazás :* először gondold meg, miről akarsz írni, vázlattal rögzítsd gondolatmenetedet, s csak azután fejtsd ki részletesen mondanivalódat; *matematika :* először nézd meg, mit kérdez a feladat, azután gondold át, milyen lépéseken át jutsz a kívánt eredményhez, megoldási tervben rögzítsd a megoldás lépéseit, s azután hajtsd végre az egyes lépéseket, így elkerülhetsz minden fölösleges számolást; *idegen nyelv :* először mondattanilag elemezd a lefordítandó mondatot, azután gondold át a szükséges egyeztetéseket a nyelvtan követelményei szerint, s csak ezután fordítsd le és írd le a leckét; *rajz :* ne értelmetlen másolást végezz, hanem a szóbeli feladat megoldása után rajzodon értelemszerűen gondold át és így rögzítsd, amit megtanultál.

Gimnáziumi tanulószobán működő pedagógus : Az I. osztályosoknak egy ideig problémát okoz az, hogy a tanítási órákon kívül egyéni szorgalommal kell az anyag lényeges részét elsajátítaniuk. Miközben ezt megszokják, kialakítják tanulási módszerüket. Ezt a módszert a részletekbe való belefeledkezés, a rövid szakaszok elszigetelt megtanulgatása jellemzi, s munkájuk közben elhalványul a téma egészének logikai váza. Ezért a szaktanároktól kapott lényegkiemelés, összefüggések hangsúlyozása, a logikai konstrukció láttatása igen nagy segítséget jelent. Az I. osztályosok közül sokan nem tudják gazdaságosan beosztani az időt. A hangos tanulást általában kedvelik. A tantárgyak közül főleg azokat kedvelik, amelyek megerőltetőbb gondolkodást nem igényelnek. A II. osztályosok mélyebben tekintenek az olvasott témába. Tudásukat társaikkal való kikérdeztetéssel is ellenőrzik, a feladatok megértésére törekednek, kevésbé hajlamosak a magolásra. Egy-egy feladat felett képesek hosszú időn át töprengeni, de lehetőleg megkeresik a megoldás lehetőségeit. Ez főképpen a jó tanulóknál figyelhető meg. A munkából ők is könnyen kizökkennek, mint az elsősök is. A hangos tanulást ők is kedvelik. A gondolkodási kedv fokozottabb, az okok és összefüggések keresése már jellemzi jórészüket. A III. és IV. osztályosok megnövekedett felelősségtudata munkájukra is rá-

nyomja bélyegét ... nem nagyon jellemző a társas tanulás, csak kellően meg nem értett témánál keresik meg biztosabb társaikat... az egész tematika áttekintő módon való tudása után törekednek a részletek alapos elmélyítésére...

Kollégiumi főhivatású nevelő : A közepes vagy gyengébb képességű tanulók tanulási módjára jellemző, hogy a lényeget kiemelő tanári vázlat és a helyenként terjengős tankönyv között nem tudják a kapcsolatot megtalálni ... vagy csak a vázlatot tanulják meg, és nem tudják a kellő részletességgel kifejteni mondanivalójukat, vagy ha a tankönyv megtanulására törekednek, nem a leglényegesebb részeket emelik ki, minden lényeges nekik...

Gimnáziumi tanulószobán működő pedagógus : A vizsgálat február hónapban kezdődött. Az állapot ekkor a megfigyelt elsősöknél:

42 tanulóból 32 tanuló szakaszonként magolva tanult, 6 a tananyag egészét tanulta, 4 volt, aki a lényeget ki tudta emelni. Az eredményesebb tanulási módszerre nevelés eredménye 39 tanulónál:

III. hó:	24	szakaszonként magol,	9	az anyag egészét tanulmányozza,	6	kiemeli a lényeget
IV. hó:	21	„	„ 10	„	8	„
V. hó:	15	„	„ 11	„	13	„

Az iskolások tanulását bemutató pontunk végére tettük azt a nagyon lényeges kívánalmat, hogy mutassuk meg a tanulás helyét az élet egészében:

Diákotthoni vezető : Mi a nevelői munkában a kiinduló feladat, hogy a tanulás értelmét megvilágítsuk, és felébresszük vele tanulóinkban a készséget a tanulásra? A tanulás céltudatosságát kell meggyőződéssé tennünk bennük. Tudjuk jól, hogy a cél ismerete nélkül nincs semmilyen munkában erőfeszítést fakasztó indíték. Tanulóink legyenek tudatában annak, hogy az élet értelmét, szépségét az alkotó munka adja az embernek. A tanulás is munka. És ha sokszor fárasztó és sok türelmet igényel is, utaljunk a kitartó munka eredményeire, az elért sikerek örömérzésére, melyek tovább fokozzák a munkakedvet. Lássák a tanulók a tanulás hasznát az egyén és a szocialista társadalom, végső fokon az egész emberiség jóléte szempontjából. A tanulók előtt álljon világosan az egyes tantárgyak tanulásának jelentősége. Tájékoztassuk őket a közelebbi és távolabbi tervekről. Az 5 + 1-es osztályok tantervében a gyakorlati ismeretek hasznáról. Végső eredményben lássa minden tanuló, hogy a tanulásban nem az a végső cél, hogy a legközelebbi órán jól feleljen, hanem hogy a rohamosan fejlődő kultúra megismerőjévé váljon, és szerzett tudásával alkotó munkában kamatoztassa ismereteit...

*

A vizsgálatunk egy részletét ismertető beszámoló végén nem kívánunk következtetéseket levonni. Mégsem haszontalan annak határozott kimondása, hogy — egész anyagunkból láthatóan — nem a neki szükséges és hasznos tanulmányoktól és munkálatoktól törekedünk a gyermeket vagy az ifjút megszabadítani. Azt vizsgáljuk — és ezt a közreműködő pedagógusok jól megértették —, hogy a növekedő követelményeket hogyan lehet mindig újból összehangolni fiatalságunk teljesítőképességével; hogyan lehet felismerni azokat a határokat, melyeken túl a jobb és szebb élet érdekében megkívánt előzetes tehervállalás

már magát az életet fenyegeti. Ezért kell folyamatosan, megbízható módszerekkel megállapítani a megterhelés mértékét, és az előreláthatóan még fokozódó követelményeknek a pedagógiai munka jobb szervezésével, gazdaságosságának emelésével, új és hatékony eljárások és eszközök beiktatásával elébe menni. Ezért szükséges az elmélet és a gyakorlat minél szorosabb kapcsolatának megteremtése és megtartásának folytonossága. Vizsgálatunk egy ilyen törekvés szerény megvalósulása.

Jegyzet

I. A VIZSGÁLAT TERVÉT TARTALMAZÓ KÖRLEVÉL

A Magyar Tudományos Akadémia pedagógiai bizottsága a Pedagógiai Tudományos Intézet didaktikai csoportjának közreműködésével és a Művelődésügyi Minisztérium támogatásával vizsgálatot végez olyan tények feltárása érdekében, melyeknek ismerete segítheti munkájukban a köznevelési reform egyes részleteinek kidolgozóit, a tantervek készítőit, a tankönyvírókat.

A vizsgálat tárgya:

1. vizsgálati kör :

Az egyes tárgyak tanítása közben felmerült, a tanítási órákon a szaktanároktól vagy tanítóktól észlelt konkrét tárgyi nehézségek esetszerű leírása.

2. vizsgálati kör :

A tanulóknál az órákra való előkészülés közben a napköziotthon-vezetőktől, a középiskolai tanulószobákban és a diákotthonokban a tanulmányokat irányító pedagógusoktól észlelt olyan konkrét tárgyi nehézségek esetszerű leírása, melyeknek forrása nem a tanulóban van.

3. vizsgálati kör :

A használatban levő tankönyveknek vagy egyes tankönyvrészleteknek a taníthatóság és a tanulhatóság szempontjából a tanítóktól, szaktanároktól, napköziotthoni, tanulószobai, diákotthoni tanulmányi vezetőktől végzett elemzése.

4. vizsgálati kör :

Az egyes tárgyakból kiadott házi feladatokkal kapcsolatos tapasztalatok leírása.

5. vizsgálati kör :

A tanulók tanulási módjára jellemző észlelések, tények feljegyzése.

Miként látható, a vizsgálat vezetői a tantervi anyagra, a tanítási módszerekre, a tankönyvekre, a házi feladatokra, a tanulók tanulási módjára visszavezethető olyan nehézségeket kívánnak megállapítani, melyeknek kiküszöbölése az ok ismeretében lehetséges.

A vizsgálat olyan jellegű, hogy tényanyagát főként gyakorló pedagógusok útján kell összegyűjteni.

Ezért, mint a Pedagógiai Tudományos Intézet igazgatója, kéréssel fordulok a Megyei Művelődésügyi Osztály Vezetőjéhez, nyújtson segítséget a közérdekű vizsgálat eredményes lefolytatásához a felsorolt vizsgálati körök valamelyikében illetékeseknek ítélt tanárok és tanítók kiszemelésével és a vizsgálatba való bevonásával, *amennyiben a feladat végzésére önként vállalkoznak*. Illetékességen itt nem értünk többet, mint általában tudatosan végzett pedagógiai munkát és elégséges tapasztalatokkal való rendelkezést önálló ítélet alkotására.

Minthogy nincs mód arra, hogy a vizsgálat vezetői a végzett munkát díjazzák — esetleg egyes, különlegesen tanulságos anyagok szerzőit tudják megjutalmazni —, a kiszemelésnél olyan pedagógusokra kellene elsősorban gondolni, akiket a neveléstudományi kutatás egyébként is érdekel, akiknek kapcsolata a vizsgálat vezetőivel más téren is lehet gyümölcsöző, és akik másféle különleges munkával nincsenek túlzottan megterhelve.

Annak érdekében, hogy elégséges tényanyag álljon rendelkezésre, továbbá, hogy a vizsgálatba való bekapcsolódás ne terheljen meg túlságosan egy-egy pedagógust, a vizsgálat vezetői a munkát vizsgálati körönként megosztották, és — amennyiben min-

den vizsgálati körben lenne közreműködő pedagógus — *megyénként* a következőképpen fervezték meg:

1. vizsgálati kör :

1 osztatlan iskolai pedagógus,
Osztályonként 1—1, együtt 4 alsó tagozatos pedagógus,
Tárgyanként 1—1, együtt 10 felső tagozatos pedagógus (magyar, történelem, földrajz, orosz, fizika, kémia, biológia, matematika, ének, rajz),
Tárgyanként 1—1, együtt 10 gimnáziumi pedagógus (magyar, történelem, földrajz, orosz, második nyelv, fizika, kémia, biológia, matematika, rajz),

2. vizsgálati kör :

1 alsó tagozatos napköziotthon vezető,
1 felső tagozatos napköziotthon vezető,
1 középiskolai tanulószobai pedagógus,
1 középiskolai diákotthonban működő pedagógus.

3. vizsgálati kör :

1 osztatlan iskolai pedagógus,
Osztályonként 1—1, együtt 4 alsó tagozatos pedagógus,
Tárgyanként 1—1, együtt 10 felső tagozatos pedagógus (tárgyak, mint előbb),
Tárgyanként 1—1, együtt 10 gimnáziumi pedagógus (tárgyak, mint előbb).

4. és 5. vizsgálati kör együtt :

1 alsó tagozatos napköziotthon vezető,
1 felső tagozatos napköziotthon vezető,
1 középiskolai tanulószobai pedagógus,
1 középiskolai diákotthonban működő pedagógus.

A feladatok ilyen megosztása megyénként összesen 58 pedagógusnak a vizsgálatba való bevonását teszi lehetővé. Ez természetesen optimális feltételezés, és a vizsgálat akkor is tetemes használható anyagot tárhat fel, ha ennél jóval kisebb számú (a megyéből vagy városból esetleg csak 8—10) pedagógus közreműködése biztosítható.

A vizsgálat megindításáról és tárgyáról tájékoztató közlés jelenik meg a Köznevelésben azzal a céllal, hogy a szervezetten folyó vizsgálatból nyert adatokat más forrásból eredő tájékoztatással is egybe lehessen vetni, illetőleg ilyenekkel ki lehessen egészíteni.

A vizsgálatba bekapcsolódó pedagógus úgy jár el, hogy 1961. február 1-től kezdve gondosan figyeli saját munkáját, és *minden* — a vizsgálati körébe tartozó — *tényt külön figyelő vagy elemző lapon feljegyez.* A vizsgálat vezetői minden vizsgálati körhöz dolgoztak ki — és mellékelnek — egy-egy mintalapot, melyen csoportosították a valószínűen említésre kerülő esettípusokat és azokat a kérdéseket, melyekre elsősorban várnak feleletet. A lapokat azonban nem sokszorosították, nehogy a közreműködők kérdőívnek tekintsék, melynek rovatait egyszerűen ki kell tölteni. Mind az öt vizsgálati körben (a tanító pedagógustól megállapított tárgyi nehézség; a napköziotthoni, diákotthoni, internátusi tanulmányi vezetőtől megállapított tárgyi nehézség; a kifogásolt tankönyvrészlet; a problematikus házi feladat; a tanulási mód és azt jellemző eset) az egyes eseteket tartalmazó külön lapokat úgy kell vezetni, hogy a mintalapnak csak az esettel kapcsolatba hozható találó kérdéseit vagy lehetőségeit kell tekintetbe venni. A feljegyzés ezen felül az észrevétel természete szerint alakítható. Az adatoknak így előírt feljegyzését a pedagógusok a tanév végéig folytatják; a tanév végén, legkésőbb június 30-ig a lapokat összegyűjtik, az első lapon megadják a figyelő lapon kért személyi adatokat, és anyagukat a Pedagógiai Tudományos Intézet didaktikai csoportja (Budapest, V., Szalay u. 10—14. V. em.) címére megküldik. Kísérő szövegre csak abban az esetben van szükség, ha a lapokon közölteken kívül a pedagógusnak külön észrevételei is vannak.

A tudományos céllal folyó vizsgálat eredményessége megkívánja, hogy az abban résztvevő pedagógusok nyiltan és zavaró gátlások nélkül írják le tapasztalataikat. A közlések bizalmasak és semmilyen káros visszahatásuk sem lehet sem a tájékoztatást nyújtó, sem más pedagógus munkájának értékelésére. A vizsgálat eredményének nyilvános közlése esetében a közreműködő pedagógusokat mint a Pedagógiai Tudományos Intézet didaktikai csoportja külső munkatársait soroljuk fel.

Annak érdekében, hogy a vizsgálat vezetői a vizsgálat kiterjedtségét mielőbb áttekinthessék, az abban szervezetten résztvevő pedagógusokat ismerjék, szükség esetén egyesekkel az érintkezést is felvehessék, azt kell kérnem, hogy a Művelődésügyi Osztály a közreműködő pedagógusok jegyzékét mielőbb állítsa össze, azon vizsgálati körönként tüntesse fel a pedagógusok nevét, szaktárgyait, működési idejét és helyét. A jegyzéket a Pedagógiai Tudományos Intézet előbb már megadott címére kell megküldeni.

Kérésem teljesítése talán szokatlan feladat elé állítja a Művelődésügyi Osztályt: nagyobb felületre kiterjedő vizsgálatnál azonban alig támaszkodhatnánk eredményesen más olyan szervre, mely a pedagógusok ismeretében működhetnék közre a vizsgálat megszervezésében.

Megértéséért és hathatós segítségéért előre is köszönetemet fejezem ki.

Budapest, 1961. január 2.

Szarka József s. k.,
a Pedagógiai Tudományos
Intézet igazgatója

II. Az egyes vizsgálati körökhöz ajánlott figyelő lapok

1. VIZSGÁLATI KÖR

Lapszám:..... Iskola és osztály: .....
.....

Figyelő lap

Tantárgy: *A pedagógus neve:* .....
Tanítási egység: szaktárgyai: .....

1. Az ismeret (anyag vagy anyagrészlet), melynek elsajátíttatása
   a) nem sikerült .....
   b) csak részlegesen sikerült (az anyag egy részét tudják).....
   .....
   c) a rendelkezésre álló idő alatt nem sikerült (a pedagógus több időt fordított rá és úgy sikerült) .....
   d) csak a tanulók egy részénél sikerült .....
   e) .....
   f) .....
2. Az ismeret (anyag, anyagrészlet), melynek elsajátítása — eredmény esetében — különös nehézséget okozott a tanulóknak? .....
3. Minek tulajdonítja a pedagógus a megjelölt eredménytelenséget vagy nehézséget?
   a) Az anyag nem tanítható abban az életkorban, amelyben tanítjuk.
   b) Az anyag nem tanítható a rendelkezésre álló idő alatt.
   c) Az előzetes tanulmányok elégtelenek.
   d) Az anyag túlzottan részletező (sok elem, részlet, név, új fogalom.....
   .....).
   e) Az anyag túlzottan rövidre fogott, hézagos .....
   f) Nem megfelelők a tanítási módszerek.
   g) Hiányzanak
   a kellő segédeszközök (szemléltetés, modern taneszközök.....
   .....)
   a kísérleti lehetőségek
   élményanyag gyűjtésének alkalmai
   .....
4. Legyőzött nehézség esetében (kezdeti nehézség után eredményt ért el) hogyan járt el a pedagógus? .....
5. Hogyan segítene a pedagógus tantervileg, módszerbelileg a nehézség vagy sikertelenség kiküszöbölésében? .....
6. Megjegyzés: .....

2. VIZSGÁLATI KÖR

Lapszám:.....

Napközi otthon, tanulószoba, diákotthon megjelölése .....
.....

Figyelő lap

Tantárgy: .....

A feljegyzést végző pedagógus: .....
.....

1. Az ismeret (anyag vagy anyagrészlet), melynek elsajátítása
   a) nem sikerült .....
   b) csak részlegesen sikerült (az anyag egy részét tanulták csak meg).....
   .....
   c) csak a tanulók egy részének sikerült .....
2. Az ismeret (anyag, anyagrészlet), melynek elsajátítása — eredmény esetében — különös nehézséget okozott a tanulóknak? .....
   .....
3. Minek tulajdonítja a pedagógus az első 2 pontban megjelölt eredménytelenséget, illetőleg nehézséget?
   a) Az anyag nem tanítható abban az életkorban, amelyben tanítjuk.
   b) Az anyag nem tanítható a rendelkezésre álló idő alatt.
   c) Az előzetes tanulmányok elégtelenek.
   d) Az anyag túlzottan részletező (konkréten megjelölni, mi sok vagy fölösleges benne) .....
   e) Az anyag túl tömör (megjelölni a tankönyv lapszámát).....
   .....
   f) Nem megfelelők a tanítási módszerek.
   g) Nem megfelelő az iskolai pedagógus munkája (ezt csak abban az esetben, ha más pedagógus tanítása nyomán a nehézség nem merül fel) .....
   h) Hiányzanak a kellő segéd- (szemléltető stb.)-eszközök,
   a kísérleti lehetőségek,
   élményanyag gyűjtésének alkalmai,
   .....
4. Legyőzött nehézség esetében (kezdeti nehézség után eredményt ért el) hogyan járt el a pedagógus .....
5. Hogyan segítene a pedagógus tantervileg, módszerbelileg a sikertelenség vagy nehézség kiküszöbölésében? .....
6. Egyéb észrevételek .....

3. VIZSGÁLATI KÖR

Lapszám:.....

Iskola, illetőleg a vizsgáló tanár működés helye: .....

Elemző lap

A tankönyv címe és adatai .....
A vizsgálatot végző pedagógus neve és szaktárgyai.....
.....
A tanítási egység tárgya: .....
Lapszáma a tankönyvben: .....
1. A pedagógus értékelése:
   a) A részlet nem tanítható
   nem tanulható
   b) A részlet csak részlegesen
   tanítható
   tanulható

2. Minek tulajdonítja a pedagógus az említett teljes vagy részleges alkalmatlanságot:
   a) Az anyag nehéz (nem tanítható az adott életkorban, a rendelkezésre álló idő alatt, az elégséges előzetes tanulmányok hiányában..... .....stb.).
   b) A tankönyv megfogalmazása nem megfelelő:
   A részlet túl tömör, sok benne az új fogalom, az eddig nem hallott név, az idegen szó.
   A részlet fölöslegesen terjengős, nem szorítkozik a lényegesre.
   Egyéb: a tankönyv vizsgált fejezetének tényanyagára, beosztására, terjedelmére, szép, érthető és gazdaságos megfogalmazására, a szemléltetésre (illusztrációk), a példa- és feladat-anyagra, a gyakorlati alkalmazás lehetőségére stb. vonatkozó megállapítások .....
3. A megállapított hiányosság kiküszöbölésére alkalmas javaslat.....
4. Megjegyzések .....

4. VIZSGÁLATI KÖR

Lapszám:..... Napköziotthon, tanulószoba, diákotthon megjelölése: .....

Figyelő lap

Házi feladat

A pedagógus neve, szaktárgyai, szolgálati ideje:.....
Az eset* .....

* Az eseteket úgy kell röviden vázolni, hogy támpontot nyújtsanak annak eldöntésére, hogy
elégséges előkészítés alapján kapják-e a tanulók a szóbeli és írásbeli feladatokat, olyanok-e ezek, hogy a tanulók lényeges külső segítség nélkül megbirkózhatnak velük,
egyenletesen vannak-e elosztva a tanulmányi idő folyamán,
mennyire érvényesül az otthoni munka kiadásánál az a szempont, hogy a kifogástalan felkészüléshez, az írásbeli feladat gondos elkészítéséhez szükséges idő ne haladja meg azt az időt, amennyit a tanuló — a többi tárgyra való előkészülés mellett — a szóban levő tárgyra fordíthat.

Annak megállapítása, hogy mennyi időt fordítanak a tanulók életkor és tanulmányi előmenetel szerint az iskolai tanulmányokra való előkészülésre a napköziben, tanulószobán vagy a tanulási időben, és hogy ez az idő elég-e a kifogástalan előkészülésre

5. VIZSGÁLATI KÖR

Lapszám:..... Az intézmény megnevezése, amelynél a pedagógus működik: .....

Figyelő lap

Tanulás

A pedagógus neve, szaktárgyai, szolgálati ideje : .....
.....
*A tanulók tanulási módjára jellemző eset vagy adat** stb.*

** A megfigyeléseket, az ezeket kiegészítő kikérdezéseket úgy kell végezni, hogy pontos képet lehessen alkotni arról, *hogyan tanulnak a tanulók*, tanuláson értve itt mind a szóbeli feladatok, leckék megértését és emlékezetbe vésését, mind a gyakorlatokat, új feladatok szóbeli vagy írásbeli megoldását. Ahol a pedagógus maga valamilyen tanulási rendet vagy módszert ír elő, ott annak vázolását is kérjük.

III. A VIZSGÁLATBAN RÉSZTVEVŐ PEDAGÓGUSOK VIZSGÁLATI KÖRÖNKÉNT

1. vizsgálati kör

Agárdi Károly (ált. felső, Kazincbarcika), *Andrássi* Győzőné (ált. alsó, Berettyóújfalu), *Balás* Tibor (gimn., Mohács), *Barlai* Magda (gimn., Siklós), *Bellai* Lászlóné (Fazekas gimn., Budapest), *Benkő* Lajos (ált. felső, Sárospatak), *Bolyó* László (Fazekas gimn., Budapest), *Böröcz* Jánosné (ált. alsó, Komlógesztenyés), *Csányi* György (gimn., Kőszeg), *Csitáry* Irén (ált. felső, Budapest), *Csohány* Endréné (ált. alsó, Budapest), *Csontos* Sándor (gimn., Komló), *Dandé* András (gimn., Orosháza), *Dani* Mihályné (ált. felső, Szeged), *Dénes* Józsefné (ált. osztatl., Izsák), *Domokos* György (gimn., Gyula), *Dubszky* Ferencné (gimn., Békéscsaba), *Egey* Antal (gimn., Sárospatak), *Faluhelyi* Lászlóné (gimn., Békéscsaba), *Farkas* Tivadar (ált. felső, ?), *Francz* Vilmosné (ált. felső, Medgyesháza), *Füzér* Károlyné (ált. felső, Budapest), *Garai* Anna (ált. alsó, Magyarbánhegyes), *Gärtner* Gáborné (ált. felső, Kecel), *Gerőcs* Gyula (ált. felső, Putnok), *Geszty* Dezsőné (ált. felső, Budapest), *Guzmány* György (ált. felső, Beremend), *Hertelendi* Hilda (ált. felső, Mágocs), *Herzberger* Tibor (gimn., Gyoma), *Horváth* Józsefné (gimn., Orosháza), *Horváth* László (gimn., Kőszeg), *Horváth* Margit (ált. alsó, Magyarbánhegyes), *Hunya* Sándor (gimn., Gyula), *Jermendi* László (gimn., Szeghalom), *Juhász* András (ált. felső, Rudabánya), *Juhász* Ferenc (ált. felső, Alsózsolca), *Kálmán* Mihályné (ált. alsó, Szeged), *Kamarás* Imre (ált. felső, Szeged), *Kardos* József (gimn. Kiskunfélegyháza), *Kaszás* Istvánné (ált. alsó, Berettyóújfalu), *Kenéz* László (ált. felső, Novajidrány), *Kiss* Dezső (ált. felső, Kunágota), *Kiss* Józsefné (ált. alsó, Berettyóújfalu), *Kokits* Zsigmondné (Fazekas gimn., Budapest), *Kopasz* Márton (ált. felső, Szeged), *Kotsis* Béláné (ált. alsó, Csobaj), *Kovács* András (ált. felső, Almáskamarás), *Kovács* Ilona (Fazekas gimn., Budapest), *Kurucz* Mihályné (ált. alsó, Kazincbarcika), *Környei* Vilmos (gimn., Mohács), *Lacza* Györgyné (ált. felső, Medgyesháza), *Lakó* Anna (ált. alsó, Szombathely), *Lantos* Júlia (ált. alsó, Magyarbánhegyes), *Leéb* Györgyné (ált. felső, Budapest), *Ligner* Sándorné (ált. alsó, Szeged), *Magyarász* Imre (ált. felső, Budapest), *Megyeri* Anna (ált. felső, Budapest), *Mészáros* Imréné (ált. felső, Mohács), *Miskolczi* Gábor (ált. alsó, Berettyóújfalu), *Nádasdi* László (ált. felső, Komlókenderföld), *Nagy* Antal (gimn., Tokaj), *Nagy* Józsefné (ált. felső, Szeged), *Nagy* Sándor (gimn., Szombathely), *Nagy* Sándorné (ált. felső, Berettyóújfalu), *Nagy* Zoltánné (ált. felső, Tokaj), *Németh* Magdolna (ált. alsó, Körmend), *Palotás* Ádám (gimn., Békéscsaba), *Papp* Irén (ált. alsó, Szeged), *Papp* János (gimn., Békéscsaba), *Peller* Ernőné (gimn., Szombathely), *Pirisi* Jánosné (ált. alsó, Ibafa), *Polyák* László (gimn., Mohács), *Pozsonyi* Ferenc (ált. felső, Budapest), *Radványi* György (gimn., Békéscsaba), *Rátkai* Sándorné (gimn., Kiskunfélegyháza), *Regős* Józsefné (ált. felső, Komlókenderföld), *Réthy* Dezsőné (gimn., Békéscsaba), *Sándor* Mihályné (ált. felső, Berettyóújfalu), *Sas* Gábor (gimn., Siklós), *Szabó* János (gimn., Mezőkövesd), *Szabolcsi* Gusztáv (ált. felső, Budapest), *Szathmáry* Károly (gimn., Szerencs), *Takács* József (ált. alsó, Ózd), *Talabér* Gézáné (ált. alsó, Celldömölk), *Tarján* Lászlóné (ált. felső, Magyarbánhegyes), *Tibori* János (gimn., Békéscsaba), *Titkos* Erzsébet (gimn., Sátoraljaújhely), *Tóth* László (gimn., Kiskunfélegyháza), *Tölgyesi* József (ált. felső, Tolcsva), *Török* Endréné (ált. alsó, Medgyesegyháza), *Uranek* Margit (gimn., Békéscsaba), *Uzsoki* Antalné (ált. alsó, Kazincbarcika), *Vadas* Erzsébet (ált. alsó, Üszögpuszta), *Vadas* Klára (ált. alsó, Üszögpuszta), *Valló* Józsefné (Fazekas gimn., Budapest), *Várnai* Ferenc (ált. felső, Kecel), *Veperdi* Ernő (ált. felső, Budapest), *Visy* József (gimn., Szeged), *Zákonyi* Lászlóné (ált. felső, Bogárd), *Zmorkó* Józsefné (gimn., Siklós), ? Andrásné (gimn., Békéscsaba), ? ? (ált. felső, Komló).

2. vizsgálati kör

Oseténvi Pálné (napk. vez., Miskolc), *Imre* Gizella (napk. vez., Szentlőrinc), *Jermendi* László (gimn. tan. sz., Szeghalom), *Károlyi* Ferencné (napk. vez., Budapest), *Katona* Ferenc (gimn. koll., Sárospatak), *Kézdi* Erzsébet (gimn. tan. sz., Újszeged), *Kiss* Dezső (napk. vez., Kunágota), *Kistelegdi* Ernő (napk. vez., Mály), *Kocsis* Pál napk. vez., Békéscsaba), *Lénárt* Ferenc (napk. vez., Gönc), *Lomb* Ádám (napk. vez., Szentlőrinc), *Lukovich* Imréné (napk. vez., Szombathely), *Sárik* Janó (napk. vez., Somsály), *Sarudi* Gyula (napk. vez., Budapest), *Somogyi* Elek (napk. vez., Budapest), *Szalay* Istvánné (napk. vez., Szombathely), *Várhelyi* Ferencné (napk. vez., Budapest).

3. vizsgálati kör

Andrássy Győző (ált. alsó, Berettyóújfalu), *Arany* Andrásné (ált. felső, Szerencs), *Bajnok* Zoltánné (gimn., Békéscsaba), *Balló* Károly (gimn., Kisújszállás), *Bándy* Gézáné (ált. felső, Miskolc), *Bárczy* Jánosné (ált. felső, Miskolc), *Bendy* Pálné (ált. felső, Budapest), *Benkő* Lajos (ált. felső, Sárospatak), *Béres* János (ált. felső, Edelény), *Berkes* Jenő (gimn., Szeged), *Blum* Lőrinc (ált. felső, Boly), *Oseh* Ferenc (ált. felső, Budapest) *Oseh* Sándorné (ált. felső, Lakitelek-Felsőalpár), *Osendes* Andrásné (gimn., Mezőkövesd), *Oseténvi* Pálné (napk. vez., Miskolc), *Osetneki* Magdolna (gimn., Kiskunfélegyháza), *Dávid* Ferencné (gimn., Békéscsaba), *Detki* Kálmán (gimn., Jászberény), *Deusz* Éva (ált. felső, Miskolc), *Deutsch* Sándorné (Fazekas gimn., Budapest), *Dlusztusz* Béla (Fazekas gimn., Budapest), *Domokos* György (gimn., Gyula), *Gärtner* Gáborné (ált. felső, Kecel), *Gerőcs* Gyula (ált. felső, Putnok), *Győry* Gyula (gimn., Jászapáti), *Hadi* István (gimn., Kecskemét), *Hints* Tivadar (ált. felső, Budapest), *Hites* Ferenc (gimn., Mohács), *Horváth* Béla (gimn., Nagykanizsa), *Jermendi* László (gimn., Szeghalom), *Juhász* Ferenc (ált. felső, Alsózsolca), *Kapornai* András (ált. felső, Berettyóújfalu), *Karácsonyi* Lászlóné (ált. alsó, Szeged), *Kary* Istvánné (gimn., Orosháza), *Kathó* Ferenc (ált. alsó, Berettyóújfalu), *Kesjár* Jánosné (ált. felső, Békéscsaba), *Kézdi* Erzsébet (gimn. tan. sz., Ujszeged), *Kiss* József (ált. felső, Harkány), *Koncz* Endréné (gimn., Szombathely), *Konstantin* József (gimn., Sátoraljaújhely), *Koós* Józsefné (ált. alsó, Mezőkövesd) *Korizs* István (gimn., Túrkeve), *Kotsis* Béláné (ált. alsó, Csobaj), *Kovács* Gyuláné (ált. felső, Békéscsaba), *Kovács* Jánosné (ált. felső, Lakitelep-Felsőalpár), *Környei* Vilmos (gimn., Mohács), *Légrády* Rudolfné (gimn., Szigetvár), *Limbek* Lászlóné (ált. alsó, Miskolc), *Lócsy* Károly (közg. technikum, Ózd), *Lovas* László (gimn., Sátoraljaújhely), *Máriafalvy* Márton (ált. felső, Szegedrókus), *Máté* Irén (ált. alsó, Szentlőrinc), *Meszlényi* Györgyné (ált. felső, Békéscsaba), *Miskolczi* Gábor (ált. alsó, Berettyóújfalu), *Mosonyi* Kálmán (ált. felső, Szeged), *Nagy* Gézáné (ált. alsó, Felsőberkifalu), *Nagy* János (szakfelügyelő, Szolnok), *Nagy* Margit (ált. alsó, Vokány), *Nagy* Sándor (ált. felső, Kecel), *Nagy* Zoltánné (ált. felső, Tokaj), *Nemény* Ferencné (ált. alsó, Szombathely), *Novák* Jolán (ált. alsó, Szerencs), *Nyárády* Zoltán (Fazekas gimn., Budapest), *Papp* Istvánné (gimn., Karcag), *Papp* Magdolna (ált. felső, Miskolc), *Póta* István (ált. felső, Mezőkövesd), *Rabe* Ernőné (ált. alsó, Berettyóújfalu), *Radnai* Antal (szakfelügyelő, 3 anyag, Kecskemét), *Sáfár* Elvira (ált. felső, Kútfej), *Sándor* Mihályné (ált. alsó, Berettyóújfalu), *Sarlós* Dénes (ált. felső, Sárvár), *Somogyi* Elek (ált. felső, Budapest), *Süli* Árpád (gimn., Békés), *Szakács* Sándorné (gimn., Törökszentmiklós), *Szemző* Magda (gimn., Szombathely), *Szentesi* György, (gimn., Békéscsaba), *Szepes* Károlyné (ált. alsó, Mohács), *Szerda* Rózsa (gimn., Siklós), *Szilágyi* Mihály (gimn. Orosháza), *Tokár* Géza (gimn., Ózd). *Tornyos* Sándorné (ált. alsó, Töttös), *Tölgyesi* József (ált. felső, Tolcsva), *Török* Sándor (gimn., Kunszentmárton), *Urbán* Barna (gimn., Sárospatak), *Varga* László (gimn., Karcag), *Varga* Sándorné (ált. alsó, Sellye), *Várnai* Ferencné (ált. felső, Kecel), *Várszegi* Alajos (ált. alsó, Barátur), *Vécsey* Antal (gimn., Sárospatak), *Verbó* Magdolna (ált. felső, Lakitelek-Felsőalpár), *Vinkovits* Sándor (gimn., Mezőkövesd), *Visnyai* Ilona (gimn., Tiszafüred), *Visy* József (gimn., Szeged), *Wanitsek* Rezsőné (napk., Budapest), *Zacher* Sándor (ált. felső, Sárvár), *Zavarkó* József (gimn., Komló), *Zsila* Jenőné (ált. alsó, Békéscsaba), *Zsombor* László (Fazekas gimn., Budapest).

vizsgálati kör

Azari Zoltánné (napk., Alsózsolca), *Barulás* János (gimn. diákotthon, Kecskemét), *Bayer* Jenőné (gimn. tan. sz., Békéscsaba), *Boromissza* Lajosné (napk., Mágócs) *Oseténvi* Pálné (napk., Miskolc), *Fodor* Csongor (gimn. tan. sz., Szolnok), *Hangya* Antal (gimn. tan. sz., Mohács), *Horváth* Margit (ált. a., Magyarbánhegyes), *Jermendi* László (gimn. tan. sz., Szeghalom), *Kaszab* Andorné (gimn. tan. sz., Budapest), *Kézdi* Erzsébet (gimn. tan. sz., Ujszeged), *Kiss* Dezső (napk., Kunágota), *Lénárt* Ferenc (napk., Gönc), *Lukovich* Imréné (napk., Szombathely), *Meylenner* Gyuláné (napk., Békés), *Nagy* Sándorné (napk. Berettyóújfalu), *Sallay* Sándor (gimn. tan. sz., Kiskunfélegyháza), *Sarudi* Gyula (napk., Budapest), *Somogyi* Elek (napk., Budapest), *Szalai* Istvánné (napk., Szombathely), *Wanitsek* Rezsőné (napk., Budapest), *Zupkó* Béla (gimn. diákotthon, Mezőkövesd).

5. vizsgálati kör

Barabás János (gimn. diákotthon, Kecskemét), *Bayer* Jenőné (gimn. tan. sz., Békéscsaba), *Oseténvi* Pálné (napk., Miskolc), *Fodor* Csongor (gimn. tan. sz., Szolnok),

Gärtner Gáborné (napk., Kecel), *Horváth* Mária (napk., Komló), *Jermendi* László (gimn. tan. sz., Szeghalom), *Kézdi* Erzsébet (gimn. tan. sz., Szeged), *Kiss* Dezső (napk., Kunágota), *Körös* Erzsébet (gimn. diákotthon, Szigetvár), *Körösdi* Vera (napk., Végegyháza), *Légrády* Ferenc (napk., Kecel), *Meylenner* Gyuláné (napk., Békés), *Nagy* Sándorné (napk., Berettyóújfalu), *Sallay* Sándor (gimn. tan. sz., Kiskunfélegyháza), *Sarudi* Gyula (napk., Budapest), *Somogyi* Elek (napk., Budapest), *Szabó* Eleménné (gimn. tan. sz., Siklós), *Szalai* Istvánné (napk., Szombathely), *Várnai* Ferencné (napk., Kecel), *Wanitsek* Rezsőné (napk., Budapest), *Zupkó* Béla (gimn. diákotthon, Mezőkövesd). Névtelenül (egy 3 lapos anyag).

Арпад Киш:

ИССЛЕДОВАНИЕ ИЗВЕСТНЫХ ФАКТОРОВ, ВЫЗЫВАЮЩИХ НАГРУЗКУ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Часть 1.

Резюме

Педагогическим комитетом Венгерской Академии Наук совместно с дидактической группой Научного института по педагогике была исследована возможность сокращения перенагрузки учеников с изменением отдельных факторов. Были высланы анкеты к педагогам, действующим в школах принадлежащих к различным типам учебных заведений, к заведующим дневными домами учеников, к педагогам, работающим в коллегиях типа средних школ и в так называемых учебных кабинетах в отношении затруднений, возникающих в связи с учебными программами и с учебниками, которые можно было бы устранить. Автором были собраны сообщения о степени подготовленности ежедневных задач для домашней работе учеников, со стороны педагогов, как и о способе и методике совершения школьных задач учениками. Автором, в настоящем очерке в качестве первого отдела исследований, членом дидактической группы Научного института по педагогике анализируются и оцениваются ответы по практике выдачи домашних задач и по методике учения учеников.

Árpád Kiss:

EXAMINATION INTO CERTAIN FACTORS CAUSING OVEREXERTION TO SCHOOLCHIDREN

The Pedagogic Committee of the Hungarian Academy of Sciences, with the collaboration of the Didactic Group of Pedagogic Scientific Institute, has examined into what factors ought to be changed so that overexertion should be possible to be diminished. Referring to difficulties removable in Curriculum and schoolbooks the same has put questions to the pedagogues teaching in various schooltypes, to the teachers working in Day-Time Homes and to the pedagogues working in secondary school Colleges and Learning Rooms; it has asked for layouts as after what thorough-going preparations home-works are set by the pedagogues, finally in what way pupils are learning. In the first article giving account of the examinations the author, as a member of the Didactic Group of Pedagogic Scientific Institute, is analysing and appreciating the answers concerning the practice of setting home-works and the pupils' way of learning.

LÉNÁRD FERENC és S. MOLNÁR EDIT

A TANÁRI KÉRDÉSEK VIZSGÁLATA A GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSE SZEMPONTJÁBÓL

Iskolareformunk célkitűzéseit csak abban az esetben valósíthatjuk meg sikeresen, ha a pedagógus és a tanulócsoport együttes tevékenységét sikeresen fel tudjuk bontani tényezőire, és e tényezőket, illetve e tényezők együttes hatását kapcsolatba hozva a célrendszerrel, meg tudjuk állapítani, hogy tanulóink fejlődése milyen mértékű volt. Mi most ebből a rendkívül komplex együttesből a tanulók gondolkodásának fejlesztését ragadjuk ki, és ezt is csak a tanári kérdésfeltevés oldaláról vizsgáljuk.

Egy alkalommal Barabás Klárával együtt megvizsgáltuk az általános iskolában feltett kérdések szerkezetét (*A tanárok kérdései*, Pedagógiai Szemle, 7. 1957. No 2. 12—24.). Ebben a tanulmányban igyekeztünk az egyes tanári kérdések típusait megállapítani. Nem vizsgáltuk meg, hogy egy-egy órán milyen jellegű kérdések hangzanak el, és nem vizsgáltuk meg azt sem, hogy e kérdések közül melyek segítik elő a tanulók gondolkodásának fejlesztését. Abban az időben nem tisztázódott előttünk, hogy a gondolkodás fejlesztése csak abban az esetben lehetséges, ha ismerjük a gondolkodási folyamat makrostruktúráját és mikrostruktúráját. (Lásd *„A gondolkodás idealista és materialista értelmezése"* című tanulmányt, MTA Pszichológiai Tanulmányok IV. kötetében, sajtó alatt.) A tanári kérdéseket az alábbiakban csupán a gondolkodási műveletek szempontjából vesszük vizsgálat alá.

A pedagógus órán feltett kérdéseivel, mint a tanulók gondolkodási tevékenységét aktivizáló tényezőnek eszközével foglalkozott M.F.Morozov tanulmánya is (Szovjetszkaja Pedagogika, 1957. No 5.). Ebben a tanulmányban Morozov a pedagógiai irodalomban használatos kérdésfelosztás (főkérdések, kiegészítő kérdések és kisegítő kérdések) keretében mutatja be a tanári kérdések gondolkodásfejlesztő szerepét. Morozov figyelmeztet bennünket arra, hogy a tanári kérdés, különösen abban az esetben, ha a tankönyv fejezetcímeire utal, elősegítheti a tanulók magolását, és hátráltathatja a tanulók gondolkodásának fejlesztését. Morozov a különböző óratípusok keretében alkalmazott könnyű és nehéz kérdések hatását vizsgálta és megállapította, hogy azokban az osztályokban, ahol a tanári kérdések önálló gondolkodásra késztették a tanulókat, éppen azzal, hogy új feladatokat, problémákat vetettek fel számukra, az oktatónevelő munka sokkal eredményesebb volt, mint azokban az osztályokban, ahol erre nem fordítottak kellő figyelmet. Morozov tanulmánya a tanári kérdések feltevését pedagógiai kategóriákkal közelítette meg.

Az alábbiakban megkíséreljük a gondolkodási műveletek ismeretében azt megvizsgálni, hogy egy-egy megtartott óra milyen gondolkodási műveletek igénybevételét követelte meg a tanulóktól. Az ennek alapján leszűrt tanulságok lehetővé teszik számunkra azt, hogy a tanári kérdésfeltevéssel kapcsolatban követelményeket dolgozhassunk ki, és ezeket a követelményeket azután egybevethessük a tanulók feleleteivel. (Jelenleg ilyen irányú vizsgálatokat is végzünk Géczi Etelka kollégánk közreműködésével.) A tanári kérdések és a tanulói feleletek egybevetése a későbbiek során minden bizonnyal adatokat fog szolgáltatni a pedagógiai tevékenység eredményességének fokára. Jelenleg azonban még nem rendelkezünk elegendő ilyen irányú vizsgálattal.

Az alábbiakban a tanítási óra egyetlen részletének vizsgálatát mutathatjuk csak be. A tanári kérdéseknek a gondolkodás fejlesztésében betöltött szerepét elemezzük. Azért választottuk vizsgálatunk témájának éppen a tanári kérdéseket, mert a gondolkodás fejlesztése a tanítási órán felfogásunk szerint lényegében akkor valósul meg, amikor a tanár feladatokat oldat meg a tanulókkal; a feladatok feladása a legtöbb esetben a kérdések formájában történik. A pedagógia elméleti irodalmában is közismert a tanári kérdéseknek a gondolkodás fejlesztésében betöltött szerepe; a gyakorlatban sajnálatos módon tapasztaljuk máris, hogy — amint később ezt adatokkal is bemutatjuk — az órán feltett tanári kérdések nagyrésze betanult adatok visszakérdezése, amely csak a tanulók emlékezetét fejleszti, a gondolkodás fejlesztését eredményező kérdések alkalmazása pedig csak ritkán, akkor is ösztönszerűen, spontán módon történik. Ebben talán része van annak, hogy egyes alapvető pedagógiai munkák, amelyeknek egyébként az lenne a feladatuk, hogy a tanítás módját, módszerét tanítsák meg a pedagógusokkal, nem kellőképpen hívják fel e fontos eljárásra a figyelmet.

Így pl. Kairov—Goncsarov—Jeszipov—Zankov: Pedagógia c. könyve (magyarul lásd: Tankönyvkiadó, Budapest, 1960.) a tanári kérdésekkel kapcsolatos mondanivalót „A tanulók tudásának ellenőrzése és értékelése" c. fejezetben (lásd 208—217. o.) mondja el csupán, azt a látszatot keltve, mintha a tanári kérdések egyedüli célja a tudás ellenőrzése és értékelése lenne.

Ez a könyv szűkszavúan nyilatkozik a tanári kérdéseknek a gondolkodás fejlesztésében betöltött funkciójáról is, kifejtve, hogy a tanári kérdések célja, hogy a tanár meggyőződjék, vajon figyelnek-e a tanulók a magyarázatra, hogy a tanulók kijavítsák egymás feleleteit, továbbá visszaemlékezzenek egy korábban tanult anyagra. Ha e három célt megvizsgáljuk, akkor azt kell mondanunk, hogy amennyiben a kérdés azt ellenőrzi csupán, hogy figyelnek-e a tanulók a magyarázatra, vagy hogy emlékeznek-e korábban tanult anyagokra, azt kell mondanunk, hogy a három cél közül legalábbis kettő csupán a tanulók emlékezetének fejlesztésével kapcsolatos. Ugyanakkor a gondolkodás fejlesztésével kapcsolatos kérdésekre vonatkozóan a könyv annyit közöl, hogy különösen értékesnek tartja *a)* a tárgyak, jelenségek összehasonlításával, *b)* az elemzéssel és a bizonyítással, *c)* a jellemzéssel és az értékeléssel kapcsolatos gondolkoztató kérdéseket. Ez a felsorolás véleményünk szerint csak töredékesen vázolja fel azokat a gazdag lehetőségeket, amelyek a gondolkodást fejlesztő tanári kérdésekben rejlenek, emellett pedig az egész fejezet nem tartalmazza azt a fontos útbaigazítást, hogy milyen módon lehetséges az ilyen, a gondolkodást fejlesztő kérdések kidolgozása.

Vizsgálatainkhoz összegyűjtöttünk 48 általános iskolás és gimnáziumi tanítási órán elhangzott tanári kérdéseket. Azt a feladatot tűztük ki, hogy meg-

vizsgáljuk: hogyan segíthetik elő az órán elhangzott tanári kérdések a gondolkodás fejlesztését. (Ezért az órán elhangzott tanári kérdéseket két nagy csoportba soroltuk. Az első csoportba tartoznak azok a kérdések, amelyek megtanult adatok visszakérdezésével kapcsolatosak, a második csoporthoz pedig azok a kérdések tartoznak, amelyek nyomán a tanulóknak az ismert adatokkal kapcsolatosan valamilyen gondolkodási műveletet kell végezniök.)

Az órán elhangzott tanári kérdéseket az 1956—57 és az 1960—61-es tanévekben gyűjtöttük össze a budapesti Batthyány utcai általános iskolában, az I. ker. Krisztina téri általános iskolában, a II. ker. Lórántffy Zsuzsánna utcai általános iskolában, a II. ker. Lórántffy Zsuzsánna utcai ének- és zeneirányú általános iskolában, a Szilágyi Erzsébet Leánygimnáziumban és a Petőfi Sándor Fiúgimnáziumban.

A kérdések elemzésének módszere az volt, hogy megállapítottuk, melyek azok a kérdések, amelyek csupán a tanulók emlékező tevékenységét foglalkoztatják, és melyek azok, amelyek a tanulók gondolkodását fejlesztik. Ez utóbbival kapcsolatban megállapítottuk, hogy a gondolkoztató kérdéseken belül a különböző gondolkodási műveletek hogyan, milyen változatosságban szerepelnek.

Az említett két fő csoport mutatja — bár az elválasztást nem lehet mindig egyértelműen elvégezni —, hogy ezek közül az első a tanulók emlékezetének ellenőrzésével, a második a tanulók gondolkodásának fejlesztésével kapcsolatos. Nem vettük figyelembe a tanárnak azokat a kérdéseit, amelyek az óra megszervezésével vagy a tananyagon kívüli, azt nem érintő problémákkal voltak kapcsolatban. Nem vettük figyelembe ugyanakkor azt sem, hogy a tanítási óra típusa meghatározza-e bizonyos szempontból a tanulók emlékezetét vagy gondolkodását fejlesztő kérdések arányát. Ez utóbbi álláspontunkat indokoltnak tartjuk azért, mert megítélésünk szerint valamennyi tanítási óránk — függetlenül attól, hogy az milyen típusú — feladata kell hogy legyen a gondolkodás fejlesztése.

Erre az elemzésre bemutatunk példaként egy VIII. osztályos magyar irodalomórát, illetve az órán elhangzott tanári kérdéseket.

„1. Azoknál az íróknál, akiket tanultunk, miből látják, hogy a népet szolgálták? — 2. Költészetét illetően mennyiben támaszkodott a népre? — 3. Csak Balassára gondolunk? — 4. Zrínyinél mennyiben látjuk, hogy a népet szolgálta? — 5. Ki a nagyobb elnyomó? A német vagy a török? — 6. Milyen elnyomásnak nevezzük a német elnyomást? — 7. Olvastad a Tempefőit? — 8. Ha Csokonait alaposan ismerné, melyik művét ismertetné? — 9. Hogyan kapcsolja be Csokonait a főkérdésbe? — 10. Mi volt a főkérdés? — 11. A kuruckköltészetben hol látjuk a nép szolgálatát? — 12. Miről van szó a kuruc költészetben? — 13. Olvasta Révai tanulmányát Kölcseyről? — 14. Mikor olvastuk Gorkij életét? — 15. Milyen irodalmi irányzat megalapítója Gorkij? — 16. Az anyának mint regénynek mi a mondanivalója? — 17. Ki az az anya? — 18. Hogyan mutatja be az anyát? — 19. Hogyan világosítja fel az anyát? — 20. Hogyan képezi az anyát? — 21. Miért küzd? — 22. Pável mivel van tisztában, amikor képezi magát? — 23. Kik fognak össze? — 24. A regény minek a része?"

A kérdéseket azoknak a gondolkodási műveleteknek alapján jellemeztük, amelyeket bemutattunk *„A pedagógiai tevékenység hatásfokának javítása a pszichológia segítségével"* című tanulmányban (Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1959. 223—273. o.).

A kérdések jellegét a következő módon állapítottuk meg. (Az alábbi számozás a tanári kérdések sorszámának felel meg.)

1. Analízis és konkretizálás. Ebben az esetben a tanulóknak elemezniök kellett bizonyos írók munkáit egy meghatározott szempontból. — 2. Analízis és konkretizálás. A feladat ugyanaz, mint az előző esetben, egy költőre vonatkoztatva. — 3. Összehasonlítás. A tanulóknak meg kell állapítaniuk, hogy milyen költők vagy írók rendelkeznek még a felsorolt ismertetőjegyekkel — 4. Analízis és konkretizálás. A feladat ugyanaz, mint az első kérdés esetében. — 5. Összehasonlítás. A német és a török elnyomás összehasonlítása. — 6. Analízis és konkretizálás. Elemezni kell a német elnyomás sajátosságait. — 7. Ismert adat utáni érdeklődés. — 8. Összehasonlítás és absztrahálás. A tanulóknak az ismert adatok összehasonlítása után ki kell választaniuk a legjellemzőbbet. — 9. Analízis és konkretizálás. A költő jellemzése egy meghatározott nézőpontból. — 10. Ismert adat utáni érdeklődés. — 11. Analízis és konkretizálás. Hasonló az első kérdésben megjelölt feladathoz. — 12., 13., 14., 15. Ismert adat utáni érdeklődés. — 16. Absztrahálás. A regény egy jegyét mint lényegeset kell elvonatkoztatni a regény egészétől. — 17. Ismert adat utáni érdeklődés. — 18. Analízis és konkretizálás. Az ábrázolás módjának elemzése. — 19., 20., 21., 22., 23. Ismert adat utáni érdeklődés. — 24. Általánosítás. Ebben az esetben ugyanis a tanár azt kívánta visszahallani, hogy milyen kapcsolat van az adott regény és az osztályharc között.

Az itt bemutatott magyar órán elhangzott tanári kérdések tehát a következő képet mutatják: Az órán szerepelt 24 tanári kérdés. A kérdések 50%-a (12 kérdés) ismert adatok utáni érdeklődés volt, amely a tanulók emlékező tevékenységével kapcsolatos. A kérdések másik fele a tanulók gondolkodási tevékenységét érinti. A különböző gondolkodási műveletekkel kapcsolatos kérdések a következő mértékben fordultak elő:

Analízissel kapcsolatban: 7 kérdés.
Összehasonlítással kapcsolatban: 3 kérdés.
Általánosítással kapcsolatban: 1 kérdés.
Konkretizálással kapcsolatban: 4 kérdés.
Absztrahálással kapcsolatban: 1 kérdés.

Ha azt vesszük csupán figyelembe, hogy az órán elhangzott kérdések fele a gondolkodás fejlesztésével kapcsolatos, akkor ezt az arányt általában helyesnek kellene tartanunk, annál is inkább, mert emlékezeti anyag, tényanyag elengedhetetlen a gondolkodási tevékenység eredményes működéséhez.

Ugyanakkor a kérdések egymásutánjából azt láthatjuk, hogy azok pusztán tematikusan vannak előkészítve, és nem veszik figyelembe, hogy a kérdések adásának módszere a tanulók milyen gondolkodási tevékenységét fogja mozgósítani.

Hogy a tanulók emlékező tevékenységét vagy gondolkodását fejlesztő tanári kérdések milyen arányban fordulnak elő egy tanítási órán, nagyon sok feltételtől függ. Éppen ezért nem is lehetne egy olyan kötelező arányt megállapítani, hogy a kérdések bizonyos száma az első, bizonyos száma a második csoportba tartozzék.

Határozottan ki kell jelentenünk, hogy — szemben az előzőkben bemutatott kérdésekkel — nem eredményes az a tanítás, amelynek során a tanári kérdések csak a korábban megtanult adatok megtanulását ellenőrzik, és az egész órán a tanulóknak csupán emlékezetük van igénybevéve. Erre példának mutatjuk be a következő V. osztályos földrajzórát:

1. Hol fekszik Magyarország? — 2. Európa melyik részén? — 3. Határai? — 4. Hány része van Magyarországnak? — 5. Hol terül el a Nagyalföld? — 6. Mik határolják? — 7. Melyik az alacsony rész? — 8. Milyen terület a Nyírség? — 9. Budapesttől Nyíregyházára hogy tudsz elmenni? — 10. Milyen vonaton juthatok el még? — 11. Mit termelnek a Kiskunságon? — 12. Kalocsa miről híres? — 13. Melyik az Alföld két alacsonyabb része? — 14. Mit jelent a világos és a sötét színre festett rész? — 15. Kalocsa milyen magasságra van a tengertől? — 16. Melyik az Alföld legszebb síksága? — 17. Milyen terményei vannak? — 18. A felszabadulás után mit kezdtek termelni? — 19. Milyen folyója van? — 20. Mit tanultál a Tiszáról? — Kinek a nevéhez fűződik a Tisza szabályozása? — 22. Miért és hogyan csinálták? — 23. Miért emeltek gátakat? — 24. Hol öntött ki a Tisza? — 25. Mit tudunk a Vaskapuról? — 26. Hol fekszik a Solti lapály? — 27. Mit termelnek? — 28. Melyik hazánk legváltozatosabb tája? — 29. A dombvidékek a tengerszintje fölött milyen magasan vannak? — 30. A Velencei hegység milyen hegység? — 31. Hol keletkeztek a vulkánikus hegyek? — 32. Mit tudtok a Balaton északi partjáról? — 33. Fürdőzés szempontjából melyik része alkalmasabb? — 34. Hol van Göcsej? — 35. Mit tudsz a Bakonyról? — 36. Mennyi csapadék esik? — 37. Miről híres? — 38. Miben gazdag? — Hol van kőolajunk? — 40. Milyen a Dunántúl éghajlata? — 41. Hol van a leghidegebb? — 42. A Dunántúlnak milyen medencéi vannak? — 43. Mit tudsz a Mezőföldről? — 44. A Dráva árterénél mit találunk? — 45. Mit tudunk Magyarország folyóiról? — 46. Hol ered a Tisza? — 47. Melyek a jobb- és balparti mellékfolyói? — 48. Hány ága van a Körösnek? — 49. Melyek a Duna mellékfolyói? — 50. Hol jön be hazánkba? — 51. Sió és Sár ... mit köt össze? — 52. A Balaton lefolyásos tó? — 53. Mi viszi a vizét? — 54. Mik az Északi hegyvidék részei? — 55. Milyen központ a Mátra vidéke? — 56. Melyik az a város? — 57. Melyek a nagyobb gyárai? — 58. Hol van a Fertő tó? — 59. Mi határolja? — 60. Melyik része tartozik hozzánk? — 61. Miért nem érdemes lecsapolni a vizét? — 62. Milyen vidék a Hanság? —

Ha megvizsgáljuk e földrajzóra kérdéseit, azt tapasztalhatjuk, hogy a szokatlanul nagyszámú kérdés mindegyike a tanulók emlékezetében megőrzött adatok után érdeklődik csupán, és a 62 kérdés közül egy sincsen, amelyik a tanulók gondolkodási tevékenységét tenné próbára.

Természetesen nem ítélhetők el ezek a kérdések sem. Hibásan járnánk el, ha azt tartanánk, hogy ilyen jellegű kérdésekre nincsen szükség. Ezt már korábban is hangsúlyoztuk.

Ugyanakkor szükséges megjegyezni, hogy a tanulók emlékezési tevékenységével kapcsolatos, tehát a már megtanult adatokat felidéző kérdések színvonala nem azonos minden esetben.

A következő fokozatokat állapíthatjuk meg e téren:

a) *Olyan kérdések, amelyek nyomán a tanulóknak ismert adatok alapján megtanult összefüggésekre kell emlékezniök.* Az ilyen kérdések igen hasznosak. Abban az esetben ugyanis, amikor a tanulók megértettek, megtanultak egy adott összefüggést (pl. hogy a Fertő tó vizét miért nem érdemes lecsapolni), ennek megértéséhez, megtanulásához gondolkodásra volt szükségük. Lehetséges, hogy később, ha erre vonatkozóan kérdést tesznek fel a tanulóknak, magára az adatra nem emlékeznek, de emlékeznek arra, hogy ismert adatok alapján milyen módon jutottak el a fenti összefüggéshez, s így ezt újra reprodukálni

fogják. E kérdések értéke tehát éppen abban van, hogy olyan módon fejlesztik, gyakoroltatják a tanulók emlékezetét, amely egyúttal a gondolkodás fejlesztése számára is hasznos. Ilyen jellegű pl. a 9., 23., 32., 61. sz. kérdés.

b) *Olyan kérdések, amelyek egyszerűen csak megtanult adatokat kérdeznek vissza.* Az ilyen jellegű kérdéseknek a tanulók tudásának ellenőrzése szempontjából van jelentősége. Pl. 1., 11., 26., 46. stb. sz. kérdések.

c) *Ún. „üres" kérdések.* Vannak olyan kérdések, amelyek éppen azért, mert nem konkrétek, rendkivül megnehezitik a válaszadást. Az olyan kérdésekre, mint pl. „Mit tudunk a Vaskapuról?" vagy „Mit tudsz a Bakonyról?" — nagyon nehéz felelni, és legtöbbször nem lehet jól felelni rá, mert a tanár azt szeretné visszahallani, amire éppen ő gondol, és ezt a tanulók nem minden esetben találják el. Megfigyelhető, hogy a tanulók az ilyen üres kérdésekre milyen bizonytalanul kezdenek válaszolni, állandóan várva a kérdést feltevő tanár biztató, helyeslő bólogatását.

Ez utóbbi csoportba tartozó kérdéseket teljes mértékben feleslegeseknek tartjuk.

A következőkben elemezzük az emlékeztető és a gondolkodást fejlesztő tanári kérdések arányának sajátosságait annak igénye nélkül, hogy erre vonatkozóan kötelező sémát állapítanánk meg.

Gyakran találkozhatunk olyan ún. pedagógiai babonával, hogy a gondolkodás fejlesztésének bizonyos tantárgyakban (pl. a matematikában) erőteljesebben kell szerepelnie, míg másokban kevésbé. Általában a humanisztikus tantárgyakat tanító pedagógusok egy része idegenkedik attól a gondolattól, hogy pl. a szépirodalom, a történelem tanítása során külön tudatosan gondot fordítson a tanulók gondolkodásának fejlesztésére.

Vizsgálataink alapján arról győződtünk meg, hogy *a tantárgy jellege nem határozza meg eleve azt, hogy a tanári kérdések főként emlékeztetőek vagy főként gondolkoztatóak legyenek.* Példaként bemutatjuk erre két történelemóra kérdéseit. Az első óra sajátossága, hogy főként emlékeztető kérdések szerepelnek benne, a második óra sajátossága pedig az, hogy a két kérdéstípus közötti arány megfelelő.

I. óra (Általános iskola VII. osztály)

1. Melyik a legönállóbb magyar terület? (Összehasonlítás) — 2. Mibe szólt bele a szultán, és mibe nem? (Adatra emlékezés) — 3. Erdély hogyan veszti el függetlenségét? (Adatra emlékezés) — 4. Erdély hogy kapcsolódik be a 15 éves háborúba? (Adatra emlékezés) — 5. Ki lett a győztes vezér? (Adatra emlékezés) — 6. Miért harcolunk 1517-ben (Adatra emlékezés) — 7. Hogyan jutott be Magyarországra 3 protestáns vallás? (Adatra emlékezés) — 8. Mit eredményezett a kultúra terén a reformáció? (Adatra emlékezés) — 9. Mit köszönhet az irodalom a reformációnak? (Adatra emlékezés) — 10. Mit tudsz az ellenreformációról? (Adatra emlékezés) — 11. Mikor kezdődött a 30 éves háború? (Adatra emlékezés) — 12. Kik indították? (Adatra emlékezés) — 13. Mi a különbség Bethlen Gábor abszolutizmusa és a Habsburg abszolutizmus között? (Összehasonlítás)

Amint látjuk, ezen az órán elhangzott 13 kérdés; a pedagógus láthatóan úgy gondolja, hogy a történelem tanulása során elegendő csupán bizonyos adatok ismerete.

II. óra (Általános iskola VII. osztály)

1. Ki valósítja meg Magyarországon a teljes abszolutizmust, és ki harcol ellene? (Adatra emlékezés) — 2. Ki valósította meg nálunk az abszolutizmust? (Adatra emlékezés) — 3. Mettől meddig uralkodott? (Adatra emlékezés) — 4. Miért írta le Zrínyi Miklós az egészet? (Reláció megállapítása) — 5. Mit látunk ebből? (Analízis) — 6. Melyik a másik mű címe? (Adatra emlékezés) — 7. Mit tartalmaz ez? (Adatra emlékezés) — 8. Milyen volt Zrínyi politikai felfogása? (Analízis) — 9. Mikor erősödött a Habsburg elnyomás? (Adatra emlékezés) — 10. Mikor kötötték a vasvári békét? (Adatra emlékezés) — 11. Kik vettek részt a Wesselényi-féle összeesküvésben? Adatra emlékezés) — 12. Miért menekült el nagyon sok ember a Felvidékre? (Reláció megállapítása) — 13. A kuruc menekülőkön kívül kik voltak még? (Adatra emlékezés) — 14. Milyen volt a kuruc mozgalom? (Analízis) — 15. Mikor enyhített Lipót király az abszolutizmusán? (Adatra emlékezés) — 16. Milyen volt Thököly viselkedése? (Analízis) — 17. Mi volt a másik hibája a kurucok viselkedésével kapcsolatban? (Analízis) — 18. Milyen volt a felszabadító háború? (Analízis) — 19. Mikor volt Buda ostroma? (Adatra emlékezés) — 20. Miért fogott fegyvert Rákóczi? (Reláció megállapítása) — 21. Milyen volt a felszabadító nemzetközi hadsereg viselkedése? (Analízis) — 22. Miért kormányozták külön Erdélyt és Magyarországot? (Reláció megállapítása) — 23. Kiket telepítettek Magyarországra? (Adatra emlékezés) — 24. Hol zajlott le a felkelés? (Adatra emlékezés) — 25. Ki emlékszik a német lovagrendre? (Adatra emlékezés) — 26. Hogyan szervezte meg Rákóczi a szabadságharcot? (Adatra emlékezés) — 27. Milyen családból származott Rákóczi? (Adatra emlékezés) — 28. Hogy érted azt, hogy az ország minden rétegét összefogta? (Analízis) — 29. Mit tudunk a szabadságharc lefolyásáról, bukásának okairól? (Adatra emlékezés) —

Amint látjuk, ezen az órán 29 tanári kérdés hangzott el. Ezek közül 17 kérdés a tanulók emlékezési tevékenységével kapcsolatos, 12 kérdés pedig a tanulók gondolkodását fejleszti. Az emlékeztető és a gondolkodtató kérdések színesen, variáltan következnek egymás után. Ugyanakkor megállapítható, hogy a gondolkoztató kérdéseken belül a különböző gondolkodási műveletek alkalmaztatása nem elég sokrétű, ezek közül az analízis és a reláció megállapítása szerepel csupán.

Feltétlenül szükséges, hogy a tanítási óra előkészítésében a pedagógus nagyon tudatosan készüljön fel arra, hogy gondolkoztató kérdései a gondolkodási műveletek igen nagy változatosságával legyenek kapcsolatban. A tanítási órára való felkészülés nem merülhet ki a megfelelő tematika tartalmi és módszertani előkészítésében, mert bármennyire alapos is ez, a tanítás maga eredménytelen lehet, ha közben a tanulók gondolkodása nem fejlődik tudatosan, tervszerűen.

Vizsgálataink arról győztek meg bennünket, hogy noha mind az emlékeztető és a gondolkoztató kérdések aránya, mind a gondolkodási műveletek alkalmazása általában ösztönösen, spontán módon és nem tervszerűen folyik, mégis a pedagógusok kérdéseikben (összességükben) a gondolkodási műveletek meglehetősen nagy variációját alkalmazzák. Így a kérdésekben leggyakrabban alkalmazott gondolkodási műveletek: az analízis, a szintézis, az absztrahálás, az általánosítás, a konkretizálás, az összehasonlítás, a kiegészítés, a relációk megállapítása, a felosztás.

Ugyanakkor külön-külön elemezve az egyes órákat, egy másik „pedagógiai babonával" találkozhatunk. Ez a babona éppen a gondolkodási műveletek alkalmazásának bizonyos tantárgyak esetében tapasztalható szürkeségével, kisebb változatosságával kapcsolatos. Így pl. irodalomórán a legnagyobb mértékben az analízist, nyelvtanórán a felosztást és az általánosítást, történelemórán a reláció megállapítását és az összehasonlítást alkalmazzák a tanári kérdések.

Ez még abban az esetben is feltűnhetne, ha nem gondolnánk tudatosan arra, hogy a gondolkoztató kérdések milyen művelethez kapcsolódnak. Ugyanakkor feltételezhető ennek egy olyan káros következménye, hogy a tanulók számára bizonyos gondolkodási eljárások végzése egyes tantárgyakhoz kapcsolódik, és pl. jól tudnak analizálni egy szépirodalmi szöveget, de nehézséget jelent ugyanabban a szövegben az adatok közötti relációk megállapítása.

Minderre azért szükséges felfigyelnünk, hogy valamennyi tantárgy tanításában törekedhessünk a *változatos* gondolkodási eljárások tudatos alkalmazására.

Az alábbiakban két órát mutatunk be. Az elsőt példaként arra, hogy egy tantárgy keretén belül lehetséges csak egytípusú gondolkodási eljárást igénylő kérdés feltevése, a másodikat arra, hogy lehetséges ugyanakkor a gondolkodási eljárások változatos alkalmazása is.

I. óra (Általános iskola, VI. osztály)

1. Mi az, hogy „agóniáját?" (Adatra emlékezés) — 2. Mit ért ezen az író: Érthetetlen gépek? (Analízis) — 3. Hol történik az az esemény, amiről olvasunk? (Adatra emlékezés) — 4. Miért nem kap bele a medve rögtön az emberbe? (Adatra emlékezés) — 5. Mi a véleményetek erről az emberről? (Analízis) — 6. Arányos-e a fogalmazás? (Analízis) — 7. Babirák bácsinak milyen jellemvonásáról írtál? (Adatra emlékezés) — 8. Mi jó a jellemzésben? (Analízis és összehasonlítás) — 9. Milyen magyartalan kifejezést használ? (Analízis) — 10. Mi után vágyódik a nép? (Adatra emlékezés) — 11. Hogyan harcolnak az írók a nép érdekeiért? (Analízis) — 12. Mikor élt, ki volt az édesapja? (Adatra emlékezés) — 13. Hol történt ez az eset? (Adatra emlékezés) — 14. Mit jelent az, hogy robot? (Adatra emlékezés) — 15. Mi a dézsma? (Adatra emlékezés) — 16. Mást nem tudsz mondani a korról? (Adatra emlékezés) — 17. Hogy fizeti vissza Ludas Matyi a kölcsönt? (Adatra emlékezés) — 18. Milyen tulajdonságait ismerjük meg Ludas Matyinak? (Analízis) — 19. Tudsz még róla valamit? (Adatra emlékezés) — 20. Mit jelent az, hogy típus? (Adatra emlékezés) — 21. A verseléséről mit tudsz mondani? (Adatra emlékezés) — 22. Milyen a műfaja? (Analízis) — 23. Milyen kifejezéseket találunk benne? (Adatra emlékezés) — 24. Milyen népmesét olvastunk? (Adatra emlékezés) — 25. Mi a különbség népi és irodalmi alkotások között? (Összehasonlítás) — 26. Hogyan használják fel az írók a népköltészet alkotásait? (Analízis) —

Ezen az órán a tanár 26 kérdést tett fel. Ebből 16 kérdés emlékeztető jellegű, míg 10 kérdés a gondolkodási tevékenységgel kapcsolatos. Ez az arány azonban csak látszólagosan ilyen jó, a 10 gondolkoztató kérdés ugyanis úgy oszlik meg, hogy ezen belül 9 kérdés analízissel kapcsolatos, 1 kérdés pedig összehasonlítással. Nyilvánvaló, hogy ilyen órán a tanulók gondolkodási tevékenysége egyoldalúan van csak foglalkoztatva, és éppen a gondolkodás rugalmasságának fejlesztése nincsen biztosítva.

II. óra (Általános iskola, VI. osztály)

1. Melyik a legjelentősebb rész, amely a szegény emberrel foglalkozik? (Összehasonlítás) — 2. Ki volt Fazekas Mihály? (Adatra emlékezés) — 3. Kiknek a királya volt Napoleon? (Adatra emlékezés) — 4. Mikor találkozhatott Fazekas Mihály Ludas Matyi alakjával? (Adatra emlékezés) — 5. Ludas Matyi alakja miért népszerű? (Konkretizálás) — 6. A XVIII. század elejének milyen korrajza van? (Adatra emlékezés) — 7. Mit jelent a feudális társadalom? (Adatra emlékezés) — 8. Milyen a jobbágyok helyzete? (Adatra emlékezés) — 9. Miben nyilvánul meg? (Analízis) — 10. Milyen teher nyomja a jobbágyokat? (Adatra emlékezés) — 11. Elköltözködhetett máshová? (Adatra emlékezés) — 12. Milyen származású volt a király? (Adatra emlékezés) — 13. Hogyan látjátok Ludas Matyi felszínre kerülésével a jobbágysorsot? (Konkretizálás) — 14. A befejezésben mit ígér Döbrögi? (Adatra emlékezés) — 15. Jellemezzétek Ludas Matyit! (Analízis) — 16. Hol láttad, hogy bátor volt? (Konkretizálás) — 17. Mi volt az első bátor tette? (Konkretizálás) — 18. Miért lehetett Ludas Matyi lusta, mindezek után, amiket itt elmondtunk? (Analízis) — 19. Nagy akaraterőre volt-e szüksége Ludas Matyinak? (Analízis) — 20. Mennyiben látod Ludas Matyi szerencséjét? (Analízis) — 21. Milyen ember Döbrögi? (Analízis) — 22. Mi lehetett a költő célja ennek a költeménynek a megírásával? (Absztrahálás) — 23. Milyen formában közli ezt? (Analízis) — 24. Mi a magyar népmesei elem ebben a költeményben? (Konkretizálás) — 25. Mit értünk időmértékes versen? (Adatra emlékezés) — 26. Műfajilag hová tartozik a Ludas Matyi? (Általánosítás) — 27. Mit jelentett a jobbágyok számára ez a mű? (Reláció megállapítása) — 28. Miért jelenhetett meg a mű a feudális korban? (Reláció megállapítása) —

Az itt bemutatott magyar órán elhangzott 28 tanári kérdés tehát a következőképpen oszlott meg: szerepelt az órán 11 emlékeztető és 17 gondolkoztató kérdés. Ugyanakkor az óra értéke nemcsak ebben az arányban van, hanem abban is, hogy a gondolkoztató kérdések a különböző gondolkodási eljárások nagy variációját mozgósítják. Ez a példa mutatja, hogy még irodalomórán is, és egy óra keretében, lehetséges az analízis, az összehasonlítás, az általánosítás, az absztrahálás, a konkretizálás, a reláció megállapítása gondolkodási műveleteinek a bekapcsolása.

Ezek a példák igazolják azt is, hogy a gondolkoztató kérdések gondos előkészítése semmiképpen nem veszélyezteti a tantárgyak tartalmának elsajátítását, sőt inkább elősegíti azt. A gondolkoztató kérdések tudatos alkalmazása nem a tanulók számára jelent nehézséget, számukra ez csak megkönnyíti az anyag elsajátítását. A gondolkoztató kérdések előkészítése a pedagógia módszertanával foglalkozó tudományos munka és a pedagógusok gyakorlati tevékenységének közös feladata kell, hogy legyen.

Ugyanakkor még egyszer hangsúlyozni szeretnénk azt, hogy véleményünk szerint nem az adott tantárgy jellegétől függ az, hogy a gondolkoztató kérdések milyen gondolkodási eljárást, milyen gondolkodási műveletet igényelnek. Nem sok értelme lenne annak a megállapításnak, hogy bizonyos tantárgyaknak az analízis, másoknak az absztrahálás műveletét kell gyakoroltatniuk. A különböző gondolkodási műveletek alkalmazását nem magával a tantárggyal kell kapcsolatba hozni, hanem minden esetben az adott órán tanítandó tananyag sajátosságaival. Így pl. azon az órán, ahol a szófajokról van szó, a felosztás és az általánosítás művelete szerepel leggyakrabban, azon a nyelvtanórán, ahol a

tanulók összetett mondatokat elemeznek, ott az analízis és a relációk megállapítása. Természetesen az ilyen sajátos feladatokat megoldó órákon is figyelembe kell venni azt a szempontot, hogy a gondolkodási műveletek szélesebbkörű változatai is szerepeljenek.

A következőkben ezzel kapcsolatban beszámolunk egy másik vizsgálatról. Móricz Zsigmond: Ami megérthetetlen c. novellájának tanítását elemeztük általános iskola V., VIII. és általános gimnázium I., és IV. osztályában. A feladat valamennyi osztályban azonos volt, a tanulóknak a novella tartalmát kellett közösen megbeszélni és ebből kiemelni a mondanivalóját. Az órák azonos témája és azonos feladata alkalmat adott arra, hogy egyes órákat összehasonlíthassunk a gondolkodás fejlesztése szempontjából.

Vizsgálatunkból a következő kérdésekre kerestünk választ:

I. Van-e kapcsolat a tanári kérdéseken belül leggyakrabban alkalmazott gondolkodási műveletek és a novella tartalmának a megbeszélése között?

II. Milyen mértékben szerepelnek az óra feladatára jellemző sajátos gondolkodási műveleten kívül más gondolkodási műveletek?

III. Milyen kapcsolat van a tanári kérdések és a tanulók aktivitása között?

IV. Milyen kapcsolat van a gondolkoztató kérdések alkalmazásának lehetősége és az életkori sajátosságok között?

Ezekre a kérdésekre — kizárólag e vizsgálat alapján — a következő válaszokat adhatjuk:

I. Az óra feladata a novella tartalmának és mondanivalójának megbeszélése volt. Úgy találtuk, hogy a tanári kérdésekben szereplő és leggyakrabban alkalmazott gondolkodási művelet az analízis volt. Közöljük ennek adatait. A vízszintes sorokban az egyes osztályok megjelölése számmal (1., 2. stb.) történik a következő sorrendben:

1—2. V. osztály
3—4. VIII. osztály
5—6. I. gimnázium
7—8. IV. gimnázium

A számadattal azt a százalékot fejezzük ki, amennyi az összes feltett kérdésen belül analizáltató feladat.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
48%	55%	58%	56%	52%	50%	18%	50%

Ezek az adatok azt mutatják, hogy egy kivételével (7. sz. IV. gimn.) valamennyi órán a tanári kérdések nagy része analízissel volt kapcsolatban. Az első kérdésre ezért azt a választ adjuk, hogy a gondolkodás gyakorlására kiválasztandó műveletek — ebben az esetben — elsősorban az adott óra sajátos témájától, feladatától függenek.

II. Fentebb említettük, hogy az óra feladatával kapcsolatban alkalmazott alapvető gondolkodási műveleten kívül helyes az is, hogy a pedagógus a gondolkodási műveleteket minél változatosabban alkalmazza. Az egyes órák adatai a tanári kérdésekkel kapcsolatban a következők (a most közölt adatokat abszolút számokkal közöljük):

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Adatra emlékezés	4	5	4	1	5	—	9	9
A novella adataival kapcsolatos gondolkodási feladatok								
Analízis	13	10	14	14	12	3	4	3
Összehasonlítás	—	1	1	—	—	—	—	—
Kiegészítés	—	—	—	1	—	—	—	—
Reláció megállapítása	3	—	2	—	3	—	—	—
Összefoglalás (a novella tartalmának összefoglalása)	1	—	—	3	—	3	—	1
Absztrahálás	1	2	2	5	2	—	—	1
A novella értékelésével kapcsolatos feladatok	5	—	1	1	1	—	9	1
Összesen:	27	18	24	25	23	6	22	6

Ezek az adatok azt mutatják, hogy az óra sajátos feladatával kapcsolatban alkalmazott alapvető gondolkodási művelet mellett a pedagógusok másfajta gondolkodási feladatot is adtak, vagyis volt lehetőség másféle feladatok bekapcsolására is.

Így pl. ha összehasonlítjuk az 1. számú vagy a 4. számú órát a 6. számú vagy a 7. számú órával, a számadatok is utalnak arra, hogy az előző kettő változatosabb az utóbbi kettőnél. Ennek szemléltetésére az alábbiakban közzétesszük a két óra jegyzőkönyvét.

4. számú óra. Általános iskola, VIII. osztály

„Egy elbeszélést fogunk olvasni, amit Móricz Zsigmond írt. Először azonban néhány szóval megemlékezünk az íróról. Ismerteti születése, halála évszámait. Életkörülményeiről sokat megtudhat, aki olvasta a *Légy jó mindhalálig* c. regényét. Ezt filmen is láthattátok. Ebből a regényből, amelyben tulajdonképpen saját magáról ír, megismerjük debreceni kollégiumi éveit, megismerkedünk azzal, hogy milyen szegény gyerek volt, és hogyan küzdötte fel magát. Az 1918-as év jelentős írói fejlődésében, ekkor írja a *Hét krajcár* c. novelláját, amit ti is jól ismertek. 1919-ben több megnyilvánulása mutat arra, hogy szívén viselte a parasztság sorsát. Bíráló szemmel nézte az akkori uralkodó osztályt. Szívesen utazgatott az országban, benyomásai alapján ebből számos regény, novella született.

Hogy milyen szemmel nézte a világot, arról képet kapunk akkor is, ha figyelmesen elolvassuk ezt a novellát."

Felolvasás.

„Írjuk, fel a főszereplőket a táblára."

Felírja: Pannika Valika
Takaró János Vadkerti Antal

„Beszélgessünk most egy kicsit a novelláról. A ti számotokra is olyan megérthetetlen-e az, ami itt lejátszódik?

— Ez nem lehet érthetetlen. Természetes, hogy fájt a kislánynak, ahogyan bántak vele.*

* A tanulók válaszait azzal jeleztük, hogy ezek beljebb vannak szedve.

— Az érthető lenne, hogy a saját kislányukkal kedvesebbek, de azért túlságosan hidegen bánnak vele.

Valóban, feltűnően megkülönböztetik a két kislányt.

— Ez az önérzetét bántotta.

Igazad van. Valami az önérzetét bántotta a kislánynak. Mit érzünk a novella elején?

— Azt, hogy a tanító néni elküldte Pannikát oda ebédelni, a nagyságos asszony gyereke valahogy örül is ennek, de ott már megkülönböztetik, pl. mindenki szép tányért kap, csak ő kap másfélét.

Valóban, több ilyen apróságból tevődik össze, hogy mi van hát a két gyerek között.

— Különbség van közöttük.

— Ellentét.

Igen, különbség, ellentét van közöttük.

— Abból is az látszik, hogy milyen sorrendben osztják ki az ebédet.

Majd ezeket az apró ellentéteket a második olvasásnál elemezzük. Tehát érzitek azt, hogy itt ellentét van. Vajon miből adódik ez az ellentét? Gondoljatok vissza arra, amit az óra elején mondtunk Móricz Zsigmondról!

— Abban az időben a szegények és a gazdagok között nagy ellentét volt.

Ti már tanultok történelmet. Milyen ellentétről van itt szó? Kik közötti ellentétről?

— Társadalmi rétegek közötti ellentétről.

Igen, hát valami olyasmi az, amiről ebben a kis elbeszélésben szó van. Most olvassuk el még egyszer, hogy megbeszélhessük részleteiben ezeket az ellentéteket, és megérthessük azt, ami megérthetetlen."

Tanulók olvassák:

I. szakasz felolvasása.

„— A kis utca és nagy utca is a különbséget jelzi."

II. szakasz felolvasása.

„Vajon miért volt ilyen rossz érzése Pannikának?

— Mert tudta, hogy náluk nem így van, náluk nagy szegénység van.

Igen, valami rosszat érzett előre.

— Itt is ábrázolja az író a különbséget, hogy Valika erősebb, kövérebb, bátrabb.

Igen. Ez is alapot adhatott Pannikának ahhoz, hogy félszegséget érezzen. Olvassuk tovább."

III. szakasz olvasása.

„Most álljunk meg egy kicsit. Fogalmazzuk meg, mit tartalmaz a bevezetés. Elmondja az eddig felolvasott részek tartalmát. Mit lehetne itt aláhúzni, ami már fájhatott Pannikának?

— Azt, hogy Valika gazdagabb, és hogy neki oda kell menni ebédelni.

Ez miért fájhatott annak a kislánynak?

— Ő miért nem tud ilyen jómódban élni.

— Pannika meg is mondta, hogy ő szegény gyerek.

Igen. Valóban gyerekek, volt ebben az időben ilyen törekvés. Én is emlékszem iskoláskoromból rá, amikor a szegény gyerekeken ilyen módon próbáltak segíteni."

IV. szakasz olvasása.

„Álljunk meg, itt a tárgyalás egy újabb pontjához érkeztünk. Hogy foglalnád össze?

— A másik kislányhoz nem nyúl hozzá, csak a szobalányt küldi be.

— A szobalány együttérez Pannikával.

Miből látod ezt?

— A saját fésűjével meg is fésüli.

Igen, ő is szegény, és érzi talán a kislány fájdalmát."

V. szakasz olvasása.

„Mi történik az ebéd előtt az apuka és a szegény kislány között?

— A kislány nem tudja az apukának megmondani a nevét.

Miért nem? Olyan ostoba, hogy még a nevét sem tudja?

— Zavarban van.

— Igen, és ezt a zavart a közös iskolára fogják.

Tanár újra idézi a „közös iskola" mondatot. Miért nem találja jónak a közös iskolát?

— Mert itt együtt vannak a szegények és a gazdagok.

— És az is lealázó mondat, hogy „te is attól tanulsz már?"

— És az is, hogy „csak van valami neve?"

Igen, ez nagyon fájhatott Pannikának.

— És az is, hogy Pannikával csak úgy beszélt, hogy „az apád még erre sem tudott megtanítani", a saját kislányának meg csak azt mondta, hogy „kis csacsi"."

VI. szakasz olvasása.

„Álljunk itt meg. Soroljuk fel, hogyan jelentkeznek a két kislány közötti ellentétek az ebéd során.

— Mindenki szép tányért kapott, csak Pannika kapott sima fehéret.

— Pannika csak akkor kapott ebédet, amikor már mindenkinek szedtek.

Mivel húzza alá az ebédkiosztás sorrendjében az ellentétet az író?

— A fokozással.

— Azért is kigúnyolták Pannikát, mert nem tud szépen enni.

— Kihangsúlyozzák, hogy nem tud villával enni.

Mit gondolsz, miért nem tudott villával enni? Mi volt a szegény ember fő tápláléka?

— Olyan ételek, amit kanállal kellett enni.

— Biztosan leves, kása, meg ilyenek.

Igen. És a kenyér beleaprításával mégis igyekezett egy kicsit megtömni a hasát a szegény ember. Azért tette ezt Pannika is.

— Szokatlan volt neki a több fogás."

VII. szakasz olvasása.

„Mit gondoltok, helyes volt Vadkerti figyelmeztetése, hogy köszönni is kell?

— Ha azt vesszük, hogy ezzel az illedelmes viselkedésre nevelte, akkor igen.

Mégis miért fájhatott ez Pannikának?

— Mert nevetve és gúnyosan mondta.

Igen, azok után fájt neki, ami eddig történt.

— Szóval a figyelmeztetés módja volt helytelen."

VIII. szakasz olvasása.

„Itt már kik közötti ellentétről van szó?
— A két apa közötti ellentétről.
Hogy beszél Vadkerti Takaró Jánossal?
— Lebecsmérlően.
— Még az is mutatja a kettőjük közötti különbséget, hogy az egyik kövér, a másik sovány."

IX. szakasz olvasása.

„Melyik része ez a novellának?
— Ez a tetőpontja.
Miért?
— Mert itt van az, hogy Pannika nem jön többé ebédelni.
— Mert Takaró Jánosnak bántotta volna az önérzetét.
Mi tehát a befejezés lényege? Idézheted is!
— Nem szereti, ha firtatják, hogy miből él.
Igen. Ezzel elérkeztünk a novella végére. Még sokat lehetne beszélni a jellemekről, a novella stílusáról és így tovább, de a további kérdéseket majd írásban teszem fel, és erre ti otthon írásban fogtok felelni."

Amint látjuk, ezen az órán a tanár kérdésfeltevése színes, változatos, a novella adataival kapcsolatos gondolkodási feladatok rendje ügyesen válogatott.

6. *óra. Gimnázium, I. osztály*

A tanár bevezetés nélkül felolvassa a novellát.

„Próbáljuk mindenekelőtt megfogalmazni, mi a témája, mi a tartalma ennek a novellának."

Egy tanuló elmondja a novella tartalmát és a következőt:

„— Itt kiütközik a szegények és a gazdagok ellentéte, pl. az ebédnél való viselkedésükben is.
— A gazdag ember nem érti meg, hogy más embernek is van önérzete.
Igen. Foglaljuk össze akkor néhány mondattal, mi a novella témája.
— Van két kislány, egy szegény és egy gazdag, és a szegény kislány a tanító néni javaslatára ebédelni megy a gazdag kislányékhoz. Pannika azonban nem érzi jól ott magát, bár kedvesek hozzá, de ő mégsem tud ebbe a környezetbe beilleszkedni.

Valóban ez a témája. Próbáljuk kihámozni most, mi az, amit az író, Móricz Zsigmond el akar mondani a szereplőkön keresztül." Felsorolja a szereplők nevét, és felírja a táblára: „A nagyságos úr, a felesége, a kislánya Valika, Rózsi szobalány, Takaró János, Pannika." Felírja a novella címét: „Móricz Zsigmond: Ami megérthetetlen."

„Fogalmazzuk meg egy-két mondattal a témát."

Senki nem jelentkezik, ő maga fogalmazza meg és írja a táblára: „Téma: a tanító néni javaslatára a szegény származású Pannikát a nagyságos úrék befogadják ebédelő társuknak. Pannika azonban nem tud úgy beilleszkedni, ahogy azt itt tőle megkívánják, feszélyezve érzi magát, és nem jön többet."

„Most pedig jellemezzük a szereplőket, mindenekelőtt egymáshoz való viszonyukat.
— Míg Valika jól táplált...
A jellemükről beszélj!

— Szereti a barátnőjét és ez őszinte nála.
— Ebben a korban még nem érződik úgy a társadalmi ellentét, és így el lehet hinni, hogy őszintén szerette Pannikát.
Egyértelmű-e ez a szeretet?
— Van egy kis felsőbbségi érzés is benne.
— Pl. amikor először hozza magával ebédelni.
Igen. A felnőttektől eltanult parancsoló hang már érződik nála.
— Uj szórakozást jelentett neki.
Igen. Valami változatosságot. Írjuk most fel ezt a táblára: „Valika szereti barátnőjét, de öntudatlanul már egy fensőbbségi érzéssel bánik vele. Pannika kissé félénk ebben a számára idegen világban, tartózkodó, az oktatgatások szégyenérzetet keltenek benne, majd önérzetét is feltámasztják."
— Pannikában kisebbségi érzés van.
Nem az. Hanem mi?
— Fél ettől az idegen világtól.
— Tartózkodó. Büszke is, mert nem jön többet ebédelni.
— A modora sem olyan, mint azt elvárnák tőle.
Tehát két dolog van nála, a félelem és a tartózkodás. A további kérdéseimet írásban teszem fel, amire ti is írásban fogtok felelni"'
Ha nem is vesszük figyelembe azt a körülményt, hogy ezen az órán a feltett kérdések száma elképesztően kevés, magukról a kérdésekről is megállapíthatjuk, hogy egyhangúak, sivárak, nem is nagyon számíthatnak arra, hogy a tanulók érdeklődését túlzottan felkeltsék vagy gondolkodásukat fejlesszék.
Második kérdésünkre tehát azt a választ adhatjuk, hogy az óra témája mindenképpen meghatározza az ott alapvetőnek alkalmazott gondolkodási művelet kiválasztását, ugyanakkor azonban a gondolkodási műveletek lehetőségek szerinti változatos alkalmazása egyáltalán nem elhanyagolható feltétele az eredményes tanításnak.

III. A gondolkodás fejlesztésének akkor van valóban eredménye, ha ebben a folyamatban maguk a tanulók aktívan vesznek részt. Abban az esetben, amikor az egész tanítási óra egy téma közös megbeszéléséből áll, a tanulók aktivitásának egyik adata lehet az, hogy a tanulók feleleteikkel, hozzászólásaikkal milyen aktívan vesznek részt a közös beszélgetésben. Ha mi most a gondolkodás fejlesztése és a tanulók aktivitása közötti kapcsolatot a tanulók felelete számának tükrében vizsgálnók, látszateredményt kapnánk, ha csupán az összes feltett kérdések és az összes tanulói feleletek számát vetnénk egybe.
Szükségesnek mutatkozik azt megvizsgálni, hogy milyen a kapcsolat a tanár gondolkoztató kérdései és a tanulók aktivitása között.
Az alábbiakban közöljük ennek adatait az egyes órákon. A közölt táblázat egyes adatainál az első szám a tanári kérdések, a második szám a tanulói feleletek mennyiségét jelöli. /53. lap/.
Természetesen ezekből az adatokból nem vonhatnánk le teljes értékű következtetéseket addig, amíg mind a kérdések, mind a tanulói feleletek minőségi ellenőrzését is el nem végeztük. Ugyanakkor az adatokból néhány fontos tanulság adódik.
Így pl. megállapíthatjuk, hogy nincsen lényeges különbség a tanulók aktivitásában akkor, ha adatokra kell visszaemlékezniök, és akkor, amikor gondolkoztató kérdésekre adnak választ.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Adatra emlékezés	4/12	5/11	4/5	1/2	5/8	—	9/14	—
Analízis	13/32	10/20	14/22	14/24	12/18	1/10	4/7	3/16
Összehasonlítás	—	1/3	1/1	—	—	—	—	—
Kiegészítés	—	—	—	1/1	—	—	—	—
Relációk megállapítása	3/7	—	2/3	—	3/6	—	—	—
Összefoglalás	1/1	—	—	3/5	—	3/2	—	—
Absztrahálás	1/2	2/3	2/3	5/5	2/2	—	—	1/4
Értékelés	5/12	—	1/5	1/1	1/1	—	9/15	1/—

Ha ez valóban így van, akkor fel kell tennünk a kérdést, mi lehet a pedagógus tevékenysége azon a téren, hogy növelje a tanulók aktivitását a gondolkoztató feladatok megoldásában. Ugy véljük, erre a következő választ adhatnánk:

Ha a tanári kérdések nagyrésze megtanult adatok visszakérdezésére, a tanulók tudásának ellenőrzésére vonatkozik, akkor a tanulóknak kevesebb alkalmuk, kevesebb lehetőségük van arra, hogy aktivitásukat a gondolkodás gyakorlásával, fejlesztésével kapcsolatban fejtsék ki, hanem ellenkezőleg, csupán az adatokra való emlékezésben lesznek aktívak. Ha a kérdések legnagyobb része emlékeztető kérdés, akkor a tanulók sem lehetnek aktívabbak a gondolkodás fejlesztésében, mint amilyen aktív e téren maga a tanár volt.

Mutatja a táblázat azt is, hogy ha a tanár figyelemmel tudná kísérni, hogy az egyes tanulók személy szerint milyen gondolkoztató feladatokkal (milyen műveletekkel) kapcsolatban mutatnak kevesebb vagy több aktivitást, vagy éppen passzivitást, eredményesebben fejleszthetné tanulói gondolkodását. Az aktivitásnak ilyen szempontból történő figyelembevétele lehetővé tenné a tanulók gondolkodásának sokoldalú fejlődését és számos nevelési feladat megoldását.

Ha a tanár előre tudja, hogy gondolkoztató kérdéseinek megoldása milyen eljárással lehetséges, akkor mindig nyomon tudja követni, hogy milyen eljárásokkal kapcsolatban vannak még nehézségek a tanulóknál, milyen területen kell fejleszteni még aktivitásukat.

IV. Dolgozatunk elején azt a nézetet fogalmaztuk meg, hogy egy sor, az iskolareform célkitűzéseivel kapcsolatos feladatot csak a gondolkodás fejlesztésének segítségével oldhatunk meg. Ha ez így van, természetesnek látszik az is, hogy a gondolkodás fejlesztésének feladatát az iskolában nem lehet életkorokhoz kötni. Helytelen lenne elhatározni azt, hogy bizonyos gondolkodási műveletek gyakorlása csak meghatározott életkorokban lehetséges.

A most bemutatott nyolc magyar irodalomóra adatai azt mutatják, hogy a feltett tanári kérdések gondolkoztató vagy emlékeztető jellege nem függött attól, hogy azokat V. osztályos általános iskolás tanulóknak tették-e föl, vagy pedig IV. osztályos gimnazista tanulóknak. Még arra is mutathatunk be példát, hogy V. osztályos órán (1. óra) nagyobb mértékben alkalmaztak különböző gondolkodási műveletekkel kapcsolatos kérdéseket, mint IV. gimnáziumban (7. óra).

Az órák jegyzőkönyveiből az derül ki, hogy az V. osztályos tanulók számára sem jelent nehézséget választ adni olyan kérdésekre, amelyek absztrahálással, általánosítással vagy más, bonyolultabb gondolkodási művelettel kapcsolatosak.

Mindez azt jelenti, hogy amikor a tanár tervszerűen, tudatosan készül a tanulók gondolkozásának fejlesztésére, nem abban kell különbséget tennie, hogy bizonyos gondolkodási műveletek megfelelnek-e a tanulók életkori sajátosságainak, hanem azt kell megállapítania, hogy melyek azok a gondolkodási műveletek, eljárások, amelyek segítségével a tananyag eredményesen elsajátítható. Az életkori sajátosságokat nem elsősorban a gondolkodás és a tanulás „módszerében", hanem a megtanulandó anyag tartalmában kell figyelembe venni. Ha a tanulók gondolkodása az első osztályoktól kezdve rendszeresen, tervszerűen, sokoldalúan fejlődik, akkor a magasabb osztályokban nem jelent nehézséget számukra az állandóan nehezedő, állandóan bonyolultabbá váló tananyagok elsajátítása.

Az alábbi következtetéseket vonhatjuk le:

1. A tanulók gondolkodásának fejlődése fontos előfeltétele annak, hogy az évről évre magától értetődően növekedő tananyagot túlterhelés nélkül sajátítsák el. A gondolkodás fejlődése jórészt a tanítási órán valósul meg, és ennek egyik feltétele az, hogy a tanár feltett kérdésein keresztül fejlessze, gyakoroltassa a tanulók gondolkodási tevékenységét.

2. Sok esetben a tanári kérdéseket csupán a tanulók tudásának ellenőrzésére használják fel, ezért az órákon a tanári kérdések nagyobb része csak a tanulók emlékezési tevékenységével van kapcsolatban, a gondolkoztató kérdések feladása pedig nem tudatosan, hanem spontán módon történik. Ez a tanulók gondolkodásának rendszeres, tervszerű fejlesztését nem biztosíthatja.

3. Az emlékezési tevékenységgel kapcsolatos tanári kérdések nem azonos színvonalúak, azoknak három fokozatát különböztettük meg: *a)* olyan kérdések, melyek nyomán a tanulók ismert adatok közötti összefüggésekre emlékeznek, *b)* adatok visszakérdezései (a tanulók tudását ellenőrző kérdések), *c)* ún. „üres" kérdések, amelyek feladása mind az emlékezés, mind a gondolkodás fejlesztése számára fölösleges.

4. Az emlékeztető és a gondolkoztató kérdések egy órán belüli arányára kötelező sémát nem állíthatunk fel, mert az minden esetben az adott tanítási óra anyagától függ.

5. Nem a tantárgy jellege szabja meg azt, hogy a tanítási órán milyen mértékben alkalmazunk gondolkoztató kérdéseket, hanem minden esetben az adott tanítási óra anyaga. A gondolkodás fejlesztése valamennyi tantárgynak és valamennyi órának a feladata.

6. A gondolkoztató kérdésekre való tudatos tanévi felkészülés fontos feltétele annak, hogy a tanulók gondolkodása sokoldalúan fejlődjék. Igaz ugyan, hogy a tanítási óra tartalmától, feladatától függően vannak olyan gondolkodási műveletek, amelyeket az adott órán nagyobb mértékben kell alkalmazni, ugyanakkor a kérdésekre való felkészülésben figyelembe kell venni azt, hogy a különböző gondolkodási műveletek, eljárások alkalmazása lehetőleg gazdagon variált, változatos legyen.

7. A kérdésekre való tudatos felkészülés azt is jelenti, hogy a tanárnak előre tudnia kell, kérdései, feladatai milyen gondolkodási művelet segítségével

oldhatók meg. Ha ezután figyelembe veszi, hogy az egyes tanulók milyen kérdéseinél mutatnak kevesebb vagy több aktivitást vagy éppen passzivitást, figyelembe tudja venni, hogy minden egyes tanulója gondolkodását milyen területeken kell fejlesztenie.

8. A gondolkoztató kérdések alkalmazásának mértéke nem függ az életkori sajátosságoktól. A gondolkodás fejlesztését a tanári kérdéseken keresztül az első osztályoktól kell megkezdeni. Ez teszi lehetővé, hogy a tanulók számára az évről évre növekvő és nehezedő tananyag elsajátítása ne jelentsen nehézséget, mert gondolkodásuk ezzel egyidejűen állandóan fejlődik. Ezt azonban csak az biztosíthatja, ha a tanár állandóan tudatosan készül arra, hogy tanítása folyamán milyen módszerrel fejlessze a tanulók gondolkodását.

Ференц Ленард и *Эдит Ш. Молнар:*

РАЗБОР ВОПРОСОВ УЧИТЕЛЕЙ С ТОЧКИ РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ

Резюме

Авторы во многих школах записали вопросы, задаваемые учителями ученикам во время уроков. Эти вопросы разбирались и оценивались, с точки зрения проверки: направлены ли они только на восстановление памяти учеников или же развивают они и мышления. Примеры доказывают, что количество вопросов, заставляющих думать логично, зависит не от предмета, а от материала данного урока. Развитие мышления, по мнению автора, задача каждого предмета и каждого урока. Вопросы, занимающие деятельность всего мышления, то-есть содержащие проблемы, развивающие не только память, но и процессы мышления, возможно и нужно задавать во всех возрастах.

Francis Lénárd and *Mrs. S. Edith Molnár*

EXAMINATIONS INTO TEACHERS' QUESTIONS IN VIEW OF DEVELOPING THINKING

Authors were taking down teachers' questions put of the pupils during the class in several schools. They were examining and appreciating them from the point of view whether they engage only the pupils' memory or are fit also for developing the thinking actions. They prove with examples that it is not the nature of the subject of instruction but the material of lesson that determines the standard of putting questions making pupils think. To develop thinking is a task of all the subjects and all the classes according to the authors' opinions. Questions making one think i. e. containing problems, making work other faculties besides memory may and are to be put in all ages of life.

EIBEN OTTÓ

A GYERMEK NÖVEKEDÉSÉRŐL*

A gyermek növekedése, testi fejlődése a nevelői, a gyógypedagógiai, az orvosi (gyermekorvosi, iskolaorvosi) — ritkábban a bírói gyakorlatban és természetesen a szülők körében mindennapos probléma. Ennek a látszólag elméleti jelentőségű kérdésnek számos gyakorlati vonatkozása is van.

A ruhaipari tervezők éveken keresztül tömeges vizsgálatokat végeztek az antropológusokkal közösen azért, hogy normaértékeket állapíthassanak meg a konfekcióipar részére ruhák, fehérneműek, kesztyűk, cipők, kalapok és sapkák készítéséhez.

Az iskolai padokat is antropometriai normák alapján tervezik és készítik.

Napjainkban, a politechnikai képzés korában, feltétlenül ismernünk kell a gyermek testi fejlettsége és fizikai munkabírása közti összefüggéseket. A fizikai erőkifejtéseket, teljesítményeket igénylő munkamozzanatokat ui. csak a testi fejlődés folyamatának, ill. a testi fejlettség fokának alapos ismerete birtokában állíthatjuk be. Különösen indokolttá teszi a kérdés vizsgálatát az iskolareform.

A testnevelő tanároknak és a sportedzőknek is tisztában kell lenniök a gyermek testi fejlettségével, a növekedés jellegzetes szakaszaival, azok testi-lelki velejáróival, csak így tudják megvalósítani a biológiai alapra épülő, tudományos igényű testnevelést, sportedzést, edzésrendszert.

Utalok még a kérdés gyógypedagógiai és pszichológiai vonatkozásaira, a gyermek-ideggondozó intézetek és a nevelési tanácsadók működési területére. A gyermek szellemi fejlődését, lelki életének hullámzásait ugyanis csak a testi fejlődés teljes és részletes ismeretében értékelhetjük.

Az ifjúság nagy tömegein végzett antropometriai vizsgálatokkal akarunk választ adni az itt vázolt kérdésekre. Az egész világon folynak ilyenfajta kutatások, amelyeknek célja — a növekedés ellenőrzésén és a fejlődés folyamán megváltozott testméretek rögzítésén túl — a gazdasági, társadalmi és szociális tényezők hatásának ellenőrző vizsgálata. Ehhez kapcsolódnak alkatbiológiai, valamint szociálhigiénés és munkaegészségügyi vizsgálatok, végül a testi fejlődés és a sportteljesítmények közötti összefüggések kutatása. Ugyancsak jelentős az

* Egy folyamatban levő vizsgálat első eredményei. *Függelék : A gyermek növekedését, testi fejlődését kutató hazai vizsgálatok irodalmának történeti áttekintése és Irodalomjegyzék.*

egyes fajták (rasszok), egyes etnikai csoportok, egyes populációk egyedi fejlődésében megmutatkozó törvényszerűségeknek nagy anyagon való vizsgálata.

Az antropometriai vizsgálatok tehát e kérdéseket igyekeznek megközelíteni. Nem tarthatnak számot a teljesség igényére, részben azért, mert a testi fejlettség fokának megállapításához a gyermek testi-lelki együttesének, pszichoszomatikus állapotának teljes és részletes ismerete szükséges, részben pedig azért, mert a statikus jellegű mérések csak a növekedés pillanatnyi állapotát, vagyis a testi fejlettséget rögzítik. Ezek mellett vizsgálnunk kell még a szervezet dinamizmusát is, a fiziológiai jelleget is.

Mégis, az antropometrikus adatok a számszerű összefüggés erejével mutatják meg és teszik értékelhetővé a gyermek fejlettségi állapotát. Ha ezt még grafikus ábrázolással is kiegészítjük, akkor a nem-szakember számára is jól áttekinthető adatokat szolgáltatunk.

A növekedés

A növekedés minden élőlénynek, így az embernek is általánosan ismert tulajdonsága (életjelensége). Az ember növekedését két nagy szakaszra szoktuk osztani: a születés előtti (méhen belüli — intrauterin) és a születés utáni (méhen kívüli — extrauterin) szakaszra. Az előbbit sokkal jobban ismerjük, számos könyv dolgozta fel az ember magzati fejlődését. A születés utáni szakasz, az ember tulajdonképpeni növekedése azonban — bár ezt is sokan vizsgálták — nem ennyire ismert.

Az általánosan tudott, hogy a súlybeli gyarapodás és a *növekedés intenzitása a születés után állandóan csökken.* A csecsemő élete első ½ évében születési súlyának kb. kétszeresét éri el, az első év végére megháromszorozza a születési súlyt. A következő időszakban már lényegesen kisebb a súlygyarapodás. A második év végén a születési súly 3,5—3,7-szeresét, a harmadik év végén pedig 4,2—4,3-szorosát éri el a gyermek, és az évenkénti súlygyarapodás egyre csökken.

A testhossz változása is hasonló: az első év végére a születési testhossz 1½-szeresét, a második év végére 1¾-szeresét éri el a kisgyermek, és csak kb. 4 éves korára lesz testmagassága a születéskorinak kétszerese.

A növekedés, mind a hossz-, mind a szélességi növekedés, mind a kerületi méretek gyarapodása, mind pedig a súlygyarapodás tehát a születés után egyre kisebb mérvű lesz, de hosszú ideig (kb. 25 éves korig) tart, amint azt az 1. ábra vázlatosan szemlélteti.

A valóságban természetesen nem ennyire egyenes lefutású görbének megfelelő a folyamat. *Sok belső és külső tényező befolyásolja a növekedést, a testi fejlődést.* A belső tényezők általában *öröklött tulajdonságok.* Ilyen a rassz- és nembeli hovatartozás, az ezekből adódó belső elválasztású mirigyműködés (amelyet azonban erősen befolyásolnak a környezeti tényezők) és részben az alkat is (pontosabban az alkati adottságok). Ennek végleges kialakulására ugyanis a külső erők is jelentős hatást gyakorolnak.

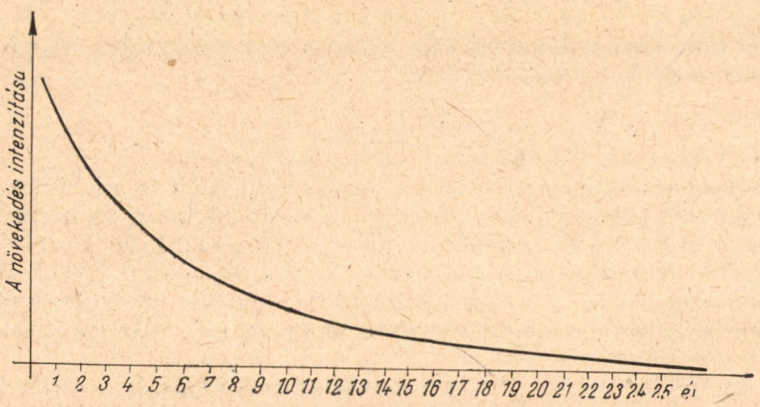
A külső világ környezeti, úgynevezett *perisztatikus* hatásai hol segítik, hol gátolják az öröklött kezdemény kifejlődését. A megjelenési forma tehát az öröklött adottságoknak a külső, megváltoztató hatásokra módosult alakja.

A külső világ hatásainak a jelentősége természetesen a növekedés korában a legnagyobb: ilyenkor a szervezet kifejlődését optimális irányba segíthetik, vagy pedig máskor a gátló hatásokkal negatív irányba terelhetik. E hatásokat

egyes könnyebben megváltoztatható testméretek esetében (pl. a testsúlynál) a mindennapi életben is könnyen megfigyelhetjük.

A külső tényezők hatásának jelentőségét régen felismerték. Már Hippokratész megfigyelte, hogy *a síkság és a hegyvidék* különbözőképpen hat az ember növekedésére.

Ujabban is sok kutató vizsgálta a környezeti tényezőknek a gyermek növekedésére való befolyását. Sokan vizsgálták *a város és a falu* eltérő perisztatikus hatását, köztük a magyar kutatók is (Bartucz, Fehér, Eiben, Kacsur). *Proteroplasia* néven ismeretes volt egy jelenség, amely a fejlődés meggyorsulását



(precipitációját) mutatta valamely gyermekcsoportnál egy másik csoporttal szemben. E jelenség leírója, Pfaundler szerint a proteroplasia nagyvárosi gyermekeknél fordult elő falusi gyermekekhez viszonyítva.

A hegyvidék és a síkság, a vándorlás és a klimatikus tényezők, a táplálkozás, a higiénés viszonyok, a foglalkozás és a szociális helyzet, a testnevelés és a sport növekedésre, testi fejlődésre gyakorolt hatását mind vizsgálták. Rietz megfigyelte, hogy a jobbmódú, jobb körülmények között élő gyermekek testi fejlődése meggyorsul, ill. a szegénysorsúaké meglassul az előzőekéhez képest *(hysteroplasia* jelensége).

A *környezeti hatások* tehát kétfélék lehetnek, éspedig *természetiek :* földrajzi helyzet, klíma, kitettség, sugárhatás, talaj, ivóvíz stb., ill. *társadalmiak,* mindenekelőtt a kor, amelyben a kérdéses nép él. Ebből következnek ugyanis az itt felsorolt fontos adottságok: szociális helyzet, gazdasági jólét vagy elmaradottság, foglalkozás, életmód, táplálkozási szokások, ruházkodás, közegészségügyi viszonyok, ebből adódóan az esetleges betegségek, járványok kedvezőtlen hatása, korunkban a testnevelés és a sportolás általános elterjedése, és így tovább. A testi fejlődés szempontjából nem közömbös pl. a gyermek korai, ill. késői munkába állítása sem, vagy az esetleges gyermekkori alkoholfogyasztás, a korán kezdett nemi élet és más, ehhez hasonló — részben a társadalmi rendből, részben a népszokásokból, a nevelési szokásokból is következő — adottságok. Csak ha ezeket a tényezőket mind együtt látjuk — a megvalósult kedvező és a kiküszöbölt kedvezőtlen hatásokat —, értjük meg a szocializmus megvalósulásában megtett előrehaladás egész jelentőségét.

A közelmúlt évtizedek egyik jelentős észlelése volt e téren az *acceleráció* jelenségének megismerése. Megfigyelték ugyanis, hogy az iskolás gyermekek többségénél a serdülés és a vele járó erősebb növekedés 1—2 évvel korábban következik be, mint a régebben vizsgált csoportoknál találták. Koch megfigyeléseit Bennholdt-Thomsen nagyarányú vizsgálatokkal igazolta, és a környezeti hatásokkal, elsősorban a városiasodással (urbanizáció) magyarázta.

A szervezet növekedése tehát részben *mennyiségi változásokban* jut kifejezésre, amelyeket azonban fontos *minőségi változások* is követnek (ezek természetesen részben metrikusan is kifejezhetők): *a gyermek alakváltozásai*. Ezek az alakváltozások a gyermek növekedésének egy-egy *szakaszát* jelentik.

A növekedés szakaszossága

A gyermekkor szakaszait, a növekedés szakaszosságát is sokan vizsgálták már, s napjainkban is antropológusok és pszichológusok egyaránt kutatási témájuknak tekintik. A nálunk ismert és általánosan alkalmazott beosztások külföldi vizsgálatok alapján készültek, a mi viszonyainkra nem lehet minden további nélkül alkalmazni őket. A magyar gyermekek sajátos növekedési szakaszait nem tükrözik (természetesen nem is tükrözhetik) ezek a felosztások.

Egyik legrégibb és általánosan elterjedt beosztás Stratztól származik. Szerinte a növekvő gyermek élete során hol a hossznövekedés, hol a súlybeli gyarapodás jut túlsúlyra, s eszerint „nyúlási" és „telési" szakaszokat különböztet meg. Beosztása:

Első gyermekkor (0—7 év)
I. *Csecsemőkor*, az 1. év végéig
II. *Neutrális gyermekkor*, 1—7 évig
a) *első telés*, 2—4 év
b) *első nyúlás*, (5—7 év)
Második gyermekkor (8—20 év)
III. *Biszekszuális gyermekkor*, 8—15 évig
a) *második telés*, fiúknál 8—12 év, leányoknál 8—10 év
b) *második nyúlás*, fiúknál 13—15 év, leányoknál 11—15 év
IV. *Érés* (pubertás) 16—20 év

Weissenberg beosztásában az első telést az 1—3 évre, az első (látszólagos) nyúlást a 4—6 évre teszi. Ezt követi a lassú növekedés ideje: fiúknál 7—11 évig, leányoknál 7—9 évig, majd a második (valóságos) megnyúlás kora következik, fiúknál 12—17 évig, a leányoknál pedig 10—14 év között.

Schmëing a testi és szellemi fejlődés együttes vizsgálata alapján új felosztást adott: szerinte a 3—6. év korai érési szakasz, amelyet egy viszonylagos nyugalmi állapot, a 7—10 év közti „latentia" követ. Ezután a 11—16. évben az „ifjúkori bevezető pubertás" következik, amely a szervezet fejlődésében meredek emelkedést jelent, és amelyet már az ifjúkor követ.

Ilse Schwidetzky-Roesing tagadja a túlnyomóan telési szakaszok létezését. Szerinte a növekedés gyorsabb és lassúbb szakaszai váltják egymást.

Grimm az emberi életet és azon belül a gyermekkort az alak- és működésváltozások alapján tárgyalja.

A hazai gyermekek növekedési, testfejlődési viszonyainak tanulmányozására 1958-ban Körmenden végeztem nagyobb arányú antropometriai adatgyűjtést. 1689 gyermeket, 0—20 éves korú fiút és leányt mértem meg. A 21

legfontosabbnak vélt testméret (köztük a testmagasság, testsúly, mellkaskerület stb.) alapján a növekedési szakaszokat is tanulmányoztam.

(Meg kell jegyeznem, hogy a növekedési szakaszok tanulmányozása — véleményem szerint — csak úgynevezett „sorozat vizsgálatok" alapján lehet igazán eredményes. Úgy tehát, hogy ugyanazt a gyermekcsoportot évenként, esetleg félévenként rendszeresen megmérjük, és így figyelemmel kísérhetjük növekedésüket, gyarapodásukat. Amíg azonban ilyen vizsgálatokra sor kerülhet, addig az egy alkalommal végzett vizsgálat is tájékoztat bennünket az egyes évfolyamok között levő „koreltérések" alapján.)

A testmagasság vizsgálatánál kitűnt, hogy a fiúknál a 7—8, a 9—10, a 11—12, majd a 14—15 évesek között, a leányoknál az 5—6, a 9—10, a 11—12 és a 16—17 évesek között van nagy koreltérés. Hasonlóan alakul a testsúlygyarapodás is, általában ugyanezek között a korcsoportok között figyelhetünk meg nagyobb koreltéréseket. (A telési szakaszokról alkotott korábbi elképzelésünk tehát valóban felülvizsgálatra szorul.)

A továbbiakban a *hosszméretek* (szegymagasság, vállmagasság, ülőmagasság, karoltő), a *szélességi méretek* (vállszélesség, csípőszélesség, a mellkas transzverrális szélessége és median-sagittalis mélysége), a *végtagok méretei* (felső- és alsó végtaghossz), a *kerületi méretek* (elsősorban a mellkaskerület), valamint az *izomerő* vizsgálata hozott hasonló eredményeket.

Mindezek alapján a következő, szakaszosságra valló jellegzetességeket figyelhetjük meg: a 6—7—8 év között mindenirányú intenzív növekedés (tehát hossz- és szélességi irányú növekedés, kerületi és súlybeli gyarapodás) figyelhető meg. Ez a szakasz a fiúknál több jellegben valamivel később jelentkezik, mint a leányoknál, vagy kissé elhúzódik. Úgy foghatjuk fel ezt a jelenséget, mint az *első** gyermekkor lezárását, amely után a növekedés lassúbb intenzitásúvá válik.

A 11—12 éves korban az előbbi jelenség sokkal kifejezettebben megismétlődik. Szinte ugrásszerű emelkedéseket találunk a 11 és 12 éves gyermekek átlagértékei között. Ezt a jelenséget a fiúknál több jellegben egy évvel később, a 12 és 13 évesek között tapasztalhatjuk, vagy elhúzódhat a 11—12—13 évekre.

Ez a *második (mindenirányú) általános intenzív növekedési szakasz* — megítélésem szerint — prepubertásos növekedési korszaknak felel meg. Utána ismét rövid, lassúbb növekedési szakasz következik, amely alatt a szervezet mintegy „erőt gyűjt" a serdüléshez.

A 14—15. évben ugyanis egy *minden eddiginél intenzívebb, mindenirányú általános növekedési korszak* következik, amely a serdülést (pubertást) jelzi. Ez a leányoknál több vonatkozásban már a 13—14 év között, a fiúknál egyes jellegekben csak a 15—17 év között jelentkezik. Ezután a növekedés erőssége már egyre csökken, és nem lesz annyira egyértelmű, mint eddig volt. A hossznövekedés ugyanis a 18—19. év után már minimális; a szélességi és kerületi méretek azonban és természetesen a testsúly is még jelentősen gyarapodhatnak. Különösen a testsúly gyarapodása tekinthető időben szinte korlátlannak az élet folyamán.

A mindenirányú, általános intenzív növekedési szakaszok fogalmának bevezetésében elgondolásomat támogatják TWIESSELMANN megfigyelései, aki

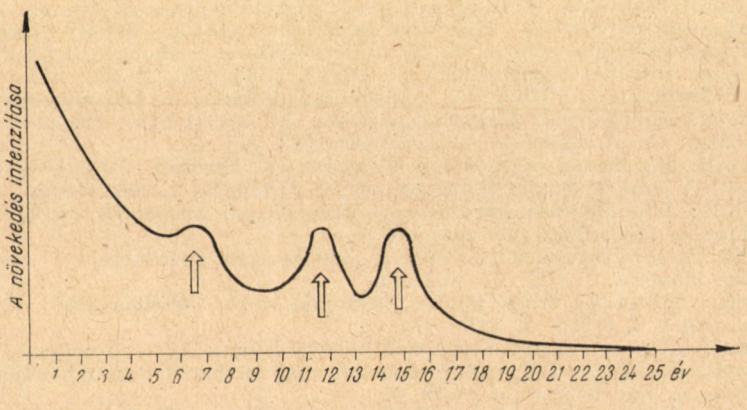
* A „biszekszuális" gyermekkor helyett szerintem helyesebb *első gyermekkorról* beszélni, hisz a fiúknak és leányoknak már a testalakja is eltér egymástól, nem is beszélve a mozgásukról!

szerint a 11—13 éves kor az intenzív növekedés ideje, amelyet két éves csökkent növekedési intenzitású korszak követ... A 14—15 év szerinte is újabb növekedésgyorsulást jelent.

A mindenirányú, általános intenzív növekedési szakaszokat tovább vizsgálva, ill. leírt megfigyeléseimet ellenőrizve, hazai kutatók nagyszámú testfejlődési vizsgálatokból származó eredményeit is átnéztem a növekedés szakaszossága szempontjából.

Az összevetést elvégeztem. Országos átlagot adó (Bartucz), továbbá budapesti (Szondi, Éderer, Mentuszné, Dezső), kaposvári (Véli), hajdúsámsoni (Rajkai), józsai (Eiben), sárrétudvari (Rajkai), debreceni (Kacsur), Debrecen környéki (Malán), szegedi (Farkas), hajdúnánási (Dobány) és pécsi, ill. komlói (Kun és munkatársai) vizsgálatok eredményeivel. Ugy látszik, hogy más magyar vizsgálatok eredményein is felfedezhetjük az itt leírt mindenirányú, általános intenzív növekedési szakaszokat. Különösen a 11—12 év és a 14—15 év körüli növekedésgyorsulások kifejezettek az összehasonlító anyagokban. (Legtöbbjük csak 6 vagy 7 éves kortól közöl adatokat, így az első ilyen szakasz vizsgálata nem mindig lehetséges.) *Az itt ismertetett növekedési szakaszok* tehát — megítélésem szerint — *híven tükrözik a magyar gyermekek növekedési szakaszosságát.*

Ha ennek ismeretében megnézzük az 1. ábrát, észre kell vennünk, hogy az nem fejezi ki kellőképpen a növekedés folyamatát. Valójában folyamatos mennyiségi változások sorozatát kellene ábrázolnunk, amely változások intenzitása többször irányt változtat, de az élet egyes szakaszaiban általánossá, mindenirányúvá válik, és oly erős lesz, hogy a gyermek általunk eddig ismert fizikai megjelenési formája (szómatikus képe, testalakja) ugrásszerűen átalakul. A növekedési folyamat ábrázolását tehát inkább egy ilyen görbével kísérelhetnénk meg:



A görbe hullámos lefutása érzékelteti a három általános (mindenirányú) intenzív növekedési szakaszt.

E szakaszoknak a gyakorlati jelentősége is figyelemre méltó. Az ismételt általános (mindenirányú) intenzív növekedési szakaszok éppen az általános iskola I., V. és a középiskolák I. évfolyamait érintik, tehát azokat a gyermekeket, akiknek az iskolai megterhelése egyébként is maximális. Ezt a tényt

mindenképpen figyelembe kell vennünk az iskolai munkában, mind általános pedagógiai vonatkozásaiban, mind pedig a részletkérdésekben.

Az általános (mindenirányú) intenzív növekedési szakaszok ismerete új szempontokat ad számunkra az életkori sajátságok megítélésében. Az iskolai és iskolán kívüli foglalkozásoknál is figyelembe kell vennünk a növekvő gyermekek e fontos sajátosságát, különösen napjainkban, a koedukáció általánossá válása és a politechnikai képzés korában.

Az iskolai munka szellemi és fizikai megterhelést jelent a gyermeknek. A politechnikai képzés során előforduló ipari, mezőgazdasági munkát, testnevelési órákon végzendő gyakorlatokat, a gyermekek szakköri stb. foglalkozásokon való részvételét eszerint kell terveznünk. Az általánosan elterjedt testnevelés és sport számára is sok új szempontot ad a kérdés vizsgálata.

Oktató-nevelő munkánkban nagyon sok alkalommal és területen találkozunk az iskolás gyermekek növekedésével kapcsolatos biológiai problémákkal. Jelen tanulmányommal e kérdés megközelítéséhez kívántam hozzájárulni.

A gyermekek növekedését, testi fejlődését, a növekedés szakaszosságát illetően még számos probléma vár megoldásra. Ezeket csak további kitartó, rendszeres és célszerűen összehangolt, nagyszabású antropológiai, antropometriai kutatómunkával lehetne megoldani.

Az eddig Magyarországon végzett ilyen irányú vizsgálatokról a „Függelék"-ben adok áttekintést, amelyhez részletes irodalomjegyzéket is csatolok.

A tanulmányhoz felhasznált irodalom :

Bartucz Lajos: Az iskolás gyermekek termetbeli növekedése Magyarországon (36 646 adat alapján) — Antropológiai Füzetek, 1. (1923) 4—6. 88—92. o.

Bartucz Lajos: A környezet hatása az iskolásgyermekek növekedésére — Antropológiai Füzetek, 3. (1928) 1—3. 16—19. o.

Bartucz Lajos: Embertan — Budapest, 1953. (Egyetemi jegyzet) 186. o.

Bédi Gyula—Fejér Sándor—Kőhegyi Imre—Kun Lajos—Várady Béláné: Vergleichsuntersuchungen über die Körperentwicklung — Zeitschrift für die gesamte Hygiene und ihre Grenzegebiete, 7. (1961). 1. 11—31., 2. 120—128. o.

Bennholdt-Thomsen, C.: Über das Accelerationsproblem — Zeitschrift für menschliche Vererbungs- und Konstitutionslehre, 30. (1952) 619—634. o.

Buday László: Orvosi alkattan — Budapest, 1943. 414. o.

Dezső Gyula: Növekedési vizsgálatok Budapest IX. kerületi, 7—18 éves tanulóifjúságon — Anthropológiai Közlemények, 3. (1959) 3—4. 99—110. o.

Dobány Irén: A hajdúnánási gyermekek anthropológiai vizsgálata az 1959. évben — Debrecen, 1960. Diss. (kézirat) 100. o.

Eiben Ottó: Józsai gyermekek testmagassága és kezének szorítóereje — Annales Biol. Univ. Hung. 1. (1951) 215—225. o.

Eiben Ottó: Városi és falusi ifjúság testfejlődésének összehasonlító vizsgálata — Biol. Közl. 3. (1956) 2. 115—134. o.

Eiben Ottó: A gyermek növekedésének néhány kérdéséről — Budapest, 1960. (Az Orvos-Egészségügyi Dolgozók Szakszervezete Sportorvosi Szakcsoportjának Nagygyűlése c. kiadványban, 40—48. o.

Eiben Ottó: A gyermek testi fejlődésének vizsgálata — Budapest, 1961. (Magyar Pedagógusok Tapasztalatai, 8. KPTI — Tankönyvkiadó kiadása) 68 o.

Eiben Ottó: Körmend ifjúságának testi fejlettsége. A növekedés szakaszosságának vizsgálata 1689 körmendi 0—20 éves fiú és leány antropológiai adatai alapján. — Szombathely, 1961. Diss. (kézirat) 261 o.

Éderer István: Adatok a magyar gyermek fejlődéséhez budapesti méretek alapján — Iskola és egészség, 2. (1934—35) 4. 289—293. o.

Farkas Gyula: Szegedi 6—18 éves fiúk és leányok főbb testméretei — Anthr. Közl. 4. (1960) 3—4. 103—135. o.

Fehér Miklós: Az egri kereskedelmi középiskola növendékeinek antropometriai vizsgálata — Eger, 1941. (kny. az intézet 1940—41. évi évkönyvéből) 16 o.
Grimm, Hans: Grundriss der Konstitutionsbiologie und Anthropometrie — Berlin, 1961. II. kiadás, 146 o.
Kacsur István: Különböző környezetben élő tanulók testfejlődésének összehasonlító vizsgálata — Anthr. Közl. 1. (1957) 3—4. 85—104. o.
Kacsur István: A környezet befolyása az iskoláskorúak testi és szellemi fejlődésére — — Anthr. Közl. 2. (1958) 1—2. 77—86. o.
Kontra György: A tanulók testi fejlődése — Budapest, 1960. (KPTI kiadvány) 19 o.
Kontra György: A gyermek nem felnőtt! — Cikksorozat a Család és Iskola 11. (1960) és 12. (1961) évfolyamában.
Malán Mihály: A 11—14 éves fiúk és leányok testi fejlődése és testnevelésének biológiai alapjai — Testnevelés, 7. (1934) 10. 435—446. o.
Malán Mihály: Iskolásgyermekek testi fejlődése — Budapest, 1956. (Előadás az I. Biológiai Vándorgyűlésen.)
Mentuszné Viola Ilona: Fejlődési táblázat — Budapest, é. n. (Budapest Városi Tanács Iskolaegészségügyi Szolgálatának kiadása) 7 o.
Rajkai Tibor: A hajdúsámsoni iskolásgyermekek testmagassága, mellkerülete és testsúlya — Ann. Biol. Univ. Hung. I. (1951) 277—289. o.
Rajkai Tibor: A sárrétudvari iskolás gyermekek embertani vizsgálata 1952. évben — Anthr. Közl. 2. (1958) 1—2. 15—35. o.
Schmëing, K.: Der Sinn der Reifungsstufen — Leipzig, 1955. 106 o.
Schwidetzky-Roesing, Ilse: Wachstum — Heberer, G. — Kurth, G. — Schwidetzky-Roesing, I.: Anthropologie, (Frankfurt a. M., 1959. 363 o.) c. mű 324—341. o.
Stratz, G. H.: Der Körper des Kindes und seine Pflege — Stuttgart, 1909. 386 o.
Szondi Lipót: Az iskolás gyermek testi méretei 6—13 éves korig — Budapest, 1929. 69 o.
Sovjetov, Sz, J.: Iskolaegészségtan — Budapest, 1953. 396. o.
Twiesselmann, François: Contribution à l'étude de la croissance pubertaire de l'Homme — Institut Royal des Sciences Naturelles de Belgique. Mémoires. Bruxelles, 1949. 88 o.
Véli György: A kaposvári óvodás és elemi iskolás gyermekek testméretei — Iskola és Egészség, 3. (1935—36) 1. 112—124. o.
Véli György: Mennyire befolyásolta a háború a gyermekek testi fejlődését? — Népegészségügy, 29. (1948) 28. 667—674. o.
Véli György: Újabb tanulmány a tanuló ifjúság testi fejlődéséről — Biol. Közl. 3. (1956) 2. 97—114. o.
Weissenberg — Bartucz után idézve.

FÜGGELÉK

A gyermek növekedését, testi fejlődését kutató hazai vizsgálatok irodalmának történeti áttekintése

A gyermek növekedésének, testi fejlődésének problémájával mintegy 120 éve kezdtek foglalkozni egyes külföldi kutatók. A múlt század második felében szinte klaszszikussá váló vizsgálatok lettek a rekruták testmagasság-mérései. A kapott értékek állandó emelkedése nem utolsósorban hívta fel a figyelmet a növekvő gyermek antropometriai vizsgálatának szükségességére.

Ettől kezdve Európa egyre több országában (különösen Belgiumban, Németországban, Angliában, Dániában, Svédországban, Svájcban, Olaszországban) és Amerikában is mind több és mind nagyobb arányú vizsgálatokat végeztek a gyermekek, pontosabban az iskolás gyermekek testfejlődési viszonyaira vonatkozóan.

Hazánkban a múlt század második felében találkozunk először ilyen témájú tanulmányokkal.

A legrégibb magyar adatokat 1873-ból ismerjük: Kézmárszky T. érett újszülöttek testsúlyváltozásairól írt [134]. Két évvel később Körösy József és Weisz (Földes) Béla megindította a budapesti iskolás gyermekek „antropológiai fölvételét". 1875 tavaszán Weisz Béla az Országos Középtanodai Tanáregyesületi Közlönyben az antropológia fontosságáról, a tömeges és szervezett gyermekvizsgálatokról írt [249]. Ugyanez év őszén Körösy József „A hon" lapjain, valamint a Főváros Statisztikai Hivatalának havi kimutatásai között 14 616 budapesti gyermek szem-, haj- és bőrszín

adatairól számolt be [145]. E rövid közlemények haladó szemléletű kutatókról tanúskodnak, és megelőzték a német iskolás gyermekeken végzett nagyarányú vizsgálatok eredményeinek közlését.

1880-ban jelent meg Erismann Frigyes „Népszerű egészségtana" (Imre József fordításában), amely részletesen foglalkozott a gyermek testi fejlődésével is [89].

Néhány évvel később Scheiber Sámuel összegyűjtötte és feldolgozta Fejér, Győr, Veszprém, Tolna és Pest megye területéről származó 77 579 újonc termetadatát, amelyet 1881-ben közölt [214, 215, 216]. Tanulmánya akkor nemzetközi viszonylatban is igen jelentős volt.

E vizsgálatokat jó ideig nem követték újabbak. Bár 1881-ben a budapesti egyetemen antropológiai tanszéket alapítottak és ugyanabban az évben Pethő Gyula és Török Aurél lefordította Topinard antropológiai kézikönyvét [232], amelyben rövid fejezetet találunk a növekedésről is, az antropológiában ezidőtájt uralkodó craniológiai irányzat, Török Aurél hatása, más irányban foglalta le a kutatókat. Az 1876-ban Budapesten megrendezett nemzetközi antropológiai és őstörténeti kongresszus is ilyen kérdésekre irányította az antropológusok figyelmét.

Csak a századforduló után jelentek meg ismét a gyermekek növekedésére vonatkozó tanulmányok. Révész Gyula az anya életkorának a születendő gyermek testmagasságára gyakorolt hatását tanulmányozta 1906-ban [208]. Lukácsné Szász Irén az iskolába lépő gyermek testfejlődési problémáival foglalkozott az 1908—1911. években, a szellemi fejlődéssel összefüggésben is [225]. Juba Adolf a kérdés iskolaegészségügyi vonatkozásait tárgyalta és az iskolaorvosi intézmény magyarországi múltjáról adott áttekintést 1910-ben [117]. Kóczián Lajos a máramarosszigeti gimnázium ifjúságának testtani vizsgálatát végezte el az 1909—1910-es tanévben [136]. Ugyanekkor Heim Pál az alkattan gyermekgyógyászati jelentőségét írta le [108].

Az 1910-es években a fővárosban és vidéken egyaránt egyre több szerzőt foglalkoztatott a gyermek növekedésének kérdése. 1911-ben Konrádi Dániel kolozsvári elemisták és gimnazisták antropometriai vizsgálatát végezte el és írta meg iskolaorvosi megfigyeléseit [137]. Ugyanebben az évben közölte Tuszkai Ödön a Budapest VIII. kerületi gimnazisták vizsgálata során szerzett antropometriai adatait és iskolaorvosi tapasztalatait [236]. Török Ödön 1913-ban budapesti elemi iskolás gyermekek koponyakörfogatát vizsgálta a szellemi fejlettséggel összefüggésben [235]. Ugyancsak 1913-ban Barcsai József arról értekezett, hogy hogyan nő fel az ember [29]. Földvári Mihály a nagyváradi gimnázium tanulóinak testfejlődési viszonyait, valamint az ezekre ható környezeti tényezőket vizsgálta ugyanebben az évben [98]. Ballai Károly a gyermektanulmányozás módszereit foglalta össze 1913-ban megjelent tanulmányában [13].

Grósz Gyula 1914-ben kiadott gyermekegészségtanában sokat foglalkozott a testi fejlődés kérdéseivel, könyvében érintette az addigi magyar vizsgálatokat és azok eredményét [107]. Juba Adolf összefoglaló tanulmányában a gyermek testi fejlődésére vonatkozó vizsgálatait közölte ugyanebben az évben [118]. Ugyancsak 1914-ben Nagy László a Budapest VI. kerületi elemi iskolás és tanítóképzős növendékeket vizsgálta. Eredményeinek egy részét közölte, amikor a serdült korú leányok testfejlődéséhez szolgáltatott adatokat [165].

Lenhossék Mihály 1915-ben az Akadémián a magyar antropológia akkori állásáról és teendőinkről tartott előadást, amelyben az egész ország népére kiterjedő nagyarányú antropológiai vizsgálatot sürgetett — mint nemzeti feladatot —, beleértve az ifjúság vizsgálatát is [149].

A háborús viszonyoknak a gyermekek növekedésére gyakorolt hatását 1915—1916-ban Mokos Gyula vizsgálta [164]. Ballai Károly 1917-ben összefoglalta a magyar gyermektanulmányi irodalom 1907-től 1916-ig terjedő anyagát [14], 1918-ban a magyar gyermek fejindexéről írt [15], 1920-ban pedig „A magyar gyermek" címmel összefoglaló tanulmányt állított össze [16]. Ugyanebben az évben Gorka Sándor is írt a gyermek növekedéséről [105].

Az első világháborút követően Bartucz Lajos jelentkezett először nagy adatközléssel, 1923-ban. Több, mint 13 ezer Balaton környékén élő magyar iskolás gyermek testmagasság-adatait közölte [31]. Ugyanebben az évben nagy tanulmányában adta közre az ország különböző részein élő 36 646 iskolás gyermek testméreteit [32, 33]. E munka ösztönzően hatott a kortársakra és számos további vizsgálatot váltott ki. Eredményeit ma is országos átlagként szokták emlegetni. A következő évben a nemzetiségi gyermekek termetét vizsgálta [34, 35, 36, 37], valamint — hazánkban elsőként — a környezet hatását a gyermek növekedésére [40, 41]. Ezekben az években több tanulmányában foglalkozott a magyar antropológia múltjával, jelenével, jövő feladataival, nem feledkezve meg a gyermekvizsgálatokról [30, 38, 39].

1923-ban Ballai Károly a matyó fiúk testi fejlődéséről közölt tanulmányt [17], 1929-ben pedig az antropológiai vizsgálatokat lélektani vizsgálatokkal kötötte össze és így próbálta megismerni a magyar gyermek sajátosságait [18].

A testi fejlődés kérdését egyre többen kapcsolták össze lélektani, pedagógiai, orvosi problémákkal.

Nagy László 1923-ban ugyancsak összefüggést keresett a gyermek testi és szellemi élete és fejlődése között [166]. Király Dezső kispesti reálgimnazisták testfejlődési viszonyait tanulmányozta 1925-ben [135]. Wolf Ferenc és Jung Sándor szegedi iskolás gyermekek rendszeres vizsgálatáról számolt be 1926-ban [250]. Szontagh Ferenc 1927-ben a testalkat jelentőségéről írt a gyermekkori betegségek kapcsán [227]. 1928-ban Gáspár János az antropometriai és a biológiai statisztika alapjait adta közre, amely azidőtájt szükséges és fontos útmutatásokat adott az eléggé népes kutatógárdának [100]. Juba Adolf 1929-ben közzétette az iskolaegészségügy magyarországi szervezetét [119, 120]. Szondi Lipót 6—13 éves budapesti, szegénysorsú iskolás gyermekek testi méreteit közölte, megadva a normálöveket is [226]. Braunhoffner Jenő ugyanebben az évben 40 857 budapesti elemi iskolás gyermek testhossz és testsúly mérését végezte el [52], amelyet 4 évvel később 38 903 gyermeken megismételt [53].

Az 1930-as években megélénkült a testi fejlődés vizsgálata. Az antropológusokon kívül az iskolaorvosok, a sportorvosok, a biológia- és testnevelő tanárok is szükségét érezték újabb és nagyszámú adatoknak és dolgozni kezdtek.

Az első magyar sportorvosi tanfolyamon [218], 1931-ben Malán Mihály a testméréstanról tartott előadást, amelyben hangsúlyozta az ifjúság testfejlődési vizsgálatának fontosságát [150]. A következő években a Testnevelési Főiskolán rendszeresen előadta e tárgyat [154].

Balogh Béla 1931-ben a szolnoki gimnazistákon végzett szomatoszkópiai, szomatometriai és fiziológiai vizsgálatairól számolt be [22]. 1932-ben ifjúságunk fogainak állapotát mérte fel [24]. 1934-ben az ifjúság testfejlődését és sportteljesítményét kutatta [26], 1938—1939-ben pedig a debreceni egyetemi hallgatók antropológiai vizsgálatát végezte el [28]. Munkássága az antropológia számos területére kiterjedt, különösen módszertani értekezései [21, 23, 25], valamint a neveléstudományok biológiai ismereteivel foglalkozó pedagógiai-antropológiai tanulmányai [19, 20, 27] lényegesek. Nagy érdeme, hogy az antropológiát népszerűsítette különböző szak- és ismeretterjesztő lapokban.

Az életkorcsoportok képzéséről írott tanulmánya [23, 25] korszakalkotó a gyermek testi fejlődésének kutatása szempontjából. Addig a szerzők önkényesen alkottak korcsoportokat, pl. betöltött évek, iskolai osztályok stb. szerint. Balogh bevezette a „betöltött év ± 6 hónap" formulát, amely általánossá vált az antropológiában. Azóta egységesen így számítjuk a vizsgált gyermekek életkorát, ami az összehasonlíthatóság szempontjából döntő.

Neuber Ede debreceni I. osztályos elemi iskolás gyermekeket vizsgált 1930—1931. és 1931—1932. években [173, 174], 1936-ban pedig a debreceni egyetemi hallgatók egészségügyi vizsgálata során vett fel antropológiai adatokat is [175]. Rosztóczy Ernő újoncokon végzett sportorvosi vizsgálatokat és ennek során testi fejlettségüket is vizsgálta [209]. Radó József és munkatársai 1933-ban Hódmezővásárhelyen [195], Petrányi Győző és Varga Tibor pedig 1934-ben Szegeden vizsgáltak I. osztályos elemistákat [185].

Kenyeres Elemér 1932—1933-ban a 3—6 éves gyermekek testi és szellemi fejlettségéről, valamint mozgásfejlődésükről [131], Horváth Boldizsár pedig 1933-ban a gyermek fejlődéséről és sportjáról írt [112]. Waltner Károly a szegedi és Szeged környéki iskolás gyermekek táplálkozását és a gyermektáplálkozás gyakorlati elveit ismertette ugyanezekben az években [246, 247], Zsindely Sándor a manduláknak a gyermekek gyarapodására és növekedésére gyakorolt befolyását vizsgálta [255].

1934-ben Malán Mihály a budapesti tanoncok testfejlődéséről számolt be és a szociális helyzetnek a test fejlődésére gyakorolt hatását tárgyalta [151]. Még ugyanebben az évben a 11—14 éves gyermekek testi fejlődéséről és testnevelésük biológiai alapjairól értekezett [152]. 1936-ban a mindennapos iskolai testgyakorlásnak a testi fejlődésre gyakorolt hatását vizsgálta [153]. E vizsgálatokkal indult meg az a nagy munka, amelynek eredményeképpen az 1950-es években kialakult Debrecenben Malán professzor antropológiai iskolája. Tanítványai Debrecenben és környékén, valamint Dunántúlon végzett számos testfejlődési vizsgálataikkal gazdagították a magyar antropológiai szakirodalmat.

A tanulók testi gyarapodását és ennek a szellemi fejlődéshez való viszonyát vizsgálta 1934-ben Schmidt Ferenc [217], Nagypataki Gyula pedig a tanulók egészségügyi sorozásáról, időszakos orvosi vizsgálatáról írt [167]. Solth-Schubert Károly ekkor

foglalta össze a NEUBER által kezdeményezett, debreceni elemi iskolás gyermekek egészségügyi vizsgálatainak első három éves eredményeit [220].

BUDAY László a serdülés alkattani problémáiról írt 1935-ben [54]. ÉDERER István ugyanebben az évben tette közzé a magyar gyermekek testi fejlődésére vonatkozó adatait, amelyeket táblázatos formában készített el [86]. Még ugyanebben az évben számolt be KOVÁCS Ödön a szegedi gyermekmenhely gondozottainak egészségügyi vizsgálatáról [144], MARCSEK János pedig az iskolás gyermekek belsőelválasztású mirigyrendszerének működéséről írt [158]. Ugyancsak 1935-ben GÁSPÁR János iparos tanoncokon és reálgimnazistákon végzett összehasonlító alkati vizsgálatairól számolt be [101], később pedig KISS Ferenc anatómiájában írt antropológiai, alkattani fejezetet, amelyben érintette a testi fejlődés kérdését is (102). 1935-től kezdve NÉMETH László éveken át beszámolt iskolaorvosi működéséről, amelynek során a gyermekek növekedését, testi fejlődését antropometriai vizsgálatokkal kutatta [176, 177, 178, 179, 180]. DARÁNYI Gyula és JANKOVICH Adél 1935-ben budapesti magániskolákban és egy pestkörnyéki munkáslakta község iskolájában végzett egészségügyi vizsgálatok során hasonlította össze a különböző gyermekcsoportok testi fejlettségét [64]. NAGYPATAKY Gyula ugyanekkor a középiskolás és főiskolás fiúkon végzett sportorvosi vizsgálatainak eredményeit ismertette; vizsgálatai során testméreteket is vett fel [168]. Két év múlva ismét sportolókat mért [169].

1936-ban jelent meg VÉLI György kaposvári óvodás és elemi iskolás gyermekeken végzett testmérési vizsgálatainak eredménye [239]. Kitűnően feldolgozott vizsgálatai éveken át a Dunántúlról származó legismertebb adatszolgáltatást jelentették. Tanulmányához ÉDERER István fűzött megjegyzéseket [87]. A következő évben a pubertásnak a szellemi képességek fejlődésére gyakorolt befolyását vizsgálta [240]. Ebben az időben Pécsett FENYVESSY Béla végzett vizsgálatokat az iskolás gyermekek testi fejlődésére vonatkozóan [96]. Ugyancsak 1936-ban bocsátotta közre BODÓ Sándor budapesti vizsgálatai alapján az iskolás gyermekek antropológiai méreteit [49], és BRAUNHOFFNER Jenővel közösen írtak az iskolás gyermekek egészségéről [50, 51]. Ugyanebben az évben jelent meg Debrecenben KONTSEK Béla dolgozata az újszülött gyermekek testméreteiről [142, 143]. Ebben az évben jelent meg FRANKENBERGER Zdenkonak a felvidéki magyar gyermekekre vonatkozó, nagy anyagot felölelő vizsgálati eredménye is [99].

1937-ben SÓS József több tanulmányában foglalkozott a gyermek fejlődésével; vizsgálta a problémát a szociális viszonyokkal [222] és a lakásviszonyokkal való összefüggésben [223]. CSINÁDY Jenő egységes törzslapot állított össze az ismételten elvégzendő testfejlődési vizsgálatokhoz, és ezek általános bevezetését szorgalmazta [60]. HERZUM Alfonz a Lorenz-féle spirometer-index értékének változásait vizsgálta serdülőkorú sportolóknál [109]. FILIPPI Ernő a serdülés orvosi problémái [97], KELEMENNÉ FELTER Magda az iskolaorvos és a testnevelő tanár együttműködése kapcsán érintette a testi fejlődés kérdését [130], MATEJ Erzsébet pedig a középiskolás sportoló leányok vitálkapacitás értékeiről írt [159]. OLASZ Péter a gyermekkort és a serdülőkort pedagógiai szempontok alapján elemezte, de kitért a testi fejlődés kérdéseire is [181]. GÖNDÖR Ferenc a testmérési adatok gyakorlati felhasználásáról írt és kaposvári vizsgálatainak eredményeit közölte [106].

1937-ben adta ki könyvét SOLTH Károly, amelyben az orvosi kutatás statisztikai módszereit foglalta össze és ezzel a gyermekvizsgálatokkal foglalkozó kutatók munkáját is megkönnyítette, ill. a feldolgozásnál alkalmazott módszerek egységesítését segítette elő [221].

Megemlékezünk itt az ezekben az években megjelenő *„Iskola és egészség"* című folyóiratról. Az itt felsorolt művek jelentős részét e lap közölte. Az „Iskola és egészség" érdeme, hogy a gyermek növekedésének, testi fejlődésének problémáját állandóan napirenden tartva, újabb és újabb szakembereket kapcsolt be a kutatásokba, akiknek további segítséget adott azzal, hogy vizsgálati eredményeiket közölte. Ezzel is hozzájárult a kérdést kutatók táborának kialakulásához.

Az antropológia népszerűsítésében nagy szerepe volt BARTUCZ Lajos professzor két könyvének, amelyeket a művelt nagyközönség részére írt, ill. adott ki. „A magyar ember" 1938-ban [42], „A magyar nép" című kötet pedig (amelyet szerkesztett) 1943-ban jelent meg [44]. Ez utóbbiban a magyarság antropológiáját vázolta. Mindkét művében bőségesen foglalkozott a magyar gyermekek testfejlődésének kérdéseivel.

1938-ban NEMESKÉRI János kiadta a hajdúk antropológiájával foglalkozó disszertációját, amelyben a hajdúböszörményi gimnazisták testi fejlődésére vonatkozó vizsgálati eredményeit is közölte [170], a következő évben pedig ifjúságunk egészségvédelme kapcsán érintette ezt a kérdést [171]. Még ebben az évben LENGYEL Endre az ember

növekedési sebességének fokozódásáról értekezett [148], Répásy János pedig a testfejlődést vizsgálta sportorvosi munkája során [207]. Kun Lajos egy baranyai falu földműves és bányász népének táplálkozási viszonyait és ezzel kapcsolatban a gyermekek testi fejlődését is vizsgálta [146].

Jeney Endre a debreceni egyetemi hallgatóknál az 1938—1939-es és az 1939—1940-es tanévekben végzett egészségügyi vizsgálatokról számolt be, amelyek során antropológiai adatokat is közölt [115, 116]. Apor László többek között a budapesti egyetemi hallgatók antropológiai vizsgálatát végezte el 1937—1939-ben [8], vizsgálta a sportoló és nem-sportoló I. éves egyetemi hallgatók testfejlettségi viszonyait [6, 7, 10], 1942-ben pedig egy- és kétpetéjű ikrek testmagasságát és testsúlyát értékelte [9]. 1938-ban Csik Lajossal közösen az iker-szülésekből és az egyes szülésekből származó személyek fejlődését hasonlította össze [57, 58, 59].

Allodiatoris Irma 1939-ben budapesti középiskolásokon végzett magassági és súlynövekedési vizsgálatairól [1], 1940-ben pedig a Lorenz-féle index változásairól számolt be, amelyeket 18 éves leányoknál vizsgált [2]. Az 1930-as években Plenczner Sándor végzett több vizsgálatot az iskoláskorú gyermekek és ifjak szívműködésére vonatkozóan, inkább sportorvosi szemmel [186, 187, 188].

1939-ben Bartucz Lajos kiadta a magyar antropológiai irodalom jegyzékét, amely gondosan összefoglalta a gyermek növekedésének, testi fejlődésének kutatására végzett vizsgálatokat is [43].

Szakembereink a második világháború idején is végeztek növekedéssel, testi fejlődéssel foglalkozó vizsgálatokat. 1940-ben Mezey Géza közölte antropometriai és normálfunkciós vizsgálatainak eredményeit [162], Illésné Mezei Magda pedig az alsó végtag növekedéséhez szolgáltatott adatokat disszertációjában [113]. 1941-ben Fehér Miklós számolt be az egri kereskedelmi középiskola növendékein végzett antropometriai vizsgálatairól [93], A. Makfalvi Margit pedig a tanulóvizsgálatról írt fejezetet Darányi Gyula [62] iskolaegészségtanában [12]. 1942-ben Várkonyi Hildebrand a gyermek testi és lelki fejlődéséről írt könyvet [238]. 1943-ban megjelent Buday László orvosi alkattana, amely számos antropológiai, antropometriai fejezetével az antropológusoknak, a gyermek növekedésével, testi fejlődésével foglalkozó szakembereknek hasznos kézikönyve lett [55].

Az 1940-es évek elején jelent meg Darányi Gyula szerkesztésében egy — az ikrek testi és lelki tulajdonságairól írott — cikkgyűjtemény [63], amelyben több dolgozat foglalkozik a növekedés korában levő ikergyermekek vizsgálatával, így elsősorban Csik Lajos és Apor László [58, 59] két cikke, valamint Jankovich Adél [114] tanulmánya.

Az 1940-es években az ifjúság testi fejlődésének vizsgálatába egyre több orvos kapcsolódott be. Eredményeiket nagyrészt „*Az ifjúság orvosa*" című lapban közölték. Ezek a közlemények — bár értékes és nagyszámú vizsgálati adatokat tartalmaznak — a háborús körülmények következtében nem váltak általánosan ismertté. A szerzők, különösen az ifjabbak, kevésbé ismerik őket, mint az addigiakat.

Rosztóczy Ernő—Malán Mihály—Tarjányi Ferenc—Kenese Gyula—Radnai Béla—Sárközy István 1942-ben beszámoltak a leventék első rendszeres orvosi vizsgálatának eredményeiről, amelynek során a testi fejlettségre vonatkozó adatokat is közöltek [212]. 1943-ban Rosztóczy Ernő magyar sorköteles ifjak testmagasság adatait gyűjtötte össze [210], Radnai Béla és Sárközy István pedig a 19 éves leventék második orvosi vizsgálatának eredményei közlése során ismertették azok testméreteit [190]. 1944-ben Tarjányi Ferenc—Radnai Béla—Sárközy István a 19 éves leventék egészségügyi helyzetéről adtak számot, néhány antropometriai adatot is közöltek [229]. Palik Ibolya a serdülő leányok testi fejlődését, és az azt befolyásoló környezeti tényezőket vizsgálta [182]. Zsolt Zsigmond közel 6000 pécsi középiskolás tanulón összegyűjtött antropológiai adatait közölte [256], Bugyi Balázs a tüdő vitális kapacitásának méréséről, értékeléséről írt [56]. Radnai Béla és Sárközy István Fejér és Hajdú megye [191], Erdély [192], Abauj-Torna és Csongrád megye [193], valamint Borsod és Veszprém megye [194] ifjúságának testmagasság, testsúly és mellkaskörfogat adatait közölte. Radnai Béla a testméretek típusmeghatározó szerepéről írt [189].

Néhány sportantropológiai vizsgálat eredménye is napvilágot látott: Rosztóczy Ernő és Huszár György birkózók [211], Rosztóczy Ernő és Sziráki István úszók [213] antropológiai vizsgálata során állapították meg azok testi fejlettségét.

A második világháború után 1948-ban Véli György Kaposvárott végzett arra vonatkozóan először vizsgálatokat, hogy mennyire befolyásolta a háború a gyermekek testi fejlődését [241]. 1954-ben az ember növekedésének egyes kérdéseiről értekezett [242] és egy cikkhez való hozzászólás kapcsán a növekedés kórélettani vonatkozásaira is kitért [243]. 1956-ban közölte újabb tanulmányát a tanulóifjúság testi fejlődéséről

[244], 1957-ben pedig a Kaposvár és környékbeli 1926—1936. évi születésű ifjak növekedéséről írt [245].

1947-ben MALÁN Mihály megírta az élő magyarság embertani kutatásának történetét, amelyben részletesen felsorolta az ifjúság testi fejlődésére vonatkozó vizsgálatokat is [155]. Ugyanő ZIMÁNYI Istvánnal 1942—1948 között közel 19 ezer budapesti újszülött gyermek testméreteit vizsgálta [157].

1948-ban KASZAB Andor a 14—18 éves gyermekek testalkatáról írt az értelmi képességekkel való összefüggésben [128]. Ugyanebben az évben adta ki MÉREI Ferenc Gyermektanulmányát, amelyben a gyermek testi fejlődéséről részletesen írt [163]. ARATÓ Emil a testművelés néhány orvosi problémája kapcsán a növekvő gyermekek testnevelését és sportolását tárgyalta [11].

MENTUSZNÉ VIOLA Ilona az 1950-es évek elején (évszám nélkül) „Fejlődési táblázat" címmel tette közzé azokat az adatokat, amelyeket a Budapest Város Tanácsa Iskolaegészségügyi Szolgálatának kutatói munkaközössége sokezer budapesti iskolás gyermek antropometriai vizsgálata alapján nyert [161]. SIMKÓ István 1951-ben ismertette fejlődési indexét és közölte saját szerkesztésű paediometer-ét, amelyet a gyermekgyógyászati gyakorlat számára ajánlott [219]. FEKETE László ugyanebben az évben táplálkozásegészségügyi szűrővizsgálatok kapcsán írt a gyermekek testi fejlődéséről, ill. fejlettségéről [94].

1952-ben ALLODIATORIS Irma közölte a háborús években végzett vizsgálatainak eredményét, amelyek során egyetemi hallgatónők testsúly, testmagasság, tüdőkapacitás és dynamometer méreteit tárgyalta [3].

1953-ban jelent meg BARTUCZ Lajos professzor egyetemi „Embertan" jegyzete, amely részletesen foglalkozik a gyermek növekedésének, testi fejlődésének kérdésével [45], és SZOVJETOV Sz. J. „Iskolaegészségtana" is (KÖVENDI Dénes fordításában, KONTRA György szerkesztésében), amely ugyancsak részletesen elemzi ezt a kérdést [228]. TÖRŐ Imre professzor fejlődéstan tankönyvét is többször kiadták a háború óta [234]. Az ivádi embertani kutatásokról is 1953-ban számolt be a komplex kutatócsoport. Tanulmányukban NEMESKÉRI János az ivádi gyermekek testfejlődési viszonyait is tárgyalta [172]. 1952-ben jelent meg Svájcban HORN Anna cikke a gyermekek somaticus és psychés sajátságai közötti összefüggésekről [110]. 1960-ban hasonló témájú vizsgálatairól számolt be [111].

Az 1950-es évek elejétől kezdve a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Embertani Intézetének munkatársai MALÁN Mihály professzor irányításával nagyarányú vizsgálatokat kezdtek a gyermekek növekedésére, az ifjúság testi fejlődésére vonatkozóan. A vizsgálatokat kiterjesztették Debrecenen kívül Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár és Borsod megyére is. E vizsgálatokról MALÁN professzor adott előzetes tájékoztatást az I. Biológiai Vándorgyűlésen 1956-ban [156].

Az intézet munkatársai közül RAJKAI Tibor 1951-ben a hajdúsámsoni iskolás gyermekek testmagasságát, mellkerületét és testsúlyát ismertette [196], vizsgálta továbbá a debreceni egyetemi hallgatókat [197]. 1952-ben a sárrétudvari iskolás gyermekek [200], 1957-ben pedig a debreceni egyetemi hallgatónők antropológiai vizsgálatát végezte el [199]. 1959-ben fejezte be a 7—11 éves gyermekek testi fejlődésének megismerésére Hajdúsámsonban végzett, évenként megismételt vizsgálatait [202]. A 13—14 éves falusi gyermekek testméreteinek változására vonatkozó kutatásait az 1951—1958. években végezte Hajdúsámsonban [203]. 1956-ban a magyar sportantropológia feladatairól írt, ahol a testi fejlődés vizsgálatát is érintette [198]. A testmagasság és az életkor összefüggésének vizsgálatához indexet szerkesztett [201, 205] és tanulmányozta az általános iskolás gyermekek testfejlődésének menetét [204]. 1955-ben JANCSÓ Józseffel közösen számoltak be az I—II. éves debreceni egyetemi hallgatóknál az 1952—1953. és az 1953—1954. tanévekben végzett vizsgálataikról, amelyekkel a rendszeres testnevelés és a testi fejlettség összefüggéseit kutatták [206].

EIBEN Ottó 1951-ben közölte a józsai gyermekek testmagasságát és kezük szorítóerejét [68], 1956-ban pedig a debreceni városi és falusi származású ifjak testfejlődésének összehasonlító vizsgálatát [69]. 1958-ban ifjúságunk embertani vizsgálatának jelentőségéről írt [70], majd adatokat közölt a körmendi ifjúság testi fejlődéséről [71], és a körmendi gimnazisták testi fejlődésére és sportteljesítményére vonatkozóan [72, 73, 74, 75]. Gyermekvizsgálatok Nyugat-Magyarországon címmel körmendi vizsgálatait foglalta össze [83]. 1960-ban nomogramot tett közzé a Kaup-index könnyű leolvasásához, amelynek a gyermek testi fejlődésének vizsgálatában van jelentősége [79], és ismertette a körmendi újszülött gyermekek testméreteit [78]. A gyermek testi fejlődésének vizsgálatáról írott kis könyvében az iskolás gyermekek embertani vizsgálatának megszervezéséről, a mérések elvégzésének és az adatok feldolgozásának módjáról írt, első-

sorban pedagógusok részére [82]. A gyermek növekedésének néhány kérdéséről szóló tanulmánya a növekedés szakaszosságát kutatja [80, 81]. 1958-ban végzett körmendi vizsgálatait disszertációjában dolgozta fel [84]. A testfejlődési vizsgálatok kapcsán foglalkozott az iskolás gyermekek táplálkozásának problémájával is [85]. Pedagógiai-antropológiai tárgyú írásai is jelentek meg [76, 77].

1952—1954. között Várady-Szabó Lászlóné debreceni óvodás gyermekeket vizsgált [237]. 1955-ben Anger Árpád és Tóth Pál debreceni iskolás gyermekeken végzett testfejlődési vizsgálataikról számoltak be [5, 233]. Thoma Andor 1956-ban közölte a folyamatos eloszlású jellegek variációjának méréséről írott tanulmányát [230], 1960, ban pedig a menarchet és annak kapcsán az accelerált serdülést vizsgálta budapesti leányoknál [231]. — (További antropológiai munkássága más irányú.)

1957-ben és 1958-ban jelentek meg Kacsur István tanulmányai, amelyekben a különböző környezetben élő tanulók testfejlődésének összehasonlító vizsgálatáról [122], ill. a környezetnek az iskoláskorúak testi és szellemi fejlődésére gyakorolt hatásáról számolt be Debrecenben és környékén végzett vizsgálatai alapján [121, 123]. 1959-ben és 1960-ban az iskoláskorúak testi fejlődésének vizsgálatáról írt [124, 125].

1959-ben Dobány Irén végzett antropológiai vizsgálatokat Hajdúnánáson, amelyek során 2701 fiú és leány gyermek (újszülöttkorútól 18 évesig) legfontosabb testfejlődési adatait dolgozta fel [67]. A debreceni Embertani Intézet állandóan képez ki testfejlődési vizsgálatok végzésére fiatal biológusokat, akik a felsoroltakon kívül szintén végeznek ilyen vizsgálatokat.

A debreceni mellett az utóbbi években a budapesti és a szegedi egyetemi Embertani Intézetek is jelentős vizsgálatokat végeztek a növekedésre, a testi fejlődésre vonatkozóan. Dezső Gyula 1958—1960. között Budapest IX. kerületi 7—18 éves tanuló-ifjúság növekedésének és serdülésének kérdéséhez szolgáltatott adatokat vizsgálatai alapján [65, 66]. Farkas Gyula Szegeden vizsgálta a gyermekek testi fejlettségét [90, 91], és megírta a magyar gyermekek embertani vizsgálatainak kritikai áttekintését [92].

A gyermekek növekedésének, testi fejlődésének kérdését nagyon sok rokonszakma képviselője, hasonló területen működő orvos is érintette munkájában.

Zsebők Zoltán — munkatársaival — az újszülött gyermekek medencecsontjai fejlődésének Röntgen-vizsgálatáról számolt be 1953-ban és 1955-ben [253, 254]. A magzatok hosszának, fejlődési fokának megállapítására új Röntgen-vizsgálati módszert közölt 1957-ben [251], és a gyermek tüdejének fejlődését vizsgálta Röntgen-eljárással 1960-ban [252]. A gyermek növekedésének, testi fejlődésének vizsgálata terén — véleményem szerint — a megfelelő biztonsággal végzett Röntgen-vizsgálatok rendkívül hasznosak lehetnek.

1953-ban Kerpel-Frónius Ödön és Varga Ferenc a csecsemőkori sorvadás kapcsán írtak a csecsemő és a kisgyermek fejlődéséről [133]. 1954-ben Szalay Elemér és Fekete László 3 éves napközi otthonos gyermekek súly- és magassági adatairól, táplálkozási és fejlettségi állapotáról számoltak be 1946—1952. években végzett vizsgálataik alapján. Ennek kapcsán egységes módszer alapján országosan összehangolt antropológiai adatgyűjtést tartottak kívánatosnak a megelőző és gyógyító orvosi munka érdekében [224]. 1955-ben jelent meg Petényi Győző gyermekgyógyászata, amelyben részletesen írt a gyermek fejlődéséről és növekedéséről [184], és Zoltán Imre nőgyógyászata, amelyben Fekete Sándor írt fejezetet a leányok serdüléséről [95].

1956-ban Csinády Jenő—Gedényi Mihály—Szerbák Elek a férfi és női sportteljesítmények összehasonlításáról közölt vizsgálataik során a fiúk és a leányok testi fejlettségével, a gyermekkor alkatbiológiai problémáival foglalkoztak [61]. Gegesi Kiss Pál professzor a gyermekkori psyche fejlődéséről, a környezeti hatásról, ennek kapcsán a gyermekkor szakaszairól írt tanulmányaiban [103, 104]. 1957-ben Waltner Károly írt gyermekgyógyászati fejezetet Issekutz Béla gyógyszertankönyvében, amelyben többek között a csecsemő és a gyermek fejlődési adatairól, az egészséges gyermek táplálásáról írt [248]. Kun Lajos és Fenyvessy Béla a pécs-mecseki szénmedence bányász lakossága körében végzett élelmezésegészségügyi vizsgálataik során a bányász-gyermekek testi fejlettségét is vizsgálták [147].

Bartucz Lajos professzor összefoglalta a magyar antropológia múltját, vázolta a jövő feladatait. Mindkét vonatkozásban érintette a gyermekvizsgálatokat [46]. Az 1957. évi higiénikus vándorgyűlésen Melly József professzor foglalta össze a magyar iskolaegészségügy múltját, jelenét és jövőjét [160]. Ő is és a hozzászólók: Karossa-Pfeiffer József [126], Palik Ibolya [183] és Katona Ibolya [129] érintették a gyermek testi fejlődését. 1958-ban került kiadásra Karossa-Pfeiffer József és Melly József iskolaorvosi zsebkönyve, amelyben a gyermekek testi fejlődésére vonatkozóan is sok adatot találunk [127].

1958-ban ALLODIATORIS Irma összegyűjtötte és közreadta a Kárpátmedence antropológiai bibliográfiáját és benne a gyermekek növekedésére, testi fejlődésére vonatkozó vizsgálatokat is [4]. 1959-ben jelent meg ÉDERVÁRI (ÉDERER) István könyve, amelyben a növekedés endokrinológiai vonatkozásait is tárgyalja [88].

KONTRA György az ember életének szakaszairól, a gyermek testének, szerveinek fejlődéséről írt 1958-ban és 1960-ban [138, 139]. 1958-ban jelent meg az ő szerkesztésében „Az emberi test" című könyv, amelynek egyik fejezete a gyermek testi és szellemi fejlődését tárgyalja [141]. 1960—1961-ben a *„Család és iskola"* című lapban népszerű cikksorozatot írt a gyermek növekedéséről a szülők és nevelők részére, annak a gondolatnak a jegyében, hogy a gyermek nem kicsi felnőtt [140]. 1960-ban BECKER Ingeborg a gyermekek testi fejlődésével kapcsolatban a testtartási rendellenességekről [47], KERESZTY Alfonz pedig 1961-ben az akcelerációról írt [132].

Az utóbbi években a pécsi Orvostudományi Egyetem Közegészségtani Intézetében KUN Lajos professzor és munkatársai végeztek vizsgálatokat a gyermekek testi fejlődésére vonatkozóan. 1961-ben jelent meg BÉDI Gyula—FEJÉR Sándor—KŐHEGYI Imre—KUN Lajos—VÁRADY Béláné részletes cikke az összehasonlító testfejlődési vizsgálatokról [48]. Eredményeiket már 1959-ben a Higiénikus konferencián ismertették.

Végül megemlítem a körmendi Kölcsey gimnáziumban 1957—1959. években működött biológiai-antropológiai szakkörömet, amelynek tagjai Körmenden és környékén (Horvátnádalján, Hegyhát vidékén, az Őrségben és Zalalövőn) végeztek vizsgálatokat az iskolás gyermekek növekedésére vonatkozóan [82].

*

Az itt felsorolt több száz vizsgálat eredménye óriási adattömeget jelent, amelyekből megismerhetjük egy-egy város vagy vidék bizonyos korú ifjúságának növekedési viszonyait, testi fejlettségét az adott korban. Az egész ország ifjúságára kiterjedő, szakemberek közreműködésével, egyidőben végzendő testfejlődési vizsgálatokkal azonban — amelyek révén megismerhetnénk mai magyar ifjúságunk testi fejlettségét — még adósak vagyunk.

*

A gyermek növekedését, testi fejlődését kutató hazai vizsgálatok irodalmának történeti áttekintéséhez felhasznált irodalom :

ALLODIATORIS IRMA: A Kárpátmedence antropológiai bibliográfiája Budapest, 1958. (Akadémiai kiadó) 183 o.

BARTUCZ LAJOS: A magyar antropológia irodalma — Antropológiai Füzetek, 4. (1939) 1—2. 1—20. o.

EIBEN OTTÓ: A gyermek testi fejlődésének vizsgálata — Budapest, 1961. (Magyar Pedagógusok Tapasztalatai, 8. — KPTI — Tankönyvkiadó kiadása) 68 o.

FARKAS GYULA: Szegedi 6—18 éves fiúk és leányok főbb testméretei — Anthropológiai Közlemények, 4. (1960) 3—4. 103—135. o., továbbá levélbeli közlések 1959—1960. évben.

MALÁN MIHÁLY: Az élő magyarság embertani kutatása — Budapest, 1947. (Kny. a Magyar Népkutatás Kézikönyvéből) 36 o.

Irodalomjegyzék

A gyakrabban előforduló folyóiratok, évkönyvek címeinek rövidítései:

Acta Univ. Debr.	Acta Universitatis Debreceniensis de Ludovico Kossuth nominatae
Ann. Biol. Univ. Hung.	Annales Biologicae Universitatum Hungariae
Ann. Hist-nat. Mus. Hung.	Annales Historico-naturales Musei Nationalis Hungarici
Anthr. Anz.	Anthropologischer Anzeiger
Anthr. Közl.	Anthropologiai Közlemények
Antrop. Füz.	Antropológiai Füzetek (Anthropologia Hungarica
Arch. f. Anthr.	Archiv für Anthropologie
Biol. Anthr. Közl.	Biológiai Közlemények — Pars Anthropologica
Biol. Közl.	Biológiai Közlemények

Debr. Tisza Tud. Társ. m.	Debreceni Tisza István Tudományos Társaság II. (Orvos-Természettudományi) Osztályának munkái
Ifj. orvosa	Az ifjúság orvosa
Int. Arch. f. Schulhyg.	Internationales Archiv für Schulhygiene
Isk. Eg.	Iskola és egészség
Klin. Füz.	Klinikai Füzetek
M. O. T. Vándorgyűl.	Magyar Orvosok és Természetvizsgálók Vándorgyűlésének munkálatai
MTA Mat. Term. tud. Ért.	Magyar Tudományos Akadémia Matematikai és Természettudományi Értesítője
Népeg.	Népegészségügy
O. H.	Orvosi Hetilap
Sportorvos	Sportorvos, mint a „Testnevelés" melléklete
Tanáregy. Közl.	Tanáregyesületi Közlöny (előbb Országos Középtanodai Tanáregyesületi Közlöny, majd Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny)
Testnev.	Testnevelés
Testnev. tud.	Testneveléstudomány
Term. tud. Közl.	Természettudományi Közlöny
Term. tud. tan.	A természettudományok tanítása

A folyóiratok idézése alkalmával a folyóirat címe után megadom az évfolyamot, a kiadási évet zárójelben, a füzetszámot és az oldalszámot.

*

1. Allodiatoris Irma: Magasság- és súly-növekedési vizsgálatok budapesti középiskolásokon — Sportorvos, 7. (1939) 4. 328—339. o.
2. Allodiatoris Irma: A Lorentz-féle index változása tizennyolc esztendős középosztálybeli leányoknál — Sportorvos, 8. (1940) 6. 524—530. o.
3. Allodiatoris Irma: Egyetemi hallgatónők testsúly, testmagasság, tüdőkapacitás és dynamométer méreteiről — Ann. Hist.-nat. Mus. Hung. (Új sorozat) 2. (1952) 193—197. o.
4. Allodiatoris Irma: A Kárpátmedence antropológiai bibliográfiája — Budapest, 1958. (Akadémiai kiadó) 183 o.
5. Anger Árpád: Debrecen Péterfia úti általános iskola fiútanulóinak testarányadatai — Debrecen, 1955. (kézirat) 9 o.
6. Apor László: Anthropológiai vizsgálatok a sportoló és nem-sportoló I. éves egyetemi hallgatókon — Sportorvos, 6. (1938) 12. 943—947. o.
7. Apor László: Sportoló és nem-sportoló I. é. egyetemi hallgatók anthropologiai vizsgálata — Budapest, 1939. (Kny. az Első Magyar Sportorvosi Kongresszus Munkálatai c. műből. A szerző kiadása) 6 o.
8. Apor László: A budapesti egyetemi hallgatók 1937—39. tanévben végzett anthropológiai vizsgálatának eredményei — MTA Mat. Term. tud. Ért. 60. (1941) III. 933—971. o.
9. Apor László: Az egy- és kétpetés ikrek magasság- és súlykülönbségének értékelése MTA Mat. Term.-tud. Ért. 61. (1942) 992—1004. o.
10. Apor László: Egy vizsgálólap margójára — Ifj. orvosa, 2. (1943) 2. 90—92. o.
11. Arató Emil: A testművelés néhány orvosi problémája — Orvosok Lapja, 4. (1948) 39. 1262—1263. o.
12. A. Makfalvi Margit: Tanulóvizsgálat — Darányi Gyula: Az iskolaorvos kézikönyve (Budapest, 1941. Az Országos Közegészségügyi Egyesület kiadása, 783. o.) c. mű 617—636. o.
13. Ballai Károly: A gyermektanulmányozás módszerei — Budapest, 1913.
14. Ballai Károly: Tíz év a magyar gyermektanulmányi irodalomból, 1907—1916. — Budapest, 1917. (Bethlen nyomda) 104 o.
15. Ballai Károly: Adatok a magyar gyermek hosszúság-szélességi koponya-jelzőjének („Kephal-indexé"-nek) megállapításához — A gyermek, 12. (1918) 3. 209—239. o.
16. Ballai Károly: A magyar gyermek — Székfoglaló értekezés a Magyar Néprajzi Társaság 1920. október havi ülésén.
17. Ballai Károly: A magyar gyermek testi kifejlődése, I. Matyó fiúk — Antrop. Füz. 1. (1923) 1—3. 36—43. o.

18. Ballai Károly: A magyar gyermek. Eredeti mérések és lélektani adatok alapján — Budapest, 1929. (A Magyar Gyermektanulmányi Társaság kiadása) 90 o.
19. Balogh Béla: Embertan és középiskola — Antrop. Füz. 2. (1925) 1—4. 1—15. és 37—38. o.
20. Balogh Béla: Az embertan helye a nevelésben — Tanáregy. Közl. 59. (1925) 4. 166—170. o.
21. Balogh Béla: Az antropometriai pontok valódi helyzete — Antrop. Füz. 3. (1928) 1—3. 26. o.
22. Balogh Béla: Jelentés tanulókon végzett szomatoszkópiai, szomatometriai és fiziológiai vizsgálatokról — Szolnok, 1931. (Kny. a Szolnoki m. kir. áll. Verseghy Ferenc reálgimnázium 1930—1931. évi Értesítőjéből) 15 o.
23. Balogh Béla: Zur Bildung der Altersgruppen — Anthr. Anz. 9. (1932) 3—4. 281—293. o.
24. Balogh Béla: Ifjúságunk fogainak állapota — Tanáregy. Közl. 66. (1932)
25. Balogh Béla: Az életkor-csoportok képzése és jelentősége az anthropologiában — M. O. T. Vándorgyűl. 41. (1934) 298—300. o.
26. Balogh Béla: Vizsgálatok az ifjúság teljesítményéről (Sportantropológiai tanulmány) — Testnev. 7. (1934) 1—6. 78—113. o.
27. Balogh Béla: A nevelés biológiai alapjai — Szolnok, 1938. (Kny. a Szolnoki m. kir. áll. Verseghy Ferenc gimnázium 1937—38. tanévi Értesítőjéből) 15 o.
28. Balogh Béla: A debreceni egyetemi hallgatók antropológiai vizsgálata az 1938—1939. tanévben — Debr. Tisza Tud. Társ. m. 8. (1942) 2—78. o.
29. Barcsai József: Miképpen nő fel az ember? — Uránia, 13. (1913) 9. 331—336. o.
30. Bartucz Lajos: A hazai embertan múltja és jövő feladatai — Antrop. Füz. 1. (1923) 1—3. 1—12. o.
31. Bartucz Lajos: Über die Anthropologie der Ungaren aus der Umgebung des Balaton-Sees — Antrop. Füz. 1. (1923) 1—3. 61—71. o.
32. Bartucz Lajos: Az iskolás gyermekek termetbeli növekedése Magyarországon (36 646 adat alapján) — Antrop. Füz. 1. (1923) 4—6. 88—92. o.
33. Bartucz Lajos: Die Körpergrösse der Schulkinder in Ungarn — Antrop. Füz. 1. (1923) 4—6. 101—104. o.
34. Bartucz Lajos: Az iskolás gyermekek termete nemzetiség szerint, I. — Antrop. Füz. 2. (1925) 1—4. 15—20. o.
35. Bartucz Lajos: Die Körpergrösse der Schulkinder in Ungarn mit Berücksichtigung der Nationalität — Antrop. Füz. 2. (1925) 1—4. 36—37. o.
36. Bartucz Lajos: Az iskolás gyermekek termetbeli növekedése Magyarországon, II. — Antrop. Füz. 2. (1926) 5—6. 52—59. o.
37. Bartucz Lajos: Die Körpergrösse der Schulkinder in Ungarn mit Berücksichtigung der Nationalität, II. — Antrop. Füz. 2. (1926) 5—6. 71—80. o.
38. Bartucz Lajos: Az antropológiai kutatások jövőjének biztosítása hazánkban — Antrop. Füz. 2. (1926) 5—6. 41—51. o.
39. Bartucz Lajos: Az antropológia múltja, jelene és jövőjének biztosítása hazánkban — Budapest, 1926. (A természet-, orvos-, műszaki és mezőgazdaságtudományi kongresszus munkálatai)
40. Bartucz Lajos: A környezet hatása az iskolás gyermekek növekedésére — Antrop. Füz. 3. (1928) 1—3. 16—19. o.
41. Bartucz Lajos: Die Wirkung des Milieurs auf die Körpergrösse der Schulkinder — Antrop. Füz. 3. (1928) 1—3. 37—40. o.
42. Bartucz Lajos: A magyar ember. A magyarság antropológiája — (A „Magyar föld, magyar faj" című sorozat 4. kötete) — Budapest, 1938. (Egyetemi nyomda) 509 o.
43. Bartucz Lajos: A magyar antropológia irodalma — Antrop. Füz. 4. (1939) 1—2. 1—20. o.
44. Bartucz Lajos: A magyarság antropológiája — (A Művelődés Könyvtára 9. „A magyar nép" c. kötetében) Budapest, 1943. (Singer és Wolfner kiadás, 352 o.) 11—68. o.
45. Bartucz Lajos: Embertan — Budapest, 1953. (Egyetemi jegyzet) 186 o.
46. Bartucz Lajos: A magyar antropológia múltja és szakosztályunk jövő feladatai — Biol. Anthr. Közl. 4. (1956) 2. 3—13. o.
47. Becker Ingeborg: Testtartási rendellenességek gyermekeknél és serdülőknél — Term. tud. Közl. 4. (91) (1960) 12. 531—533. o.
48. Bédi Gyula—Fejér Sándor—Kőhegyi Imre—Kun Lajos—Várady Béláné: Vergleichsuntersuchungen über die Körperentwicklung — Zeitschrift für die

gesamte Hygiene und ihre Grenzegebiete, 7. (1961) 1. 11—31. o. és 2. 110—128. o.
49. Bodó Sándor: Az iskolás gyermekek anthropometriai méretei — Isk. Eg. 3. (1935—1936) 3. 235—238. o.
50. Bodó Sándor—Braunhoffner Jenő: Az iskolás gyermekek egészsége — Isk. Eg. 2. (1934—35) 4. 337—363. o.
51. Bodó Sándor—Braunhoffner Jenő: Az iskolás gyermekek egészségéről — Isk. Eg. 3. (1935—36) 2. 150—178. o.
52. Braunhoffner Jenő: Az 1929. év május havában Bpest Székesfőváros községi elemi iskoláiban végzett testhossz- és testsúlymérések eredménye — Népeg., 11. (1930) 17. 986—997. o.
53. Braunhoffner Jenő: Az 1934. év május havában Budapest székesfőváros községi elemi iskoláiban végzett testhossz- és testsúlymérések eredménye — Isk. Eg. 2. (1934—35) 1. 68—76. o.
54. Buday László: Serdülés és alkat — Isk. Eg. 2. (1934—35) 1. 1—10. o.
55. Buday László: Orvosi alkattan — Budapest, 1943. (A Magyar Orvosi Könyvkiadó Társulat kiadása) 414 o.
56. Bugyi Balázs: Hogyan mérjük és értékeljük a tüdő vitalis capacitását? — Ifj. orvosa, 3. (1944) 6. 306—312. o.
57. Csik Lajos—Apor László: Adatok az ikerszülésből és az egyes szülésből származó egyének fejlődéséhez — Magyar Biológiai Kutató Intézet Munkái (Tihany) 10. (1938) 392—408. o.
58. Csik Lajos—Apor László: Az ikerterhesség befolyása egyes embertani jellegek fejlődésére — Darányi Gyula szerk.: Az ikrek testi és lelki tulajdonságai (Budapest, é. n., Az Országos Közegészségügyi Egyesület kiadása, 333 o.) c. mű 58—64. o.
59. Csik Lajos—Apor László: Embertani jellegek öröklődése — Darányi Gyula szerk.: Az ikrek testi és lelki tulajdonságai (Budapest, é. n., Az Országos Közegészségügyi Egyesület kiadása, 333 o.) c. mű 65—85. o.
60. Csinády Jenő: Egységes törzslap és egységes vizsgáló eljárás — Sportorvos, 5. (1937) 9. 649—659. o.
61. Csinády Jenő—Gedényi Mihály—Szerbák Elek: Adatok a férfi és női sportteljesítmények összehasonlításához (Problematika és analízis) — Budapest, 1956. (A Testnevelési Tudományos Tanács gyűjteményes kiadványában. A Testnevelési Tudományos Tanács kiadása, 258 o.) 47—100. o.
62. Darányi Gyula: Az iskolaorvos kézikönyve — Budapest, 1941. (Az Országos Közegészségügyi Egyesület kiadása) 783 o.
63. Darányi Gyula szerk.: Az ikrek testi és lelki tulajdonságai — Budapest, é. n. (Az Országos Közegészségügyi Egyesület kiadása) 333 o.
64. Darányi Gyula—Jankovich Adél: Egészségügyi vizsgálatok budapesti magániskolákban és egy pestkörnyéki munkáslakta községben — Népeg., 16. (1935) 4. 163—171., 5. 208—215. és 6. 253—257. o.
65. Dezső Gyula: Növekedési vizsgálatok Budapest IX. kerületi, 7—18 éves tanulóifjúságon — Anthr. Közl. 3. (1959) 3—4. 99—110. o.
66. Dezső Gyula: Újabb adatok a Budapest IX. kerületi 7—18 éves tanulóifjúság növekedésének és serdülésének néhány kérdéséhez (Közlés alatt)
67. Dobány Irén: A hajdúnánási gyermekek anthropologiai vizsgálata az 1959. évben — Debrecen, 1960. Diss. (kézirat) 100 o.
68. Eiben Ottó: Józsai gyermekek testmagassága és kezének szorítóereje — Ann. Biol. Univ. Hung. 1. (1951) 215—225. o.
69. Eiben Ottó: Városi és falusi ifjúság testfejlődésének összehasonlító vizsgálata — Biol. Közl. 3. (1956) 2. 115—134. o.
70. Eiben Ottó: Ifjúságunk embertani vizsgálatának jelentőségéről, különös tekintettel a körmendi gimnazisták 1957. évi adataira — Vasi Szemle (Szombathely, Új sorozat) 1. (1958) 2. 34—47. o.
71. Eiben Ottó: Adatok a körmendi ifjúság testfejlődéséhez — Anthr. Közl. 2. (1958) 1—2. 43—55. o.
72. Eiben Ottó: Körmendi gimnazisták testi fejlődése és teljesítménye — Budapest, 1959. (A III. Biológiai Vándorgyűlés Előadásainak ismertetése. Magyar Biológiai Társaság kiadása) 103. o.
73. Eiben Ottó: Körmendi gimnazisták testi fejlődése és sportteljesítménye 1957—1958-ban — Anthr. Közl. 3. (1959) 1—2. 63—70. o.
74. Eiben Ottó: Physical development and performance of grammar-school students —

Acta Biologica Academiae Scientiarum Hungariae, Supplementum 3. (1959) 16. o.
75. Eiben Ottó: A körmendi gimnazisták testi fejlődése és sportteljesítményei — Sport és tudomány, 3. (1959) 11. 32. o.
76. Eiben Ottó: Antropológiai szakkör a körmendi gimnáziumban — Term. tud. tan., . (1959) 1. 48—49. o.
77. Eiben Ottó: Az iskoláskor és a serdülőkor tanításáról a középiskolában — Term. tud. tan., . (1959) 2. 55—59. o.
78. Eiben Ottó: Újszülöttek testméreteiről — Anthr. Közl. 4. (1960) 1—2. 33—46. o.
79. Eiben Ottó: Nomogram a Kaup-indexhez — Anthr. Közl. 4. (1960) 1—2. 53—56. o.
80. Eiben Ottó: A gyermek növekedésének néhány kérdéséről — Budapest, 1960. (A IV. Biológiai Vándorgyűlés Előadásainak ismertetése. Magyar Biológiai Társaság kiadása) 105. o.
81. Eiben Ottó: A gyermek növekedésének néhány kérdéséről — Budapest, 1960. (Az Orvos-Egészségügyi Dolgozók Szakszervezete Sportorvosi Szakcsoportjának Nagygyűlése c. kiadvány, 48 o.) 40—48. o.
82. Eiben Ottó: A gyermek testi fejlődésének vizsgálata — Budapest, 1961. (Magyar Pedagógusok Tapasztalatai, 8. — Központi Pedagógus Továbbképző Intézet és Tankönyvkiadó kiadása) 68 o.
83. Eiben Ottó: Untersuchungen der Körperentwicklung der Kinder aus West-Ungarn — Acta Facultatis Rer. Nat. Univ. Comenianae (Bratislava, 1961) VI. 1—5. 65—72. o.
84. Eiben Ottó: Körmend ifjúságának testi fejlettsége. A növekedés szakaszosságának vizsgálata 1689 körmendi 0—20 éves fiú és leány antropológiai adatai alapján — Szombathely, 1961. Diss. (kézirat) 261 o.
85. Eiben Ottó: Iskolás gyermekeink táplálkozásáról — Vasi Szemle (Szombathely, új sorozat) 4. (1961) 3. 35—46. o.
86. Éderer István: Adatok a magyar gyermek fejlettségéhez budapesti méretek alapján — Isk. Eg. 2. (1934—35) 4. 289—293. o.
87. Éderer István: Megjegyzés Véli György „A kaposvári óvodás és elemi iskolás gyermekek testméretei" című cikkéhez (Isk. Eg. III. 2.) — Isk. Eg. 3. (1935—36) 3. 290—291. o.
88. Édervári (Éderer) István: Gyermekkori endokrin betegségek — Budapest, 1959. (Medicina kiadás) 279 o.
89. Erismann Frigyes: Népszerű egészségtan (fordította: Imre József) — Budapest, 1880. (M. k. Természettudományi Társaság kiadása) 391 o.
90. Farkas Gyula: Újabb adatok 6—18 éves tanulóifjúságunk testi fejlődéséhez 3999 szegedi tanuló vizsgálata alapján — Szeged, 1960. Diss. (kézirat)
91. Farkas Gyula: Szegedi 6—18 éves fiúk és leányok főbb testméretei — Anthr. Közl. 4. (1960) 3—4. 103—135. o.
92. Farkas Gyula: A magyar gyermekek embertani vizsgálatainak kritikai áttekintése — Acta Biologica, Szeged — közlés alatt.
93. Fehér Miklós: Az egri kereskedelmi középiskola növendékeinek antropometriai vizsgálata — Eger, 1941. (Kny. az intézet 1940—41. évi évkönyvéből) 16 o.
94. Fekete László: Táplálkozás-egészségügyi szűrővizsgálatok technikája — Budapest, 1951. (Egészségügyi kiadó) 106 o.
95. Fekete Sándor: A serdülés kora — Zoltán Imre: Nőgyógyászat (Budapest, 1955. Művelt Nép Tudományos és Ismeretterjesztő Kiadó kiadása, 259 o.) c. mű 34—36. o.
96. Fenyvessy Béla: önállóan nem közölt adatok, lásd Kun—Fenyvessy 147.
97. Filippi Ernő: A serdülő kor orvosi szemmel — Isk. Eg. 4. (1936—37) 2. 127—135. o.
98. Földvári Mihály: Testfejlődési viszonyok a nagyváradi prem. főgimn. tanulóinál — Nagyvárad, 1913. (Kny. a nagyváradi prem. főgimnázium 1912—13. évi Értesítőjéből) 54 o.
99. Frankenberger Zdenko: Anthropologicke Studie ze Slovenska — Bratislava, 1936. 51 o.
100. Gáspár János: Az antropometria és a biológiai statisztika alapjai — Népeg., 9. (1928) 11. 781—801. o.
101. Gáspár János: Összehasonlító alkati vizsgálatok iparos tanoncokon és reáliskolásokon — Isk. Eg. 3. (1935—36) 3. 223—235. o.
102. Gáspár János: Az alkat anatómiája — Kiss Ferenc szerk.: Rendszeres bonctan (Szeged, 1946. Gellért nyomda, III. kiadás, 345 o.) c. mű 338—345. o.

103. Gegesi Kiss Pál: A gyermekkori psyche fejlődése és a környezeti hatás néhány kérdéséről — Gyermekgyógyászat, 7. (1956) 2. 33—51. o.
104. Gegesi Kiss Pál: A környezeti hatás jelentősége a psyche fejlődésére csecsemő- és gyermekkorban — MTA Biológiai és Orvosi Tudományok Osztályának Közleményei, 7. (1956) 4. 457—488. o.
105. Gorka Sándor: A gyermek növekedése — Term. tud. Közl. 52. (1920) 731—734. füzet 51. o.
106. Göndör Ferenc: Testmérési adatok gyakorlati felhasználása — A cselekvés iskolája, 6. (1937—38) 1—2. 34— o.
107. Grosz Gyula: Gyermekegészségtan — Budapest, 1914. (A Magyar Gyermektanulmányi Társaság kiadása) 309 o.
108. Heim Pál: A konstitucionális tan a gyermekgyógyászatban — Klin. Füz., 20. (1910) 8. 197—207. o.
109. Herzum Alfonz: Lorenz-féle spirometer-index vizsgálatok a serdülőkor sportolóinál — Sportorvos, 5. (1937) 424—427. o.
110. Horn Anna: Über den Zusammenhang somatischer und psychischer Eigenschaften der Kinder — Schweiz. Med. Wochenschrift, . (1952) 28.
111. Horn Anna: Somato-psychische Zusammenhänge im Kindesalter — Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 9. (1960) 5. 185—191. o.
112. Horváth Boldizsár: A gyermek fejlődése és sportja — Sportorvos, 1. (1933) 1. 440—443. o.
113. Illésné Mezey Magda: Adatok az alsó végtag növéséhez — Budapest, 1940. Diss. (kézirat)
114. Jankovich Adél: A nemi érés (menstruatio) időpontjának öröklése ikerkutatás alapján — Darányi Gyula szerk.: Az ikrek testi és lelki tulajdonságai (Budapest, é. n., Az Országos Közegészségügyi Egyesület kiadása, 333 o.) c. mű 247—255. o.
115. Jeney Endre: A debreceni egyetemi hallgatók egészségügyi vizsgálata az 1938—1939. tanévben — Debrecen, 1940. (M. Kir. Tisza István Tudományegyetem nyomda) 30 o.
116. Jeney Endre: A debreceni egyetemi hallgatók egészségügyi vizsgálata 1941—42. tanévben — Debrecen, 1941—42. (A debreceni m. kir. Tisza István Tudományegyetem évkönyvében) 19. o.
117. Juba Adolf: Az iskolaorvosi intézmény Magyarországon — Klin. Füz. 20. (1910) 7. 185—193., 8. 211—224., 9. 229—241., 10. 268—281., 11. 297—314. o., továbbá 21. (1911) 1. 17—31. és 4. 107—123. o.
118. Juba Adolf: A gyermek testi fejlődésére vonatkozó adatok — Budapest, 1914.
119. Juba Adolf: Az iskolaegészségügy szervezése Magyarországon — Budapest, 1929. (Egészség Könyvtára 20.)
120. Juba Adolf: A tanulók orvosi vizsgálata — Budapest, é. n. (A Gyermektanulmányi Kongresszus naplójában)
121. Kacsur István: Környezet befolyása az iskoláskorúak testi és szellemi fejlődésére. Pedagógiai antropológiai tanulmány — Debrecen, 1958. Diss. (kézirat) 64. o.
122. Kacsur István: Különböző környezetben élő tanulók testfejlődésének összehasonlító vizsgálata — Anthr. Közl. 1. (1957) 3—4. 85—104. o.
123. Kacsur István: A környezet befolyása az iskoláskorúak testi és szellemi fejlődésére — Anthr. Közl. 2. (1958) 1—2. 77—86. o.
124. Kacsur István: Az iskoláskorúak testi fejlődésének vizsgálata — Élet és művelődés (Debrecen) 1959. 59—61. o.
125. Kacsur István: Újabb megállapítások az iskoláskorúak testfejlődéséről — Budapest, 1960. (A debreceni Kossuth Gyakorló Gimnázium 1959—60. évkönyvében) 93—100. o.
126. Karossa-Pfeiffer József: Hozzászólás Melly József: „Az iskolaegészségügy múltja, jelene és jövője" c. előadáshoz — Budapest, 1958. (A közegészségügy-járványügy időszerű kérdései. Az 1957. évi hévízi hygiénikus vándorgyűlés anyaga, 211 o.) 80—87. o.
127. Karossa-Pfeiffer József—Melly József: Az iskolaorvos zsebkönyve — Budapest, 1959. (Medicina kiadó) 435. o.
128. Kaszab Andor: Testalkat és értelem 4—18 éves korban — Budapest, 1948. (Kny. Gyermeklélektani Könyvtár, 5.) 32 o.
129. Katona Ibolya: Hozzászólás Melly József: „Az iskolaegészségügy múltja, jelene és jövője" c. előadáshoz — Budapest, 1958. (A közegészségügy-járványügy időszerű kérdései. Az 1957. évi hévízi hygiénikus vándorgyűlés anyaga, 211 o.) 91—97. o.

130. Kelemenné Felter Magda: Az iskolaorvos és a testnevelő tanár együttműködése — Isk. Eg. 4. (1936—37) 2. 118—122. o.
131. Kenyeres Elemér: A 3—6 éves gyermek testi és szellemi fejlettsége — Kisdednevelés, 57. (1932) 9. 248—251., 10. 297—306. és 11. 330—337. o., továbbá 58. (1933) 1. 10—18., 2. 50—56., 3. 75—84., 4. 104—114., 5. 136—145., 6. 174—191., 7—8. 205—213. o.
132. Kereszty Alfonz: A mai fiatalok gyorsabb növekedése és a sportteljesítmény — Sport és tudomány, 5. (1961) 2. 44—45. o.
133. Kerpel-Fronius Ödön—Varga Ferenc: A csecsemőkori sorvadás — Budapest, 1953. (Egészségügyi kiadó) 174 o.
134. Kézmárszky T.: Über die Gewichtsveränderungen reifer Neugeborenen — Archiv für Gynäkologie, 5. (1873)
135. Király Dezső: Testfejlődési viszonyok a kispesti Deák Ferenc áll. reálgimnázium tanulóinál (Anthropo-fiziológiai tanulmány) — Budapest, 1925. (Springer nyomda) 32 o.
136. Kóczián Lajos: A tanuló ifjúság testtani vizsgálata — Máramarossziget, 1910. (A máramarosszigeti kir. kat. főgimnázium 1909—10. évi Értesítőjében)
137. Konrádi Dániel: Schulärztliche Beobachtungen — Int. Archiv für Schulhygiene, 7. (1911) 1. 121—128. o.
138. Kontra György: A kisgyermek anatómiai és fiziológiai sajátosságai — Budapest, 1958. (A Központi Pedagógus Továbbképző Intézet kiadványa) 13 o.
139. Kontra György: A tanulók testi fejlődése — Budapest, 1960. (A Központi Pedagógus Továbbképző Intézet kiadványa) 19 o.
140. Kontra György: A gyermek nem felnőtt! — Cikksorozat. Család és iskola, 11. (1960) és 12. (1961).
141. Kontra György szerk.: Az emberi test I—II. — Budapest, 1958. (Bibliotheka kiadó) 1212 o. II. kötet, 1077—1100. o.
142. Kontsek Béla: Újszülöttek méretei és testarányai — Debrecen, 1936. (Városi nyomda) 125 o.
143. Kontsek Béla: Körpermasse und Proportionen Neugeborener — Anthr. Anz., 17. (1940) 1—2. 103—154. o.
144. Kovács Ödön: A szegedi m. kir. Állami Gyermekmenhely gondozottjainak egészségügyi vizsgálata és egészségvédelme — Népeg., 16. (1935) 13. 591—602. o.
145. Körösy József: Anthropológiai adatok a budapesti iskolás gyermekekről — A hon, 1875. okt. 20-i száma, és Budapest Főváros Statisztikai Hivatalának havi kimutatásai, 28. szám (1875. szeptember) 127—129. o.
146. Kun Lajos: Egy baranyai falu földműves és bányász népének táplálkozási viszonyai — Népeg., 19. (1938) 13. 593—604. o.
147. Kun Lajos—Fenyvessy Béla: Élelmezésegészségügyi vizsgálatok, különös tekintettel a pécs-mecseki szénmedence bányász lakosságára — Egészségtudomány, 1. (1957) 2—20. o.
148. Lengyel Endre: Az ember növekedési sebességének fokozódása — Term. tud. Közl. 70. (1938) 10. 636—637. o.
149. Lenhossék Mihály: Az anthropológiáról és teendőinkről az anthropológia terén — Budapest, 1915. (Franklin Társulat kiadása) 119 o.
Lukácsné Szász Irén lásd Szász Irén
150. Malán Mihály: Testméréstan — Budapest, 1931. (Kny. Schmidt J. szerk.: Az első magyar sportorvosi tanfolyam előadásai c. műből) 26 o.
151. Malán Mihály: A budapesti tanoncok testfejlődése. Adatok a szociális helyzetnek a test fejlődésére gyakorolt hatásáról. — M. O. T. Vándorgyűl. 41. (1934) 203—208. o.
152. Malán Mihály: A 11—14 éves fiúk és leányok testi fejlődése és testnevelésének biológiai alapjai — Testnev., 7. (1934) 10. 435—446. o.
153. Malán Mihály: Mindennapi iskolai testgyakorlás és testfejlődés — Testnev., 9. (1936) 4. 329—354. o.
154. Malán Mihály: Testtan és testméréstan — Budapest, 1939. (A Magyar Testnevelési Főiskola jegyzete) 100 o.
155. Malán Mihály: Az élő magyarság embertani kutatása — Budapest, 1947. (Kny. a Magyar Népkutatás Kézikönyvéből) 36 o.
156. Malán Mihály: Iskolás gyermekek testi fejlődése — Budapest, 1956. (Az I. Biológiai Vándorgyűlés előadásainak ismertetése. Magyar Biológiai Társaság kiadása) 79. o.
157. Malán Mihály—Zimányi István: Újszülöttek és csecsemők testméretei (Közlés alatt)

158. Marcsek János: A belső elválasztású mirigyek működése és zavarai, különös tekintettel az iskoláskorra — Isk. Eg. 3. (1935—36) 1. 19—35. o.
159. Matej Erzsébet: A középiskolás sportoló leányok vitálkapacitás értékeiről — Sportorvos, 5. (1937) 12. 861—862. o.
160. Melly József: Az iskolaegészségügy múltja, jelene és jövője — Budapest, 1958. (A közegészségügy-járványügy időszerű kérdései. Az 1957. évi hévízi hygiénikus vándorgyűlés anyaga, 211 o.) 54—79. o.
161. Mentuszné Viola Ilona: Fejlődési táblázat — Budapest, é. n. (1952?) (Budapest Város Tanácsa Iskolaegészségügyi Szolgálatának kiadása) 7 o.
162. Mezey Géza: Anthropometriai és normál-funkciós vizsgálatok — Budapest, 1940. (A m. kir. József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Egészségvizsgáló Intézetének Tudományos Közleményei I., 122 o.) 42—53. o.
163. Mérei Ferenc: Gyermektanulmány — Budapest, 1948. (Új nevelés könyvtára, 3.) 194 o.
164. Mokos Gyula: Diáklányok növekedése a két háborús iskolai évben — Budapest, 1916. (Hornyánszky nyomda) 25 o.
165. Nagy László: Adatok a serdült korú leányok testi fejlődéséhez — Budapest, 1914. (A budapesti VI. ker. áll. Tanítónőképző Intézet Értesítője az 1913—14. évben) 3—12. o.
166. Nagy László: Összefüggés a gyermek testi és szellemi élete és fejlődése között — Antrop. Füz. 1. (1923) 1—3. 20—22. o.
167. Nagypataki Gyula: Tanulók egészségügyi sorozása és időszakos orvosi vizsgálata — Isk. Eg. 2. (1934—35) 2. 140—144. o.
168. Nagypataky Gyula: Sportorvosi vizsgálatok és mérések középiskolai és főiskolai fiúhallgatókon 1933—34. évben — Sportorvos, 3. (1935) 10. 907—917. o.
169. Nagypataky Gyula: A sportolók testméretei — Sportorvos, 5. (1937) 10—11. 762—764. o.
170. Nemeskéri János: Adatok a hajdúk anthropológiájához — Budapest, 1938. Diss. (A szerző kiadása, Kertész J. nyomda, Karcag) 54 o. és Antrop. Füz. 4. (1938) 3—6. 1—54. o.
171. Nemeskéri János: Ifjúságunk egészségvédelme — MTA Mat. Term. tud. Ért., 58. (1939) 406—427. o.
172. Nemeskéri János: Ivád község népének embertani vizsgálata — Acsádi György—Csizmadia Andor—Lipták Pál—Nemeskéri János—Tarnóczy Tamás: Az ivádi embertani kutatások, I. (MTA Biológiai Osztályának Közleményei, 2. [1953] 2—3. 137—243. o.) c. mű 200—238. o.
173. Neuber Ede: Elemi iskolások egészségügyi vizsgálata — O. H. 75. (1931) 20. 497—503., 21. 524—530., 22. 552—55. o.
174. Neuber Ede: A debreceni I. osztályos elemi iskolás tanulók átvizsgálása egészségügyi szempontból az 1931/32. évben — O. H. 77. (1933) 17. 347—353., 18. 373—378., 19. 397—403., 20. 418—420., 21. 440—446. o.
175. Neuber Ede: A debreceni m. kir. Tisza István Tudományegyetem I. éves hallgatóinak átvizsgálásáról egészségügyi szempontból — O. H. 80. (1936) 8. 159—167., 9. 187—193. o.
176. Németh László: Egy iskolaorvos naplójából — Isk. Eg. 2. (1934—35) 4. 290—293. o.
177. Németh László: Alkati vizsgálatok az 1935—36. tanévben — Isk. Eg. 3. (1935—36) 1. 52—56. o.f
178. Németh László: Munka közben — Isk. Eg. 3. (1935—36) 3. 238—249. o.
179. Németh László: Az iskola összetétele — Isk. Eg. 4. (1936—37) 3. 163—182. o.
180. Németh László: A Medve utcai polgári — Budapest, 1943. (Magyar Élet kiadása) 132 o.
181. Olasz Péter: Gyermekkor, serdülőkor, nevelés — Budapest, 1938. (Kir. Magyar Egyetemi Nyomda) 291 o.
182. Palik Ibolya: A serdülő leányok testi fejlődése és a befolyásoló külső tényezők — Ifj. orvosa, 3. (1944) 5. 252—256. o.
183. Palik Ibolya: Hozzászólás Melly József: „Az iskolaegészségügy múltja, jelene és jövője" c. előadáshoz — Budapest, 1958. (A közegészségügy-járványügy időszerű kérdései. Az 1957. évi hévízi hygiénikus vándorgyűlés anyaga, 211 o.) 88—91. o.
184. Petényi Géza: Gyermekgyógyászat — Budapest, 1961. (III. kiadás, Medicina Kiadó) 888 o. „Fejlődés, növekedés" c. fejezet 11—17. o.

185. Petrányi Győző—Varga Tibor: A szegedi I-ső osztályos gyermekek sorozóvizsgálatának eredménye és jelentősége — Isk. Eg. 2. (1934—35) 1. 56—61. o.
186. Plenczner Sándor: Fiatalkorúak vérnyomásviszonyai — Isk. Eg. 2. (1934—35) 4. 293—305. o.
187. Plenczner Sándor: Újabb adatok a fiatalkorúak vérnyomási viszonyaihoz — Isk. Eg. 3. (1935—36) 4. 376—382. o.
188. Plenczner Sándor: Összehasonlító vizsgálatok egyidős egyetemi hallgatók és leventék között sportorvosi szempontból — Sportorvos, 7. (1939) 12. 995—1003. o.
189. Radnai Béla: A testméretek típusmeghatározó szerepe — Ifj. orvosa, 3. (1944) 11. 540—547. o.
190. Radnai Béla—Sárközy István: A 19 éves leventék II. rendszeres orvosi vizsgálatának eredményei — Ifj. orvosa, 2. (1943) 12. 577—596. o.
191. Radnai Béla—Sárközy István: Fejér és Hajdú vármegye ifjúsága a statisztika tükrében — Ifj. orvosa, 3. (1944) 7. 333—347. o.
192. Radnai Béla—Sárközy István: Erdély ifjúsága a statisztika tükrében — Ifj. orvosa, 3. (1944) 8. 383—398. o.
193. Radnai Béla—Sárközy István: Abauj-Torna és Csongrád vármegye ifjúsága a statisztika tükrében — Ifj. orvosa, 3. (1944) 9. 455—468. o.
194. Radnai Béla—Sárközy István: Borsod és Veszprém vármegye ifjúsága a statisztika tükrében — Ifj. orvosa, 3. (1944) 10. 499—511. o.
195. Radó: Czakó Lajos—Deutsch Béla—Héjja József—Kassay Dezső—Ormos Pál—Ormosné Fülöp Ila—Pásztor Imre—Radó József—Szentkirályi Zsigmond—Szentkirályi Zsigmondné: Az első elemi iskolás tanulók egészségügyi vizsgálata Hódmezővásárhelyen — Népeg., 14. (1933) 13. 508—521., 14. 557—564., 15. 592—599., 16. 635—643., 17. 667—674., 18. 712—714. o.
196. Rajkai Tibor: A hajdúsámsoni iskolás gyermekek testmagassága, mellkerülete és testsúlya — Ann. Biol. Univ. Hung. 1. (1951) 277—289. o.
197. Rajkai Tibor: A debreceni egyetemi hallgatók antropológiai vizsgálata az 1951. évben — Ann. Biol. Univ. Hung. 2. (1952) 263—277. o.
198. Rajkai Tibor: A magyar sportantropológia feladatai — Testnev. tud. 2. (1956) 5. 409—412. o.
199. Rajkai Tibor: A debreceni egyetemek női hallgatóinak anthropometriai adatai — Acta Univ. Debr., 4. (1957) 257—265. o.
200. Rajkai Tibor: A sárrétudvari iskolás gyermekek embertani vizsgálata 1952. évben — Anthr. Közl. 2. (1958) 1—2. 15—35. o.
201. Rajkai Tibor: Index a testmagasság és életkor fejlődéskori összefüggésének kimutatására — Budapest, 1958. (A II. Biológiai Vándorgyűlés előadásainak ismertetése. Magyar Biológiai Társaság kiadása) 79. o.
202. Rajkai Tibor: Hét—tizenegy éves gyermekek testi fejlődésének menete ismételt vizsgálatok alapján — Debrecen, 1959. Diss. (kézirat) 85 o.
203. Rajkai Tibor: Tizenhárom—tizennégy éves falusi gyermekek testméreteinek változása 1951—1958. évig — Acta Univ. Debr. 6. (1960) 2. 225—238. o.
204. Rajkai Tibor: Adatok az általános iskolás gyermekek testi fejlődésének menetéhez — Budapest, 1960. (A IV. Biológiai Vándorgyűlés előadásainak ismertetése. Magyar Biológiai Társaság kiadása) 105. o.
205. Rajkai Tibor: A testmagasság és életkor mutatója (közlés alatt)
206. Rajkai Tibor—Jancsó József: A rendszeres testnevelés hatása az I—II. éves egyetemi hallgatóknál az 1952—53. és az 1953—54. tanévben — Testnev. tud., 1. (1955) 2. 129—146. o.
207. Répásy János: Sportorvosi megfigyelések és testfejlődés a Ludovika II. főcsoportnál — Sportorvos, 6. (1938) 8. 564—572. o.
208. Révész Gyula: Der Einfluss des Alters der Mutter auf die Körperhöhe — Arch. f. Anthr. 4. (1906). 160—167. o.
209. Rosztóczy Ernő: Sportorvosi vizsgálatok újoncokon — Honvédorvos, 4. (1932) 4—6. 70—79. o.
210. Rosztóczy Ernő: Felelet — Ifj. orvosa, 2. (1943) 6. 292—293. o.
211. Rosztóczy Ernő—Huszár György: Anthropológiai vizsgálatok birkózókon — Sportorvos, 2. (1934) 8. 1—6. o.
212. Rosztóczy Ernő—Malán Mihály—Tarjányi Ferenc—Kenese Gyula—Radnai Béla—Sárközy István: Beszámoló a leventék első rendszeres orvosi vizsgálatának eredményeiről — Ifj. orvosa, 1. (1942) 1. 4—27., 2. 73—90., 3. 117—135., 4. 175—195., 5. 231—253., 6. 294—320., 7. 375—389. o.

213. Rosztóczy Ernő—Sziráki István: Anthropológiai vizsgálatok úszókon — Sportorvos, 2. (1934) 10. 1—10. o.
214. Scheiber Sámuel; H.: Recherches sur la taille moyenne des hommes en Hongrie — Congr. Internat. d' Anthrop. et d'Archéol. Préhistoriques. Compte-Rendu de la VIII. Session a Budapest, 1876. T. 601—611. o.
215. Scheiber Sámuel; H.: Untersuchungen über den mittleren Wuchs des Menschen in Ungarn — Arch. f. Anthr., 13. (1881) 5. 233—267. o.
216. Scheiber Sámuel; H.: Magyarország lakóinak középtermetéről — Term. tud. Közl., 13. (1881) 6. (142) 244—251. o.
217. Schmidt Ferenc: A tanulók testi gyarapodása és ennek viszonya a szellemi fejlődéshez — Tanáregy. Közl., 38. (1934) 9. 335—346. o.
218. Schmidt J. szerk.: Az első magyar sportorvosi tanfolyam előadásai — Budapest, 1931. (Csuvara nyomda)
219. Simkó István: Egy új fejlődési index és a paediometer bevezetése a gyermekorvosi diagnosztikában — Népeg., 32. (1951) 15. 577—585. o.
220. Solth-Schubert Károly: A debreceni elemi iskolás egészségi vizsgálatok első három évének összefoglalása — Egészségpolitikai Szemle, 1. (1934) 8. 264—268. o.
221. Solth Károly: Az orvosi kutatás statisztikai módszerei — Budapest, 1937. 183 o.
222. Sós József: Gyermekfejlődés és szociális viszonyok — Anya- és csecsemővédelem, 10. (1937) 4. 290—297. o.
223. Sós József: Lakásviszonyok és gyermekfejlődés — Népeg., 20. (1939) 3. 109—123. o.
224. Szalay Elemér—Fekete László: Testsúly, testmagasság, táplálkozás — Gyermekgyógyászat, 5. (1954) 4. 111—116. o.
225. Szász Irén: Az iskolába lépő gyermek — A gyermek (Melléklet a Gyermekvédelmi Lap-hoz) 2. (1908) 10. 161—169., továbbá 3. (1909) 2. 78—87., 6. 229—235., 8. 365—375. o.
226. Szondi Lipót: Az iskolás gyermek testi méretei 6—13 éves korban — Budapest, 1929. (Novák és társa kiadása) 69 o.
227. Szontagh Ferenc: Die Bedeutung der Konstitution bei den Krankheiten des Kindesalters — Jahresbericht für Kinderheilkunde, 117. (1927) 237—240. o.
228. Szovjetov, Sz. J.: Iskolaegészségtan — (fordította: Kövendi Dénes, szerkesztette: Kontra György) — Budapest, 1953. (Tankönyvkiadó kiadása) 396. o.
229. Tarjányi Ferenc—Radnai Béla—Sárközy István: 19 éves leventéink egészségügyi helyzete 1941, 1942 és 1943-ban (Az I., II. és III. rendszeres orvosi vizsgálat eredményeinek összehasonlítása) — Ifj. orvosa, 3. (1944) 3. 115—135. o.
230. Thoma Andor: A folytonos eloszlású jellegek variációjának mérése — Biol. Anthr. Közl., 4. (1956) 2. 67—79. o.
231. Thoma Andor: Age et menarche, acceleration and heretability — Acta Biologica Academiae Scientiarum Hungariae, 11. (1960) 3. 241—254. o.
232. Topinard, Paul: Az anthropologia kézikönyve — (fordította: Pethő Gyula és Török Aurél) — Budapest, 1881. (Természettudományi Társulat kiadása) 768 o.
233. Tóth Pál: Antropológiai vizsgálatok a debreceni fiúgyermekeken — Debrecen, 1955. (kézirat) 9 o.
234. Törő Imre: Az ember fejlődése — Budapest, 1960. (Medicina kiadó) 315 o.
235. Török Ödön: Koponyakörfogat és szellemi fejlettség — Klin. Füz., 23. (1913) 6. 151—156. o.
236. Tuszkai Ödön: Iskolaorvosi tapasztalatok — Közegészségügyi és Törvényszéki Orvostudományi Szemle (1911) 3. 25—32. o. (mint a Budapesti Orvosi Újság 9. [1911] 31. számának melléklete).
237. Várady-Szabó Lászlóné: Debreceni óvodások antropológiai vizsgálata (feldolgozás alatt)
238. Várkonyi Hildebrand: A gyermek testi és lelki fejlődése — Budapest, 1942. (Országos Közoktatási Tanács kiadása) 313. o.
239. Véli György: A kaposvári óvodás és elemi iskolás gyermekek testméretei — Isk. Eg. 3. (1935—36) 1. 112—124. o.
240. Véli György: A pubertas befolyása a szellemi képességek fejlődésére — Egészség, 2. (1937) 7. 150—154. o.
241. Véli György: Mennyire befolyásolta a háború a gyermekek testi fejlődését? — Népeg., 29. (1948) 28. 667—674. o.
242. Véli György: Az ember növekedésének egyes kérdéseiről — Biol. Közl. 1. (1954) 1—2. 137—147. o.

243. Véli György: Hozzászólás Varga Béla dr.: A rövidlátás keletkezéséről, gyógyításának és megelőzésének lehetőségéről (Szemészet, 1953. 1. sz.) c. munkájához — Szemészet, 91. (1954) 1. 47—48. o.
244. Véli György: Újabb tanulmány a tanulóifjúság testi fejlődéséről — Biol. Közl. 3. (1956) 2. 97—114. o.
245. Véli György: A Kaposvár és környékbeli 1926—36. évi születésű ifjúság növekedéséről — Anthr. Közl. 1. (1958) 1—2. 51—55. o.
246. Waltner Károly: Hogyan táplálkoznak a szegedi és szegedkörnyéki elemi iskolás gyermekek? — Népeg., 14. (1933) 9. 355—359., 10. 400—405. o.
247. Waltner Károly: A gyermektáplálkozás gyakorlati elve — Isk. Eg. 1. (1933—34) 4. 288—303. o.
248. Waltner Károly: Gyermekgyógyászat — id. Issekutz Béla: Gyógyszertan és gyógyászat III. Budapest, 1957. (Művelt Nép Tudományos és Ismeretterjesztő kiadó, 755 o.) c. mű 11—137. o., különösen: I. A csecsemő és a gyermek fejlődési adatai (11—14. o.) és IV. Az egészséges gyermek táplálása (33—35. o.) fejezet.
249. Weisz (Földes) Béla: Anthropológiai fölvételek a budapesti iskolákban — Tanáregy. Közl. 8. (1875) 17. 589—592. o.
250. Wolf Ferenc—Jung Sándor: Iskolás gyermekek rendszeres vizsgálata Szegeden — Népeg., 7. (1926) 16—17. 920—932. o.
251. Zsebők Zoltán: Neue Röntgenmethode zur Bestimmung von Länge und Entwicklungsgrad des intrauterinen Fetus — Zentralblatt für Gynäkologie, 79. (1957) 33. 1295—1298. o.
252. Zsebők Zoltán: Die Lunge des Kindes — Radiologia diagnostica, 1. (1960) 3. 355—368. o.
253. Zsebők Zoltán—Molnár Rezső: Vergleichende Röntgenuntersuchungen des Beckens an Neugeborenen — Acta Morphologica Academiae Scientiarum Hungaricae, 3. (1953) 4. 403—411. o.
254. Zsebők Zoltán—Molnár Rezső—Nagy Éva: Röntgenanatomischen Beobachtungen in Entwicklungsgang der Sakralwirbelsäule — Acta Morphologica Academiae Scientiarum Hungaricae, 6. (1955) 2. 149—166. o.
255. Zsindely Sándor: A mandulák befolyása a gyermek gyarapodására és növekedésére — Isk. Eg. 1. (1933—34) 2. 149—155. o.
256. Zsolt Zsigmond: Néhány antropológiai adat a pécsi középiskolás tanulókra vonatkozólag — Ifj. orvosa, 3. (1944) 6. 298—305. o.

*

Az irodalmi adatgyűjtés lezárva: 1961. június 30-án.

Отто Эйбен:

О РОСТЕ РЕБЁНКА

Резюме

Родители и школа связываются вопросом о росте и физического развития ребёнка но и многочисленные специалисты, работающие во многих других областях, одним словом, все, находящиеся в каком-нибудь связи с детьми.

Автором рассматривается подробно рост ребёнка, внешние и наружные факторы среды, имеющие влияние на его рост, как и наблюдаемые в процессе роста особенные явления. Автором анализируется и этапный характер роста, и он описывает на основе собственных наблюдений трое таких этапов, во время которых рост как в высоту, так и в ширину, и утолщение (т. е. увеличение параметры окружности тела), месте с увеличением веса тела являются гораздо сильнейшими, чем в прочие годы.

Эти этапы, наблюдаемые у ребят в возрасте в 6—7—8, 11—12—13, односительно 14—15 лет, называются автором *этапами общего всестороннего интенсивного роста.* Наблюдения автора подтверждаются и результатами исследований других венгерских авторов. Описывается педагогическое значение этапов общего всесторо ннего интенсивного роста, так как это явление касается в первую очередь учеников первого и пятого класса общеобразовательной школы и первоклассников средней школы.

В «Приложении» дается обзор исторической библиографии исследований, произведенных в Венгрии по росте и физического развития ребёнка, вместе с подробной библиографией по этой специальности.

Otto Eiben

ON THE GROWTH OF CHILD

Parents and school, but also many an expert working on other fields, properly all those standing in one connection or another with children, are joined up by the question of growth of child, of its bodily development.

The author deals in detail with the growth of child, the internal and external environmental factors acting on growth, the peculiar occurrences observable in the course of growth. He analyses also the phases of growth and, based on examinations of his own, describes three such phases during which the growth both longitudinal and latitudinal, both in thickening (growth in circumferential measurements) and in gaining weight is a great deal more intense than in other years.

He calls these phases, observable at the 6—7—8, the 11—12—13 and the 14—15 years old children *general, multilateral intense phases of growth*. He bears out his observations also with other Hungarian authors' results of examinations. He delineates the pedagogical significance of the general, intense phases of growth of all directions, since it is the first and fifth class pupils of General School and the first class pupils of Secondary School that, in the first place are touched upon by that occurrence.

In „Appendix" he gives a historical survey on the literature of the examinations in Hungary researching into the growth, bodily development of child, and appends also a detailed bibliography to it.

SIPOS ISTVÁNNÉ

BÉL MÁTYÁS PEDAGÓGIAI REFORMTÖREKVÉSEI

A Széchényi Könyvtár kézirattárában található díszes, bőrkötéses Albumban, BÉL MÁTYÁS emlékkönyvében olvashatjuk a következő bejegyzést 1729-ből egy kortárs tollából: *magnus ingenio parva statura est Bellius.* (Szellemére nézve nagy, termetére alacsony Bél.[1] Hazájában és európaszerte „magnum decus Hungariae"-ként emlegették és valóban, széleskörű és sokoldalú tudományos munkássága méltán biztosít számára előkelő helyet az európai és magyar tudományosság történetében.

A BÉL MÁTYÁSsal foglalkozó irodalom igen gazdag: történeti, földrajzi, néprajzi, nyelvészeti, statisztikai, biológiai és mezőgazdasági vonatkozásban egyaránt foglalkoztak és főként foglalkoznak BÉL MÁTYÁSsal, minden tudomány igyekezett és igyekszik minél többet meríteni BÉL hatalmas és sokoldalú szellemi örökségéből, illetve leróni háláját a tudományosság e nagy úttörője iránt.

Ha közelebbről megvizsgáljuk BÉL MÁTYÁS életét, működését, irodalmi munkásságát, nem mehetünk el szótlanul a mellett a tény mellett, hogy BÉL MÁTYÁS, az európai hírű tudós, egyszersmind tanító, nevelő, iskolaszervező, iskolai reformer és tankönyvíró is volt. Életének csaknem tíz évét közvetlenül tanítással, neveléssel tölti, és később is mint lelkipásztor állandó kapcsolatot tart az iskolával, irodalmi munkásságának jelentős részét továbbra is a tankönyvírás, tankönyvekhez írt bevezetések képezik.

Ennek ellenére a BÉL MÁTYÁS pedagógiai jelentőségét tárgyaló hazai irodalom nem túlságosan gazdag. HAAN LAJOS akadémiai székfoglalójában[2] és MARKUSOVSZKY SÁMUEL: A pozsonyi evangélikus liceum története c. munkájában található kb 100 oldalas BÉL MÁTYÁSról szóló ismertetésen[3] kívül (mindkettő a múlt század végén keletkezett) jelentősebb feldolgozás nem áll rendelkezésünkre. Ugy gondoljuk, a marxista neveléstörténet megtisztelő feladata lehetne e hatalmas életmű pedagógiai vonatkozásainak feltárása, elemzése; ezen a téren szeretne e tanulmány szerény kezdeti lépéseket tenni.

[1] BÉL MATHIAE: Album. — Cod. Sec. XVIII. fol. 159 in 4° (JANKOVICH M. gyűjteményéből).

[2] HAAN LAJOS: Bél Mátyás. Székfoglaló értekezés. Budapest, 1879. (M. Tud. Ak. 1878. nov. 12. tartott osztálygyűlésén) (Értekezések a történettudomány köréből. 1879. 8. k. VIII. sz.).

[3] MARKUSOVSZKY SÁMUEL: A pozsonyi ág. hitv. evang. lyceum története... Pozsony, Wigand 1896.

Bél Mátyás élete és munkássága túlnyomó részben a XVIII. század első felére esik, arra az időre, amikor a hazai oktatásügy még a legszorosabb kapcsolatban áll a vallásüggyel. A Habsburg-abszolutizmus leszögezte ugyan már felügyeleti jogát az összes iskolákra vonatkozóan (1715. 74. tc.), de az iskolaügy továbbra is elsősorban vallási érdekeket szolgál. A Habsburg-abszolutizmus iskolapolitikájában következetesen érvényesül a protestáns iskolák korlátozására való törekvés, ugyanakkor az államvalláshoz tartozónak tekintett katolikus iskolahálózatot mindenáron igyekeznek fejleszteni.

A protestánsok helyzetét III. Károly 1731-ben kiadott uralkodói rendelete az ún. I. Carolina Resolutio az 1681. és 1687.-i törvényekben lefektetett elvi alapon szabályozta. Eszerint a protestánsok nyilvános vallásgyakorlatot csak az ún. artikuláris helyeken folytathatnak, továbbá elrendeli: „Alsóbb iskoláknak, mint a nyilvános vallásgyakorlathoz tartozóknak bezárólag a grammatikáig terjedő tanfolyammal tartása az akatholikusoknak is megengedendő mindegyik artikuláris helyen; — a felsőbb iskolák pedig — ha csak nincs reá királyi szabadalmuk és engedélyük (amely nélkül a katholikusoknak se legyen megengedve nagyobb iskolákat állítani) egyszerűen törlendők. Azon alkalommal pedig midőn az akatholikusok felsőbb iskolák állítására szabadalomért folyamodnak a királyi Felséghez, különösen arra kell vigyázni, hogy állandó biztos alapjok legyen, melyből bárminemű gyűjtések és a lakósok terheltetése nélkül illendő tartással elláthatják tanítóikat vagy tanáraikat."[4] A század közepéig ezt a királyi rendeletet a helytartótanács szorgalmasan végre is hajtotta: számos protestáns gimnáziumot lefokozott a grammatikai fokig, a felsőbb iskolák állításának szabadalmáért folyamodó protestánsokat pedig az uralkodói rendeletnek a biztos anyagi alap szükségességét hangoztató kitételére való hivatkozással rendszerint visszautasította.

Ezek a korlátozó intézkedések a XVI. és XVII. század első felében virágzó protestáns iskolákat igen súlyosan érintették. A protestánsok valamikor nagyhírű iskolái: Bártfa, Eperjes, Körmöc, Rózsahegy, Zsolna, Trencsén stb. a korlátozások és üldöztetések következtében részben megszűntek, részben lehanyatlottak. A tanárok nem rendelkeztek kellő felkészültséggel, az iskolákban üres memorizálás folyt, a tanítás anyaga messze elmaradt a kor követelményétől.

A vallási kérdéseknek természetesen politikai hátterük is volt, mivel „a Habsburg-hatalom és a magyar főpapság közös valláspolitikája a többi között a Rákóczi-szabadságharcban nagy szerepet játszott protestáns köznemesség megtörését célozta. Ez a köznemesség pedig, amikor mint politikai ellenzék a főurakkal szemben országgyűlésen, nádori konkurzuson vagy megyegyűlésen fellépett, elsősorban vallási sérelmével állt elő, a politikai harcot vallási téren vette fel."[5] Érthető tehát, hogy a létében fenyegetett Habsburg-abszolutizmus a közigazgatási zaklatás és jogfosztás minden eszközével törekszik a protestantizmus visszaszorítására.

Színvonal tekintetében a katolikus iskolák sem állnak jobban, jóllehet az államhatalom támogatását élvezik; a panasz a jezsuita oktatás sivársága,

[4] Molnár Aladár: A magyarországi közoktatás története a XVIII. században. Bp. 1881. 283. o. és 306. o.; utóbbi eredeti latin szöveg.

[5] Magyarország története 1526—1790. Tankönyvkiadó, 1958, 323. o.

eredménytelensége ellen mind szélesebb körben hangzik fel. A feszült társadalmi és politikai légkör nem kedvez az iskolaügy fejlődésének. Az iskolák számos zaklatásnak vannak kitéve, még a jezsuiták iskolái sem élveznek zavartalan nyugalmat, bár ezek a hatalom oltalma alatt állnak; még többet szenvednek a protestáns iskolák.

A protestáns tanügy alakulását sajátosan befolyásolta az a tény, hogy a protestánsok nem rendelkeztek egységes követelményt és irányítást jelentő tanrendszerrel (mint amilyennel pl. a jezsuiták a *Ratio Studiorum* formájában), ez a helyzet azonban egyes kimagasló tehetségű tanítók számára kétségtelenül kedvező lehetőséget jelentett, hiszen a kor színvonalán álló műveltséggel rendelkező, tehetséges és jó szervező képességű tanítók viszonylag szabadon és kötetlenül valósíthatták meg elgondolásaikat és újításaikat. Ez a magyarázata annak a ténynek, hogy időről-időre egy-egy protestáns iskola életében valamely jelentősebb pedagógus működése következtében fellendülés mutatkozik, megnő az iskola látogatottsága, újítások tűnnek fel az iskola tanrendszerében, hatásuk azonban nem tud széles körben terjedni, elszigetelt és időleges maradt.

Bizonyos értelemben ez történik a pozsonyi iskola és Bél Mátyás esetében is. Az iskola Bél Mátyás, majd közvetlen utódai rectorsága idején (ezek részben tanártársai, részben tanítványai) nagy hírnévre tesz szert, óriási látogatottságnak örvend, a század közepétől kezdve viszont a kevésbé rátermett rectorok és tanárok működése következtében lehanyatlik.

Bél Mátyás önéletrajza

Bél Mátyás családi és születési körülményeire, valamint ifjúkori tanulmányaira nézve álljanak itt saját szavai, illetve önéletrajza, amely Halleban, a Francke alapítvány Archivumában levő Francke Albumban található:[6]

„Qvod cedat in majorem Dei gloriam! Matthias Bél Otsovia Hungarus anno 1684 die 22. Martij in hanc lucem editus, in Hungaria in comitatu Soliensi, Otsovae. Parentes naturae munere nactus Matthiam Bél jam dicti oppidi Otsovae lanionem; matrem Elisabetham Csesznek. Ab hisce dulcissimis parentibus susceptus admotus sum lavacro. Post ad usum rationis perveniens, sexto circiter aetatis anno, cura parentum, scholam patriae visitare coepi. Mox primis lecturae jactis fundamentis divino consilio in gymnasium Neosoliense, ad excolenda literarum studia, qvibus ea aetas imbui solet, deductus sum. Hic qvod tamen divinae misericordiae unice tribuo, praeceptores fideles satis adeptus, qvinqvennium exegi. Visitavi dein alia Montanae Hungariae gymnasia, in qvibus tamen ob solutam disciplinam jacentesqve Musas, neqve morari diu volui, neqve magna sine studiorum jactura potui. Igitur Neosoliense postliminio repetii, ibiqve biduo (lies: biennio) in humanioribus simul et philosophicis memet exercui, et sic tandem singulari divina providentia patronorumqve qvorundam munificentia in inclytam Hallensem promotus

[6] Album eorum studiosorum, qui in Orphanotropheo Glaucha-Hallensi mensae, quam vocant ordinariae participes victum quotidianum, ex benignissima Summi Patris nostri manu accipiunt, et cum brevi vitae delineatione nomina sua dederunt: continuatum anno 1705 men. Jun. — Ismerteti dr. Hubert Rősel: Der slovake Matthias Bel — ein bedeutender Mitarbeiter an den tschechischen Halleschen Drucken. Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin Luther Universität Halle-Wittenberg, Ges. — Sprachwissenschaft. Jahrg. 4. Heft. 1. Halle (Saale) 28. Dezember 1954. S. 91—98.

sum anno 1704. Hic vero ex benedictione Dei cibari coeptus anno 1705 die 17. Sept. Deo sit gloria!" (Isten nagyobb dicsőségére! Bél Mátyás otsovai Hungarus 1684 március 22.-én született, Hungáriában, Zólyom megyében Otsován. A természet rendeléséből szüleim Bél Mátyás a már említett Otsova városka mészárosa; anyám Csesznek(i) Erzsébet (lettek). E szerető szülők gyermekeként keresztvíz alá tartottak. Később midőn eszemet használni kezdtem, úgy hatéves koromban, szüleim gondoskodása folytán elkezdtem látogatni szülőhelyem iskoláját. Majd miután elsajátítottam az olvasás elemeit, isten rendeléséből a besztercebányai gimnáziumba vittek, hogy ott folytassam azokat a tanulmányokat, amelyeket ilyen korban szoktak tanítani. Itt igen megbízható tanítókat nyerve;[7] amit egyedül az isteni kegyelemnek tulajdonítok öt évet töltöttem. Azután más felsőmagyarországi gimnáziumokat látogattam, ahol azonban a meglazult fegyelem és a múzsák elégtelen működése miatt nem is akartam, és a tanulmányokban való visszamaradás nélkül nem is maradhattam sokáig. Ezért visszatértem a besztercebányai gimnáziumba és ott két éven keresztül a humán és philosophiai tudományokban gyakoroltam magam. Végül isten különös kegyéből és némely pártfogóm bőkezűségéből[8] a hallei híres egyetemre kerültem 1704-ben.[9] Itt isten kegyelméből alumnus lettem 1705 szept. 17-én. Istennek legyen dicsőség.)

Bél Mátyás önéletrajza a régebbi Bél-irodalom életrajzi adatainak bizonyos revízióját teszi szükségessé, amely szerint pl. Bél nem március 22-én, hanem március 24-én született.[10] Nem szerepelnek továbbá Bél önéletrajzában azok az iskolák sem, amelyeket Bél — valamennyi korábbi életrajzírója szerint — Besztercebányára kerülése előtt látogatott. Eszerint Bél hétéves korában Losoncon Bulyovszki Ferenc magániskolájába jár, ahol a donatisták osztályát végezte, 1694-ben a nógrádmegyei Kálnóra kerül Batta Pál nemesi iskolájába, innen pedig félév múlva a Madách-család által fenntartott alsósztregovai intézetbe megy, ahol két évet tölt és valószínűleg a grammatikai osztályt végzi. 1695 októberhavában kerül Besztercebányára és itt a syntaxisták osztályába lép. — Mint láttuk Besztercebányán való tartózkodása idejét Bél sajátmaga önéletrajzában öt évben jelöli meg. A más felsőmagyarországi gimnáziumra való utalás alkalmasint az akkor igen rossz állapotban levő pozsonyi iskolára vonatkozik, ahová Bél a régebbi irodalom szerint 1697-ben megy a humaniorák tanulása végett. Ezzel dr. H. Rösel, Bél Mátyás önéletrajzának ismertetője is egyetért, aki egyébként az önéletrajz

[7] Életrajzírói ifj. Burius Jánost és Pilarik Jánost említik.

[8] A besztercebányai és rozsnyói evangélikus egyházak nyújtottak neki segítséget azzal a kötelezettséggel, hogy tanulmányai végeztével ezeknek az egyházaknak szolgálatába lép.

[9] Bél a besztercebányai iskolában éri meg 1703-ban Rákóczi Ferenc bevonulását, akitől az evangélikusok vallási szabadságuk visszanyerését remélték. Ebben az időben tér vissza Besztercebányára Simonides János prédikátor, aki 1704-ben Spener szellemében katekizmust ad ki, amely egyszersmind az első pietista írás a felvidéken. Valószínűleg ez az irat és tanárainak, főleg Buriusnak pietista hajlandósága döntő a tekintetben, hogy Bél nem a wittenbergi, hanem a hallei egyetemre megy tanulni.

[10] Horányi Alexius: Memoria Hungarorum et Provincialium Scriptis editis notorum... Pars I. Viennae Ant. Loewii 1775—77. Bélről I. k. 167—271. III. k. 651., 672. o. — Nova Memoria (A—C) 1795. 368—76; Joch. Sam. Klein: Nachrichten von den Lebensumständen und Schaffen evangelischer Prediger in allen Gemeinden des Königreichs Ungarn. 2. k. Leipzig und Ofen 1789. (II. kötetben 16 oldal Bélről.) Ezek alapján Jean Oberuc: Matthieu Bel un pietiste en Slovaquie au 18° siécle... Strasbourg Librairie Evangélique 1936, valamint Haan és Markusovszky idézett művei.

alapján tárgyalja BÉL életének ezt a szakaszát. Azt kell tehát gondolnunk, hogy BÉL valóban látogatta ezeket a fent jelzett magániskolákat, nem tartotta azonban lényegesnek, hogy ezekről önéletrajzában megemlékezzék, részben, mert az alacsony tanulmányi színvonal miatt nem sok hasznára voltak, részben, mivel az itt töltött idő esetleg sokkal rövidebb volt, mint korábbi életrajzírói állítják (összesen egy év!). Hogy ezeket az iskolákat mégis látogatta (bár RÖSEL nem említi), arra vall a botozó tanítóra való emlékezés Kálnó későbbi leírásában „quidquid a plagoso magistro temporis vacabat acquis Kalnoiensibus dabamus, nisi id äeris intemperies prohibebat". (Ami időnk a botozó magistertől fentmaradt, a kálnói vizeknek szenteltük, hacsak a rossz idő meg nem akadályozott.) Hogy BÉL önéletrajzában nem terjeszkedik ki életének minden állomására, bizonyítja annak a ténynek mellőzése is — amit egyébként minden Bél-életrajz, beleértve RÖSELT is említ —, hogy 1700 végén Pozsonyt elhagyva, még mielőtt Besztercebányára visszatérne, magát a magyar nyelvben tökéletesen kiképezendő, Veszprémbe megy. Itt egy előkelő magyar nemes fiának nevelését bízzák rá. BÉL annyira megnyeri a fiú atyjának bizalmát, hogy mikor az egy év múlva fiát a pápai református főiskolára küldi, a fiú felügyeletét itt is BÉLre bízza. 1702-ben ismét Besztercebányára megy, ahol megtalálta egykori mestereit BURIUST és PILARIKOT az önéletrajzban emlegetett „igen hű tanítókat". A továbbiakban az önéletrajz adatai megegyeznek a korábbi BÉL-irodalom adataival.

Igen jelentős állomásként kell kiemelnünk az életrajzi adatok sorából az 1704-es évet, amikor BÉL tanulmányai folytatása céljából a hallei egyetemre iratkozik be.

A pietizmus társadalmi szerepe és jelentősége

A hallei egyetem, ahol BÉL 1704-től tanulmányait folytatja, akkor már a pietizmus gócpontja. Hatása azonban nem korlátozódik Hallera, vagy Németországra, hanem messze kisugárzik. Hazai viszonylatban a hallei eszmék a Felvidéken legkorábban Besztercebányán és Pozsonyban találtak otthonra, de eljutottak a Dunántúlra, sőt az erdélyi szászok körébe is.[11] Besztercebányán működött a már említett BURIUS JÁNOS,[12] FRANCKE lipcsei ismerője, aki BÉL útját Halle felé egyengette, valamint itt működik 1704—8 között szlovák papként SIMONIDES JÁNOS is, az első pietista írás szerzője a Felvidéken. BÉL tehát már Halleba kerülése előtt kapcsolatba került pietista eszmékkel, és nem véletlenség, hogy egyik levelében „ama balgatag Aristoteles"-ről beszél.[13] Feltételezhető, hogy már Halleba való kiutazása előtt magáévá tette a modern anti-aristotelesi világszemléletet, amely a kor dogmatizmussal szembenálló vallásos mozgalmait mint szembeötlő sajátosság fogja össze.

Valamennyi BÉL MÁTYÁSsal foglalkozó pedagógiai munka említi, hogy BÉL pietista volt, hogy ez a beállítottság Halleban tartózkodása idején méginkább kiteljesedett, hogy a pietista pedagógia hatott rá, és ez a hatás kimutatható a pozsonyi iskola szervezése terén végzett munkában; a pietizmus

[11] SZENTIVÁNYI BÁLA: A pietizmus Magyarországon. Századok, 1935. 1., 157. 321., 414. o.

[12] Az 1707-ben lefolyt rózsahegyi zsinaton legelőször szólalt fel a pietizmus védelmében. Lásd: ZSILINSZKY: Egy forradalmi zsinat története, Bp. 1889.

[13] Levél CLEMENT MÁRTONhoz, Halle 1704. Idézi SZENTIVÁNYI idézett tanulmányában.

mélyebb elemzésére azonban nem vállalkoznak. Átveszik, illetve idézik[14] Molnár Aladárt, aki a pietizmus lényegét az egyházi ortodoxia megcsontosodott, elbürokratizálódott vallási életére való visszahatásban, elsősorban érzelmi és cselekvésben kifejezésre jutó reakciókban látja.

A pietizmus kérdésének önmagában is igen gazdag irodalma van; s ezek a pietizmus leírásával, történetével, pedagógiájával foglalkozó hazai művek[15] Bél Mátyást mint a pietista pedagógia egyik legjelesebb hazai képviselőjét említik, hogy miben és mennyiben volt pietista, azt viszont csak nagyon felületesen érintik. Az egyik oldalon hiányzik tehát a pietizmus lényegének feltárása, néhány szavas leírást kapunk erről a roppant differenciált és sokrétű mozgalomról, így nem is érthetjük meg tényleges hatását Bél életművére; a másik oldalon viszont előttünk áll ilyen vagy olyan — rendszerint egyoldalú — szempontnak érvényesítésével a pietizmus elemzése, de éppen az egyoldalú szempont — vallási vagy szellemtörténeti — következtében ez az elemzés nem teljes, nem képes megadni a kulcsot Bél Mátyás megértéséhez.

A pietizmus igazi lényegének feltárásához és jelentőségének felméréséhez csak a történelmi materializmus módszerével közeledhetünk.

A pietizmussal foglalkozó művek általában egyetértenek abban a kérdésben, hogy a pietizmus egyike azoknak az áramlatoknak, amelyek együttesen alkotják a XVII. és XVIII. században Európában végbement nagy újjáéledési mozgalmat, amelybe beletartoznak Angliában a puritanizmus mozgalmai, Hollandiában Voetius praecicismus néven ismert mozgalma, Franciaországban a katolikus janzenisták törekvései, a spanyol és olasz quietizmus és Németországban a pietizmus. Ezek a csoportok, bár kétségtelenül különböznek egymástól eredetük, ideológiai tartalmuk és társadalmi összefüggéseik szerint, mégis közös nevezőre hozhatók, amennyiben valamennyinél vallásos megújhodásról és szembefordulásról van szó a hivatalos egyházak Arisztotelészen alapuló dogmatizmusával. „Ez az állásfoglalás »mint élesen szembeötlő kapocs« fogja össze a kor vallásos mozgalmait a Port-Royaltól kezdve Kelet felé egészen a pozsonyi pietistákig" — írja Szentiványi idézett tanulmányában.[16] De többről és másról is van szó ezekben a mozgalmakban, mint egyszerűen vallási reformok igényének jelentkezéséről. Az empirikus és racionális tudományok fejlődésének megindulásával, a korai kapitalizmussal feltörekvő polgárság kritikája jut ezekben a mozgalmakban kifejezésre, ez a kritika pedig nemcsak a vallási életet érinti, hanem jogi, pedagógiai, sőt társadalmi vetülete is van. A pietizmus sem fogható fel kizárólagosan, mint az evangélikus egyház keretén belül lejátszódó vallásos reformmozgalom. Lényege, jelentősége, egész differenciált tartalma, fejlődése és hanyatlása, csakis a harmincéves háború utáni Németország sajátos történelmi és társadalmi viszonyaiból érthető meg.

A harmincéves háború utáni Németországot a teljes politikai, kulturális és morális hanyatlás jellemzi. A westfáliai béke nem szüntette meg Németország korábbi széttagoltságát, s a több mint 300 kis fejedelemség az önkény

[14] Haan és Markusovszky idézett művei.

[15] Payr Sándor: A pietizmus pedagógikája. Pozsony, Wigand. 1908. Ua.: Magyar pietisták a XVIII. században. Klny. Magyar Protestáns Egyháztörténeti monográfiák, I. k. 1898. Révész Imre: A magyarországi protestantizmus történelme. A Magyar Tört. Tud. Kézikönyve. III. 4. Bp. 1925.

[16] Szentiványi Béla: idézett tanulmány 9. o.

melegágya lesz. A fejedelmi udvarokban költséges, erkölcstelen udvari életet folytatnak, az ehhez szükséges pénzt viszont a háború és önkény következtében amúgyis elszegényedett és az éhhalálhoz közelálló alattvalók könyörtelen adóztatásával teremtik elő. A papság nem emeli fel szavát a fejedelmi udvarokban lábrakapott erkölcstelenség és az alattvalók kizsákmányolása ellen. Az orthodox protestantizmus hierarchikus és cézaropápista egyházi rendet képvisel, alátámasztja és igazolja az abszolutisztikus önkényt, a hívektől pedig alattvalói szellemet követel meg. Ugyanakkor a vallás elveszti minden élménytartalmát, dogmákra redukálódik, és ezzel a hívek még attól a vigasztól is elesnek, amit a vallás érzelmileg nyújthat. A korszak erkölcstörténete hihetetlen durvaságról tanúskodik, koldulás, lopás, rablás napirenden vannak; tudatlanság, szellemi sötétség és sivárság jellemzi a XVII. század második felében a német nép helyzetét. Amikor FRANCKE 1629-ben Glauchába jött, minden ötödik ház kocsma volt. Istentisztelet után özönlöttek az emberek a kocsmákba, a templom mellett pedig komédiások, medve- és majomtáncoltatók, trombitások szórakoztatták a népet; „die weisen Herren und die Geistlichkeit mit sonderbarer Ergötzlichkeit..." (a bölcs urak és a lelkészség különös gyönyörűséggel)[17] szemlélte őket. A glauchabeli állapotokról FRANCKE így tudósít: „In der Gemeinde die nicht viel über 200 Häuser gross, 37 Schenk und Wirthäuser"... wo „gesoffen, gespielet, getanzet, ja noch ärgere Dinge getrieben und fürgenommen sind..." (A községben ahol 200-nál nem sokkal több ház volt, 37 kocsma és vendéglő"... ahol „ittak, játszottak, táncoltak, sőt még rosszabb dolgokat is cselekedtek és műveltek...)[18] A pietizmus lényegében ezeknek a fennálló állapotoknak tagadásából jön létre. A pietisták, együtthaladva a feltörekvő felvilágosodással *(Aufklärung)* szembefordulnak a skolasztikus dogmákban megmerevedett tudományossággal, amely nem törődik a nép bajával és gondjával, szembefordulnak a teológusok szócsatározásaival, a légüres térben lebegő orthodox formulákkal, a hit és lelkiismereti kényszerrel. Korántsem akarunk azonossági jelet tenni a pietisták és a felvilágosodás közé, a fejlődés során nagyon is nyilvánvalóak lesznek a két mozgalom közötti különbségek, sőt ellentétek, de a pietista mozgalom kezdeti szakaszában még közös cél vezeti őket, és mindkettőnél lényegében protestálásról van szó a fennálló állapotokkal szemben. A pietisták a spekulációnál többre tartják a jámborságot s a társadalmi tevékenységet és ezzel a magatartással közelebb kerülnek az élethez. Az orthodox gondolkodástól való emancipálódás következtében nyitottabb szemmel járnak, és ezért észreveszik a tudomány világi és eszköz jellegét, a tudomány képviselőinek szociális, kulturális, gazdasági és pedagógiai kötelezettségeit. A mozgalom központi helye Halle lesz. Az 1694-ben CHR. THOMASIUS[18a] iniciatívájára alapított egyetem, valamint a FRANCKE-féle árvaház és nevelési intézmények látható kifejezései a közös úton haladó korai német felvilágosodás és pietizmus teremtő lendületének.[19]

[17] A. THOLUCK: Das kirchliche Leben des 17. Jahrhunderts. 1861. I. S. 122. Idézi: E. SELBMANN: Die gesellschaftlichen Erscheinungsformen des Pietismus hallischer. Prägung. S. 61. 450 Jahre Martin-Luther — Universität Halle — Wittenberg. Band.

[18] GUSTAV KRAMER: Vier Briefe A. H. Franckes 1863. S. 74. Idézi: HANS AHRBECK Über die Erziehung — und Unterrichtsreform A. H. Franckes und ihre Grundlagen S. 79. 450. Jahre... B. II.

[18a] Christian Thomasius, lipcsei majd hallei egyetemi tanár. A ném. felvilágosodás egyik előharcosa.

[19] Vö. E. SELBMANN: id. tan. S. 59—75.

A mozgalom megindítója Th. I. Spener frankfurti, drezdai, majd berlini lelkész, aki *Pia desideria* c. művében fejti ki a pietizmus programbeszédét,[20] de a mozgalom igazi diadalravivője, a pietizmus világméretekben vett sikereinek szerzője, a jelentős pietista pedagógia megalkotója August Hermann Francke,[21] Bél Mátyás atyai támogatója és barátja.

A pietizmus nagy népszerűsége, gyors elterjedése, rendkívül széles hatósugara majd hanyatlása természetesen nem magyarázható meg pusztán Francke nagyszerű szervező képességével, bár ez sem elhanyagolható tényező, sem azzal, hogy utána kevésbé hivatott vezetők kerültek a mozgalom élére; a magyarázat magában a mozgalom összetevőiben rejlik, a mozgalom belső lényegéből adódik. Ebben a vonatkozásban jellemzőnek kell tartanunk E. Selbmann szavait: „Im Pietismus des 17. und 18. Jahrhunderts treten zwei entgegengesetzte Wesensmerkmale in Erscheinung, die sich auf dem ersten Blick nicht miteinander vereinigen lassen und deshalb schon oft Anlass zu Missdeutungen gaben: ein weltfreudiger, ja weltverbessernder Optimismus auf der einen Seite, eine weltflüchtige und asketiche Resignation auf der anderen ist in der Tat der quietistischen Seite völlig inadäquat. Individualismus tritt hier eine von aussergewöhnlichem Optimismus begleitete sozialreformerische Haltung gegenüber: das von grösster Nüchternkeit und Aktivität getragene Wirken des Pietismus". (A 17. és 18. századi pietizmusban két egymásnak ellentmondó lényeges jegy lép előtérbe, amelyek első pillanatra nem összeegyeztethetők és ezért már gyakran félreértésekre adtak alkalmat: egy világnak örülő, sőt világot javítani akaró optimizmus az egyik oldalon, egy világtól menekülő és aszkétikus rezignáció a másikon, lényegében teljesen összeegyeztethetetlen a quietisztikus oldallal. Az individualizmussal egy szokatlan optimizmustól kísért szociálreformeri magatartás lép szembe: a pietizmusnak legnagyobb józanságot és aktivitást mutató tevékenysége.[22] Egyfelől tehát kontemplatív aszketikus, a középkori misztika elemeiből táplálkozó,[23] kolostor felé forduló, antiszociális individualizmus, másfelől a legnagyobb józanságot és aktivitást mutató törekvések jellemzik a pietizmust. Egyik a másikból nem vezethető le; a misztikából táplálkozó individuális, világtól elforduló magatartás nehezen hozhat létre világon és embereken segíteni akaró reformeri álláspontot. A kapocs a két ellentétes előjelű összetevő között a kor, amelyben a mozgalom megszületett. A felébredt társadalmi

[20] Ebben sürgeti a biblia gyakori olvasását és magyarázatát a templomon kívül is, hangsúlyozza a lutheri egyetemes papság elvét, amelyet az ortodoxia már elfelejtett, és követeli a nép bevonását az egyházkormányzatba. Kiadja a jelszót: „A tudás a kereszténységben nem elég, fontosabb az erény gyakorlása." A theológiai oktatást is praktikussá kell tenni, gyakorlati lelkészkedésre, nem pedig theológiai vitákra kell nevelni az ifjakat. A papok gyakorolják magukat az anyanyelvben való beszédben. A katekizmus tanításánál a fősúly a tartalmon, a lényegen és ne a szavakon legyen. (Ismerteti Szentiványi idézett tanulmányában.)

[21] Francke életéről és tevékenységéről lásd Péterfy Sándor: Francke Hermann Ágost. Bp. 1903. — D. G. Kramer: A. H. Francke und Seine Stiftungen in Halle; A. H. Franckes pädagogische Schriften. Herausgegeben von D. G. Kramer. II. Ausgabe. Langensalze 1885.

[22] E. Selbmann id. tan. S. 67.

[23] Ritschl: Geschichte des Pietismus. Bonn, 1880—86. c. művében a pietizmus eredetét a középkori szerzetesi aszkézisre és clairvauxi Bernát miszticizmusára vezeti vissza.

A misztika jelentőségéről, illetve ennek szerepéről Francke életében lásd: Hans Ahrbeck: id. tan ... S. 77—82.

öntudat morális kötelezettsége erősebbnek bizonyul a misztikus, világtól menekülő hangulatnál, amely természetes reakciója a korrumpált egyházi ideológiának. Ebből a magatartásból kristályosodott ki a pietizmus történelmi-társadalmi szerepe: a háborúban elszegényedett, társadalmilag és morálisan tönkrement — államhatalomtól és egyháztól egyaránt elnyomorított — német nép segítése. A pietizmus kétségtelenül áldozatul esett volna a benne meglévő misztikus, quietisztikus tendenciának, ha az idő és a szükség nem követelte volna meg parancsolóan az aktivitást. A mozgalomnak maradandó érdeme éppen az, hogy a feladatok felé fordult. Szétrepeszti az egyházi dogmák bilincseit és az emberi jogok szószólójaként lép fel az elnyomott német nép nevében. A pietisták ún. konventikulumokat hoznak létre (privát összejövetelek), ezeknek jelentősége azonban túlmegy az egyházi hierarchia elleni lázadáson, bátor, forradalmi tett a harmadik rend felszabadítására az egyházban. Vallásilag a *collegium pietatis* visszatérést jelent a lutheri egyetemes papság elvéhez, harcot az egyházi hierarchia ellen, és az akkori társadalom viszonyai között jelenti az egyházzal szorosan összekapcsolódott államszervezettel szembeni ellenállási mozgalom szerveződését. A pietisták a hasonló érzelműeket és gondolkodásúakat az önkéntesség, szabadság és egyenlőség alapján egyesítik a konventikulumokban. Elképzelésük szerint ebben az új vallásos szervezetben nem lennének többé társadalmi különbségek szegény és gazdag, úr és szolga, reformált és lutheránus között. Semmi dogma és lelkiismereti kényszer, semmi uralomra és gazdagságra való törekvés, „allein eine hertzliche und brüderliche Zusammensetzung aller rechtschaffenen Christen" (egyedül a szívbéli és testvéri egyesülése valamennyi igaz kereszténynek...)[24] Nem vitás, hogy a pietisták tulajdonképpeni szándéka csupán egy keresztény-demokratikus életrendre korlátozódott, ez következik a mozgalom quietista tendenciájából is, amely gátat vetett annak, hogy a mozgalom aktív politikai programmá terebélyesedjék; mégis szükségképpen állást kellett foglalniok az aktuális politikai, gazdasági és társadalmi kérdésekben. A konventikulumok vallásos demokratizmusa eljut a cézareopápizmus és az állami abszolutizmus, valamint az ezeket megalapozó és szankcionáló ideológia kritikájához. Spener állandóan követeli a harmadik rend parlamentáris közreműködését a törvényhozásban és kormányzásban, mivel ez megakadályozná a hatalommal való visszaélést. Csak így jöhetne létre az az állapot... „wo aufs wenigste immer einer den anderen zurücke hält, dass er sich seiner Macht nicht zu viel missbrauche" (ahol legalább az egyik a másikat visszatartja, nehogy hatalmával visszaéljen...).[25] Állandóan hangsúlyozza, hogy nem az alattvalók vannak az uralkodó végett, hanem az uralkodó az alattvalókért. „Die Regenten und Herren müssen wissen, dass es ihnen nicht freisteht, von ihren Untertanen so viel zu erpressen, was sie wollen, sondern nur so viel, als die Notwendigkeit der Regierung und des gemeinen Besten in Kriegs und Friedenszeiten mit sich bringt." (Az uralkodóknak és uraknak tudniok kell, hogy nem áll szabadságukban alattvalóiktól annyit kipréselni, amennyit akarnak, hanem csak annyit, amennyit a kormányzásnak és a közhaszonnak szükséglete háború és

[24] Spener: Letzte Theologische Bedencken, 1726. Cap. 6. S. 199. Idézi Selbmann id. tan. S. 69.

[25] Spener: Letzte Theolog. Bedencken. Cap. 2. S. 548. Idézi: Selbmann id. tan. S. 64.

békeidőben magával hoz.)[26] Ennél tovább azonban a pietizmus nem is megy, az államrenden javítani kíván, de nem akarja azt megdönteni. A vallási konventikulum számára a felsőbbség végső fokon minden hibája ellenére is sérthetetlennek tűnik, és így aktív ellenálláshoz a pietizmus sohasem jut el. Meszszemenően alkalmazkodik a társadalmi adottságokhoz, de az egyház képviselői számára még így is veszélyt jelent. A pietistákat előszeretettel denunciálták a kormányzatnál: a leipzigi CARPZOV professzor azzal vádolja FRANCKET és társait, hogy polgárokkal, iparos emberekkel és a nép alsó rétegeiből való mindenféle elemekkel jönnek össze.[27] A wittenbergi egyetem megvádolja SPENERT, hogy a harmadik rendet felkelésre izgatja a felsőbbség ellen, hogy magántulajdon helyett vagyonközösséget akar bevezetni.

Az új mozgalom ellen hamarosan megindul az üldözés: újrakeresztelőknek, münzeristáknak nevezik őket,[28] bizonyos vonatkozásban nem is ok nélkül. Az újrakeresztelő tanokat elnyomták ugyan, de ezek nem tűntek el, és ha a pietizmusból alapjában hiányzik is a radikális politikai és társadalmi törekvésekre való hajlam, amely pl. a hozzá közelálló puritanizmusban határozottan megnyilvánul, az abszolút államgépezet egyházi struktúrájára mégis forradalmárokként hatottak. Egy 1692-ben nyilvánosságra hozott ediktumban a braunschweigi herceg hivatala megállapítja, hogy mindenféle, részben új, részben azonban régi, THOMAS MÜNZERTŐL és társaitól származó, ismét feltámasztott káros tanítások törtek elő, miáltal az evangélium tisztasága beszennyeződött, az egyszerű keresztény hívek megzavarodtak, és így a *status ecclesiasticus és politicus* veszélybe került.[29] A felsőbbségtől kiadott ediktumok sokasodtak és a pietisták üldözése, mint egykor a keresztelőké, óriási méreteket öltött. A pietisták helyzetét azonban megkönnyítette Németország politikai szétszakítottsága, valamint az ott dúló belső protestáns ellentétek. Az általános politikai konstellációnak köszönhette a pietizmus, hogy sikerült elkerülnie azt a sorsot, amelyet a jezsuita inkvizíció a lényegében rokon jansenizmusnak juttatott, és amelyet a pietizmusnak is szánt a hierarchikus apparátus. A westfáliai béke következtében a tartományi fejedelmek a korábbinál nagyobb önállóságra tettek szert, és többségükben csak oly mértékben szenteltek figyelmet az egyháznak, amennyire ezt az ország gazdasági és társadalmi érdekei megengedték. Az egyes fejedelemségek így a pietista mozgalom menedékhelyei lesznek, mivel az elnéptelenedett és elszegényedett országok számára az iparhoz, földműveléshez, kereskedéshez értő pietisták befogadása sok haszonnal járt. Az üldözés mindenesetre nem gátolta meg a mozgalom gyors terjedését. A pietisták támogatásában Poroszország jár az élen, és a pietizmus Brandenburg—Poroszország református fejedelmében, illetve királyában találta meg leghatalmasabb védelmezőjét, a hallei egyetemben pedig azt a helyet, ahonnan győzelmi hadjáratát megindíthatta. A porosz udvar igen barátságos a pietistákkal, különböző állami kedvezményeket és ezekkel járó társadalmi pozíciókat biztosít számukra, és így az állam és a pietizmus közt igen szoros kapcsolat jön létre, lényegében ugyanolyan kapcsolat, mint amelyet a pietizmus korábban az ortodoxiánál olyan élesen gáncsolt.

[26] Idézi SELBMANN id. tan. S. 64.

[27] Vö. E. SELBMANN id. tan. S. 64—65.

[28] A pietizmusnak ilyen jellegű gyökerére *Ritschl* is utal idézett művében, de a szerzetesi mellett másodlagos jelentőséggel.

[29] EUGEN SACHSS: Ursprung und Wesen des Pietismus. Wiesbaden 1884. S. 348. Idézi: Selbmann id. tan. S. 65.

Francke határozott, uralkodni vágyó és tudó, racionálisan mérlegelő, nagyszerű szervezőképességű, a királyi keggyel élni és azt kihasználni tudó férfi. Egy kortárs írja róla: „Als Spener Oberhofprediger in Dresden war, hing er an sich einen Magistrum welcher capabel gewesen wäre einen Generalem Jesuitarum abzugeben. Und erinnere ich mich, was einstmal ein verständiger Mann sagte, alle Jesuiten im Papstum wären Bärenheuter gegen ihn. Das war A. H. Francke". (Amikor Spener Drezdában udvari főprédikátor volt, egy magistert fűzött magához, aki felért egy jezsuita generálissal. És emlékszem arra, amit egyszer egy okos ember mondott: a pápaság valamennyi jezsuitája naplopó hozzá képest. Ez volt A. H. Francke.)[30] Ha az összehasonlítás kétesértékű dicséretet fejez is ki, mindenesetre tény, hogy Francke személyében a pietizmus aktív, a szociális állapotokat befolyásolni akaró törekvése mintegy testet öltött. Franckenál megtalálhatók ugyan a pietizmus misztikus elemei is élményvonalon[31] és irodalmi téren egyaránt,[32] de a misztikus vallásos elemek nem csökkentik, sőt bizonyos mértékben erősítik Francke tettrekészségét, segíteni akarását. Aktivitásában a misztikán kívül kétségkívül segítik bizonyos kálvinista befolyások is; jól ismeri az angol és holland puritánus szellemű műveket, de mindezek a hatások, elemek Francke és a németországi pietizmus tevékenységében Németország sajátos társadalmi viszonyainak megfelelően az európai fejlődéstől eltérő jelleget mutatnak. Francke tevékenysége és általában a pietizmus — akárcsak a vele sok tekintetben rokon puritanizmus és kálvinizmus — kétségkívül a kor gazdasági viszonyainak bázisán a kapitalista gondolkodás kialakulását segíti elő, de olyan időben, amikor a német polgárságot sokkal inkább jellemezte a henyélés és pazarlás, mint a szerzésvágy *par excellence* kapitalista tulajdonsága. A pietizmus — bár nem tartalmazott egységes gazdasági és társadalmi felfogást — a társadalmi kérdéseket általában altruista módon motiválta. „Wir sollen alles... ansehen wie ein durchreisender der seine nothdurft braucht, aber keinen grossen genuss verlangt". (Mindent úgy tekintsünk, mint az átutazó, akinek szükségletei vannak, de nem kíván nagy élvezetet...)[33] A spekuláció, amely a feltörekvő kapitalizmus idején hamarosan óriási méreteket ölt, a csalás nincs megengedve. A kereskedő megkapja az utasítást, árkalkulációját úgy csinálja meg, ahogyan akkor szeretné, ha ő lenne a vevő; ügyeljen,... „dass keiner seinen nutzen mit des andern Schaden suche" (hogy senki hasznát ne keresse mások kárán).[34] De, mint látható, a pietizmus nem utasítja el, nem támadja a fejlődő kapitalizmust, mint ahogy nem támadja a tartományi fejedelmek egyre inkább abszolutisztikus uralmát, a rendi tagozódást sem, legfeljebb mérsékelni akarja a túlkapásokat. Éppen ezért igen jellemzőek Ahrbeck szavai: „Es ist für die besondere Situation Deutschlands bezeichnend, dass hier nicht wie in Holland und in England eine bürgerliche Revolution entstand, sondern ein Mann wie Francke sich loyal den Bedürfnissen des merkantilistischen Polizeistaates anpasste, Francke der auch zwischen Puritaner und Luthertum die richtige „Mittelstrasse" ging". (Németország különleges helyzetére jellemző, hogy itt nem keletkezett mint Hollan-

[30] Idézi Ritschl id. művében egy 1734-ből származó anonym írásból. S. 282.
[31] „Lünenburgi megtérése" 24 éves korában.
[32] Lefordítja a quietista Molinos Guida Spirituale-ját latinra; nagy tisztelője a protestáns misztikus írónak, Joh. Arndtnak.
[33] Spener: Letzte Theol. Bedencken, T. 2. S. 114.
[34] Spener: Evangel. Lebenspflichten, T. 2. S. 155.

diában és Angliában polgári forradalom, hanem egy ember, mint Francke lojálisan alkalmazkodott a merkantilista rendőrállam szükségleteihez, Francke, aki a puritanizmus és lutherizmus között is az igazi „középúton" járt.)[35] Francke a békés reformok embere, nem forradalmár, az emberiségen neveléssel kíván segíteni. A szegényekről való gondoskodásban, valamint az oktatásban és nevelésben látja a fennálló szociális állapotok közvetlen befolyásolási lehetőségét. Bár mindennek, amit Francke és a pietizmus tesz, keresztény motivációja van, többletként jelentkezik náluk elméleti és gyakorlati téren egyaránt a racionalizmus és a humanitás. Ebben az értelemben érthető meg a Francke-féle intézmények alapítása és ezek nagy hatása. Francke írja: „Ich hatte es meines theils für besser gehalten mit dem Samariter mich meines Nächsten anzunehmen, als mit dem Priester und Leviten in der Speculation vorbey zu gehen". (A magam részéről jobbnak tartottam, hogy a szamaritánussal pártfogásomba vegyem felebarátomat, mint hogy a pappal és a levitával elmélkedés közben elmenjek mellette.)[36] Pedagógiájában primér tényező az a tudat, hogy a nép lustaságának és erkölcsi süllyedésének gyökere tudatlanságában és „neveletlenségében" van. Míg a humanista latin iskola az egyetemi tanulmányokra előkészítő tudományos képzést szolgálja, és csak a népesség kis százalékára terjedt ki, a pietizmus átlépi ezt a műveltségi eszményt, és ennek helyére a személyiség és a jellem nevelését állítja. Már a franckei létesítmények *(Frankische Stiftungen)* alapító motívuma: „Zur Erziehung der Jugend und zur Verpflegung der Armen" (Az ifjúság nevelésére és a szegények gondozására) elárulja, hogy itt haladó nevelési célról van szó, ugyanakkor Francke *a non scholae sed vitae* elvet is érvényesíteni akarja, praktikus, hivatásukban tevékeny embereket akar képezni, amilyeneket az idő követel és akik az életben megállják a helyüket. Szembehelyezkedve a latin iskolák formalizmusával és arisztokratizmusával, az a véleménye, hogy mindenkinek meg kell szereznie az életben szükséges ismereteket és készségeket.

Francke 1692-ben nemcsak mint az újra alapított hallei egyetem professzora, hanem egyszersmind, mint a szomszédos Glaucha község lelkipásztora jött Halleba. Legelőször a koldus gyermekeket szánta meg, szobájába gyűjtötte őket, és egy szegény diákot fogadott melléjük tanítónak. Ez volt az ingyenes iskola, az ún. Armenschule, a későbbi sokféle tanintézet közt a legelső.[37] Később tandíjas népiskolát is nyit polgári gyermekek számára, majd királyi paedagogiumot (vagyonos nemes ifjak középiskolája) bentlakással, továbbá latin gymnasiumot közönséges sorsúak részére szintén konviktussal. A Francke-intézmények körébe tartozott még a gynaeceum és a teológiai hallgatók számára seminarium praeceptorum „szabad asztallal".

Bentlakásos árvaházat létesít, az árvaházzal kapcsolatban pedig egyéb emberbaráti intézményeket. 1698 óta külön gyógyszertárat rendezett be. Volt az intézetnek kórháza, magános nők számára pedig alapítványok segítségével otthont teremtett. Könyvkereskedés és nyomda is működött az intézménnyel kapcsolatban, amelyből az árvaháznak volt jövedelme.

Mint látjuk, Francke rendszerében minden rendnek megvan a maga művelődési intézménye; iskolarendszere a rendi és hivatásbeli nevelés világá-

[35] Hans Ahrbeck: id. tan. S. 82.
[36] Francke: Segensvolle Fusstapfen. 1709. III. Ausgabe. Kap. 3. 11. S. 90—91.
[37] Francke iskolarendszerét magyar vonatkozásban legrészletesebben Payr Sándor: A pietizmus pedagogikája c. művében ismerteti.

ban gyökerezik, azaz az intézmények, iskolafajok a kornak megfelelően osztályok szerint tagolódnak, mégis mivel minden rend számára teremt iskolát, és egyenlő gondot fordít minden rend gyermekeinek nevelésére, egyetérthetünk SZENTIVÁNYI megfogalmazásával: „Bizonyos értelemben ki is nő a rendi nevelés eszméköréből."[38] Demokratikus értelemben vett nivelláló törekvés mutatkozik meg abban is, hogy az intézmények között a rendi elkülönülés ellenére is volt kapcsolat, mert a szorgalmuk által kitűnt árvagyermekeket — a többiektől eltérően — nem kézműiparra adták, hanem a latin iskolába, onnan pedig az egyetemre kerültek. Az egyetem viszont a paedagogium célja is volt, ahol nemesek, polgári és egyéb származásúak ily módon együtt tanultak.

A pietizmus demokratikus tendenciájával magyarázható FRANCKE gondoskodása a nőnevelésről is, amely minden rétegre kiterjedt, és nyilván nem véletlenség, hogy a pietista — felvilágosodott Halleban ment végbe az első női doktorrá avatás, ami 150 éven át — a bekövetkező reakció miatt — az egyetlen maradt.[39]

Pedagógiájának vezérmotívuma: „auf die Ehre Gottes und den allgemeinen Nutzen" (Isten dicsőségére és a közhaszonra) utal arra, hogy FRANCKE rendszerében elsődleges a nevelés, de ugyanakkor ez a vezérmotívum adja meg FRANCKE pedagógiájának jellegzetesen szociális kicsengését is.

Rendszeres neveléstana, melyben összefüggő előadásban szól a nevelésről csak egy van: „Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind" (Rövid és egyszerű oktatás, hogyan kell a gyermekeket igaz vallásosságra és keresztyéni okosságra nevelni).[40] Neveléssel kapcsolatos gondolatait[41] teljes mértékben áthatja a vallásos szemlélet. Az eredendő bűnt senki sem kerülheti el, de a további bűnöket meg lehet akadályozni. Ez azonban az őrzés pedagógiáját követeli meg, hogy a felnövekvő ne essék áldozatul a csábításnak, amely a mindennapi életből adódik. Tánc, kártyajáték és általában minden olyan időtöltés, ami nem hasznos, az érzéki bűnöknek kedvez. A világot meg kell tisztítani ettől a méregtől, és át kell itatni a polgári erények szellemével; ezek: igazságszeretet, engedelmesség és szorgalom. Az erények kialakításában a legfontosabb módszerek a tanító példája, bibliai és irodalmi példák, erkölcsi intelmek, ellenőrzés, megfelelő büntetések, szülőknél való érdeklődés, önvizsgálat, állandó imádság és a közösségben folytatott állandó erénygyakorlat. Mint a nevelés ideális szervezeti formáját FRANCKE az internátusi nevelést ajánlja, ahol a növendék mintegy kiválik a romlott világból és állandó felügyelet alatt áll. FRANCKE a nevelők figyelmébe ajánlja ugyanakkor a túlzásoktól való tartózkodást. Legfontosabb az akarat nevelése, akarat és értelem

[38] SZENTIVÁNYI B. id. tan. 12. o.

[39] LOTTE KNABE: Die erste Promotion einer Frau in Deutschland zum Dr. med. an der Universität Halle, 1754. 450 Jahre... Band. II. S. 109—123.

[40] Ugyanezt a művet két beszélgetés alakjában átdolgozva, de legtöbb helyen szószerinti hűséggel WIRTH AMBROSIUS nürnbergi lelkész is kiadta (Halle 1705.) a szerző engedélyével.

[41] Általános pedagógiai elveket közöl: Von der Erziehung der Jugend c. értekezésében is, melyet előszónak írt FÉNELON: Sur l'éducation des filles c. művének német fordítása elé (közli Karl RICHTER: Pädagogische Bibliothek. A. H. Franckes Schriften über Erziehung und Unterricht, Leipzig). Igen becsesek FRANCKEnak iskolai szabályzatai és értesítői, melyekből nevelési elveit és iskolai rendszerét közelebbről is megismerhetjük. Ezek „Ordnung und Lehrart...". „Instruktionen" címek alatt szerepelnek. A fontosabbakat közli RICHTER idézett műve.

azonban együtt kell, hogy haladjanak. Az értelem... „muss heilsame Lehren fassen wann der Wille ohne Zwang folgen soll". (Az értelemnek üdvös tanításokat kell kapnia, ha azt akarjuk, hogy az akarat kényszer nélkül engedelmeskedjék.) E két erő, főleg az akarat ápolásában áll a „cultura animi".[42] FRANCKE a játékot is hiábavalóságnak tartja, ellenben nagyon fontosnak véli a fegyelmet. Áldaná az Istent, ha a vesszőt teljesen mellőzni lehetne, de nagyobb vétség esetén a testi fenyítékre is rá van utalva a nevelő. A büntetésnél azonban kellő fokozatosságot kell tartani, és nem a legsúlyosabbat alkalmazni mindjárt, az első esetben. A gyermek érezze ki a büntetés módjából, hogy a tanító csak a bűnt gyűlöli.

A tanítás anyagát FRANCKE a közhaszon szerint választja meg. A köz hasznára való törekvés megfelel a szent célnak, Isten dicsőítésének, az oktatás gyakorlatában ezért minden tanulmány végső célja Isten dicsőségének hirdetése, de a közhaszonra való törekvés megköveteli a tárgyi ismeretek terjesztését is.

A latin, amely még mindig a nemzetközi tudományosság nyelve, FRANCKE középiskoláiban is nagy súllyal szerepel, de az elemi iskolából száműzve van. A latin nyelvtanítás célja nem annyira a klasszikus kultúra, mint inkább a nyelv gyakorlati elsajátítása szóban és írásban. A görög és héber nyelvet a teológusképzés szempontja miatt tanítják. A francia nyelv oktatásában a beszédre fordítottak nagy gondot: a cél az volt, hogy a paedagógium tanulói a francia nyelvet — az előkelő társaság érintkezési nyelvét — úgy beszéljék, mint második anyanyelvüket. (A latin iskola tárgyai tanulmányi rendszere, tanítási módja ugyanaz, mint a paedagógiumé, csak a francia nyelv tanítása marad el.) — A német nyelv, amelynek ápolásán olyan paedagógusok fáradoztak, mint RATICHIUS és WEIGEL, és amely THOMASIUS befolyása alatt az egyetemen is helyet kapott, a paedagógiumban csak szerény helyet foglalt el „deutsche Oratorie" formájában. Félévig tanulták azzal a céllal, hogy a tanulók jól fogalmazott beszédeket tudjanak tartani, és szép leveleket tudjanak írni. Ha ez nem is túl sok, mégis előrelépést jelent, mivel bizonyos nemzeti és demokratikus tendencia nyilvánul meg benne a latin nyelv egyoldalú uralma ellen. Úttörő azonban az iskolaügy fejlődése szempontjából FRANCKE-nak az a kezdeményezése, hogy felvette az oktatásba nemcsak a matematikát, hanem az ún. reáliákat is, és ezzel a tudomány és a kor modern praktikus szükségleteinek felelt meg. Bár a matematikai, természettudományi anyag bevezetése az oktatásba nem volt eredeti gondolat — EVENIUS és REYHER Gothában és WEIGEL Jénában már sürgették a reáliák ápolását —, FRANCKE ezt széles területen realizálta. Véleménye szerint a köz számára hasznos embernek rendelkeznie kell elemi földrajzi, történelmi, asztronómiai és fizikai ismeretekkel. Ezért ezekből az ismeretekből már az alsó iskolákban is közöltek a pietisták egyet s mást „recreatio"-ként, azaz FRANCKE a rendes leckeórákon kívül szorított helyet számukra. A tanulók ezeket az ismereteket pihenő óráikban, séták alkalmával mintegy játszva tanulták meg. A paedagógiumban is foglalkoztak matematikai-természettudományos és történelmi-földrajzi tanulmányokkal az ún. recreatiós órákon, később pedig beépítették ezeket a rendes órák keretébe. Az oktatás hatékonyságát fokozta az intéz-

[42] FRANCKE: Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind. Kap. II. u. III. S. 47—48. Közli: K. RICHTER id. mű.

ményhez tartozó botanikus kert, természetrajzi gyűjtemény, laboratórium. A fenti tanulmányoknak bevezetése, és főként a kézi tevékenység beépítése az iskolai munkába (esztergályozás, papírlemez munkák, üvegköszörülés, gravírozás, rézmetszés), műhelyek és manufakturák látogatása felbecsülhetetlen érdeme a FRANCKE-féle pedagógiai rendszernek. FRANCKE fáradozásaiból indul ki a reáliskola ügye is.[43]

A FRANCKE iskoláiban szereplő sokféle tárgy és foglalkozás kétségkívül bizonyos nehézséget jelentett, és bár FRANCKE vallja a *non multa sed multum* elvet, tehát elítéli a mindenből valamit, de felületesen adó műveltséget, — a sokféleség mégis veszélyt jelentett, mert az egyes tárgyakra kurzusonként csak néhány hónap jutott. Bizonyára ezért tanácsolja gyakran útmutatásaiban a tanítóknak, hogy sommásan tanítsanak. Ezért játszanak nagy szerepet rendszerében a vázlatok, kivonatok, tabellák, kompendiumok, repertitóriumok, a tananyagnak rendszeres összefüggésben, rövid táblázatos vázlatokban való összeállításai.[44] Viszont ezt a kompendiumszerűséget próbálja áthidalni az ún. szakrendszerű oktatással, valamint az ún. katechizálással, azaz a teológiából a reáltárgyak tanítására átvitt és alkalmazott boncolgató, elemző, ismereteket a gyakorlatra vonatkoztató kérdezés művészetével. (A szakrendszerű oktatást FRANCKE a középiskolában honosította meg. Eszerint minden tanuló életkorra való tekintet nélkül ismeretei és tudása alapján a különböző tárgyakból különböző csoportba tartozott. A szakosztály-csoportok között első a prima volt — a legnehezebb —, a többi fokozatosan könnyebb. Ilyen beosztással az egyes tanuló számára mindegyik tantárgyból annak a szakosztálynak anyaga volt kijelölve, melyre őt tehetsége és szorgalma képesítette. Előfordulhatott tehát, hogy ugyanaz a tanuló, aki vallástanból a prima anyagát végezte, számtanból csak a secunda vagy a tertia szakosztály növendékei közé tartozott. Ez a szakosztályrendszer megkönnyítette ugyan a tanítást azáltal, hogy egyenlő képzettségű tanulók tanultak együtt, és így gyorsan haladhattak előre, de éppen az egyoldalú, gyors haladás hátráltatta a szellemi erők harmonikus fejlődését, lehetetlenné tette a tantárgyak közötti szükséges kölcsönös vonatkozásokat, és egyébként is sok kedvezőtlen tünetet eredményezett, ezért később a hallei iskolában el is hagyták.)

FRANCKEnak a tanítóképzés terén is vannak érdemei. Mindezideig a népnevelés terén az egyik nagy hiba a képzett tanítók hiánya volt. TROTZENDORF és STURM óta mindenütt rá voltak utalva a rektorok arra, hogy az „öreg diákok" is segédkezzenek mellettük az oktatásban. FRANCKE egyetemi hallgatókat alkalmaz a tanításban és erre a célra a lelkészhallgatók javát válogatja ki. Ezek a praeceptorok részben az elemi, részben a középiskolában tanítottak. Előbbiek a praeceptorum seminarium, utóbbiak a seminarium selectum tagjai. A seminarium praeceptorum tagjai napi két órát tanítottak,

[43] CHR. SEMLER szintén tanított a hallei egyetemen, egy ideig FRANCKE iskoláiban inspektor is volt, majd hallei lelkész, aki már FRANCKE életében készítette el az árvaház birtokában levő asztronómiai modelleket. SEMLER még 1706-ban felvázolja egy reáliskola tervét és „non scholae sed vitae discimus" jelszóval meg is nyitotta Halleban 1739-ben. (SEMLER vezette be a „reáliskola" elnevezést a pedagógiába.) — J. HECKER szintén FRANCKE intézetéből került ki, 1746-ban alapította meg a második, nagyobb jelentőségre szert tett reáliskolát.

[44] Ezt a módszert alkalmazta később HÄHN rector is Bergenben, aki a népiskolában rövid vázlatokat írt a táblára. Tőle vette át FELBIGER is, aki Ausztria népiskoláiban honosította meg.

ezek rendszeres elméleti szakoktatásban nem részesültek, főként a *docendo discimus* elvére voltak utalva. Ezt a hiányt azonban némileg pótolták FRANCKE didaktikai és módszertani utasításai, a leendő tanítóknak ezeket kellett tanulmányozniok, és ezek alapján ellenőrizték egymás tanításait. A gyakorlati tanítóképzés további eszközei a rendszeres hospitálás és a hetenként tartott konferenciák voltak. A seminarium praeceptorum selectum már alaposabb szakképzést nyújtott. Tagjainak CELLARIUS[44a] külön előadásokat tartott philologiából és a gimnáziumban szükséges egyéb tárgyakból. Ez a kurzus két évig tartott, és napi két óra részvételt jelentett. Ez idő alatt tanítaniok nem kellett, de a két év előkészület után kötelesek voltak FRANCKE középiskoláiban három évre tanári állást vállalni. A változó tanítók mellett természetesen nehéz volt a tanítás egységének biztosítása. Ezt a nehézséget kívánta áthidalni FRANCKE a részletes utasításokkal, az osztályonként vezetett leckekönyvekkel, amelyekbe az elvégzett anyagot pontosan be kellett jegyezni, a tanulókról vezetett minősítési táblázatokkal, a gyakori hospitálásokkal és konferenciákkal.

FRANCKE és a pietisták iskolarendszerét vizsgálva lehetetlen észre nem vennünk, hogy a pietizmus sok vonatkozásban közel áll COMENIUS elveihez.[45] E helyen nem tárgyalhatjuk e kérdést részletesen. Itt csak röviden utalhatunk bizonyos összefüggésekre, illetve különbségekre. FRANCKE életében kétségkívül jelentős szerepük van a góthai iskolában eltöltött éveknek, (itt tanult 16 éves koráig) viszont COMENIUSnak a német nevelésre való befolyása éppen itt KEGYES ERNŐ országában és különösen Góthában a legszembetűnőbb. A herceg 1642. évi híres *Schulmethodus*ában[46] foglalt elvek — amelyben már a tankötelezettséget is kimondja — COMENIUS műveiből származnak. Ha FRANCKE nem is ismerte behatóbban COMENIUS írásait,[47] a góthai

[44a] *Cellarius Kristóf* (1638—1707), hallei egyetemi tanár, tankönyveit több mint egy évszázadig nálunk is nagyon kedvelték nem pietista beállítottságú protestáns iskolákban is.

[45] Erre a kapcsolatra röviden utal MEDINSZKIJ: A nevelés története. Bp. 1951. 122. o.; BÉLA SZENTIVÁNYI: Die Herrnhuter Bewegung in der Slovakei im 18. Jahrhundert. (Sonderausdruck aus Deutsch—Slawische Wechselseitigkeit in sieben Jahrhunderten; gesammelte Aufsätze Akademie-Verlag Berlin); valamivel részletesebben PAYR SÁNDOR id. m.; behatóbban BRIESE M. E.: Paed. Verwandtschaft zwischen Comenius und Francke nachgewiesen aus ihren Leben und Schriften, Leipzig, 1887.

[46] Gothaer Schulmethodus. Szerzője: Andreas REYHER a góthai gimnázium rectora. Quellen zur Geschichte der Erziehung. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1959. S. 90—91.

[47] SCHERER: Die Paedagogik vor Pestalozzi, Leipzig. 1897. című művében, párhuzamot vonva a két nagy nevelő közt, azt állítja, hogy FRANCKE COMENIUS nevét sehol sem említi írásaiban. SCHULZE OTTO: Franckes Paedagogik című tanulmányában (Langensalza 1898) a reáltárgyakról szólva úgy nyilatkozik, hogy FRANCKE COMENIUStól függetlenül jutott saját nézeteihez. Ellenben RICHTER KÁROLY mellesleg említi, hogy FRANCKE a paedagogium tanítóinak COMENIUS Orbis Pictus című művét is ajánlotta tanulmányozásra, de az ide vonatkozó helyet nem idézi. A vonatkozó helyet megtaláltam, a következőképpen hangzik: „Sie besehen auch wohl grössere Officinen, Manufacturen und Anstalten, worin etwas Nützliches zu observiren ist, weil ihnen solches im künftigen Leben vielfältig dienen kann." — „Die Informatoren thun wohl, wenn sie vorher Comenii orbem pictum, Weigel's Abriss der Hauptstände und andere dergleichen Schriften nachschlagen, damit sie teils ihre Fragen darnach einrichten, teils den Scholaren selbst allerhand gute Nachricht geben, oder ihnen die lateinische Vocabula der vorkommende Sachen anzeigen können." A. H. FRANCKE: Verbesserte Methode des Paedagogii Regii zu Glaucha vor Halle. Das dritte Kapitel: Von den Recreations- Übungen. Közli D. G. KRAMER: id. m.

PAYR véleménye szerint — aki az idézett művekre hivatkozik — az a tény, hogy FRANCKE csak egyszer említi COMENIUS nevét, lehet esetleges dolog. A valószínűség is

iskola közvetítésével a nagy pedagógus kétségkívül hatással volt rá, az említett *Schulmethodus*t neveléstanában is idézi.[48]

A népiskola alapvető jelentőségét éppoly nyomatékkal hangsúlyozza FRANCKE, mint COMENIUS, de — és ez alapvető különbség kettőjük közt — míg Comenius azt akarja, hogy ugyanazon egy iskolába járjon a szegény és gazdag, a nemes és a jobbágy gyermeke, FRANCKE az elemi és középiskolában a különböző sorsú és helyzetű növendékeket egymástól elválasztva nevelte és tanította, jóllehet a rendi elkülönülés bizonyos áthidalását biztosította. COMENIUS a mai iskolarendszernek vetette meg alapját, amikor a tanulókat életkoruk szerint sorolta osztályokba, és megszabta minden osztály anyagát. FRANCKE középiskolai módszere — mint láttuk — másként alakult. COMENIUS szabad teret enged a játéknak és az öröm hajlékává akarja tenni az iskolát, a pietisták a játék hiábavalóságáról akarják meggyőzni a lelkeket, világnézetük általában komorabb, mint COMENIUSÉ. Amit azonban COMENIUS az anyanyelvről, mint tanítási nyelvről mond, azt lényegében a pietistáknál is megtaláljuk. Kirekesztették a latin nyelvet a népiskolából, és a középiskola alsó osztályaiban is teret engednek az anyanyelvnek. Az idegen nyelvek grammatikáját német nyelven tanulták a növendékek, és az anyanyelvhez hasonlítva tárgyalták a többi nyelveket is. Ugyanakkor a pietizmus egyik fő jellemvonása a gyakorlatiasság, amely a reális tárgyak felkarolásában jut kifejezésre, a szemléltetés éppen olyan súllyal szerepel náluk, mint COMENIUSnál. A hallei iskolák gazdagon el voltak látva tanszerekkel és erre igen nagy gondot fordítottak. — FRANCKE iskolái abban is hasonlítottak COMENIUS iskoláihoz, hogy a klasszikus irodalom bizonyos mértékben háttérbe szorult. FRANCKE LUTHER szellemében úgy véli, hogy inkább a nyelveket kell tanítani, mint az irodalmat, mert a klasszikus írók pogány szelleme összeegyeztethetetlen a keresztény szellemmel. Általában COMENIUSnál is és a pietistáknál is lényeges világnézeti elemként szerepel a vallás.

FRANCKE az egész emberi életet, gondolkodást, érzést és akaratot hatalmas energiával mégegyszer a vallás aspektusába kényszerítette, de ez a vallásosság elég mozgékony és élő volt ahhoz, hogy társadalmilag aktív legyen, és nagyjában megfeleljen a kor tudományos szükségleteinek és igényeinek.

A pietizmus győzelmi hadjáratát elsősorban tanítóinak, katechétáinak köszönhette. A hallei tanítók eljutnak egész Németországba, Svédországba, Dániába, Angliába, Hollandiába, Svájcba, Amerikába, Indiába, Görögországba, Olaszországba, Törökországba. Számos hallei tanultságú lelkész működik Magyarországon, Erdélyben, Moszkvában, Archangelszkben és a Volga mentén. Péter cár házi orvosa hallei pietista, a szibériai Tobolskban hallei minta szerint pietista iskola keletkezik.[49] A hallei egyetem nagy hírnévre tesz szert, és számos külföldi hallgató keresi fel.[50] Francke nagyszerű szervező, aki nem ismer lehe-

amellett szól, hogy a tudós FRANCKE előtt egy európai hírű nevelőnek neve és munkássága nem lehetett ismeretlen, annál is kevésbé, mert COMENIUS kézikönyveit ekkor már számos iskolában használták Németországban is.

[48] FRANCKE: Kurtzer und einfältiger Unterricht... S. 51. Közli: K. RICHTER id. mű.

[49] Lásd E. SELBMANN id. tan. S. 73.

[50] A hallei egyetem külföldi hallgatóira nézve lásd: FRANZ ZIMMERMANN: Materialien zur Herkunft der Studenten der Universität Halle in der Zeit von 1616—1730. (450. Jahr... Band. II. S. 95—100.) Ebből kiderül, hogy legtöbb hallgató Magyarországból és Oroszországból jött, de nagy számban jöttek Dániából, Franciaországból, Svédországból, Svájcból, Angliából, sőt Görögországból, Hollandiából, Itáliából és Norvégiából is.

tetlent. A pietista eszmék terjesztésére céltudatosan törekszik, a mozgalom nevelő, felvilágosító hatását az egész világra, főleg Kelet felé kívánja kiterjeszteni. Az általa létrehívott *Collegium orientale* célja a keleti nyelvek elsajátításán és az ebben való magas kiképzésen túl — amint ezt FRANCKE FRIGYES VILMOS számára készített tervezetében írja — a következő: „wenn Gott zur Verherrlichung Seines Namens eine Thür des Worts im Orient öffnet, immer einige geschickte Leute parat sein, die man dachin senden könne" (ha Isten nevének dicsőítésére a szónak kapuját Keleten megnyitotta, mindig legyen készen néhány ügyes ember, akit oda lehessen küldeni.[51] Ugyanitt vázolja fel a *Seminarium Nationum* tervét is, melyet a külföldi nemzetek számára tervezett. Ebben részben különböző távoli nemzetek gyermekei nevelkedtek volna, részben pedig tanítókat akart képezni idegen népek számára. Ha ez az intézmény, amelyet külön épületnek tervezett, nem is jött létre, tény, hogy a franckei intézményekben számos külföldi tanult. A fenti tervezetben számol be arról is, hogy néhány évvel ezelőtt két tatár fiú is tanult intézetében, az egyik ugyan meghalt, de a másik Moszkvában praeceptor egy nyilvános iskolában.

FRANCKEnek ezek a tervei és elgondolásai odasorakoznak Joach. BECHER, COMENIUS, SKYTTE és LEIBNIZ világjavító törekvései mellé. Különösen LEIBNIZnek az a gondolata érinti FRANCKET közelről, amely a más népekkel, főleg a Kelettel való kulturális és gazdasági kölcsönös kapcsolatok kiépítésére irányul. (Élete végéig dolgozik az 1705-ben életrehívott Keletindiai Misszió intézményén.) LEIBNIZ és FRANCKE missziós érdeklődésének előterében azonban nem merkantil érdekek állnak, sőt FRANCKEnál is többről van szó, mint egyszerűen pietista térítő buzgalomról. A hallei missziós tervben világot átfogó, a népek barátságát és kulturális kapcsolatát elősegítő felvilágosodott tendencia nyilvánul meg. A feltörekvő felvilágosodás hangja csendül ki, amely a népek békéjére és megértésére törekszik. Egyébként is bizonyos vonások — a hasznos tudás hangsúlyozása, az egész közösségért való felelősségtudat fegyelme, az alacsonyabb néposztályok sorsával való törődés, gondoskodás a nevelés és oktatás jobb előmeneteléről — utalnak a pietizmusnak és a feltörekvő német felvilágosodásnak kapcsolatára. A pietizmus és a felvilágosodás kapcsolata, illetve későbbi ellentéte, érdekes példáját szolgáltatja annak a történelmi tények, sőt szükségszerűségnek, hogy ugyanazon társadalmi és gazdasági helyzet hatása alatt keletkezett különböző szellemi áramlatok, amelyek kezdetben testvéreknek tűnnek, egy darabig együtthaladnak, majd szétválnak egymástól, és az ellenségeskedésig elidegenednek. Semmi kétség, a pietizmus és a német felvilágosodás ugyanazon korszak konkrét szükségleteiből született meg. Mindkettő lényegében a kapitalizmussal megerősödő polgárság igényeinek terméke, mindkettő — ha Németországot tartjuk szem előtt — reakció a harmadik rend részéről az egyházi ortodoxia ellen, és a nagy háború következtében a nép gazdasági, társadalmi és szellemi életében bekövetkezett nyomorúság ellen. Mindkettő a tömegek lelki és szellemi megújítására, a praktikus élet befolyásolására törekszik; az egyik a *praxis pietatis*on keresztül, a másik az ész által irányított cselekvésen keresztül.

A szétválás a világnézeti alapok körül történik meg. CHR. THOMASIUS[52] a felvilágosodás elején állva mélyebben gyökerezik az egyházban, mint a követ-

[51] FRANCKE: „Was noch aufs künftige projectieret ist..." D. G. KRAMER id. mű. S. 450.

[52] Vö. HANS FREYDANK: Chr. Thomasius, ein Erzieher der deutschen Jugend. (450. Jahr... Band. II. S. 3—25.)

kező tudós nemzedék, de már újat is hoz: elfogulatlan szemléletmódot a babonákkal szemben, mindent az egészséges emberi értelem szemszögéből vizsgálva. A hit az emberben, a *lumen naturale* hatalmasságába vetett bizalom lesz az a választóvonal, ahol a pietisták és a felvilágosodás hívei elválnak egymástól. A tudomány Isten dicsőségétől független, önértékű szemlélete idegen a keresztyéni alázattal Isten felé forduló pietistáktól. Az ellentét már THOMASIUS és FRANCKE kapcsolatában jelentkezik (Leipzigben még THOMASIUS lép fel az üldözött FRANCKE védelmében, és mindkettőjüket mint „forradalmárokat" száműzik), mégjobban kiéleződik, amikor THOMASIUS mellett Halleban a felvilágosodás legjelentősebb képviselőjeként CHR. WOLFF lép fel. 1706-ban hívják meg Halleba a matematika professzoraként, de lassanként — és ez jellemző az akkori tudomány differenciálatlanságára — kiterjesztette előadásait és írói tevékenységét a filozófiai fakultás valamennyi diszciplinájára.[53] Előadásaiban THOMASIUS példáját követve a német nyelvet használja, ezért előadásainak óriási visszhangja van. Ehhez járul még módszere is: hallgatóival nem kész gondolati eredményeket közöl, hanem lépésről lépésre vezeti őket a gondolkodásban, „mintha ő maga sem tudná". Még a teológiai tanulóktól is megkívánta, hogy ne vak hittel forduljanak tanítóikhoz, aminek aztán az lett az eredménye, hogy a teológus urak panaszkodtak, amikor néhány tanuló jobb magyarázatot és bizonyítást kért tőlük.[54] Az ortodox vagy pietisztikusan vallásos alap így lassan leépül, és helyébe egy racionális filozófia kerül. A filozófia WOLFF számára *scientia felicitatis*, az emberi nem boldogságát elősegíteni hivatott tudomány, amint ez célja valamennyi felvilágosodott filozófiának. Értelem és értelmes akarat a cél elérésének eszközei; ebből adódik etikai mondanivalója: tedd amit az általános jólét követel; cselekedj úgy, hogy embertársaid tökéletesebbek legyenek. Etikája jelentősebb lett azáltal is, hogy felfedezte a német nyilvánosság számára az ókínai filozófiát. Ez az előretörés a „pogányságba", egy egyházilag jóvá nem hagyott előkeresztény kultúrába, óriási merészségnek számított. Az „alter Sineser" (KONFUCIUS) értékelése volt az a kérdés, amely a vele akkor már sok tekintetben szembenálló pietistákat végleg ellene ingerelte. A „Rede von der Sittenlehre der Sineser" (Beszéd a kínaiak erkölcstanáról) lesz az oka Halleból való elűzetésének. Egy intrika során, amelyben a hallei pietisták is részt vettek, bebeszélték a királynak, hogy a WOLFF-féle filozófia a determinizmust hirdeti, ami azt jelenti, hogy egyetlen dezertáns katonát sem szabad megbüntetni, mert számára a dezertálást Isten eleve elrendelte. WOLFFnak akasztás terhe mellett 1723-ban 48 órán belül királyi parancsra el kellett Hallet hagynia. Bár később visszatér Halleba, Halle már nem lesz többé a német felvilágosodás középpontja.

Kétségtelen, hogy WOLFF az „alter Sineser" értékelésével a szekularizációhoz járult hozzá, ahhoz a felvilágosodott törekvéshez, amely a világnézetet egyháziatlanítani akarta, méginkább tette ezt matematikai és fizikai munkásságával és módszerével. Matematikai gondolkodási módszerei, szillogizmusai, az általa különleges mértékben kiképzett következtetési művészet lehetővé

[53] Vö. HANS AHRBECK: Christian Wolffs Bedeutung für die Reform des akademischen Unterrichts (450. Jahr... Band. II. S. 41—67.; GEORG MENDE: Die Universität Halle als Zentrum der deutschen Aufklärung uo. S. 1—11.; GÜNTHER MÜHLPFORDT: Chr. Wolff ein Bahnbrecher der Aufklärung uo. S. 31—39.

[54] CHR. WOLFFS eigene Lebensbeschreibung, hersg. mit einer Abhandlung über W. von H. WUTTKE, Leipzig, 1841. S. 66. Idézik H. AHRBECK és G. MENDE id. tanulmányaikban.

tette, hogy a filozófia sok miszticizmustól megszabaduljon. Tanításaiban jelentkeznek ugyan a filozófiai és természettudományos materializmus nyomai, ennek ellenére WOLFF tudatos filozófiai idealista és metafizikus; hűséges „Fürstendiener", és a nemességgel szemben is alázatos. Jellemző Németország társadalmi és ideológiai visszamaradottságára, hogy egy végső fokon mérsékelten haladó tanítási rendszer, mint WOLFFé ilyen keserű ellenállásba ütközött, és a lutheránusok: ortodoxok és pietisták, hogy a katolikusokról ne is beszéljünk, egyöntetűen istenkáromlónak, istentagadónak csúfolják.[55] Az idő gyors előrehaladását bizonyítja, hogy ugyanaz a WOLFF, aki a XVIII. század 20-as éveiben mint a haladás bátor előharcosa áll előttünk, szemben a pietistákkal, akik a maguk részéről nem sokkal előbb a lutheri ortodoxiával szemben objektíven haladóan hatottak, állást foglal a vele matematikai-természettudományosan szembenálló newtonistákkal, a kiváló matematikussal, EULERral és a szabadgondolkodó materialistákkal szemben.

Mindez nem változtat azon a tényen, hogy a felvilágosodás és a pietizmus harcából a felvilágosodás került ki győztesen.

A pietizmus nem töltötte be azt a történelmi szerepet, amelyre pedig a legégetőbb időszerű kérdésekkel kapcsolatos álláspontja alkalmassá tette volna. Amikor a pietizmus, miután szellemi hatalom lett, alávetette magát annak a rendszernek, amely ellen valamikor protestált, a régi társadalmi rendszert restaurálta és stabilizálta. Ezzel saját célkitűzéseinek mondott ellent, végső fokon pedig a fejlődés menetét gátolta, amely az emancipálódó polgárság feszítőerejével a francia forradalom felé tendált.

Az alsóbb körökből való emberek, akik Erfurtban a Leipzigből elűzött fiatal FRANCKE köré sereglettek, a suszterek, pékek, parasztasszonyok, parasztok, szabók, gombkészítők — akik a pietizmus annaleseiben meg vannak nevezve és akik a konventikulumokban szabad levegőt, szociális megértést, az önkény elől való menekülést és végül társadalmi viszonyaik megjavulását remélték — csalódottan voltak kénytelenek elfordulni. A pietisták pedig konzekvensen azonosították magukat a fennálló társadalmi renddel, hogy az államhatalommal békében élhessenek. Ahogy a pietizmus társadalmi vonatkozásban elidegenedett a mindennapi emberek mindennapi problémáitól, a valódi élettől, és egyre elutasítóbb lett az élet örömeivel szemben, úgy válik az iskola is egyre ridegebbé, sivárabbá. És bár kétségtelen, hogy a pietisták rendkívül szigorú erkölcsi magatartása mögött a társadalmi felelősségtudat, a munka és hivatás aszketikus értékelése rejlik, mégis mindjobban előtérbe kerülnek a pietizmusban meglevő misztikus elemek, és a pietizmus nemsokára egyike lesz azoknak a tényezőknek, amelyek a racionalizmus terjedését és ezzel együtt a felvilágosodás kibontakozását gátolták.

Bár az erkölcsi szigor, a vallásos áhítat FRANCKE működése idején is meghatározó elv, a pietizmus akkori társadalmi szerepe haladónak mondható. A vallásos nevelésnek túlhajtása, miszticizmus jellemzi már viszont a GRÓF ZINZENDORF által alapított herrnhuti közösség pedagógiai tevékenységét,[56]

[55] Vö. GÜNTHER MÜHLPFORDT id. tan. S. 31—38.

[56] Vö. BÉLA SZENTIVÁNYI: id. m.

A herrnhuti mozgalom túlzásaira utal PAYR Sándor id. művében, ahol LEYRITZ herrnhuti püspök „Betrachtung über die christliche Erziehung" című művét idézi, aki egyenesen azt óhajtja, hogy a csecsemő első képzeteinek és eszméinek is Jézus Krisztus legyen a forrása és tárgya. A gyermek, ha rajzol, csak szent tárgyakat, bárányt, pásztort rajzoljon, ha fűzfasípot készít, azon kórusdalokat sipolgasson.

később pedig FRANCKE, majd veje FREYLINGHAUSEN halála után magából Halleból is kihal ezeknek józan szelleme. Ez a hanyatlás már FRANCKE fiának, Gotthilf Ágostonnak idején bekövetkezett. A forma válik lényegessé a tartalom rovására, a szigorú erkölcsi nevelés helyébe a kolostori nevelés lép. Ima, éneklés, prédikáció helyettesíti a hasznos és racionalista ismereteket. Az őszinteség helyét kétszínűség és álszenteskedés foglalja el.

ENGELS írja: „Hogy egy gyermek többé-kevésbé tönkremegy, az egyetlen pietista lelket sem juttat a pokolba, különösen, ha az illető minden vasárnap kétszer templomba megy. . . A gyárosok közül a pietisták bánnak legrosszabbul a munkásaikkal, és bérüket minden lehetséges módon csökkentik. Ezt azzal indokolják, hogy nem adnak nekik alkalmat az ivásra. . .”

„Olyan vidékeken, amelyet a pietizmus annyira betölt, magától értetődik, hogy az mindenre kiterjed, az életre minden vonatkozásban rányomja bélyegét, és tönkre is teszi azt. A legnagyobb hatást a pietizmus az oktatásügyre, különösen pedig a népiskolára gyakorolja. Egyrészüket teljesen a kezében tartja. Ezek az egyházi iskolák, ilyen minden községben egy van. A többi népiskolák amelyekre a polgári hatóságoknak jelentős befolyásuk van, már szabadabbak, de még mindig az egyházi iskolának felügyelete alatt állnak. A miszticizmus hatásai kézenfekvőek. Az egyházi iskolákban ma is, akárcsak egykor a megboldogult Karl Theodor fejedelem idején, az olvasáson-íráson és számoláson kívül csak a katekizmust sulykolták be a tanulókba.”[57]

Ez azonban már a pietizmus hanyatló szakasza. BÉL MÁTYÁS és utódai sajátos hazai körülmények következtében a mozgalomnak ezzel a hanyatló szakaszával már nincsenek kapcsolatban. BÉL és utódai pietisták, de nem annak a rideg pietizmusnak hívei, amely — mint láttuk — a mozgalom későbbi szakaszában megnyilvánult, hanem annak a pietizmusnak, amelyet józan praktikus pietizmusnak nevezhetünk, és amelynek célja volt az embert vallásossá, de egyszersmind jobbá, erkölcsösebbé tenni; az anyagi és szellemi nyomort enyhíteni, a tudományosságot, a közművelődést terjeszteni. BÉL tevékenysége a pietizmus legszebb pillanatát tükrözi, azt az időszakot, amikor a pietizmus még együtthalad a feltörekvő felvilágosodással, amikor a közös javítani, segíteni akarás fűzi egymáshoz a két mozgalmat. Amikor egy szabadgondolkodó, THOMASIUS száll síkra FRANCKE ügyének és személyének védelmében, és amikor FRANCKE és WOLFF viszálya még nem szimbolizálja a pietizmus elfajulását, megmerevedését, gátlástalan rigorizmusát és a két mozgalom végső szakadását.

Иштванне Шипош:

СТРЕМЛЕНИЕ МАТИАСА БЕЛ К ВВЕДЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РЕФОРМ (ЧАСТЬ I)

Резюме

Матиас Бел был значительным ученым и педагогом первой половины XVIII-го века. Его деятельность была общеизвестна во многих странах Европы. Автор взялась оценить проектированные им, педагогические реформы. В первой половине своего сочи-

[57] Adalékok MARX és ENGELS pedagógiai vonatkozású írásaihoz. Összeállította és német eredetiből fordította VÁG OTTÓ. Levelek Wuppertalból. 1839. Pedagógiai Szemle, 1957. 2. 58. o.

нения, она знакомит с условиями воспитания Матиаса Бел. Особенно подробно она показывает влияние пиэтистов и работавшего в Халле А. Х. Франка. Автор устанавливает, что Матиас Бел и его последователи, жившие в своеобразных венгерских условиях, были связаны с прогрессивной частью пиэтисткого движения.

Mrs. Stephen Sípos

MATTHIAS BÉL'S PEDAGOGICAL REFORM ENDEAVOURS

Matthias Bél is a scholar and pedagogue of distinction in Hungary in the first half of the 18th century. His activity was wellknown in many a country of Europe. The author engaged himself to appreciate Bél's pedagogical reform endeavours. In the first part of his study published here he is making known the circumstances of *M. Bél's* being educated. He is treating at special length the influence exercised on him by the Pietists and A. H. Francke working at Halle. He is pointing out that *M. Bél* and his successors were in connection with the progressive phase of the pietist movement in the specific Hungarian circumstances.

HEGEL A SZELLEM FENOMENOLÓGIÁJA C. KÖNYVÉNEK MARGÓJÁRA[1] GONDOLATOK A MUNKA EMBERFORMÁLÓ HATÁSÁRÓL

„... A tudomány nem ismer széles országutat, s csak azok remélhetik, hogy napsütötte ormait elérik, akik nem riadnak vissza attól, hogy meredek ösvényei megmászása fáradságos."
(MARX: *A tőke)*

HEGEL A szellem fenomenológiája c. munkájának[2] olvasása intellektuális erőfeszítés, komoly erőpróba. De ha az olvasó mottónkat elfogadja s lépést tart a szellem kalandos, gyakran a szakadék szélén vezető, útvesztőket rejtő, magasbatörő útjával, gazdag kincseket lel. A szellem kalandos útján az egyéni tudat fejlődését kísérhetjük nyomon. ENGELS szavaival élve, HEGEL az egyéni tudat fejlődését úgy fogja fel, mint lerövidített megismétlését azoknak a fokoknak, amelyeken az ember tudata a történelem során keresztülment.[3] HEGEL az egyéni tudat aspektusából vázolja az emberi nem fejlődésének csomópontjait. A csomópontok az egyéni tudat fejlődésének három lépcsőfokán mind magasabb minőségi szinten ismétlődnek meg. Ha HEGEL idealista koncepciójától eltekintünk s csak az ezen átkódlő materialista elemeket vesszük figyelembe, úgy az egyéni tudat fejlődését a következőképpen vázolhatjuk. Az egyéni tudat fejlődése függ az ember viszonyától a valósághoz, e viszony intenzitásának fokától. A fejlődés első grádusa, amikor az egyén a valóságot közvetlenül érzékeli, vagyis, amikor a környezetének *csak* az embertől független objektivitását ismeri fel. A közbenső állomás, amikor az ember *tapasztalja*,[4] hogy környezete múltja, története emberi cselekedet, „társadalmi gyakorlat" terméke. A fejlődés legmagasabb és befejező szakasza, amikor az emberi nem történetét, mint *saját* múltjának történetét az emberi gondolkodás termékeiből[5] s a művészetből ismeri fel.

---

[1] E cikk nem ismertetése a műnek, Hegel idealista korlátainak bírálatát sem tartalmazza. Ha e cikk „műfaját" kívánjuk meghatározni, úgy azt mondhatnók, tallózás HEGEL gazdag szellemi örökségében: invenció merítés a szocialista erkölcs néhány kérdésének felvetéséhez. Módszerét illetően: „Arra törekszem, általában, hogy Hegelt materialista módon olvassam." (LENIN.)

[2] HEGEL: A szellem fenomenológiája. Akadémiai kiadó, 1961.

[3] MARX—ENGELS VM II. k. 359. o.

[4] „A szellem közvetlen létezésének, a *tudat*nak, két mozzanata van, tudás és a tudással szemben negatív tárgyiság. Mivel ebben az elemben fejlődik és fejti ki mozzanatait a szellem, azért megilleti őket ez az ellentét, s valamennyi a tudat alakjaként lép fel. Az erről az útról szóló tudomány a tudat *tapasztalatának* tudománya; a szubsztanciát és mozgását tekinti a tudat tárgyának. A tudat csakis azt tudja és fogja fel, ami tapasztalatában van... S a tapasztalatnak nevezik épp azt a mozgást, amelynek a közvetlen, a nem tapasztalt, azaz az elvont, akár az érzéki léte, akár csak gondolt egyszerűé elidegenedik magától, s azután ebből az elidegenedésből visszatér magához és ezzel csak most mutatkozik valóságában és igazságában, s csak most a tudat tulajdona is." I. m. 26. o.

[5] „Ezt a múltat olyképpen futja át az egyén, akinek szubsztanciája a magasban álló szellem, ahogyan az, aki egy magasabb tudományba fog, átfutja a régi elsajátított előkészítő ismereteket, hogy tartalmukat megjelenítse a maga számára; felidézi tartalmukat, anélkül, hogy ez érdekelné őt és nála időzne. Az egyesnek a tartalom szerint is át kell mennie az általános szellem műveltségi fokain, de mint a szellem által már levetett alakokon, mint egy kidolgozott és egyengetett út fokain, így látjuk az ismeretekre vonatkozóan,

Hegel az embernek a munkával való önteremtéséről és az önelidegenedésről

Hegel már az előszóban hangsúlyozza, hogy „... minden azon múlik, hogy az igazat ne csak mint *szubsztanciát*, hanem éppannyira, mint szubjektumot is fogjuk fel és fejezzük ki".[6] Ez a hegeli gondolat materialista nyelvre lefordítva azt jelenti hogy az ember környezetében, az objektív valóságban, s itt különösen a társadalmi létre gondol, nemcsak az objektívitást, a holt tárgyiasságot, hanem az objektívben levő szubjektív mozzanatokat is ismerje fel és fejezze ki. A kérdés mélyebb felvetése előlegezi a lét és tudat viszonyának marxista-materialista megoldását. Arról van szó, hogy a polgári materializmus megoldotta a lét és tudat alapkérdését, azzal, hogy meghatározta a lét elsődlegességét és objektivitását a tudattal szemben Ugyanakkor nem vetette fel a tudat aktivitásának kérdését, a szubjektum tevékenységének hatását a léthez való vonatkozásában. Marx az idealizmus — különösen Hegel — eredményének ismeri el, hogy felvetette és megkísérelte kidolgozni a tudat aktivitásának, a szubjektum tevékenységének kérdését.[7] A polgári materializmus a lét és tudat *perdöntő vitájában győzve* a lét objektivitását csak holt tárgyias formában fogja fel. Mit jelent ez a megállapítás az egyéni tudat kialakulása szempontjából? A kiindulást, azt, hogy az emberek gondolat- és érzelemvilágát létük, környezetük határozza meg. Nem ad azonban választ arra, hogy a társadalmi lét, az emberek környezete hogyan alakult ki. Az emberek idegenül állnak szemben környezetükkel, amely sorsukon végzetszerűen uralkodik. Továbbmenően nem veti fel az emberek gondolat- és érzelemvilága kialakulásának, fejlődésének, megváltozásának folyamat jellegét, e mozgás dinamikáját. A polgári materializmus szemlélete statikus, az emberek tudatvilágának kialakulását mechanikusan, a lét passzív ráhatásaként fogja fel. Hegel problémafelvetése a lét és tudat kérdését illetően, ontológiai vonatkozásában, a polgári materializmus eredményeihez képest *visszalépés*. De a tudat aktivitását illetően határozott léptekkel halad előre. Feloldja a társadalmi lét holt tárgyiasságát. S az idealista ködfátyolon áttör az a felismerés, hogy az emberek társadalmi tevékenysége hozza létre társadalmi létüket. Ez a felismerés az egyéni tudat kialakulása szempontjából felveti *az ember önteremtésének* gondolatát; a hegeli koncepció szerint az ember gondolat- és érzelemvilága a cselekvésen keresztül, a cselekvés által fejlődik, alakul, változik.[8] Materialista módon kifejezve a hegeli gondolatot, ez azt jelenti, hogy az egyén tudat- és érzelemvilága akként alakul, fejlődik, gazdagodik, miként vesz részt az ember tevékenyen környezetének kialakításában, illetve megváltoztatásában. Más szóval: az ember gondolat és érzelemvilágát döntően a társadalmi gyakorlatban való részvétele határozza meg.

A cselekvés, a tudat aktivitása vörös fonalként húzódik végig a hegeli felfogáson. Az ember önteremtése, erkölcsi világának kialakulása a tevékenységen keresztül valósul meg. Az önteremtő tevékenység a hegeli koncepció alapján általában a szellemi munka. A szellemi munka kizárólagosságának hangsúlyozása Hegel idealizmusából ered, de mint ahogy másutt, itt is átcsillan materialista igazságok megsejtése, s a szellemi munka kizárólagosságát megtöri a fizikai munka jelentőségének felismerése. A Fenomenológia híres „uralom és szolgaság" c. szakaszában elemzi — Hegel — az úr és szolga viszonyát. Arra a következtetésre jut, hogy az úrnak nincsen önálló léte, csak a szolga által létezik. Azért a szolga által, mert a

---

hogy az ami az előző korszakokban a férfiak érett szellemét foglalkoztatta, a gyermekkor ismereteivé, gyakorlataivá, sőt játékaivá süllyedt le, s a pedagógia haladásában megismerjük majd a világ műveltségének mintegy árnyékképében útonrajzolt történetét... A műveltség ebben a tekintetben, az egyén oldaláról nézve, abban áll, hogy az egyén megszerzi ezt a meglevőt, magába nyeli szervetlen természetét és birtokába veszi a maga számára." I. m. 22. o.

[6] I. m. 17. o.

[7] Minden eddigi materializmusnak... az a fő fogyatékossága, hogy a tárgyat, a valóságot, az érzéki világot csak az *objektum* vagy a *szemlélet* alakjában fogja fel; nem pedig mint *emberi érzéki tevékenységet*, gyakorlatot, nem szubjektíven. Ezért történt, hogy a tevékeny oldalt a materializmussal ellentétben, az idealizmus fejtette ki — de csak elvont módon, mert az idealizmus természetesen nem ismeri a valóságos, érzéki tevékenységet, mint olyant." (M. E. VM. II. k. 399. o.)

[8] „... A cselekvés épp a szellem *tudattá* válásának folyamata. Azt tehát, hogy mi ... a valóságból tudja. Az egyén ennélfogva nem tudhatja, hogy *micsoda*, mielőtt a tevékenység által meg nem valósította magát..." (I. m. 206. o.)

szolga lényegéhez tartozik a munka. A szolga a munka révén önálló létet nyer. Az önálló lét nem az úrtól való függetlenséget jelenti a hegeli felfogásban, sőt HEGEL látja, hogy az úr hatalom a lét felett, s így a szolga felett is. A szolga önálló léte azt fejezi ki — s ez igen jelentős —, hogy az emberi nem tudatának fejlődésében a szolgai tudat válik, a fizikai munka révén, döntő elemmé.[9]

A hegeli koncepcióban az embernek munkával való önteremtése az ember önelidegenedését hozza létre. A munkával való önteremtés s egyben az önelidegenedés általános formája, a hegeli felfogás szerint, a szubjektívnek objektívvé válása. Ezen azt érti, hogy a társadalmi lét minden jelenségében, tehát így viszonyokban, tárgyakban és dolgokban, tehát mindenben, ami objektív, fellelhető a szubjektív mozzanat: az, hogy az ember hozta létre. Ez a teremtő tevékenység a szubjektum, az ember önelidegenedése. De a teremtő aktusnak van egy másik oldala is, miközben az ember megteremti a társadalmi létét, környezetét, annak tárgyias feltételeit, teremti önmagát, egyéniségét, erkölcsi világát. Itt HEGEL zseniális sejtelméről van szó, amelyet később ENGELS[10] és MARX[11] fejtettek ki a marxista-materializmus alapjairól. Az ember lényegéről, humán tartalmáról van szó. Mi az ember lényege, miben különböztethető meg az élő világ más tagjaitól? A gondolkodás képessége, az értelmes cselekedetei által. A gondolkodás és a munka kapcsolata ismeretes. Ha a munka révén vált az ember értelmes lénnyé, úgy a munka képezi az ember lényegét. Ezt ismerte fel HEGEL, hogy az ember lényege a munka, munkája által teremti meg környezetét és önmagát. A munkaerő a munka végzése közben azonban tárgyi alakot ölt, tárgyiasul, objektívvé válik, s így az embertől független létet nyer. E tárgyaknak az embertől való függetlenedését nevezi HEGEL önelidegenedésnek. Önelidegenedés azért, mert az ember lényege, a munkája a munkaerő működtetése közben tárgyakat hoz létre, s a tárgyakban az ember munkája, tehát lényege van, a dolog az embertől függetlenné válik, az embertől elidegenedett.

Itt megint HEGELnek egy zseniális felfedezéséről van szó, ami azonban nem bontakozhatott ki polgári látásmódja következtében. HEGEL megsejti, hogy a tőkés viszonyok között az ember egyéniségét és erkölcsi világát érintően önelidegenedésen megy keresztül és ez a munkával van kapcsolatban. Az önelidegenedés néhány formáját le is írja.[12] De az önelidegenedés lényegét képtelen megérteni idealizmusának korlátai következtében, és mert számára a történelmi fejlődés a polgári társadalom kialakulásában lezáródott. A hegeli felfogás centrumában a munkaerő tárgyiasulásának és az önelidegenedésnek azonosítása vonul végig, csak periferikusan, a konzekvenciák levonása nélkül írja le néhány helyen a tőkés viszonyok következtében létrejövő önelidegenedést.

---

[9] „Az úr... olyan magáért-való tudat, amely egy *másik* tudat által van... nevezetesen olyan tudat által, amelynek lényegéhez tartozik, hogy önálló léttel, vagyis a dologiassággal általában van összekapcsolva... Az úr azonban a hatalom a lét felett... ez a lét pedig a hatalom a másik felett, azért ebben a következtetésben maga alatt tartja a másikat... az úr azonban, aki a szolgát tolta a dolog és maga közé, ezáltal csak a dolog önállótlanságával kapcsolódik össze, s tisztán élvezi azt; az önállóság oldalát azonban átengedi a szolgának, aki azt feldolgozza.

.....

Az önálló tudat *igazsága* eszerint a *szolgai tudat.*" (I. m. 104—5. o.)

[10] ENGELS: A munka szerepe a majom emberré válásában.

[11] MARX: Ökonómiai-filozófiai kéziratok.

[12] „... A tevékeny erő megjelenik mint az *a hatalom*, amelyben feloldódik a valóság... ez a hatalom, amelyként a tevékenység fellép, önmagának másvilága...; ez ez által, mint tiszta általános, mint tiszta hatalom mutatkozik meg." (I. m. 119. o.)

„Ami először a tudat ellentétes vonatkozását illeti, amelyben számára a *realitása közvetlenül a semmis*, a valóságos tevése semmittevéssé, élvezete boldogtalanságának részesévé lesz. Ezzel ténykedés és élvezet elveszt minden *általános tartalmat és jelentőséget*..., s mind a kettő visszahúzódik az egyediségbe, amelynek megszüntetésére irányul a tudat. Ennek mint *e valóságos egyednek* tudja magát a tudat az állati funkciókban. Ezek a helyett, hogy elfogulatlanul mennének végbe, mint olyasmi, önmagában semmis és nem válhatik fontossá és lényegessé a szellem számára... inkább a komoly foglalkozás tárgyai s épp a legfontosabbakká lesznek..., s mindig beszennyezettnek látja magát; s mivel törekvésének tartalma valami lényeges helyett a legalantasabb, valami általános helyett a legegyedibb: azért csak egy magára és kicsinyes ténykedésre korlátozott, s önmagán kotló, éppoly boldogtalan, mint szánalmas személyiséget látunk." (I. m. 120. o.)

A tárgyiasulás általában a munkának eredménye, az önelidegenedést azonban csak a tőkés viszonyok között végzett munka hozza létre. Azáltal, hogy HEGEL az önelidegenedést és a tárgyiasságot azonosítja, az önelidegenedés nála minden munka kísérőjévé válik. Az önelidegenedés, mintahogy erről később szó lesz, a sajátos tőkés viszonyok között végzett munka eredménye, a kapitalista ökonómiának az erkölcs szféájában jelentkező fundamentális kategóriája.

Marx a tőkés viszonyok között végzett munka erkölcsi vonatkozásairól, az önelidegenedés bírálata

MARX a Fenomenológia nagysagát abban látja, hogy HEGEL e műben fogalmazza meg — elvont filozófiai szinten — az embernek munkával való önteremtését.[13] Ugyanakkor már a fiatal MARX, a szocialista perspektíva talaján, kritikai megjegyzéseket fűz a Fenomenológia idealista korlátaihoz, kifejti a tőkés viszonyok között végzett munka hatására létrejövő önelidegenedés négy formáját.[14] MARX fejtegetéseinek kiindulópontja: az ember lényege a munka; mert *munkában alakul ki és valósul meg az ember egyénisége*. A tőkés viszonyok között végzett munka azonban eltorzítja az egyéniséget és sajátos hatással van az erkölcsi életére. Miután a munkás a tőkés viszonyok között nem találja meg *munkájának értelmét*; munkájának terméke a tőkés tulajdonába megy át és rajta, alkotóján, a munkáson, mint idegen ellenséges hatalom uralkodik. Tehát a munkás számára munkájának terméke azért idegen, mert tőkés tulajdonba megy át, s rajta idegen hatalomként uralkodik. Mostmár ebben az idegen hatalomban a munkás lényege elidegenedett tőle. A munkás nem találja meg a munka folyamatában a *munka* örömét, mert egyrészről a munka folyamatában válik munkája idegen hatalom tulajdonává, másrészről pedig a tőkés technika — amely a fejlődés szükségszerű láncszeme volt — a munkást „beszélő szerszámmá" változtatja, elvonva tőle az *alkotás örömét*. *A munka az ember életörömének fontos területe, boldogságérzetének jelentős forrása*. Ugyanis a munka az ember életerejének egyik próbaköve. Itt méri le erejét, ügyességét, képességeit, szellemi és fizikai vonalon egyaránt, itt valósul meg invenciója, fantáziája; itt derül ki *társadalmi hasznossága* vagy *elégtelensége* az elismerésen vagy elítélésen keresztül. A munka — mint már szó volt róla — nemcsak az ember életrevalóságának és képességeinek próbaköve, hanem csiszolókorongja és alakítója, egyben megvalósítója is egyéniségének, erkölcsi világának. A munka fejlesztheti és eldurvíthatja, teheti sokoldalúvá vagy egyoldalúvá, fantáziagazdaggá vagy fantáziatlanná, szí-

[13] „A hegeli Fenomenológiának és végeredményének a nagysága... tehát először az, hogy HEGEL az ember önmagateremtését, mint processzust fogja fel, az eltárgyiasulás eredményét mint eltárgyiasulás folyamatát, mint külsődlegessé válást és mint ennek a külsődlegessé válásnak a feloldását, hogy tehát a munka lényegét fogja fel, és a tárgyiasult embert, az igazi, mert valódi embert, mint saját munkájának eredményét ragadja meg." (MARX: Ökonomiai-filozófiai kéziratok.)

[14] A fiatal MARX az Ökonomikai-filozófiai kéziratokban a tőkés viszonyok ellentmondásait még a jelenség nézőpontjából elemzi. Az elidegenülés elméletét később a Tőkében alapozza meg exakt módon, ahol a tulajdonviszonyokból vezeti le az erkölcsi jelenségeket. MARX az Ökonomikai-filozófiai kéziratokban a tőkés viszonyok között végzett munka következtében létrejövő elidegenedés négy formáját írja le: I. A munkástól elidegenedik munkájának terméke. II. A munkástól elidegenedik a munka folyamata. III. A munkás elidegenedik önmagától mint embertől. IV. A munkás elidegenedik az emberi nemtől.

„I. A munkás viszonya a munkatermékhez, mint idegen és fölötte uralkodó tárgyhoz. Ez a viszony egyben az érzéki külvilághoz való viszony, a természeti tárgyakhoz, mint idegen, vele ellenséges szembenálló világhoz való viszony.

II. A munkás viszonya a termelés aktusához a munkán belül. Ez a viszony a munkás viszonya saját tevékenységéhez, mind idegen, hozzá nem tartozó tevékenységhez, a tevékenység mint fájdalom, az erő, mint tehetetlenség, a nemzés mint férfiatlanítás, a munkás saját fizikai és szellemi energiája, saját személyes élete — mert mi más az élet, mint tevékenység — mint saját maga ellen fordított, tőle független, hozzá nem tartozó tevékenység. Az önmagától való elidegenedés mint fent a tárgy elidegenedése...

Az elidegenült munka az embertől elidegeníti I. a természetet, II. saját magát, tevékeny funkcióját, élettevékenységét, és elidegeníti az embertől a fajt, a faj életét az egyéni élet eszközévé teszi számára. Először elidegeníti a faj életét és az egyéni életet és másodszor az utóbbit absztrakciójában az első céljává teszi, éppen absztrakt és elidegenült formájában." (MARX: Ökonomiai-filozófiai kéziratok.)

nessé vagy szürkévé az ember egyéniségét. Ha azonban a munkás nem találja meg munkájának értelmét, ha nem értelmesen cselekvő, ha munkájában nem érzi magát szabadnak, ha kényszerből dolgozik; úgy a munka *nem* életörömének területe, *nem* forrása boldogságérzetének, úgy ez kihat az életének minden területére, még legintimebb viszonyaira is. A munkás munkájában nem érzi jól magát, nem érzi, hogy szabadon cselekszik, de a magánéletében — evésben, ivásban, szerelemben — átéli a szabad cselekvés élményét, itt leli életörömének *egyedüli* területét, boldogságának forrását, s ezért ezt teszi élete *fő* céljává. A szerelem és az ember táplálkozása minőségileg, lényegileg más, mint az állat faj- és önfenntartó ösztöne. A lényegi különbséget az ember munkája által szerezte meg. A szerelem humán tartalmát, emberi vonatkozását az élet különböző területein nyert közös élmények, a közös életcél kialakítása, az emberi közösség átélése adja. De az a tény, hogy a munkás a munkában nem találja meg az értelmes cselekvés lehetőségét, a munka örömét, a munkában embertelenné válik, magában rejti azt a tendenciát, hogy ez a magánéletét is embertelenné tegye, s a szerelmet a fajfenntartásra redukálja.[15] A pillanatnyi élvezetekkel „pótolja" a munka örömének hiányát. Így torzulhat el a munka elidegenedése következtében az egyén szerelmi erkölcse. De a munka elidegenedése általában eltorzítja az emberek közötti viszonyt. Az ember erkölcsi életének elszegényedése vezet ahhoz, hogy magát és embertársait, nem emberi viszonylataiban, hanem csak funkcióiban ismeri fel. Ahogyan az érett Marx a Tőkében megfogalmazza: az emberi viszonyok dologi viszonyokká változnak át.

Az eddigi fejtegetések is érzékeltették, hogy a munka nemcsak a társadalom anyagi létfeltételeinek megteremtésében játszik létfontosságú szerepet, hanem az ember egyéniségének, *erkölcsi világának* megteremtésében. A munka a társadalmi viszonyoktól, a társadalom anyagi létfeltételeitől függően pozitív illetve negatív hatással van az egyéniség fejlődésére. A polgári társadalomban végzett munka, mint ahogy ez már a fiatal Marx ragyogó szellemű elemzéséből kitűnik — főtendenciájában —, a dolgozók többségét érintően elembertelenítő hatással van. Ez a megállapítás látszatra úgy tűnik, hogy ellentmondásban van azzal a ténnyel, hogy a munkásosztály erkölcsében látjuk a szocialista erkölcs forrását, annak az osztálynak az erkölcsében, mely leginkább van kitéve a tőkés viszonyok között végzett munka elembertelenítő, erkölcsromboló hatásának. Ez igen érdekes, a valóság szülte ellentmondás, melyet Marx így fogalmaz meg: „Erre az abszolút mélységre kellett tehát az ember lényének redukálódnia, hogy belső gazdagságát kiszülhesse magából." Vagyis a tőkés viszonyok között végzett munka elembertelenítő hatása *ellenére* a munkás képes a tőkés viszonyok között is emberileg, erkölcsileg felemelkedni. Az erkölcsi, emberi emelkedés lehetősége abban rejlik, hogy *a munkás nem érzi jól magát az embertelenségben* „felháborodik" a sorsán, *küzd a sorsa ellen*. A munkás életcélt kap, emberi perspektívát, megtalálja életének erkölcsi értelmét, öntudatot nyer.

[15] „Miből áll a munka külsődlegessé válása?

Elsősorban abból, hogy a munka a munkás számára külsődleges, azaz nem lényéhez tartozó, és ennélfogva a munkás nem igenli, hanem tagadja magát a munkájában, nem érzi jól magát, hanem szerencsétlennek érzi, nem fejti ki szabad fizikai és szellemi energiáját, hanem fizikumát tönkresanyargatja és szellemét szétrombolja. Ezért a munkás csak munkáján kívül érzi úgy, hogy egészen ő maga, munkája közben önmagán kívül van. Otthonosan érzi magát, ha nem dolgozik és nem érzi magát otthonosan, amikor dolgozik. Munkája ezért nem önként vállalt, hanem kényszerített munka, kényszermunka. Munkája tehát nem szükséglet kielégítése, hanem csak eszköz ahhoz, hogy a rajta kívül levő szükségletet kielégítse. Idegensége abban mutatkozik meg tisztán, hogy amikor nincs fizikai vagy egyéb munkakényszer, kerüli a munkát, mint a pestist. A külsődleges munka, a munka, amelyben az ember külsődlegessé válik, az önfeláldozás, önsanyargatás munkája. Végül még abban is megmutatkozik a munka külsődlegessé válása a munkás számára, hogy a munka nem sajátja, hanem másé, hogy nem az övé, nem őhozzá tartozik, hanem valaki máshoz...

Ennek az eredménye az, hogy az ember (a munkás) már csak állati funkcióiban, evés, ivás, nemzés, vagy legfeljebb még lakásában, csecsebecséi között stb. érzi, hogy szabadon cselekszik, viszont emberi funkciói gyakorlásakor inkább állatnak érzi magát.

Az állati válik az emberivé, az emberi állativá. Bár az evés, ivás, nemzés stb. szintén valódi emberi funkciók. De abban az absztrakcióban, amely ezeket a funkciókat az emberi tevékenység más köreitől elválasztja és végső egyedüli céllá teszi állati funkciók." (Uo.)

A tőkés viszonyok között végzett munkának elembertelenítő hatása ellenére harcol a tőkés viszonyok ellen, kialakul a proletáriátus erkölcse, s ez emeli fel a szocialista jövő, a holnap emberének előharcosává. És ez teszi a proletár erkölcsöt, a mi erkölcsünk, a szocialista erkölcs forrásává.

Gondolatok a szocialista viszonyok között végzett munka erkölcsi vonatkozásainak problémafelvetéséhez

Szocialista pedagógiánk a nevelőmunka középponti elvévé tette a munkával munkára nevelést, felismerve annak az ember egyéniségének, erkölcsi világának kialakulásában játszott fontos szerepét. Ezért sürgős felvetni a szocialista viszonyok között végzett munka erkölcsi vonatkozásainak problematikáját. Az elvi tisztázás jelentőségét húzza alá az a körülmény, hogy a munka *önmagában*, még szocialista viszonyok között sem nevel, és a munkához való szocialista viszony sem alakul ki spontán. A munkához való szocialista viszony kialakulása *folyamat*, amelynek társadalmi és pedagógiai feltételei vannak. A társadalmi feltételek között alapvető szerepe van a társadalmi viszonyoknak, az anyagi technikai feltételeknek. A pedagógiai feltételeken értendő a társadalom *széles* értelemben vett nevelő és az iskolai nevelő munka szűkebb értelemben vett pedagógiai hatása.

A szocialista forradalom megteremtette a munkához való szocialista viszony kialakulásának társadalmi feltételét. Az ember felszabadulásával *felszabadult a munka*. Az „idegen, ellenséges hatalomnak" végzett munka negatív pszichikai és demoralizáló erkölcsi hatása helyett a felszabadult munka megteremti a pszichikai *feltételeket* az egyéniség morális kibontakozásához és a munkához való szocialista viszony kialakulásához. A szocialista társadalmi viszonyok teremtette lehetőségek megvalósulása bonyolult kölcsönhatásban áll az egyént érintő népgazdasági, politikai és pedagógiai hatásokkal. Nem véletlen, hogy a Szovjetunió Kommunista Pártja programjában a népgazdasági és politikai célkitűzések mellett komoly helyet foglal el a *„nevelés a munkában"*. E fejezetben szó van arról, hogy: „A párt a *nevelő munka középpontjába*[16] állítja azt a feladatot, hogy a társadalom valamennyi tagjában kialakítsa a munkához való szocialista viszonyt".[17]

Az egyén szempontjából a munkához való szocialista viszony kialakulásához, a munka pozitív erkölcsi hatásához perdöntő *a munka örömének érzete*. Az öröm érzelem, minden egészséges ember lelki életének eleme. Az öröm azáltal válik erkölcsi érzületté, hogy az egyén *a munkában* átéli az örömet. A munka örömének érzete még *önmagában* nem kifejezése a munkához való szocialista viszonynak, de a munkához való szocialista viszony tartalmazza elidegeníthetetlen elemként a munka örömét. A munka örömének kiváltói lehetnek: maga az alkotó munka, az eredményesség, a munka társadalmi hasznossága és elismertsége stb.

Minket most az a probléma érdekell hogyan válik a szocialista forradalom álta, megteremtett feltételek alapján a munka öröme a munkához való szocialista viszony kifejezőjévé, hogyan kapja meg új társadalmi tartalmát. A problémát meg tudjuk közelíteni, ha csak a munka örömének egyik kiváltóját, az alkotó munkát vizsgáljuk meg. Az alkotó munka lehetősége szorosan összefügg a tulajdonviszonyokkal, mint ahogy már erről szó volt. Nem beszéltünk azonban arról az érdekes összefüggésről, ami a tulajdonviszonyok által létrejövő technikai fejlettségi szint és az alkotó munka lehetősége között fennáll. Érdemes bepillantanunk a közeli társadalmi múltba, a kézműiparba, ahol is azt láthatjuk, hogy a kézműiparos *egyéni* munkával valósítja meg a kész terméket. A kézműiparos realizálhatta a kész termékben egyéni fantáziáját és invencióját. Így megvoltak a feltételek a munka folyamatában és a kész termékben az alkotó munka élményének átéléséhez. A tőkés viszonyok kifejlődésével azonban már nemcsak a tulajdon viszonyok, hanem *a tőkés viszonyok között kifejlődő technika* az alkotó munkát az egyéni munka szempontjából mind kevesebbek számára teszi lehetővé. A technika és a gépipar nagyarányú fejlődése — mely a történelmi fejlődés szükségszerű láncszeme — az egyéni munkát részmunkává, részműveletté változtatja át. Ehhez járul, hogy a kapitalizmusban a munkás csak *szolgája* a technikai fejlődésnek, „csavar" a nagy gépezetben; éppen ezért a technikai fejlődés a tőkés viszonyok között a munkás szellemi és fizikai képességeit elnyomorítja.[18] A szocializmusban a megváltozott társadalmi viszonyok a technikai fejlődést, a gépipart előrelendítik. E fejlődés mostmár a dolgozót szolgálja, munkáját könnyíti. Ezzel megteremti a munkához való szocialista viszony *gazda-*

[16] Kiemelés tőlem.

[17] Szovjetunió Kommunista Pártjának programja.

[18] Vö. előző fejezet.

sági feltételeit. Az a körülmény, hogy a technika tőkés béklyóitól megszabadulva hatalmas fejlődésnek indul, és ezzel a munkás egyéni munkája mind kisebb részműveletekre szorítkozik, mostmár *nemcsak a szocialista tulajdonviszonyok nézőpontjából, hanem a technikai fejlődés oldaláról is felveti az alkotó munka új, a szocialista viszonyok között való átélésének problematikáját.*

A kézműiparban az *egyéni* munkával létrehozott késztermékben megvalósuló egyéni invenció, alkotó munka sajátosan *individualista* érzelemvilágot fejez ki. A polgári társadalom fejlődésének hajnalán azonban a mester a munkában és a munka folyamatában átélte az alkotás örömét, élvezte erőit. Gondoljunk többek között *Romain Rolland* Colas Breugnon-jára. A tőkés viszonyok fejlődése az individualizmust végsőkig kiélezi, ugyanakkor a gyáron belüli munkamegosztással a termék elkészítését „közösségi" munkává teszi. Ennek a közösségi munkának közössége csak a *közösen* végzett munkát jelenti, amelyben az individualizmus elsorvasztja az individuumot. Ugyanis a tőkés viszonyok elzárják a lehetőségét annak, hogy a munkás a közösség munkájában átélhesse az alkotás élményét. A szocialista viszonyok megteremtik a *feltételeit* annak, hogy a munkás az alkotás élményét a *közösség munkájában átélje.* Az egyéni alkotó munkának a közösségi munkában való átélése felveti az individualista és a közösségi szemlélet egész problematikáját. A közösségi ember nem munkáján kívül, hanem munkájának végzése közben alakul. Munkán kívül nem lehet közösségi élményt, közösségi erkölcsöt kialakítani.

Mint láttuk bonyolultan szövődnek össze a szálak. A munka öröméből indultunk ki és az alkotó munka társadalmi-történeti alakváltozásain keresztül eljutottunk a közösségi szemlélet problematikájához. A munkából indultunk el és a munkához jutottunk vissza azzal a konkluzióval, hogy az alkotó munka élményének átéléséhez szükséges a közösségi érzésvilág, és ez a munka végzése közben a munka folyamatában alakul ki és valósul meg. A közösségi szemlélet kialakításához a munkást a munkában *érdekeltté* kell tenni. A munkás a szocializmus viszonyai között a munkában kétféleképpen lehet érdekelt: emberileg és anyagilag. Az anyagi érdekeltség, a szocializmus viszonyai között, a szocializmus építésének elhanyagolhatatlan ösztönző ereje. De nem helyes, és nem is beszélhetünk a munkához való szocialista viszonyról, ha a munkás emberileg nem érdekelt a munkában, még akkor sem, ha az anyagi ösztönzés kimagasló teljesítményekhez vezet. Feltétlenül szükséges a munkához való szocialista viszony kialakításához, hogy a dolgozó necsak a „boríték örömét", hanem a végzett munka örömét is átélje. A munkás munkában való emberi érdekeltségének kialakítása szorosan összefügg és kölcsönhatásban áll az alkotómunka élményének átélésével, a munka társadalmi hasznosságával és elismertségével. Az emberi érdekeltség kialakítása szintén folyamat, fokozatai vannak. A munkásnak ismernie kell elsősorban munkájának szerepét, a munkafolyamatban betöltött helyét, a rész és egész kapcsolatát. Nemcsak formálisan, hanem gyakorlatilag, értve ezen azt, hogy ez az egyéni kezdeményezésre ösztönzően hasson és annak megvalósulása a közösség munkájában lehetővé váljon. Ez még csak az üzemi közösségi szemlélet nyers, vázlatos probléma-felvetése. Az üzemi közösséget pedagógiai nyelven elsődleges közösségnek nevezhetjük. Ebben az elsődleges közösségben válik az egyéni munka közösségi munkává; itt élheti át a munkás az alkotó munka élményét a közösségi munkában. A további lépés az üzemi közösségtől, az elsődleges közösségtől a népgazdasági szemlélet kialakítása, a közösségi érzésvilág teljes kibontakozása. Ennek pszichikai elemei[18] az egyéni és üzemi közösségi munka társadalmi hasznosságának felismerése és elismerése, az egyéni, üzemi és közösségi érdek harmóniájának érzékelése és tudatosodása.

Ebben az összefüggésben beszélhetünk *a munka örömének szocialista tartalmáról,* mondhatjuk, hogy az egyén szempontjából a munka öröme a munkához való szocialista viszony kifejezése, amely magában foglalja az alkotó munkának *a közösségi munkában való átélését,* felismeri munkájának társadalmi hasznosságát. A munka örömének ilyen átélése során válik az egyén közösségi emberré.

A politechnikai oktatásnak *fontos elvévé* kell tennie, hogy az ember önmagát munkáján keresztül teremti: tudatosan kellene merítenie a munkában rejlő nevelési lehetőségekből. Az oktatás és nevelés a politechnikában ekvivalens. Az oktatás, a magas szakmai műveltség feltétele annak, hogy a tanuló egy szakmán belül érzékelje a rész és az egész viszonyát, s ez már nevelési szempont is. Fontos, hogy a tanuló, amikor üzemi vagy mezőgazdasági

[19] Jó és hasznos volna a munkalélektan mellett a munka neveléslélektani vonatkozásait is kidolgozni. A munkás egyéniségének harmonikus fejlődése szempontjából a munka-neveléslélektan tudatos alkalmazása jelentős eredményekre vezetne.

gyakorlaton van, olyan munkát kapjon, amelynek gyakorlati haszna van a termelésben, ismertetni kell vele, hogy munkája hogyan függ össze a kész termék előállításának egész folyamatával, hogy a részből az egész felé kapjon kitekintést, azzal a súllyal, amely munkáját megilleti. Meg kell ismernie a kész termék és ezen belül a részmunka társadalmi hasznosságát. Ellenvetésként fel lehet hozni, hogy a tanulók nagyon kis százaléka marad meg a mellett a szakma mellett, melyet az üzemi gyakorlat alapján ismert meg. Ez igaz, de a tanuló és a munkás sem általában ismeri meg a munka társadalmi hasznosságát, értékét, éli át az alkotás örömét, ismeri meg a munka örömöt. Mindig csak konkrét munkán keresztül. A politechnikai oktatás nevelési jelentősége ebből a szempontból, mondhatjuk bátran, az, hogy sokkal hasznosabb, mint az esetleges szakmai jártasság elérése. Ha a tanuló egy konkrét munkán keresztül felismeri *annak* a munkának a társadalmi hasznosságát, még akkor is, ha az nem felel meg hajlamainak, úgy megérti a munka társadalmi hasznosságát *általában*. Makarenko fiai sem mindig a hajlamaiknak megfelelő munkán keresztül ismerték meg a munka örömét. Makarenko telepesei olyan munkát végeztek, amely a telep érdekeit szolgálta, olyan érdekeket, amelyek a népgazdasági érdekekkel harmonizáltak. Ez nem jelentette azt, hogy a közösségnek végzett munka az egyén hajlamait elnyomta, s ezzel erkölcsi torzulást idézett volna elő. Ugyanis ha Makarenko csak adminisztratív eszközökkel dolgozott volna, ha csak előírja a telepeseknek, hogy széklábakat csiszoljanak, mert ebből lesz a telepnek kenyere, nem ért volna el nevelési eredményeket. Makarenko gyakorlatilag bizonyította be a fiataloknak, hogy a telepesek közösségének fejlődési perspektívája és a társadalmi perspektíva hogyan függ össze egyéni életútjukkal, annak létbiztonságával. A széklábcsiszolás a közösségi fiatalok egyéni életútjának biztosítékává vált, ugyanakkor felismertette velük, hogy ennek a primitív munkának milyen társadalmi haszna van. S ez utóbbit alá kell húzni. Ha a közösségi munkát csak az motiválja, hogy ezen keresztül a tanuló egyéni perspektíváit elérje, a még csak közösen végzett munka nem közösségi munka. A közösségi munkához és így a közösségi erkölcs kialakulásához az az első lépés, hogy a fiatalok felismerték, hogy egyéni munkájukkal hozzájárulnak a telep közösségéhez, annak fejlődéséhez, s *ők mint ennek a közösségnek tagjai* valósíthatják meg egyéni terveiket. A második lépés, amelyet Makarenko megvalósított az, hogy a fiatalok a telep közösségének életét — ebben az összefüggésben nevezhetjük elsődleges közösségnek — mindig a társadalmi távlat összefüggéseiben érzékelték. A fiatalok létbiztonsága abból fakadt, hogy feloldódott magányosságuk és érezték, hogy *mint egyének a közösség tagjai*, s csakis mint közösségi emberek érhetik el vágyaikat, szárnyalhat életútjuk magasra.[20] Makarenko a munka nevelő hatását magas pedagógiai tudatossággal, joggal mondhatjuk, a maximumig aknázta ki.

Volt időszak, amikor a pedagógia gyakorlati és tudományos művelői úgy vélték, hogy Makarenko életműve utólérhetetlen alkotás abban az értelemben, hogy egyszeri és a Szovjetunió hősi korszakának

---

[20] „Mi az, Csernyavin, hogy ilyen könnyű kérdésben nem tudsz eligazodni? Idejöttél hozzánk és mi szívesen fogadtunk. Családunk tagja vagy. Te nem gondolhatsz most már csakis magadra, gondolnod kell miránk is, az egész telepre. Az ember nem élhet magányosan. Neked meg kell szeretned a közösségedet, meg kell becsülnöd, meg kell ismerned az érdekeit. Enélkül nem lesz belőled rendes ember. Neked persze most nincs szükséged arra, hogy széklábakat csiszolgass. De mert ez a telepnek kell, tehát neked is kell. De ezenkívül, ez terád nézve is fontos dolog. Próbáld meg teljesíteni a napi átlagot: csiszolj le négy óra alatt százhatvan széklábat. Ez nagy munka, sok akaraterőt, türelmet, állhatatosságot igényel. A lélek fennköltségét követeli. Estére megfájdul a kezed is, de viszont kész a százhatvan széklábad negyven színházi zsölyéhez. Ez fontos államügy. Azelőtt a mi népünk csak a fővárosokban járt színházba, most pedig havonta gazdagítjuk színházainkat, s ez még mindig nem elég, pedig hát nem mi egyedül dolgozunk ezen. Látod, hogy milyen fontos ügy ez? Havonta ezer zsölye a Szovjetuniónak! Vagonszámra küldjük Moszkvába, Ogyesszába, Asztrahanyba, Voronyezsbe a mi karosszékeinket.

És jönnek az emberek, beleülnek ezekbe a székekbe, nézik a színielőadást vagy filmet, hallgatják a felolvasásokat, tanulnak. És te erre azt mondod, hogy ez nem szükséges munka. Hiszen még pénzt is adnak nekünk ezért a munkáért. Ezen a pénzen mi jövőre, vagy két év múlva új gyárat építünk, ami szintén nagyon kell nekünk is, az országnak is... A mi segítségünkkel mint közösségünk tagja, az lehetsz, ami akarsz..." (Makarenko Művei III. k. 121—2. o.)

sajátos körülményei adták lehetőségeit. Ma már nem így értékeljük Makarenko örökségét. S ha a politechnikai oktatás bizonyos szempontból szerényebb lehetőségeket nyújt a makarenkói lehetőségekhez képest, meríthetünk gazdag örökségéből. A szocializmus építésének magasabb szakasza más oldalról nyújt lehetőségeket. Ma már össztársadalmi feladatként vetődik fel fiataljaink munkával nevelése.

Fiataljaink munkával nevelésének kérdését még egy szempontból, a kommunizmus építésének perspektívájából kell felvetnünk. A kommunizmus, a kommunista társadalom a jelenkor, nemzedékünk közeli valósága. A kommunizmus megvalósulásának objektív feltétele az anyagi technikai bázis megteremtése, szubjektív feltétele, hogy az embernek a munka életszükségletévé váljon. A munka életszükségletté, természetes tevékenységgé a munka örömén keresztül válik. A munka öröme a munkához való szocialista viszony kifejezője az egyén nézőpontjából, mely magába foglalja az alkotó munkának a közösségi munkában való átélését, felismeri munkájának társadalmi hasznosságát, csírája a munkához való kommunista viszonynak.

Katona Katalin

INTÉZKEDÉSEK A TUDOMÁNYOS ÉS PEDAGÓGIAI MUNKÁT IS VÉGZŐ TUDOMÁNYOS KÁDEREK KÉPZÉSÉNEK TÖKÉLETESÍTÉSE ÉRDEKÉBEN

(O merah po ulucsseniju podgotovki naucsnüh i naucsno-pedagogicseszkih kadrov)
Pravda, 1961. június 17

Az SZKP KB és a Szovjetunió minisztertanácsa határozatot hozott „A tudományos káderek és a pedagógiai munkát végző tudományos káderek kiképzésének tökéletesítését célzó rendszabályokról". A határozat kimondja, hogy országunk bizonyos eredményeket ért már el a tudományos káderek és a pedagógiai munkát végző tudományos káderek kiképzésében. Az utóbbi 10 év alatt a tudományos dolgozók száma több mint kétszeresére emelkedett.

A Szovjetunióban viszont a kommunista építés feladatainak valóra váltása megköveteli, hogy még jobban kibontakoztassák és magasabb színvonalra emeljék a tudományos kutatásokat, szélesebb alapokra helyezzék és tökéletesebbé tegyék a tudományos káderek illetve a pedagógiai munkát végző tudományos káderek kiképzését.

Számos tudományos intézménynél és felsőfokú tanintézetnél azonban a tudományos kutatómunka fejlődése nem elégíti ki az élet követelményeit, súlyos fogyatékosságok mutatkoznak a tudományos káderek és a pedagógiai munkát végző tudományos káderek kiképzésében, illetve továbbképzésében. Sok felsőfokú tanintézet és tudományos kutatóintézmény tudósai még most sem végeznek kellő számban olyan tudományos kutatásokat, melyek az ipar és a mezőgazdaság által felvetett problémákkal foglalkoznak; a tudományos kutatásoknál nem szentelnek elég figyelmet e kutatómunkák gazdasági alapjai kérdésének.

A tudományos intézményeknél és a felsőfokú tanintézeteknél nincs elég professzor, kevesen viselik a tudományok doktorának címét. Az ipar és mezőgazdaság kiváló szakembereit alig vonják be a felsőfokú tanintézetek pedagógiai munkájába.

Az aspiranturát végzettek többsége nem védelmezi meg határidőre kandidátusi disszertációját. Ez azt bizonyítja, hogy súlyos fogyatékosságok mutatkoznak az aspiránsok tudományos munkájának megszervezésében.

A felsőfokú tanintézetek alig törődnek azzal, hogy tudományos továbbképzésben részesítsék azokat a szakembereket, akik közvetlenül a vállalatoknál, a szovhozokban és a kolhozokban dolgoznak; a tanintézetek nem vesznek kellően részt a legkiválóbb szakemberek kiválogatásában, hogy ezeket azután a tudományok kandidátusaivá és doktoraivá képezzék ki.

Még mindig mutatkoznak fogyatékosságok a tudományos fokozatok és címek odaítélésének gyakorlatában.

Az SZKP Központi Bizottsága és a Szovjetunió Minisztertanácsa arra kötelezte a Szovjetunió Tudományos Akadémiáját, az egyes termelési ágak és köztársaságok tudományos akadémiáit, a Szovjetunió Felsőoktatási és Középfokú Szakoktatási Minisztériumát, a Szovjetunió Mezőgazdasági Minisztériumát, valamint más minisztériumokat és hatóságokat — melyek hatáskörébe tudományos kutatóintézmények és felsőfokú tanintézetek tartoznak — hogy szűntessék meg azokat a nyilvánvaló fogyatékosságokat, melyek a tudományos kutatómunka megszervezésében, a tudományos illetve pedagógiai munkát végző tudományos káderek kiképzésében és továbbképzésében mutatkoznak. Nagymértékben helyezzék szélesebb alapokra és emeljék magasabb színvonalra azokat a tudományos kutatásokat, melyek elsőrendű fontosságúak az elmélet és a gyakorlat fejlődése szempontjából, biztosítják a további műszaki tudományos hala-

dás, a kommunista építés tapasztalatainak általánosítását hazánkban és más időszerű tudományos problémák megoldását. Ezen az alapon rendszeresen törekedjenek a tudományos és a pedagógiai munkát végző tudományos káderek számának növelésére, illetve kiképzésük tökéletesítésére, arra, hogy a népgazdaság követelményei szerint továbbképezzék őket.

A határozat a tudósok fontos kötelességévé teszi, hogy kiképezzék az ő nyomukba lépő és hozzájuk méltó tudósok új nemzedékét.

Az SZKP KB és a Szovjetunió Minisztertanácsa arra kötelezte a Szovjetunió Állami Tervhivatalát, hogy 1962-től kezdve a népgazdasági tervekben évente mintegy ezerrel több státushelyet irányozzon elő a felsőfokú tanintézetek olyan tudományos dolgozói számára, akik helyettesítik az oktatókat, mialatt ezek időszerű népgazdasági vagy elméleti problémákkal foglalkozó doktori disszertációikon dolgoznak; ezeket a státusbeli dolgozókat a Szovjetunió Felsőoktatási és Középfokú Szakoktatási Minisztériuma osztja el a szövetséges köztársaságok, az olyan minisztériumok és hatóságok között, amelyek hatáskörébe felsőfokú tanintézetek tartoznak.

A felsőfokú tanintézeteknek engedélyezik, hogy a pedagógiai munka alól felmentsék a tudományok olyan kandidátusait, akik komoly kutatási eredményeket értek el és a felsőfokú tanintézetek tanácsai jóvá hagyták tudományos munkatervüket, melyben népgazdasági fontosságú, illetve elméleti kérdések szerepelnek; ezeket a kandidátusokat átsorolhatják a tudományos főmunkatársak illetve segédmunkatársak közé; ez az átsorolás mintegy két évre szól, mialatt elkészítik doktori disszertációjukat.

A tudományos munkatársak közé átsorolt oktatók egy év leforgása alatt a felsőfokú tanintézet tanácsa elé kötelesek tudományos jelentést terjeszteni, amelynek eredményei alapján a tanács határozatot hoz arról, hogy az illetők továbbra is megmaradjanak-e tudományos munkatársi tisztségükben és ilyen minőségben dolgozzanak disszertációjukon, vagy pedig újból elkezdjék oktatói munkájukat.

A felsőfokú tanintézeteket feljogosítják arra, hogy az illetékes minisztériumokkal és hatóságokkal egyetértésben pedagógiai munkát végző tudományos dolgozóikat más felsőfokú tanintézetekhez, tudományos intézetekhez, vállalatokhoz és szervezetekhez küldjék ki, hogy itt tudományos kutatásokat végezzenek, általánosítsák a kiváló tapasztalatokat, és a gyakorlatban meghonosítsák a befejezett tudományos munkálatok eredményeit. Ezzel kapcsolatban az illető dolgozók legalább 6 hónapon át teljes fizetésüket kapják.

Az SZKP KB és a Szovjetunió Minisztertanácsa kötelezte a Szovjetunió Felsőoktatási és Középfokú Szakoktatási Minisztériumát, illetve a Szovjetunió Tudományos Akadémiáját, hogy a Szovjetunió Állami Tervhivatalával, a Szovjetunió Állami Gazdasági Tanácsával és a Szovjetunió Minisztertanácsának egyéb állami bizottságaival egyetértésben hagyjanak jóvá olyan terveket, melyek alapján évente bizonyos számú személyt vesznek fel az egyes szaktudományok aspirantúrájára. A felvételnél szem előtt tartják annak szükségességét, hogy kielégítsék a felsőfokú tanintézeteknek, a tudományos intézményeknek, az ipari és mezőgazdasági vállalatoknak, illetve egyéb szervezeteknek tudományos és pedagógiai munkát végző tudományos káderek iránt megnyilvánuló keresletét, több tudományos és pedagógiai munkát végző tudományos kádert képezzenek ki a népgazdaság, különösen pedig a tudomány és a technika új ágai számára.

A határozat előirányozza, hogy az eddigi kedvezmények kiegészítéseképpen a levelező aspiránsokat saját kérésükre a 4 éves oktatási idő alatt hetente egy napon mentsék fel tulajdonképpeni munkájuk alól és ezek e napra fizetésük 50%-át kapják.

Ezenkívül a vállalatok és intézmények vezetőinek engedélyezték, hogy az aspiránsképzés 4. évében az aspiránsok óhajára hetente még további egy vagy két fizetéstelen szabadnapot adjanak az illetőknek.

Az SZKP KB és a Szovjetunió Minisztertanácsa engedélyezte az olyan személyeknek nappali aspiranturára felvételét, akiket felsőfokú tanintézetek, iparvállalatok, szovhozok, kolhozok, tudományos kutatóintézmények és más szervezetek küldenek aspirantúrára. Az aspirantúrára küldést olyan rendszabálynak kell tekinteni, amelyel jó munkájukért dicséretben részesítik és további eredményekre ösztönzik a kiváló szakembereket. A nappali aspiranturára küldött személyeknek előzőleg legalább két éven át hivatásszerűen kell gyakorlati munkát végezniök. Az aspiranturát végzett szakemberek visszatérnek azokhoz a szervezetekhez, amelyek aspiranturára küldték őket; ettől kezdve ezek a szervezetek rendelkeznek velük

A határozat arra kötelezi a Szovjetunió Felsőoktatási és Középfokú Szakoktatási Minisztériumát, valamint a Szovjetunió Tudományos Akadémiáját, hogy rendszabályokat dolgozzanak ki az aspirantura segítségével történő tudományos káderképzés tökéletesítése érdekében, és így a legtöbb aspiráns a számukra kijelölt kiképzési idő alatt elvégezze az aspiranturát

és megvédelmezze kandidátusi disszertációját.

Az illető szakon előírt kandidátusi vizsgákat letett személyeket felmentik az alól, hogy az aspiranturára jelentkezéskor felvételi vizsgát tegyenek; ugyanakkor kötelezik őket arra, hogy a választott szakterület problémáival foglalkozó referátumot nyújtsanak be.

A Legfelső Minősítő Bizottságot feljogosítják arra, hogy a felsőfokú tanintézetek és a tudományos kutatóintézmények tanácsai számára engedélyezzék olyan nyomtatásban megjelent munkáknak disszertációk-képpen megvédelmezésre elfogadását, melyek alapul szolgálnak a tudományok kandidátusa és doktora tudományos fokozatának elnyerésére és tárgyuk a termelésbe már bevezetett új eredeti gépek, eredeti létesítmények alkotása, a termelés technológiai folyamataiban eszközölt gyökeres módosítások.

Engedélyezték továbbá, hogy a felsőfokú tanintézeteknél vezessék be a konzultáns professzorok tisztségét. Ezekre a tisztségekre hivják meg a már nyugdíjba vonult professzorokat és a tudományok doktorait (akik szintén nyugdíjban vannak), hogy ezek segédkezzenek a pedagógiai munkát végző tudományos káderek kiképzésében.

Az SZKP KB és a Szovjetunió Minisztertanácsa arra kötelezte a Legfelső Minősítő Bizottságot, hogy a tudományos káderek és a pedagógiai munkát végző tudományos káderek minősítésének kérdéseiben fokozottabban ellenőrizze a felsőfokú tanintézetek és a tudományos kutatóintézetek tanácsainak munkáját. A Legfelső Minősítő Bizottságnak engedélyezték, hogy az érdekelt szervezetek és hatóságok előterjesztésére a szükséges esetekben hagyja jóvá a felsőfokú tanintézetek és tudományos kutatóintézmények egyesített tanácsainak működését, amelyek felülvizsgálják a kandidátusi és doktori disszertációkat és tagjaik sorába meghívják a legképzettebb tudósokat és pedagógiai munkát végző tudományos dolgozókat.

A Legfelső Minősítő Bizottságot feljogosították arra, hogy kivételes esetekben részben vagy egészben mentsék fel a kandidátusi vizsgák letételének kötelezettsége alól az olyan személyeket, főként termelési dolgozókat, akik disszertációképpen a népgazdaság szempontjából legidőszerűbb kérdésekkel foglalkozó tudományos munkákat nyújtották be.

(Fordította: Bekény Sándor)

MARX—ENGELS A NEVELÉSRŐL ÉS OKTATÁSRÓL

I. *Marx—Engels:* Über Erziehung und Bildung. Zusammengestellt von Prof. *P. N. Gruzdew.* Bibliothek des Lehrers I. Volk und Wissen VV Berlin. 1960. 382. S.

II. *Heinz Karras:* Die Grundgedanken der Sozialistischen Pädagogik in Marx-s Hauptwerk Das Kapital. (Diskussionsbeiträge zu Fragen der Pädagogik Band 5. Volk und Wissen VV Berlin. 1958. 150 S.)

III. *Gotthold Krapp:* Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die politechnische Bildung. (Diskussionsbeiträge zu Fragen der Pädagogik, Band 10. Volk und Wissen VV Berlin 1958. 200 S.)

A szocialista pedagógia megszilárdítása és továbbfejlesztése érdekében múlhatatlanul szükséges, hogy pedagógusaink megismerjék és felhasználják azt az eddig még nem teljesen kiaknázott pedagógiai örökséget, amely a marxizmus-leninizmus klaszszikusainak műveiben rejlik. Ezt a célt szolgálja egyrészt az ezekben a művekben található pedagógiai vonatkozású szemelvények minél teljesebb felkutatása és közlése — másrészt ezeknek tudományos jellegű értékelése, hogy a szocialista pedagógia iránt érdeklődők további segítséget kapjanak a részletkérdések szocialista értékű kidolgozásához.

Marx és Engels nevelésre és oktatásra vonatkozó írásaiból az első összefoglaló ismertetést magyarul a Közoktatásügyi Könyvkiadó által 1951-ben megjelentetett cikkgyűjteményben olvashattuk (A kommunista nevelés kérdéseiről I. k. Szocialista nevelők könyvtára 37. kötet), amelynek 28—69. oldalain P. N. Gruzdew az addig megismert anyagot ismerteti és méltatja. Ugyanebben az évben jelenik meg magyar fordításban Medinszkij: A nevelés története című nagyszabású munkájának fordítása (Szocialista Nevelők könyvtára 33. kötet), amelyben a történelmi fejlődésbe beágyazva mutat rá a szerző a tudományso szocializmus megalapítóinak nagy jelentőségére a szocialista pedagógia szempontjából.

1955-ben a Tankönyvkiadó szerkesztősége Tettamanti Béla gyűjtese alapján kiadja Marx, Engels, Lenin és Sztálin megnyilatkozásait a nevelésre vonatkozóan, elsősorban Marxnak és Engelsnek magyarul

megjelent művei, valamint a német nyelven megjelent Marx és Engels összes művei (MEGA) egy-két kötete alapján.

Az NDK-ban megjelent, egy pedagógus kollektíva által szerkesztett neveléstörténet (Geschichte der Erziehung, Volk und Wissen VV Berlin I. kiadás 302—322. oldalain, majd az 1960-ban megjelent V. kiadás 321—343. oldalain) magas tudományos szintű elemzését nyújtja Marx és Engels pedagógiai útmutatásainak. Külön foglalkozik a dialektikus és történelmi materializmusnak a jelentőségével mint a pedagógia módszertani alapjával, a nevelés-elmélettel (nevelés és társadalom, nevelés és egyén, a nevelés és oktatásügy osztályjellege), a harcos proletariátus pedagógiai követelményeivel a kapitalizmusban, valamint a mindenoldalúan kifejtett személyiséggel, mint a szocialista nevelés céljával. (Az új kiadás részletes ismertetése további feladat.) Mindezeket a munkákat értékesen és fejlesztően egészíti ki az alcímben megjelölt három kötet.

I. A szovjet pedagógia alaposságára, tudományos felelősségérzésére jellemző, hogy Marx és Engels németül és más nyelveken megjelent pedagógiai vonatkozású és elvi jelentőségű megnyilatkozásait előbb gyűjtötték össze a SzU-ban mint Németországban. Gruzdew 1957-ben adta ki az általa összegyűjtött anyagot és 1960-ban jelenik meg Németországban ez a gyűjtemény az eredeti német nyelven, kiegészítve Gruzdew bevezető tanulmányának fordításával. Ez a tanulmány az 1951-ben nálunk megjelent összefoglalásnak elmélyültebb feldolgozása. Természetesen nem elég csak ennek a tanulmánynak a megismerése, hanem szükséges a szemelvények elolvasása. Igen helyesen nem citátumgyűjteményt ad kezünkbe, hanem az összefüggések felismerése érdekében hosszabb részleteket is közöl, hogy így világossá váljon az alapelvek fejlődése. Természetes az is, hogy még az ilyen hosszabb részleteknek a megismerése sem biztosíthatja a marxizmus lényegének meglátását, ehhez továbbra is el kell sajátítanunk a marxista elmélet egészét és dialektikus módszerét, mert csak akkor értjük meg és értékeljük megfelelően a nevelés és oktatásra vonatkozó konkrét anyagot Marx és Engels műveiben.

Bizonyos azonban, hogy az ebben a könyvben kiadott anyag sokkal gazdagabb, mint a magyar szemelvénygyűjtemény. Gazdagabb nemcsak az oldalszámok szempontjából, hanem azért, mert ennek az anyagnak az elolvasása pontosabban meghatározza Marx-nak és Engels-nek a helyét mint a szocialista pedagógia megalapítóit, megismertet bennünket munkamódszerükkel, feltárja ez a kötet Marx és Engels széleskörű érdeklődését, megmutatja fejlődésük útját, fényt vet a korabeli nevelés megbocsáthatatlan bűneire, bizonyítja, hogy a marxizmus milyen döntő jelentőséget tulajdonított a nevelés és oktatás ügyének, meggyőz a politikai és gazdasági forradalom elválaszthatatlan kapcsolatáról a kulturális forradalommal.

Ebben a kötetben találunk cikkeket, vagy részeleteket könyvekből, vagy tanulmányokból, melyek a szocialista pedagógia szempontjából alapvetőek pl. amikor a *Német ideológiá*-ból közli azt a részletet, amelyben Marx és Engels rámutatnak az ember fejlődésének feltételeire a kapitalizmusban és a kommunizmusban — vagy amelyben behatóan vizsgálják a környezet és az öröklés jelentőségét a személyiség kifejlődésével kapcsolatban, amikor *A természet dialektikájá*ból a formális és a dialektikus logikára, az indukció és dedukció alkalmazására vonatkozó részletek egyes szaktárgyak módszerének és módszertanának fejlesztésére nevelik a pedagógust, vagy amikor Engels *A szocializmus fejlődése az utópiától a tudományig* c. művének egyes részletei a dialektikus módszer történelmi fejlődését mutatják be. Mindezek olyan részletek, amelyek a magyar szemelvénygyűjteményben nem jelentek meg, de ugyanilyenek és főként a korszak helyzetét bemutató és bíráló szemelvények Engels wuppertali levelei és a kommunizmus németországi terjedéséről szóló elberfeldi beszéde, Marxnak A német parasztháború című munkájából az egyház hatalmi törekvéseire vonatkozó megnyilatkozása, vagy a júniusi forradalom tanulságairól, az angol parlamenti reform és a nevelésügy kapcsolatáról szóló megjegyzései, Marxnak és Engelsnek az angol munkások anyagi helyzetének és a nevelésügynek összefüggéseire vonatkozó megállapításai stb. Nagyon tanulságos Marx érettségiző korában írt dolgozata („Egy ifjú szemlélődése a pályaválasztásról"). Ha még erősen meg is nyilvánul benne az iskola és a család befolyásaként az absztrakt-idealista szellem, mégis megható olvasni azt a szempontot, amely Marxot már abban az időben vezérelte, és amelyet élete folyamán kétségtelenül vallott: „Ha azt a pályát választjuk, amelyben a legtöbbet tehetünk az emberiségért, akkor bármily nehéz teher sem nyomhat le, mert ez a teher áldozathozatal *mindenkiért*, és akkor nem szegényes, korlátolt, egoista öröm lesz osztályrészünk, hanem a mi boldogságunk milliók boldogságát jelenti és a mi tetteink csendben bár, de örökké hatnak".

Ugyanígy rendkívül jellemzőek a Marx-

ról és Engelsről szóló, a függelékbe közölt megemlékezések nevelésügyi vonatkozásai. Különösen érdekes Marx és Engels érettségi bizonyítványa, mert nem csak kiegészítik a fiatalkorukról a műveik alapján bennünk kialakult emberi vonásokat, hanem elgondolkoztatóak az érettségi vagy minden bizonyítvány szerkesztési szempontjából is. Ezek a bizonyítványok nem sablonosak, nem csupán számokban kifejezett értékelések, hanem valóságos jellemrajzok, amelyek olvastán valóban képet kapunk az alma matert elhagyó ifjú jelleméről és felkészültségéről. Néhány személyi adat közlése után Marxról pl. a következőket olvassuk: „Erkölcsi magatartása előljárói és tanulótársai irányában jó volt. A német nyelvből nyelvtani ismeretei, valamint fogalmazása nagyon jó . . . a latin nyelvből, a gimnáziumban olvasott klasszikusok könnyebb műveit minden előzetes felkészülés nélkül jól fordítja és magyarázza meg; megfelelő előkészülés után és némi segítséggel a nehezebbeket is lefordítja és magyarázza, különösen az olyan szövegeket, amelyekben a nehézségeket nem annyira a nyelv sajátossága, mint inkább a tárgy és a gondolati összefüggés okozza. Fogalmazását tárgyi tekintetben a gondolatok gazdagsága és a tárgyban való mély behatolás jellemzi . . . nyelvészeti szempontból sok gyakorlást és az igazi latinosságra való törekvést igazolja . . . A latin beszédben kielégítő keszséget szerzett. — A görög nyelvben ismeretei és képességei a klasszikusok megértését illetően majdnem olyan fokúak mint a latinban . . .” és így jellemzik tudását a francia nyelvben, a matematikában és a fizikában is. A záró rész így hangzik: „Az alul írt vizsgáló bizottság most, hogy a gimnáziumot elhagyja, hogy jogi tanulmányokat folytasson, a fentiek alapján kiadja számára az érettségéről szóló bizonyítványt s azzal a reménnyel bocsátja el, hogy megfelel majd azoknak a kedvező várakozásoknak, amelyekre hajlamai jogosítják”.

Engels érettségi bizonyítványában, talán még részletesebb jellemrajzot kapunk: „Kitűnt rendkívül jó magatartásával, nevezetesen szerénységével, nyíltságával, kedélyességével . . . Jó hajlamai alátámasztották azt a dicséretes törekvést, hogy a lehető legátfogóbb műveltséget megszerezze . . . Latin nyelv: az illető íróknak, nevezetesen Liviusnak és Cicerónak, Vergiliusnak és Horatiusnak megértése nem okozott nehézséget, könnyedén látta az összefüggéseket, a gondolatmenetet világosan felfogta, a szöveget ügyesen fordította anyanyelvére. Kevésbé sikerült a nyelvtani részeket biztonságosan elsajátítani, úgy hogy írásbeli dolgozatai nyelvtani és stilisztikai vonatkozásban még kívánni valót jeleznek, de tagadhatatlan volt e téren is az előrehaladás.” Hasonlóan jellemzi a bizonyítvány ismereteit a görög, német és francia nyelvből, a vallástanból, történelemből, földrajzból, matematikából, és fizikából, filozófiából, amely utóbbival kapcsolatban megjegyzik: „Az empirikus lélektan előadásait nagy figyelemmel hallgatta és eredményesen vett részt”. A befejező rész: „Alulírott kedves tanítványát, aki a családdal való kapcsolat révén közel állt hozzá, legjobb szerencsekívánságaival bocsátja el a kereskedelmi életbe, amelyet az előbb tervezett továbbtanulással ellentétben életpályának választott. Isten áldása kísérje”.

A Gruzdew által kiadott szemelvénygyűjteménynek kívánatos volna mielőbbi magyar nyelvű kiadása, amely még kiegészíthető az alább ismertetendő két könyvben található pedagógiai vonatkozásokkal.

II. Karras könyvében látszólag egy szűkebb területre szorítkozott, mikor Marx főművének, *A tőké*-nek tanulmányozása alapján a szocialista pedagógia alapelveit igyekezett kinyomozni. Célja Marx főművéből a pedagógiára vonatkozó megállapításokat, valamint azokat a gondolatokat kiválogatni, amelyek a neveléstudománnyal kapcsolatba hozhatók, hogy ennek a műnek jelentőségét, mint a szocialista pedagógia legfontosabb elveinek forrását igazolja. Munkája megtervezésében Marx gondolatvezetéséhez alkalmazkodott és nem a szokásos pedagógiai problematikához, így ezt a pedagógiai problematikát a gazdasági alappal szorosabb összefüggésben vizsgálhatta és mutathatta be. A munkafolyamatból indult ki, amely egyrészt minden emberi élet természetes feltétele, másrészt különböző történelmi formáiban a társadalmi rendszerek strukturáját meghatározza. Így jut el három fontos problémakör vizsgálatához, mégpedig: 1. Az emberi természet keletkezése és alakulása, 2. A nevelés feladata és helyzete a kapitalista és a kommunista társadalomban, 3. A nevelés tartalmi változása a termelőerők fejlődésével kapcsolatban.

Az első problémakör főbb tételei: Az emberi természet sajátlagos tulajdonságai a munka folyamatában keletkeztek és alakultak. Az emberi tevékenység folyamán fejlődtek azok az emberi képességek, amelyek az emberi szükségletek finomodásához és növekedéséhez szükségesek. Gyakorlati, célirányos, a testet és a szellemet egyformán igénybevevő tevékenység nélkül nem fejlődhetnek a testi, értelmi, vagy erkölcsi tulajdonságok. Szavak, bármily igazak és szépenhangzóak, legfeljebb receptív jellegűek, de nem hatnak nevelően, ha

nem kapcsoljuk azokat össze a tanulók gyakorlati munkájával. — Az ember alakulását, fejlődését nem a természeti adottságok határozzák meg döntően. A nevelés erejét és hatalmát nem korlátozhatják szűk és áthághatatlan korlátok, minden nevelő indokolt optimizmussal foghat hozzá nehéz és fáradságos munkájához, mert minden normális, egészséges ember nevelhető és művelhető. Vagyis: az a szakadék, amely az emberek óriási többségét az eddigi osztálytársadalmakban egy kisebbségtől elválasztotta, nem holmi örökölt tulajdonságok nagy különbségének következménye, hanem a történelmi fejlődésé, amely az emberek nagyrészét megfosztotta a tudás megszerzésétől, mert rabigában tartotta őket. — A munkamegosztás az elsatnyuláshoz vezetett testi, értelmi és erkölcsi területen egyaránt; ez a tetőpontját a kapitalizmusban éri el. — Ha a munkafolyamat nem lesz többé a kizsákmányolás folyamata, a munkatevékenység ismét visszaszerzi pozitív jelentőségét, mint nevelési tényező. A munkamegosztás minden munkára képes ember között a termelőerők fokozatos fejlődésével a társadalmilag szükséges munkaerőnek oly csökkentését biztosítja, hogy minden embernek bőséges ideje és ereje marad a termelési folyamaton kívüli tevékenységre.

A második problémakörben szól Marx nyomán arról, hogy a nevelés a társadalom léte szempontjából feltétlenül szükséges jelenség. De a kapitalizmusban a nagy néptömegek oktatását csak a termeléshez szükséges legkisebb mértékben végzik és a szükséges ideológiai befolyásra szorítkoznak. A kapitalizmus érthetően nem tartja kívánatosnak a néptömegek részvételét a társadalom politikai és kulturális életében. A nevelés a termelési viszonyoktól függ, ebben rejlik osztályjellege. Valóban humanista jellegű nevelésről tehát nem lehet beszélni, ámbár egyes nevelési teoretikusok hangoztattak ily humanista alapelveket és követeléseket. Az osztálytársadalomban ezek nem voltak megvalósíthatók. A kommunista társadalom emeli a nevelés feladatainak számát és minőségét, és rendkívül mértékben megerősíti a nevelés társadalmi jelentőségét. A nevelés feladatait növeli a társadalmi termelés és elosztás tervszerű irányítása a dolgozók által, az egész nép aktív részvétele a társadalom politikai és kulturális életében, a társadalomtudományok növekvő alkalmazása a társadalmi termelés során, ennek folytán az állandó technikai fejlődés, a szellemi és testi munka megkülönböztetésének megszűntetése, a néptömegek műveltségének emelése, és ezáltal a néptömegek öntudatosítása.

A harmadik problémakörben megmutatja az utat a nevelés tartalmi megváltozásához, összefüggésben a termelőerők fejlődésével. A már a kapitalizmus idején jelentkező szükséglet a minden irányúan fejlett emberek nevelésére csak a proletárforradalom győzelme útján elégíthető ki. Ekkor vetődik fel annak követelése, hogy a politechnikai műveltség is alkotórésze legyen az általános műveltségnek. Az oktatás egybekapcsolása a produktív munkával, a tanulók társadalmilag hasznos foglalkoztatása elengedhetetlen feltétele annak, hogy elsajátítsa a későbbi sokoldalú változásokhoz, rugalmassághoz szükséges ismereteket és gyakorlati készségeket.

A szerző egy fejezetben külön foglalkozik a gyermekmunkával, illetve ennek egyedül helyes marxi értelmezésével.

Forrásként elsősorban *A tőke* első kötetét használta fel, amint az előbbi vázlat mutatja igen hasznosan, komoly tudományos módszerrel, úgyhogy értékes segítője lehet a marxizmus és a nevelésügy összefüggéseit tanulmányozó nevelőnek, valamint módszere szempontjából a kutatónak is.

III. Krapp munkája sok tekintetben azonos tartalmú a Karraséval, azzal a különbséggel, hogy nemcsak Marxnak egy munkáját veszi alapul, hanem Marx és Engels minden munkáját, de viszont csak egy részkérdésre ad választ, az oktatásnak a termelőmunkával és a politechnikai oktatással való kapcsolatára. Ugyancsak az ember emberré válásával kezdi a válaszadást és folytatólag ő is minden ember sokoldalú nevelésének szükségéről és lehetőségéről sorol fel bizonyítékokat Marx és Engels megnyilatkozásai alapján. Legrészletesebben foglalkozik azonban a politechnikai oktatással. Különösen figyelemre méltó ebben a részben az a törekvése, hogy kutatja Marx és Engels forrásait az utópistáknál és a korabeli filozófusoknál. Ugyancsak bővebben foglalkozik a technológiai ismereteket nyújtó régebbi iskolákkal. Végső következtetései azonosak Karras megállapításaival. A munkát függetlenül egymástól végezték, Karras a berlini Humboldt egyetem pedagógiai fakultásán, Krapp a lipcsei Karl Marx egyetem filozófiai fakultásán. Krapp munkája nagy segítséget nyújthat azoknak a tanfolyamoknak, amelyeken a közvetlenül a produktív munkára nevelőket képezik, a gyakorlati foglalkozásokhoz és az 5+1 osztályú gimnáziumokban, vagy a szakközépiskolákban folyó gyakorlati és elméleti szakoktatáshoz.

Pásztor József

AZ ÓVODAI NEVELÉS TÖRTÉNETÉBŐL

EDITH BERNSTORFF, DR. KARL-HEINZ GÜNTHER, MARGOT KRECKER, DR. HEINZ SCHUFFENHAUER: Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung. Volk und Wissen Verlag. Berlin, 1960.

MARGOT KRECKER: Aus der Geschichte der Kleinkindererziehung. Quellentexte. Volk und Wissen Verlag. Berlin, 1960.

A Német Demokratikus Köztársaság területén folyó neveléstörténeti kutatásoknak két jelentős terméke hagyta el az utóbbi években a sajtót. Maga a vállalkozás nemcsak azért érdekkeltő, mert fontos kezdeményezésnek tekinthető, hanem azért is, mert része annak az alapos kutatótevékenységnek, mely a jelzett baráti államban az óvodapedagógia területén folyik. Nem lehet ezt a kiadványt önmagában megítélni, hanem csakis az általános óvodapedagógiai aspektusban nyeri el igazi fontosságát. Messzire vezetne az, ha a jelen alkalommal a fent említett két mű ismertetése mellett az óvodapedagógiai kutatásoknak csak egyszerű felvázolására is vállalkoznánk. Éppen ezért itt csak arra szorítkozunk, hogy élesen exponáljuk azt a dicséretes tényt, hogy az NDK-ban az óvodai nevelés az egységes nevelési intézményszervezetnek harmonikus része. Mint annak legalsóbb foka jelentős nevelési feladatokat vállal magára. Az óvodai intézmény mai szerepének tisztázása és világos meghatározása teszi indokolttá, hogy mind a szakkörök, mind pedig az érdeklődők levonják a történeti múlt tanulságait, egyben számot vessenek a német óvoda számtalan útvesztőjével.

Jelentős azonban ez a munka az egyetemes neveléstörténeti kutatás szempontjából is. Az európai neveléstörténelem kevés oly összefoglaló művel dicsekedhet, mely az óvodai nevelés eszméjének, szervezeti formáinak fejlődését vizsgálta volna. Az első világháború előtt még Johannes Prüfer: Kleinkinderpädagogik c. műve (1913) nyújtott e témakörben tájékoztatást. Az óvodai nevelés jelentőségének fokozódása egyre inkább vonzotta a szakembereket e fehér foltnak tekinthető terület felé. Ennek az érdeklődésnek kielégítését akarták szolgálni az utóbbi években e tárgykörrel foglalkozó művek is, mint Sabajeva: Istoria Pedagogiki, Moszkva. 1953., Pollard: Pioneers of Popular Education 1760—1850. London. 1956., Rusk: A History of infant Education. London, 1956. c. kötetek és legutóbb értékes hozzájárulást nyújtott e téren a magyar óvodapedagógia Vág Ottó: Az óvodai nevelés kialakulása c. művével.

Ezt a sort egészítette ki a Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung c. mű. Bár a tanulmánykötet tankönyvül is szolgál, a kötet írói között megtaláljuk az NDK neveléstörténészeinek reprezentánsait. Így Werner Lemm, Helmut König, Franz Hoffmann, Karl-Heinz Günther, Margot Krekker, Otto Boldemann, Heinz Schuffenhauer, Edith Bernstorff, Gerd Hohendorf, Gertrud Brumme, Ingeborg Baier, Werner Kienitz, majd Netti Christensen, Lisolette Weckwert, Isolde Oschmann, Margot Süss írták az egyes fejezeteket.

A kötet tehát tanulmánygyűjtemény, mely nyomon követi a kisgyermeknevelés eszméjét, fejlődését az ősközösségi társadalom ez irányú törekvéseitől kezdve a Német Demokratikus Köztársaság óvodafejlődésére vonatkozó ismeretek közléséig. Tehát végeredményben azzal az igénnyel lép fel, hogy egyetemes óvodatörténetet nyújtson. A történelmi materializmus módszerével, a gazdasági és társadalmi fejlődés figyelembevételével.

A kötet szerkesztői az anyagot 3 fő részre tagolták: 1. A kisgyermek nevelése a kapitalizmus előtti időkben, 2. Az iskoláskor előtti nevelés a széteső feudalizmus és a kapitalizmus korában, 3. Az óvodák és az iskoláskor előtti pedagógia az imperializmus és szocializmus idején. A kötet arányaiban is lemérhető módon a 2. és 3. fejezet kidolgozására fekteti a fősúlyt.

Az ősközösség, a rabszolgatartó társadalmak, valamint a virágzó feudalizmus iskoláskor előtti nevelésének problémái összefoglaló fejezetekben nyernek feldolgozást. Habár ez a teljesség rovására megy, mégis dicsérőleg kell megemlékezni arról, hogy itt is a legújabb eredmények figyelembevételével igyekeznek a szerzők a szintetizálás munkáját elvégezni. Így pl. az ősközösség korának tárgyalásakor jelentős helyet kaptak Robert Alt professzor újabb eredményei is

Részletezve dolgozza fel a szerző-kollektíva a humanizmus és renaissance korát Maffeo Vegio De educatione liberorum c. művének tárgyalása sikerültnek tekinthető. De szerencsés Morus Tamás, Campanella és a würtembergi Johann Valentin Andreae tevékenységének ismertetése is. Érdekfeszítő a középkori demokratikus szektamozgalmak nevelési elgondolásainak ismertetése. E rész igen sok értékes résszel gazdagította az egyetemes neveléstörténetet. Általában a forradalmi-demokratikus moz-

galmak kidolgozottsága dicsérhető. Itt kell felemlíteni Komensky Informatoriumának alapos ismertetését is.

Szerencsésnek látszik ezen részben az, hogy a feldolgozás aspektusa valóban európai. A teljességgel kapcsolatban tehetnénk kritikai megjegyzéseket, azonban az úttörés nehézsége sok mindent megmagyaráz. E részben Locke, Petalozzi, majd Oberlin, Owen, Fourier, Wilderspinn, Fröbel stb. eszméinek elemzése következtében érzékletes áttekintést kapunk a XVIII—XIX. sz. első felének törekvéseiről.

E fejezetekig a kötet elsősorban eszmetörténetet nyújtott, a kapitalizmus korának eseményeit tárgyalva, már az intézménytörténelem kérdései kerülnek előtérbe. De ezzel párhuzamosan a tanulmányok nemzetközi aspektusa is leszűkül, hiszen a jelzett változással párhuzamosan a kutatás, illetve a tárgyalás területe főleg a német fejlődés bemutatására korlátozódik. Az egyetemes történelmi szemlélet leszűkítésére nehéz megfelelő magyarázatot találni, hiszen éppen e korszak vizsgálata kívánta volna meg a szemlélet kiszélesítését, a nemzetközi hatások lemérését; a munkásmozgalom nevelési követeléseinek, továbbá éppen a Németországból kiinduló pedagógiai mozgalmak és a német nagyhatalmi törekvések párhuzamának bemutatása sok gondolatot ébresztett volna az olvasóban, fokozta volna a kötet értékét. Ezen időszakból csak Montessori és a szovjet törekvések kerültek be a tárgyalt anyagba.

A kötet utolsó részét nemcsak az eddig helyes szemlélet leszűkülése, hanem bizonyosfokú hézagosság is jellemzi. Feltételezhetően részletes kutatások hiánya akadályozta sok kérdés alapos megtárgyalását.

A könyv tudományos igénnyel megírt tanulmánykötet és mint ilyen hézagpótló. Ugyanakkor azonban tankönyvként is használatos. Ennek a kettős feladatnak a nehézségeit szerencsésen győzték le a szerkesztők, hiszen az egyes összefoglaló fejezetek, melyek a korok fő törekvéseit összegezik, szerencsésen egyenlítik ki az egyes fejezetek közötti feldolgozásbeli különbségeket. Jelentős érdeme a kötetnek az is, hogy sok új szempontot és anyagot nyújt a további kutatás számára is és minden bizonnyal megtermékenyíti a nemzetközi kutatómunkát ezen a téren.

A kötettel szemben elsősorban tudományos igényeket támasztunk, éppen ezért helyesnek látszott volna, ha nem a szemléletnek leszűkítése, hanem, éppen ellenkezőleg kitágítása következett volna be az utolsó részben is és vállalkozott volna a többi európai országok óvodatörténelmének feldolgozására is. A tudományos igényesség és mondanivaló, mely a kötetet jellemzi, szinte predestinálta volna szerzőit ennek a nagy feladatnak elvégzésére is. Szerencsés volna ezt a feladatot is a szerzőkollektívának egy második kötet megírásával vállalni és ezzel az új kiadvány mind az oktatás, mind a kutatás számára határkövet jelentene.

A kötet szoros tartozéka, egyben szerves kiegészítője a még 1959-ben megjelent Aus der Geschichte der Kleinkindererziehung c. kötet, mely szemelvénygyűjtemény. A kötet célja az, hogy mind a tanulmányokat folytató pedagógusjelölteknek, mind pedig szakköröknek és érdeklődőknek biztosítsa az óvodapedagógia haladó örökségének tanulmányozását. Eredeti írások tanulmányozásának biztosításával járuljon hozzá a mai pedagógiában való tájékozódáshoz is.

Igen helyes szerkesztési elve a kötetnek, hogy biográfiai adatok közlésével, a lényeges mondanivaló megvilágításával hozza közelebb a régi írót a mai olvasóhoz. Tehát az ősközösségi társadalom nevelésére vonatkozó adatok közlésétől egészen az 1959-ik évig követi nyomon a kötet az óvodapedagógia kérdéseit. Ami összeköti a régmúlt íróját a mai törekvésekkel, az az a pedagógiai etosz, mely a különféle századokban egységesen az emberiség felemelkedését szolgálta és amely napjaink törekvéseiben is kifejezésre jut.

A Margot Krecker szerkesztésében megjelent kötet hasznos keresztmetszetét adja az óvodapedagógia fejlődésének. Mégis felvetődik az a probléma, hogy ezekben a szemelvényekben nem lett volna-e helyénvaló azoknak a korszakoknak hathatósabb ismertetése, melyek a már előbb ismertett tanulmánykötetben csak összefoglalásban nyertek bemutatást. Szegénynek érezzük a rabszolgatartó államok nevelését dokumentáló rész szemelvényanyagát akkor, midőn csak Platon írásával igyekszik alátámasztani e kor nevelésének jellemzését. De a középkori neveléssel kapcsolatban is helyes lett volna, ha a lovagi nevelés vagy a városi iskola életére is találunk ismertetőt.

A válogatásnak komoly érdeme az, hogy az óvodapedagógia leglényegesebb kérdéseinek alakulását mutatja be, mint Helmut König, a berlini Humboldt egyetem professzora is írja egy helyütt, — a „mit" és a „hogyan"-t igyekszik nagy feltáró munka révén bemutatni. (Neue Erziehung. 12. évf. 13. sz. 10. l.)

Napjaink pedagógiájából vett szemelvények is hasznosak és igen értékesek!

A kötetnek sikerült felmutatni azt a századok változásain keresztül élő és a haladás szolgálatában álló pedagógusokat

lelkesítő etoszt, mely a mai pedagógus nemzedékben is a haladás és kultúra terjesztésének szép szándékát táplálja.

Hanzó Lajos

TANULMÁNYOK A NEVELÉSTUDOMÁNY KÖRÉBŐL. 1960.

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának gyűjteménye. Budapest, Akadémiai Kiadó, 673 l.

Az MTA Pedagógiai Bizottsága ebben az évben nem tűzte napirendjére tanulmánykötetének vagy a kötet egyes tanulmányainak bírálatát. Így a *Magyar Pedagógia* szerkesztőbizottsága, ki óhajtva kerülni annak látszatát, hogy belülről értékel olyan munkát, melynek létrehozásában része van, lemondott a kötet önálló méltatásáról. Felhívja azonban a figyelmet arra, hogy a *Társadalmi Szemle* 1961. októberi számában Bakonyi Pál (A szocialista pedagógia hazai fejlődésének fontos dokumentuma címen, 97—105. l.), a *Pedagógiai Szemlében* Zibolen Endre (1961. 9. szám, 854—860. l.) és a Köznevelésben Piry József (1961. 16—17. sz. 537—539. l.) értékelik a tanulmánykötet anyagát. A kötetben a következő tanulmányok jelentek meg: *A szerkesztők :* Az iskolai nevelés és oktatás tartalmi problémái; Szarka József: Az erkölcsi nevelés tartalmáról; Juhász Ferenc: Az erkölcstan oktatásának szerepe az erkölcsi tudat formálásában; Kiss Árpád: Tanulás, iskola, tanterv; Kelemen László: A lélektani megismerés hatása a nevelés és az oktatás tartalmára; Lénárd Ferenc: A tehetség problémája és a tanterv; Szoboszlay Miklós: A koncentráció, a tananyagkiválasztás- és elrendezés néhány problémája; Faludi Szilárd: Tantervi kutatások a Pedagógiai Tudományos Intézetben; Bori István—Garami Károly: A termelés oldaláról támasztott tantervi kívánalmak megállapításának néhány tanulsága; Cser Andor: A középiskolai matematika tantervének körvonalai és problémái; Szokolszky István: A tantervi követelmények és az iskolai osztályozás; Székely Endréné: A középiskolával kapcsolatos néhány külföldi elgondolás és egyes hazai reformtörekvések; Tihanyi Ferenc: Az oktatás és nevelés tartalmának újabb alakulása a Szovjetunió iskoláiban; Faragó László: A természettudományos oktatás, a munkára nevelés és a népművelés a világ néhány országában; Geréb György: Középiskolás tanulók megterhelésének és pihenésének vizsgálata; Hermann Alice: Az iskoláskor előtti nevelés tartalma; Jankovichné Dalmai Mária: A nevelés és az oktatás tartalmának alakulása értelmi fogyatékos gyermekeknél; Bors Vilmos: A nevelés és az oktatás tartalmának alakulása hallási fogyatékos gyermekeknél.

A kötet szerkesztői: Kiss Árpád, Nagy Sándor Szarka József és Szokolszky István.

Martin Jurčo:

POZNANIE A JEHO OSOBITOSTI U DIEŤAŤA

Slovenské pedagogické nakladateľštovo v Bratislave, 1960. 218. l. (A megismerés és sajátosságai a gyermeknél)

A szocialista nevelés feladata a gyerekek és az ifjú nemzedék mindenoldalú fejlesztése, alapos felkészítése az önálló életre, a munkában és egyéb társadalmi tevékenységben való részvételre. A mindenoldalú fejlődésnek és az életre való felkészítésnek alapvető része az értelmi nevelés, a megismerési és gondolkozási készségek fejlesztése.

Ez a munka a megismerési folyamat néhány alapvető problémáját világítja meg egyrészt általános szemszögből, másrészt abból a szempontból, ahogy az a tanulóknál végbemegy. Így értékes következtetésekhez jut az iskolai pedagógiai tevékenység számára, bár nem tekinti és nem is tekintheti feladatának, hogy az oktató nevelő munkát kidolgozott gyakorlati tanácsokkal és utasításokkal segítse.

Az emberi megismerés igen összetett jelenség. Ezért sok tudomány vizsgálódásának tárgya. Ezek a megismerést különböző oldalakról elemzik. Így pl. történelmi-társadalmi szempontból, az idegtevékenység fiziológiájának oldaláról, a logikai összefüggések szempontjából, valamint lélektani és pedagógiai szemszögből stb.

A megismerés problémája a marxista filozófiának is egyik lényeges kérdése. Helyes megoldása nemcsak az egységes tudományos világnézet szempontjából nagy jelentőségű: nagy fontosságú az emberek gyakorlati tevékenysége számára is. Az egyénnek a szocialista társadalomban a többé-kevésbé általános (az általános műveltség körébe tartozó) és a speciális szakmai ismeretek tekintélyes mennyiségét kell elsajátítania. Ezért a nevelés, és különösen az iskolai tanítás, azt a követelményt támasztja, hogy rendszeresen, céltudatosan és hatásosan fejlesszük a tanulók ismereteit,

Ezenkívül fejleszteni kell a megismerés formáit, a megismerés folyamatait, köztük különösen a gondolkodást. Ennek elkerülhetetlen előfeltétele, hogy megismerjük magának a megismerési folyamatnak a lényegét és törvényszerűségeit.

Ez a kiadvány *a megismerést elsősorban pszichológiai-pedagógiai szemszögből vizsgálja*. Az emberi megismerés folyamatának megvilágításakor a pszichológiai kutatások legújabb adataira támaszkodik, és a dialektikus materializmus szemszögéből értékeli és magyarázza azokat. *Elsősorban* a szovjet (a pavlovi tanok), valamint a csehszlovák *marxista fiziológia és lélektan eredményeire épít*, helyenként azonban utal a régebbi (Claparède Ed., La conscience de la ressemblance et de la différence chez l'enfant, Archives de psychologie, v. XVII, 1919.) és az újabb nyugati lélektan egyes megállapításaira is (így pl. Vinacke, W. E., The Psychology of Thinking, New-York 1956.).

A munka *részletesen foglalkozik azokkal a lélektani folyamatokkal, amelyek a megismerés alapját képezik*. Így külön fejezeteket szentel az analízis-szintézis, az összehasonlítás, a fogalmak, a gyakorlati tevékenység és megismerés viszonyának, az ismeretek gyakorlati alkalmazásának, a megismerés teremtő erejének és önállóságának.

Ez a felsorolás is mutatja, hogy a megismeréssel összefüggő több lényeges probléma mélyebb tárgyalására nem vállalkozik, legfeljebb egyes fejezetek kapcsán érinti azokat. Így a könyvből hiányoznak olyan fontos fejezetek, mint pl. az absztrakció, az általánosítás, az ítéletalkotás, a problémák megoldása, a gyermeki megismerés fejlődésének teljes áttekintése stb.

Számunkra különösen értékes, hogy az egyes megismerési folyamatok fejlődését a legnagyobb figyelemmel a gyermeknél, a tanulónál vizsgálja éspedig szoros összefüggésben a nevelés hatásával. A lélektani szempont a munka nem egyedüli vizsgálódási szempontja: megfelelően kiegészül általános társadalmi és filozófiai szempontokkal, ugyanúgy, mint ahogy az egyedi megismerés fejlődését is a társadalmi feltételekkel szoros összefüggésben vizsgálja a szerző.

Az iskola jelenlegi problémáinak oldaláról nézve nagy jelentőségű az a körülmény, hogy *az egész munkában érvényesül a megismerés és a gyakorlati tevékenység egységének elve*. Ez a korszerű, marxista aspektus egyidejűleg önálló elemzés tárgya is. Ezen belül fontos, az iskolareform megvalósítása idején különösen időszerű, az elméleti képzés és a tanulók gyakorlati tevékenységének összekapcsolásával szorosan összefüggő problémákat tárgyal.

A fentiekkel is segíti Jurčo M. munkája *az iskolareform kérdésének a megoldását, az oktatás új tartalmának és korszerű, eredményes módszereinek a kialakítását*.

Ugyancsak előbbreviheti a tudományos kutató munka további fejlődését a megismerési folyamatok területén azáltal is, hogy bizonyos kísérletek és az elméleti megoldások eredményeit rendszeresen összefoglalja és feldolgozza. Másrészt: az ismeretek rendszerbe foglalása lehetővé teszi a mélyebb összefüggések feltárását, a vizsgált jelenségekről tökéletesebb kép alkotását. A tudományban nemcsak a tények és az azokból folyó következtetések fontosak, hanem a problématika szélesebb összefoglalása, a szerzett ismeretek rendszerezése is.

A kiadvány elsősorban nevelőknek, különösen tanároknak készült. Tárgyalási módjánál fogva azonban mindenki számára — aki a megismerés lélektani kérdéseiről keres felvilágosítást — igen hasznos.

Nézzük közelebbről a munka egyes részeit és azok rövid tartalmát:

I. A megismerés és fejlődésének feltételei a gyermeknél

Pszichológiai szempontból az emberi megismerés az objektív valóság szubjektív tükröződése. Az idegrendszer tevékenysége alapján keletkezik, s a környező világhoz való aktív emberi viszony alkotó része. Ugyanakkor a megismerés feltétele az emberek társadalmi élete: az ismeret keletkezésének és fejlődésének legfontosabb feltétele a gyakorlati termelő tevékenység, valamint a nyelv keletkezése és fejlődése volt.

Az emberi megismerés történelmi-társadalmi fejlődése két oldal, két folyamat egységét mutatja. Az egyik oldalról nézve *a megismerés új ismeretek felfedezése* (kutatási, tudományos munka), a másik oldalról a *kész ismeretek átadása és átvevése* (sajtó, tanítás, tanulás stb.).

A gyermek az emberi ismeretek alapjait elsősorban a tanítás folyamán sajátítja el. A gyermek ésszerű fejlődése a megismerés (tudás) tartalmának gyarapításából, azaz az ismeretek kiszélesítéséből és elmélyítéséből, valamint a megismerési formák, folyamatok és készségek kifejlesztéséből áll. A megismerés tartalmának és formáinak fejlődése közt dialektikus összefüggés van. Az ismeretek megszerzése fejleszti a megismerési folyamatokat, az utóbbiak további fejlesztése pedig lehetővé teszi az igényes ismeretek elsajátítását. A nevelésben mégis az egyik vagy a másik oldal egyoldalú hangsúlyt kaphat és kapott (az ismeretek

emlékezetbeli gyűjtése, vagy a készségek formális gyakorlása tekintet nélkül a tartalom fontosságára).

Érdekesen határolja el a továbbiakban a szerző az értelmi fejlődés fogalmát a gyermek szellemi fejlődésétől (13—26). A gyermek általános szellemi fejlődése és az értelmi fejlődés egyrészt biológiai, másrészt pszichikai tényezőktől függ. Ezeket a tényezőket túlnyomórészt a társadalmi környezet alkotja: közöttük különösen a nevelésnek és oktatásnak nagy a jelentősége. Az értelmi fejlődés és a nevelés közti kapcsolat bonyolult.

Pedagógiai szempontból jelentős a hatodik fejezet, amely az elért és a legközelebbi fejlődési szint viszonyát vizsgálja. Ezzel kapcsolatos fejtegetéseit a szerző az alábbiakkal zárja: „Ebből a szempontból is látszik, milyen dialektikus folyamat a gyermek fejlődése és nevelése. A feladatok igényességét, amelyet a tanulónak el kell bírnia, bizonyos mértékig a gyermek szellemi fejlődéséhez kell szabni. A gyermek szellemi fejlődésében ki kell alakítani az előfeltételeit annak, hogy elbírja a tanulás által támasztott követelményeket, előírt feladatokat. A nevelésnek azonban segítenie, serkentenie is kell a fejlődés folyamatát. Ez azt jelenti, hogy bizonyos mértékig elébe is kell vágnia, tekintetbe kell vennie a legközelebbi fejlődési szakaszt, a fejlődés legközelebbi perspektíváit, problémáit, feladatait, azokat a tevékenységeket, amelyeket a gyermek még maga nem ért el, de amelyeknek már megvannak a feltételei. Az értelmi fejlődésre károsan hatnak mind az aránytalanul alacsony, mind az aránytalanul magas igények" — írja a szerző.

II. Analízis és szintézis

Az analitiko-szintetikus tevékenységet a mű mint az állati és emberi szervezet tevékenységének és megismerésének legáltalánosabb alapját tárgyalja. Rámutat az analitiko-szintetikus tevékenység biológiai és lélektani alapjaira, bekapcsolja és értékeli I. P. Pavlov egyik értekezésének megállapításait, hogy megvilágítsa a magasabb idegrendszer analitikus és szintetikus munkáját.

Az analitiko-szintetikus tevékenység eredeti és alapvető formája a megismerésben az „érzéki-mozgató" forma. Érzéklet, észlelés, képzet az érzéki analízis és szintézis fokozatai. A valóság pontos, adekvát, érzéki lenyomatai az analízis és szintézis útján az eredetileg magyartalan, differenciálatlan, pontatlan benyomásokból lépésről lépésre keletkeznek.

Az analízisnek és szintézisnek fontos szerepe van a valóság pontos visszatükröződését segítő motorikus tevékenység funkcióiban is. Az analitiko-szintetikus tevékenység a fogalmi megismerés és az absztrakt gondolkodás alapja is, amennyiben az egyes tárgyak alapvető tulajdonságainak és kapcsolatainak megkülönböztetéséhez, szó segítségével egységes fogalmi képbe való összekapcsolásához vezet.

III. Az összehasonlítás

Az összehasonlításnak mint gondolkozási folyamatnak nagyon fontos helye van a megismerésben. Az összehasonlítás az a gondolkodási eljárás, gondolkozási művelet, amellyel két vagy több tárgy között megállapítjuk a hasonlósági és eltérési kapcsolatokat. Más szóval: az összehasonlítást úgy foghatjuk fel, mint olyan tartalmak időbeli együttlétét a tudatban, amelyek közt a hasonlóságok és eltérések kiemelése útján megismerési kapcsolatokat lehet létesíteni.

Érdekes az a fejezet, amely a megismerés ideg-pszichikai alapjait — elsősorban a pavlovi fiziológia alapján — vizsgálja (60—62.).

Ezután az összehasonlításnak a megismerésben betöltött jelentőségét méltatja a szerző, majd az összehasonlítás gyakorolhatóságáról szól.

„Az összehasonlítás néhány sajátossága a gyermekeknél" című fejezet a pedagógiai gyakorlat számára tanulságos, s hasznosan egészül ki az „Összehasonlítás a tanulási folyamatban" című fejezet megállapításaival (70—71).

IV. A fogalmak és sajátosságaik a gyermekeknél

Ebben a fejezetben a szerző a fogalmakról először általánosságban szól; összehasonlítja a fogalmat és az érzéki képet, vizsgálja a fogalom és a szó kapcsolatát, az egyes fogalmak (a fogalmak rendszerének) tartalmát, s azok összefüggését a valóság tárgyaival. Bizonyítja, hogy a fogalmak az aktív gondolati tevékenység és a valósághoz való aktív emberi munkakapcsolat alapján keletkeznek, majd a fogalmi megismerés társadalmi jellegét vizsgálja.

A továbbiakban a fogalom és a gondolkodás viszonyáról szól, majd a fogalmat a logika és a lélektan szemszögéből tárgyalja. Végül összefoglalja a fogalomról mondottakat, különösen az alábbiakat emelve ki: a fogalom olyan — társadalmi

feltételekhez kötött, absztrahált és általánosított, gondolati, tudatos — tükröződése a valóság jelenségeinek, amelyet a szó vagy más jel segítségével alkotunk.

Pedagógiai szempontból igen érdekes: A fogalmi megismerés fő fejlődési változásai a gyermekeknél (85—92) és Hogyan valósul meg a fogalmak fejlődése a gyermekeknél? (92—105) című fejezet.

Ezeket követően a szerző a tapasztalati és tudományos fogalmakról, valamint a fogalom és a definíció viszonyáról szól. Megállapítja: az a képesség, hogy a fogalom segítségével gondolkozzék a gyerek, korábban jelentkezik, mint az, hogy a fogalmat definiálja. Rámutat arra is, hogy a gondolkodás és megismerés bizonyos fejlettségi fokán a definíció az új, ismeretlen fogalom elsajátításának önálló eszköze lehet. Ezután M. P. Antonov szovjet pszichológus nyomán ismerteti a fogalmi definíció fejlődésének fokozatait (111—113), majd a szemléltető anyag funkcióját vizsgálja a fogalmak alkotásában. Ezzel kapcsolatban többek közt az alábbi megállapításokat teszi:

1. A szemléltető anyagnak fontos szerepe van a fogalmak elsajátításában.

2. A szemléltető anyag nemcsak pozitív, hanem negatív hatással is van az ismeretek elsajátítására, a fogalmak alkotására. A szemléltető anyag ugyanis gátolhatja is a tárgy lényeges — a fogalom tartalmát alkotó — jegyeinek a kiemelését és a tanulók figyelmét arra irányíthatja, ami számukra érdekes, de esetleges és nem lényeges az adott fogalom számára.

3. Ebből következik, hogy a szemléltetést az oktatásban átgondoltan és céltudatosan kell alkalmazni.

V. Megismerés és cselekvés

A gyakorlati tevékenység az ember külvilággal való együttműködésének alapja és ugyanakkor sokoldalú megnyilatkozása. Eleinte magában foglalja a megismerést is. Az emberi megismerő tevékenység viszonylagos önállósága a történelmi fejlődésben és az ontogenezis folyamán a megismerés és a gyakorlati tevékenység kibontakozásának fontos tényezője: a megismerés a gyakorlati tevékenység előkészítő szakasza és szabályozója.

A továbbiakban a megismerés és a gyakorlati tevékenység kapcsolatát a lélektan és a pedagógia oldaláról vizsgálja, majd az érzéki megismerés aktív jellegéről szól. Ezzel kapcsolatban kiemeli: míg a felnőtt embert megnyugtatja a dolgok megértése, a „gondolati uralom" feltűk, addig az iskola előtti korban a gyermek a praktikus-érzéki megismerés folyamán él át örömet.

A tevékenység és a megismerés változó kapcsolata a gyermek fejlődésében különböző fokozatokon megy át. A korai ontogenezisben a megismerés és a külső tevékenység elválaszthatatlanul összefüggnek. A megismerés, a gondolkodás közvetlenül főként a külső tevékenységben fejlődik ki. Azután a megismerés, a gondolkodás fokozatosan a gyakorlati tevékenység elé kerül és relatíve önállósul: a gyermek előre meggondolja és eltervezi a cselekvést.

A gyakorlati tevékenységnek és megismerésnek nagy jelentősége van a gyermeki megismerés fejlődésében, a fogalmi általánosításnál (141—146). Ezután a gyakorlati tevékenység és a megismerés kapcsolatának fejlődését tárgyalja a gyermeknél a feladatok megoldásában (146—155), majd a megismerés és tevékenység kapcsolatának néhány problémáját a nevelés szempontjából vizsgálja.

VI. Az ismeret alkalmazása a gyakorlatban

Az ismeretek gyakorlati alkalmazásának, az elméleti ismeretek felhasználásának problémája a gyakorlati tevékenységben — mint az elmélet és gyakorlat, megismerés és tevékenység viszonyának egyik oldala — igen fontos pszichológiai-pedagógiai kérdés. Hangsúlyozza, hogy a szerzett ismeretek közvetett úton, szóbelileg történő alkalmazása a gyakorlatban speciális lélektani folyamat, amelyben új kapcsolatok keletkeznek az elsajátított ismeretek, valamint a gyakorlati szituációk, feladatok között.

Az ismeretek gyakorlati alkalmazásával kapcsolatban különösen az alábbiakat hangsúlyozza:

1. Az ismeretek gyakorlati alkalmazásának alapvető formája és teljes aktusa az ismeretek közvetlen érvényesítése a gyakorlati tevékenységben, a gyakorlati feladat megoldásában a konkrét tárgyakkal való munka-tevékenységek útján.

2. Lélektani szempontból az ismeretek gyakorlati alkalmazásának legegyszerűbb formája valamilyen gyakorlati feladat megoldása az elvégzendő tevékenység pontos és teljes leírása alapján.

3. Gyakorlati feladat megoldása az ismeretek alkotó alkalmazásával már az ismeretek és gyakorlati tevékenység bonyolultabb kapcsolatának formája.

4. Az ismeretek gyakorlati alkalmazásának tekintik az ismeretek alkalmazását konkrét esetek, gyakorlati szituációk megvilágítására, konkrét feladatok megértésére.

A valóságban a gyakorlati alkalmazás fokozatainak és formáinak egész skálája létezik a konkrét gyakorlati feladat elméleti megoldásától annak a valóságban történő objektív megoldásáig. Érthető: az emberi tevékenység összetett jellege, bonyolultsága bonyolult kapcsolatot teremt az ismeretek és gyakorlati alkalmazásuk között. Az ismeretek gyakorlati alkalmazásának problémája a pedagógia és lélektan szemszögéből jelenti:

1. az ismeretek kiválasztásakor az életben való használhatóság figyelembevételét;

2. az ismeretek átadásának és elsajátításának helyes módját az oktatás folyamatában. Az ismeretek használhatósága, az ismeretek felhasználásának készsége a gyakorlati feladatok megoldásában jellemzi az értékes ismereteket, elsajátításuk mélységét.

Az ismeretek elsajátítása és alkalmazása szorosan összefügg egymással. Az ismeretek alkalmazása nemcsak az elsajátítás célja, hanem egyben a megismerés befejező mozzanata is, az ismeretek mély elsajátításának feltétele is. Az ismeretek értékesítésekor a gyakorlati tevékenységben az előbbieknek egyrészt a gyakorlatba, az objektív valóságba való átviteléről, az objektív valóság megváltoztatásáról van szó, másrészt az ismeretek megváltoztatásáról, gazdagodásáról, pontosabbá válásáról, kiszélesítéséről is.

Ezért: az ismeretek gyakorlati alkalmazásának problémája az oktatás elméletének fontos kérdése. Megoldása nagy jelentőségű iskoláink új feladatainak szempontjából is. Az iskola és az élet összekapcsolásának elve, annak érvényesítése megkívánja az iskola munkájától, hogy alaposan felkészítse a tanulókat az életre. Ennek fontos előfeltétele, hogy megtanítsuk a tanulókat ismereteiket felhasználni a gyakorlati problémák megoldásában és felszámoljuk a formalizmust az ismeretekben.

A továbbiakban a könyv írója néhány kísérlet tanulságát ismerteti, s ezek kapcsán elemzi az ismeretek felhasználásának folyamatát a tanulóknál a gyakorlati feladatok megoldásában (166—171), majd utal az ismeretek gyakorlati alkalmazása közben észlelt nehézségekre.

Külön fejezet foglalkozik az ismeretek minősége és a gyakorlati alkalmazás közti kapcsolat kérdésével: az ismeretek alkalmazhatósága a gyakorlatban az ismeret minőségétől, elsajátításának módjától és színvonalától függ. Ilyen minőségi tényezők: az elégséges általánosítás, a pontosság, a helyesség, a mélység, a szilárd elsajátítás.

Az ismeretek gyakorlati alkalmazásának problémáit az alkalmazási *folyamatok fázisainak* szempontjából vizsgálva két alapvető fázist emel ki: az ismeretek alkalmazását a feladat elméleti megoldásában és az ismeretek alkalmazását a feladat gyakorlati megoldásában, az elméleti megoldás realizációját a gyakorlatban. E két fázison belül további differenciálás lehetséges, s ennek megfelelően a gyakorlati alkalmazás folyamatának alábbi fokozatait ismerteti: 1) az ismeretek aktualizálása; 2) applikáció és az ismeretek alkotó átdolgozása a feladat gondolati megoldásában, 3) a megoldási terv kidolgozása; 4) a feladat gyakorlati megoldása (176—183).

Figyelemreméltó „Az ismeretek alkalmazása, a transzfer, interferencia és retroakció elmélete" című fejezet, amely a fenti lényeges lélektani szempontokat az ismeretek alkalmazásával kapcsolatban érinti.

Az ismeretek gyakorlati alkalmazásával foglalkozó fejezetet az elemzés lényegesebb tanulságait összefoglaló fejtegetés zárja (187—189). Ebben többek közt az alábbi gondolatokat emeli ki: azoknak az ismereteknek, amelyeket a tanulók az iskolában elsajátítanak, aktív, a gyakorlatban használható, a gyakorlati tevékenységet aktívan befolyásoló ismereteknek kell lenniök. Egyedül az ismeretek alkalmazása a különböző feladatok megoldásában, a gyakorlatban, alakítja ki a tanulóban a meggyőződést az ismereteknek, a tanulásnak az élet számára való jelentőségéről.

VII. Alkotás és önállóság a megismerésben

Mindkettő az emberi megismerési folyamat fontos oldala.

„Az alkotó megismerés a többi megismerési folyamat keretében" című fejezetben a szerző utal a megismerési folyamat fogalmi-absztrakt formájára. Kiemeli, hogy a „szellemi élmények keletkezési módja szerint" a megismerő tevékenységben receptív, reproduktív és produktív, azaz alkotó tevékenységet különböztetünk meg. A megismerés folyamatában és az ember egész élettevékenységében a megismerés fentiekben érintett módjainak különös helyzete, szerepe van. Az egyes tevékenységi formák fogalmi meghatározását adva, a produktív megismerést így határozza meg: „A produktív alkotó tevékenység új szemléletes képek, új gondolatok és tevékenységi formák alkotását jelenti annak az anyagnak az alapján, amellyel az egyed rendelkezik." Ezért a produktív megismerés a múltbeli tapasztalat átszerve-

zése, átalakítása. Az alkotó tevékenység kapcsán az ember a tárgyak új tulajdonságait, köztük új kapcsolatokat, a feladat új megoldását, a cselekvés új eljárásait fedezi fel.

Az alkotó tevékenység mechanizmusát vizsgálva először azokat a kísérleteket elemzi, amelyek az alkotó értelmi tevékenység lényegét kísérlik megmagyarázni a magasabb idegtevékenység fiziológiája alapján. Az alkotó gondolati tevékenység alapját új időleges idegkapcsolatok képezik, amelyek a meglevő időleges idegkapcsolatok kölcsönhatása alapján mint reflexközti kapcsolatok keletkeznek. Azaz a produktív gondolati folyamatok alapját képező idegkapcsolatok legjellegzetesebb tulajdonsága az, hogy központi részeikben más feltételes reakciók elemeiből képződnek.

Ezután a gondolkodással mint alkotó tevékenységgel és az alkotó folyamat „stádiumaival" foglalkozik. Ezek a stádiumok (lásd 203—204) relatíve önállóak és jellegzetesek, s mindenkor segítik megérteni az alkotó tevékenység lényegét.

A megismerésben és a cselekvésben az önállóság kérdését vizsgálva hangsúlyozza, hogy az önállóság az ember egész személyiségének vonása. A megismerésben úgy jut kifejezésre, mint az egyed viszonylagos függetlensége más emberek segítségétől és példájától. A gyermek nevelésénél az önállósulás a fő fejlődési vonások és feladatok egyike.

Az ember önállóságának kritériuma az a képesség, hogy új feladatokat megoldjon, azaz alkotó módon viselkedjen. Ebből a szempontból az önállóság mint a személyiség tulajdonsága szorosan összefügg a gondolkodás és cselekvés alkotó jellegével.

Az alkotó készség és az önállóság nevelésével foglalkozva kiemeli: a gyermek önállóságra nevelésében alapvető jelentősége van annak, hogy helyesen megoldjuk a viszonyt a gyermeknek adott segítség mértéke, terjedelme közt, valamint azoknak a tevékenységeknek a mértéke, terjedelme közt, amelyeket a gyermek mások közvetlen irányítása és közvetlen segítsége nélkül egyedül végez.

Ez a mérték is bizonyos objektív (a szituáció bonyolultsága) és szubjektív (a gyermek egyéni és életkori tulajdonságai) feltételektől függően változik.

A tanuló alkotó gondolkodása fejlesztésének alapfeltétele a helyes arányok kialakítása a megismerés receptív, reproduktív és alkotó oldala között.

Ezután az iskolai oktató munka folyamatát elemzi a tanulók önállóságra és alkotó gondolkodásra nevelésének szempontjából. Rámutat ezen a téren a nevelésben tapasztalható negatív jelenségekre ugyanúgy, mint a nevelés lehetőségeire és feladataira.

Befejezésül felhívjuk a figyelmet a szerző által használt forrásművek gazdag jegyzékére (214—218), amely egyúttal a szovjet és csehszlovák marxista pedagógiai-lélektani irodalom rohamos fejlődését is mutatja.

Szoboszlay Miklós

AZ 1960. ÉVBEN MEGJELENT NEVELÉSTÖRTÉNETI CIKKEKRŐL

Első ízben adódik lehetőség, hogy egyre gazdagodó neveléstörténeti irodalmunkról egy egész évet átfogó munkálkodást összegezzünk, értékeljük. Ezt különösen az teszi indokolttá, hogy évről-évre növekedő mennyiségű neveléstörténeti vonatkozású közleményeink a folyóiratokban elszórtan jelennek meg, a feldolgozások is különböző mélységűek. Szükséges lenne tehát, hogy ezt a témaválasztásában kissé szétesőt, s feldolgozásuk szintjét tekintve heterogén anyagot időről-időre értékeljük. Az anyag nagysága, sajnos, nem teszi lehetővé, hogy valamennyi cikket érdemben elemezzük, így pusztán csak arra marad terünk, hogy időrendi sorrendben, inkább felsorolásszerűen utaljunk az egyes cikkek jelentőségére, esetleg tartalmára.

Hazai neveléstörténetünk XVI. századi anyagához érdekes adalékot nyújt Mészáros István: *Első magyar ábécéskönyveink* (Pedagógiai Szemle, 11. sz.) című tanulmánya. E közlemény, bár nagy irodalomra támaszkodva tudományos igénnyel lép fel, elsősorban a nyelvészek érdeklődésére számíthat. Földes Éva: *Comenius sárospataki beszéde* című cikkében (Köznevelés, 23/24. sz.) a hazai és egyetemes neveléstörténet szempontjából egyaránt jelentős „De cultura ingeniorum" címen ismeretes beköszöntőbeszédet ismerteti, s kitér annak további, hazai hatására is. Ugyancsak *Comenius* magyarországi vonatkozásával foglalkozik Komor Ilona tanulmánya *(Comenius a pataki ifjúság iskolánkívüli neveléséről)* a Pedagógiai Szemle 10. számában.

A neveléstörténet művelőinek egyértelmű örömére szolgálhat, hogy az akkor még egyetlen tudományos folyóiratunk, a Pedagógiai Szemle 1960. évi második számát teljes egészében neveléstörténeti kérdésnek, *Apáczai Csere János* emlékezetének szentelték. A tartalmas *Apáczai* szám szerkesztőségi cikke *(Pedagógiai hagyományainkról)* értékeli szocialista pedagógiánk és haladó hagyományaink termékeny kap-

csolatát, s mintegy megteremti az összefüggést napjaink problémái és az emlékszám *Apáczai* tanulmányai között. Az első és legszélesebb összefüggéseket kereső tanulmányt NAGY SÁNDOR egyetemi tanár írta. *(Emlékezés a pedagógus Apáczai Csere Jánosra.)* A tanulmány a magyar neveléstörténet, de elsősorban szocialista pedagógiánk szemszögéből értékeli *Apáczait*. BÁN IMRE tanulmánya *(Apáczai Csere János tudományos fejlődése) Apáczai* tudománytörténeti jelentőségét méltatja az Encyklopédia elemzésén keresztül. *Apáczai*nak neveléstörténeti értékelésére JAUSZ BÉLA tanulmánya vállalkozott *(Apáczai jelentősége a magyar nevelés történetében)*. OROSZ LAJOS két tanulmánya *(Apáczai gyulafehérvári iskolaszervezeti reformjavaslata* és *Apáczai Kolozsvárra helyezése és az 1596-i erdélyi iskolatörvény)* gazdag forrásanyag felhasználásával, részben új tények feltárásával gazdagítják az *Apáczai* irodalmat. Ugyanez mondható KOMOR ILONA közleményére is *(Sárospatak és Gyulafehérvár között)*, mely az ismertetett forrásokkal járul hozzá a címben jelölt időszak feltárásához. FÖLDES ÉVA *(A XVIII. század a neveléstudomány úttörőinek százada)* az egyetemes neveléstörténet szemszögéből értékeli Apáczait, s bemutatja azokat a hatásokat, melyek messzemenően hozzájárultak *Apáczai* pedagógiai koncepciójának kialakulásához. Végül NAGY SÁNDOR: *Megemlékezések Apáczai Csere Jánosról a Román Népköztársaságban* címen beszámol a Román Népköztársaságban tartott ünnepségekről és megemlékezésekről. Igen örvendetes, hogy az emlékszámon kívül több folyóiratban számos megemlékezés, sőt tanulmány is látott napvilágot, a pedagógus *Apáczait* különböző szempontból értékelve. Ezek között első helyen kell megemlíteni CSINÁDY GERŐ: *Apáczai jelentősége földrajzoktatásunkban és földrajzirodalmunkban* című tanulmányát. (Földrajzi Közlemények 2. sz.) CSINÁDY GERŐ tanulmánya, túlmenve a megemlékezésen, részletkérdésben ugyan, de forrásokra támaszkodva gazdagítja az *Apáczai* irodalmat. Kisebb jelentőségű, és részben határterületeket érintő kérdésekkel foglalkozik még DEME LÁSZLÓ *(Apáczai Csere János nyelvhasználatáról*, Magyar Nyelv 1. sz.), HATOS GYULA *Emlékezés Apáczai Csere Jánosra*, Gyógypedagógia, 2. sz.) és egy név nélkül megjelent cikk *(A népnevelő Apáczai Csere János*, Népművelési Értesítő, 2. sz.).

Az *Apáczai* évfordulóval kapcsolatos cikkekről örömmel állapíthatjuk meg, hogy jórészük túlment az ünnepi megemlékezéseken. Szerzőik vagy forrásokra támaszkodva tényeket tártak fel, vagy olyan nagyobb összefüggések megteremtésére törekedtek, melyek elengedhetetlenül fontosak egy új szemléletű Apáczai értékelés kialakításához. Részben *Apáczai*val kapcsolatos MAKKAI LÁSZLÓ: *Lórántffy Zsuzsanna* (Élet és Tudomány, 29. sz.) című cikke.

Tessedik Sámuel halálának 140. évfordulóján számos megemlékezés jelent meg a pedagógiai és a mezőgazdasági szakfolyóiratokban. Sajnálatos azonban — bár a 140. év nem tekinthető jelentős évfordulónak —, hogy HANZÓ LAJOSnak egy közleményén kívül *(Tessedik Tankönyvtervezete*, Pedagógiai Szemle, 11. sz.), mely egy eddig ismeretlen *Tessedik* dokumentumot tár fel, csak tartalmilag kevés újat jelentő megemlékezések jelentek meg. (HANZÓ LAJOS: *Az időszerű Tessedik*, Történelemtanítás, 6. sz., BARNA BÉLA: *Tessedik Sámuel*, Köznevelés, 22. sz., SÓS ISTVÁN: *Harc a testi, és lelki elernyedés ellen*, Sport és Tudomány, 10. sz., VINCZE FERENC: *Tessedik Sámuel harca a nép felemeléséért*, Természettudományi Közlemények, 8. sz.)

Örvendetes, hogy kutatóink igen hamar felismerték azt az igényt, amely a most előtérbe kerülő gyakorlati oktatás hazai történetének feltárásával kapcsolatban felmerült. Ezek között kell megemlítenünk KISS GYÖRGY cikkét: *A gyakorlati oktatás gondolata Váradi Szabó János pedagógiájában*, Köznevelés 23/24. KISS GYÖRGY a hazai marxista neveléstörténeti irodalomban először tesz kísérletet az eddig kellően nem méltatott *Váradi Szabó* pedagógiai nézeteinek feltárására. Ugyanígy örvendetes, hogy DEÁK GÁBOR *Zeyk Miklós és a gyakorlati nevelés* című cikkében (Köznevelés, 16. sz.) egy eddig nem ismert nagyenyedi tanár pedagógiai jegyzeteit, illetve a jegyzetek rendkívül aktuális, a gyakorlati oktatással kapcsolatos nézeteit ismerteti. SZECSKÓ KÁROLY a politechnikai oktatás reformkorabeli úttörőjével foglalkozik *(Joó János, a politechnikai oktatás egri úttörője*, Köznevelés 23/24. sz.). Az utóbbi cikk megírására vidéki tanár (Verpelét) vállalkozott, bizonyítva ezzel, hogy helyi pedagógiai hagyományok feltárására vidéki pedagógusok is lehetnek hivatottak. Remélhető, hogy a gyakorlati oktatással foglalkozó három cikk a következő években — talán éppen ezektől a szerzőktől — nagyobb összefüggéseket feltáró tanulmányt is eredményez. A fenti témakört érinti tudományos igénnyel, nagy forrásanyagra támaszkodva BALOGH ISTVÁN: *Beregszászi Pál és a debreceni „Rajziskola"* (Művészettörténeti Értesítő, 1. sz.) című cikkében.

Érdekes adalékokat tár fel, és megköny-

nyíti a későbbi *Vajda* monográfia megírását Nádor Jenő közleménye a Pedagógiai Szemle 7/8. számában. *(Vajda Péter tanítványai között. Adatok a tanár Vajda Péterhez.)*

Hegyi József: *Tompa Mihály, a szolgadiák* (Köznevelés, 1. sz.) című cikke igen szerencsésen egyesíti a szorosabb értelemben vett tudományos, és a jó értelemben vett népszerűsítő igényeket. Ilyen szempontból a cikk követhető példa lehet a Köznevelésben írt neveléstörténeti cikkek számára.

A tudományos adatközlés szempontjából oly gazdag Soproni Szemlében Dávidházy István közöl értékes adalékot. *(Gruber János soproni tanító naplói*, Soproni Szemle, 4. sz.) Igényes, a szokványos megemlékezéseknél jóval többre törekszik a Bólyai János halálának 100 éves évfordulójára írt két tanulmány (Kárteszi Ferenc: *Bolyai János*, Pedagógiai Szemle, 6. sz. és Szénássy Barna: *Bólyai János* 1802—1860, Matematika Tanítása, 2. sz.). Széchenyi halálának 100. évfordulójára több tanulmány jelent meg. Ezek között kiemelkedő Faludi Szilárd általános történeti jellegű értékelése *(Széchenyi emlékezete*, Pedagógiai Szemle, 4. sz.) és Zibolen Endre pedagógiai vonatkozásokat feltáró tanulmánya *(Széchenyi pedagógiai programja*, Pedagógiai Szemle, 5. sz.). A két közlemény nagymértékben hozzájárul a gazdag, de marxista szempontból kellően nem értékelt Széchenyi irodalom kiegészítéséhez. Ez alkalommal íródott Darvas István közleménye *(Széchenyi és Podhorszky Lajos*, Köznevelés, 17. sz.), mely egyrészt Széchenyivel kapcsolatban, másrészt a korabeli házitanításkodáshoz jelent értékes adalékot. A Köznevelés 7. számában Dányi Károly tollából jelent meg megemlékezés Széchenyiről. *(Széchenyi emlékezete.)*

Neveléstörténeti irodalmunkban az óvodai nevelőmunka tartalmi fejlődését kíséri nyomon Vág Ottó tanulmánysorozata az Óvodai Nevelésben. *(A nevelőmunka tartalmának és módszereinek fejlődése a magyar óvodákban*, 6., 7—8., 10. sz.) Az első hazai óvodáktól napjainkig történő feldolgozás az óvodai nevelőmunka tartalmát fejlődésében elemzi.

Gyulai Zoltán: 225 *éves a magyarországi bányamérnökképzés* című tanulmánya (Bányászati Lapok 11. sz.) vázlatosan ismerteti a bányamérnökképzés történetét napjainkig. Németh Sámuel: *A soproni „Deákkúti vármegye"* (Soproni Szemle, 3. sz.) a soproni líceumban 1827-ben létesített önképzőköri társulat történetét ismerteti számos eddig ismeretlen adat alapján. Csatkai Endre: 150 *éves hirdetések inaszegődtetésről* (Magyar Könyvszemle 2. sz.) című közleménye első az e kérdéssel foglalkozó dokumentumok között. A neveléstörténet és a néprajz sajnálatosan rendezetlen kapcsolatának problémájára hívja fel a figyelmet Ivanics Nándor: *Peresztegi legény- és leányavatás* (Soproni Szemle 3. sz.) című adalékában.

A dualizmus korából csak egy tanulmányt találunk Hegedüs András tollából *Gárdonyi és az iskola* címmel. (Köznevelés 3. sz.) Katona Ibolya: *A magyar iskolai egészségügy történetéből* című cikkben a szerző a népoktatási törvény megjelenésétől a századfordulóig ismerteti a kérdés megoldására tett intézkedéseket, s különösen *Fodor József*, *Korányi Frigyes* és *Markusovszky Lajos* törekvéseit az iskolaegészségügy megteremtése érdekében.

Az 1870-es évek közoktatásához érdekes adalékot jelent Diósszilágyi Sámuel: *Tömörkényi makói diákévei* (Marosvidék jan. szám) c. cikke.

Zsidai József: *Az Eötvös Kollégium irattára az Eötvös Loránd Tudományegyetem Levéltárában* c. forrásközleménye (Felsőoktatási Szemle 3. sz.) jelent meg. A közlemény alapján tájékozódhatunk a nagynevű intézmény levéltári anyagáról és ez is hozzájárulhat a kérdés további feldolgozásához. Vaskó László a felnőttoktatás kérdéséről *Adatok a magyar munkásművelődés történetéhez* (Népművelés 7. sz.), P. L. a kisegítő iskolák történetéről *Hatvan éve indult meg hazánkban a kisegítő iskola működése* (Gyógypedagógia 2. sz.) közöl a neveléstörténetírás szempontjából határterületet jelentő adalékokat.

Jobbára az első világháború előttről igen értékes adatokat tár fel H. Kohut Magda a budapesti I. sz. levéltár anyaga alapján a Gyermektanulmányi társaság működéséről *(Adatok a Magyar Gyermektanulmányi Társaság működéséhez*, Pedagógiai Szemle 7—8. sz.). A közlemény utal azokra a forrásokra, melyek a társaság anyagi ügyeiről, a Gyermek című lap fenntartási nehézségeiről, a Gyermektanulmányi Múzeumról, a levéltárban rendelkezésre állnak.

Kertész Ödön tanulmánya az 1912-ben nyílt *Fővárosi Pedagógiai Szeminárium első két évtizede* (Pedagógiai Szemle 6. sz.) címmel írt visszaemlékezést. A Szeminárium munkáját személyesen is jól ismerő szerző, saját élményei és az irodalom alapján állította össze tanulmányát. A személyes élmények azonban, bár egyrészt mindig megkönnyítik a kutató munkáját, másrészt az értékelést tekintve — számos veszélyt is jelenthetnek. Ezt bizonyítják Bihari Mór—Bors András—K. Bartos Erzsébet és Kelen Jolán a fenti cikkről

írt bírálatukban (*Egy cikk margójára*, Pedagógiai Szemle 11. sz.). KERTÉSZ ÖDÖNnel szemben számos kérdést — különösen a Szemínárium 1919 utáni működését — elemzőbben, kritikusabban értékelnek.

Örvendetes, hogy a Tanácsköztársaság 40. évfordulója után is számos cikk foglalkozik a kérdéssel. Ezek között elsőnek kell megemlíteni BELLÉR BÉLA tanulmányát a Felsőoktatási Szemlében. (*Felsőoktatásunk a polgári forradalom és a Tanácsköztársaság idején*, F. Sz. 2—3. sz.) MOLNÁR IMRE: *A lélektan alkalmazása a Tanácsköztársaság idején* (Valóság 4. sz.) a kérdés teljes feldolgozására való törekvés nélkül értékes adalékokkal szolgál a Tanácsköztársaság, illetve a pszichológia történetéhez.

Egy pedagógus kálváriáját mutatja be SZABOLCS OTTÓ: *Az akta elévült...* (Köznevelés — 14. sz.) című levéltári anyag alapján írt cikke. SIMON ISTVÁN ugyancsak a Köznevelésben (K. 14. sz.) ügyészségi aktákból ismerteti egy szegedi tanítónő szocialista erkölcstanát. (*Csókási Etelka: „Szocialista erkölcstan"-a.*) *Entzbruder Dezső*ről, a fiatal, mártírhalált halt kommunista tanítóról írt megemlékezéseket BORS ANDRÁS a Köznevelésben *Emlékezés Entzbruder Dezsőre* (K. 12. sz.) és a (Soproni Szemle 1. sz.-ban) *Entzbruder Dezső élet regénye* címmel. *Az első magyar úttörőcsapat életéről* Jóó KATALIN ír az Úttörővezető 8—9. számában. GÁBOR ISTVÁN a Tanácsköztársaság idején a Szovjetunióba menekült gyermekek moszkvai úttörőcsapatáról ír a *Magyar pionírok moszkvai csapata* (Úttörővezető 10. sz.) címmel. Mindkét kérdés fontossága szükségessé tenné, hogy a szerzők részletesebb tanulmánnyal is jelentkezzenek.

Nagy László didaktikai nézeteivel NAGY SÁNDOR foglalkozik a Pedagógiai Szemlében, *Nagy László felfogása az oktatás lényegéről és szerkezetéről. Adalékok és kommentárok* címen (5. sz.). A kérdést széles síkban értékelő, elemző tanulmány Nagy László művein kívül felhasználja és kritikailag értékeli a kérdéssel kapcsolatos irodalmat is. KÖTE SÁNDOR: *A leventeintézmény megszervezése és jellege* címmel írt tanulmánya (Pedagógiai Szemle 3. sz.) részletesen elemzi azokat az okokat, melyek a Tanácsköztársaság leverése után szükségessé tették az uralkodóosztály számára ennek az intézménynek a felállítását. Levéltári és folyóirat-irodalom alapján SZABOLCS OTTÓ ismerteti a *pedagógus Blistázásokat Magyarországon az ellenforradalmi rendszer éveiben*. Az anyagot az 1922—25-ös évekről közli. (Pedagógiai Szemle 7—8. sz.) Ugyancsak levéltári és folyóirat-forrásokra épül JÁKI LÁSZLÓ tanulmánya azokról a szociális vonatkozású károsodásokról, melyek a munkásság és a szegényparasztság gyermekeit érték a Horthy-rendszerben. (*A munkásság és szegényparasztság gyermekeinek helyzete a Horthy-rendszer iskoláiban.* Pedagógiai Szemle 4. sz.) DÉKÁN KÁROLY: *Dokumentumok a Horthy-korszak középiskolai tanárainak helyzetéről* (Pedagógiai Szemle 7—8. sz.) című összeállításában négy dokumentumot közöl az állásnélküliségről, a Diplomások Önsegítő Szövetkezetéről és az óraadók anyagi helyzetéről. Az értékes dokumentumok azt bizonyítják, hogy érdemes lenne a folyóirat régebbi dokumentum rovatát ismét megnyitni. *Földes Ferenc* születésének 50 éves évfordulóján FÖLDES ÉVA: *Földes Ferenc* 1910—1960 címen (Köznevelés 5. sz.), SIMON GYULA: *Földes Ferenc* 1910—1943 (Pedagógiai Szemlében, 4. sz.), valamint *Földes Ferenc emlékezete* címmel (Pedagógusok Lapjában, 3. sz.) közöl megemlékezést. A tanulók szociális helyzetével a Horthy-rendszerben foglalkozik JÁKI LÁSZLÓ két tanulmánya *Parasztgyermekek táplálkozása a Horthy-rendszerben* (Köznevelés 2. sz.) és az *Iskolás gyermekek ruházkodása a Horthy-rendszerben* (Köznevelés 4. sz.) címmel. A két cikk bő irodalom alapján elsősorban a szociális helyzetből eredő iskolai károsodásokat, hátrányokat tárgyalja. Hasonló kérdéssel foglalkozik GÁBOR ISTVÁN egykorú folyóiratcikkek szemléletes bemutatásával: *Húsz évvel ezelőtt... Pedagógus- és gyermeksors Magyarországon* (Köznevelés 23—24. sz.).

A felszabadulás tizenötödik évfordulója alkalmával örvendetesen szaporodtak a felszabadulás utáni időszak kérdéseivel foglalkozó cikkek és tanulmányok. Különösen örvendetes ez, mert az előző években csak kevés tudományos igényű feldolgozás jelent meg erről a korszakról. Az 1960-ban közzétett tanulmányok jórésze ugyan nem törekszik egy-egy kérdés részletekbemenő feltárására, mégis számos értékes részlettanulmány látott napvilágot.

A neveléstudomány 15 éves fejlődése címmel a Pedagógiai Szemle szerkesztőségi cikkében (4. sz.) értékeli a neveléstudomány fejlődésének főbb állomásait. SZARKA JÓZSEF tanulmánya a Köznevelésben (*A magyar neveléstudomány másfél évtizede*, 6. sz.) ugyancsak a fenti kérdésről ír. A két cikk differenciált elemzései, elvi-ideológiai értékelései megkönnyítik nemcsak az olvasó, hanem a kérdéssel tudományosan foglalkozók számára is az elvi tisztánlátást. A két tanulmány segíti a folyamatban levő népi demokratikus korszakra vonatkozó részletkutatásokat.

KOVÁCS JÓZSEF: *Az oktatásügy fejlődése*

címmel (Köznevelés, 6. sz.) a korszak közoktatásügyének tartalmi, szervezeti, valamint mennyiségi fejlődését ismerteti. A további kutatásokhoz elengedhetetlenül fontos adatokat tárnak fel az oktatásügy fejlődését bemutató statisztikai munkák. KURUCZ DEZSŐ *(Beszélő számok*, Köznevelés, 6. sz.) a *15* év fejlődésének adatait közli szemléletes formában. LAKATOS ERNŐ —RACSKÓ WALDEMÁRNÉ ugyanezt részletesebb adatok alapján, de csak fővárosi viszonylatban tárgyalják. *(A főváros oktatásügyi hálózatának fejlődése*, Megyei és Városi Statisztikai Értesítő, 8. sz.) A tanulmány iskolatípusonként a tanulók, tanerők és az osztálytermek viszonylatában közöl részletes adatokat. A fentiekkel azonos tartalmú, de megyei adatokat tartalmaz KOVÁCS MIHÁLY közleménye a Borsodi Szemlében, *(Számok és tények megyénk 15 éves fejlődéséről*, 1—2. sz.) és DÖME MIHÁLY cikke *(Csongrád megye művelődésügyének kérdései a felszabadulás óta*, Marosvidék, május). Ugyancsak megyei viszonylatban, de csak az óvodák 15 éves fejlődését ismerteti VIGH JÓZSEF *(Hajdú-Bihar megyei óvodák fejlődése*, Óvodai Nevelés, 3. sz.), és fővárosi viszonylatban KOVÁSZNAI REZSŐNÉ *(A fővárosi óvodákról*, Óvodai Nevelés, 2. sz.). A tanárképzés fejlődéséről, szervezeti és tartalmi változásáról NÉMEDI LAJOS közöl tanulmányt a Felsőoktatási Szemlében *(Tanárképzésünk fejlődésének útja a felszabadulás óta*, 4. sz.).

Szerencsés kezdeményezésnek tekinthető, hogy több tantárgy felszabadulás utáni fejlődéséről jelent meg tanulmány. Kár azonban, hogy ez csak a rajz (XANTUS GYULA: *Felszabadulásunk 15. évfordulójára*, Rajztanítás, 1—3. sz.), az idegen nyelvek (SZOBOSZLAY MIKLÓS: *Idegennyelv oktatásunk 15 éves útja a felszabadulás óta*, Idegennyelvek Tanítása, 2. sz.) és az ének (DONÁTH ANTAL: *Iskolai énekoktatásunk fejlődése a felszabadulás óta*, Énektanítás, 1. sz.) tárgyak keretében történt meg. A három tantárgytörténeti tanulmány közül különösen az első kettő (az említett két tanulmány a későbbiekben megjelent Tantárgytörténeti Tanulmányokban részletesebb, teljesebb formában is megjelent) gazdag irodalom alapján elemzi a felszabadulás után megjelent terveket, útmutatókat, a pedagógus továbbképzést. Vas megye oktatásügyének és népművelésének fejlődéséről két cikket olvashatunk a Vasi Szemlében. (FODOR HENRIK: *Oktatásügyünk forradalmi változásai*, 1. sz. és PALKÓ ISTVÁN: *Adalékok szellemi felszabadulásunkhoz*, 1. sz.) Mindkét cikk megyei vonatkozású adatokat közöl.

A felső- és középfokú egészségügyi oktatás felszabadulás utáni történetéről BARTHA FERENC: *A felszabadulás 15 éve az egészségügyi felső- és középfokú oktatásban* című tanulmányában olvashatunk. (Népegészségügy, 4. sz.) Érdekes, de természetesen csak nagyon vázlatos SÁRDI MÁRIA megemlékezése az úttörőmozgalom felszabadulás utáni hőskoráról. *(Hogyan született meg 1945 után a magyar úttörő mozgalom*, Úttörővezető, 12. sz.)

A felszabadulás utáni népi demokratikus korszakról megjelent cikkek és tanulmányok azt a megnövekedett érdeklődést bizonyítják, amellyel kutatóink e fontos korszak feltárása felé fordulnak.

Remélhető, hogy ez az érdeklődés, mely ebben az évben inkább csak a megemlékezésekben és tényfeltáró közleményekben jelentkezett, a közeljövőben igényesebb és nagyobb összefüggéseket feltáró tanulmányokat eredményez.

Az *egyetemes neveléstörténet köréből* megjelent cikkek száma jóval kevesebb. Kedvező azonban, hogy a témaválasztást tekintve és a feldolgozás mélységét illetően több, (FÖLDES ÉVA, KÖTE SÁNDOR, PATAKI FERENC) mai problémáinkhoz közelálló, igényes tanulmány jelent meg. A régebbi kortól időrendben elsőnek MEZEY LÁSZLÓ: *Középkori diákélet* (Élet és Tudomány, 36. sz.) című népszerűsítő jellegű cikkét kell megemlíteni. Örvendetes, hogy a nagy példányszámban megjelenő folyóirat, — ha ritkán is, — de helyet biztosít neveléstörténeti tárgyú publikációknak. FÖLDES ÉVA az iskolareformmal oly szoros kapcsolatban álló fizikai munka újkori történetének feltárására vállalkozott. *(A fizikai munka emberformáló szerepe az újkori nevelés történetében*, Pedagógiai Szemle, 9. sz.) A szerző elsősorban azokat az összefüggéseket tárja fel, melyek RABELAISTÓL MARXig szinte összefüggő láncot alkottak. ARATÓ ÁDÁM: *Diesterweg a tanítók tanítója* (Pedagógiai Szemle, 10. sz.) című tanulmányában megemlékezésszerűen értékeli *Diesterweg*et. Szerencsés lenne, ha egy ilyen általános értékelés után sor kerülne *Diesterweg* magyarországi hatásának elemzésére is. KOVÁTS GYULA: *Tolsztoj szellemi öröksége* (Pedagógiai Szemle, 11. sz.) címmel emlékezik meg a nagy íróról, halálának ötvenedik évfordulója alkalmából. A kérdést jól ismerő szerző sikerrel mutatja be azokat az ellentmondásokat, melyek *Tolsztoj* pedagógiai és filozófiai nézeteit annyira jellemezték.

PJÁVKO N. olyan kérdés feltárására vállalkozott, mely egyetemes történeti értékein túl magyar vonatkozásokat is tartalmaz. *(I. Sz. Orlay — Gogol tanítója és nevelője*, Pedagógiai Szemle 3. sz.) *Orlay*

ugyanis magyar származású, részben Magyarországon járt iskolába, s innen távozott Oroszországba.

LENIN születésének 90. évfordulója alkalmából KÖTE SÁNDOR: *Lenin és a közoktatás* címmel (Pedagógiai Szemle, 4. sz.) közöl tanulmányt. Hazai neveléstörténeti irodalmunkban ez az első alkalom, hogy a rendkívüli fontos, de eddig csak közhelyszerűen ismert kérdésről részletekbemenő tanulmányt olvashatunk. PATAKI FERENC: *A polgári pedagógia Makarenko-képének bírálatához* című nagyterjedelmű tanulmányában (Pedagógiai Szemle, 10,, 11. sz.) átfogó képet kapunk MAKARENKO polgári szemléletű értékeléséről. A kérdésben széles tájékozottságú szerző tanulmánya új, és differenciáltabb MAKARENKO értékelést tesz lehetővé.

Egyetemes neveléstörténeti kutatásunk elé az idei gazdag eredmények után, csak azt a követelményt állíthatjuk, hogy az aktuális kérdések problématörténeti feltárásán túl igyekezzenek összefüggéseket teremteni az egyetemes és hazai kérdések között.

Az 1960. év folyóiratokban megjelent neveléstörténeti irodalmáról összefoglalóan megállapíthatjuk a mennyiségi növekedéssel egyre inkább igényelhető koordináltság hiányát. Az alkotó erők bizonyos mértékű szétforgácsoltsága, a részletkérdések feltárása mellett kicsi a nagyobb összefüggéseket bemutató, szintetizálásra törekvő cikkek száma; a vidéki szerzők általános neveléstörténeti tájékozottsága nem mindig kielégítő.

JÁKI LÁSZLÓ

AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGA

Vita az Akadémián a magyar nevelési tervjavaslatról

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága 1961. október 16-i kibővített ülésén megvitatta a Magyar Nevelési Tervjavaslatot. A vitán a Bizottság állandó tagjain kívül részt vettek a MM illetékes főosztályainak, az egyetemek, főiskolák, közép- és általános iskolák meghívott képviselői.

NAGY SÁNDOR elnök megnyitó szavai után SZARKA JÓZSEF, a Pedagógiai Tudományos Intézet igazgatója a vita tárgyát képező Tervjavaslat készítésének előzményeit ismertette, röviden tájékoztatta a Bizottságot a Tervezettel kapcsolatban folyó kísérleti munka eddigi tapasztalatairól és előterjesztette azokat a problémákat, amelyeknek a megoldásához a PTI neveléselméleti csoportja, a Tervjavaslat készítője a Bizottság segítségét kéri.

A Nevelési Tervjavaslat — a maga nemében első ilyen természetű kísérlet a magyar pedagógia történetében — az általános és középiskolákban folyó nevelőmunka céltudatosabb, tervszerűbb, s ennek alapján eredményesebb viteléhez kíván segítséget nyújtani. Ennek érdekében a tervezet készítői 60 általános és középiskolai nevelő bevonásával két éven át (az 1958—59. és az 1959—60-as tanévben) folyamatos megfigyelés alapján felmérték az általános és középiskolai tanulók átlagos fejlettségi szintjét osztályonként, azoknak a világnézeti és az erkölcsi követelményeknek a tükrében, amelyeket a szocialista társadalom támaszt objektíve a ma emberével szemben. Ez osztályonként elvégzett szintfelmérés, amely tájékoztatást adott a tanulók jelenlegi neveltségi állapotáról, támpontokat adott annak a megállapításához, mi az, ami egy-egy korcsoportban a világnézeti és az erkölcsi nevelés területén követelményként támasztható a fiatalokkal szemben s milyen szinten támaszthatók a követelmények ahhoz, hogy az iskolákban tervszerűen folyó nevelés eredményeképpen lépésről lépésre megközelíthessük az objektív társadalmi igényben tükröződő szocialista embereszményt.

A tervezet — a javaslat indokolása után — tartalmazza jelenlegi formájában a neveltségi szintfelmérések eredményeit korcsoportonként; ezután a tanulókkal szemben támasztandó követelményeket a testi, erkölcsi és esztétikai nevelés területén, osztályonként részletezve. A terv készítői igyekeztek differenciáltan kibontani minden egyes kategóriában, mi az, amit a tanulóknak tudniuk kell, s milyen tevékenységre és magatartásra kell, hogy képesek legyenek az adott osztályban. A követelmények megvalósítása *módszereinek* a kifejtésére a terv készítői csak az első kísérleti évek tapasztalatainak a feldolgozása után vállalkoztak.

A PTI neveléselméleti csoportja a következő kérdésekben kérte a Bizottság véleményét és javaslatait a kísérleti kipróbálás szakaszában levő tervezettel kapcsolatban:

hogyan látják a Bizottság tagjai és a meghívottak a nevelési terv és a tanterv viszonyát;

egyetértenek-e a tervezet jelenlegi koncepciójával;

mi a véleményük a követelmények struktúrájáról, a követelmények tartalmáról és részletezettségének a fokáról?

A hozzászólások során mindenek előtt a *Tanterv és a Nevelési Terv egymáshoz való viszonyát* illetően alakult ki igen termékeny vita. Kiss Árpád, Szokolszky István, Fehérvári Gyula és Nagy Sándor hozzászólásai voltak ebben a tekintetben a legjelentősebbek. Kiss Árpád mindenek előtt azt a kérdést vetette fel, várható-e, hogy az új tantervekhez — a régi hagyományokhoz hasonlóan — az illetékesek általános és módszeres útmutatásokat dolgoznak ki? Ez a kérdés véleménye szerint lényegesen befolyásolná a Tantervek és a Nevelési Terv viszonyát. — Szokolszky István, miután elismerően nyilatkozott a neveléselméleti csoport e maga nemében úttörő és alkotó módon készült munkájáról, szembeszállt azokkal, akik egyszerűen egymás mellé akarják rendelni a Nevelési Tervet a tantervekkel. Szerinte elvileg a Nevelési Terv és a tantervek viszonyában a nevelés és az oktatás viszonyának kell tükröződnie, amelyben a nevelés az elsődleges. A nevelési terv kell tehát, hogy az átfogó egészet jelentse, amely a személyiség formálásának a standard programját tükrözi, s ezt a standard programot részben az oktatás, részben pedig a szűkebb értelemben vett nevelés kell, hogy megoldja. Elvileg tehát elsődleges a Nevelési Terv. Tehát az lenne a helyes, ha a tantervek elkészítésében már a nevelési tervet lehetne figyelembe venni.

Jelenleg azonban más a helyzet. Egyidejűleg készülnek az új tantervek és a nevelési tervezet. Gyakorlatilag tehát a két dokumentum összehangolásáról, kölcsönös figyelembevételéről lehet csak szó. — Ha azonban elkészül a nevelési terv s a későbbiek során — előreláthatólag — új tantervek válnak szükségessé, akkor az új tantervek a nevelési terv konkretizálását kell, hogy jelentsék a nevelés szempontjából olyannyira fontos oktatás területén. Pásztor József, a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium pedagógiai tanszékének vezetője szintén annak a reményének adott kifejezést, hogy a most készülő új tantervek figyelembe fogják venni a nevelési tervet.

Fehérvári Gyula, a Trefort utcai gyakorló iskola igazgatója szerint elvszerűen kellene elkülöníteni, mi az, amit nevelési vonatkozásban a tanterveknek, s mi az, amit a nevelési tervnek tartalmaznia kell. Véleménye szerint a nevelési céloknak a tantervekben kell szerepelniük, a tantervek viszont nem vállalkozhatnak a céloknak megfelelő részletes nevelési követelmények kifejtésére. Kifogásolta, hogy a nevelési tervjavaslat jelenlegi formájában sok olyan követelmény található, amely inkább a tantervekhez kiadandó részletes útmutatásokba kívánkoznék.

A vitának ezt a részét leglényegesebb vonatkozásaiban Nagy Sándor elnök hozzászólása foglalta össze. Utalt arra, hogy a felszabadulás után komoly törekvések érvényesültek a tantervek nevelési követelményeinek differenciáltabb megfogalmazása érdekében. A tantervek fejlődése e tekintetben is kimutatható a felszabadulás óta. Ez azonban nem jelenti azt, hogy nem állapítható meg bizonyos viszonylagos elmaradás a kor követelményeivel szemben, így a tantervek és a nevelési terv viszonyában a régi tanterveknek ez a relatív elmaradottsága is tükröződik. A Szokolszky István és Fehérvári Gyula felszólalásaiban körvonalazott elvi állásfoglalásokat elemezve kifejtette a saját álláspontját. E szerint nem várható, hogy a nevelési tervjavaslatból egy-két éven belül kötelező dokumentum legyen, de olyan értelemben kell továbbfejleszteni, hogy — bár átmenetileg, s gyakorlatilag a tantervet kiegészítő anyagnak tekintjük — belátható időn belül alapvető, a tantervi munkálatokat nevelési tekintetben megalapozó dokumentumnak legyen tekinthető. Szeretné, ha a bizottságon belül olyan álláspont kristályosodna ki, amely a Szokolszky elvtárs által körvonalazott álláspont felé mutatna. Olyan dokumentumnak kellene tehát tekinteni a nevelési tervet, amely perspektivikus továbbfejlődésében a tanterveket is megalapozó, a nevelési követelményeket differenciáltan tartalmazó állami okmánnyá válnék.

Szarka József, az Intézet igazgatója a vita eredményét összefoglaló szavaiban szintén erre az álláspontra helyezkedett. Örült annak, hogy a hozzászólások többsége tekintélyesen erősítette meg azt az állásfoglalást, hogy a nevelés folyamatát kell alapul venni a tantervek és a nevelési terv viszonyában, azt kell megtervezni, s ez a terv kell hogy majdan a tantervi munkálatoknál is alapul szolgáljon. Ez azonban csak a perspektíva egyelőre, jelenleg a két párhuzamosan készülő dokumentum minél tökéletesebb koordinálása az aktuális feladat.

Igen élénk vita bontakozott ki a *Tervkoncepciójával kapcsolatban*. Több oldalról is jogos kritika hangzott el a jelenlegi, első koncepció fogyatékosságaival, hiányosságaival kapcsolatban. Már Szarka József igazgató is utalt bevezetőjében ezekre a fogyatékosságokra, amelyeknek jó részét maguk a tervezet készítői is látják.

Bársony Jenő technikumi igazgató másokkal együtt mindenek előtt azt kifogásolta, hogy a tervezet jelenlegi formájában hiányzik a szocialista társadalom ob-

jektív igényét tükröző nevelési célok tömör összegezése, és ezek összefoglaló szintézise korcsoportokra. Így az a látszat, mintha a követelmények megfogalmazásában a szerzők a tanulók neveltségi szintjét vették volna alapul. E félreértéseket elkerülendő — s ebben valamennyi hozzászóló egyetértett — a tervjavaslat fejlettebb változatában — a szerzők eredeti koncepciójának megfelelően — feltétlenül szerepelnie kell a nevelési célok ilyen összefoglaló és korcsoportokra is szintezett kifejtésének. Ez, amellett, hogy helyesen tükrözi a nevelő munka tervezésének elvileg helyes menetét, lehetővé teszi és megkönnyíti a nevelők számára a célok és ennek megfelelően a feladatok áttekintését.

A nevelési célok tömör kifejtése után kell következzék a neveltek *fejlettségi szintjének* az elemzése. Voltak ugyan olyan elszigetelt vélekedések is, hogy ez a rész elhagyható, mert kérdéses, hogy a ma elvégzett elemzés eredménye nem avul-e el egy-két év múlva. A vélemények túlnyomó többsége ugyanakkor abban összegeződött, hogy — mivel éppen átlagos fejlettségi szintről van szó — nem valószínű, hogy a fejezet leglényegesebb mondanivalója egy-két éven belül elavul. Nem is szólva arról, hogy a tervezetnek ez a része hézagpótló hazai és nemzetközi viszonylatban egyaránt. Éppen ez a rész ösztönözte a gyakorló pedagógusokat is arra, hogy igyekezzenek megismerni saját osztályuk és iskolájuk neveltségi szintjét, és ennek figyelembevételével — alkotó módon — készítsék el saját osztályuk, iskolájuk nevelési tervét. Bartha Lajos docens nyomatékkal utalt arra, hogy éppen ez a rész az, amely eddig kidolgozatlan neveléslélektani és fejlődéslélektani kérdések egész sorát veti fel. Olyan kérdésekre hívja fel a pedagógusok figyelmét, amelyekben eddig spontán tapasztalataikra hagyatkoztak, anélkül, hogy a tudomány oldaláról ezek tisztázásához segítséget kaptak volna. Helyesnek tartaná, ha a PTI neveléslélektani csoportjának közreműködésével még más neveléslélektani kérdések felvetésével is bővülne ez a rész.

A koncepcióval kapcsolatban még felmerült az a kívánalom — s ezt többen is kifejezték —, hogy a követelmények érvényesítésének a konkrét módszereire vonatkozó útmutatások nélkül a gyakorlat — széleskörű bevezetés esetén — nem minden esetben tud mit kezdeni a követelményekkel.

Szarka József vitazáró szavaiban a kocepcióval kapcsolatos hozzászólásokra válaszolva megállapitotta, hogy az elhangzott kívánalmak jogosak. Feltétlen szükséges, hogy a tervezet hűségesen tükrözze a nevelési terv elkészítésének elvileg helyes menetét és részletes útmutatást tartalmazzon arra vonatkozóan, hogyan kell felhasználni a nevelési tervet az egyes iskolák egyéni nevelési terveinek elkészítésében. Határozottan szögezte le, hogy a Nevelési Tervjavaslat korántsem kívánja uniformizálni a nevelést, hiszen ez lehetetlen. Olyan standardnak tekinthető a tervezet, amely egyrészt a követelmények szintezésével mércét, összehasonlítási alapot ad az iskolai nevelő munka tervezéséhez, segítséget nyújt a nevelési követelmények szintezéséhez. Ezért szükséges részletes elvi útmutatást adni a tervben az iskolai tervezés kívánatos menetére, a különböző nevelési tényezők munkájának koordinálására és a követelmények megvalósításának módszereire vonatkozóan. Jelenleg, a második kísérleti évben — a folyó kísérlet tapasztalatait felhasználva — éppen ennek megoldásán fáradozik a PTI neveléselméleti csoportja.

A Nevelési Tervjavaslatban osztályokra részletezett követelmények struktúrájával, részletezettségük mértékével és tartalmával kapcsolatos kérdésekben alakult ki a legélénkebb s a problémákat komoly mértékben érlelő vita.

A struktúrával kapcsolatban — az eddig lezajlott vitákhoz hasonlóan — itt is felmerült az a kívánalom, hogy a nevelés főfeladatai közül hiányozhat-e a tervezet fejlettebb változatában az értelmi nevelés feladatának a kifejtése, s mily mértékben kell, hogy érvényesüljön a politechnikai képzés aspektusa a követelmények megfogalmazásában. A vita ebben a tekintetben nem zárult le az értekezleten. Elvileg mindenki egyetértett abban, hogy abból a perspektívából szemlélve a tervet, hogy az később a tantervi munkálatok alapjául szolgáló dokumentummá fog érlelődni, nem hiányozhat majd belőle az értelmi nevelés és politechnikai képzés feladatának a részletes kifejtése. Jelenleg azonban a nevelési terv és a tantervek koordinációja szempontjából kell fontolóra venni a kérdést. Hasonlóan problematikus formában került terítékre a világnézeti nevelés és a közösségi nevelés helye és kidolgozása a tervezetben. Bársony Jenő, Szokolszky István, Székely Endréné és Széchy Andrásné hozzászólásai adtak igen értékes szempontokat e tekintetben a terv továbbfejlesztéséhez.

Bársony Jenő kifogásolta, hogy a jelenlegi tervezetben a közösség részfeladatjelleggel szerepel, s nem úgy, mint a szocialista nevelés általános alapja. Szokolszky István szerint is jobban kellene érvényesíteni valamennyi követelmény kifejtésében a közösségi hangszerelést. Szé-

KELY ENDRÉNÉ elsősorban arra hívta fel a figyelmet, hogy a világnézeti-politikai nevelést szélesebb, átfogóbb jelentőségének megfelelően kellene érvényesíteni a követelmények egészében. SZÉCHY ANDRÁSNÉval együtt hangsúlyozta, hogy a közösségi nevelés koncepcióján belül világosabban és határozottabban kellene körvonalazni az ifjúsági szövetségek, a KISZ és az Úttörő feladatait.

Élénk vita bontakozott ki a követelmények részletezettségének a kérdésében. ÁGOSTON GYÖRGY egyetemi tanár véleménye szerint a tervezet a részletezettség tekintetében olyasmire vállalkozik, amire a pedagógia fejlettségének jelenlegi szakaszában aligha vállalkozhat sikerrel. Eddigelé ugyanis a követelmények tekintetében egyáltalán nem érvényesült a differenciáció, s a tervezet most egyszeriben osztályokra kívánja lebontani a követelményeket. Véleménye szerint az előzmények nem teszik lehetővé, hogy ez sikerrel járjon.

A hozzászólók többsége — különösen a közvetlen pedagógiai gyakorlat szakemberei — ugyanakkor határozottan síkraszálltak a követelmények optimális részletezettsége mellett. Éppen ebben lép előbbre a nevelési terv — a nevelési célok és feladatok eddig szokványos túl általános megfogalmazásával szemben.

Így pl. FEHÉRVÁRI GYULA, a Trefort utcai Egyetemi Gyakorló iskola igazgatója a tervjavaslat pozitívumait méltatva megállapította, hogy a tervezet éppen azzal segíti az iskolai nevelőmunka céltudatosabb, koncentráltabb megvalósítását, hogy a kívánt ismereteket, meggyőződéseket és az ezekkel adequát tevékenységi formákat differenciálja, s ezzel a fokozatosságot, a folyamatosságot a megvalósítás közelébe hozza. Ezért helyesnek tartja, hogy — miközben a tantervekben kevés történt eddig a nevelési feladatok pedagógiai áttételezése érdekében — a nevelési tervjavaslat a tudatra és a magatartásra vonatkozó normákat igyekszik korcsoportokra méretezni s ezzel túlhaladja azt a már tűrhetetlen általánosságot, amellyel e tekintetben a tantervekben eddig találkoztunk. Éppen ezzel járul hozzá a nevelési tervjavaslat az iskolák pedagógus kollektívái eszmei-pedagógiai egységének emeléséhez, tudatosabb, tervszerűbb nevelői tevékenységének kibontakoztatásához.

NAGY SÁNDOR egyetemi tanár, a gyakorló pedagógusok részéről immár több oldalról elhangzott véleményt megerősítve, arra az álláspontra helyezkedett — s ennek a véleménynek már több ízben hangot adott —, hogy véleménye szerint a gyakorlati pedagógia nem sokat tud kezdeni egy olyan követelményrendszerrel, amely nincs felbontva korcsoportokra. Ha a pedagógia tudománya képtelen a követelményeket — legalább is jellegzetes kategóriáiban az egyes osztályok szintjének megfelelően méretezni, hogyan várhatjuk ezt el a pedagógiában és a neveléslélektanban kevésbé jártas gyakorló pedagógusok tízezreitől?

Éppen ezért helyesnek ítéli a tervezet készítőinek azt az igyekezetét, hogy a testi, erkölcsi és az esztétikai nevelés fő kategóriáiban — előzetes megfigyeléseik, felméréseik alapján — törekedtek, ha nem is minden esetben problémamentesen, érzékeltetni a követelmények megvalósításának optimális szintjét osztályokra bontottan.

Nyilvánvaló, hogy a követelmények osztályokra való felbontásának helyes szándéka nem mindig kapcsolódott helyesen a reális lehetőségek és felszínre hozható tapasztalatok kívánt mérlegelésével, kísérleti kimunkálásával. Ez azonban csupán a terv jelenlegi érettségének a hiányosságait jelzi. Ennek következtében joggal vethető fel egyes követelményekkel szemben a maximalizmus vádja, vagy egyáltalában a differenciáltság kívánt mértékének a problémája.

NAGY SÁNDOR szerint — miközben jogos a kifejtettség, a kibontás kívánt és ma lehetséges mértékének, fogyatékosságának a felvetése, semmi esetre sem értene egyet egy olyas állásfoglalással, amely a differenciáltság jelenlegi fogyatékosságait alapul véve a követelmények olyan általános megfogalmazására ösztökélne, amely meg nem engedhető visszafejlődést eredményezne a tervezet jelenlegi állapotával és annak a kísérleti iskolák gyakorlatában már eddig is lemérhető eredményével szemben.

A vita során — s ezt elsősorban ZIBOLEN ENDRE fogalmazta meg — elhangzottak olyan aggályok is, hogy a részleteiben kibontott követelmények kivetítése egyetlen tanulóra illuzórikussá teszi a követelmények komolyságát; annak megengedhetetlen maximalizmusát bizonyítja.

Miközben a vita során többen is érintették az egyes osztályok követelményeiben számos helyen kétségtelenül tapasztalható maximalizmust, egyben a többség egyetértett abban is, hogy a követelmények realitásának korán sem lehet megfelelő mércéje az, hogy a követelmények sokféleségét egyszerűen kivetítjük egyetlen növendékre. — Nagy Sándor professzor az ilyenféle — bár tetszetős — bírálati szemponttal szemben utalt arra, hogy miként a tantervek végrehajtásában — úgy a nevelési tervezet végrehajtásában is

érvényesül nyilvánvalóan a kiegyenlítődés törvénye. E törvény ismerete birtokában a követelményeket — legyenek azok tantervi, vagy nevelési tervi követelmények —, egy-egy osztálykollektívával és nem egyetlen elszigetelt egyénnel szemben támasztandó követelményekként kell felfogni. S ha így fogjuk fel a követelményeket, akkor nyilvánvalóan máris enyhül számos vonatkozásban a maximalizmus vádja.

Mindenesetre helyes a differenciációra való törekvés, s elsősorban ennek tökéletesítése, és nem retrográd visszafejlesztése a feladat.

Szarka József, a PTI igazgatója, a vitának ezt a részét lezárva, arra az álláspontra helyezkedett, hogy a vita termékenyen járult hozzá a követelmények struktúrájának és tartalmának, differenciációjának tökéletesítéséhez. A hozzászólások alapján — s egyben hivatkozott saját, már korábban megfogalmazott véleményére — megfontolandónak tekinti annak mérlegelését, hogy miben ragaszkodjanak a Terv készítői a differenciációhoz. A nevelési célokat kifejtő követelmények korcsoportonkénti differenciációját tartaná reálisnak jelenleg, s az osztályokra bontást elsősorban a tevékenységi formákra korlátozná. Különben a normák megterhelő — ill. kevésbé megterhelő voltának elbírálásában Nagy Sándor véleményével ért egyet.

A vita során elhangzott még számos kívánalom a tekintetben, hogy a nevelési tervnek az általános iskolák és a gimnáziumok mellett nagyobb figyelmet kellene szentelnie a szakközépiskolák és a szakmunkásképző iskolák nevelési problematikájának.

Nyilvánvaló, hogy a terv perspektivikus továbbfejlesztésében gondolni kell ezzel a kérdéssel is. Ez azonban csak a PTI és az illetékes iskolák főhatóságaival való szorosabb együttműködés, olyan erők bevonása esetén lehetséges, amelyek rendelkeznek olyan előzetes tapasztalatokkal, amelyek nélkül a jelenlegi tervezet ilyenirányú továbbfejlesztése — a formalizmus veszélye nélkül — aligha lenne lehetséges.

A Főbizottságban lefolyt vita komoly mértékben járult hozzá a Magyar Nevelési Tervjavaslattal kapcsolatos problémák érleléséhez, jelentős segítséget nyújtott a terv készítőinek a végleges koncepció, a tervjavaslat struktúrájának és tartalmának helyes továbbfejlesztéséhez.

Juhász Ferenc

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK ÉS FOLYÓIRATOK

Descartes: Válogatott filozófiai művek. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1961. 382 l. Szemere Samu fordítása.

Apáczai Csere János: Magyar Enciklopédia II. Matematika. Budapest, Akadémiai Kiadó. 1961. 199 l. Kritikai ki-adás. Szerkesztette: Lázár György.

Tamás György: A tudományos meghatározás. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1961. 181 l.

A szarvasi felsőfokú óvónőképző intézet évkönyve, 1961. Szarvas, 1961. 231 l.

1962/2

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA
FŐSZERKESZTŐ: Dr. NAGY SÁNDOR

AKADÉMIAI KIADÓ
BUDAPEST

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának negyedéves folyóirata

LXII. évfolyam — Új folyam, II. kötet, 2. szám.

A szerkesztő bizottság tagjai:

Ágoston György, Bartha Lajos, Földes Éva, Jausz Béla, Kiss Árpád, Nagy Sándor, Révész Imre akadémikus, Szarka József

Főszerkesztő

NAGY SÁNDOR

TARTALOM:

Nagy Sándor : Az oktatási folyamat korszerűsítésének strukturális kérdései 137
Bársony Jenő : A nevelés rendszerezésének problémáiról 152
Besnyő Miklós : A köznevelés alakulása Csehszlovákiában az 1960-os reform után . 164

Szathmáry Lajos : Tanárjelöltek vallomásai hivatásról, indítékokról, tervekről... 179

Sipos Istvánné : Bél Mátyás pedagógiai reformtörekvései II. 207

IRODALOM

Ágoston György : A kommunista erkölcs tartalma és az erkölcsi nevelés feladatai *(Katona Katalin)* 235
Az iskolás tanulók jellemzése *(P. Mesnard:* Éducation et Caractère. *Egyed András)* 242
The Yearbook of Education, 1961 *(Kiss Árpád)* 249
Olga Holécyova és mások. Hry v mateřske skola *(Szoboszlay Miklós)* 254
Wied, Heinrich: Berufswahl für Mittelschüler *(Rókusfalvi Pál)* 258
Biró Sándor : Történelemtanításunk a XIX. század első felében *(Dobos László)*... 260
A szarvasi felsőfokú óvónőképzőintézet évkönyve I. *(Simon Gyula)* 262
A Magyar Filozófiai Szemle pedagógiai tárgyú értekezései *(Katona Katalin)*..... 265

AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGA

A neveléstörténeti albizottság beszámolójából *(Bajkó Mátyás)* 270
A Pedagógiai Szemle neveléstörténeti tanulmányai *(Simon Gyula)* 273

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK ÉS FOLYÓIRATOK

Szerkesztőség: Budapest V., Pesti Barnabás u. 1. Egyetem pedagógiai tanszéke

A kiadvány előfizethető vagy példányonként megvásárolható:
az AKADÉMIAI KIADÓnál, Budapest V., Alkotmány utca 21. Telefon: 111—010. MNB egyszámlaszám: 46. Csekkbefizetési számla szám: 05.915.111-46., az AKADÉMIAI KÖNYVESBOLTban, Budapest V., Váci utca 22. Telefon: 185—612., a POSTA KÖZPONTI HIRLAP IRODÁnál, Budapest V., József nádor tér 1. Telefon: 180—850. Csekkszámla: egyéni 61.257, közületi 61.066. (Példányonként megvásárolható a Posta nagyobb árusítóhelyein is.)

NAGY SÁNDOR

AZ OKTATÁSI FOLYAMAT KORSZERŰSÍTÉSÉNEK STRUKTURÁLIS KÉRDÉSEI*

Az oktatási folyamattal kapcsolatos nézeteink az elmúlt másfél évtized folyamán lényeges változásokon mentek keresztül. Minőségileg új filozófiai-világnézeti bázisról kiindulva közelítettük meg a folyamat mibenlétének, szerkezetének, szervezeti formáinak és a benne alkalmazott módszereknek a kérdését. A didaktikai elmélet ismételten lépéseket tett annak érdekében, hogy az oktatási folyamattal kapcsolatos tudnivalók didaktikai törzsanyaga tovább differenciálódjék s egyre alkalmasabbá váljék arra, hogy a gyakorlatban hatékony legyen.

E munkálatok eredményeképpen jelentős változásokon ment keresztül az oktatási folyamat konkrét értelmezése, tervezése és levezetése az iskolai munka gyakorlatában. A pedagógus továbbképzés és a pedagógiai sajtó éveken át ismételt erőfeszítéseket tett annak érdekében, hogy az oktatási folyamat korszerű felfogása minél inkább belekerüljön a pedagógiai közvéleménybe, minél szélesebbkörűen hasson. Alkotó módon dolgozó pedagógusok viszonylag széles köre végzi ma már oktató tevékenységét egyre nagyobb tudatossággal azoknak az összefüggéseknek és törvényszerűségeknek ismeretében, melyeket a didaktika az oktatási folyamattal kapcsolatban feltárt.**

A fejlődés kétségtelen tényei ellenére napjainkban ismételten szükségessé válik az oktatási folyamat kérdéseinek megvizsgálása. Abban a történelmi helyzetben, melynek pedagógiai szempontból az a fő jellemzője, hogy a nevelés szocialista hatékonyságának növelése érdekében közelebb kell hozni az iskolát az élethez, össze kell kapcsolni az oktatást a termelő munkával, tovább kell korszerűsíteni a tananyagot, s általában további lépéseket kell tenni a szocialista értelemben vett munkaiskola kialakítása érdekében, természetesen ismételten felmerül a kérdés: mennyire tekinthető differenciáltnak az oktatási folyamatra vonatkozó elméleti álláspont, milyen

* A folyó év októberében megrendezendő akadémiai pedagógiai munkaértekezlet referátuma, melyet három korreferátum egészít majd ki az oktatás módszereinek jelenkori problematikájáról, az oktatás nevelő hatékonyságának emeléséről, s az oktatás eredményességére vonatkozó felmérések néhány tapasztalatáról.

** *Oktatáson* a referátum szerzője *a tanár és a tanulók együttes, közös iskolai tevékenységét* érti, oktatási folyamaton pedig e közös tevékenységnek azt a hosszabb, több egymással összefüggő tanítási órára kiterjeszkedő szakaszát, melyben az ismereteknek egy viszonylag körülhatárolt, egységes körét feldolgozzák, s az ezzel kapcsolatos jártasságokat és készségeket kialakítják. Ez az értelmezés egyrészt a folyamat hagyományosan bipolárisnak nevezett jellegére kíván utalni s a tanulók aktív tevékenységét ennek szerves részeként (aspektusaként) fogja fel, másrészt e folyamatot — strukturálisan — az ismeretelsajátítás és alkalmazás ciklikus váltakozásának tekinti.

értelemben kell ezt az új helyzetben tovább fejleszteni, és mennyire tekinthető tömegesnek a helyes didaktikai álláspont gyakorlati alkalmazása?

Meg kell állapítani, hogy az oktatás és termelő munka összekapcsolása által előidézett merőben új pedagógiai helyzetben természetesen egész sereg kutatási feladat merül fel az oktatási folyamat eddigi törzsanyagának továbbfejlesztése tekintetében; de legalább ilyen súlyú feladat jelentkezik abban a vonatkozásban is, hogy az oktatási folyamat helyes értelmezése és egyre alkotóbb tervezése a jelenleginél sokkal szélesebbkörűen valósuljon meg.

A didaktika elméleti művelőinek és a gyakorlatban alkotóan dolgozó pedagógusoknak az eddigi munkálatok során is meglevő kapcsolatát nyilvánvalóan még tovább kell szélesíteni, s ugyanakkor ösztönözni és biztatni kell a gyakorlatot, hogy — felhasználva a már rendelkezésre álló elméleti anyagot is — bátran és kezdeményezően tevékenykedjék az oktatás továbbfejlesztésén. Ezzel egyidejűen pedig az elmélet többirányú és határozott továbbfejlesztése útján mintegy „elébe kell menni" azoknak a kísérletezéseknek, melyekkel a gyakorlat szemmel látható módon keresi az egyre jobb megoldásokat az oktatási folyamat szerkezete, illetve a tanítási órák felépítése tekintetében.

Amikor ma, az iskolareform által meghatározott feladatok összefüggésében, az oktatás és termelő munka összekapcsolása által determinált új helyzetben az oktatási folyamat korszerűsítésének kérdéseiről beszélünk, szükséges mindenekelőtt néhány általános összefüggésre utalni, hacsak nem akarjuk a kérdéseket leegyszerűsíteni, az eddigi eredményeket csökkenteni s az ezutáni teendőket egyoldalúan értelmezni.

Népköztársaságunk kormányának az iskolareformmal kapcsolatos 1961. évi III. törvénye világosan meghatározza azt a perspektívát, mely iskoláink előtt áll. Egyértelműen megszövegezi szocializmust építő társadalmunknak az ifjúság nevelésével kapcsolatos igényét, a Magyar Népköztársaság oktatási rendszerének célját. Ennek alapján nyilvánvaló, hogy tevékeny, kezdeményező, alkotó, a szocializmus építésében hasznos munkával közreműködő embereket kell nevelnünk. Ehhez természetesen nélkülözhetetlen feltétel az iskolai munka alkotó jellege, az oktatás-nevelés olyan továbbfejlesztése, hogy a személyiség formálódásának, a kommunista nevelésnek az alkotó munka legyen az alapja, amint erre a XXII. kongresszus is nagy hangsúllyal rámutatott.

Nem kétséges, hogy az oktatási folyamat helyes értelmezésének, korszerűsítésének problémáit mindenekelőtt erről az oldalról kell megközelíteni. Az oktatási folyamat elméleti kimunkálásának s a folyamattal kapcsolatos koncepció gyakorlati megvalósításának egyaránt abba az irányba kell haladnia, hogy az oktatási folyamat egyre magasabb szinten reprezentálja az alkotó munka jegyeit. Gyakorlatilag azt jelenti ez, hogy egyre magasabb szinten tegye lehetővé a gyermekek és ifjak alkotó munkáját a maga szerkezetének minden szakaszában és egészében.

Ebből máris következik, hogy az oktatási folyamat korszerű gyakorlat megvalósítását nem lehet úgy értelmezni, hogy a korszerűsítés csak a folyamat bizonyos szakaszaira terjedjen ki. Különösen nem lehet úgy, hogy az oktatási folyamat valamely fő mozzanatának némi megváltoztatása, vagy valamelyi más fő mozzanatba való áttételezése lényeges változásokat idézhet elő. Természetesen ilyen feladatok is vannak, illetve lehetnek. Ennél azonban az oktatási folyamat korszerű értelmezése és gyakorlati megvalósítása esetében

jóval többről van szó. Ha elegendő volna csupán ennyit tenni, akkor alighanem komolyan lebecsülnénk azoknak a feladatoknak a súlyát, melyek előttünk állanak.

Hogy az oktatási folyamat a maga egészében a jelenleginél sokkal magasabb szinten tudja felmutatni az alkotó munka jegyeit, illetve, hogy *maga az oktatási folyamat egyre inkább besorolható legyen az alkotó munka fogalmába*, annak nem csupán strukturális összefüggései, hanem szemléletmódbeli feltételei is vannak.

Közismert dolog, hogy a modern polgári pedagógia részletesen és ismételten beszélt a tanulók alkotó részvételéről a pedagógiai folyamatban. Közismert az is, hogy kísérleti iskolák egész hálózatát hozta létre, melyekben így vagy úgy megvalósítani törekedett az alkotó munkát. Ismételten elmondtuk már, hogy e törekvésekben milyen sok pozitivum van, de nem hallgattuk el azt sem, hogy az általunk megvalósítani kívánt szocialista munkaiskolának ezektől több lényeges vonásban különböznie kell. Annál inkább kell különböznie, mert ezek a polgári értelemben vett modern iskolák részben osztályfunkciójuknál, részben ezzel összefüggő világnézeti-politikai okok miatt csakis részlegesen tudták és kívánták az alkotó gyermeki munkát megvalósítani, mi pedig a szocialista köznevelés által lehetővé tett legszélesebb értelemben kívánjuk ezt megtenni. Ott az alkotó munka sok esetben a korszerű műveltségi anyag szintjének megengedhetetlen csökkentésével, de mindenesetre az elmélet és gyakorlat határozott elszakításával járt volna együtt (amint ez különösen *Kerschensteiner* esetében vált nyilvánvalóvá); nálunk — ellenkezően — az elmélet és gyakorlat szoros összekapcsolását eredményezi.

A leglényegesebb azonban az, hogy a szocialista munkaiskola megvalósulása folyamán az alkotó munka, mint igény, a legszélesebb értelemben kiterjed valamennyi tanulónkra, s így történelmileg első ízben teszi nemcsak lehetővé, de szükségessé is a tanulói aktivitásnak már sokat hangoztatott, de kielégítően mindmáig el nem ért megvalósítását.

Ez szervesen következik világnézetünkből, mely nem egyszerűen a világ megmagyarázásának, hanem alkotó megváltoztatásának életszemlélete, s következik — ezzel összefüggésben — társadalmunk objektív fejlődési igényeiből, amely igények a tevékeny, alkotó emberre irányulnak.

Ugyanakkor, amikor ezt elvileg könnyű belátni és csekély kivételtől eltekintve mindenki belátja, ennek következményeit a pedagógiai folyamatra nézve még korántsem tudja mindenki levonni. És éppen ezen a ponton válik nyilvánvalóvá, mit jelent az, hogy az oktatási folyamatról beszélve nem elégséges annak csupán a strukturális kérdéseiről szólni, hanem azt is hangsúlyozni kell, hogy a korszerűsítéshez elsősorban szemléletmódbeli változás szükséges. Az a szemléletmód szükséges, mely abból indul ki, hogy a gyermek és ifjú nem egyszerűen passzív tényezője a pedagógiai folyamatnak, hanem abban alkotóan tevékenykedő, a maga elképzeléseivel, vágyaival, tapasztalataival, ismereteivel azt eleven módon formáló tényező; hogy — ami az ismeretszerzést illeti — nem befogadója egyszerűen az ismereteknek, hanem azok kimunkálásában és alkalmazásában alkotóan kell részt vennie.

A gyermek és ifjú szerepének az oktatás folyamatában történő olyan értelmezése, mely lehetővé teszi, hogy az oktatás a nevelő és tanulóközösség *együttes, közös munkája* legyen, s az ezt biztosító szemléletmód propagálása,

a gyakorlatban tömeges mértékben történő érvényesítése: ez szinte az első számú biztosítéka annak, hogy korszerűnek tekinthető oktatási folyamatot valósítsunk meg.

Mindez távolról sem jelenti azt, mintha azt hinnők, hogy itt csak a gyakorlatnak vannak teendői, az elméletnek pedig nem. Erről szó sincs. A didaktikának az eddigieknél jóval többet kell tennie annak konkrét kimunkálása érdekében, hogy a gyermeki munka lehetőségeit a különböző iskolai szakaszokban, a különböző fejlődési ciklusokban feltárja, annak gyakorlati megvalósíthatóságát elősegítse, s ne elégedjék meg azzal, hogy az aktivitásra vonatkozó — egyébként helyes — tétel általános hangoztatásával elintézettnek tekintse a dolgot. Konkrét módon kell kimunkálnia azt, hogy az öntevékenységnek milyen szintjei lehetségesek a különböző évfolyamokban, s ezzel összefüggésben az oktatási folyamat strukturális és metodikai vetületének mely változatait kell szükségesnek tekinteni a különböző ciklusokban. De általában a maga egészében is sokkal többet kell a jelenleginél tennie annak érdekében, hogy a pedagógiai valóságban születő újat támogassa, a tipikusnak tekinthetőt általánosítsa, új megoldásokat maga is sugalmazzon; többet kell tennie annak érdekében is, hogy megvilágosítsa, hogyan javasolja különböző tételeit és elveit a gyakorlatban megvalósítani, hogyan látja lehetségesnek azokat konkretizálni. Ennek szükségessége a didaktika egész problematikájára vonatkoztatható.

Amikor azt mondtuk, hogy az oktatási folyamat korszerű értelmezésének, illetve az egyes tantervi témák feldolgozására nézve kialakított koncepció gyakorlati megvalósításának a strukturális kérdések mellett, sőt azokat megelőzően alapvető feltétele az előbbiekben körvonalazni megkísérelt szemléletmód, akkor a továbbiakban még egy olyan kérdést kell szóvá tenni, mely ugyancsak a szemléletmódhoz tartozik: ez a tanulás *motiválásának* problémája. Szervesen összefügg egyébként az előbbivel, de azért külön is szóvá kell tenni.

Az utóbbi esztendőkben hazai didaktikai irodalmunk igyekezett propagálni a tanulás motiválásának kérdését, mint olyat, amelynek helyes gyakorlati megvalósulása nélkül eredményes, színvonalas oktatás aligha lehetséges. A motiválás az oktatási folyamatnak elsőrendűen oktatáslélektani vonatkozása, s mint ilyen, nyilvánvalóan még sokkal fontosabb, mint amennyire ezt eddig ki tudtuk mutatni. A motiválás esetében — s ezt a gyakorlatban fokozottan kell a pedagógiai propagandának tudatosítania — arról van szó, hogy jelentősen növelni kell azoknak a pedagógiai szituációknak a számát az oktatási folyamatban, amelyekre az a jellemző, hogy a gyermeki lélekben támadt kérdésekre természetesen bekövetkező feleletként lehet felfogni a közvetített ismereteket. Hogy tehát nem egyszerűen csak közvetítjük azokat, hanem valamilyen lehetséges módon igényt támasztunk azokra nézve a tanulókban, s ezáltal növeljük az ismereteknek a személyiséggel való kontaktusát, tehát a személyiségre való hatását.

A motiválás kérdését az újabb didaktikai irodalom közvetlen kapcsolatba hozza a célkitűzések problematikájával; a célkitűzés pedig didaktikai értelemben a perspektíva kérdésével függ közvetlenül össze. A perspektíváknak neveléselméleti jellegűként tekintett és a közösségi nevelés vonatkozásában oly nagy hatékonysággal alkalmazható tétele természetesen az oktatásban is érvényesíthető és érvényesítendő. Az egy órára, valamint az órák tematikusan összefüggő csoportjaira s valamely tantárgy tanulásának hosz-

szabb folyamatára kivetített közeli, közép és távoli perspektívák — a motiválás alapvető lehetőségeit mutatják meg az oktatásban.

A motiválás sok más lehetőségére is rámutat azonban a didaktikai elmélet. Itt külön is ki kell emelni azt a vonatkozást, amely miatt a motiválás már közvetlenül összefügg az oktatási folyamat szerkezetének kérdéseivel, s ez az *alkalmazhatóság* minél magasabb szintű felmutatása az oktatásban, mint motiváló tényező. Az ismeretek egyre szélesebb körére kiterjedő alkalmazhatóság jelentősen nagyobb életközelségbe hozhatja az oktatást, s általában az iskolát. Ezen a ponton lehet leginkább eleget tennünk annak a mindenképpen jogos igénynek, hogy az iskolában tanultak minél nagyobb százalékára legyen jellemző annak kimutathatósága és kimutatása: milyen „miért?"-ekre és „hogyan?"-okra ad választ az illető ismeret.

Ezen a helyen nem részletezhetjük a motiválás különböző kérdéseit, csak azt akarjuk ismételten hangsúlyozni, hogy ennek alapvető jelentősége van az oktatási folyamat eredményessége szempontjából. Szükséges azonban néhány szót szólni arról, milyen értelemben befolyásolja az oktatási folyamat szerkezetét?

Ha pl. az alkalmazhatóság kritériumának az eddigieknél jóval szélesebbkörű érvényesítését el tudjuk érni, akkor ez nyilvánvalóan csak azon az úton lehetséges, hogy ne csak magának az alkalmazásnak, mint az oktatási folyamat viszonylag önálló szerkezeti mozzanatának egyre kiteljesedő megvalósulását biztosítsuk, hanem azon az úton is, hogy az ismeretfolyamatok kiinduló pontjai a jelenleginél jóval nagyobb százalékban a gyakorlatból, a termelőmunkából, a mindennapi életből hozott problémák, a gyermeki tapasztalatok, előzetes ismeretek legyenek. Ilyen módon természetesen csökkenő tendenciát mutatnak a „vegytiszta" indukciós folyamatok, amikor is a gyermekek elé közvetlenül vagy közvetetten odatárt tényekből haladunk a szükséges általánosítások felé; viszont növekedni fognak azok a „szabálytalanabb" indukciók, amelyek esetében — a szükséges és lehetséges helyeken — a gyermekek és ifjak korábbi ismereteiből, tapasztalataiból indulunk ki s a tipikusan adottnak tekinthető tényeket tudomásul véve a továbbiakban azt tárjuk eléjük, ami tapasztalataikból hiányzik, azokra az összefüggésekre irányítjuk figyelmüket, melyekre eddig nem figyeltek fel stb. És ezekben az esetekben nem improvizált indukciós eljárásokról lesz szó, hanem arról a rugalmasabb indukcióról, mely figyelembe veszi az adottat s azt közvetíti, ami indokolt. Ebben az esetben nem a tényektől haladunk majd az általánosítás felé, hanem a gyakorlatban adottól, a gyermeki tapasztalatban már meglevőtől, vagy a gyermekek által korábban valamilyen szinten megismerttől, illetve ennek kipuhatolásából a szükséges kiegészítő tények, tapasztalatok felé s ezek elemzése útján a korrigált vagy újra megfogalmazott általánosítás felé. Ilyen és hasonló felismerések azonban — bár jelentőségük első pillanatra is nyilvánvaló — csak akkor befolyásolhatják a gyakorlatot, ha konkrét kimunkálást kapnak az elméletben, mert általános hangoztatásuk természetesen kevéssé lehet szabályozó jelentőségű a pedagógiai eljárásokat illetően.

Ezen a helyen szükséges kitérnünk egy problémára, melyet az egyszerűség kedvéért a „kitekintés elméletének" lehetne nevezni. Egyes tantárgyainkról beszélve mostanában többször szó esik arról, hogy azok tanítása során (pl. a biológiában vagy más természettudományos tantárgyakban) a mezőgazdasági és ipari vonatkozásokra, illetve alkalmazásokra való „ki-

tekintéssel" kell dolgoznunk. Úgy is szóba kerül a kérdés, hogy különböző iskolai szakaszokban ez a „kitekintés" mennyire legyen intenzív.

Ezzel kapcsolatban lehetetlen egy aggályra nem utalni. Arra ugyanis, hogy ma e kitekintésnél mindenképpen többre kell gondolni. A „kitekintés" semmilyen vonatkozásban nem lehet elegendő. Ha ugyanis csak erről volna szó, akkor nem történne egyéb, mint a jelenleg adott tantárgyi koncepciók némi reformálása s a kitekintések koefficiensének némi növelése. Ez azonban a helyzet alapvető félreértése lenne. Esetenként ugyanis — és mindenekelőtt a természettudományos tantárgyakban — az alkalmazhatóság lehetőségének megnyugtató százalékarányban történő növelése és meghatározása új tantárgyi koncepciót eredményez, a gyakorlatból származó „miért?"-ekre és „hogyan?"-okra vonatkozóan szélesebbkörű válaszokat biztosít, nagyobb motiváltságot tesz lehetővé és egyszersmind gátat vet a túlterhelésnek. Mi más vethetne ugyanis ez utóbbinak gátat, mint annak ismételt felmérése, vajon a sok ismeretre való törekvés és ebből következően a megterhelő és keveset érő emlékezet-gimnasztika radikális csökkentése útján hogyan lehet a közvetlenül alkalmazható ismereteknek garantálása mellett valamennyi többit arányosan és határozottan szelektálni? (Elismerve, hogy természetesen nem minden ismeret alkalmazható közvetlenül az iskolai tanulmányok folyamán; ugyanakkor elismerve azt is, hogy a jelenlegihez viszonyítva a közvetlen alkalmazhatóság arányának a tanulmányi anyag egészén belül feltétlenül növekednie kell.)

Ezen a ponton áttérünk a közelebbről vett szerkezeti kérdések tárgyalására, mivel a motiválás problematikája már úgyis átvezetett erre a területre.

Amint ez közismert, a didaktikai művek a legáltalánosabban a következő szerkezeti elemeket (fázisokat, mozzanatokat) említik az oktatási-képzési folyamattal kapcsolatban: 1. a tanulók szembesítése a szükséges tényekkel; észlelés, tapasztalatszerzés; 2. az elemzés; 3. az absztrakciók, általánosítások; 4. a megszilárdítás, rögzítés, rendszerezés; 5. az alkalmazás; 6. az ellenőrzés. — E mozzanatokat az általános didaktika mind deduktív, mind induktív kutatási metodikával ismételten megközelítette és viszonylag részletesen feltárta. Kísérletet tett arra is, hogy e szerkezeti elemek változatos összeszövődésére, egymásbakapcsolódására vonatkozóan bizonyos elvi eligazítást dolgozzon ki a pedagógiai gyakorlat számára.

Ennek ellenére a szerkezeti elemek változatos összekapcsolása tekintetében még igen jelentős teendői vannak a didaktikai kutatásnak, nem is beszélve arról, hogy a gyakorlatban egyre szélesebben hullámzó korszerűsítési törekvések és a didaktikai kísérletek még olyan szerkezeti elemeket is feltárhatnak, melyeket ma nem ismerünk vagy esetlegeseknek tartunk.

Addig is, *már a közeljövőben megvalósítható minimális programként* azt kell megfogalmaznunk — s ez mind a gyakorlatra, mind az elméletre vonatkozik —, hogy az oktatás előtt álló nagy feladatok hatékonyabb megoldása, az oktatás alkotó tervezése és rugalmas levezetése érdekében a szerkezeti elemekkel kapcsolatban minél szélesebb értelemben végezzük el azokat a határozott korrekciókat, melyek szocialista iskolaügyünk fejlődésének jelenlegi szakaszában gyakorlatilag szükségessé váltak.

Mielőtt azonban ezekről beszélnénk, legalább két általános megjegyzést kell tennünk.

Az egyik arra vonatkozik — s ez az értelmezés ismételten jelentkezik —, hogy az oktatási folyamatról, s e folyamat korszerűsítéséről beszélve semmiképpen sem lehetséges valamely óratípus problematikájára leszűkíteni elgondolásainkat. Nagyon is egyet lehet érteni azzal, hogy az ún. kombinált óra esetében a gyakorlatban kialakult sablonokat végleg ki kell irtani. Azzal is egyet lehet érteni, hogy valaminő újabb sablon kialakulását meg kell akadályozni. Didaktikai mondanivalóink az órára nézve — beleértve a kombinált órát is —, elvileg már az eddigiekben is konstatálták a változatos felépítés objektíve adott voltát s egyben szükségességét. A felépítéssel kapcsolatban a didaktikai irodalomban bemutatott variációk már évek óta a többféle megoldás lehetősége mellett foglalnak állást; erőteljesen tovább kell azonban dolgoznunk azon, hogy a különböző megoldások eltérő oktató és nevelő hatékonyságát az elmélet a jelenleginél magasabb szinten és nagyobb bizonyító erővel tudja kimutatni. — A probléma jogosultságát elismerve, meg kell ismételnünk: *az oktatási folyamat korszerűsítése nem egyetlen óratípus problémája, hanem legalább is valamennyi ismert típusé együttvéve, illetve még ennél is több, amennyiben az egész mindig több, mint a részek egyszerű összege.*

Bármilyen tetszetősnek és könnyűnek tűnik is tehát valami olyanféle javaslat, mely úgy szól, hogy „ennek és ennek az óratípusnak ezt és ezt a részét tegyük ide és ide" s akkor megoldottuk az oktatási folyamat korszerűsítésének a kérdését, tisztában kell lennünk azzal, hogy ez még nem oldja meg a korszerűsítés valóban jelentkező igényét, illetve feladatait. A megoldást csak *a folyamat egészére kiterjedő szemléletbeli, strukturális és metodikai változásokkal együttesen lehet elérni.*

Egy másik általános megjegyzés az eddig is ismert s nyilván a jövőben is érvényes szerkezeti elemek (fő mozzanatok) *arányára* vonatkozik. Ha az oktatási folyamat egészére vonatkozóan általánosított s az imént részletesen felsorolt hat fő mozzanatot az ISMERETSZERZÉS és ALKALMAZÁS két nagy komplex fázisába összefoglaljuk (s erre megvan a jogunk és lehetőségünk), akkor általában megállapíthatjuk, hogy az egészre vonatkozóan — bizonyos javulás ellenére — még mindig nem tudtuk kialakítani a megfelelő arányokat. Ha nagyon leegyszerűsítve akarnánk kifejezni, miről van itt szó, azt lehetne mondanunk: a múltbeli ún. tanuló-iskola esetében az ismeretelsajátítás — bizonyos negatívumok ellenére és bizonyos korlátok között — arányaiban rendkívüli mértékben szorította háttérbe az alkalmazást. Ez az arányeltolódás egészen általánosnak tekinthető a múltbeli iskolákban, annak ellenére, hogy történtek kísérletek korrigálására. Elegendő ebben a tekintetben *Nagy László* 1921-ben megjelent híres művére utalni (Didaktika gyermekfejlődéstani alapon), melyben lépten-nyomon beleütközünk a megismerés folyamatain belül az alkalmazás erőteljes megvalósításába, s abba a törekvésbe, mely az ismeretelsajátítást az alkalmazás által kordában tartja. Az *ismeretszerzés — alkalmazás* újra és újra ismétlődő ciklusainak hosszú láncolatán belül az utóbbi másfél évtizedben bizonyos javulás következett be az alkalmazás arányának javára. Ez a javulás azonban egyáltalán nem kielégítő. Ha ugyanis arról van szó, hogy a feszített iskolai munkaütem esetében, a feszített tantervi anyag adagolása, illetve feldolgozása során az oktatási folyamat említett nagy komplex ciklusai közül valamelyiknek rövidséget kell szenvednie — már pedig a sokféle maximalizmus közül a még mindig fennálló tantervi maximalizmus ezt nap mint nap újra termeli — mindig az ALKALMAZÁS húzza a rövidebbet. Ez a körülmény pedig

kétségtelenül továbbélteti a sokat emlegetett intellektualizmust és akadályozza a szocialista munkaiskola erőteljesebb kialakulását, arról nem is beszélve, hogy akadályozza az oktatás nevelő hatékonyságának emelését.

Arra a következtetésre kell tehát jutnunk, hogy az ISMERETSZERZÉS — ALKALMAZÁS nagy komplex fázisaiban gondolkozva, s az oktatási folyamatot — strukturális értelemben — ezek ciklikusan visszatérő és egymásba hatoló váltakozásának tekintve, határozottan és energikusan tovább kell javítani az arányt az utóbbi javára. Nem egyszerűen az előbbi rovására, hanem a kettőjük közötti egészséges arány kialakítására, a teljesítményképes tudás biztosítása érdekében. A megfelelő arány tantervi feltételeit a folyó tantervi munkák során minden áron biztosítani kell; ugyanakkor határozottan propagálni szükséges a kérdést a pedagógiai közvéleményben a megfelelő szemléletmód kialakítása érdekében.

Ami már most az oktatási folyamat egyes szerkezeti elemeit (fő mozzanatait) illeti, ezzel kapcsolatban — a teljesség igénye nélkül — a jelenlegi helyzetben legalább is a következő megjegyzések látszanak indokoltnak:

Általánosan ismert fő mozzanat „a tanulók megismertetése, illetve szembesítése a szükséges tényekkel, az észlelés, tapasztalatszerzés". Nem érintjük itt az adott mozzanat metodikai vonatkozásában már régóta felmerülő „szakállas" problémákat (szemléltetés), mert pillanatnyilag ezek emlegetése aligha vinne bennünket előre. Az élesség kedvéért két kérdést kell inkább kiemelnünk:

a) Az egyik úgy foglalható össze, hogy az a tényanyag, mellyel tanulóink megismerkednek, s mely elemzéseik és általánosításaik alapját képezi, „származását tekintve" még mindig nem mutat elég széles szóródást. A tanórán feltárható tényanyag mellett (nem beszélve most a feltárás bizonyos problémáiról) még egyáltalán nem szerepel elegendő mértékben a tanulók tanórán kívüli tapasztalatainak gazdagsága, középiskolai fokon a termelőmunkában szerzett sokféle tapasztalata, nem szerepelnek korábbi ismereteik se, mint új ismeretek forrásai, vagy legalább is igen szerény mértékben fordulnak ezek elő. Ez a körülmény határozottan csökkenti „érdekeltségüket" az oktatási folyamatban és ez rendkívül nagy baj, hiszen ennek következtében megfelelő arányban csökken érdeklődésük is. Mert nemcsak az az érdekes, ami önmagában véve, spontán módon mutatkozik annak, hanem érdekes mindaz, amihez alkotó módon, meglevő tapasztalataink, elképzeléseink, megoldási javaslataink hozzáadásával hozzá tudunk járulni.

Nincs más hátra, mint ismételten utalni ebben a tekintetben arra, amit az általános didaktika a legutóbbi években „A megismerés lehetséges kiinduló pontjai az oktatásban" címmel el tudott modani; itt lényegében az ismeretek alapját képező tények, tapasztalatok körének kiszélesítéséről van szó, hiszen ez is közvetlen összefüggésben van az iskolának az élethez való közelítésével. Az iskolát pedig az élethez közelíteni kell úgy is, hogy a tanórán kívüli és iskolán kívüli életből bevonjuk mindazt a csak részben szervezett vagy esetleges tapasztalatot, mely az iskolai munka dinamikáját és életközelségét fokozhatja. Nyilvánvaló azonban, hogy mindezt nem elegendő általánosságban megállapítani, hanem ismételten csak a konkretizálás szükségessége jelentkezik, s itt egyszersmind a didaktikai kutatás egyik nagy közeljövőbeni feladatáról van szó.

b) Ugyanitt szükséges azonban nemcsak arra utalni, hogy a tényanyag, mellyel tanulóink megismerkednek, származását tekintve nem mutat

elég széles szóródást, hanem „feltárását" tekintve mindmáig meglehetősen egyoldalú. Annyiban egyoldalú, hogy főképpen a nevelő tárja azokat a tanulók elé, de csak igen kis mértékben tárják fel ezeket maguk a tanulók. Bizonyos iskolai szakaszokban természetesen érthető, ha a tényeknek a tanulók elé tárásában egészen domináns eljárás az, hogy a nevelő közvetlenül bemutatja (szemlélteti) a tanórán vagy kiránduláson stb. a szükséges tényeket. De lehetetlen ki nem fejezni azt az aggályt, hogy ha ez így történik változatlanul a középiskola utolsó osztályáig, akkor a tanulók öntevékenységére és aktivitására vonatkozó minden megállapításunk csak írott malaszt. Tantervi utasítások készítői, szakmetodikusok és didaktikusok számára egyaránt fel lehet tenni a kérdést: mi indokolja például, hogy bizonyos növényi egyedeket, melyeket már az alsó tagozatban megbeszélünk frontális osztálymunka során (s a munkának ez a jellege itt teljesen indokolt), miért kell ugyanígy megbeszélni a felső tagozatban, sőt a középiskolában is. Miért nem lehet már a felső tagozatban, de legalább a középiskolában esetenként (hangsúlyozzuk: esetenként és indokoltan) csoportmunka vagy egyéni munka során a szükséges tényfeltárást, s a hozzá kapcsolódó elemzést és általánosítást maguknak a tanulóknak elvégezniök? És vajon nem merül-e fel ugyanez a kérdés a történelemben vagy magyar nyelvtanban, a kémiában, vagy a fizikában? Nincs itt másról szó, mint arról, hogy az iskolarendszerben felfelé haladva lassan növekvő, de mindenesetre növekvő mértékben adjunk lehetőséget növendékeinknek arra, hogy mindenkor, amikor erre képesek s amikor a szükséges előzmények adottnak tekinthetők, ők maguk gyűjtsék össze, tárják fel a szükséges tényanyagot. Vagyis, hogy e tekintetben is érvényesítsük végre azt az egyébként régi igazságot, hogy ne végezzünk el helyettük semmit, amit ők maguk el tudnak végezni.

És éppen itt van többek között olyan lehetőség, hogy a lélektan bizonyos eredményeinek közvetlen érvényesítésére gondoljunk. Általános megállapítások helyett, melyek a lélektan pedagógiai alkalmazására vonatkoznak s „kétoldalú egyoldalúságok" helyett, melyek a pedagógia és lélektan kapcsolatát illetően mindkét tudományterületen felbukkannak, itt például határozottan megmutatkozik az interiorizálással kapcsolatos pszichológiai álláspont közvetlen alkalmazásának szükségessége a didaktikai kérdésfeltevésen belül. Nyilvánvaló ugyanis, hogy az ismeretek minőségének emelkedésével jár együtt a tanulók aktivitásának növekedése a tényfeltárás területén, mivel szükségszerűen növekszik általa — megfelelő pedagógiai eljárások esetében — az interiorizálás lehetősége; ezáltal emelkedik a megértés színvonala és nő a konkretizálás biztonsága.

Az elmondottak már előremutatnak abba az irányba, hogy mit mondhatunk a tényfeltáráshoz szervesen kapcsolódó didaktikai célú elemzésekről.

Az elemzések végtelen hosszú sorát, melyekkel a didaktikai folyamatban a különböző tárgyakon belül találkozunk, voltaképpen úgy kell tekintenünk, mint egy-egy mintát a tanuló számára. Mintát, mely lehetővé teszi számára, hogy majd „odakinn az életben" hasonló szituációban, hasonló probléma előtt állva bármikor, amikor a közvetlen pedagógiai vezetés már nem áll mellette, önálló elemzés során meg tudja találni a probléma megoldását. Természetesen itt is az a cél, hogy eljuttassuk oda: csoportosan vagy önállóan a megfelelő színű elemzést el tudja végezni. Az is világos, hogy ha a különböző ún. közismereti tárgyak során még a gimnázium har-

madik-negyedik osztályában is mindig és kizárólag a nevelő magyarázatát hallgatja, a magyarázatban rejlő elemzést veszi egyszerűen tudomásul — legyen ez mégolyan színvonalas is —, feltétlenül ható lélektani törvényszerűségek értelmében egy időn túl oly mértékben válik ebben az őt passzivitásra kényszerítő munkában „telítetté", hogy e munka hatékonysága egyre csökkenő tendenciát mutat. Egészen más lesz a helyzet, ha már az általános iskola idevonatkozó lehetőségeit felhasználva egyre növekvő számban keresünk alkalmat arra, hogy csoport- és egyéni munkában, a részben önálló és önálló elemzések végzésére mód nyíljék számukra. Természetesen tisztában kell lennünk azzal, hogy csak abban az esetben nyílik valóban mód erre, ha egyes esetekben, amikor ilyen jellegű munkát szervezünk, elvileg hasonló, a frontális osztálymunka kollektív körülményei között már elvégzett elemzések egész sorára lehet támaszkodnunk. Ha ezeknek a korábbi elemzéseknek elégségesen sikerült bizonyos „paradigmatikus" értéket és jelleget biztosítanunk s ezek során sikerült a tanulók képességeit megfelelően fejlesztenünk, akkor analóg esetekben kísérletet lehet és kell tenni az önálló elemzésekre is.

Elvileg ez egészen világos, alapvető pedagógiai tételekből és mindenekelőtt magából a nevelési célból közvetlenül ki is következtethető, a tapasztalás pedig sok jó megoldást igazolt. Ugyanakkor azonban el kell ismerni, hogy gyakorlatilag nem könnyen megvalósítható. Megvalósításához egész sor feltételt kell biztosítanunk. Mindenekelőtt annak a szemléletnek erőteljes propagálását a pedagógusképzésben és továbbképzésben, mely valóban biztosítja a gyermek és ifjú számára az alapvető jogot a munkában való aktív részvételre; azt a szemléletmódot, mely lehetővé teszi olyan nevelő-növendék-viszony kialakulását, melyet valóban munkatársi viszonynak nevezhetünk. Nyíltan meg kell mondani, sokkal könnyebb az idevonatkozó elvi tételeket a priori jelleggel tudomásul venni, mint fáradságos és következetes munkával az iskola hétköznapjain — sokféle kudarccal is eleve számolva — azokat sikerre vinni. Holott ezen múlik minden. És természetesen azon, hogy e tekintetben is sürgősen kimunkáljuk azoknak a lehetőségeknek felfelé haladva egyre bővülő rendszerét, amelyekben a részleges és teljesen önálló elemzéseket be lehet vezetni; ki kell mutatni a tananyag szimptomatikus részeit, melyekkel kapcsolatban ez megkísérelhető, valamint azokat is, melyek — különösen a tantervi koncentráció felső köreiben elhelyezkedett tananyagok esetében — egyenesen kötelezően részleges vagy önálló elemzés biztosítására. Többet kell tennünk ennek érdekében a tantervekben is. Nem mondhatjuk, hogy e tekintetben nem tettünk semmit, de amit tettünk, nagyon kevés. Esetenként értékes előzményeknek a tantervek utasításaiban hiába keressük a következményeit. Csak örülni lehet például annak, hogy az olvasmánytárgyalás esetében a tanterv már az általános iskola III—IV. osztályában lehetőséget nyújt a gyermekeknek arra, hogy bizonyos olvasmányok egészben történő bemutatása után javaslatot tehessenek azok részekre bontását illetően. Nyilvánvaló, hogy ezekben az esetekben a korábbi olvasmánytárgyalások során lezajlott hasonló munkát mintegy példának tekintik, olyan előzménynek, mely bizonyos lehetőséget ad a gyermekek számára, hogy kísérletet tegyenek némi önállósággal is elvégezni ezt a tevékenységet. Sajnos, hasztalan keresnénk ennek a kezdeményezésnek a bátor továbbvezetését a tanterv felsőtagozati utasításaiban; holott enélkül, s az elmélet megfelelő idevonatkozó anyagai nélkül a gyakorlat csak nehezen, hosszas erő-

feszítés útján tud majd eljutni idáig. Minden okunk megvan arra, hogy bízzunk abban: közoktatáspolitikai és elméleti támogatással ezt a nagyarányú átalakulást a gyakorlat végre tudja és végre fogja hajtani, s ennek következményeképpen a nevelők a pedagógiai és pszichológiai törvényszerűségek által megszabott feltételek között egyre nagyobb önállóságot biztosítanak majd növendékeiknek. Meg lehetünk győződve, hogy nem a munka rossz értelemben vett megkönnyülése következik be, hanem éppen a munka felelősségének és nehézségének növekedése, de ezt a nehezebb munkát — bármilyen paradoxonnak hangzik is — könnyebb lesz elvégezni. Növendékeink egyre inkább alkotóan dolgoznak majd, saját iniciatíváikat, elképzeléseiket is egyre inkább érvényre juttatják, saját tapasztalataikat is egyre jobban hozzáadják a munkához, egyre jobban asszimilálják a feldolgozandókat, egyszóval dolgozni fognak és egyre kevésbé csupán hallgatni, tudomásul venni, egyszerűen végrehajtani.

Az elmondottakhoz szervesen kapcsolódik az oktatási folyamatnak az a fő mozzanata, melyet úgy nevezünk, hogy a szükséges absztrakciók, általánosítások megfogalmazása. E tekintetben többszörösen elmondtuk már, mi volna a helyes megoldás. A didaktikai elmélet ismételten utalt arra, hogy a gyermekeknek és ifjaknak a legfőbb összefüggések felismerése és a megfelelő szintű elemzések alapján önállóan kell a főbb általánosításokat megfogalmazniok, vagy legalább is erre kísérletet kell tenniök. Ha ezt nem tudják megtenni, biztosak lehetünk afelől, hogy nem volt megfelelően differenciált az elemzés. Azt aligha kell külön bizonyítani, hogy azok az elemzések, melyeket részben vagy teljesen önállóan végeznek el, sokkal inkább biztosíthatják a viszonylag önálló absztrakciók, általánosítások lehetőségét.

A helyzettel e tekintetben nem lehetünk elégedettek. Még olyan eset is előfordul, amikor szinte mintának tekintik azt a munkát, melyben a szükséges absztrakciókat és általánosításokat a tanulók csak tudomásul veszik. Egy írásos feldolgozás során olyan tanítási óraleírást lehetett nemrég olvasnunk, melyben ismételten és következetesen visszatérő formulák voltak a következők: „A nevelő közli a tanulókkal . . .", „A tanulók elismétlik . . .", „A nevelő meghatározza a vadmurok fogalmát . . .", „A tanulók tudomásul veszik . . ." — Lehetetlen ebbe belenyugodnunk akkor, amikor határozottan tovább akarjuk fejleszteni az iskolai munkát.

Természetesen csak aggodalommal lehet tudomásul venni olyan javaslatokat is, melyek az utóbbi időben arra irányulnak, hogy a munkaidőn belüli bizonyos megtakarítások érdekében nagyobb mértékben hagyatkozzunk a tankönyvekben levő meghatározásokra, általánosításokra („majd ott megtalálják"). Esetenként ez nem elképzelhetetlen, de széleskörűen alkalmazva alighanem sokba kerülne ez a megtakarítás; arról nem beszélve, hogy esetenként a régiesen deduktív eljárásokhoz való visszatérést jelenthetné, s ez a körülmény homlokegyenest ellenkeznék azokkal a célokkal, melyeket iskolareformunkkal szolgálunk.

Az elemzéssel és általánosítással kapcsolatban kell szóvá tennünk többek között azt a kérdést is, melyet az ellenőrzés fő mozzanatával kapcsolatban még érintünk ugyan, de itt is lényegesnek látszik, s ez a tanulók munkájának értékelése, minősítése. Nem lehet indokolatlannak tekinteni azt a kifogást, mely szóvá teszi, hogy az ellenőrzés jelenlegi megvalósítása az oktatás folyamatában esetenként azt a benyomást kelti, mintha az ellenőrzés „kívülrekedne" e folyamaton. Ezért egyesek ma arról beszélnek, hogy az ellen-

őrzést az oktatási folyamat szerves részévé kell tenni *(Moszkalenko)*. Ez ugyan elméletileg meglepően hangzik, de el kell ismerni, hogy gyakorlatilag az ellenőrzések periodikus visszatérése — egyéb hiányosságok mellett — bizonyos izolált jelleget kétségtelenül mutat. Az a javaslat, hogy tegyük az oktatási folyamat részévé, ebben az értelemben nem indokolatlan. Az erre vonatkozó javaslatok azonban még erősen megfontolandók.

Ami e tekintetben itt most számunkra különösen fontosnak tűnik, az a következő:

Ha azt kívánjuk, hogy a tények összegyűjtésében, elemzésében és általánosításában tanulóink aktív módon vegyenek részt, akkor természetesen lehetetlen ez irányú munkájukat figyelmen kívül hagynunk, amikor minősítjük őket. Nyilvánvalóan nem volna célszerű azt javasolni, hogy a jövőben csökkentsük a kimondottan ellenőrzési célú didaktikai tevékenység súlyát a minősítés tekintetében, de lehetetlen nem növelni az ismeretszerzés folyamán felmutatott aktivitás megfelelő regisztrálását és honorálását. Indokoltnak látszik, hogy minden önálló kezdeményezést, az elemzésben, a problémák felismerésében, azok megoldásában, az absztrakciók, általánosítások megszövegezésében, az elemzés sok irányú munkájában való eredményes, önálló gondolkodásra és figyelemre valló részvételt feltétlenül beszámítsunk a tanulók minősítésébe. Ez a tényked̄és sok esetben többet elmondhat, mint a gondolkodást valamivel kevésbé s az emlékezést nagyobb mértékben igénybevevő „felelés". Természetesen részletesen ki kell dolgoznunk a beszámítás módjait, de a beszámítás tényének a jogossága önmagában aligha vitatható.

Az oktatási folyamat korszerűsítésével kapcsolatos viták során szóba került az utóbbi időben az a kérdés is, hogy az új anyag megértéséhez szükséges korábbi anyagok felidézése hol történjék? Mivel a kombinált órával kapcsolatban esett erről szó, s elhangzott az a javaslat, hogy az ellenőrzési részben kapjon helyet, szükséges erre néhány szóval kitérnünk. Csak ismételni tudjuk azt a korábban már kifejtett álláspontot, mely szerint itt többféle variáció lehetséges. Van olyan eset, amikor az ellenőrzés során — feltéve, hogy volt ellenőrzés a szóban levő órán — már felidézzük az új megértéséhez szükséges régebbi ismereteket, *de* ez nem ment fel bennünket attól, hogy az új anyag tárgyalása folyamán e felidézést ismételten elvégezve a szükséges kapcsolatokat biztosítsuk. Mivel ez sok esetben szinte kettős munkát eredményez, ezért a megfelelő helyen indokoltnak tarthatjuk azt az eljárást is, mely nem az új anyag tárgyalását megelőzően, hanem annak folyamán végzi ezt el; a folyamatos felidézés során sem mindig egyszerre végzi el, hanem részletekben, a szükséges adagolásban. Tehát nem lehet egyszerűen minden esetre előírni, hogy így vagy úgy történjék. Annyi kétségtelen, hogy az új anyag feldolgozása során felidézett ismeretek minősége és értéke egyes esetekben szintén fontos tényező lehet a tanulók minősítésében.

Ami ezek után az oktatási folyamatnak az eddigiekben nem érintett mozzanatát illeti, ezekkel kapcsolatban itt — a rövidség kedvéért — csak a következőkre kívánunk utalni:

„Az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek történeti alakulása és mai helyzete" c. monográfia a II. rész VI. fejezetében kísérleti jellegű megfigyelésre támaszkodva viszonylag részletesen foglalkozik a rögzítések lehetséges rendszerével, valamint ezek elhelyezkedésével a kombinált órában, s egyszer-

smind kimutatja, hogy a rögzítés különböző strukturális megoldásainak milyen következményei lehetnek az óra nevelő hatékonysága tekintetében.

Amire most külön is rá kell mutatnunk, az egy olyan összefüggés, melyet aligha volna célszerű figyelmen kívül hagynunk, amikor az oktatás korszerűsítéséről gondolkodunk. *Ez az alkalmazásnak* — melyről már eddig is szóltunk — *komplex funkciója* az oktatási folyamatban. Azon a közismert funkción túl ugyanis, mely a szükséges jártasságok és készségek kimunkálására irányul, növelni kell olyan irányú funkcióját, mely az ismeretek rögzítését, valamint az ismeretek megértésének és elsajátításának ellenőrzését teszi a jelenleginél magasabb szinten megvalósíthatóvá.

Mi indokolja, hogy az alkalmazással, mint az oktatási folyamat egyik fontos mozzanatával (bizonyos értelemben komplex mozzanatával) kapcsolatban szóvá tegyük ennek a „funkció-halmozásnak" a lehetőségét és szükségességét?

Ezt azon a rendkívül fontos szerepen túl, melyet az alkalmazások különböző változatainak az oktatási folyamat egészén belüli kiterjeszkedő tendenciája a teljesítményképes tudás tekintetében betölt, különlegesen indokolja egyrészt a rögzítés, másrészt az ellenőrzés jelenlegi helyzete az ún. közismereti tárgyakban. Aligha tekinti bárki is túlzásnak azt az állítást, hogy a jelenlegi rögzítések és ellenőrzések abszolút többsége mind a mai napig a verbális értelemben vett ún. szóbeli rögzítés és szóbeli ellenőrzés. (Az írásbeliség a rögzítés és ellenőrzés „verbális" jellegén a legtöbb esetben nem változtat.) Egyáltalán nem tekinthető kielégítőnek az a tendencia — sok esetben egyáltalán fel sem ismerhető ilyen tendencia —, mely az *„alkalmazó rögzítés"* és *„alkalmazó ellenőrzés"* egyre sűrűbb felbukkanását mutatná, illetve garantálná az oktatási folyamatban. Eltekintve most attól a hibától, mely a közismereti tárgyak jelentős részében egyoldalúan a tényanyag verbális rögzítésére törekszik s még a szükséges „miért?"-eknek sem mindig biztosít megfelelő helyet, s eltekintve attól a számtalanszor emlegetett jelenségtől, hogy a rögzítés esetenként — már rövidsége miatti súlytalansága következtében is — formális jellegű, mindmáig egyáltalán nem sikerült eléggé tudatosítanunk az alkalmazás rögzítő jelentőségét. Az oktatási folyamat korszerűsítése határozott fordulatot tesz szükségessé abban a vonatkozásban, hogy az alkalmazások rögzítési funkcióját ne csak mint az alkalmazások „melléktermékét", hanem mint fő hatási irányát is egyre jobban biztosítsuk, s ezáltal a rögzítés és alkalmazás „mozzanatait" a szükséges és lehetséges esetekben össze is vonjuk. Itt nem új didaktikai felismerésről van szó, hanem olyan álláspontról, mely a didaktikában és metodikában eddig is felbukkant már (elég csupán *Szkatkin*nak „A természetrajztanítás módszertana" c. kitűnő munkájára s ennek az alkalmazást illető fejtegetéseire hivatkozni), a részletes elméleti kimunkálás és a tömeges megvalósítás azonban mindmáig várat magára.

Ami magát az ellenőrzést illeti, természetesen itt is felmerül a kérdés mind a didaktikai és szakmetodikai kutatással, mind magával a gyakorlattal kapcsolatban: miért késik annak a helyzetnek a legszélesebb értelemben való kialakulása, mely egyáltalán nem elégszik meg az ismeretek szóbeli „felmondásával", hanem csak akkor nyugszik meg, amikor azt is ellenőrizte, vajon alkalmazni, felhasználni tudja-e azokat a tanuló? Már az eddigiekben is emlegettük ugyan, hogy a szóbeli és írásbeli feleleteken túl egyre inkább szükségessé válik az adott ismeretek, jártasságok és készségek

funkcionálásának ellenőrzése gyakorlati feladatmegoldásokban is. El kell azonban ismerni, hogy ezt eléggé határozatlanul és óvatosan tettük. Holott ha igaz az, hogy csak a teljesítményképes tudás ér valamit s a verbális emlékezeti tudás értéke a legtöbb esetben minimális, akkor ebből szervesen következik, hogy *az ellenőrzésnek a teljesítményre kell irányulnia.* Ez bizonyos esetekben szóbeli teljesítmény ugyan, de kétségtelen, hogy a szóbeli teljesítményeknek is egyre inkább önálló, alkotó alkalmazások, feladatmegoldások formájában kell jelentkezniök. Általában pedig a gyakorlati feladatmegoldásoknak, mint az ellenőrzés legjobb lehetőségeinek határozottan előtérbe kell kerülniök. Ezt jelenti az alkalmazásnak, mint ellenőrzésnek a funkciója s ebből következik, hogy az alkalmazások körének általános „kiterjeszkedő tendenciája" részben magába olvasztja a rögzítés és ellenőrzés funkcióját is a jártasságok és készségek kimunkálásának didaktikai feladatán túl, illetve azzal egységben.

Az elmondottakkal természetesen korántsem merítettük ki azokat a problémákat és feladatokat, melyek az oktatási folyamat szerkezetével, e szerkezet alkotó, dinamikus tervezésével és lebonyolításával kapcsolatban jelentkeznek, s melyek végső soron a különböző jellegű órák változatos struktúráiban érhetők tetten; csupán néhányat sikerült e problémák és feladatok legfontosabbjai közül itt megemlítenünk.

Ismételten utalnunk kell arra, hogy az elmondottakban — didaktikai elméletünk és oktatási gyakorlatunk jelenlegi hazai helyzetét figyelembe véve — az oktatási folyamat szerkezetét illetően mintegy a minimális programot vázoltuk fel, mely oktatásügyünk fejlődése érdekében már a közeljövőben megvalósítandó s mely egyszersmind szervesen épül eddigi eredményeinkre és tapasztalatainkra. Természetesen az említetteknél radikálisabb változtatások szintén elképzelhetők; az ezekre vonatkozó viszonylag érvényes tudományos megállapítások azonban csak e változásokat illető nagyobb tapasztalat birtokában, megfelelő kísérletek elvégzése után válnak megfogalmazhatókká.

Végül utalnunk kell arra is — ami egyébként nyilvánvaló —, hogy az oktatási folyamat korszerűsítése tekintetében a szerkezeti vonatkozású problémák csak egy töredékét jelzik a teendőknek, a megoldásra váró feladatoknak. Ez a töredék nem jelentéktelen ugyan, mert a strukturális kérdésekben történő előrehaladás jelentősen hozzájárulhat az oktatás életközelségének, dinamizmusának, nevelő hatékonyságának fokozódásához. A korszerűsítéshez ugyanakkor természetesen a metodikai kérdésekben való határozott előrelépés is szervesen hozzátartozik, mindenekelőtt abban a szellemben, ahogy azt *Sztrezikozin* „Az új iskola módszertani kultúrája" című kitűnő tanulmánya megvilágítja. — A módszerek és módszeres eljárások kérdései azonban már túlmutatnak e referátum keretein; külön referátumban kerülnek munkaértekezletünkön megtárgyalásra.

Шандор Надь:

СТРУКТУРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ

В статье обсуждаются вопросы о том, каким образом организовать процесс воспитания, чтобы этот процесс во все большей мере приобрел характер творческого труда. По мнению автора обучение должно представлять собой результат общей работы коллектива преподавателей-учеников и должно быть хорошо обоснованным для учеников. В связи с этим подчеркивается значение практического использования познаний в качестве мотивирующего фактора. Улучшение процесса обучения сводится не к одному вопросу о применении одних или других типов занятий, а требует идеологических, структурных и методических изменений, распространяющихся на весь процесс. В статье дается анализ имевшихся до сих пор подобных инициатив и характеризуются пути дальнейшего улучшения достижений. По мнению автора достижения и пути достижений нельзя рассматривать раздельно.

Sándor Nagy:

STRUCTURAL PROBLEMS OF MODERNIZATION OF THE DIDACTIC PROCESS

Aim of the study is to discuss the problem how the didactic process should be organized so that it could be better included in the category of creative work. It is stated that the teaching procedure must be a common work of the teacher-pupil-community and it must be well motivated for the pupil. In this connection the importance of the practical application of knowledge as a motivating factor is emphasized. The problem of improving the teaching process does not consist in that — as it is stressed upon by the author — whether this or another type of time-table should be applied; more than that, ideological, structural and methodical changes covering the whole of the process are necessary. The study analyses the tentative steps made in this direction so far and outlines the ways leading to better achievements, assuming at the same time the standpoint that the achievements can not be separated from the ways to be followed.

BÁRSONY JENŐ

A NEVELÉS RENDSZEREZÉSÉNEK PROBLÉMÁIRÓL*

A nevelés rendszerének vizsgálata, feltárása fontos és időszerű feladat, a tommunista nevelés egyik sarkalatos kérdése. Szorosan összefügg a nevelés kársadalmi felfogásával; a művelődéspolitika, az iskolareform, a nevelőmunka tervezésének ügyével; a nevelés hatékonyságának, tervszerűségének fokozásával.

A sokoldalúan fejlett szocialista személyiség és közösség formálása szükségszerűen megkívánja a felnövekvő ifjúság életének, nevelésének egyre teljesebb és átfogóbb megszervezését: egységes nevelési rendszer kialakítását. *Kairov I. A.* a SzKP XXII. kongresszusán rámutatott: „Jelenleg azon dolgozunk, hogy megalkossuk annak a felnövekvő nemzedéknek teljes nevelési rendszerét, amely nemzedéket a kommunizmus építője erkölcsi törvénykönyvének szellemében nevelik, mert azok a tulajdonságok, amelyekkel a jövendő emberének rendelkeznie kell, nem alakíthatók ki részletekben, egymástól elszigetelten."[1]

A nevelés rendszerének felismerése, feltárása a kommunista nevelés szempontjából sok tekintetben elengedhetetlen.

1. Ez segíti elő a nevelés tudományos színvonalú *művelődéspolitikai* irányítását. Meg kell határozni a társadalom nevelő tényezőinek a nevelés rendszerében betöltendő helyét, ez teszi lehetővé az összes nevelő tényező *egységes pedagógiai frontjának* kialakítását. Csak a nevelés rendszerében gondolkozva lehet a feltételekhez és lehetőségekhez igazodva konkretizálni a nevelési feladatokat, megállapítani ezekre vonatkozóan az *„illetékességet"*, az *egyes nevelő tényezők felelősségét, sajátos szerepét.* Így biztosítható a nevelő tényezők ráhatásaiban a kellő összhang, a nevelés bonyolult akcióinak koordinálása, hogy — amint a PTI Nevelési tervjavaslata is megkívánta — „sokoldalú hatást gyakoroljanak a fiatalokra, s a nevelőhatásokat összehangoltan, egymást kiegészítően, egységesebben valósítsák meg."[2]

2. A nevelés rendkívül bonyolult jelenség. Nem egyszerűsíthető le a páros kapcsolat elképzelésére. A nevelés nem egyszerű hatás, nem is csak kölcsönhatás, hanem ezek állandóan alakuló, sokrétű, bonyolult szövedéke. A nevelés eredményességének feltétele egész *hatásrendszerének* áttekintése, figyelembevétele. A nevelésnek *át kell fognia a növendékek* egész életét, egységben és össze-

* Vitaanyag. Egy készülő disszertáció („A közösségi nevelés helye a pedagógia rendszerében") részlete.

[1] *Kairov, I. A.* : „A forradalom győzelmeit csak az iskola szilárdíthatja meg". A XXII. kongresszuson elmondott beszéd. Köznevelés. 1961. 672. o.

[2] Nevelési terv-javaslat a magyar általános és középiskolák számára. PTI. 1960. 9. o.

függéseiben kell látnia a fejlődésüket meghatározó tényezőket. „A folyamatosság és rendszeresség híján a helyes törekvések, helyes hatások is elszigetelődnek, egymást követő, de nem egymásba kapcsolódó akciókká válnak, s így nem lehetnek döntő tényezői a tanulók fejlődésének."[3]

3. A nevelés *tervezése* megkívánja a nevelés rendszerének ismeretét; enélkül nem juthatunk túl az alkalomszerűségen, az ösztönös nevelés fokán. A nevelés rendszerének alapján viszont határozottabban és hatékonyabban érvényesülhet a nevelőmunkában a *célratörés és a tudatosság*, a nevelés *tervszerűbb és szervezettebb* lehet. A *nevelési terveknek* ki kell terjedniük a nevelés egész rendszerére. Átfogó „nevelési terv"-ek készítése megoldhatatlan a nevelés rendszerének ismerete és figyelembevétele nélkül.

4. Már *Makarenko* rámutatott arra, hogy *egyetlen nevelési eszköz, módszer sem alkalmazható elszigetelten*, a nevelés rendszerétől függetlenül. A nevelés minden eljárásának, akciójának szervesen bele kell illeszkednie a nevelés rendszerébe.

5. Csak a nevelés rendszerét figyelembe véve lehet *elkerülni a nevelés egyoldalúságait* és hiányosságait, azt, hogy csak egyes feladatokra irányul, másokat viszont elhanyagol. Egy-egy alkalommal egyvalamely nevelő tényező nem birkózhat meg a nevelés sokféle feladatával. Rendszer nélkül óhatatlan *hézagok* támadnak a nevelésben, döntő problémák megoldatlanul maradhatnak. Az eredményes, mindenoldalú nevelés hosszabb időre szóló perspektivákat felölelő átfogó nevelési rendszert kíván. A gyermekek egész fejlődési időszakára kiterjedő rendszer biztosíthatja a feladatoknak a növendékek *életkorához, fejlettségéhez való alkalmazását* is.

6. A nevelés nem lehet egyes emberek műve. A nevelés *„munkamegosztásának"*, a pedagógus-közösség kialakításának is feltétele a nevelés rendszerének tudomásulvétele, a *közös és a sajátos feladatok* felismerése és vállalása, a sokféle tevékenység és a szereplő egyéniségek *egységének* biztosítása.

7. A nevelés egész rendszerének ismerete és az *egész nevelésért érzett felelősség* segítheti elő, hogy valamennyi pedagógus kilépjen a puszta tanítás hivatalnoki egyoldalúságából, vállalja az oktatás mellett a nevelés további, szélesebb körű, az ifjúság iskolán kívüli egész életére is kiható feladatait. Így terjesztheti ki a szocialista iskola a tantárgyi oktatáson és képzésen túl befolyását a rábízott ifjúság életének minden lényeges oldalára.

*

A nevelés rendszerére vonatkozó elgondolások egyrészt az adott társadalom *nevelési gyakorlatából* szűrhetők le, másrészt a pedagógiai kézikönyvek, *tankönyvek, tan- és nevelési tervek* stb. megállapításaiból olvashatók ki. A nevelés rendszerének kifejtése — mint minden rendszerezésnél — *rendszerező elvek, kategóriák* kidolgozása révén történhet meg. A rendszerezőt, amikor a vizsgálati körhöz tartozó jelenségek sokféleségét és bonyolultságát rendszerbe igyekszik foglalni, *sajátos szemlélete, nézőpontja* vezeti. A rendszer tudományos feltárásának feltétele, hogy ez a kategorizálás megfeleljen a *tények objektív logikájának*.

A nevelés rendszerének, felosztásának több olyan hagyományos vonása van, ami szinte a dolog természetéből fakad és napjainkban is érvényre kell jutnia.

[3] A közösségi nevelés irányelvei az általános iskolákban. Tankönyvkiadó. 1961. 7. o.

Ide sorolhatjuk mindenekelőtt a nevelés *életkorok* szerinti differenciálását. A nevelés életkori szakaszok szerinti, *vertikális* rendszerezésének több formája ismeretes az ókori nevelés, illetve *Comenius* óta. Napjaink gyakorlatának a nevelés *iskolafokok* szerinti felosztása felel meg leginkább. Eszerint a nevelés egyes életkori szakaszai: a csecsemőkori (0—1 év), a bölcsődei (1—3 év), az óvodai (3—6 év), az elemi iskolai (alsó tagozati) (6—10 év), az általános iskolai (felső tagozati) (10—14 év), a középiskolai (14—18 év), a főiskolai (18—23 év) és a felnőtt nevelés. Megjegyezzük, hogy az életkori szakaszok felosztása különösen egy ponton problematikus: a 14 év választó vonala nem szerencsés, mert kettévágja a serdülés folyamatát. Az életkori fejlődés mai viszonyainak jobban megfelelne a 13—16 évig terjedő szakasz figyelembevétele (ezt láthatjuk például az NDK új iskolarendszerében).

A nevelés *vertikális, életkori rendszerének* megállapítása a múltban nem jelentette, hogy a nevelés valamennyi életkori szakaszra ki is terjedt. A nevelés terjedelmét a társadalmi viszonyok határozták meg; csak az uralkodó osztály szűk rétegének gyerekei részesülhettek a felnőtt korig terjedő nevelésben. Napjainkban hazánkban már a 16. életévig mindenki kötelező jelleggel részesül nevelésben; a középiskolai nevelés (18. évig) általánossá válása felé haladunk; egyre többen végeznek főiskolát; kiterjedt a felnőttoktatás hálózata, és a munkahelyeken, valamint a társadalmi szervezetek körében szakadatlanul folyik a felnőttek nevelése.

A nevelésnek az életkorok, *„életkori sajátosságok"* szerinti rendszerezésekor figyelembe kell venni, hogy a különböző egyedek fejlődése jelentős eltéréseket mutat, egy-egy életkori szakaszon belül is a fejlettség különböző fokozataival találkozhatunk. Egyes 12 évesek pl. a tulajdonságok bizonyos területén fejlettebbek, mint mások; más tulajdonságok terén viszont elmaradottabbak. A *fejlődésbeli különbségek* és *egyéni eltolódások* miatt az életkori szakaszokat nem szabad mereven kezelni és a nevelés rendszerét nem minden vonatkozásban helyes túl szűk életkori szakaszokra (például évekre) lebontani.

Véleményünk szerint a szovjet és csehszlovák nevelési tervvel szemben a PTI által kidolgozott nevelési tervjavaslatnak nem erénye, hanem inkább gyengéje a *követelményeknek* egyes évekre való túlzottan következetes „konkretizálása". Vannak ugyanis gyerekek, akik bizonyos vonások területén már ötödikes korukban elérik a nyolcadikos szintet, ugyanakkor ezek más vonások terén vagy mások ugyanezen vonásokban nyolcadikos korukban is még az ötödikes fokon tartanak. Nem jelenti ez ugyanakkor azt, hogy ne lehetne, ne kellene a nevelőmunka *tennivalóit* évekre, sőt kisebb szakaszokra is konkrétan kitűzni, meghatározni.

Ugyancsak általánosan elfogadott felosztása a nevelésnek a *normál, a gyógyító és a javító* nevelés megkülönböztetése. Bár *Makarenko* óta tudjuk, hogy a javító nevelés lényegében nem különbözik az általános gyermeknevelléstől, a kialakult szociális elferdülések miatt különleges feltételeket (például nevelőintézetet) és *fokozott gondoskodást* igényel. A továbbiakban csak az általános (normál) nevelés rendszerével foglalkozunk.

Különbséget kell tennünk a nevelés rendszerében a nevelést végző *társadalmi szervek* szerint. Így megkülönböztethetünk *családi, magán és intézményes* nevelést. Az intézményes nevelés is lehet egyházi, állami és társadalmi (egyesületek, szervezetek keretében folyó). Mai viszonyaink között a nevelőerők fő hármassága: *a család, az iskola és az ifjúsági szervezet.*

Az életkori fokozatok megjelölésénél már alkalmaztuk a következő rendszerező elvet is: az *iskolafokok* szerinti felosztást. Ez az *iskoláztatás rendszerében* jut kifejezésre. A nevelés *iskolatípusok és iskolafokok* szerinti felosztásának helyességét a gyakorlat egyértelműen igazolja. Mind az oktatás tervezésében, mind a nevelési tervekben világosan elkülönül az iskoláskort megelőző (bölcsődei, óvodai), az általános iskolai (alsó és felső tagozati), a középiskolai (gimnáziumi és szakközépiskolai, ill. dolgozók iskolájabeli) és a főiskolai (egyetemi) nevelés. E felosztás általános érvényét, használhatóságát az adja, hogy napjainkban egyre inkább *az iskola válik a nevelés központjává.*

Az iskolarendszer egyes fokozatai magukban foglalják és kifejezik az *életkori szakaszokat, a döntő nevelési intézményt, az illetékes nevelő közösséget, a nevelés alapvető alkalmait, kereteit és fő tartalmait. Az iskolai munka a növendékek életének fő tartalma, tevékenysége.* Ennek viszonyai határozzák meg leginkább a növendékek fejlődését.

Az iskolai nevelésen belül szokásos — a *nevelési alkalmak* szerinti — felosztás: a *tanórán folyó, a tanórán kívüli és iskolán kívüli nevelés* megkülönböztetése. *A nevelőmunka alapvető szervezeti formáit* pl. a nevelőmunka tantervének csehszlovák tervezete a következőkben foglalta össze:

1. az egyes tárgyak oktatása és a tanterv szerinti termelőmunka,
2. az osztályfőnök munkája a tanulókollektívával és az egyes tanulókkal,
3. a tanórán kívüli munka (szakkörök, ifjúsági csoportok),
4. az iskolán kívüli munka (ifjúsági szervezet, úttörőház, ifjúsági könyvtár), egyéb ráhatás (rádió, TV, film, színház, irodalom, tömegszervezetek),
5. családi nevelés.[4]

*

A nevelés rendszerezésével kapcsolatban foglalkoznunk kell a nevelésnek a köztudatban elterjedt *oktatásra és nevelésre való szétválasztásával.* Egyesek az *oktatáson az iskola sajátos nevelő munkáját értik,* megkülönböztetésül más nevelő tényezők nevelő tevékenységétől. Másik nézet az *iskolán belül különíti el az oktató és a nevelő munkát.* Ebben az esetben *oktatásnak* többnyire a *tanórákon folyó munkát* tekintik, nevelésnek viszont az egyéb alkalmakkor, főként az osztályfőnöki munka, a tanításon kívüli foglalkozások, az ifjúsági szervezet keretében végbemenő nevelő tevékenységet. Ebben az összefüggésben oktatásról beszélve általában a *tananyag átadására,* a tanulók „értelmére" irányuló hatásra gondolnak, míg a *nevelést elsősorban erkölcsi nevelésnek* (fegyelmezésnek), a tanulók érzelmi, akarati formálásának, magatartása alakításának tartják.

Ez a megkülönböztetés, a nevelésnek ezen az alapon való rendszerezése lényegében a *herbartizmushoz* nyúlik vissza. *Herbart* az oktatás mellett megkülönböztette a kormányzás és az erkölcsi nevelés (vezetés) feladatait; e fogalmakkal a gyermekek fegyelmezését (a tanulók megfékezését, az oktatás nyugodt feltételeinek biztosítását) és lelki fejlesztését, jellemük kialakítását jelölte. A herbartizmus legjelentősebb hazai képviselője, *Kármán Mór* hasonló alapon, mégis lényeges módosítással dolgozta ki a nevelés felosztását. A nevelés „koronájának", legértékesebb feladatának, területének tekintette az oktatást, amit az értelmi neveléssel azonosított. Emellett megkülönböztette a testi nevelést (feladata az ápolás, gyakorlás) és az erkölcsi nevelést (ami nála az indulat

[4] A nevelőmunka tantervének tervezete. Pedagógiai Kutatóintézet. Prága, 1959.

vezetésére és az akarat fegyelmezésére oszlik). Az oktatás egyoldalú, intellektualista felfogása és túlértékelése ugyanakkor szemben áll a herbarti elméletben az oktatásnak a nevelés eszközeként való felfogásával, a nevelő-oktatás hangoztatásával.

Az oktatás és a nevelés megkülönböztetésének rendszerező elvként való felhasználását jelenti a *nevelés feladatainak két csoportba* való sorolása. Eszerint a nevelés feladata egyrészt az ismeretek nyújtása, az oktatás, *emellett* másrészt az egyéniség, a képességek kiművelése; a tulajdonképpeni nevelés. Az iskola feladata ennek megfelelően elsősorban az oktatás, tehát az ismeretnyújtás, de nem korlátozódhat erre, hanem vállalnia kell a nevelést, a személyiség sokoldalú fejlesztését is.

Az oktatás és a nevelés külön területekként való elhatárolása mutatkozik meg abban, hogy eddig egymás mellett, külön úton haladt a *tantervek és a mellérendelt nevelési tervek kidolgozása*. Korábban csak tantervek készültek: ezek foglalták magukba az iskola általános és tantárgyi, főként tanítási feladatait. Újabban megszaporodtak az iskola tanítási órán kívüli, sokoldalú nevelési feladatai, ez szükségessé tette ezek tervezését is. A nevelési tervek készítésével a tanterv a tantárgyi oktatás, a nevelési terv a tanítási órán túli nevelőmunka tervévé vált. Azonnal felmerült azonban a két terv kapcsolatának kérdése. A nevelés csak *tennivalók* szempontjából különíthető el *alkalmak* szerint. Az oktatás és a nevelés (helyesebben a képzés) *követelményei* azonban nem választhatók szét a tanításra és az ezen kívüli nevelési alkalmakra. Pl. világnézeti, erkölcsi, testi, esztétikai, politechnikai nevelésnek folynia kell a tanítási órákon, az egyes tantárgyak keretében, valamint más iskolai és iskolán kívüli keretek között is. Kiderült, hogy a nevelést nem lehet ilyen módon oktatásra és emelletti nevelésre felparcellázni. Nem választhatók teljesen el, nem alakíthatók külön ki a tanterv és a nevelési terv követelményei. Az utóbbi időben folyt vitákból az szűrhető le, hogy mindenekelőtt ki kell dolgozni, a nevelés általános céljaiból kiindulva, a *nevelés teljes követelményrendszerét*, majd ebből lebontva lehet meghatározni a tantárgyak oktatása során végrehajtandó tantervi feladatokat és az egyéb nevelési alkalmak felhasználásával megoldandó nevelési tervbe foglalt feladatokat.

Az oktatásnak és a nevelésnek külön *területekként* való egymás mellé állítását nem fogadhatjuk el. Az oktatás, valamint a nevelőmunka többi oldalai: a képzés és a vezetés — a nevelésnek nem területei, hanem funkciói. A képzés követelményrendszere, az oktatás és a vezetés elvei együttesen valósulnak meg az iskolai és egyéb nevelőmunka területein, különböző alkalmakkor, a konkrét tevékenységek során.

*

A herbartizmus említésekor már rátértünk a nevelés felosztásának egy további szokásos elvére: a nevelésnek a *lelki (pszichikai) tényezők szerinti felosztására*. Ezek az elgondolások a nevelést a lelki tehetségek kiművelésének tekintik. A régi idealista filozófia és az ebből kiágazó lélektan az embert *testre és lélekre* osztotta. A lélekben különböző megnyilvánulásokat: érzékelést, értelmet, érzelmet és akaratot különített el. Ennek megfelelően megkülönböztették a testi nevelés mellett az értelmi, az érzelmi és az akarati nevelést.

A modern pszichológia már kimutatta a *lelki élet „felparcellázásának"* tarthatatlanságát, metafizikus voltát. Érzékelés, gondolkodás, érzelem és akarat az emberi cselekvés (sajátos biopszichikai-társadalmi „alkalmazkodás")

pszichikai „eszközei", *elválaszthatatlan alkotóelemei*, megnyílvánulásai. Az egyén lelki élete oszthatatlan egész („individuum"), ami a társadalmi gyakorlati tevékenység problémáinak megoldására irányul. A nevelésnek pszichikai területek, részfunkciók szerinti felosztása ezért kiindulásában, alapjaiban hibás. Az ilyenfajta mesterkélt elkülönítésekre vonatkozik *Makarenko* megállapítása: „Az ember nem részletenként nevelődik, hanem szintétikusan fejlődik mindazon hatások következtében, amelyek érik."[5]

Ezen túlmenően a nevelésnek ez a „pszichológiai" megközelítése, felosztása mélységesen *individualista*, idegen a nevelés társadalmi lényegétől. *Szkatkin* is leleplezte már a nevelés ilyen „funkcionális felfogásának" burzsoá csökevény voltát. „Eszerint a nevelő tevékenység tárgya nem a gyermek-közösség, s nem is az élő és cselekvő gyermek egész egyénisége, hanem a metafizikai, absztrakt lelki sajátságok."[6] A meggyőződés érzelmi telítettsége, az erős akarat elérése szerepelhet a kommunista személyiség kialakításának képzési követelményei között, megvalósulása azonban csak az egész nevelés eredménye lehet. Nyilvánvaló tehát, hogy a nevelés rendszerezése nem oldható meg pszichikai tényezők alapján.

*

A nevelésnek az ember testi-lelki alkata szerinti felosztása módosult formában, új igényekkel kiegészítve tovább él a nevelésnek a *nevelési területek szerinti* legelterjedtebb *rendszerezésében*. A szocialista pedagógiai irodalomban általánosan elismert a nevelésnek *5 területre* való tagolása. Ez az 5 terület: *az értelmi nevelés, az erkölcsi nevelés, a politechnikai képzés, az esztétikai nevelés, a testi nevelés.*[7] Az 5 terület — változó sorrendben — a pedagógiai művek egész sorában szerepel.

A *nevelési területek* koncepciója abból az elgondolásból származik, hogy a nevelés feladata, célja a sokoldalú személyiség kialakítása. Ebből kifolyólag *a sokoldalú személyiség tulajdonságaival kapcsolatos követelményekből adódó feladatok képezik a nevelés felosztásának, rendszerének alapját.* Az 5 terület kijelölésében fennmaradtak a *„pszichikai alkat"* szerinti felosztás nyomai: testi nevelés — értelmi nevelés; az erkölcsi nevelés mögött az akarati, az esztétikai nevelés mögött az érzelmi nevelés lappang.

A szocialista pedagógiában a nevelési területek megkülönböztetése az utópista szocialistákig nyúlik vissza. (Társadalmi koncepciójuknál fogva az utópista szocialisták foglalkoztak átfogó nevelési rendszer kidolgozásával!) Már *Fourier* is a nevelés 5 területéről beszélt: a testi, értelmi, erkölcsi és esztétikai nevelés mellé a technikai nevelést sorolva[8]. *Owen* megállapításai nyomán *Marx* a *nevelésnek 3 területét különböztette meg : a szellemi nevelést, a testi nevelést és a politechnikai képzést.* A szocializmus vitte be tehát a nevelés hagyományos területei közé a kapitalizmus tapasztalatai alapján a termelés, a politechnikai képzés követelményeit.

A nevelés 5 területre osztása a *filozófia* igényeinek is igyekszik eleget tenni: a filozófia fő területeinek (amiket az idealista filozófia az „önértékek":

[5] *Makarenko* Művei. V. Akadémiai Kiadó. 1955. 446. o.
[6] *Szkatkin :* A neveléstudomány és az iskola. Ucsityelszkaja Gazeta. 1951. III. 24.
[7] *Wolf, Walter :* A pedagógia rendszeréhez. (Zum System der Pädagogik.) Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule. Potsdam. 1955. I. 2. 73—74. o.
[8] *Földes Éva :* A fizikai munka emberformáló szerepe az újkori nevelés történetében. Pedagógiai Szemle. 1960. 9. 800. o.

igazság, jóság, szépség alapján különített el) a logikának, etikának, esztétikának megfelelői a nevelés területén az értelmi nevelés, az erkölcsi nevelés és az esztétikai nevelés.

A nevelésnek az említett *5 területre való felosztása*, bár megszokott, mégsem problémamentes. Rendszerező elve *nem egységes* (homogén), össze nem illő elemeket tartalmaz, nem megalapozott, nem teljes, nem kielégítő; nyugtalanító *tisztázatlanságokat* rejt magában.

Mindenekelőtt az a probléma merül fel, hogy az 5 terület az egész, széles értelemben vett nevelésre vagy a szűkebb értelemben vett, az oktatás (és képzés) mellé rendelt nevelésre vonatkozik-e. Másként kifejezve, e fő probléma lényege: az oktatás és a képzés viszonya a nevelés 5 területéhez, vagy a kérdést fókuszba állítva (leszűkítve egyben kiélezve): az *oktatás és az értelmi nevelés, valamint a politechnikai képzés* viszonya.

Az egyik álláspont, amit *Ágoston György* képviselt[9], *különválasztja az oktatást és a képzést a nevelés 5 területétől*. Ez az elválasztás a magyar Pedagógia tankönyv köteteiben is kifejezésre jut. Az oktatástól és képzéstől elkülönítve a nevelés keretén belül az értelmi neveléshez kapcsolja a politechnikai képzést és a világnézeti nevelést. Joggal állapította meg erről *Szarka József*, hogy problematikus a világnézeti nevelésnek, az általános műveltség megszerzésének és ezzel a politechnikai képzésnek az értelmi neveléshez való sorolása.[10] *Tettamanti Béla* is elválasztotta az értelmi nevelést mint a nevelés egyik területét, feladatát az oktatástól, mint a nevelés fő eszközétől Az ilyen elgondolás *az oktatást — ezen az iskolai tanítást értve — alárendeli* a nevelés 5 területének, ezen belül az értelmi nevelésnek.

A rendszer ellentmondásosságát, *heterogén* voltát még nyiltabban mutatja például *Zsámbéki László* kéziratos Neveléselmélete[11]. A nevelés első területeként felvett értelmi nevelés körébe sorolta: a) a tudományos ismeretek elsajátítását, b) a dialektikus materialista világnézet kialakítását, c) az önálló gondolkodásra képzést. Megjegyzi, hogy az értelmi nevelés lényegében az oktatás folyamán valósul meg. Sajátos keveréke ez a felosztás az „elsajátítás", „kialakítás", „képzés", „oktatás" fogalmainak.

A másik, a problémát egyszerűsítő álláspontot *Borbély* A. és *Durkó M.* fejtette ki[12]. Ez a felfogás *azonosítja az oktatást az értelmi neveléssel* és vele besorolja a nevelés 5 területe körébe. A felosztásnak ez a módja a rendszert egységesebbé teszi, az 5 területet ezzel a nevelés teljes egészére kiterjeszti. Felveti azonban az oktatás, a képzés, valamint az erkölcsi, esztétikai és testi nevelés *területekként* való elhatárolásának problémáját, ami ellentmond a nevelés gyakorlatában mutatkozó dialektikus egységnek.

A nevelés 5 területén *belül* is számos probléma merül fel. Hogyan és miért sorolható az értelmi nevelés körébe az eszmei-politikai nevelés, a világnézeti nevelés, az általános műveltség kialakítása? Mindezek, valamint az oktatás hatása nem csak az értelemre irányul. Az általános műveltség fogalma az általános képzéshez kapcsolódik, ez viszont szerves egységet alkot a poli-

[9] *Ágoston György :* A nevelés elméletének programja. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó. 1958.

[10] Pedagógiai Szemle. 1959. 2. 195. o.

[11] *Zsámbéki László :* Neveléselmélet. Állami Pedagógiai Főiskola. Kézirat, jegyzet. Bp. 1958.

[12] *Borbély A.—Durkó M. :* A pedagógia rendszerének vázlata. Pedagógiai Szemle. 1957. 3.

technikai képzéssel. Miért sorolják akkor az általános műveltség biztosítását az értelmi nevelés körébe, elválasztva a politechnikai képzéstől? Rendkívül problematikus a világnézeti nevelés elhelyezése. Ha a világnézet tartalmát tekintjük, a világnézeti nevelés körébe tartozik az eszmei-politikai nevelés, az erkölcsi nevelés, az esztétikai nevelés. Ugyanakkor az erkölcsi és esztétikai nevelés külön-külön területként szerepel mint az 5 terület egyike, ezzel szemben a világnézeti nevelés nem kap önállóságot.

Mi a viszony a technikai nevelés (oktatás vagy képzés), a munkára nevelés, a politechnikai képzés, továbbá az oktatás és a termelőmunka egyesítése között? A munkára nevelés az erkölcsi nevelés vagy a politechnikai képzés körébe tartozik? (*Zsámbéki László* Neveléselmélet jegyzetében mindkét területnél szerepel!) *Nagy Sándor* — véleményünk szerint helyesen — a következőt állapította meg erről: „A munkára nevelés az egész általános képzésben valósul meg, amelynek a politechnikai képzés szerves része."[13] További kérdés, hogy a termelési gyakorlat a politechnikai képzés része-e vagy fordítva, ez van-e a termelés nevelői felhasználása alá rendelve? Ez utóbbi problémákra *Bori István* is rámutatott, hangsúlyozva, hogy a nevelés területeit egységes csoportosítási alap szerint kell felosztani. A politechnikai oktatás nem külön nevelési terület, nem illik be ötödiknek. Álláspontját a következő meghatározással indokolta: „. . .a politechnikai oktatáson az általános műveltség szerves részét képező technikai alapműveltségnek (politechnikai műveltségnek) olyan közvetítését értem, amely értelmileg, erkölcsileg és testileg előkészíti ifjúságunkat arra, hogy képes és kész legyen építően és alkotóan bekapcsolódni a szocialista termelőmunkába.[14] A munkára nevelés rendszertani beépítésének problematikus volta kifejezésre jut *Szuhomlinszkij V. A.* „A munkához való kommunista viszony nevelése" című művében is: „A munkára való felkészítés nem kizárólag oktatási feladat, sőt inkább nevelési feladat. Ezért helytelen egyeseknek az az elképzelése, hogy a politechnikai oktatás vagy a termelési oktatás önmagában megoldja a tanulók munkára való felkészítését. Ez. . . elsősorban erkölcsi felkészítést jelent.[15] A felsorolt sok kérdés jelzi, hogy a nevelésnek a bemutatott 5 területre való felosztása nem biztosítja a nevelés megnyugtató rendszerezését, vagyis az 5 területre való felosztás nem tükrözi híven a nevelés tényleges (objektív) *rendszerét.*

A nevelés területekre való felosztásával szemben már *Kármán Mór* is találó bírálatot gyakorolt: „Nevelést meg tanítást, vagy testi, értelmi, erkölcsi s azonfelül aeszthetikai és vallásos nevelést is követelnek rendszerint különkülön, de sem határvonalat nem tudnak szabni az egyes követelmények uralmának, sem meghatározni az irányt, melyben haladva a különböző tevékenység egymást támogatná."[16]

A területekbe való sorolás használhatatlanságát az erkölcsi nevelés vonatkozásában nyíltan feltárta *Korolev* „A szovjet neveléstudomány néhány elméleti kérdése" c. tanulmányában. „Az erkölcsi nevelésnek valamilyen önálló nevelési területként való elhatárolása csak elméleti síkon lehetséges. Az oktató nevelő intézmények gyakorlatában az erkölcsi nevelés egybeolvad az oktatás és a nevelés folyamatával." Vannak alkalmak, rendszabályok, melyek kizáró-

[13] *Nagy Sándor :* Harcban az antimarxista pedagógiai nézetek ellen. Pedagógiai Szemle. 1955. 3. 239. o.
[14] Pedagógiai Szemle. 1958. 158. o.
[15] Pedagógiai Szemle. 1961. 559. o.
[16] *Kármán Mór :* Paedagógiai Dolgozatok. Bp. 1909.

lagos célja az erkölcsi nevelés, de nem szűkíthető le ezekre. „Az erkölcsi nevelésnek valamilyen önálló, autonóm nevelési területté való elhatárolása elszigeteli azt a tanulók és az ifjúság tanulásától és munkájától, silánnyá teszi a tanulást és a nevelést, csökkenti a munka nevelési hatékonyságát, az erkölcsi tulajdonságok nevelését a különböző osztályon és iskolán kívüli rendezvények szervezésére szűkíti le."[17]

A nevelési *területek szerinti rendszerezés alkalmatlansága* különösen kitűnik a *közösségi nevelés elhelyezésének* kérdésénél. Ezen a területen sokféle megoldási kísérlettel találkozhatunk. Az elgondolások egyik csoportja kiemeli a közösségi nevelést a nevelés 5 területe köréből, mint az „*egész* nevelői tevékenység egyik legfontosabb szabályozó elvét" *(Tettamanti Béla)*[18]. Legáltalánosabb viszont a közösségi nevelésnek *az erkölcsi nevelés körébe* való sorolása. *Borbély A.* és *Durkó M.* „kompromisszumos" javaslata „A pedagógia rendszerének vázlatá"-ban a nevelés közösségi jellegét a *nevelés fogalmához kapcsolva* kiemeli. Ugyanakkor az *erkölcsi nevelés területén belül is* szerepeltetik első tartalmi vonásként a kollektivizmust a szocialista humanizmus, a hazaszeretet, a fegyelem stb. mellett. Indokolni a közösségi nevelés kiemelését tartják szükségesnek azzal, hogy a közösségi nevelés tárgyalását nem lehet csak az erkölcsi nevelés körére leszűkíteni.[19]

A közösségi nevelésnek az erkölcsi neveléshez való kapcsolásán belül is különbséget tehetünk a *közösségi nevelés és az erkölcsi nevelés* általános egyesítése, lényegében *azonosítása*, valamint a közösségi nevelésnek az erkölcsi nevelés *részterületeként* való besorolása között. Az elsőre *Ágoston Gy.* Pedagógia I. c. művében találunk példát. Itt a közösségi nevelés a kommunista erkölcsi nevelés „középponti problémája"-ként szerepel, az erkölcsi nevelés részfeladatai pedig úgy jelentkeznek, mint „a közösségi nevelés során a növendékekbe oltandó erkölcsi tulajdonságok".[20] *Ágoston György* már korábban így indokolta álláspontját: „A közösséget, mint a kommunista erkölcsi nevelés alapvető szervezeti formáját és módszertani elvét tárgyaljuk, mert már évek óta az a véleményünk, hogy a közösségi nevelés nem egy részterülete az erkölcsi nevelésnek, hanem e részterületeket szintetizáló, minden részterületet átható alapvető eszme, szervezeti forma és módszertani elv." Rámutatott, hogy többek szerint a közösségi nevelés kategóriáját az egész nevelésre ki kell terjeszteni; ezzel szemben kiemelte a közösségi nevelésnek az erkölcsi neveléssel való szorosabb kapcsolatát.[21]

Zsámbéki László Neveléselmélet c. jegyzetében a közösségi neveléssel az *erkölcsi nevelésről szóló fejezeten belül* foglalkozik. A kommunista erkölcsi nevelés tartalmi vonásai között 4. helyen sorolja fel „a közösségi tudat és érzés, valamint a közösségi magatartás kialakítását". Majd a kommunista erkölcsi nevelés alapelvei között 8-diknak említi „A közösségben és a közösség által való nevelés elvé"-t. Az erkölcsi nevelés módszerei sorában 3. nála a közösségi nevelés. Végül részletesen tárgyalja a közösségi nevelés kérdéseit, külön fejezetben az erkölcsi nevelés öt részterülete egyikeként.

[17] *Korolev :* A szovjet neveléstudomány néhány elméleti kérdése. 1959.
[18] *Tettamanti Béla :* A szocialista neveléstan néhány elméleti kérdése. Pedagógiai Szemle. 1956. 1—2. 33.
[19] Ua. mint 12. 67. o.
[20] *Ágoston György :* Pedagógia I. Tankönyvkiadó. Bp. 1959. 211. és 214. o.
[21] Ua. mint 9. 69. o.
[22] Ua. mint 11.

Érdeklődésre tarthat számot a közösségi nevelés rendszertani helye a különböző *nevelési tervekben*. Megállapítható, hogy ez a kérdés sem a szovjet, sem a csehszlovák, sem a magyar nevelési tervben nem kerül elvi tisztázásra, ugyanakkor mindháromban a közösségi nevelés az *erkölcsi nevelés körébe* helyeződik. A *szovjet* nevelési programtervezetben a kialakítandó tulajdonságok (követelmények) között az első helyen álló tudományos világnézet és kommunista erkölcs nevelésén belül a 3. a közösségi érzés, kötelességtudat, becsületesség és lelkiismeretesség kialakítása.[23] A nevelőmunka *csehszlovák* tantervében a dolgozók legjobb tulajdonságaiból leszűrt célkitűzés 4. pontjában szerepel a közösség szó: „őszinteség a közösség iránt, elvtársi viszony, barátság, segítség, együttműködés; harc a kártevőkkel." A követelmény-rendszerben a közösségi nevelés a 4 fő rész közül az elsőben: „Világnézet, erkölcs, magatartás" található beolvasztva.[24] A *PTI* Nevelési tervjavaslatában a közösségi nevelés az erkölcsi nevelés követelményterületén belül a 4. részben foglal helyet, mint „A szocialista humanizmusra és a közösséghez való helyes viszonyra nevelés."[25] Az erkölcsi nevelés problematikáján belül is érdekes a közösségi nevelés *eltérő kapcsolása, értelmezése*. A szovjet nevelési program a közösségi nevelést — véleményünk szerint jobb érzékkel — a kötelesség, felelősség és becsület problémáihoz köti, különválasztva a „szocialista együttélés, kulturált magatartás" követelményeitől. Ezzel szemben a PTI nevelési tervjavaslata a közösségi nevelést az emberek közötti „társas" kapcsolatok, az emberszeretet (humanizmus) körébe vonja. Egyik tervezetben sem kapcsolják össze ugyanakkor a közösségi nevelést a hazafiságra és a munkára neveléssel, a különböző felosztásokban nem tisztázódott még a közösségi nevelés, erkölcsi nevelés, fegyelemre nevelés, akarati nevelés, munkára nevelés, hazafiságra nevelés stb. rendszerbeli kapcsolata, egymáshoz való viszonya sem.

A közösségi nevelés rendszertani helyét keresve a 3. csoportba sorolhatjuk azokat a forrásokat, melyek a közösségi nevelést az erkölcsi neveléstől elválasztva *külön területként sorolják fel*, ennek érdekében még a nevelési területek számának növelésétől sem riadva vissza. Ez a megoldás már 1954-ben megjelent a szovjet pedagógia tankönyv tervezetben,[26] itt a közösségi nevelés az erkölcsi, testi és esztétikai nevelés után külön fejezetként szerepelt. A tervezet szempontjai tovább fejlesztett formában a *Kairov—Jeszipov—Goncsarov—Zankov*-féle tankönyvben valósultak meg. Ebben a testi nevelés, az általános és politechnikai képzés, az oktatás, az erkölcsi nevelés, az esztétikai nevelés fejezetei után külön (6. !) fejezetet alkot a „Diákközösség nevelése". Ehhez kapcsolódik (!) az ifjúsági mozgalom szerepe a nevelésben. Ugyancsak külön területként szerepelt a közösségi nevelés az NDK pionirszervezetének 1958-ban kiadott nevelési feladat-meghatározásában.[27] Eszerint a szocialista nevelés fő feladatai: 1. erkölcsi-politikai nevelés, 2. világnézeti nevelés, 3. politechnikai nevelés, 4. közösségi nevelés, 5. esztétikai nevelés, 6. testi nevelés.

[23] Az iskolai nevelőmunka programtervezete. Tankönyvkiadó. Bp. 1959.
[24] Ua. mint 4.
[25] Ua. mint 2.
[26] A pedagógiai főiskolák pedagógia tankönyvének tervezete. PTI Anyagszolgáltatás 2. 1954.
[27] A pionírszervezetben folyó szocialista nevelés alapelvei és feladatai. Pädagogik. 1958. 7.

A nevelés konvencionális, 5 területre való felosztása tehát fellazul. A nevelés egészére kiterjedő szélesebb rendszer kialakítása figyelhető meg a *Kairov—Jeszipov—Goncsarov—Zankov* Pedagógia tankönyvben. Ebben a *szintézisre törekvés* mutatkozik a nevelés funkcióinak, tényezőinek és területeinek rendszerbeli egybekapcsolásában. Az értelmi nevelés nem válik el az oktatástól, megkettőzve ennek tárgyalását. A politechnizáció a maga helyén, az általános képzés oldalán foglal helyet; míg a munkára nevelés az erkölcsi nevelés körébe tartozik.

A Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről szóló 1961. évi III. törvény szövegében az oktatás különböző fokozatainak, illetve iskolatípusainak feladatát kitűzve visszatérően (7. §, 11. §, 14. §) 3 csoportot emeltek ki a törvény megfogalmazói: a) ismeretnyújtás, a műveltség biztosítása; b) világnézeti, erkölcsi, esztétikai és testi nevelés; c) elméleti és gyakorlati bevezetés a termelőmunkába, a társadalmilag hasznos munkába, illetve szakképzés. Ebben a csoportosításban szétválik az ismeretnyújtás és általános művelés a termelő munkától és szakképzéstől. A nevelésnek csak négy területe kerül említésre. Ezek között is a hagyományos értelmi nevelés helyett világnézeti nevelés áll. Ezt kiegészíti talán a műveltség biztosításának külön feladata. Az öt terület közül hiányzó politechnikai képzést bizonyára a termelőmunkára való felkészítés helyettesíti. Az a benyomás alakul ki ebből, hogy a törvény koncepciója az, hogy az iskolának az oktatás (a műveltség nyújtása) és a termelőmunkára való felkészítés mellett a nevelés négy (világnézeti, erkölcsi, esztétikai és testi) feladatát kell megoldania. Ez a csoportosítás tehát azt jelenti, hogy az iskola hagyományos oktató-nevelő feladatai mellé felvették a képzés feladatát is.

A Szovjetunióban, Csehszlovákiában és hazánkban kidolgozott *nevelési tervek* nem tartalmazzák ugyan a tervkészítés neveléselméleti alapvetését, azokat a rendszertani elgondolásokat, amelyek alapján a tervek készültek, ezekre azonban magukból e tervekből visszakövetkeztethetünk.

A nevelési tervek arra a *rendszertani koncepcióra* épültek, hogy az oktatás és képzés, valamint ebbe beleértve az értelmi nevelés és a politechnikai képzés a *tantervek* hatáskörébe tartozik. A tantervek mellett elkészülő *nevelési terv* ennélfogva csak a *szűkebb értelemben vett nevelésre* korlátozódik. Ezenbelül a szovjet nevelési programtervezet 5 követelményterületet emelt ki: 1. a világnézeti és erkölcsi nevelést, 2. a munkára (tanulásra) nevelést, 3. a magatartás nevelését, 4. az esztétikai nevelést, 5. a testi nevelést. A PTI Nevelési tervjavaslata az öt hagyományos területnél megmaradva csupán 3 területre szorítkozik: a testi, az erkölcsi és az esztétikai neveléssel foglalkozik. Az erkölcsi nevelés részterületeiként tartalmazza a külföldi tervek mellérendelt önálló követelményterületei közül a világnézeti nevelést, a munkára nevelést és a magatartás nevelését. — Ezek a variációk véleményünk szerint nem oldják meg a területek szerinti rendszerezés fogyatékosságait, problémáit.

*

A szokásos rendszertani felosztások közül végül be kell még mutatnunk egy, az eddigiektől eltérő jellegű, elméleti ízű, ugyanakkor elterjedt és nagy tekintélynek örvendő vizsgálati és tárgyalási szisztémát. Ez a nevelés tényeinek és jelenségeinek *célok és feladatok — tartalom — módszer és szervezet* szerinti tagolása, felépítése. E szemlélet fejezi ki *W. Wolf* szerint a pedagógia rend-

szerének belső struktúráját.[28] A nevelés történetére vonatkoztatva is rámutatott arra, hogy a nevelés eszméi és törekvései a célok és feladatok körébe; a kulturális anyag az oktatás és nevelés tartalmai körébe; a nevelői tevékenység gyakorlata a módszer és szervezet körébe tartozik. Igaz az, hogy bármely társadalmi tevékenységnek vannak céljai, feladatai, van tartalma, vannak módszerei és kialakul valamilyen szervezete. Ezeket az elvi „tényezőket" szemügyre kell vennünk minden társadalmi tevékenység tanulmányozása során. Például ki kell tűznünk és az oktatás során nem szabad szemünk elől tévesztenünk az oktatás céljait és feladatait. Birtokában kell lennünk a kulturális tartalomnak, a tananyagnak. Keressük az oktatás legkedvezőbb módszereit, eljárásait és szervezeti formáit. A nevelés objektív rendszerének kifejtésére azonban ezek a kategóriák túl általánosak; nem specifikusak a nevelésre mint sajátos társadalmi tevékenységre. Rendszerező szempontként való felhasználásuk mechanikusan elválasztaná a nevelés egymástól függő vonásait: elszakítaná a módszert, a szervezetet a tartalomtól, ezeket a meghatározó céloktól és feladatoktól. A *„célrendszer" és az „eszközrendszer" elválasztásának veszélye* jól ismert pedagógiai életünkben. A nevelés sajátos rendszere jobban megközelíthető, dialektikus egységben szemlélhető, történelmileg is jobban vizsgálható, ha a képzés, oktatás, vezetés funkciói szempontjából tárgyaljuk. A képzés célkitűzései határozzák meg az oktatás tartalmát, ezek az oktatás módszereit és a vezetés „útját", szervezeti kereteit.[29]

Енё Баршонь:

О ПРОБЛЕМАХ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ

Автором рассматриваются принципы, служавшие до сих пор основой для определения и систематизации воспитания. Для соответствующей организации и направления общественного воспитания, а также для четкого разделения роли и ответственности отдельных факторов воспитания, необходимо пересмотреть примененных до сих пор систем. В статье излагаются принципы более современной систематизации.

Jenő Bársony:

PROBLEMS CONNECTED WITH THE SYSTEMATIZATION OF EDUCATION

Having discussed the principles serving as a base for a conceptual determination and systematization of education, the author states that it is indispensable to revise the systems being in use thus far, in order to enable an expedient organization and management of public education as well as a correct and clear separation of the role and responsability of the various educational factors. The study contains the points of view leading to a more up-to-date systematization.

[28] Ua. mint 7. 78. o.

[29] Ennek további kifejtése, valamint szerzőnek a felvetett problémák megoldására vonatkozó elgondolásai jelen cikkben nem kerülhettek sorra.

BESNYŐ MIKLÓS

A KÖZNEVELÉS ALAKULÁSA CSEHSZLOVÁKIÁBAN AZ 1960-AS REFORM UTÁN.

A csehszlovák iskolarendszer az ország felszabadításától kezdve, 1945 óta a mai napig mélyreható változásokon ment keresztül. A második világháború után a csehszlovák oktatásügynek elsősorban a német fasiszta megszállás következtében beállott pangást és ennek súlyos következményeit kellett felszámolnia. Majd a kapitalizmusból a kommunizmusba vezető úton a gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális élet lényeges átalakulásának megfelelően — a múlt hagyományaira, *Comenius* ma egyre jobban ható és élő örökségére támaszkodva, s tanítását minden eddiginél jobban felhasználva — fokozatosan meg kellett változtatni a nevelés célját és feladatait, tartalmát, formáit és módszereit, valamint az iskolák és a nevelési intézmények szervezetét és szerkezetét. Végre kellett hajtani az egész iskolarendszer mélyreható demokratizálását. Biztosítani kellett a dolgozó nép gyermekei és a felnőttek számára is nemcsak a művelődéshez való jogot, hanem annak a reális lehetőségét is, hogy mindenki egyre nagyobb mértékben elsajátíthassa a műveltséget. Ezt a célt szolgálta a régi burzsoá iskolarendszer megszüntetése, amely csak egy kiváltságos kisebbség számára biztosította a magasabb képzettség megszerzésének lehetőségét.

A csehszlovák iskolarendszer demokratizálásában döntő lépést jelentett az egységes iskola szabályozásáról 1948. április 21-én hozott törvény (iskolatörvény). A dolgozó nép februári győzelme után elfogadott törvény államosította az iskolát, megszüntette a burzsoá iskola kettős rendszerét, lerakta az egységes iskola alapjait az egész köztársaság területén. Szervezetileg egységesítette az addig szétforgácsolt iskolarendszert és forradalmi változást jelentett az ifjúság oktatásának és nevelésének rendszerében. A tankötelezettség időtartamát a törvény egy évvel meghosszabbította, kötelezővé tette a nyolcosztályos általános iskolát.

Az iskolarendszer további demokratizálásában jelentős szerepet játszott az iskolarendszerről és a pedagógusképzésről szóló 1953. évi április 24-i iskolatörvény. Ez teremtette meg következetesen a 11 osztályos egységes iskolát, és megszüntette az akkori egységes iskolának egyes, egymástól elkülönülő iskolai fokozatokra való felosztását. A szocializmus építésének ebben a szakaszában a népgazdaság követelményeire való tekintettel egy évvel megrövidítették a teljes középiskolai végzettség megszerzésének időtartamát.

A Csehszlovákia Kommunista Pártjának XI. Kongresszusán kitűzött feladatok megvalósítása során Csehszlovákia Kommunista Pártjának Központi Bizottsága 1959. április 22—23-i ülésén foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy hogyan fejlesszék tovább az oktatást és a nevelést. Megállapították az oktatás és a nevelés, valamint az új oktatási-nevelési rendszer alapelveit a szocializmus

építésének befejező szakaszában. Ezek az elvek főképpen az iskola és az élet szoros összekapcsolását, az oktatás új fogalmát és jellegét tartják szem előtt, hogy a jövőben minden dolgozó olyan képzettséggel rendelkezzék, amely megfelel a csehszlovák szocialista társadalom szükségleteinek és továbbfejlődése távlatainak.

A Párt utalt arra, hogy az oktatás és nevelés az egész társadalom feladata, hogy az üzemeknek és vállalatoknak, a mezőgazdasági termelő szövetkezeteknek, a központi hatóságoknak és a társadalmi szervezeteknek együtt kell működniök a felnövekvő nemzedék nevelésében, és közösen kell előkészíteniük az ifjúságot a kommunista társadalomban rá váró életre és munkára. Biztosítani kell az iskola és a család egységes ráhatását is.

A Párt és a kormány által kidolgozott elvek alapján a csehszlovák nemzetgyűlés 1960. december 15-én elfogadta az új iskolatörvényt az oktatás és nevelés rendszeréről.

A Csehszlovák Szocialista Köztársaság új iskolatörvénye folytatja a csehszlovák oktatásügy haladó hagyományait, megerősíti és tovább fejleszti annak valamennyi pozitív célkitűzését, de ugyanakkor a maga egészében a csehszlovák oktatásügy fejlődésében egy új minőségi fokot jelent. Az új iskolatörvény lényeges elve: olyan egységes oktatási-nevelési rendszer megteremtése, amely reálisan és minden szempontból képes biztosítani nemcsak az egész ifjúság, hanem a felnőttek számára is a harmonikus fejlődés lehetőségeit, jó felkészítésüket az életre és a szocialista társadalomban végzendő munkára. A cél az, hogy olyan nagy műveltségű embert képezzen az új iskola, aki birtokában van a tudományok és a modern technika alapvető ismereteinek, érzelmi szempontból gazdag, erkölcsi szempontból tiszta, fizikai szempontból egészséges; képes és kész a szellemi és fizikai alkotó munkában úgy részt venni, hogy abban teljes megelégedését találja; képes arra, hogy a kommunista társadalom céltudatos építője és védelmezője legyen, s át van hatva a szocialista hazafiság és a proletár internacionalizmus eszméitől. E cél elérésének feltétele az egész oktatás-nevelés és az élet közötti szoros és szerves kapcsolat, valamennyi típusú és fokú iskolában és nevelési intézményben a munka állandó és szoros egysége a társadalom jövendő fejlődésének feladataival, szükségleteivel és igényeivel.

Az új iskolatörvény jelentőségét az a tény emeli ki, hogy egységes rendszerbe fogja össze a szocialista társadalom emberének nevelésével és oktatásával foglalkozó valamennyi nevelési és oktatási intézményt. Az előző iskolatörvénytől eltérően nemcsak a gyermekekre és az ifjúságra, hanem az egész dolgozó népre vonatkozik, mert minden egyes polgár részére megteremti a lehetőségek széles skáláját ismereteik elmélyítéséhez és új ismeretek szerzéséhez anélkül, hogy a tanuló dolgozó munkáját megszakítaná. Így nemcsak az ország gazdasági fejlődése szükségleteivel van összhangban, amit csak minden tekintetben művelt és a célokat ismerő emberek által lehet megvalósítani, hanem megfelel a szocialista társadalom új embere szükségletének is, akinél már most az az óhaj nyilvánul meg, hogy tudományos és műszaki ismereteit folytonosan gazdagíthassa.

Az új iskolatörvény egységes rendszerbe foglalja össze a nemzeti bizottságok, a vállalatok és szövetkezetek, továbbá más szocialista szervezetek által alapított oktatási-nevelési intézményeket, ezzel nagy lehetőséget nyújt további fejlődésükhöz. Különösen megfelel a termelő üzemek igényeinek, amelyek így, bizonyos általános elveket figyelembe véve, a hasonló intézményekkel egyen-

értékű iskolákat létesíthetnek, valamint olyan tanfolyamokat indíthatnak, amelyek a szakmai ismeretek tökéletesítésére és kibővítésére, továbbá a dolgozók specializálására szolgálnak, s megfelelnek a kérdéses üzem konkrét szükségleteinek és specialitásainak. Az egységes oktatás és nevelés elveinek érvényesítése érdekében ezeknek az intézményeknek az irányítását ideológiai és pedagógiai szempontból a törvény az oktatási miniszterre bízza, a valamennyi csehszlovák iskolára érvényes elvek alapján.

A törvény legnagyobb horderejű intézkedése az a rendelkezés, amely a kilencosztályos általános iskolát hívja életre és a tankötelezettséget a gyermekek 15. életévéig terjeszti ki. A törvény egyben hangsúlyozza, hogy az általános iskolának alapvető általános és politechnikai képzettséget kell nyújtania, s figyelemmel kell lennie a gyermekek életkori sajátosságaira és egyéni tulajdonságaira. A törvény az általános iskolai oktatást az oktatás I. ciklusának nevezi, amelyhez szervesen kapcsolódnak a II. ciklus oktató-nevelő intézményei.

A következőkben először a csehszlovák iskolarendszert kívánjuk bemutatni teljes szerves felépítésében, az iskola előtti nevelési intézményektől kezdve egészen az egyetemi tanulmányokig. Azt követően a legfontosabb iskolatípusok célkitűzésével, óraterveivel és az egyes tárgyak tanterveinek leglényegesebb vonásaival fogunk foglalkozni. Szeretnénk ismertetni röviden a kilencosztályos általános iskola, valamint a középiskola 1960-ban kiadott nevelési tervezetét, s végül néhány szóban beszámolni a csehszlovák neveléstudomány jelenlegi helyzetéről, a Prágai Pedagógiai Kutató Intézetnek a felszabadulás után eltelt 15 év alatt végzett munkájáról és a jövőre kitűzött perspektivikus terveiről.

I. AZ ISKOLARENDSZER

A csehszlovák iskolák és nevelési intézmények egységes iskolarendszert alkotnak, amelyben az egyes fokozatok és iskolatípusok szervesen kapcsolódnak egymáshoz. Ez a rendszer lehetővé teszi a legmagasabb fokú végzettség megszerzését is. Nincsenek zsákutcák, amilyenek a burzsoá köztársaság iskolarendszerében voltak. Ha valaki szakmát tanult és ipari tanulóiskolát végzett, elvégezheti az általános műveltséget nyújtó középiskolát, és nyitva áll előtte az út egészen az egyetemi oklevél megszerzéséig. Az új iskolatörvény által létrehozott rendszerben:

a) a hat éven aluli gyermekek iskola előtti nevelésben részesülnek a bölcsődékben és az óvodákban, a 6—15 éveseket kötelező általános oktatásban részesítik a kilencosztályos általános iskolákban, esetleg más iskolákban, a 15 éven felüli ifjúságnak középfokú és felsőbb fokú oktatást nyújtanak a különböző iskolatípusokban, a középiskolát végzett ifjaknak pedig felsőfokú képzettséget biztosítanak a főiskolákon;

b) az oktatáson kívüli időben az ifjúság nevelésben részesül az iskolán kívüli nevelési intézményekben;

c) a dolgozók elmélyítik műveltségüket, vagy újabb képzettséget szereznek munkájuk egyidejű végzése mellett különböző iskolákban és tanfolyamokon, valamint a központi hatóságok és szervezetek, üzemek, továbbá szövetkezetek és egyéb társadalmi szervezetek által fenntartott különböző oktatási intézményekben;

d) az iskolába járó fiatalság és a dolgozók számára, foglalkozásuk egyidejű végzése mellett, lehetőséget nyújtanak nyelvek és különféle művészeti ágak tanulására művészeti és nyelvi népiskolákban (szabadegyetemeken);

e) a csökkent munkaképességű személyek számára lehetőséget biztosítanak, hogy képzettséget és gyakorlatot szerezzenek olyan foglalkozási ágakban, amelyek megfelelnek a különleges társadalombiztosítási előírásoknak.

Iskolaelőtti nevelés.

A csehszlovák állam a fejlett szocialista társadalom célkitűzéseinek megfelelően lehetőséget kíván nyújtani a gyermekeknek már legfiatalabb koruktól kezdve 6 éves korukig megfelelő nevelésre és az alsófokú oktatásra való felkészítésükre.

Az iskolaelőtti nevelés a bölcsödékben és az óvodákban folyik. A bölcsődék a csecsemőkortól 3 éves korig biztosítják a gyermekek sokoldalú fejlődését. Az óvodák a kilencosztályos általános iskolai tanulmányok megkezdéséig gondoskodnak a gyermekek neveléséről.

Alsófokú oktatás.

A Csehszlovák Szocialista Köztársaság minden 6—15 éves fiatal számára általános és politechnikai oktatást biztosít, előkészíti a tanulókat a közhasznú munkára és a továbbtanulásra, valamennyiüket tudományos világnézetre neveli, erkölcsi, politikai, esztétikai, honvédelmi és testi nevelésben részesíti. Megteremti a szükséges előfeltételeket testi és szellemi erőik, képességeik sokoldalú kifejlesztéséhez, valamint a helyes pályaválasztáshoz. Az alsófokú (általános iskolai) oktatás az egész ifjúságra kötelező. A kötelező iskolalátogatás 9 éven át tart. Az új iskolatörvény lehetővé teszi, hogy azok a tanulók, akik 15 éves korukig nem szerzik meg a kilencosztályos általános iskolai végzettséget, tovább tanulhassanak egészen annak a tanévnek a végéig, amelyikben a 16. életévet betöltik. Amennyiben így sem szerzik meg az általános iskolai végzettséget, úgy az üzem és a társadalmi szervezetek késztetik őket arra, hogy munkájuk egyidejű végzése mellett végezzék el az általános iskolát.

A kilencosztályos általános iskola

Az alsófokú oktatást és nevelést a kilencosztályos általános iskola, a gyógypedagógiai iskolák, a zene- és balett-iskolák nyújtják.

Az olyan helységekben, ahol nincsenek meg az előfeltételek a kilencosztályos általános iskola mind a kilenc osztályának létesítéséhez, olyan kilencosztályos általános iskolát is lehet létesíteni, amelynek csak alsó osztályai vannak. Az ilyen iskola utolsó osztályát végző tanulók abban a kilencosztályos általános iskolában folytatják tanulmányaikat, amelyben mind a kilenc osztály megvan, és amelynek körzetébe az illető — csupán alsóbb osztályokkal rendelkező — kilencosztályos általános iskola tartozik; a körzeteket a járási nemzeti bizottság állapítja meg. A csupán alsóbb osztályokkal rendelkező kilencosztályos általános iskolák és a valamennyi osztállyal bíró általános iskolák viszonyát és együttműködését az oktatásügyi minisztérium szabályozza.

A kilencosztályos általános iskola szerves részét alkotja a I—V. osztályos tanulók részére létesített iskolai napközi otthon és a VI—IX. osztályos tanulók

számára felállított iskolai klub. Az iskolai napközi otthonban és az iskolai klubban a tanításon kívüli időben és a szünidőben nevelők és tanítók gondoskodnak a tanulók neveléséről. E nevelő intézményeket az iskola igazgatója irányítja.

Középfokú és felsőbb fokú oktatás.

A szocialista társadalom a 15 éven felüli fiataloknak közép- és felsőfokú oktatást biztosít, előkészíti őket a termelő munkára és a továbbtanulásra. A törvény középfokú oktatásnak nevezi azt a különböző irányú és terjedelmű, de társadalmi szempontból egyenértékű általános-, politechnikai- és szakoktatást, amelyet a tanulók az általános iskola elvégzése után a különböző iskolatípusokban nyernek, és amelynek keretében az egész tanulóifjúság különböző módon kapcsolódik be a termelőmunkába. A középfokú oktatás irányát és terjedelmét a népgazdaság és a kultúra szükségletei szabják meg.

Középfokú oktatást nyújtanak a tanműhelyek, az ipari tanulóiskolák, a dolgozók középiskolái, a szakiskolák, a szakközépiskolák, az általános műveltséget nyújtó középiskolák, az üzemi műszaki iskolák, a konzervatóriumok, a zene- és balett-iskolák megfelelő osztályai és a gyógypedagógiai iskolák egyes osztályai. Mindezekbe az iskolákba a felvétel előfeltétele az általános iskolai végzettség megszerzése.

A dolgozók számára lehetővé teszik, hogy munkájuk egyidejű végzése mellett alaposabb képzettségre tegyenek szert, vagy további képesítést szerezzenek iskolákban, tanfolyamokon, és a központi hatóságok és szervezetek különböző oktatási intézményeiben, üzemi iskolák tanfolyamain, valamint üzemek, szövetkezetek és más társadalmi szervezetek által fenntartott oktatási intézményekben. Az üzemek oktatási intézményei közé tartoznak az üzemi műszaki iskolák, a vállalati főiskolák, esetleg a dolgozók középiskolái. A társadalmi szervezetek főként központi iskolákat, esti iskolákat, esti egyetemeket és népakadémiákat tartanak fenn, míg a szövetkezetek főként üzemi műszaki iskolákat, esetleg dolgozók középiskoláit szerveznek.

Tanműhely és ipari tanulóiskola

A tanműhely és az ipari tanulóiskola szakmai gyakorlatot, középfokú általános és szakműveltséget, valamint iskolán kívüli és munkaidőn kívüli nevelést nyújt.

A dolgozók középiskolája

A dolgozók középiskolája kiegészíti és kibővíti azoknak a dolgozóknak szakmai képzettségét, általános és politechnikai végzettségét, akik a kilencosztályos általános iskola színvonalának megfelelő végzettséggel rendelkeznek, vagy sikerrel tették le az ipari tanulók záró vizsgáját, vagy a vonatkozó előírások által megállapított ideig munkaviszonyban voltak, vagy ez idő alatt mint egységes mezőgazdasági vagy kisipari termelő szövetkezeti tagok dolgoztak. Az iskola ezek számára teljes középfokú oktatást nyújt. A dolgozók középiskolájának elvégzése főiskolai tanulmányokra jogosít. A tanulmányi idő tartamát az oktatási minisztérum állapítja meg, az illetékes központi hatóságokkal és szervekkel egyetértésben.

Szakiskola

A szakiskola az ifjúságnak középfokú szakmai képzést és megfelelő általános műveltséget nyújt. Felkészíti a tanulókat arra, hogy a népgazdaság és kultúra ágaiban alsóbb beosztásban műszaki, közgazdasági, adminisztratív vagy egyéb funkciót végezzenek, illetve a termelésben olyan munkát folytassanak, amely széleskörű szakismereteket kíván meg. A szakiskolai tanulmányok ideje kettő-három év.

Középfokú szakiskola

A középfokú szakiskola a tanulóifjúság részére középfokú szakiskolai képesítést és megfelelő általános műveltséget nyújt, illetve óvónőkké képezi ki hallgatóit, vagy felkészíti őket a népgazdaság és a kultúra ágaiban végzendő, a középkáderek feladatát ellátó műszaki, közgazdasági, egészségügyi, adminisztratív és más funkciókra, továbbá főiskolai tanulmányok folytatására. A dolgozók középiskoláját vagy általános műveltséget nyújtó középiskolát végzett tanulók számára rövidített tanulmányi idő alatt középfokú szakiskolai végzettséget nyújt. A középfokú szakiskolai tanulmányok ideje négy év. A dolgozók középiskoláját s az általános műveltséget nyújtó középiskolát végzett tanulók tanulmányi idejét az oktatásügyi minisztérium állapítja meg.

Általános műveltséget nyújtó középiskola

Az általános műveltséget nyújtó középiskola (gimnázium) a fiatalság részére teljes középfokú általános és politechnikai végzettséget és alapvető szakmai képzettséget nyújt ahhoz, hogy a népgazdaság és a kultúra bizonyos ágában tudjanak dolgozni. Ennek az iskolatípusnak egyik legfőbb feladata, hogy főiskolai tanulmányokra készítsen elő. Az általános műveltséget nyújtó középiskolában a tanulmányi idő 3 évig tart.

Üzemi műszaki iskolák

Az üzemi műszaki iskolák azoknak a dolgozóknak, akik bizonyos szakmát tanultak, középfokú szakmai, esetleg teljes szakközépiskolai műveltséget és megfelelő általános képzettséget és az illető szakma körébe vágó szakismereteket nyújtanak. Az üzemi műszaki iskoláknál a tanulmányi idő 2—4 évig tart.

Üzemi főiskolák

Az üzemi főiskolák magasabb fokú, bizonyos szakmára specializált szakképzést és megfelelő általános műveltséget nyújtanak az olyan dolgozóknak, akiknek középfokú szakmai, esetleg teljes szakközépiskolai végzettségük van, és több éves szakmai gyakorlattal rendelkeznek. Az üzemi főiskolákon a tanulmányi idő legalább két év.

Konzervatórium

A konzervatórium négy éves tanulmányi idő alatt a fiatalságnak a zene- és a tánc-szakokon középiskolai szakmai végzettséget és a szükséges általános műveltséget nyújtja, és előkészíti őket a művészeti főiskolákon folytatandó

tanulmányokra. További egy, vagy kétéves tanulmányok során az említett szakokon magasabb fokú szakmai képzettséget biztosít. A dolgozók középiskoláinak, az általános műveltséget nyújtó középiskoláknak és a szakközépiskoláknak végzett tanulói kivételesen közvetlenül is felvehetők az egy- vagy kétéves tanulmányokra.

Zene- és balettiskola

A zene- és balettiskola a különleges képességekkel és tehetséggel rendelkező fiataloknak a kilencosztályos általános iskolai és az általános középiskolai végzettségnek és nevelésnek megfelelő műveltséget és nevelést, valamint a zene- és a tánc egyes területein szakképzettséget nyújt. Különösen pedig a művészeti főiskolákon folytatandó tanulmányokra készít elő. A tanulmányi időt és szervezetét az oktatásügyi minisztérium szabályozza.

Üzemi huzamos ideig tartó és egyéb tanfolyamok.

Az üzemi huzamos ideig tartó tanfolyamok a dolgozóknak, kivált az idősebbeknek speciális szakképzettséget nyújtanak ahhoz, hogy alsóbb beosztásban műszaki és gazdasági funkciókat végezhessenek. Az üzemi egyéb tanfolyamok alaposabbá és szélesebb körűvé teszik a dolgozók szakképzettségét.

Felsőoktatás.

A csehszlovák főiskoláknak és egyetemeknek mint az egységes iskolarendszer legfelsőbb fokú iskoláinak az a rendeltetésük, hogy az ipar, a mezőgazdaság, a tudomány, a kultúra és a társadalmi tevékenység egyéb ágai számára megfelelő számú, politikailag és szakmailag nagy felkészültségű szakembert képezzenek ki és neveljenek, akik szoros kapcsolatban állanak a nép életével és munkájával, tudományos és művészi alkotó munkát tudnak végezni, és a nép körében terjesztik a tudományt, művészetet s az új technikát. A főiskolák valamennyi kérdését külön előírások szabályozzák.

A különleges gondoskodást igénylő ifjúság számára létesített iskolák.

A szocialista társadalom humanizmusával összhangban a testileg vagy szellemileg fogyatékos fiataloknak, a gyógyintézetekben elhelyezett fiataloknak kötelező általános oktatást, esetleg középiskolai oktatást is nyújtanak, továbbá előkészítik őket bizonyos foglalkozási ágakra. Ezekben a gyógypedagógiai iskolákban szükség esetén a kötelező iskolai oktatás ideje is meghosszabbítható.

Az egésznapos gondozást nyújtó iskolák és bentlakásos iskolák.

Ezek az iskolák azt a célt szolgálják, hogy ezeken az intézményeken keresztül az állam és a társadalom még hatásosabb befolyást gyakoroljon az ifjúság nevelésére. Az oktatáson túlmenően egész napon át nevelésben és anyagi gondozásban részesítik valamennyi tanulójukat. Ezek az iskolák új iskolatípusoknak tekinthetők. Bennük az iskolai nevelés és a tanulókról oktatási időn kívüli gondoskodás szervesen áthatja egymást. Ezeknek az iskoláknak hálózatát fokozatosan fogják kiépíteni.

Művészeti és nyelvi szabadegyetemek.

A szocialista társadalom kultúrájának fejlődése megköveteli minden egyes egyén képességeinek, tehetségének kibontakoztatását is. A művészeti szabadegyetemek a tehetséges iskolai és ipari tanulóknak, valamint a dolgozóknak alapvető szakképzést nyújtanak a választott művészeti ágakban; különösen a tehetséges tanulókat készítik elő a további művészeti szakoktatásra.

A szocialista társadalom politikai, gazdasági és kulturális szükségletei megkövetelik, hogy a fiatalok és a dolgozók minél alaposabban elsajátítsák az idegen nyelveket. E cél elérését biztosítják a nyelvi szabadegyetemek. A két iskolatípus tanulmányi idejét az oktatásügyi minisztérium szabályozza.

Iskolánkívüli nevelés.

Az iskolai neveléssel szerves egységet alkotó iskolánkívüli nevelésnek az a feladata, hogy a gyermekek és fiatalok számára az oktatás után biztosítsa az aktív pihenést és üdülést, kifejlessze személyes érdeklődésüket és képességeiket, arra szoktassa őket, hogy önkéntesen és életkörüknek megfelelően részt vegyenek a társadalom politikai, gazdasági és kulturális életében. Az iskolánkívüli neveléssel elő kell mozdítani a tanulóknak az oktatásra való felkészülését és el kell mélyíteni az ifjúság nevelését. Az iskola az iskolánkívüli nevelés megszervezésénél együttműködik a Csehszlovák Ifjúsági Szövetséggel és ennek Úttörőszervezetével, továbbá más társadalmi szervezetekkel, főként a Forradalmi Szakszervezeti Mozgalommal és a Csehszlovák Testnevelési Szövetséggel.

Az iskolai munkát nagymértékben előmozdítják a *Szülők és Iskolabarátok Munkaközösségei*. Ezek segítik elő az oktatási intézmények munkájának összekapcsolását a nép életével és munkájával.

Az iskolákban létesített *tanácsadó testületeknek* az a feladata, hogy emeljék az oktatás szakmai színvonalát, biztosítsák a tanulók számára a termelés közben történő nevelést, a munkára való hivatásszerű kiképzést és a termelésbe történő helyes beilleszkedést.

Végül a törvény biztosítani kívánja az oktató- nevelő munka hathatósabbá tétele érdekében a tudomány és a művészet segítségét, a pedagógusok munkájának támogatását.

II. ÓRATERVEK ÉS TANTERVEK

Az új csehszlovák iskolatörvény az általános iskolát „kilencosztályos alapiskoláknak" nevezi. Ez az elnevezés azt fejezi ki, hogy ez az iskola az egész csehszlovák iskolarendszernek alapvető láncszeme. Ehhez kapcsolódik a középiskolai és felsőbb fokú oktatás. Az elnevezésből is kitűnik, hogy a kötelező iskolai oktatás időtartama kilenc év.

A 6—15 éves gyermekek lélektani és biológiai tulajdonságai és a pedagógiai okok megkövetelik, hogy a kilencosztályos általános iskolát két tagozatra osszák fel, amelyeknek specifikus eltérő vonásaik vannak, de ugyanakkor megtartják az eszmei egységet, és tartalmilag egészet alkotnak.

Az első tagozat (I—V. osztály) sajátos feladata annak elérése, hogy a tanulók elsajátítsák a legfontosabb művelődési eszközöket és jártasságokat

(olvasást, írást, számolást, az egyszerű szerszámok használatát stb.), továbbá olyan megfelelő ismereteket, amelyek az általános és politechnikai oktatás elengedhetetlen alapjait alkotják. Ezen a tagozaton kell lerakni a tanulók kommunista nevelésének biztos alapjait is. Minden tárgyat rendszerint egy tanító tanít.

A második tagozat (VI—IX. osztály) szervesen kapcsolódik az ily módon lerakott alapokhoz, ezeket bővíti és kiegészíti, s így alkotja meg az általános oktatás egységes rendszerét. A tantárgyak már tudományszakok szerint különülnek el, és ezeket megfelelő szakképesítéssel rendelkező tanárok tanítják.

A kilencosztályos kötelező általános iskolai oktatást az 1960/61-es tanévtől kezdve vezették be. Az új szervezetre való áttérés szükségessé tette az óraterv és a tantervek felülvizsgálatát. Az új tanterveket fokozatosan vezetik be, az 1960/61-es tanévben az I. és VI. osztályban, az 1961/62-es tanév során a II. és VII. osztályban, az 1962/63-as tanévben a III., IV. és VIII. osztályban, végül az 1963/64-es tanévben valamennyi osztályban.

Nincs lehetőségünk arra, hogy az egyes tantárgyak tantervének akár csak főbb vonásaival is foglalkozzunk. Csupán két tárgy koncepciójára vonatkozólag szeretnénk utalni. Az ifjúság kommunista nevelésében döntő szerep hárul az állampolgári nevelés című tantárgyra. Ennek feladata, hogy a tanulókat megismertesse a Csehszlovák Szocialista Köztársaság legfontosabb politikai és gazdasági kérdéseivel, a szocializmus és a kommunizmus építésével, és az ifjúságnak ebben való részvételével. Meg kell szilárdítania a tanulók tudományos világnézetét és ateista meggyőződését. Be kell oltani a tanulókba a kommunista erkölcs normáit. E tárgynak nevelő feladatát valamennyi tantárggyal való szoros kapcsolatában kell betöltenie. Az itt megismert elveket érvényesíteni kell az osztály, az iskola életében is. Az állampolgári nevelésből a tanulók nem kapnak osztályzatot.

Az új iskolarendszerben döntő jelentőségű a munkával és munkára nevelés. A munkaoktatásnak politechnikai jellege van. Az I—V. osztályokban a tanulók kézimunka oktatásban részesülnek, míg a VI—IX. osztályokban műhelyekben és az iskolai gyakorló kertben dolgoznak. Ezenkívül az oktatás és az élet szorosabb kapcsolata érdekében társadalmilag hasznos munkában vesznek részt az iskola és környékének díszítésében, segítenek a mezőgazdasági és erdészeti munkában, építkezéseknél stb. A munkával való nevelést segítik elő a műszaki szakkörök is. A lányok munkára nevelésében a IX. osztályban gondot kell fordítani a csecsemőápolási és ésszerű háztartásvezetési ismeretek elsajátíttatására is.

Az új iskolatörvény szerint a 15 éven felüli fiatalok számára létesített iskolákban folyó nevelés és oktatás rendszerét második ciklusnak nevezik. Ebben a szakaszban a nevelés és oktatás egységességének demokratikus elve abban a jogban jut kifejezésre, hogy a tanulók e ciklus különböző iskolatípusaiban társadalmi szempontból egyenértékű képzettséget szerezhetnek.

Az e szakaszba tartozó iskolatípusok közül elsősorban az általános műveltséget nyújtó középiskola képesít bármilyen szakirányú egyetemi tanulmányokra, de az egyéb iskolatípusok végzett hallgatóinak is lehetőségük van megfelelő szakirányú egyetemi tanulmányok folytatására. A gimnáziumi tanulmányok ideje három év. A tanulmányokat érettségi vizsgálat fejezi be. A tanulók tanulmányaik során a gyakorlati életre is felkészülnek, a népgazdaság különböző ágaiban szakmai előképzést nyernek. Szakmunkás képesítést szerezhetnek, vagy

A kilencosztályos általános iskola óraterve

Tantárgyak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Összesen
1. Anyanyelv és irodalom*	11	13	10	8	8	6	6	5	5	72
2. Orosz nyelv	—	—	—	2	2	2	3	3	3	15
3. Állampolgári nevelés	—	—	—	—	—	1	1	1	1	4
4. Történelem	—	—	—	—	—	1	2	2	2	7
5. Földrajz	—	—	—	—	—	3	2	2	—	7
6. Matematika	4	5	5	5	5	6	5	5	5	45
7. Természet- és társadalom	—	—	3	3	4	—	—	—	—	10
8. Fizika	—	—	—	—	—	—	2	2	3	7
9. Kémia	—	—	—	—	—	—	—	2	3	5
10. Természetrajz	—	—	—	—	—	3	2	2	2	9
11. Testnevelés	3	3	3	2	2	2	2	2	2	21
12. Képzőművészeti nevelés	1	1	1	2	2	2	2	2	—	13
13. Mértani rajz	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2
14. Írás	—	—	—	1	1	—	—	—	—	2
15. Zenei nevelés	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
16. Munkaoktatás**	1	1	1	2	2	3	3	3	3	19
Összesen	21	24	24	26	27	30	31	32	32	247
17. Választható tárgyak***	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8
18. Szakkörök	—	—	2	2	2	2	2	2	2	14

Megjegyzések:

(*) „A természet és társadalom" című tantárgy az első két osztályban az anyanyelvi oktatás tárgyát képezi. Heti 3 órát kell ráfordítani.

(**) A VII. és IX. osztályban a heti 3 órából 1 órát arra kell fordítani, hogy a fiatal lányok bevezetést kapjanak a csecsemőápolásba és az ésszerű háztartás-vezetésbe.

(***) A tanulók választása szerint nyelvtanulás (német, angol, francia), karének, vagy képzőművészetek szerepelhetnek a választható tárgyak között.

az érettségi után két évi tanulmányi idő alatt technikusi képzettséget nyerhetnek az ipari technikumokban.

A népi demokratikus országok közül iparilag a legfejlettebb Csehszlovákia. A középfokú szakoktatásra a múltban is nagy gondot fordítottak, s a népgazdaság szükségleteinek megfelelően a szakoktatás ma még jobban differenciálódott. Legnagyobb jelentőségük van az ipari szakközépiskoláknak, továbbá az erdészeti, egészségügyi és iparművészeti (kerámia, ötvös), papír- és faipari, nyomdaipari, élelmezésipari stb. technikumoknak. A kilencosztályos általános iskolát végzett tanulók számára a tanulmányi idő ebben az iskolatípusban négy év, a gimnáziumi érettségivel rendelkezők részére két év. A szakközépiskolák óraterve általában megegyezik, de figyelembe veszik az adott szakma sajátosságait.

A szakiskolák tanulmányi ideje két év. A szakiskolákat három nagy csoportba oszthatjuk: a mezőgazdasági szakiskolák gyümölcstermelőket, szőlészeket, mezőgazdasági gépészeket, állattenyésztőket, méhészeket képeznek; az erdészeti iskolák erdőőröket, fakitermelőket adnak a népgazdaságnak. A közgazdasági szakiskolák gondoskodnak a gyors- és gépírók, levelezők, könyvelők és pénzügyi dolgozók képzéséről. Közleményünkben mintaképpen egy szakközépiskola óratervét adjuk.

A gimnázium óraterve.

Tantárgyak	Általános tagozat				Matematikai és fizikai tagozat				Kémiai és biológiai tagozat			
	I.	II.	III.	Összesen	I.	II.	III.	Összesen	I.	II.	III.	Összesen
1. Anyanyelv és irodalom	4	3	3	10								
2. Orosz nyelv	2	2	2	6								
3. Második élő nyelv (német, francia, angol, spanyol)	3	2	3	8	Ugyanaz az óraterv mint az általános tagozaton							
4. Történelem	2	2	2	6								
5. Földrajz	2	2	—	4								
6. Állampolgári nevelés	1	1	1	3								
7. Matematika	4	4	4	12	5	5	5	15	4	4	4	12
8. Ábrázoló geometria	—	—	—	—	—	2	2	4	—	—	—	—
9. Fizika[1]	3	3	4	10	3	4	5	12	2	3	3	8
10. Kémia[2]	2	2	3	7	3	2	—	5	3	3	4	10
11. Biológia[3]	2	2	1	5	—	—	2	2	2	3	3	8
12. Testnevelés	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9
13. Gyakorlati foglalk. (ipar, mezőgazd.)[4]	8	8	8	24	8	8	8	24	8	8	8	24
Választható tárgyak :[5]												
1. Ábrázoló mértan	—	2	2	4	—	—	—	—	—	—	—	—
2. Kémiai és biológiai gyakorlatok	—	2	2	4	—	—	—	—	—	—	—	—
3. Geológia és ásványtan	—	2	2	4	—	—	—	—	—	—	—	—
4. Művészeti nevelés	—	2	2	4	—	—	—	—	—	—	—	—
Összesen	36	36	36	108	36	36	36	108	36	36	36	108
Rendkívüli tárgyak :[6]												
1. Idegen nyelv	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6
2. Latin	2	2	2	6	—	—	—	—	2	2	2	6
3. Művészeti nevelés	—	—	—	—	2	2	2	6	—	—	—	—
4. Ipari rajz	2	2	2	6	—	—	—	—	2	2	2	6
5. Gyakorlati munkák	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6
6. Sport, játékok	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6

Összes heti órák:

Általános oktatási anyag	84 óra, azaz	77.8%
Speciális elméleti anyag	6 óra, azaz	5.5%
Gyakorlati munka	18 óra, azaz	16.7%

Megjegyzések:

[1] Valamennyi tagozaton a III. évfolyamban 1 órát a csillagászatra kell fordítani. A matematikai-fizikai tagozaton mind a három évfolyamon 1 órát gyakorlati foglalkozásra kell szánni.

[2] A biológiai-kémiai tagozaton a tanulmányok egész időtartama alatt 1 óra gyakorlat.

[3] A kémiai-biológiai tagozaton a II. és III. évfolyamban 1 óra gyakorlati foglalkozás.

[4] Általában egy határás munkanap ipari üzemben vagy a mezőgazdaságban.

[5] A tanuló egy tárgyat választhat. Egy osztályban két tanulócsoportot lehet alakitani.

[6] A tanuló a felsorolt tárgyak közül egyet választhat.

A gépipari szakközépiskola órarerve.

Tantárgy	I.	II.	III.	IV.	Összesen
	évfolyam				
1. Anyanyelv és irodalom	3	2	2	2	9
2. Orosz nyelv	2	2	1	1	6
3. Történelem	2	2	—	—	4
4. Gazdasági földrajz	—	2	—	—	2
5. Állampolgári nevelés	1	1	1	1	4
6. Matematika	5	3	3	—	11
7. Fizika	4	—	—	—	4
8. Kémia	4	—	—	—	4
9. Politikai gazdaságtan	—	—	2	—	2
10. Elektrotechnika	—	—	2	4	6
11. Ipari rajz	4	3	—	—	7
12. Gépelemek	—	6	5	—	11
13. Géptan	—	—	4	6	10
14. Mechanika	—	5	3	—	8
15. Technológia	2	3	4	6	15
16. Szervezés és népgazdaság	—	—	—	4	4
17. Laboratóriumi gyakorlatok	—	—	2	4	6
18. Műhelygyakorlatok [1]	6	4	4	—	14
19. Termelési gyakorlat [2]	—	—	—	6	6
20. Testnevelés	3	3	3	2	11
Összesen	36	36	36	36	144
Választható tárgyak:					
Második élő nyelv	2	2	2	2	8
Matematika	—	—	—	2	2
Fizika	—	—	2	—	2
Sport, játékok	2	2	2	2	8

A heti órák közül:

Általános oktatási anyag	57 óra, azaz 39.6%
Speciális elméleti anyag	67 óra, azaz 46.5%
Műhely vagy üzemi gyakorlat	20 óra, azaz 13.9%

Megjegyzések:

[1] Az I., II., III. tanév végén háromhetes műhelygyakorlat.

[2] A IV. év végén háromhetes üzemi gyakorlat.

III. NEVELÉSI TERV

Az iskolának, hogy eredményesen tölthesse be hivatását az ifjúság kommunista nevelésében, és egyben támasza és megbízható szervezője legyen a család, a társadalmi szervezetek és az egész társadalom közreműködésével történő egységes nevelésnek, fokoznia kell nevelő munkájának céltudatosságát és rendszerességét. Különösen szükséges, hogy a nevelők a tanulók életkori sajátosságára tekintettel világosan lássák a kommunista nevelés céljait és feladatait, hogy azután a nevelő munka tervezésénél és végzésénél megbízható vezérfonaluk legyen. Konkréten meg kell fogalmazni a nevelőmunka feladatait az egyes fokozatokon, sőt a lehetőség szerint az egyes évfolyamokon.

Meg kell találni a megfelelő módszereket, eszközöket és nevelési formákat. E törekvések kielégítése végett a Prágai Pedagógiai Kutató Intézet 1958-ban kidolgozta a nevelő munka tervezetét, ezt az 1958/59-es tanévben néhány iskolában kikísérletezték, majd 1960-ban a többi iskolák számára is nyomtatásban megjelentették.

A nevelési tervezet két nagy részre oszlik: az egyik rész a kilencosztályos általános iskola részére készült, míg a másik rész a második ciklus különböző iskolatípusai számára szolgál útmutatásul. A nevelési tervezetben foglalt követelményeket nem kötelező normáknak kell tekinteni, mint a tantervek irányelveit, hanem inkább mintaképeknek, amelyre az egyes iskolák és osztályok nevelőinek a lehetőség szerint törekedniök kell. A nevelési terv vezérfonal, segédeszköz a nevelők számára, nem pedig sablon, amelynek alapján minden további alaposabb megfontolás nélkül lehet végezni a nevelő munkát.

Könnyebb áttekintés és használhatóság végett a nevelési terv követelményeit minden egyes évfolyamban, az elsőtől a tizenkettedik osztályig, a nevelőmunka tartalma alapján négy részre osztották, mégpedig:

a) a tudományos világnézet, társadalmi képzetek kialakítása, a kommunista erkölcs és kultúrált magatartás kialakítása;

b) a munkához való kommunista viszony kialakítása, az ismeretek, munkakészségek és szokások kialakítása;

c) esztétikai érzelmek, fogalmak, nézetek és ízlés kialakítása és gondoskodás a művészi alkotó készség fejlesztéséről;

d) az egészségügyi szokások kialakítása, gondoskodás a test egészséges és harmonikus fejlesztéséről és a testkultúráról.

A nevelési tervezet évfolyamonként feltünteti, hogy milyen alapvető tulajdonságokkal rendelkezzék a tanuló az adott fokon, mit kell tudnia és ismernie, milyennek kell lennie és milyen magatartást kell tanúsítania. A nevelési terv hangsúlyozza, hogy a kitűzött oktatási- nevelési feladatokat nem lehet csupán az egyes tanórákon, például az állampolgári nevelési vagy az osztályfőnöki órákon megvalósítani, hanem ennek megoldásához szükséges az iskolán kívüli nevelőmunka, a szakköri foglalkozások, a napközi otthonok és az iskolaklubok munkájának összehangolása is. Be kell kapcsolni az iskolán kívüli kultúrális és népművelési intézmények, társadalmi és más szervezetek (úttörőház, Ifjúsági Könyvtár, fiatal technikusok szakkörei, rádió- és televízió, szakszervezeti klubok) nevelőmunkáját és a családi nevelést is.

A kiadott nevelési tervezet alapján osztályfőnökök és iskolaigazgatók nevelési terveket készítenek. Nevelő munkájukról feljegyzéseket készítenek, rendszerint minden egyes tanulóról külön feljegyzésen. Egyes nevelők ezeket a feljegyzéseket pedagógiai naplóban foglalják össze, a tanulók pedig az osztályközösség életében fontosabb eseményekről osztálykrónikákat vezetnek. Ezek hű tükörképei az osztályban folyó nevelőmunkának.

IV. A CSEHSZLOVÁK NEVELÉSTUDOMÁNY

A csehszlovák neveléstudomány a felszabadulás után jelentős fejlődésen ment keresztül. Az 1919-ben alapított J. A. Komensky Pedagógiai Kutató Intézetet *Z. Nejedly* és *O. Chlup* akadémikusok, a csehszlovák pedagógiai tudomány kiváló képviselői újjászervezték. Az intézetnek Brünnben és Pozsonyban fiókintézetei alakultak. Az intézet dolgozói részt vettek az 1948. és

1953. évi iskolatörvények kidolgozásában. Nagy szerepük volt a kilencosztályos általános (politechnikai irányú) alapiskola koncepciójának kidolgozásában. Tisztázták a második ciklusba tartozó iskolatípusok hivatását, feladatait és jellegét. E munkájuk eredménye alapján jött létre az 1960. évi iskolatörvény.

Az 1959. év végén az intézet kidolgozta az 1960-tól 1965-ig terjedő időre perspektivikus tudományos kutatási tervét. Az intézet legfontosabb feladatának tartja a kilencosztályos általános iskola, az általános műveltséget nyújtó középiskola, a dolgozók iskolája és a gyógypedagógiai iskolák óratervének és tanterveinek kidolgozását. Ellenőrzik a kiadott nevelési tervezet megvalósíthatóságát, és elkészítik az óvodák nevelési tervezetét.

Az intézet kutatómunkája a következő problémacsoportok kidolgozására és megoldására összpontosul. :

1. a kilencosztályos általános iskola, a gimnáziumok feladatai, szervezési formái és módszerei;
2. a bentlakásos iskolák oktató- nevelő rendszerének kidolgozása;
3. az ifjúság iskolai és iskolán kívüli kommunista nevelésének rendszere;
4. a tanulók lemorzsolódásának pedagógiai és pszichológiai kérdései; a nevelőmunka hatékonysága, a tanulók értékelésének rendszere;
5. az iskola és az élet kapcsolatának higiéniai kérdései;
6. a természettudományi és matematikai tantárgyi munka tartalma és módszerei;
7. a nyelvtudományi és társadalomtudományi tárgyak tartalma és módszerei;
8. a gyakorlati foglalkozások tartalma és módszerei;
9. az esztétikai nevelés rendszere és tartalma, módszerei és formái;
10. az iskolás kor előtti nevelési intézmények munkájának tartalma és módszerei;
11. a gyógypedagógiai iskolák munkájának tartalma és módszerei;
12. az általános gimnáziumok szervezése és irányítása;
13. a nevelők továbbképzése és pedagógiai alkotó munkájuk fejlesztése;
14. az iskolaépület és berendezése, tanítási segédeszközök, különösen az audiovizuális segédeszközök;
15. pedagógiai szótár.

Az egyes témaköröket munkaközösségek dolgozzák ki, és az elkészítés határidejét is pontosan kitűzték. Az intézet fennállásának 15. évfordulója alkalmával kiadott Évkönyv az elért eredményeket is regisztrálja.

A *prágai* pedagógiai kutatóintézet dolgozóinak száma 1945 végén 100 volt. Ez a létszám az évek folyamán nőtt és 130—140 között állandósult. Az Intézet szervezete:

I. A nevelés és oktatás általános problémáival foglalkozó osztály.
II. A tanulók gondozásának vizsgálatával foglalkozó osztály.
III. A didaktikai
IV. Az esztétikai nevelési } osztály.
V. A statisztikai
VI. Könyvtár, levéltár.
VII. Múzeum.

A *brünni* fiókintézet dolgozóinak száma 40—50 között volt. Ezt az intézetet 1958-ban egyesítették a prágai intézettel.

Ugyancsak 1958-ban került át a prágai intézet szervezetébe a központi pedagógus *továbbképző intézet* is.

1957-ben alakult meg a *Csehszlovák Tudományos Akadémia Pedagógiai Intézete*, és munkamegosztásra került sor a két intézet között.

Az önálló *pozsonyi* pedagógiai tudományos intézetnek az igazgatón, 2 igazgató helyettesen, az adminisztrációs-gazdasági részlegen és a kísérleti iskolákon kívül van általános pedagógiai, didaktikai, módszertani, pedagógiai pszichológiai csoportja, dokumentációs részlege és könyvtára. A pozsonyi intézet 1960—65. évi tervét összehangolta a prágai intézet tervével.

Ma nemcsak a Szovjetunióban és a népi demokratikus országokban, hanem szinte az egész világon nagy feladat hárul a pedagógia tudományos művelőire és a pedagógusokra az iskolareform megvalósítása során. Éppen ezért a jövőben még fontosabb lesz egymás elért eredményeit megismerni, kölcsönös tapasztalatcserét folytatni. A jelen tanulmány írója ennek a célnak megvalósításához kívánt erőihez képest hozzájárulni.

Irodalom

Zákon zo dňa 15. decembra 1960 o sústave výchovy a vzdelavania (Školsky zákon) Prihola Učitelských novin č. 51—52) 1960.

Az 1960. december 15-i iskolatörvény. A Nevelők Lapja 1960. évi 51—52. számának melléklete.

Návrh na koncepciu obsahu základnej devätro nej skoly — A kilencosztályos általános iskola tartalmi koncepciójának tervezete (uo.).

Návr na koncepciu obsahu škôl II. cyklu — A II. ciklus iskolái tartalmi koncepciójának tervezete. (Uo.)

Návrh osnov výchovné práce Praha 1960 — A nevelő munka tantervi tervezete (Nevelési terv).

15 let práce V zkumného ústavu pedagogického v Praze Praha 1960 — A Prágai Pedagógiai Kutatóintézet 15 évi munkája.

Développement des écoles Tchécoslovaques pendant l'année scolaire 1960—1961. Prague 1961.

Tchécoslovaquie L'enseigment Orbis—Prague 1961.

Миклош Бешньё:

РАЗВИТИЕ ОБЩЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ЧЕХОСЛОВАКИИ ПОСЛЕ РЕФОРМЫ 1960 Г.

Автором дается обзор о состоянии общественного воспитания в Чехословакии, после опубликования закона 1960 года по вопросам просвещения.

Miklós Besnyő

THE DEVELOPMENT OF PUBLIC EDUCATION IN CZECHOSLOVAKIA AFTER THE REFORM OF 1960

A general survey of educational conditions in Czechoslovakia after the enactment of the Educational bill of 1960.

SZATHMÁRY LAJOS

TANÁRJELÖLTEK VALLOMÁSAI HIVATÁSRÓL, INDÍTÉKOKRÓL, TERVEKRŐL

Nem közömbös, hogy a soron következő pedagógusnemzedék milyen indítással kezdi pályafutását, mennyi benne a hivatásérzet s mennyi az egyéb körülmények szerepe, mi az elképzelése a jövőjéről az egyetemi tanulmányok zömének befejezése után és gyakorlóiskolai működés közben, amikor már módjában áll megállapításokat tennie az egyetemen elsajátított tudásanyagáról és annak tanári használatbavételéről, amikor már megítélheti készültségét és alkalmasságát, s kezdenek kirajzolódni előtte azok a perspektívák, amelyek elé néz, amelyekkel megbarátkoznia nemcsak célszerű, hanem szükségszerű is. Az egyetemi négy esztendő a szükséges művelődési anyag felhalmozásának és rendezésének ideje volt a tanári évek elé: a gyakorlati esztendő az a bizonyos kilométerkő, amelynél megáll az ember, hogy visszapillantást vessen a már megtett útszakaszra, s számot vessen a ráváró feladatokkal éppen azoknak az iskolai élményeknek az alapján, amelyekben már ott érzik egy emberöltőre való munka minden íze.

A fenti gondolatokból kiindulva egy sorozat kérdéssel fordultunk az *ELTE Radnóti Miklós gyakorlóiskolájának* kereken 75 tanárjelöltjéhez, hogy anonim beadott írásos válaszaikkal segítsenek világot vetni néhány problémára az indulásnak ebben a sorsdöntő szakaszában. Az a meggyőződés vezetett bennünket, hogy ez a számvetés kettős haszonnal fog járni. Egyrészt a jelölteknek lesz hasznos, amennyiben arra készteti őket, hogy a maguk számára is tisztázzanak néhány kérdést, s a kényszerülten tudatosodott felelet jelentős útravaló lesz majd egy hosszú és minden fordulatánál elvi állásfoglalásra és magatartásra késztető életúton. De hasznos lehet ez a számvetés azok számára is, akik e vallomásokat a tanárképzés intézményesített oldala felől nézik, s keresik azokat a megoldásokat, amelyek a végképpen még ki nem alakított tanárképzési rendszert az itt felbukkanó igények esetleges figyelembevételével nemcsak az ügy, hanem az ember felől is megvizsgálva kikristályosodáshoz segíthetik.

Ismerjük a kérdőíves ankét minden hibáját. Tudjuk, hogy amikor nem pusztán adatok lerögzítéséről, hanem a megkérdezettek szubjektív énjének megközelítően objektív átvilágításáról van szó, akkor az emberek szemérmesek, s nem szívesen mutatják meg röntgen-felvételüket másoknak. Számoltunk mindennel; azzal is, hogy egyesek egyáltalában nem válaszolnak; azzal is, hogy a válaszok egy része odavetett és lehetőleg keveset elárulló szöveg lesz; azzal is, hogy a válaszok közül egynéhány akaratlanul vagy tudatosan nem ad hű képet arról a lelkivilágról, amelyet ábrázolnia kellene, hanem inkább elfedi azt. De számoltunk mindenekfelett azzal az általában tapasztalt őszinte bizalommal is, amelyet jelöltjeink és magunk közt megteremteni igyekeztünk, amelynek lég-

körében a magánügy azonosul a közérdekkel, a szó hitelt érdemlővé válik, s diagnózis egyáltalában létrejöhet.

Ellöjáróban azt is meg kell vallanunk, hogy e vonatkozásban voltak nehézségeink. Jellemző adat, hogy a megkérdezett 75 jelölt közül 34 egyáltalában nem válaszolt kérdéseinkre. (Elfeledkeztek a dologról, elvesztették a kérdőívet, nem kötelező, tehát nem lényeges, gondolták. Magunk adjunk alapot beskatulyázásunkra? Elég kérdőívet töltöttünk már ki stb . . .) Az egyik vallomástevő dícséretre méltó bizalommal a következőket írja:

„*Véleményem szerint a kérdőív-módszer nem alkalmas objektív adatok gyűjtésére, mert* a) *az emberek már rossz tapasztalatokkal rendelkeznek,* b) *amint mélyebb, személyes vonatkozásokra kerül sor, az emberek többsége érthető okokból becsukódik.*"
(n. nh. magy.-ped. Bp. m.)

Maga a sorok írója azonban a 18. kérdésig nagyon őszintén és bizalommal vall, a további és nehezebb kérdéseket illetően pedig azt írja, hogy „*a 19—25. kérdésekben foglaltak felől beszélgetés alapján jobb képet lehetne kapni.*" Utolsó mondataiban pedig közli egyes társainak aggodalmát: „*A névnélküliség csak formalitás. A válaszokból igen egyszerű következtetni.*" Ez a megjegyzés igen világosan utal arra, hogy véleményük szerint óvatosnak kell lenni minden adatszolgáltatásnál. Ez az óvatosság egyébként abban is megnyilvánul, hogy egy-két válaszív csak a minimális igen-nemmel felelt kérdéseinkre.

Ugyanakkor azonban — s erre vetjük a hangsúlyt — arról is be kell számolnunk itt, mégpedig különös és meghatott örömmel, hogy a megkérdezetteknek több mint fele kimerítően, részletesen, a közlés vágyának felszabadultságával merült bele emlékeinek, elgondolásainak tisztázásába, s ez a negyvennégy válasz tán nagy szóval, de lényegét illetően valóban emberi dokumentumnak tekinthető. Ez a negyvennégy válasz világosan beszél azok helyett is, akik szemérmetességből vagy óvatosságból nem nyilatkoztak.

Még néhány előzetes tudnivaló. A kérdőív elején a megkérdezettnek nyilatkoznia kellett neméről (f — n), családi állapotáról (házas — nem házas, h — nh), szaktárgyairól (pl. magy. — tö.), hol járt középiskolába (Bp — v.), társadalmi származásáról (m, p, é, stb.). A tanulmány során — ahol ennek érdekessége mutatkozik — rövidítve jelezzük ez adatokat az idézet után. Ahol nem adatszerűségről van szó, hanem a szöveg megfogalmazásában látunk érdekességet, szó szerint közöljük a válaszokat. A tanulmány egyes fejezetei az egyes kérdéscsoportok begyűlt anyagát dolgozzák fel.

1. Tanári pályára kíván-e lépni? Ha igen, miért választotta ezt a pályát? Ha nem, milyen foglalkozási ágat kíván választani?

Az egyetem természetszerűen nemcsak tanárokat képez, hanem tudományos káderet is, s általában véve a szellemi élet többi viszonylatainak utánpótlásáról is gondoskodik. Míg a tanárképzés munkáját *régebben* csak az Eötvös Kollégium és az egyetemek mellett működő tanárképző intézetek végezték, maga az egyetem pedig, illetve annak bölcsészettudományi kara csupán a professzorok tudományos kutatásainak egyébként a tanárképzésben és másutt is felhasználható anyagának tárháza volt, a tudományos munka módszerébe beavató, de semmiféle képesítést nem nyújtó intézmény, addig *ma* a bölcsészettudományi és természettudományi karok munkájának zöme a leendő tanárok

képesítésének tudományos előkészítése. Ennek megfelelően azzal a reménnyel kezdtük meg a kérdőpontokra adott válaszok elemzését, hogy a tanárjelöltek valóban tanári pályára is készülnek.

A válaszok szerint a jelöltek zöme valóban a tanári pályára szánta el magát. A válaszolók 75 százaléka (33 fő) határozott igennel felelt a kérdésre, további 3 jelölt szintén nevelői hivatást érez, de középiskolánál magasabb fokon, 8-an pedig határozott nemmel válaszoltak. Az igennel felelők legtöbbnyire nagyon határozottan nyilatkoznak, pl.:

„*Tanár kívánok lenni, hivatásérzetből választottam ezt a pályát.*" (n, nh, magy-tö. Bp., m.) „*Tanár akarok lenni. Célom az ifjúság természettudományos világnézetének formálása, az ifjúság szocialista erkölcsre nevelése.*" (n, nh, kém-fiz. Bp., m.)

Érdekes, hogy a fentiek és a hasonlóképpen nyilatkozók általában munkásszármazásúak, s érthetően a társadalmi felelősségtudat is közreműködik abban, hogy válaszukat ilyen kategórikusan fogalmazták meg. Egyesek utalnak arra, hogy hivatásérzetük ma már kifejlődött, de kialakulásához hosszabb folyamat vezetett. E folyamat meghatározójául azonban nem társadalmi vonatkozásokat neveztek meg, hanem spontán érdeklődésük irányát.

„*Tanári pályára szeretnék lépni. Nem pedagógiai törekvések, hanem a nyelvek és az irodalom szeretete miatt léptem erre a pályára. A tanítás gondolatával csak később barátkoztam meg.*" (n, nh, or.-ném., Bp. é.) „*Igen, tanár szeretnék lenni. Gyermekkoromtól fogva vonzott az irodalom, s eleinte főleg ezért választottam ezt a pályát, illetve a bölcsészettudományi kart, hogy ne csak a szabadidőmet töltsem azzal, amit legjobban szeretek, hanem — legalább részben — munkám is az legyen. De hamarosan kifejlődött bennem a vágy az iránt is, hogy ami élményt jelent számomra, azt másnak is átadjam. Az idők folyamán aztán nagyon megkedveltem a tanítást, a gyermekekkel való foglalkozást, minden jó és rossz oldalával együtt, s most már csak annyit mondhatok : érdekes, szép és felelősségteljes pályának tartom a tanárságot. Tudom, hogy sok nehézséget is rejt ez a pálya, de szerintem csak akkor tudja az ember teljes odaadással végezni a munkáját, ha érzi, hogy felelősség van rajta, s ha számol azzal, hogy amit csinál, nem is lehet erőfeszítés nélkül végezni.*" (f, h, magy.-ang. Bp. alk.)

Egyes válaszolók nyomatékosan hangsúlyozzák pedagógus hivatásérzetüket, de hozzáteszik, hogy inkább felső fokon kívánnák érvényesíteni tudásukat és készségeiket. Mindhárman filozófia-szakosok a magyar mellett, s minden bizonnyal éppen szakszerű filozófiai tanulmányaikkal, ezek összefoglaló és átfogó jellegével magyarázható, hogy inkább az általános műveltséget már megszerzett ifjúságot szeretnék egyetemes érvényű elvek szerinti életformára nevelni. A filozófiával való szakszerű foglalkozás — úgy látszik — magával hozza az igényt a legmagasabb szintű oktatási keretekhez.

„*Pedagógus akarok lenni, de nem középiskolában. Hogy miért, arra nehéz válaszolnom. Talán szaktárgyammal függ össze. Hatékonyabbnak és ezért fontosabbnak érezném munkámat pl. egy pedagógusképző intézmény keretei között.*" (f. nh. magy-fil. v, p.)

A filozófia-lélektan szakosoknál jelentkezik az az igény is, hogy amennyiben mégiscsak középfokú intézményben kellene nevelőmunkával foglalkozniok,

úgy elsősorban serdülőkorú (ált. isk. 8. oszt., illetőleg gimn. I. vagy II. osztályos) tanulókat taníthassanak, akik nyilván különösen érdekes lélektani problémák és tanulmányok alanyai lennének etikai és gyermeklélektani vizsgálódásokhoz. Ezek a jelöltek ugyanis erősen hangsúlyozzák további tudományos munkásság felé irányuló terveiket. (f, nh, magy-fil. Bp. é.) (f. nh. magy-fil. v. p.)

A nevelői hivatás felismeréséhez két irányból vezet út: 1. a gyermek iránti érdeklődés és szeretet felől. (Ez a közvetlenebb út.) 2. Valamely tudomány, illetve művészeti ág felől, amikor is legtöbbnyire valamely jó középiskolai tanárnak sikerült megszerettetnie tárgyát és a tárggyal való foglalkozás formáját az akkor még középiskolás „tanárjelölttel". (Ez az áttételesebb, de gyakoribb út.) Néhány példa: „*Szeretem a gyerekeket.*" — „*Egy életen át kapcsolatban maradhatok az ifjúsággal.*" — „*Nagyon szeretem a diákokat, magam is annak fogom érezni magamat, mindig fiatalnak. Tanítani a fiatal nemzedéket : nem lehet ezzel a kérdéssel ilyen röviden, szárazon végezni . . .*"

> „*Már általános iskolában is pedagógus akartam lenni. Mindig szívesen foglalkoztam gyerekekkel. Középiskolás korom óta minden nyaramat kerületi napközis táborban töltöttem és gyermekeket foglalkoztattam. Ezzel nemcsak bizonyos pedagógiai gyakorlatra tettem szert, hanem mind jobban meg is szerettem ezt a pályát*". (n, h, magy.-ang. Bp. m.) „*Nem pedagógiai érdeklődés, hanem az irodalom iránti vonzalom vitt a bölcsészettudományi karra. Olyan munkakört szeretnék, amelynek betöltésével továbbra is kapcsolatban maradhatok az irodalommal, mégpedig az élő irodalommal, és amely mellett a munka természeténél fogva lehetőségem volna ilyen irányú tájékozottságom szélesítésére.* (f. nh. magy.-tö. Bp. é.)

Akadnak ketten (2), akik pedagógus pályára való lépésüket bizonyos feltételektől teszik függővé. Az egyik csak akkor hajlandó tanár lenni, ha budapesti beosztást kap, mert férje itteni állása ittmaradásra kényszeríti, a másik meg kategórikusan kijelenti, csak akkor vállal tanári állást, ha gimnáziumi beosztást kap, mégpedig Budapesten. (Utóbbi egyébként más kérdőpontnál említi, hogy nem is a pedagógiai, hanem a szaktárgy iránti érdeklődés vitte a bölcsészettudományi karra.)

Határozott nem-mel nyolcan (8) válaszoltak kérdésünkre. Ezek közül 5 könyvtár szakos a másik tárgyát illetően. Ezek esetében egészen természetesnek tartjuk, hogy elsősorban könyvtárban kívánnak elhelyezkedni. Egyikük azt írja, hogy a szélesebb körű kulturális tájékozódás vitte a könyvtárszakra; a másikukban már mutatkozik némi hajlam az iskolai élettel kapcsolatos munkák felé is, amennyiben megjegyzi, hogy iskolai könyvtárban szeretne elhelyezkedni; harmadikuk mellékesen szívesen tanítana is, mert gyakorlóiskolai munkája során megszerette a műveltség anyagának iskolai terjesztési formáját. De valamennyien határozott szavakkal ragaszkodnak könyvtárosi hivatásérzetük elsődlegességéhez vagy kizárólagosságához. Az egyik természettudományos szakost az intézeti kutatómunka vonzza (De ha ez nem lehet, szívesen tanítanék is, írja.), a másik, egy bölcsész, így nyilatkozik:

> „*Nevelési tanácsadóban, gyermek-ideggondozóban, nevelőotthonban, vagy ha mód nyílik rá, iskolai pszichológusként szeretnék működni.*" (n. nh. magy.-ped. Bp. e.) A harmadik színháztörténeti érdeklődése révén kizárólag művészettörténeti kutatómunkára készül.

Összefoglalva a fentieket általában meg lehetünk elégedve tanárképzési vonatkozásban a fenti adatokkal. A könyvtárszakosok könyvtár iránt érzett vonzódását természetesnek tartjuk; az, hogy egyesek — kevesen — tudományos, társadalmi, illetve intézeti vonalon képzelik el boldogulásukat, a szakmának is érdeke; mindez azonban nem csökkenti a jelentőségét annak a ténynek, hogy a válaszolók négyötöde (inkább több mint kevesebb hivatásérzettel) valóban tanárnak készül.

2. Ha tanári pályára kíván lépni, mi szerepe van ebben középiskolás élményeinek?

A jelöltek közül négyen (4) hivatkoznak arra, hogy nevelői hivatásérzetük kifejlődésében jelentős szerepet vitt a régi tanítóképző, melyből kikerültek. A tanítóképző hivatásra nevelő munkájának sikerességét magunk is szívesen megerősítjük, hiszen hosszabb időn át dolgoztunk ezen a munkaterületen, s idevonatkozóan sok pozitíven értékelhető tapasztalatot nyertünk. De jelöltjeink nyilatkozatai is sokat mondanak:

„*Középiskolai tanulmányaimat tanítóképzőben végeztem. Ott alkalmam nyílt mind a tanári, tanítói hivatást, mind a lélektan és a pedagógia tudományát megszeretni és a szükséges elemi ismereteket magaméva tenni.*" (n. nh. magy. -ped. Bp. e) „*Tanítóképzőt végeztem. Ez hivatástudatomat megerősítette. Képzős-tanár szerettem volna lenni . . .*" (n. nh. magy.-ped. Bp. m.)

A továbbiakban természetesnek kell tartanunk, hogy a tanárjelöltek egykori középiskolájának légköre s a benne mozgó tanári személyiségek egyike-másika jelentős mértékben indítéka lehet az ifjúság esetleges pedagógiai irányú pályaválasztásának. Kiváló tanárokra hivatkozik 16 válaszlapunk, amelyeken hol a szóban forgó tanár tudására és érdeklődést gerjesztő tanítási módjára, hol pedig egy-egy tanár hivatali kötelességen messze túlmenő, megértő és pártfogó szeretetére emlékeznek a jelöltek. Van, aki visszarévedezve egykori középiskolai emlékei közé azt mondja, hogy azért kíván tanár lenni, hogy folytassa — immár a katedra felől — azt a kedvesnek tűnő életformát, amelybe a maga részéről szinte észrevétlenül belenőtt. Régebben szokás volt jelentőséget tulajdonítani annak a családi hagyománynak is, hogy — „örökölve" a hivatásérzést — a nagyszülő és a szülő után a gyermek is pedagógus lesz. A mi jelöltjeink közül mindössze egy (1) hivatkozik efféle örökségre, de sorainak hangjából következtetve éppen ő nem ragaszkodik túlságosan ahhoz, hogy őseinek nyomába lépjen.

„*Nyilvánvalóan hatással lehettek rám azok a tanáraim, akik amellett, hogy színesen és egyéni módon tanítottak, mint emberek is mindig mellettünk állottak.*" (f. h. magy-ang. Bp. a.) „*Gyermekkorom óta az volt a vágyam, hogy tanár lehessek. Mindig nagy hatással volt rám az iskola légköre, az órák izgalma, derűje. A tanár eleinte valami megközelíthetetlen, magasabbrendű lény volt számomra. Később rájöttem, hogy erről szó sincs. Példaként latin tanárom áll előttem. Nagytudású, középkorú férfiú volt, akit tiszteltünk és szerettünk. Szigorú volt és megkövetelte, hogy mindig pontosan készüljünk. A saját munkáját sem fogta fel lazában. Talán igazságossága miatt volt a legnagyobb a tekintélye. Volt ideje mindig arra is, hogy valami vidámságot vigyen az órájába. Egyik tanárunknál sem éreztük magunkat olyan felszabadultnak, mint nála. A latin-tudáson kívül megtanultam tőle, hogy mindig*

becsületesnek, őszintének kell lenni, hogy az igazságért mindig ki kell állni, hogy a vállalt feladatot teljesíteni kell. Szeretnék hozzá hasonlítani, annyi értékkel bocsátani el majdan növendékeimet, amennyivel ő tett engem gazdagabbá. S a különös érdeklődés mellett a nevelői feladatok megvalósításának majdani szándéka vezetett, amikor szaktárgyaimat megválasztottam." (n. h. magy.-tö. Bp. m.) „*Középiskolai éveim alatt igazgatómat választottam példaképemül, aki jó pedagógus, igazi kommunista volt. Szeretnék magam is ilyen pedagógus lenni.*" (n. nh. kém-fiz. Bp. m.) „*Középiskolánkban . . . igen nagy tudású tanárok tanítottak. Viszont már annak idején elhatároztam, hogy több gyakorlati ismeretet nyújtok majd, mint amennyit én kaptam.*" (n. nh. fö-bi. Bp. é.) „*Volt néhány kedves tanárunk, akik sokat foglalkoztak velünk, mint emberrel, az iskolán kívül is.*" (n. nh. bi-kém. Bp. a.)

A fentiekből kiderül, hogy az egyes tanári személyiségek, vagy az egész iskolai légkör pozitív vonásai mennyi indítást adhatnak nemcsak a pedagógusi pályára való lépéshez, hanem a továbbiakban ahhoz is, hogy az ifjú megfelelőképpen alakítsa ki nevelői eszményét leendő tanári önmagával kapcsolatban. Ime: a tanárképzés már a középiskolában megkezdődik. A tanári pálya felé hajló középiskolás „tanárjelölt" első vezető tanára önkéntelenül is az, akit követni szeretne, a kedves középiskolai tanára.

Érdekes viszont, hogy a negatív előjelű középiskolai tapasztalatok is válthatnak ki nevelői hivatásérzést a diákokban, valami nemes vállalkozókedvet a megváltoztatására mindannak, ami keserűvé tette számukra a középiskolás éveket. Az előző esetekben a példa vonz, az utóbbiakban a tények taszítanak egy emberalakító, társadalomváltoztató hivatás felé. Egyébként ez is csak azt mutatja, amit más vonalról már oly jól tudunk, hogy ti. a társadalmi körülmények termelik ki a maguk híveit, de ellenségeit is; a jó viszonylatok a híveket, a kibírhatatlanok a forradalmárokat.

„*Saját középiskolámra vonatkozóan csak annyit mondhatok, hogy akkori élményeim a feladott szempontból szinte jelentéktelenek. Talán egy dolgot érdemes felemlíteni: pár lényeges kérdésre, amelyek az életből akkor fontosként meredtek felém, tanáraimtól nem kaptam meg a választ.*" (f. nh. magy.-fil. v. p.) „*Középiskolai tanulmányaim első éveiben volt egy nagyon csekély képzettségű, jóformán semmi pedagógiai érzékkel sem rendelkező történelemtanárom. Semmi nézeteltérés nem történt köztünk, eminens diákja voltam, számomra mégis gyötrelem volt a történelemóra. Akkor elhatároztam: történelemtanár leszek, és — gondolva saját gyötrelmes tapasztalataimra — sokkal nagyobb szeretettel, derűsebben, érdekesebben fogom tanítani ezt a nagyon szép tárgyat . . .*" (n. nh. magy-tö. Bp. m.) „*Láttam, hogy mennyi rossz tanár van, s úgy éreztem, hogy én jobb tudnék lenni.*" (n. h. magy.-ném. Bp. é.) „*Sok meg nem értéssel találkoztam, és megfogadtam, hogy ha egyszer tanár leszek, gyökerében másként közeledem diákjaimhoz.*" (n. nh. bio-kém. Bp. m.)

Szomorú az egykori középiskolára nézve az a 2 adat, amelyeknek szolgáltatói nem tudják magukban tisztázni, volt-e hatással pályaválasztásukra diákkoruk, vagy még inkább az a másik 2 adat, melyek szerint ez a hatás „nem sok" volt. Néhányan egyszerűen kihúzták ezt a rovatot: ezzel minősítették volt iskolájukat. 8 jelölt pedig kereken megmondotta: semmi. Tanárok között élt hosszú éveken át nyolc fogékony lélek, végül maguk is tanárok lesznek, de a

két tény között semmiféle vonatkozást nem találtak. Lehangoló középiskolai viszonyokra utal ez a pár adat, úgyhogy az egyik jelölt maga is így szövegezi vallomását: „sajnos" semmi.

A magunk részéről hajlandók vagyunk úgy értelmezni a fenti adatokat, hogy a semmiféle indító élményen voltaképpen negatívumaival ható élményt kell érteni, s ezzel a vallomás egyszerre egy heroikus vállalkozás pozitív fényét nyeri. De lehet, hogy csupán arról van szó: erre a karra sikerült bejutnia a jelöltnek, nem máshová. Így hát tanár lesz, nem fogorvos. Quod deus avertat! Maradjunk azonban az előbbi feltevésnél, jobban esik nekünk, s ehhez némi alapot is szolgáltat az a körülmény, hogy ezek a vallomási ívek sok vonatkozásban igen helyesen látják a kérdéseket, és általában világosan gondolkodó és hivatásukra felelősséggel készülő jelöltek tolla alól kerültek ki.

Általában tehát ez a kérdéscsomó is pozitivumokkal zárható. Jelöltjeink nagy része már a középiskolából magával hozta jó tanárainak ösztönző példaképét, ami arra mutat, hogy a nevelői eszmények kialakítása már jókor, a legfogékonyabb életszakaszban megkezdődött. Minden jelöltünk tudja, milyen akar lenni, s milyen nem, s számot vetett azzal, hogy ő is úgy lesz vonzó vagy taszító hatású pedagógus, ahogyan kialakított eszményeihez ragaszkodni tud.

3. Milyen alapon választotta szaktárgyait?

Az emberi természetből adódik, hogy a szaktárgy megválasztásánál a jelölt kulturális érdeklődésének iránya játssza a legfőbb szerepet. Ezt igazolja az a 32 válaszadó is, aki ilyen értelemben nyilatkozott. A 32 válasz mindazáltal nem egészen egyértelmű. Csoportosítani lehet és kell is őket, mégpedig az érdeklődés indítékai szerint.

A választást egyszerűen spontán érdeklődésre visszavezető válaszok legnagyobb része (21) egyetlen szóval a vonzódást jelölte meg döntő motívumnak. Magában a tárgyban talált a jelölt magának való érdekességeket, s hogy ezekkel foglalkozhassék egész életén át, szaktárgyát e szerint választotta meg. Pl.:

> „*A filozófiát az elvont, elméleti kérdések iránti érdeklődésemből választottam. (Más kérdés, hogy azóta meggyőződtem tudományom gyakorlati jelentőségéről is.)*" (f. nh. magy-fil. Bp. é.) „*Amikor döntenem kellett, elsősorban politikai-világnézeti kérdések iránti érdeklődésem alapján választottam.*" (f. nh. magy-fil. v. p.) „*Ez áll hozzám legközelebb, mást nem tudok írni.*" (f. nh. bi-fö. v. p.)

Fentebb már utalt néhány vallomás arra, hogy a tanár jó munkája igen sokszor válik olyan értelemben is hatásossá, hogy tanítványában nemcsak a nevelői hajlamot kelti fel és táplálja, hanem egyenesen a saját szaktárgyát állítja a nevelői pálya felé hajló diák érdeklődésének középpontjába. Tudjuk, hogy ez a személyi varázs a személy későbbi kiiktatódása után sokszor bizonyul valóban csak varázsnak. Csak az illető nevelő ajkán és kezében volt a tárgy oly vonzóerejű; a később magukra maradt követők pedig úgy érzik, magukban kell csalatkozniok, pedig csak az aranyos felhők úsztak el végképp a ridegebb égboltról. A tanári varázsnak csak akkor van igazi haszna, ha nem elvarázsol, hanem *életre*varázsolja azt, ami lényegében már ott van, csak a szikra kell a fellobbantásához. Szeretnők hinni, hogy eseteink nagy részében a helyzet ez.

„Történelem-tanárnőmet nagyon szerettem. Azt hiszem, az ő érdeme, hogy történelem szakra mentem. Most, hogy tanítok, sokszor eszembe jut mérlegelni, vajon tanárnőm hogyan oldaná meg ezt vagy azt a problémát." (n. h. magy. -tö. v. é.)

Több esetünk van rá (3), hogy nem is annyira a tárgy anyaga, hanem annak csak egy-egy vonása, a tárgy bizonyos jellegzetessége vonzza a jelöltet a vele való foglalkozásra, talán éppen azért, mert ez a vonás a jelölt egyéni hajlamainak is jellemzője. Vannak problémákkal vesződő emberek, akiknek nem annyira az a fontos, hogy min, hanem az, hogy egyáltalán elmélkedhessenek, a problémák közepében érzik jól magukat, s vannak ún. praktikus emberek, akik aszerint választanak szakmát, hogy az mennyire váltható aprópénzre a mindennapi életben, mert az élet aprólékos korrektúráját érzik hivatásuknak, mert a nyugalom az örömük.

„Az igazságkeresés és egyéni világnézeti okok miatt választottam szaktárgyaimat." (f. nh. mat-fiz. Bp. m.) *Mindkét tárgyam messzemenően gyakorlati jellegű, nem elvont. Jelenségeik a szemünk előtt játszódnak le, s nem hagynak kétséget maguk után."* (n. nh. bi.-földr. Bp. é.) *„Logikus, értelmes tárgyak, az élethez kapcsolódnak."* (n. nh. mat.-fiz. Bp. m.) *„. . . mert állandóan fejlődő tudományok."* (n. nh. kém.-fiz. Bp. é.) *„Ezeket tudnám legjobban tanítani."* (f. nh. mat.-fiz. Bp. a.)

Egyesek (3-an) többé-kevésbé világosan, de látják, hogy az egész nevelés és a szaktárgy is voltaképpen csak a társadalmi kérdések megoldásának közvetett eszközei, s aszerint esik választásuk egy vagy másik tárgyra, amennyire a tárgyat alkalmasnak látják az előttük tornyosuló társadalmi problémák megoldásának segítésére. Ezek azok a jelöltek, akik a szaktárgyukat is elsősorban életfeladatuk minél eredményesebb megoldása eszközének tekintik, akiknek tárgyi érdeklődését nemcsak belső hajlamuk, hanem — és inkább — a társadalmi szükségletek belátása határozza meg.

„A filozófiát azért választottam, mert ettől a tudománytól vártam feleletet azokra a kérdésekre, amelyek érdekeltek. Ezek társadalmi problémák voltak, amelyek fájóan égtek bennem életkörülményeim miatt." (f. nh. magy.-fil. v. p.) *„Ez a két tárgy (magyar és történelem) talán a legalkalmasabb arra, hogy a nevelő, ha van képessége és akarata hozzá, közelebb kerüljön a gyerekekhez, alakítsa ítéletüket, világnézetüket, irányítsa érdeklődésüket."* (n. nh. magy.-tö. Bp. m.) *„A pedagógiai-lélektani ismeretekre szükség van a tanításnál . . "* (n. nh. magy-ped. Bp. e.)

Érdekes mozzanat, hogy pl. a könyvtárszakos jelöltek milyen alapon választották szakjukat, illetőleg amellé tanári társszakjukat. E vonatkozásban nem tagadható bizonyos környezethatás sem, s az is valószínű, hogy a könyvtárra gondoló fiatal könyvtárosjelölt azért vállal többnyire irodalom szakot társszaknak, mert a könyv fogalmával a legnagyobb százalékban, érthető okokból, a szépirodalmi könyv asszociálódik.

„Nagyon szerettem olvasni, és a szegedi Somogyi Könyvtárba Móra és Tömörkény emléke vonzott." (n. nh. magy-kvt. v. é.) *„. . .a magyar és a könyvtárszak egymást kiegészítik."* (n. nh. magy.-kvt. Bp. m.)

Néhány válaszunk (2) félreérthetetlenül elárulja, hogy a tárgyválasztás esetleg attól a körülménytől is függ, hogy mely szakon remél a jelölt egyetemi felvételt több valószínűséggel. Az adott válaszok csak a másik tárgyra vonatkoznak a mi eseteinkben, de a második tárgy helyesebben másik tárgy, tehát az elsővel egyenlő jelentőségű.

„Az orosz mellé a németet választottam, mert ezt tudtam annyira, hogy felvételi vizsgát tehessek belőle." (n. h. or.-ném. Bp. é.) *„A magyart azért vettem fel, mert imádom az irodalmat, és ezzel szeretnék majd a jövőben is foglalkozni. A németet azért, mert ezt már beszéltem annyira a felvétel idején, hogy remélhettem, bekerülhetek német szakosnak az egyetemre."* (n. nh. magy.-ném. Bp. m.)

A válaszok — mindent egybevetve — megnyugtatók. A hallgatók olyan tárgyaknál kötöttek ki, amelyekkel különböző okokból, de mindenesetre szívesen foglalkoznak. A szívesen vállalt szellemi munka pedig feltétlenül egyik összetevője a siker feltételeinek.

4. Hol szeretne elhelyezkedni? Budapesten, vidéken, városon, falun?

Kétségtelen, az volna az eszményi helyzet, ha minden jelölt azt válaszolta volna: ott helyezkedem el, ahol a közérdek megkívánja. A valóság azonban az, hogy a jelöltet 75 százalékban különböző családi, anyagi, kulturális és egyéb szálak Budapesthez fűzik, s ha kívánságaikra, érveikre kíváncsiak vagyunk, hivatkoznak is ezekre a szálakra. De nézzük a statisztikát:

Budapesten kíván elhelyezkedni	34 jelölt
Vidéki városban „ „	8 „
Vidéken közelebbi megjelölés nélkül	1 „
Mindegy, hol	1 „

A Budapesten maradhatás indoklása általában komplex, egyszerre többféle körülményre is hivatkoznak. A körülmények általában a családi helyzetet jelentik a nőtlen férfiaknál és a leányoknál (szülők segítése), itt van főbérleti lakásuk, vidéken nem kapnak albérletet sem, itt van mindenkijük, társtalanok lennének idegenek közt, nem ismerik a vidéki életformát, kiszakadnának a budapesti kulturális életből, sportvonalon vannak Budapesthez kötve, szakmai továbbfejlődésüket, tudományos ambicióikat féltik, megszokták a budapesti gyerekeket stb. stb. Ha netán mégsem volna lehetséges a Fővárosban maradniok, akkor Budapest környékére néhányan még elmennének, ha a naponkénti ki- és beutazás lehetősége biztosítva volna. Néhány vallomás:

„Budapesten szeretnék elhelyezkedni elsősorban azért, mert itt nyílik legtöbb tér a további fejlődésre, amire igen nagy szükségünk van még az egyetem elvégzése után is. Szerény keretek között, de azért az ember tudományos munkát is szeretne végezni, s erre leginkább csak Budapesten, vagy egy-két egyetemi városban van módja. (Könyvtárak, tárlatok . . .) Ami engem illet, családi és anyagi életkörülményeim is idekötnek. Feleségemmel együtt végezzük az egyetemet. Szüleink itt Budapesten családi életünk e kezdő szakaszában, a legnehezebb években lakást és egyéb segítséget tudnak nyújtani. Egy fiatal pár mely ráadásul még munkájában, hivatásában is kezdő, idegen környezetben nehezen tudna megbirkózni a nehézségekkel. Én is, feleségem is Budapesten születtünk, itt nőttünk fel, itt tanultunk. Nemcsak megszerettük ezt a várost, úgyhogy nehéz lenne elszakadni tőle, hanem nyilván sokkal nehezebben talál-

nánk kapcsolatot a falusi emberekkel és gyerekekkel is, mint a városiakkal, illetve budapestiekkel." (f. h. magy.-ang. Bp. alk.) „*Sokminden ideköt, amivel szeretnék tanári munkám közben foglalkozni. Angol és lengyel nyelvet tanulok, itt vannak tanáraim, itt a lengyel olvasóterem, anyagi szálak fűznek az Express utazási irodához, amelynél nyaranként dolgozom, télen pedig továbbképző tanfolyamra járok. Tudományos munkámat folytatni szeretném az Egyetem . . . . tanszékén.*" (f. nh. magy.-ném. Bp. é.) „*Tekintve, hogy budapesti vagyok, minden a fővároshoz köt. Ezért, ha végzek, szeretnék itt, vagy valahol a közelben állást nyerni. S nemcsak a lokálpatriotizmus miatt. Szüleim alig várják, hogy annyi év után már végre tőlem is kapjanak egy kis pénzt, s ha vidékre mennék, félő, hogy egész keresetem magamra kellene felhasználnom. Szeretném azonban hangsúlyozni, hogy ha választanom kellene a tanári pálya és a vidék, illetve valamely más pálya és Budapest között : gondolkodás nélkül az előbbi mellett döntenék*". (n. nh. magy.-tört. Bp. m.)

Vidéki városba inkább csak azok kívánkoznak, akik oda *visszakívánkoznak*, ha családi kötelékek közben már ide nem fűzték őket, akik ott járták gyermekkoruk iskoláit. Az egyik jelölt pl. Szegedre kíván visszamenni, szülővárosába, a másik ugyanilyen címen Miskolcra. A többiek? Egy (1) jelölt kifejezi hajlandóságát, hogy esetleg elmenne valamelyik szocialista városba, ha ott rendes lakást biztosítanának neki. Van aki azzal a feltétellel menne el vidéki városba, ha biztosítékot kapna arra nézve, hogy egy-két év múlva visszakerülhet Budapestre. Aki felsőfokú tanítóképzőben kíván elhelyezkedni, természetesen elmenne vidéki városba is, sőt akad jelölt, aki megjegyzi, hogy még falura is elmenne, ha aztán közelesen visszakerülhetne legalább valamelyik vidéki városba. Kimondottan vidékre (nem szülővárosba !) egyetlen (1) tanárjelölt kívánkozik a következő megokolással:

„*Elsősorban vidéken van szükség arra, hogy valamelyest javítsunk az oktatás színvonalán, s ott is szocialista generációkat neveljünk fel. Ez nem akar frázis lenni!*" (f. nh. magy.-lat. v. p.)

Az egyetlen bátor „mindegy"-et egy erősen szocialista öntudatú jelölt írta le, akinek egyébként is igen rokonszenves az egyénisége, mint arra egyéb válaszai is világot vetnek.

A helyzet tehát az, hogy a hallgatók elhelyezkedési igényei háromnegyedrészben szemben állnak tanártelepítési rendelkezéseikkel. Érveikkel nehéz volna vitatkoznunk. Csak hadd jegyezzük meg, hogy magunk is Budapesten születtünk, itt végeztük tanulmányainkat, mégis húsz évet töltöttünk el vidéken, boldog és eredményes munkát végeztünk a visszatérésre nem is gondolva. Bátran valljuk, hogy nevelő értékeink javát sárospataki, hódmezővásárhelyi és pápai tanári éveinknek köszönhetjük.

5. Általános-, vagy középiskolában tanítana-e szívesebben?

A statisztika önmagában is sokat mond; a jelöltek a következő számarányban szeretnének elhelyezkedni a különböző iskolatípusokban:

Kimondottan középiskolában:	24 fő
Tizenkét osztályos, esetleg ált. iskolában:	8 „
Mindegy:	7 „
Kimondottan általános isk-ban:	1 „
Kihúzta a rovatot:	4 „

A kép nem kedvező, de nem is meglepő. Számolnunk kell ugyanis azzal a valósággal, hogy vidéki általános iskoláinkban nagy a hiány felsőtagozati képesítésű tanárokban, s hogy ezt a szükségletet a pedagógiai főiskolák egyelőre nem tudják ellátni. Szükséges tehát, hogy az egyetem által képzett középiskolai tanárok egy része is általános iskolákban helyezkedjék el. A jelöltek viszont a maguk részéről úgy érvelnek, hogy azért jelentkeztek egyetemi tanulmányokra és nem pedagógiai főiskolára, mert eleve magasabb szinten kívántak oktató és nevelő munkát végezni. Egyébként pedig hátrányosabb helyzetbe is kerülnének általános iskolában, ahol magasabb az óraszám, alacsonyabb az óradíj, viszonylag több a pedagógiai nehézség, sok lelkesedéssel és fáradsággal megszerzett ismereteiknek tekintélyes százaléka fel sem használható, a szertárak kevésbé felszereltek stb. A szöveges válaszokban nem történt rá utalás, de beszélgetés közben felmerül az a gondolat is, hogy kötelező heti óraszám különbsége arra mutat, hogy maga az állam is kevesebbre értékeli az általános iskolában tartott órát a gimnáziumi tanóránál.

A jelöltek egy része tizenkét osztályos iskolába kívánkozik. Ennek a jelenségnek természetesen két magyarázatát tehetjük fel. A jobbik esetben azt, hogy a jelölt nevelési ambícióinak a teljességét akarván kiélni, szívesen vállalja a kisebb gyermekekkel való foglalkozás nehézségeit is, mert érdekes nevelési és lélektani problémákat lát bennük, de szívesen vinné ugyanezeket a gyermekeket tovább a gimnáziumi osztályokba is, ahol a serdülést már átvészelt ifjúság viszonylag magasabb fokú szellemi életének kibontakoztatásában működhetne közre, vagyis úgy gondolja, hogy az általános iskola felső tagozatában és a gimnáziumban folyó párhuzamos tanítás mégiscsak kétféle munkája szerencsésen és pihentetően váltogatja és kiegészíti egymást. A rosszabbik esetben viszont a jelölt úgy gondolkodik, hogy tizenkét osztályos iskolában óráinak legalább egy részét középiskolás szinten tarthatja, s így bizonyos fokig középiskolai tanárnak érezheti magát. (Sajnos, a válaszok hangneme az utóbbi változatot teszi valószínűvé: a középiskoláról harcos, lelkes szavakkal írnak, a tizenkét osztályost, esetleg általánost csak megemlítik.) A válaszok szövegezése nagyon érdekes. Egyesek kategorikusan ennyit írnak: „Gimnáziumban" — s ezzel lezárják a kérdést. A következő fok: a jelölt indokolja határozott döntését, mégpedig bizonyos önérzettel. Van persze, aki szerényebb, s így írja: „Talán" középiskolában. Csak egy-két jelölt tesz ilyesféle engedményt: „Középiskolában, de azért szívesen tanítanék általános iskolában is." Néhány példa:

„*Azért jelentkeztem az egyetemre, mert középiskolai tanár akartam lenni.*" (f. nh. földr.-bi. Bp. e.) „*Szaktárgyaimat középiskolás fokon szeretném és tudnám legjobban tanítani. Ezért jelentkeztem egyetemre és nem főiskolára.*" (n. nh. földr.-bi. Bp. é.) „*Középiskolában! Az általános iskolai tanárokat a pedagógiai főiskolák képzik. Ötévi munkával megszerzett tudásomat középiskolában szeretném értékesíteni. Az állam is jobban járna, ha rövidebb idő alatt képzett tanárokat alkalmazna általános iskolában.*" (n. nh. kém.-fiz. Bp. é.) „*Legszívesebben kísérleti, lehetőleg tizenkét osztályos iskola felső nyolc osztályában tanítanék. Ez a kívánságom a gyakorlóiskolai tapasztalatok alapján született.*" (f. nh. mat.-fiz. Bp. a.) „*Nem tudom, egyikben is, másikban is szívesen tanítanék, mindegyiknek megvannak a maga érdekességei. Apám is középiskolai tanár.*" (n. h. magy.-tört. v. é.) „*Bármelyikben szívesen tanítanék. Neveléslélektannal szeretnék foglalkozni, az oktatási*

munka pszichológiai munkamenetét tanulmányoznám abból a célból, hogy annak nyomán a pedagógiai munka könyebbé és eredményesebbé váljék." (n. nh. magy.-ped. Bp. e.) (A jelölt tanítóképzőt végzett és gyermeklélektani tudományos ambíciói is vannak.)

Érdekes az a vallomás, mely szerint a jelölt az általános iskola 8. osztályában, vagy a középiskola I—II. osztályában kívánna tanítani, illetve a felsőfokú oktatásban. (f. nh. magy.-fil. Bp. é.) A jelölt nyilván nemcsak kenyérkereső foglalkozást lát leendő hivatásában, hanem — serdülő, tehát különösen érdekes problémákkal zsúfolt korban levő gyermekekről lévén szó — rendkívüli művészettel bonyolítandó munkát is, a szerzett tapasztalatok tudományos feldolgozását, esetleg a pedagógiai elvonások felső fokon történő továbbadását. Kedves és megindító az egyetlen vallomás, melynek tevője az általános iskolában való elhelyezkedésre gondol elsősorban:

„*Szívesebben tanítanék általános iskolában, mert a kisebb gyermekek valahogyan közelebb állnak hozzám. Tán jobban is tudnék velük bánni. De örömmel tanítanék gimnáziumban is.*" (n. h. magy.-ang. Bp. m.)

A 4 nem-válaszoló közül 1 könyvtárszakos, 1 pedig kimondottan tudományos pályán elhelyezkedést kereső jelölt. Ezek hallgatása a kérdéssel kapcsolatban érthető.

A fejezet elején közölt statisztikai adatok világosan beszéltek a jelöltek elképzeléseiről. A szükségletek és lehetőségek mérlegelése mellett kívánatos volna az ő szempontjaikat is figyelembe venni. Videant consules!

6. Fiú- vagy leánytanulókat tanítana-e szívesebben?

A kérdezett neme	Összes számuk	Kiket tanítana szívesebben?				
		fiúkat	leányokat	vegyesen	mindegy	nem nyilatkozott
Férfi	14	1	1	2	9	1
Nő	30	3	9	6	6	6

A fenti statisztikában az az érdekes, hogy a férfiakat hidegen hagyja a kérdés, sablonosan mindegy-gyel, vagy vegyesen-nel válaszolnak. Ellenben a nők vagy arányszámukon felül feltűnően leányokra szavaznak, vagy nem nyilatkoznak egyáltalán.

A férfiaknak a közömbösség látszatára való törekvésében némi affektáltságot érzünk, hiszen osztályaink zömmel leányosztályok, s azt tapasztaljuk, hogy a fiatalember tanárjelöltek nagyon szívesen járnak el leányaink klubestjeire, de mi az említett affektáltságot is természetesnek tartjuk fiatalembereknél. A női tanárjelölteknél szintén természetesnek érezzük a harcos kiállást nemük mellett, de a talányos hallgatásba burkolódzást is. Ilyenformán a statisztika nem hozott meglepetést. Az a körülmény, hogy a jelöltek 20 százaléka (8 fő) a koedukáció mellett nyilatkozik, részben bizonytalankodásból fakad, részben abból, hogy iskolánkban legalább részleges koedukációt volt alkalmuk látni. Néhány szövegezésében érdekes nyilatkozat:

„*Nem hiszem, hogy pedagógus számára van értelme ilyen megkülönböztetésnek, bár kétségtelen, hogy fiúkkal nagyobb eredményeket lehet elérni.*" (f. nh. magy.-tört. Bp. é.) „*A fiúknak nagyobb az érzékük a reális tárgyakhoz, tehát inkább fiúkat tanítanék, de a tanítás szempontjából ez nem lényeges.* (n. nh. bi.-ké. Bp.) „*A koedukációs megoldásnak vagyok a híve. De ha nem kaphatnék ilyen osztályokat, szívesebben tanítanék leányokat.*" (n. nh. magy.-tö. Bp. m.) „*Mindkettőnek megvan a maga előnye. A fiúk logikai készsége nagyobb, érdeklődőbbek, a leányokban viszont több a szorgalom és az akarat. Bármelyikben szívesen tanítanék.*" (n. nh. földr.-biol. Bp. é.)

Kuriózumként megemlítjük azt a két nyilatkozatot, amely fiú- illetve leányosztály választását illetően különbséget tesz gimnáziumi, illetve általános iskolai leányosztály között. Egyikük általános iskolában leányokat, a gimnáziumban fiúkat tanítana inkább, másikuk megfordítva. Nyilvánvaló, hogy az egyik a kényelem, a másik a munkasiker szempontjából döntött. Általánosítást természetesen egy nyilatkozatból felelőtlenség volna levonni.

Röviden összegezve most már a fentieket azt mondhatjuk, hogy a férfiak akár fiú-, akár leány-, akár vegyes iskolába beoszthatók: szívesen mennek. A nők inkább a leányiskola mellett maradnának. Mivel azonban a nőjelöltek száma kétszerese a férfiakénak, természetszerű, hogy a leányiskolák ellátása után fiúiskolába is kell kerülniök nőknek. A férfi viszont leányiskolában luxus.

7. Vannak-e tudományos törekvései? Melyek vagy milyen irányúak azok?

A statisztikai adatok:	
Vannak (tárgy, vagy irány megjelölésével)	32
Vannak (közelebbi megjelölés nélkül)	3
Nincsenek	9

Annak az ifjúnak, aki az egyetemről, a tudományok tárházából kilépőben van, érthető a vonzódása éveken át folytatott életformájához, a tudományok anyagával való foglalkozáshoz. Tudni tudja, hogy el kell immár engednie az ismert partszegélyt, tudja, hogy sorsa az ismeretlen vagy alig ismert víz, mégis visszatekintget, szorongva, hátha nem kell elengednie végképpen az utolsó köteleket, agya és keze az ismert, megszokott és megszeretett mozgásokat végezné tovább is; a következőkben immár a gyermekekkel kell foglalkoznia, de azért reménykedik, hátha mégis adódik mód a tudományokkal való közvetlen foglalkozásra ezután is, ha csak adalékokkal, részletmunkákkal is, hátha sikerülne fenntartania a kapcsolatot a tudományok alkalmazójának a tudományok építőivel, az ismert környezettel és problémákkal. Valóban: örök nosztalgia ez a tanárok jobbjainál. A tudományok hazai nagyjai és munkatársai között mindig igen jelentős volt a tanárok száma. Mi is szívesen tekintünk reménységgel azok elé a tudományos tervek elé, amelyekkel való foglalkozást jelöltjeink nagy többsége vállalja gyakorlati hivatásának teljesítése mellett is.

Humán vonalon főleg a nyelvtudomány és az irodalom, szórványosan pedig a történelem kérdései szerepelnek a jelöltek programjában. Az említett tárgykörökön belül a részterületek a következők: magyar nyelvészet (2 fő), általános irodalomelmélet (2), a mai magyar irodalom (1) és mai szovjet irodalom (1) kérdései, az irodalomtanítás didaktikája (1), helytörténeti részletkutatások (1), legújabbkori magyar történelem és a magyar munkásmozgalom

története (2), színháztörténet (1), latin filológia (1). Itt említjük meg, hogy ha nem is tudományosan, de valamilyen formában részt kíván venni egy (1) jelöltünk az irodalmi élet gyakorlatában is. Van egy műfordító jelöltünk is. Egy példa a vallomások közül:

„*Szeretnék a magyar századvég irodalmi életébe, mozgalmaiba elmélyedni. Ezzel kapcsolatban mind saját érdeklődésemből, mind megbízásból már eddig is végeztem bizonyos szerény rendszerező, bibliográfiai kutató munkát. Ezt szeretném a teljesség igényével folytatni.*" (f. h. magy.-ang. Bp. alk.)

A reál tárgyak vonalán a biológusok között van a legtöbb tudományos ambícióval induló tanárjelölt. Állatlélektan, biokémia, biogenetika, mikrobiológia, anthropológia a fő tárgykörük. Egy kémikus a műanyag kérdéseivel, egy másik a kémia tanításának módszertanával foglalkoznék, az utóbbi doktorálni is szeretne. Egy fizikusunknak a színelmélet a problémája, egy matematikusunk pedig a matematikai logika és az igazságelmélet terén kíván majd dolgozni.

„*A színlátás kutatása kisgyermek korom óta nagyon érdekel, talán állandóan romló látásom miatt is.*" (f. nh. mat.-fiz. Bp. a.)

A filozófia és pedagógia szakos hallgatók megjelölt tárgykörei: munkalélektan, neveléslélektan, etika, erkölcsi nevelés, az esztétikai nevelés lehetőségei, vallástörténet, a filozófia természettudományi vonatkozásai.

Azzal a ténnyel, hogy jelöltjeink nyolcvan százalékban továbbra is kívánnak foglalkozni tudományos kérdésekkel, meg lehetünk elégedve, annál is inkább, mert ebben színvonalon maradásra, sőt szakmai továbbképzésre való helyes törekvést látunk. Érdekes volna persze figyelemmel kísérni az elkövetkezendő években, hogy a mindennapos tanári munka mennyit engedett e szép törekvésekből valóra válni.

8. Mivel tölti szabad idejét?

E kérdés feladásával voltaképpen arra vonatkozóan kívántunk tájékozódni, hogy a szakmai érdeklődés mellett és azon túl mi tölti ki a jelöltek szellemi életét, a művelődés mely egyéb területei azok, amelyek felé még van idejük fordulni akár világképük kiegészítése, akár egyszerű szórakozás céljából. Vajon a sokoldalú ember pedagógiai eszményéből mennyi valósult meg magában a tanárjelöltben? (Mert ő is annyit fog megvalósítani belőle a tanítványaiban . . .)

Arra fel voltunk készülve, hogy a válaszokból megalkotható kép csak igen vázlatos lesz. Az ilyesféle kérdésekre csak odavetett válaszokat szokás adni. Ez azonban nem végzetes baj. Ilyenkor azt kapjuk válaszul, ami a tudat előterében áll, ami leghamarabb felötlik a válaszolóban; mi viszont éppen ezekre a válaszokra voltunk kíváncsiak. Az is természetes, hogy nem mindenféle szárakozásuk megjelölését várhattuk el tőlük. A kapott válasz-szavak is sok mindent takarhatnak. Gondoljuk csak el, hogy az „olvasás" válasz-szónak hányféle értelmezése volna lehetséges, a kulturális szórakozásnak mennyiféle változatát jelentheti . . . ! Mindezek megfontolásával inkább csak az általában megnevezhető szórakozások általános irányulásainak megoszlását kerestük férfiak és nők, házasok és nem-házasok, humán- és reál szakosok vonatkozá-

sában, mint amely vonatkozások vizsgálata a legérdekesebbnek ígérkezett. A következő statisztika számadatai csak azt mutatják, hogy az összesen 44 válaszlapon az illető szórakozási ág hányszor szerepel. Egy jelölt néha 3—4 szórakozási formát is megnevez, a másik viszont esetleg semmit sem válaszol. A számok tehát statisztika-szerűen össze nem adhatók, meg nem szorozhatók, csak bizonyos címszók egymáshoz viszonyítható népszerűségéről adnak némi tájékoztatást. A mutatószámok esetleges összehasonlításánál feltétlenül figyelembe kell venni, hogy a férfi- illetve női adatszolgáltatás arányszáma egy a kettőhöz, azaz a nők kétszer annyian vannak, mint a férfiak.

		Olvasás	Színház	Mozi	Zene	Sport	Tárlat	Nyelvek	Kirándulás	Foto	Társaság	Séta	Tánc	Barkácsolás	Ábrándozás	Szépirodalom	Mutató számok
Férfi Nőtlen	hum	3	2	2	3	2	—	2	—	—	—	1	1	—	—	—	16
	reál	—	—	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1	5
Nős	hum	2	1	—	—	—	1	—	—	1	—	—	—	—	1	—	6
	reál	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Nő leány	hum	10	11	8	4	1	3	1	1	—	1	—	—	—	—	—	40
	reál	6	3	1	2	3	—	—	3	—	—	—	1	—	—	—	19
asszony	hum	4	2	3	1	—	1	1	—	1	1	1	—	—	—	—	15
	reál	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
		25	19	16	11	6	5	4	4	2	2	2	2	1	1	1	

A táblázatból a következők derülnek ki:

1. A kulturált szórakozásra való igényekben a nők feltűnően vezetnek a férfiak előtt,
2. a humán-szakos legények és leányok igényben felülmúlják az összes többi kategóriákat,
3. a reálszakosok — ha egyszer megnősültek vagy férjhezmentek — kulturális szórakozási igényeikről lemondottak, vagy kénytelenek voltak letenni.

Sokat mondanak a válaszok némelyikében nyersen odavetett szinte szemrehányó hangú kitételek: „Szabad időm nincs." — „Ez a tulajdonképpeni munkaidőm; nincs is szükségem szabad időre." — „Szabad időmet is tanulással és a diploma dolgozatom készítésével töltöm." — Viszont érdemes elolvasni a következő kedves sorokat is:

„Szeretek olvasni, színházba és operába járni, de ezeken kívül nemcsak a többi művészet, hanem nagyon sokféle előadás, kiállítás, általában nagyon sokminden érdekel, több, mint amennyire az ember szabad ideje lehetőséget nyújt. Kedvelt időtöltésem a fotózás, szívesen elmegyek néha a feleségemmel

táncolni is, jól érzem magam barátaim szűkebb körében. Mióta tanítok, szívesen veszek részt — ha időm engedi — a tanulók órán kívüli szórakozásain, klubestjein, kirándulásain is. Azt hiszem, ez is kedves időtöltésem lesz." (f. h. magy.-ang. Bp. alk.)

Ha valahol, itt hangot kell adnunk a jelöltek szótlan panaszainak idejük végletekig történő igénybevétele miatt. Minden beszélgetésre, gondolatok rendezésére, pihentető szórakozásra pocsékolódott idő miatt lelkiismeretfurdalást kell érezniök, holott tudjuk, hogy ezek az emésztési szakaszok feltétlenül szükségesek volnának ahhoz, hogy hatalmas adagokban beszedett ismeretmennyiségek a tudatban a megfelelő helyre igazodjanak. Így jönnek létre azok a szerves kapcsolatokba illeszkedő logikai viszonylatok, amelyek az összefüggő világképet adják, azaz: nemcsak megtanult, hanem sajátjukká érett egyéni tudásanyagukból is szükségszerűnek tűnő, magatartást is meghatározó világnézet épül ki, világosodik meg az immár saját lábára álló és ugyancsak világnézetre nevelő fiatal tanárban. Kívánatos volna, ha az ötödik tanév már valóban nem jelentene további egyetemi órarajárást, hanem teljes egészében erre a rendeződésre — s tanárjelöltekről lévén szó — a már megtanult tudásanyagnak a pedagógiai gyakorlat szempontjából való átrendezésére fordíttatnék.

9. Mily mértékben érzi felkészülve magát tanári hivatása végzésére ismeretanyagának mennyiségi és minőségi tudása tekintetében, gyermekismereti és didaktikai vonatkozásban? Mik a tervei hiányosságainak pótlására?

A kérdések kényesek. A vallomás esetleg az egyetemi oktatómunka bírálataként volna tekinthető, ezért egyesek ki is térnek a vallomások elől, illetőleg másról beszélnek.

„*Úgy érzem, megtettem kötelességemet az elmúlt négy év alatt. Jeles- és jórendű voltam a TTK-n, s közben három évig jártam fakultatíve a bölcsészkarra is, lélektanra.*" (f. nh. mat.-fiz. Bp. alk.) „*Ismeretanyagom az egyetemen sok volt, az iskolában kevés. A gyerekek előtt minden szónak súlya van, a legjelentéktelenebb dolgot is felelősséggel kell kimondanom. Ahhoz a legvisszataszítóbb módszerhez nem folyamodnék soha, hogy nem tudok valamit, de ezt megpróbálom letagadni, átbeszélni, elkendőzni. Úgyis észreveszik a gyerekek. A Németh László-féle szintétikus tanítási módszernek vagyok titokban a híve, s meggyőződésem, hogy hatalmas ismeretanyaggal rendelkező tanárokkal ennek megvalósítása csodálatos eredményekkel járna. Gyermekismeretem egyelőre saját öt év előtti iskolai tapasztalatomon alapszik, tehát túlságosan szubjektív, s talán már idejét is múlta. Tágabb körű lélektani ismeretekre és új nézőpontú tapasztalásra van szükség. A didaktikai tudás inkább gyakorlat dolga.*" (n. nh. magy-kvt. Bp. e.) „*Az egyetemi oktatás természeténél fogva nem áll összhangban azzal a tudásanyaggal, amely a középiskolában szükséges a tanár számára.*" (n. h. or.-né. Bp. é.) „*Az ismereteim mennyisége tekintetében eléggé felkészült vagyok, de tudásom nem olyan rendszerben áll a fejemben, mint ahogyan arra a tanításnál szükség van . . . A gyermekismereti felkészültségem igazában csak akkor lesz lemérhető, ha majd egyedül küszködöm harminc-negyven gyerekkel.*" (n. nh. magy.-tört. Bp. m.)

Tudásanyaguk elegendőségére csak egyes természettudományi szakosok hivatkoznak. Egy biológus jelölt a tudását „bőségesen" elegendőnek tartja,

egy matematikus-fizikus „nagyjából" elegendőnek. A kémikusok és a fizikusok tudása megfelelő a vallomások szerint, bár fizikai tudásuk minőségéhez egyesek megjegyzéseket fűznek. Némely nyelvszakosok tudása — mint ők mondják — az induláshoz elegendő. Ezek után következnek a hiányosságok, néhol szerényebben, néhol szemrehányóan. Az egyik fizikus szerint a fizikaoktatás az egyetemen nem volt eléggé tekintettel a tanárképzés érdekeire: túlsúlyban volt benne a kevésbé hasznosítható elméleti fizika. Egy biológus-kémikus szerint sok olyasmit tanultak az egyetemen, amire a középiskolai tanárnak nincs szüksége — ami még nem volna baj —, ugyanakkor azonban a tanítandó anyag néhány fejezete említést sem nyert — s ez már baj, ha így van. (A jelölt fel is sorolja, mely fejezetek nem kerültek feldolgozásra.)

„Az egyetemen szerzett ismeretek általában bőségesen elegendők a középiskolai oktatás számára. Egyes hiányosságok abból adódnak, hogy több egyetemi előadó különleges súlyt fektet előadásaiban a maga vagy az intézet által kutatott területre, s elhanyagolja az olyan tárgyköröket, amelyek ismeretére egy középiskolai tanárnak szüksége volna." (n. nh. fö.-bi. Bp. é.)

Több kifogás éri az irodalom és a nyelvtudomány területeit. Kevésnek érzik a jelöltek a legújabb magyar- és világirodalommal kapcsolatos olvasottságukat, ami persze nyilván jórészt a maguk hibája is. Nyelvtani tudásuk hiányosságainak is tudatában vannak.

„A történeti nyelvtan és egyéb tantárgyak mellett az elemi tudnivalókból sokat elfelejtettünk." (n. nh. or.-ne. Bp. é.)

Többen érzik modern nyelvi tudásuk elégtelenségét, nemcsak a nyelvszakosok, hanem mások is. Oroszul többé-kevésbé tudnak, a nyugati nyelveket viszont nem értik. Ez bizonyos fokig korlátozza tájékozódási lehetőségeiket.

„Sajnálom, hogy majdnem tízévi nyelvtanulás során egyetlen nyelv tényleges elsajátítása sem sikerült, értem ezalatt a közép- vagy felső fokon való fordítást vagy beszédet, mely a külföldi irodalom tanulmányozásához szükséges lenne." (n. nh. magy. ped. Bp. é.)

Didaktikai ismereteikkel kapcsolatos észrevételük nem az, hogy keveset tudnak, hanem inkább az, hogy ez irányú tudásuk eddig nem lehetett elég aktív. Ez viszont érthető: az elvi didaktikai tételek teljesen csak a gyakorlóév foglalkozásai során világosodhatnak meg a jelöltben, akkor, amikor a „hallgató"-ból „gyakorlóéves tanárjelölt" lett. Igen sokan teszik viszont szóvá, hogy a gyermekre vonatkozó lélektani ismereteik hiányosak. Ezt most érzik igazán, amikor a valóságban is szembetalálkoznak a gyermekekkel.

„Különösen a gyermekismeret vonatkozásában érzem hiányosságaimat. Az egyetemen mi még csak általános lélektani előadásokat kaptunk. A gyermekekkel való hivatalos találkozásunk a harmadéves hospitálásokban merült ki. Javít a helyzeten az, hogy két nyáron át úttörő táborban vettem részt, s így sikerült ellesnem bizonyos módszereket." (n. nh. magy.-tört. Bp. m.)

Felkészültségük hiányainak pótlására vonatkozóan a jelölteknek egészséges elgondolásaik vannak. Az egyetlen elkeseredett hangtól eltekintve („...egyelőre a kötelezőt sem tudom elvégezni!") a jelöltek az olvasásban, az ön- és továbbképzésben, a megfigyelésben és a gyakorlásban látják a pótlás lehetőségeit.

Véleményünk szerint a helyzet nem rossz. Az egyetemnek a tudományokat kell nyújtania, mert tudományegyetem. A jelölt dolga, hogy tudományából tananyagot gyúrjon magának, ez irányú készségének a kifejlesztése érdekében tanul didaktikát és végzi gyakorló évét, amelynek éppen ez az egyik feladata. A jelölt nem várhatja, hogy négy év alatt egy életre való tudománnyal felszereljék. Ez több okból lehetetlen. Ha meggondoljuk, hogy a jelöltek ma már a fentebb még hiányolt gyermeklélektani oktatást is megkapják, meg lehetünk nyugodva, hogy az „induláshoz szükséges" útravalót megkapták. A többi a továbbképzés feladata lesz.

10. Miféle eredményeket vár leendő tanóráitól és tanórákon kívüli munkájától az ismeretnyújtáson túl?

A tanári munka zöme és gerince a tanórákon az ismeretek nyújtása, rögzítése és ellenőrzése. A tanári munka eredményeit is tanítási sikerrel, az érettségi tudás mennyiségével és minőségével szokták mérni. Az érettségi bizonyítvány csak a tanulmányi jegyeket regisztrálja, a nevelkedés eredményeiről nem szól. Magukon a tanórákon is általában csak tanítást látunk — valljuk meg —, aránylag kevés figyelemmel arra, hogy közben értelmi, esztétikai és erkölcsi nevelés is folyjék. A múlt tanévvel megindult a mozgalom ez ellen a puszta ismerethalmozási irányzattal szemben, s az irányító rendelkezésekben erős hangsúlyt nyert az a kívánalom, hogy a tanulók szellemi készségeit nagyobb mértékben kell művelni. A siker feltétele, hogy a tanulókat érzelmi szálakkal is kapcsolni kell a megismertetett értékekhez, erkölcsi vonatkozásban pedig az ismertetett értékek megvalósítását kell szorgalmaznunk. Ezt jelöltjeink is tudják már, s óráik tervszerűen nevelési célkitűzéseket is szolgálnak. Ezekről a célkitűzésekről válaszaik is tartalmaznak vallomásokat, mégpedig igen pozitíveket. Az egyik jelölt pl. hangsúlyozza, hogy órán kívüli munkája voltaképpen órákon folyó nevelőmunkájának kibővítése, nagyobb horizontú kiterjesztése, főként a társadalmi célú erkölcsi nevelés vonalán. Ezzel arra kíván rámutatni, hogy munkakörét milyen tágnak, mily sok felelősséggel járónak látja. A nevelés mindhárom területe szerepel a jelöltek elgondolásaiban, mint amelyek egymástól sohasem választhatók el, egyik a másikat segíti.

Az óra anyagának megtanítása, a megfelelő következtetésekre és elvonásokra való szorítással már magában is jelent bizonyos fajta értelmi nevelő munkát. Erre a jelöltek is utalnak. Pl.:

> „*Rendkívül fontosnak tartom a logikai képzést is. Minden fontos logikai összefüggést a gyermekkel magával kell megláttatnunk, még az óra alatt.*" (n. nh. kém.-fiz. Bp. m.) „*Embert akarok nevelni gyermekeimből, tehát meg akarom tanítani őket az önálló gondolkodásra.*" (n. nh. magy.-ném. Bp. m.)

Az értelmi nevelés végeredményben természetesen világnézeti neveléssé szélesedik, amennyiben tudományos világkép kialakulását segíti elő, a valóság törvényszerűségeit egymással vonatkozásba hozza, és megláttatja a tanulókkal a mozgás és a fejlődés törvényszerűségeit, mindezzel pedig a tanuló akarati világát is befolyásolja.

> „*Nevelési céljaim legfontosabbika : a tanulók életkori sajátosságainak megfelelő korszerű világkép kialakítása . . .*" (f. nh. fil.-magy. Bp. p.)

A világkép tehát a tudományos világnézet alapja. Ennek főként a filozófia és pedagógia szakos tanárjelöltek vannak tudatában, mint erről a válaszaikból értesülünk. A világkép helyes formálódását elősegíti a tanulóknak a tantárgyakhoz való viszonya. Amelyik tanuló a tantárgyat nem szereti, azt nem fűti az a törekvés, hogy a tárgyon belüli ismeretanyaghoz minél közelebb kerüljön. A tárggyal csak ímmel-ámmal foglalkozó tanuló a minél kevesebbel akarja megúszni a napokat, munkájának sikerét sem a logikai öröm kíséri, hanem az olcsó túljutás megkönnyebbülése. Éppen ezért az elmélyültebb gondolkodásra, az értelmes tanulásra való nevelés a jelöltek célkitűzéseinek is homlokterébe került. Főként az érdeklődés felkeltését látják e vonatkozásban a legcélravezetőbb eszköznek. Ne a jelesre, vagy az egyszerű átcsúszásra pályázzanak a tanulók, ne rettegjenek tanáraiktól („Szeretném megszerettetni tárgyaimat, elérni azt, hogy tanáraiktól se rettegjenek." n. nh. bi.-ké. Bp. m.), ne elnéző magatartásukért szeressék őket, egyszóval az a törekvésük, hogy ne a tanárokkal való kapcsolat személyi vonatkozásai, hanem a tárgyban levő érdekességek kössék le a tanulók figyelmét, vonzzák érdeklődésüket.

„Szeretném, ha érdeklődést tudnék ébreszteni a tanulókban az irodalom és a nyelvek iránt, ha színessé és vonzóvá tudnám tenni óráimat." (f. nh. magy.-ném. Bp. é.) *„Az igények felébresztése, az önálló, merész gondolkodásra szorítás kellene ahhoz, hogy legigazibb célja legyen a pedagógiai munkának. De sokszor az érdeklődés felkeltése is megteszi . . ."* (n. nh. or.-né. Bp. é.) *„Legfőbb törekvésem, hogy megszerettessem az irodalmat és a nyelveket, hogy tanítványaim ne csak tantárgyaknak, hanem fontos és érdekes tudnivalóknak tekintsék a nyelveket."* (n. h. or.-né. Bp. é.) *„Az anyag- vagy a körülmények adta minden lehetőséget meg kell ragadnia a tanárnak, hogy megszerettesse tárgyát, s hogy a gyermekeket fegyelmezett, logikus gondolkodásra, határozottságra és ötletességre szoktassa, vagyis hogy kicsiben mindarra nevelje tanítványait, amire bővebben és részletesebben csak az óra szűk keretein kívül jut idő".* (f. h. magy.-ang. Bp. a) *„Nemcsak megértetni kívánom szaktárgyaimat, hanem megszerettetni is."* (n. nh. bio.-fö. v. é.)

Helyesen látják a jelöltek, hogy az értelmi nevelés, a szellemi készségek fejlesztése elválaszthatatlan a gyermek bizonyos érzelmi nevelésétől. Bár a fentiekben az érzelmi nevelésnek csak azt a vonatkozását említették, amely a tárgyak megszerettetésével kapcsolatos, mi optimisták vagyunk: arra is következtetünk, hogy tanítványaikat azért akarják érzelmileg is hangolni tárgyaik iránt, mert a tárggyal való foglalkozást a gyermek munkára, becsületességre, hazafiasságra nevelése szempontjából is hasznosnak látják. Az esztétikai vonatkozású nevelésről külön csak elszórtan történik említés, bár e vonalon is elmondható, hogy pl. az irodalmi nevelés — melyről pedig ugyancsak sok szó esik — már műfajánál fogva is magában foglal művészi, tehát elsősorban érzelmi vonatkozású hatásokat.

Örvendetes dolog, hogy a jelöltek — akik pedig régebbi tapasztalataink szerint általában az óra jó levezetésének technikáját szokták gyakorló évük kizárólagos feladatának tekinteni — most igen sűrűn említik az erkölcsi nevelés jelentőségét. Ennek a jelenségnek egyik magyarázata az is lehet, hogy magának a gyakorló iskolának életmenete tette világossá előttük a mindenoldalú nevelés szükségességét.

„A tanítási órán folyó és az osztályon kívüli munkának szerintem legfontosabb feladata a gyermek nevelése, személyiségének alakítása, jellemének for-

málása. Ennek csak egy részét oldja meg az oktatás, és azt is csak abban az esetben, ha a pedagógus törekszik arra, hogy a ténybeli anyag mellett annak szűkebb értelemben vett nevelési vonatkozásait is felhasználja a tanulók nevelésére, másrészt pedig tisztában van magatartásának, beszédének a tanulókra gyakorolt alakító hatásáról. Tehát pedagógiai munkám arra irányulna, hogy minden egyes tanulóban minél több pozitív jellemvonást alakítsak ki, illetve juttassak túlsúlyra, egyéni sajátosságainak meghagyása mellett. Ezenkívül egyéb (tanulmányi, családi, közösségi stb.) problémák megoldásában is szeretnék a tanulóknak és a szülőknek segítséget nyújtani, szintén a fenti cél megvalósítása érdekében." (n. nh. magy.-ped. Bp. e.) „*Az ismeretterjesztés mellett egyik leglényegesebb tanári feladatomnak tartom a gyermek egyéniségének formálását. Ez talán még nehezebb, mint az ismeretnyújtás.*" (n. h. magy.-tört. v. é.)

Az erkölcsi nevelés tartalmát még közvetlenebbül szövegezik meg azok a hallgatók, akik a gyakorlati életre, munkaszeretetre, becsületre és tisztességre nevelés hangoztatásán túl közelebbről is meghatározzák a nevelés irányát, s akiknek vallomása azt is tükrözi, hogy szocialista társadalomban élünk. Pl.:

„*Az iskolai munka emberi gazdagodás nekem, a tanulók számára pedig a kommunizmus elveinek élményszerű elsajátítása.*" (f. nh. magy.-fi . Bp. é.) „*A mindennapi életben való helytállásra, osztályharcos történetszemléletre szeretném nevelni az ifjúságot.*" (f. nh. mat.-fiz. Bp. m.) „*Úgy érzem, hogy a tanár órán kívüli munkája legalább olyan fontos, mint amit az órán végez, hisz a nevelés itt jut túlsúlyba. Én elsősorban sokoldalúságra szeretném nevelni a gyermekeket, másrészt pedig azt hiszem elsősorban a pedagógus feladata az, hogy beleoltsa a gyermekbe mindazt a sok követelményt, amit tömören szocialista erkölcsnek mondunk . . .*" (f. h. magy.-ang. Bp. a.)

A közösségi magatartásra való nevelés különösen fontos területe az erkölcsi nevelésnek. Ennek a közösségi nevelésnek azonban alapfeltétele, hogy a tanár maga is bekerüljön osztály közösségébe. Ne kívülről akarja mozgatni azt, ha nem belülről, maga is tagja lévén annak. A kívülről mozgatott csoport többnyire elzárkózik mozgatójától, idegennek érzi, védekezik vele szemben és „együttese" pedagógus vezető híján bandává züllik; a belülről mozgatott csoport viszont tapad a vezetőjéhez, mert benne nem külső elöljárót, hanem belső barátot érez. A tanárnak tehát meg kell nyernie tanítványainak bizalmát, hogy maguk közé fogadják. Ezt a jelöltek is tudják, s éppen az iskolában való forgolódásuk győzte meg őket erről.

„*. . .el kell érnünk, hogy a tanulók ne rettegjenek tanáraiktól.*" (n. nh. bi.-ké. Bp. m.) „*Szeretnék sokat körükben lenni, tanítási órákon kívül is, szeretném, ha igazi jó közösséget alkotnának és engem is bevennének abba.*" (n. h. magy.-ang. Bp. m.) „*Tanórán kívül főleg nevelni szeretném tanítványaimat. Szoros, de nem haveri kapcsolatot akarok kiépíteni velük. Szeretném megtanítani őket kulturáltan viselkedni az élet minden területén.*" (n. nh. kém.-fi. Bp. m.) „*Emberséges viselkedésre szeretném nevelni őket. Közel akarok kerülni hozzájuk, a problémáikhoz, hogy segíteni tudjak rajtuk.*" (f. nh. magy.-ném. Bp. é.) „*Úgy gondolom, hogy sokkal könnyebb a nevelői munka akkor, ha az ember közelről ismeri meg a tanulókat. Erre pedig főleg az órákon kívül van mód, pl. színház, mozi utáni közös, nemhivatalos beszél-*

getéseken." (n. nh. magy.-ném. Bp. é.) „*Remélem, hogy a jelenlegi átlagnál közvetlenebb, minden merevségtől és mechanikusságtól mentes kapcsolatot sikerül teremtenem a tanulókkal.*" (f. nh. magy.-tö. Bp. é.)

Összefoglalva a fejezetben foglaltakat, a tanárjelöltek magatartását, nevelői célkitűzéseiket illetően a következőket állapíthatjuk meg. 1. Az értelmi nevelés vonatkozásában az érdeklődéskeltésben és a gondolkodtatásban látják a sikeres munka egyik igen jelentős feltételét. 2. Jól érzik, hogy tárgyukhoz a növendékeket érzelmileg is kapcsolniuk kell. 3. Igazuk van, amikor az erkölcsi nevelés lehetőségének alapját a jó tanulóközösségben látják, ebbe természetesen beleépítve magukat is. Nyilvánvaló, hogy a nevelés vonalán még sok egyéb tennivaló is vár rájuk, de mikor a fenti nevelési célokat a sok közül erősebben kihangsúlyozták, nem választottak rosszul.

11. Kapcsolat a tanulókkal, nehézségek, legyőzésük.

Az egyetemen a hallgató munkájának tárgya a tudományok anyaga volt, tevékenysége ezek elsajátítására irányult. A gyakorlóiskolában a hallgató tanárjelölti jellege nyer erősebb hangsúlyt. Foglalkozásának tárgya immár a tanuló, az osztály, a tanulóközösség; a tudományból tananyaggá vált tudásmennyiség pedig csupán közeggé válik, amelyben a tanár, ill. tanárjelölt pedagógiai viszonyba kerül a tanítványával. Az egyetemen még a tudománnyal kellett személyes kapcsolatba kerülnie a hallgatónak; a gyakorlóiskolában már a tanítványaival a tanárjelöltnek. Tehát az alapviszonyok változtak meg lényegesen: a hallgatóból tanárjelölt, a tudományból tantárgy lett és közeg, amelyben tanárjelölt és tanítvány együtt lélegzenek. A gyermek pedig, mely eddig csak lélektani megfigyelések alanyaként és didaktikai tételek alkalmazásánál csupán illusztrációként szerepelt, most munkapartnerré emelkedett. Képletben kifejezve a változás a következő:

Egyetemen: hallgató ⟶ tudomány
Gyak. isk.-ban: tanárjelölt ⟶ tananyag ⟶ tanítványok

Az oktatás és nevelés három alaptényezője (tanár, tananyag, tanuló) mellett természetesen ott a negyedik is, a módszer, amely időbeli megvalósulásában kötőanyagként szerves kapcsolatba hozza a másik három — mondhatjuk — térbeli tényezőt.

Ahogyan az egyetemi tanulmányok elején találkozik először a hallgató a tudománnyal, ugyanolyan reveláció-szerű élmény keretében kerül először szembe a tanárjelölt a tanulókkal a gyakorlóiskolában. Megoldandó problémái újszerűek: kezelhető könyvszövegek, tételek, kísérletek stb. helyett élő emberek lesznek foglalkozásainak tárgyai, először óvatosan szemben álló felek, később személyenként külön alkattal és akarattal rendelkező, nehezen alá- és fölérendelhető munkatársak, de mindenképpen egymásra utalva.

Figyeltük a jelölteket, milyen magatartással kezdték hospitálásaikat abban az osztályban, amelyben egy idő múlva tanítani fognak. Egy részük szorongással szemlélte az ismeretlen gyermekarcokat, vajon ellenséget vagy barátot lásson-e bennük. Más részük mohó érdeklődéssel vágott neki a sűrűnek, oly fokú önbizalommal, hogy annak a tanulók részéről csak elhúzódás és elzárkózás lehetett a következménye. Ez a szorongás azonban az összeismerkedés után feloldódott, s mire tanításra került a sor, tanár és tanítvány az esetek

legnagyobb százalékában meghatóan együttműködött a siker érdekében. A túlságos bizalmaskodással próbálkozó jelöltek pedig rájöttek, hogy lerohanás helyett több eredményt hoz annak megvárása, míg a szivek maguktól kinyílnak.

Mert kinyíltak a szívek. A sikeres zárótanítás után odatódultak a tanulók a meghatott tanárjelölt köré, együtt örültek vele, megajándékozták őket, virággal, könyvvel vagy egyébbel. A tanárnő-jelölteket szinte megölelgették értük drukkoló leány-tanítványaik, azok pedig alig tudtak kiszakadni a körből, s nem tudván megválni a megszeretett arcoktól, folytatták munkájukat köztük a KISZ-ben, kiránduláson, ahol csak erre alkalom kínálkozott.

Kérdőívünk e pontjára 3 jelölt nem válaszolt, 18 azzal felelt, hogy e vonatkozásban semmi különösebb problémája nem támadt. A jelöltek nagyobbik fele azonban röviden kifejti, milyen úton és módon talált kapcsolatot diákjaihoz. Egyesek csak megemlítik azokat a nevelői vonásokat, amelyek megnyitják — bizonyára személyes tapasztalataik szerint — a diákszíveket. „Becsületesség, nyíltság és igazmondás volt a fegyverem" — írja az egyik. „Megértéssel és szeretettel közeledtem feléjük" — mondja a másik. „Érdeklődtem apró ügyeik iránt is" — vallja a harmadik. Egy jelölt válasza érdekesen vet világot arra, mi tartja vissza a tanulókat attól, hogy bizalmasabban kitárják lelküket tanáraik előtt.

> „*Nekünk még nem volt nehéz a kapcsolat megteremtése. Korban sem vagyunk még oly távol tőlük, meg aztán nem is vagyunk még „igazi" tanárok. Így a barátkozás során nem kell visszaéléstől tartaniok.*" (n. nh. magy.-kvt. Bp. e.)

Négyen arról beszélnek, hogy nehezen indult meg összemelegedésük a tanulókkal. „Egyéniségem bizonyos merevsége, az apró dolgokban való feloldódás készségének hiánya okozott eleinte nehézségeket, s bizonytalanság abban, hogyan néznek ránk." (f. nh. magy.-fil. Bp. é)

> „*Kiránduláson, szünetekben beszélgettem a tanulókkal, levelező mozgalmat szerveztem köztük, szovjet pionírok címeit adtam nekik, és megindult a levelezés. Ebben az osztályban még soha nem tanított gyakorló tanárjelölt, ezért voltak, akik azt hitték, hogy most nálam majd nem kell olyan szorgalmasan tanulni, mint a vezető tanárnőnél. Amikor tanítani kezdtem, és látták, hogy éppen olyan következetesen megkövetelem a tudást, mint a tanárnő, minden elmúlt, és megfelelő pedagógiai légkör alakult ki.*" (n. h. or.-ném. Bp. é.) „*Elmentem velük kirándulásra is, mégis voltak közöttük visszahúzódók, talán ellenségek is. Nehezen jutott nyugvópontra köztünk a tegeződés és a köszönés ügye is.*" (n. nh. magy.-kvt. v. é.) „*Még egy kicsit kimért vagyok a gyerekekkel. Ez — remélem — megszűnik majd, hiszen nem is alaptermészetem. Egyelőre igyekszem, de erőltetett sem akarok lenni.*" (n. nh. magy.-ném. Bp. é.) „*A gimnazista fiúkkal találtam meg legnehezebben a hangot. De lassan belejövök. Osztályozni még most sem tudok ; azt hiszem, eltelik az év, míg megtanulom.* (f. nh. mat.-fiz. Bp. a.) „*A IV. B-ben tanítottam. A tanulók kihangsúlyozottnak érzett passzivitása eleinte problémát okozott, ez azonban idő multán automatikusan megszűnt.*"? (f. nh. magy.-kvt. v. é).

Ahol az összehangolódás könnyebben ment, ott legtöbbnyire valamely közös érdekű témáról megindult beszélgetés segítette előre az ügyet. A tantárgy anyaga, tanulásának módszere, egyéb olvasmányokkal való kiegészítésére

vonatkozó tanácsok jó beszélgetési alapot teremtettek. A témakör mindjobban bővült, a tanulók beszéltek magukról, egymásról, a nagyobbak a pályaválasztásuk kérdéseiről. A legtöbb alkalmat azonban az iskola órán kívüli és mozgalmi munkája szerzi a nemes tartalmú és pedagógiai értékű kapcsolatok kimélyülésére.

„Részt vettem órán kívüli életükben, klubdélutánjaikon, iskolai újságszerkesztőségi munkájukban, politikai beszélgetéseiken. Igen hasznos volt a politechnikai órákon való részvételem is." (f. nh. magy.-fil. Bp. é.) *„Igyekeztem velük megértetni, hogy emberek lévén egyforma súllyal éljük meg életünket, ilyen oldalról egyformák vagyunk. Másfelől pedig megláttattam velük, hogy az irodalmi összefüggéseket már tisztábban látom, mint ők, s mikor ezt belátták, jó kapcsolat alakult ki közöttünk."* (f. h. magy.-kvt. Bp. é.) *„A pályaválasztásról beszélgettem negyedikeseimmel, s e ponton sikerült megnyernem bizalmukat.* (f. nh. magy.-fil. v. p.) *„Egyszer óra után azt mondtam a gyerekeknek, hogy aki nem ért valamit, maradjon itt. Tizenöt gyerek maradt körülöttem, de egynek sem a kémiával volt problémája, hanem „beszélgetni" akartak. Ettől kezdve én is kerestem az alkalmat a beszélgetésekre. (őrsi gyűlések, szünetek stb.) Szeretném, hogy majd komoly problémáikkal is hozzám forduljanak."* (n. nh. kém. fiz. Bp. m.) *„Úgy érzem, a közvetlenséggel, az osztály életében való részvételemmel találtam meg az utat a tanulókhoz; közös foglalkozásokon, sportoláson, mozilátogatáson vettem részt velük."* (f. nh. magy.-ném. Bp. é.) *„A jelöltnek még nincs meg az a tekintélye, mint a tanárnak, viszont ha jól fogja meg a dolgot, számíthat bizonyos szolidaritásra. Bizalmukat azzal nyertem meg, hogy közvetlen hangot ütöttem meg velük kapcsolatban, s engedtem, sőt igényeltem, hogy ők is így beszéljenek hozzám."* (n. nh. fö.-bi. Bp. é.) *„Igyekeztem minél többet köztük lenni, minél többet megtudni róluk, a tanulásban órán kívül is segíteni őket. Nehézségem inkább ott támadt, hogy megtaláljam a határt a megértés és az elnézés között."* (f. h. magy.-ang. Bp. a.) *„Nyáron a napközi táborban sokukat megismertem, voltam velük tanulószobán is, most pedig tanácsadó rajvezetőjük vagyok."* (n. nh. magy-tört. Bp. m.) *„Részt vettem az iskola nyári társadalmi munkájában, ott igen sok mostani diákommal találkoztam. Nagyon tetszett nekik, hogy én is szedtem a gyümölcsöt és kötöztem a szőlőt. A tanév elején semmi nehézségem nem volt velük."* (n. nh. magy.-tört. Bp. m.)

A fentiek szerint tehát a gyakorló év és annak minden mozzanata igen hasznos, sőt szükséges többek között azért is, hogy a tanárjelölt és a tanulók közötti helyes viszony kialakításának készsége kialakulhasson a fiatal nevelőkben.

12. Mennyivel vitte közelebb nevelői elképzeléseihez a gyakorló iskolai munka?

Ebben a fejezetben tárgyaljuk azokat a válaszokat is, amelyek a gyakorló iskolával kapcsolatos jó tapasztalatokat és a hiányosságokat említik. Az idevonatkozó anyag tehát egyrészt igen sokrétű, másrészt sokszínű is, mert mind pozitív, mind negatív észrevételeket tartalmaz.

Nézzük először a pozitív tartalmú megállapításokat. Ezek egy része igen megnyugtató. „Ilyennek képzeltem el a középiskolai oktatási munkát, ahogyan ebben az iskolában láttam", — írja egy természettudományi szakos jelölt.„Nem csalódtam, legfeljebb magamban" — írja egy egyébként igen jól dolgozó iro-

dalmár. „Itt kezdtem igazán megérezni a nevelői munka szépségét" — vallja egy filozófus. „Sokkal inkább megerősödött bennem, hogy tanítani akarok" — érlelődött meg valakiben a hivatástudat. „Önbizalmat nyertem" — írja egy tépelődő lélek. „Jó hely és kiváló alkalom a gyakorló iskola arra, hogy az ember keresse és megtalálja a saját stílusát és módszereit. Mindez persze irányítással gyorsabban és alaposabban megy."

„*A gyakorló iskola közelebb vitt elképzeléseimhez. Az volt a vágyam, hogy növendékeim jól tudják a kémiát. Ezt sikerült elérnem. Az általam tanított fejezetekből 4.1 volt a dolgozati átlag.*" (n. nh. kém.-fiz. Bp. m.) „*Az iskolai gyakorlat annyiban realizálta elképzeléseimet, hogy bebizonyította, csak nagyon komoly felkészültséggel lehet valaki jó tanár.*" (n. nh. magy.-tö. Bp. m.)

A jelöltek közül 17 hangoztatta, hogy elsősorban a nevelő együttesben történt kellemes elhelyezkedése tette számára zavartalanul vonzóvá az iskolai munkát. Vezető tanáraikkal jól megértették egymást, azok iránymutatásukkal és alapos, de szeretetteljes bírálatukkal segítették őket abban, hogy sikerrel dolgozhassanak, és annak örömét érezhessék. Csak egy-két idézet:

„*Féltem, hogy kivel kerülök majd együvé egy félévre, meg tudom-e majd vele beszélni kétségeimet, problémáimat. Ezek a gondjaim már elmúltak, mert vezetőtanáromnál nyíltabb, barátságosabb, jobban felkészült vezetőt nem is remélhettem volna. Nagyon sokat tanultam tőle.*" (n. nh.magy-tö. Bp. m.) „*Vezetőtanáromnak nagyon hálás vagyok, mert éreztem, hogy sok mindent megértett az én tulajdonságaimból és egyéniségemből, s ennek megfelelően állt hozzá munkám irányításához és bírálatához, a nélkül, hogy megnyirbálva éreztem volna magamat.*" (f. nh. magy.-ném. Bp. é.) „*Nagyon jó itt, hogy fiatalok a vezető tanárok, így könnyebben alakult ki kollégiális jó viszony közöttünk.*" (f. nh. magy.-lat. v. p.) „*Más szakon is találkoztam olyan tanárral, aki bár nem is vezető tanár, mégis első perctől fogva kollégaként kezelt, s meghívott óráinak látogatására. Ugyanakkor idegenkedést is éreztem egy-két tanárnál, ha a helyzet úgy adta, hogy be kellett mennem a tanári szobába .*" (f. h. magy.-ang. Bp. a.)

Az iskoláról és az egyes vezetőtanárokról szóló rajongó vallomásokat itt nem közölhetjük. A kellemes közérzetet a jó munkához igen sokszor a tanulók közösségének fegyelmezett viselkedése váltotta ki a jelöltekben, bár azok nehézségeiket sem titkolják:

„*Osztályom jóindulatú, értelmes, érdeklődő, lelkes társaság, de néha kissé fegyelmezetlen. Az intőt megszokták a gyermekek az általános iskolában, a fegyelmezésben nem sokat segít.*" (n. nh. kém.-fiz. Bp. m.) „*A kinti iskolákban reám váró fegyelmezéstől félek, mert itt ilyen problémával egyáltalán nem találkoztam.* (n. nh. magy.-ném. Bp. é.) „*Meglepett a tanulók érdeklődése. Igen jólesett, mikor óráimon észleltem, hogy figyelnek a tanulók, és igen sokat jelentkeznek. Ez önbizalmamat növelte.*" (n. nh. bi.-földr. v. é.) „*Nagyon megragadott az iskolában folyó KISZ-élet és kulturális munka, a November 7. tiszteletére rendezett dekorációs verseny, az élvezetes fali újság, az iskola házi lapja, a Meredek Út.*" (n. h. or.-ném. Bp. é.)

A jelöltek erősen igénylik a szabadabb mozgást az iskolában, hogy más osztályokba is bejárhassanak a sajátjukon kívül, hogy óráik tervezésében miné

hamarabb a maguk lábára állhassanak, esetleg újíthassanak is. Ezek a törekvések dícséretre méltóak, mert hivatásérzetet és alkotó kedvet tükröznek. Méltányolhatók is. Néhány idézet:

„*Remélem, nem akarják elvenni a kedvem az újítástól*". (n. nh. fő.-bi. Bp. é.) „*Általában az a gyakorlat, hogy a jelölt ritkán marad magában tanítványaival. Ez természetes is, hiszen a vezetőnek mindenért felelnie kell. Azonban egy-egy jól előkészített óra nem lenne haszontalan úgy sem, hogy a jelölt maga maradjon az osztályban. Így könnyebb lenne megtalálni a gyerekekkel a kapcsolatot, a jelölt pedig meggyőződhetnék arról, mit ér egyedül.*" (n. nh. magy.-tör. Bp. m.) „*Adjanak szabadabb kezet a tanításban!*" (n. nh. magy.-ném. Bp. m.) „*A tanárjelölt a dolgok természeténél fogva korlátozottabb, mint mikor majd önállóan fog dolgozni. Meggyőződésem, hogy akkor ajdm magasabb színvonalú lesz a munkája. A jelenleg fennálló rendszerben végzett gyakorlás persze azért szükséges előzmény. De később több önállóságot kérünk!*" (f. nh. magy.-tö. Bp. é.)

El kell ismernünk, hogy a gyakorló iskola fennállásának, életének, vagy magának a jelenlegi gyakorlási szisztémának még a hiányosságai is pozitív gondolatokat keltenek a hallgatókban. Akik szóvá tesznek ilyeneket, mind nevelői gondolkodásuk hevével és a javítás szándékával szólnak. A hiányosságokat a következő területeken észlelik: a vezető és nem-vezető tanárok különbségéből eredő kényelmetlenségek, a jelölt viszonya a nem-vezető tanárokhoz, a jelölt mozgása a tanári szobában, a jelölt tekintélye a hivatalsegédek között, a szertárak használata, a jelölt sajátos pedagógiai meggyőződése egyes tanárokéval, illetve az iskola hivatalos munkaformájával kapcsolatban. Megjegyzendő, e téren a kritikus állásfoglalás sokszor nem jellemző a többségére, inkább csak egyéni jellegű. Például az iskolai KISZ-munkával kapcsolatban az egyik jelölt így nyilatkozik: „Több tartalom kellene bele, több szív, igazibb politizálás." (f. nh. magy.-fil. Bp. é.) A másik azt mondja: „Az iskolában nagyon élénk KISZ-élet és kultúrmunka folyik." (n. h. or.-ném. Bp. é.) Nekünk mindenesetre örömünkre szolgál a lelkes kiállás a KISZ minél színvonalasabb munkája mellett. Egy jelölt megemlíti, hogy tudomása van egy tanár nyilatkozatáról, mely szerint a szülőnek egy idejében kiadott testi fenyítéke haszonnal járhat, s hangsúlyozza, hogy az ilyesféle tanári vélemény ellenszenves előtte. Mi sem lelkesedünk a szóban forgó kijelentésért, s örvendünk, hogy jelöltünk is egy véleményen van velünk. Az alábbi elmarasztaló kritikát egészében közöljük:

„*Alábbi észrevételem nem konkrétan ebben az iskolában szerzett tapasztalatomra épül, de általános és nagyon helytelen jelenségnek tartom az iskolában uralkodó bizalmatlanságot a tanulókkal szemben. A tanár és a tanuló kapcsolata sokszor merev, az ellenőrző és az ellenőrzött viszonya. A tanulók puskázása és a sugás elleni hadjáratot feleslegesnek tartom. A tanárnak kell annyira ismernie növendékei tudását és készségeit, hogy megítélésükben a jegyek pusztán segédeszközként szerepeljenek. Az állandó gyanúsítás légköre egészségtelen. Az olyan tanár óráján, akihez megbecsülés és a megbecsültetés érzése fűzi, a tanuló nem csal.*" (n. nh. magy.-ang. Bp. é.)

Ha ezt az esetet nem is ismerjük el a magunkénak, a következő mindenesetre elsősorban gyakorlóiskolai kérdés. A jelölt pedagógiai fejlődéséért a vezetőtanáron kívül és túl az egész tanári kar felelős. A jelölt — amennyiben

valódi hivatásérzet dolgozik benne — tárgyának tanítását természetesen más megoldásban is szeretné látni, tehát szívesen látogatná a többi tanárok óráit is. Ezek viszont nem mindnyájan olyan friss idegzetűek, hogy a maguk jelöltjein túl a másokéival való foglalkozást is könnyedén elvállalják. A jelöltek persze hajlamosak a fáradtságot idegenkedésnek venni. Mi a jelöltek idevonatkozó észrevételeit javukra írjuk: látni, tapasztalni akarnak, mindig és mindenütt.

„*Vezetőtanárommal való viszonyom jó, a többi tanárokkal való kapcsolatom részben formális, részben nincs is.*" „*Vezetőtanárom nagyon barátságos, de a többi tanárt még alig ismerem.*" (n. nh. magy.kvt. v. é.) „*Vezetőtanáromtól komoly támogatást kaptam, a többi tanárral való kapcsolatom kellemes, de felszínes.*" (n. h. bi.-földr. v. é.) „*Ami a nem-vezető tanárokat illeti, előfordult, hogy éreztették velünk, hogy csak jelöltek vagyunk.* (n. nh. magy.-tört. Bp. m.)

A jelöltek kilencven százaléka szívesen tölti idejét iskolai munkával, ami kötelezően mindössze heti 16—18 óra. De ők ezen felül korrepetálnak, dolgoznak a KISZ-ben és az UTTÖRŐ-ben, szakkört vezetnek stb., éppen ezért erősen kifogásolják, hogy az egyetemen még ebben az ötödik évben is nagyon megterhelik őket órával, üléssel, dolgozatírással, ami persze akadályozza őket abban, hogy szívvel-lélekkel a gyakorló iskolának élhessenek.

„*Az lenne jó, ha sokkal több időt tölthetnénk a gyakorló iskolában.*" „*Ami az iskolai életet illeti, bosszantó ütközés az, hogy az egyetem a szerdai napunkat tette szabaddá, az iskolában pedig szerdán vannak a KISZ gyűlések. Általában baj az, hogy az egyetem még ebben a gyakorló évben is túl sok időnket veszi igénybe.*" (f. h. magy.-ang. Bp. a.) „*Az osztálytanítás technikájának megtanításához feltétlenül kell ez az egy év. De a heti 16 óra pedagógiai munkára kevés.*" (f. nh. mat.-fiz. Bp. a.)

A jelölteknek a gyakorlati év munkájával kapcsolatos pozitív és negatív megállapításai egyaránt azt igazolják, hogy valóban fel akarják használni a gyakorló iskola nyújtotta összes lehetőségeket. Amit az iskola nyújtani tud, szívesen fogadják, amit pedig hiányosságnak tartanak az iskola életében, annak megjavítását a leghatározottabb szavakkal igénylik. Ezek a jelenségek is pedagógusi hivatásérzetük bizonyítékai.

13. Írja le legjelentősebb gyakorló iskolai élményét!

Az iskola sokszínű élete rengeteg pedagógiai élményt szolgáltathat annak, aki nyitott szemmel és nyílt szívvel tevékenykedik tanárok és tanulók látszólag nyüzsgő forgatagában, valójában egy finom szerkezet egymáshoz kapcsolódó fogaskerekei között. A jelölt érdeklődésének irányától, a nyert hatások erejétől, a jelölt érzékenységétől függ, hogy melyik élménye íródott be legmélyebben, legmaradandóbban az emlékébe és érzelmeinek televényébe. A „legnagyobb" élményt azért kértük, mert a meggyőződésünk, hogy a legkiemelkedőbb élmény megnevezése és leírása nemcsak az ő lelkiségükre jellemző, hanem az iskolára is, amely azt adta nekik a maga naponta ezer esetet felvető, lüktető életével.

„*Bár az első órámat és a zárótanításomat nem szeretném még egyszer végigcsinálni, legnagyobb élményem mégis az első órám kellemes emléke, a II. C osztály szolidáris magatartása, a többi szaktanár bátorítása (a nem szakosoké is!). Az általános iskolás gyermekek lelkesedése is sok kellemes percet*

szerzett." (f. nh. fil.-magy. Bp. p.) „*Tanítványaim szeretete az, ami leginkább meghatott. Pár hetes betegségem alatt kaptam néhányuktól levelet, amelyben szeretetükről, tiszteletükről biztosítottak, s mielőbbi gyógyulást és visszatérést kívántak.*" (f. nh. magy.-lat. v. p.) „*Nagyon kellemes volt éreznem, hogy az az osztály, amelyben tanítottam, minden erejével igyekezett megkönnyíteni munkámat, s hajlandók — mondták — megtanulni a következő leckét is, ha nekem úgy könnyebb. Szorgalmasan tanultak, kifogástalanul viselkedtek, egyszer sem kellett fegyelmeznem. Titokban tudtomra adták, hogy ha netán hamarabb fejezném be az órát, ők majd kérdeznek, hogy ne legyen baj.*" (n. nh. magy.-tör. Bp. m.) „*Nagyon sok élményem van, többnyire kellemesek. A kiránduláson pl. a visegrádi várból kórusban üvöltöttek és integettek felém a gyerekek : Tanár úr! Először vigyázva körülnéztem csak aztán mertem visszaintegetni. Nőttem a szememben.*" (f. nh. mat.-fiz. Bp. alk.) „*A 6. a-ban tartott utolsó órámon a gyerekek egy nagyon kedves verssel köszönték meg fáradságomat. Nagyon jól érzem magam az iskolában. A legszebb álmom teljesülne, ha itt maradhatnék.*" (n. nh. bi-ké. Bp. a.) „*A legnagyobb élményem az első órám volt, mely még jobban a hivatásomhoz láncolt. A tanulók rózsacsokorral vártak, de olyan ünnepélyes csendben, hogy majdnem könnybelábadtak a szemeim. Egész órán aktivak voltak, és fürkészve néztek, vajon miben lehetnének segítségemre. Ezt sohasem fogom elfelejteni.*" (n. nh. bi.-ké. Bp. m.) „*A legkedvesebb emlékeim közé azokat az apró eseteket sorolom, amikor egy-egy tanuló felkeresett a problémáival.*" (f. h. magy.-ang. Bp. a.) „*Egyszer bementem helyettesíteni a 8. a-ba. Elkezdtem beszélgetni a gyerekekkel az izotópokról. Rádöbbentem, hogy ezek a tizennégyéves fiúk többet tudtak hozzászólni a kérdésekhez, mint sok gimnazista. Ez az érdeklődés életkori sajátságuk. Ezt majd kézbe kell vennem és irányítanom.*" (n. nh. kém-fiz. Bp. m.) „*A legnagyobb élményem beszélgetésem volt egy tanulóval, amiből bizonyos hibáimra rádöbbentem. (Merevség, a feloldódás képességének hiánya, a bizonytalanság érzése, ha rámnéznek stb.) A gyerekek ezeket a dolgokat pontosan meglátták. Ugyanakkor nagyon jólesett, hogy mindezt nekem is elmondták.*" (f. nh. magy.-fil. Bp. é.)

Az utóbbi tíz év folyamán volt alkalmunk figyelemmel kísérni a hazai tanárképzés ügyét. Tapasztalatainkat rendezve s egybevetve azokkal a válaszokkal, amelyek alapján fenti dolgozatunk készült, valamint azokkal a szóbeli vallomásokkal is, amelyeket az idők folyamán tanárjelöltekkel folytattunk, röviden a következőkben rögzíthetjük észrevételeinket:

1. A tanárjelöltek tárgyi tudása és hivatásérzete határozottan emelkedőben van. Ma magasabb szintű, mint a belátható múltban volt.
2. A nevelői hivatásérzet kifejlődésében döntő szerepe van a jelölt egykori középiskolai élményeinek. Ez serkenti őket magukat is arra, hogy szintén élményeket nyújtó nevelőkké váljanak.
3. A jelöltek zöme valóban tanári pályán kíván elhelyezkedni, de elsősorban középiskolai szinten.
4. A jelöltek a szaktárgyi kérdéseken túl igen nagymértékben érdeklődnek a szocialista nevelés erkölcsi vonatkozásai iránt.
5. A jelöltek formaságoktól mentes, közvetlen, személyes kapcsolatba kívánnak kerülni tanítványaikkal, s ma már keresik az ifjúsági mozgalmi és szakköri alkalmakat, ahol viszonylag kötetlenebbül lehet dolgozniuk.

6. A gyakorlati év jellegét nem érzik pusztán átmenetinek. Már ez év folyamán is konkrét nevelői törekvéseket táplálnak, maradandó élmények fűzik őket itt végzett munkájukhoz.

Ezek szerint tanárképzésünk jelen helyzetét és továbbfejlődésének irányulását — a megfelelő szorzások és általánosítások elvégzésével — sok reményre jogosítónak tarthatjuk.

Лайош Сатмари:

ВЗГЛЯДЫ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПО ВОПРОСАМ О ПРОФЕССИИ, МОТИВАХ И ПЛАНАХ

Автор задал вопросы 75 будущим преподавателям о мотивах, по которым они выбрали свою профессию, об их взглядах по педагогической профессии и об их планах на будущее. В статье приводится систематизация полученных ответов.

Lajos Szathmáry:

STATEMENTS OF TEACHER-TRAINEES CONCERNING THEIR PROFESSION, THEIR MOTIVES AND THEIR PLANS

75 teacher-trainees have been questioned about the motives of choosing their profession, about their views concerning the teacher's profession as well as about future plans. The study contains the collected and systemized answers.

SIPOS ISTVÁNNÉ

BÉL MÁTYÁS PEDAGÓGIAI REFORMTÖREKVÉSEI II.

Iskolaszervezői tevékenysége

Mint már említettük, a hallei eszmék legkorábban Besztercebányán és Pozsonyban találtak otthonra. Az a nemzedék, amely a század első évtizedében életre szólóan magáévá teszi *Francke* elveit, főleg e két város iskoláiból került Halléba.

A pietizmus magyarországi terjedése sem zavartalan. Itt is — akárcsak Németországban — meg kell vívnia a maga harcát az ortodoksziával. Az ortodoksz papság minden erővel gátat akar vetni a pietizmus terjedésének, és az 1707-ben Rózsahegyen tartott zsinaton heves támadások hangzanak el a pietizmus ellen.[1] Az ortodoksz papság a piestitáknak hivataluktól való megfosztását követelte, és bár a zsinat végül is nem hozott radikális intézkedéseket, a mozgalom terjedését az ortodoksz papság a továbbiakban is igyekezett mindenáron meggátolni.[2] A pietizmus gyanúja *Bél*nek is nem egy keserű órát szerzett.

[1] Vö. *Zsilinszky M.* : Egy forradalmi zsinat története. Bp. 1889.

[2] A pietizmus harmadik központja Győr. Itt működik *Torkos András*, akit egy egykorú szatíra *Bél* és *Bárány* mellett a pietisták fejének mond. — *Torkos* mellett kezdte tanítói pályáját Győrött *Bárány György* is, *Francke* magyar tolmácsolója, aki lefordította *Francke* : „Kurzer und einfältiger Unterricht"-jét magyarra a *Wirth Ambrus*-féle átdolgozás szerint és ezt Halleben 1711-ben kiadta. A munka teljes címe: Augustus Herman Franckenak, Sz. Ir. Prof. és Predikátornak Oktatása a gyermek nevelésrül. Az igaz Isteni félelemre és [kegyestségre]! mint vitessenek a kis gyermekek; közbeszélgetésbe foglaltatott Wirrt Ambrus Norimb. Predik. által, most penig szükséges voltáért és a közönséges haszonért kérdésekbe foglalva magyar nyelvre forditatott: mely munkával minden valláson levők alkalmassan élhetnek, mert itt a hit dolgárul nem disputáltatik, hanem kiváltkép a kegyes szülőknek és a hiv praeceptoroknak jó és kegyes tanáts adatik, mint viseljék magokat jó lelkiesmérettel a gyermekek körül, hogy az ő tisztekben az Istennek bűvséges áldását várhassák magokra. Nyomtattatott Halleban Orbán István által 1711. — A művecske tizenkettedrétű, 120 lap és ma már igen ritka. Egy példánya megvan a Széchényi Könyvtárban Szabó K. R. M. K. I. 1782 sz. alatt. Itt szerzőként még *Babai György* szerepel. *Kiss Áron* 1874-ben Adalékok Magyarország nevelés és oktatásügyének történetéhez c. művében még névtelen tudósról beszél a mű szerzőjével kapcsolatban, 1881-ben azonban már A magyar népiskolai tanítás története című munkában *Bárány György*öt emlegeti szerzőként. Neki tulajdonítható tehát a műhöz mellékelt ajánlólevél után olvasható „alázatos és köteles szolgája B. G." betűk mögött meghúzódó szerző személyének felderítése, és *Kiss Áron*nak ezt a megállapítását — mely szerint a mű *Szeniczei Bárány György*től származik — a magyar neveléstörténet utána következő művelői át is vették.

Wirth átdolgozását *Bárány* nyilván jobbnak tartja az eredetinél. Más szabadságot is vesz, mert „kérdésekbe foglalva" fordította le *Francke* művét. *Bárány*, bár legtöbb helyen éppúgy, mint *Wirth* szó szerint követi *Francke*t, mégis szabadabb átdolgozásban adja *Francke* neveléstanát. Eredeti művében az, amit a magyar nyelv állapotáról, valamint a testről való gondoskodásról mond, *Francke*nál nem szerepel. Általában *Francke* fejtegetéseit mindenütt a hazai szokásokra és állapotokra alkalmazva veszi át. *Payr*

Bél a hallei egyetemen előbb medicinát, majd teológiát tanul.[3] Ugyanakkor *Francke* egyetlen fiának nevelőjévé teszi meg, és a latin iskolában mint nevelőt foglalkoztatja. *Bél* három évet tölt Halleban, ekkor egyszerre két helyről kap meghívást: Kelet-Friziából, ahová egy gazdag birtokos fiának nevelőjéül hívják és Besztercebányáról a gimnázium conrectori hivatalába. *Bél* a friziai állás felé hajlott, mert ez alkalmat nyújtott volna arra, hogy tanítványával beutazza Franciaországot, Angliát és Német-Alföldet. Ekkor azonban megbetegszik és egy ideig még Halléban kell maradnia. A friziai állást közben betöltötték, Besztercebányáról a rendes meghívó levelet hiába várja, ezért elfogadja *Breithaupt* ajánlatát és a Magdeburg melletti bergeni gimnáziumba megy, ahol fél évet tölt. Közben megjön a besztercebányaiak rendes meghívólevele és végül *Breithaupt* — bár nem szívesen — hazaengedi.

1708. május 24-én érkezik meg Besztercebányára. Még mielőtt a hazába visszatért volna, 1707. augusztus 24-én *Breithaupt* elnöklete alatt teológiai értekezést tartott. Besztercebányára visszatérve a conrectori tisztet s egyszersmind az ispotályi templom mellett a lelkészi hivatalt viseli, majd pedig a gimnázium rektora lesz. Itteni működésére vonatkozóan csak gyér adatok állnak rendelkezésünkre. Annyit tudunk, hogy a tanulók száma 1710-ben már kétszeresére növekedett és az intézet felvirágzott. *Bél* azonkívül, hogy mint a gimnázium rektora felügyelt az intézetre, a legfelsőbb, vagyis a „rhetorico-poëtica" osztályban tanított. Ennek tantárgyai voltak: retorika, poézis, héber nyelv, káté, bevezetés a szentírásba, latin írásgyakorlatok. Ezenkívül, mivel a *Rákóczi* szabadságharc idején a protestánsoknak nem kellett attól tartaniok, hogy betiltják a tanítást, ha túlmegy a grammatikai fokon, *Bél* az érettebb korú tanulóknak bölcseletet, történelmet és földrajzot is tanított.[4]

Életírói besztercebányai életéből még a következő epizódot emelik ki. *Heister Siegbert* császári tábornok, elfoglalván Besztercebányát, néhány halálra ítélt foglyot hozott magával. *Bél*, mint az egyháznak egyik lelkésze volt megbízva azzal, hogy őket a halálra előkészítse, amit meg is tett. Bevádolták azonban *Heister*nél, hogy hivatalos teendőit nem a leglojálisabb módon végzi

---

Sándor és *Kiss Áron* szerint magyar nyelven ez az első rendszeres neveléstani munka. *Apáczai* ugyan fél századdal már korábban, szintén magyar nyelven mondta el a hazai nevelés reformálására vonatkozó eszméit, és *Apáczai* kétségkívül szélesebb látókörű egyetemesebb műveltségű tudós, mint *Bárány*, de műve mégsem nevezhető rendszeres neveléstannak. — *Kiss Áron* egyébként még a műnek két példányát említi, de a második példányt, amelyről *Majláth Bélá*tól a Magyar Könyvszemlében olvashatunk rövid tudósítást (1881. 348. o.) nem találtam meg a Széchényi Könyvtárban. *Majláth* tudósítása szerint a második példány számlapjáról elhagyták *Francke* nevét és ehelyett *Chrysologus Theophilus* álnevet nyomtattak. Ahol pedig a nyomás helyneve van, Halle helyett Filadelfia — szintén költött helynév áll. — A mozgalom magyarországi problémáira nézve lásd: *Payr Sándor :* Magyar pietisták a XVIII. században. Klny. Magy. Prot. Egyháztörténeti Monografiák I. k. 1898.; *Révész I. :* A magyarországi protestantizmus története. Tört. Tud. Kézikönyve. III. 4. Bp. 1925.; — *Payr S. :* A pietizmus pedagogikája. Pozsony, Wigand 1908.; — *Szentiványi Béla :* A pietizmus Magyarországon, Századok, 1935. 4. közlemény. Nevezett művek általában szellemtörténeti, illetve vallási szempontból tárgyalják a pietizmus magyarországi problémáit.

[3] Tanárai: *Breithaupt* (dogmatika, morál), *Francke* (ószövetségi könyvekbe való bevezetés), *Michaelis* (zsidó nyelv), *Reinbach* (zsidó akcentuáció), *Tribechow* (görög), *Cellarius* (latin), *Buddeus* (bölcsészet), *Thomasius* (természeti jog), *Ludewig* (állami jog), *Strich* (egyházi jog). Vö. *Markusovszky*, *Payr*, *Haan* id. műveit.

[4] Vö. *Rosenauer :* A besztercebányai A. H. Ev. Gymnasium története. A besztercebányai ev. gimnázium értesítvénye 1875/76. 45—74. o.

és nem barátja a császáriaknak. *Heister* ki akarja *Bél*t végeztetni és *Bél*nek csak nagy nehezen sikerül a tábornokot kiengesztelnie. *Bél* csakugyan lelkes hazafi volt és mint ilyen *Rákóczi*nak híve, tanúsítja ezt már az a körülmény is, hogy az evangélikus főurak őt ajánlották *Rákóczi*nak tábori lelkésznek. Az állást azonban nem kapja meg, alkalmasint éppen pietista hajlandósága miatt.

Besztercebányai tanár korában két munkája látott napvilágot: *Freylinghausen* hittana, melyet magyarra fordított[5] és egy felhívás[6], amely szerint *Bél* egy nagyobb szabású, a magyar nyelv és irodalom történelméről szóló munkát készül kiadni. Maga a félig kész munka kéziratban maradt és elveszett. A mű célkitűzéséről, *Bél* elgondolásairól, *Ráday Pál*hoz intézett leveléből értesülünk.

Erre nézve álljanak itt *Bél* saját szavai: „Cum linguam nostram Hungaricam tenebris hactenus in Orbe erudito haesisse obsitam saepe iterumque apud animum dolerem, in eam tandem curam totus incubui, ut quantum fieri posset, in Origines eius inquirerem, easque iusto volumine complexus, in publicum, si Deus voluerit, emitterem. Id ne lateret Patriae Filios, Praesentem conatuum meorum prodromum, quem heic mitto, publicae luci exposui, certa spe fretus, futurum esse, ut quibus Decus Gentis Hungaricae cordi est, ultro symbola sua, adornando operi huic accommodata, conferant, quemadmodum huius propositi rationis Schediasma ipsum fusius exponit." (Mivel gyakran és ismételten fájlaltam lelkemben, hogy a mi magyar nyelvünk a tanult világ előtt eddig mintegy sötétségben elrejtve lappangott, végre is teljes erőmből arra adtam magam, hogy amennyiben erre mód nyílik, kutassak e nyelv eredetét illetőleg, és azt megfelelő kötetben összefoglalva, ha Isten úgy akarja, nyilvánosságra hozzam. Hogy ez ne maradjon titokban a haza fiai előtt, szándékomnak ez előfutárját a nyilvánosság elé bocsátottam, erősen bízva abban, hogy eredményeképpen azok, akik a magyar nemzet felvirágzását szívükön viselik, önként fel fogják ajánlani adataikat, amelyek ezen mű elkészítésével szoros kapcsolatban vannak, amint ezt az eljárásom megokolására készült vázlat bővebben magyarázza.)[7]

Apáczai fél századdal már korábban, látva a magyar könyveknek nagy hiányát, elhatározza, hogy magyar nyelven fog minden tudományt megírni. *Comenius* vele egy időben Sárospatakon szintén a tudományoknak anyanyelvén való művelésére buzdítja a magyarokat, de a nagy tanítók emléke egy időre feledésbe ment. A magyar ifjakat külföldön idegen tudósoknak kell emlékeztetniök kötelességeikre a magyar nyelvvel szemben. *Thomasius* és *Francke* voltak *Luther* után az elsők, akik az anyanyelv felé fordítják a figyelmet, és *Bél Mátyás*ra, sőt *Bárány*ra, általában a pietista tanítókra ez a példa nem maradt hatás nélkül. *Bél* azonban — és ez nagyon fontos — nemcsak *Francke*nak volt tanítványa, hanem a német racionalizmus úttörőjének *Thomasius*nak is, sőt tanítványa volt *Ludewig*nak is, akinek révén megismerkedett a német államismereti iránnyal, azzal az egységesítő tudományrendszerrel, amely Halléra különösen jellemző, és amelynek Jéna is lelkes híve

[5] Compendium, avagy rövid summája az egész keresztény tudománynak . . . Saxonia Hálában. Zeitler Christóf András bötűivel. 1713.

[6] Matthiae Belii rectoris neosoliensis invitatio ad symbola conferenda, dum historiae linguae hungaricae libros duos, Genesim et Exodum, edere parat. Berolini 1713.

[7] *Bél Mátyás* levele *Ráday Pál*hoz. 1713. dec. 18. (latin nyelven), Ráday kézirattár. Idézett levélrészlet fordítása *dr. Oswald Ferenc* nyug. igazgató munkája.

volt. Ez az irányzat a történettudomány céljának új megállapításával függött össze és lényege abban állt, hogy hívei az állam múltjának és jelenének minden részletkérdésre kiterjedő megismerésére törekedtek, és ez természetesen vezetett a történelemmel kapcsolatos egyéb tudományok műveléséhez.[8] *Bél* érdeklődése a magyar szellemi élet, a magyar nyelv múltja iránt,[9] sokoldalú tudományos érdeklődése és munkássága mintegy előkészítik az utat az európai hírnevét megalapozó nagy összefoglaló államismereti műhöz Magyarország történeti és földrajzi leírásához. Általában *Bél* mélyebben hatolt a racionalizmus szellemébe, mint pietista lelkésztársai, aminek bizonysága az a tény is, hogy óriási méretű tudományos munkásságában — lelkész létére — viszonylag csekély helyet foglalnak el a kifejezetten vallásos jellegű művek, és bizonysága az a pedagógiai realizmus is, amellyel később a pozsonyi iskolát újjászervezte. E szervező, oktató és nevelő munka világosan megmutatja, hogy *Bél* a pietista pedagógia legjobb — a felvilágosodással érintkező korszakából származó — hagyományait ültette át a hazai talajba, de nem szolgai másolatban, hanem mindenhol hozzáadva egyéni, gyakorlati, pedagógiai tapasztalatait. Európai műveltségű, európai kitekintésű, kiváló pedagógiai érzékkel rendelkező férfi, aki a hazai érdekeket szem előtt tartva alkotta meg reformjait.

Bél működése a besztercebányai iskolánál 1714-ig terjed. Ekkor meghívják a rendkívül siralmas állapotban levő pozsonyi iskola rectorává.

A pozsonyi iskolát 1606-ban létesítették a bajorpfalzi lauingeni iskola mintájára. A lauingeni iskola, akárcsak a strassburgi, *Sturm János* pedagógiai elvei alapján szerveződött és mindkét tanintézet hosszú időn keresztül a jól berendezett iskolának mintaképe volt. Példájuk nyomán szerveződött a legtöbb németországi iskola, és hazánkban is a protestáns iskolák jelentékeny része. *Sturm* rendszerében a gimnázium, mely magában foglalta a mai népiskolát is, kezdetben 9, később általában 10 osztályból állott, a lauingeni iskola viszont csak 5 osztályos volt. Az egész tanintézet a latin és görög nyelv elsajátítására és ezek segítségével a dialektikában és retorikában való kiképzésre szolgált, csak a legfelsőbb osztályokban tanultak a tanulók a klaszszikus nyelveken kívül egy kevés aritmetikát, földrajzot, asztronómiát és héber nyelvet. A tulajdonképpeni cél a jámborság és vallásosság, mégpedig a „sapiens atque eloquens pietas" volt. Az iskolai oktatásnak arra kellett törekednie, hogy a tanuló a latin nyelvet tökéletesen elsajátítsa, mégpedig a maga klasszikus tisztaságában. A nemzeti nyelv tanítása *Sturm* rendszeréből még teljesen hiányzik, csupán a klasszikus auctorok olvasásánál és fordításánál jut valami szerephez. A reáltudományokat *Sturm* tantervében egészen mellőzte, úgyszintén a történelem rendszeres tanítása is kiszorult. Ellenben igen nagy gondot fordított *Sturm* az élőszóbeli előadásban való gyakorlatra. E célra szolgáltak a latin nyelven való beszélgetések a legalsó osztálytól kezdve, valamint a recitatio-k és concio-k, disputatio-k és declamatio-k, úgyszintén az iskolai színi előadások.

A *Sturm*-féle rendszert — a lauingeni szervezeti keretek közt — érvényesítő pozsonyi iskola gyors fejlődésnek indul, de ez a gyors fejlődés nem

[8] Vö. *Losonczi Zoltán :* Bél Mátyás és a magyar tudomány. Klny. A Hegyen épített városból. Bp. 1927.; *Fueter :* Geschichte der neuren Historiographie. München, Berlin, 1925.

[9] 1718-ban megjelent a magyar rovás-írásról szóló dolgozata: De vetere litteratura Hunno-Scythica exercitatio. Lipsiae Monath 1718.

tartott sokáig. Az ellenreformáció hullámai Pozsonyt is elérik és 1672-ben karhatalommal elveszik a protestánsoktól templomukat és iskolájukat, lelkészeiket és tanítóikat elűzik. Tíz évi szünetelés után ugyan az 1681. soproni országgyűlés határozatai értelmében újra megalakult Pozsonyban az evangélikus egyházgyülekezet és az iskola, de nem sokáig folytathatta működését. 1713-ban Pozsony városában borzasztó pestis-járvány dühöngött, amelynek közel 4000 áldozata volt. A hatóság ennek következtében bezáratta az iskolát, amikor pedig az iskola 1714-ben újra megnyílt, mindössze 40 tanítvány jelentkezett.[10]

Bélt váratlanul éri a pozsonyi iskola részéről a meghívás, és 1714. március 26-áról kelt és *Rabacher András János* pozsonyi evangélikus lelkészhez intézett válaszában nem ad egyenes választ a felszólításra, hanem gondolkodási időt kér. Igen érdekesek azok a kérdések, amelyekre *Bél* választ kér *Rabacher*-től: Meglesz-e a rektornak a kellő hatalma arra nézve, hogy szándékait, törekvéseit megvalósíthassa? Remélhető-e, hogy szegénysorsú tanulók számára alumneum fog felállíttatni és hogy vajon ebbe csak azok vétetnek-e majd fel, kik az isteni tiszteletben az egyházi zenét látják el, vagy olyanok is, kik a zenében járatlanok? Ez utóbbit inkább látja a közjólét érdekében levőnek. A tanítószemélyzet újból megválasztandó-e, vagy pedig egyik-másik a meglevők közül ezután is megmarad hivatalában, és hogy mennyiben függnek ezek a rektortól? Vajon az egyházgyülekezet kész lesz-e a rektort és az egész tanítótestületet bárminemű jogtalanságok ellenében hathatósan megvédeni? Levele utolsó részében azt írja *Bél*, hogy fontos okokból a feltett kérdésekre kimerítő választ kíván, mert az e kérdésekben kifejezett feltételektől függ egy iskolának a felvirágzása, amint ezt Besztercebányán is tapasztalta.[11]

Miután feltételeire kedvező feleletet kap, elfogadja a pozsonyi rektorságot és 1714. május elején érkezik meg Pozsonyba. Hivatalába május 8-án iktatják be és tanszékét „de ludo bene ac prudenter instruendo aperiundoque" (A jól és okosan szervezendő és megnyitandó iskoláról) című beszéddel foglalta el, amely azonban elveszett.

Iskolaszervezői tevékenysége és pedagógiai felfogása szempontjából igen érdekes tanterve[12], melyet a pozsonyi egyházi konventnek nyújtott be az iskola újjászervezése érdekében 1714. május 4-i keltezéssel. Az egész tervezet három fő részből áll: Az első az iskola szervezését és a tantervet tárgyalja, a második utasításokat ad a követendő tanmódszerre nézve, a harmadik pedig az iskolai diszciplináról szól. Egy másik — az előbbivel szerves összefüggésben állani látszó kézirat — a latin és a görög nyelv tanítási metódusával foglalkozik.

Az első részben az iskola feladatát fogalmazza meg teljesen a pietizmus szellemében: „. . . ezen veteményes kertek úgy legyenek berendezve, hogy

[10] Vö. *Markusovszky :* A pozsonyi ág. hitv. evang. lyceum története. Pozsony Wigand, 1896. Az iskola állapota, szervezete és gyors hanyatlása. 117—126. o.

[11] *Bél Mátyás* levelét eredetiben — *Markusovszky* hivatkozása szerint — a Documenta Archivi eccl. Aug. Confessionis Posoniensis Tomi VII. Kézirat VI. kötete őrzi. *Bél Mátyás* meghívólevele ugyanott található meg. Ismerteti *Markusovszky* id. m. 139. o. — *Lukács Károly*nak (akinek részletes és alapos *Bél Mátyás*ra vonatkozó bibliográfia-összeállítását munkámhoz felhasználtam) 1952. XI. 6.-i kelettel a bratislavai tájékoztatásügyi és népművelésügyi megbízotti hivataltól nyert értesülése szerint *Bél Mátyás* kéziratainak egy része jelenleg a bratislavai szlovák evangélikus teológia könyvtárában van. Ez ma a Szlovák Tudományos Akadémia könyvtárának részét képezi.

[12] Ismertet : *Markusovszky* id. m. 165—193. o.

azokban istenfélő, tanult, a közjólét előmozdítására alkalmas és odaadó férfiak neveltessenek".[13]

Szervezetileg a gimnázium 6 jól berendezett osztályból álljon, melyek felülről lefelé haladva prima, secunda, tertia, quarta, quinta, sexta (classis) elnevezésűek legyenek. Fontos követelménye, hogy minden egyes osztálynak minden egyes tudományból tankönyvekkel kell rendelkeznie. A tananyagot megállapított módszer szerint kell tárgyalni, a megállapított tankönyveket pedig mindig csak egyféle kiadásban használják. Ezt azért tartja fontosnak, mert megállapított kézikönyv hiányában a tanítók rendszerint olyan könyveket használnak, amelyek saját munkájukat, nem pedig a tanulók munkáját teszik könnyebbé, a kézikönyvek különböző kiadásai pedig akadályozzák a tanítás rendes menetét. *Bél*nek ezek a ma is érvényben levő megállapításai kétségkívül saját pedagógiai gyakorlatából leszűrt racionális pedagógiai megnyilatkozások.

A következőkben a tantárgyak felsorolása következik. A keresztyén hit alapigazságait mind a hat osztályban kell tanítani, és a tanterv osztályokra menően ismerteti a tanítandó anyagot. Azután a latin nyelv tananyagát adja szintén osztályokra felosztva, a többi tárgy anyagát azonban már nem sorolja fel ilyen részletesen, csak feltünteti, hogy a latin nyelv mellett az egyes osztályokban még milyen tantárgyakat kell tanítani. A sextában kezdődik a latin grammatikai oktatás mellett az írás és számolás tanítása, amely folytatódik a quintában, sőt a quartában is. A tertia befejezi a grammatikát és ebben az osztályban kezdődik a görög nyelv, valamint a földrajz és történelem tanítása. A secunda tantárgyai a poézis, a retorika, a görög nyelv, és azok számára, akik teológiai tudományokra készülnek, kötelező tárgy a héber nyelv is. Bizonyos órákban földrajzi és történelmi ismereteket is kapnak a tanulók. A príma tárgyai a teológia, filológia és filozófia, végül a földrajz és történelem, főleg pedig a hazai történelem, mint a többi tudományok fűszere, alkalmas időben tárgyalandó.

Igen érdekesek *Bél*nek a használandó kézikönyvekkel kapcsolatos megjegyzései. *Rhenius* és *Donatus* compendiumait főleg azért nem ajánlja, mivel olyan nyelven vannak írva, melyre éppen tanítani akarjuk a tanulókat, és amelyet a tankönyvet használó tanulók még nem értenek. *Cellarius Kristóf* latin grammatikáját ajánlja, mert ez német nyelven tárgyalja a latin nyelv szabályait, világos, áttekinthető szerkezetű, és nem tartalmaz felesleges dolgokat. E könyv használata, *Bél* szerint, véget fog vetni annak az undornak, mellyel a tanulók a latin grammatikák iránt viseltetnek.

Bél memoranduma második részében a tanításban követendő módszerről szól. Jó pedagógiai érzékre vall, hogy különbséget tesz a vallás tárgyai tanításánál alkalmazandó módszer és a humaniórák tanításánál követendő módszer között. A vallás tárgyai tanításánál kiemeli a legfőbb módszertani elvet: „Olyképp taníttassék, hogy ne csak az értelem, de emellett az érzelem is nemesbüljön általa".[14] A humaniórák tanítási módszerét osztályonként tárgyalja a memorandum. Rendkívül sok fontos és érdekes megjegyzést és utasítást találhatunk itt, melyek arra mutatnak, hogy *Bél* messze megelőzte korát pedagógiai újításaival, hogy volt bátorsága szakítani az eddigi megcsontosodott gyakorlattal, és síkra szállni olyan pedagógiai gondolatokért, amelyek saját

[13] *Markusovszky* id. m. 165. o.
[14] *Markusovszky* id. m. 172. o.

gyakorlatában helyesnek bizonyultak. Bár didaktikai észrevételei a mai szemlélő számára természetes pedagógiai alapszabályoknak tűnnek, nyilvánvaló, hogy a XVIII. század elején még forradalmi újításokat jelentettek. Így pl. *Bél* szükségesnek tartja, hogy valamennyi tanintézetben a tanítás egységes metódus szerint történjék, hogy a tanító tanításában a gyermekek felfogásához alkalmazkodjék, hogy tanítása élénk, lekötő legyen. Ne egyesekkel foglalkozzék, hanem mindig az egész osztálynak szóljon tanítása, és ennek érdekében igen fontos eszközként jelöli meg az iskolai tábla használatát. A tanítónak mindazt, amit meg akar tanítani, a táblára kell írnia és innen megmagyaráznia, ezáltal a tanulók az iskolában tanulják meg a tudnivalókat. Az idegen nyelvek tanítását az anyanyelvből kiindulva kívánja végezni, ezért a tanulók kezébe olyan latin grammatikát akar adni, melyben a szabályok a tanuló anyanyelvén vannak megírva.[15] Ezek a gondolatok nem újak, hiszen *Apáczai* hasonlóképpen gondolkodott, hasonló elveket fogalmazott meg fél századdal ezelőtt, és *Comenius* rövid sárospataki időzése idején hasonló újításokért küzdött, de a hazai iskolák gyakorlatában hatásuk az elmúlt fél évszázadban alig volt érezhető. *Bél* más talajból indulva ugyanazzal a segíteni, újítani akarással jut el azokhoz az örökérvényű pedagógiai szabályokhoz és elvekhez, amelyek a gyakorlatban mindig helyeseknek bizonyulnak, csak merni kell a pedagógiai dogmákkal szakítani és az egészséges értelemre és tapasztalatra támaszkodni.

Nyelvtanból csak a legszükségesebb tudnivalókra kell az oktatónak szorítkoznia, és azt a növendékkel úgy kell közölnie, hogy kedvvel és játszva tanulják meg. A megtanítandó nyelvtani szabályt a tanító előbb érthetően elolvassa, majd több tanulóval utána olvastatja. Ezután sok ismeretes példával megmagyarázza és a példákat a táblára felírja, hogy a növendékek jobban megértsék. Pl. ha a tanulóval azt akarja megértetni, hogy mi a főnév, az iskolában levő tárgyakra vezesse a tanulók figyelmét és kérdezze meg tőlük a tárgyak neveit. Ha elmondják, hogy ez könyv, pad, asztal stb., akkor a tanító mondja meg nekik, hogy ezek főnevek. A deduktív menetben tehát implicite ott van már az indukciós menet, sőt bizonyos vonatkozásban táblai vázlat, tapasztalat formájában a szemléltetés is. Külön felhívja a tanítók figyelmét arra, hogy ha földrajzi név fordul elő valamelyik auctor olvasásánál, mutassák ezt meg a gyermekeknek a földabroszon, amelynek erre a célra az iskolában kifüggesztve kell lennie. Figyelmébe ajánlják az utasítások a tanítónak, hogy tanítás közben szeretettel bánjék a növendékekkel, türelmetlenkedéstől, felindulástól, szitkozódástól óvakodjék, és legyen kitartó.

A földrajz és egyetemes és hazai történelem szintén szerepel — mint láttuk — *Bél* tantervében, tanítási módszerükről azonban nem emlékezik meg. A görög nyelv tanítási módszerét is csak csonkán adja. A tanmódszer tárgyalása során említi viszont, hogy a bölcsészet keretében az ó- és újkori irodalom történetéből is közölni kell a tanulókkal a legszükségesebb tudnivalókat.

Metodikai fejtegetéseit azzal fejezi be, gondja lesz arra, hogy olyan egyéneket neveljen, akik nem az iskolai pedantériának, hanem az életnek tanulnak. Megjegyzi még végül, hogy kész mindegyik kolléga osztályában több napon át ő maga tanítani, hogy tanítási módszerét gyakorlatilag is lássák. Amit pedig minden kolléga e szerint a metódus szerint hetenként az iskolában elvégez, azt ki-ki, még a rektor is, utólag egy külön könyvbe jegyezze be, „hogy kinek-kinek ügybuzgósága kitűnjék, főleg azonban azért, hogy

[15] Vö. *Markusovszky* id. m. 172—173. o.

megítélhető legyen, vajjon a tanítás nem haladt-e nagyon gyorsan, vagy kissé lassan".[16]

Eddig a tanítók naponként 6 órán át voltak kötelesek az iskolában tanítani, és ezenkívül, hogy megélhessenek, még privát órákat is kellett adniok. Ezért *Bél* ajánlja a konventnek, hogy szállítsa le a tanítók kötelező óraszámát, és így majd nagyobb buzgalommal végezhetik iskolai teendőiket.

A harmadik rész a fegyelemmel foglalkozik. Ennek érdekében *Bél* azt kívánja, hogy az egyházi konvent által megerősített törvényeket, amelyek a rektor, a préceptorok, a tanulók, az alumnusok, a pedagógusok és az ökonómus kötelességeit szabályozzák, az iskolai anyakönyvbe jegyezzék be, valamint ugyanide írják be az intézetbe lépő tanulók neveit is. A fegyelemről szóló fejezetben *Bél* számos, nevelési szempontból igen lényeges gondolatot fogalmaz meg. Így szükségesnek és hasznosnak tartja az évenkénti nyilvános vizsgálatokat, mert ez a tanítók és tanulók számára egyaránt ösztönző jellegű. Egy másik, nevelési szempontból igen fontos követelmény szerint minden tanulót az intézetbe való belépéskor kötelesek szülei vagy rokonai a rektor elé vezetni, enélkül a tanulót nem lehet osztályba bocsátani. A személyes találkozást az iskola vezetője és a szülői ház közötti kapcsolat szempontjából tartja *Bél* fontosnak. Igen jól látja a tanári tekintély jelentőségét a nevelésben és a rektor kötelességévé teszi a szülőknél annak elérését, hogy gyermekeiknek, ha préceptoruk ellen panasszal jönnek haza az iskolából, vaktában hitelt ne adjanak. Ha a tanító eljárása mégis igazságtalannak mutatkoznék, a rektor feladata lesz az ügy elintézése, a gyermekeknek azonban erről semmit sem szabad tudniok, a tanító tekintélyének sértetlennek kell lennie. Végül külön ki kell emelnünk *Bél Mátyás* gondoskodását a szegénysorsú tanulókról. Mivel feltehető, hogy az újonnan szervezendő alumneumba igen sok tanuló fogja kérni felvételét, ez pedig egyelőre csak 12 tanuló felvételére van berendezve, ezért *Bél* kéréssel fordul azokhoz a polgárokhoz, akiknek iskolába járó gyermekeik vannak, fogadjanak melléjük jóravaló szegény tanulókat házitanítókul, és lássák el őket élelemmel és lakással.

Bél Mátyás iskolaszervezeti javaslata tetszésre talál, és az egyházi konvent megbízza az iskolai törvények kidolgozásával. Fegyelmi szabályai az általa javasolt iskolai anyakönyv első lapjain olvashatók: Leges Scholasticae Publica Inclyti Conventus Auctoritate Introductae címen. Három szakaszra oszlanak, az első a rektor, a második a conrector, a harmadik a tanulók, alumnusok és pedagógusok kötelességeit szabja meg.[17] Ezek a törvények nagyszerű bizonyságai *Bél* szervező képességének, pedagógiai hozzáértésének, az egész iskola életét átfogó és irányító látásmódjának. A rektor kötelességévé teszik a törvények, hogy az iskolai fegyelem előmozdítása érdekében hetenként kollégáival tanácskozásokat tartson, gyakran látogassa az osztályokat és szerezzen tudomást az iskola munkájáról. Annak érdekében, hogy a tudományok tanításának üteme megfelelő legyen és hanyagság ne forduljon elő, minden tanító köteles az egy hétre kijelölt tanítási anyagot neki írásban benyújtani, ő viszont tartozik ezt egy erre a célra kijelölt közös könyvbe bejegyezni. Ennek alapján aztán képes lesz megítélni az ifjúságnak a tudományokban való előrehaladását. A rektor gondjává teszik a törvények az alumnusok sorsát is. Az alumnusok sorába csak a tudományokra alkalmas és igazán

[16] *Markusovszky* id. m. 189. o.
[17] Ismerteti *Markusovszky* id. m. 194—204. o.

szegény tanulókat vegye fel, és őket legalább egy évig való bennmaradásra kötelezze. Akik tanulmányaik befejezése után távozni akarnak, azoknak megfelelő bizonyítványt adjon. A javulni nem akaró, hanyag tanulókat az iskolából és az alumneumból zárja ki, a beteg tanulókra atyai gondot viseljen. Minden harmadik hónapban nyilvános lustratiót tartson. Szigorúan követelje meg, hogy a vallás tanításait az ifjúság ne csak emlékezetébe vésse, hanem cselekedeteiben is kifejezze, és általában saját jó példájával serkentse az ifjúságot erényes életre.

A conrectort és a többi kollégákat illető törvények kimondják, hogy mindegyik tanító a tanításra kijelölt órákban pontosan tartozik osztályában megjelenni; a tanulókat csendre, szerénységre és illedelemre szoktassa, és ne engedje meg, hogy a tanítás alatt mással foglalkozzanak. Tekintélyét azonban ne Orbilius-féle[17a] iskolamesterek módjára, hanem mint apa igyekezzék fenntartani, a szükséges büntetéseket a kor, a vétség és egyéb körülmények figyelembevételével szabja ki. Minden tanító pontosan tartsa meg a megállapított tanítási rendet és a hit tanait éppúgy, mint a világi tudományokat „a tanulók felfogásához alkalmazott metódus szerint röviden és velősen, mindazonáltal érdeket gerjesztve adja elő és gyakori ismétlés által emlékezetbe vésse".[18] A tanítótól azt is megkívánják a törvények, hogy az órákon csak az ifjúságnak szentelje figyelmét, ne olvasson oda nem tartozó könyveket, ne beszélgessen másokkal, a megállapított idő előtt ne adjon tanítványainak szünetet. A tanórákra mindig alaposan felkészüljön, a rektor iránt a köteles tiszteletet tanúsítsa, minden szombati napon a héten elvégzett tananyagot neki írásban benyújtsa, és vele a tanításra és az ifjúság jólétére tartozó dolgokban komolyan tanácskozzék. A tanítók egymás iránt kölcsönös elnézéssel, egyetértéssel és testvéri szeretettel viseltessenek.

A tanulókra vonatkozó törvények megkövetelik, hogy a tanítási idő alatt semmi mással ne foglalkozzanak, magándolgaikban is lelkiismeretesen járjanak el, és a drága időt ne fecséreljék. Prózában vagy kötött beszédben készítendő gyakorlataikat gondosan dolgozzák ki, ezek elkészítése és a tanórák látogatása alól ok és engedély nélkül ne vonják ki magukat. A tanulók „a dorbézolásokat, lakmározásokat, tánchelyeket, gyanús helyek látogatását, labdázást és minden más tanulókhoz nem illő könnyelműségeket, szintúgy a kocsmákat és borházakat, a szabad Dunában való fürdést, a szőlők és kertek rongálását a nyilvános megfenyítés és az egyházi konvent által kiszabott kizárással járó büntetés terhe alatt kerüljék", „a csélcsap és kirívó öltözködéstől tartózkodjanak, a perlekedéseket, ok nélkül való vádaskodásokat kerüljék, idegen jószágot el ne tulajdosítsanak, talált jószágot visszaadjanak".[19]

A pedagógusok (házi oktatók) legyenek kötelességtudók, józanok, megbízhatók, szorgalmasak, szerények és becsületesek, a gondjaikra bízott gyermekeket lelkiismeretesen oktassák és mindenben jó példával járjanak elől.

Csak a legfőbb és pedagógiai szempontból legjelentősebbnek látszó részeit emeltük ki az iskolai törvényeknek. Nem foglalkoztunk azokkal — bár ilyenek is vannak természetesen —, amelyek a tanárokkal és tanulókkal szemben támasztott vallási követelményeket tartalmazzák.

[17a] A Horatius által megverselt „plagosus Orbilius"-ra, a bottal sem fukarkodó római grammatikusra való utalás.

[18] *Markusovszky* id. m. 198. o.

[19] *Markusovszky*-id. m. 202. o.

Az ismertetett törvények a pozsonyi liceum anyakönyvében vannak bejegyezve (címe: Matricula Scholae rectore Bellio). *Markusovszky* leírása szerint a fegyelmi törvények díszes kalligrafikus írással mintegy 8 lapot foglalnak el, majd mintegy 70 üres lap következik. Ezek valószínűleg a tanítási metódus feljegyzésére voltak szánva; a feljegyzés azonban elmaradt. Ezután kezdődik a tulajdonképpeni anyakönyv az 1714-es évtől kezdve. Legelőször a rektor, tehát *Bél* tanítványainak a névsora olvasható. Ezek, mint a legfelsőbb osztály tanulói „subscribáltak", vagyis saját kezüleg írták be nevüket az anyakönyvbe. A subscribált tanulók neve után *Bél* — főleg az első lapokon — saját kezüleg jegyezte fel az illető tanuló jellemére vonatkozó megjegyzéseit, valamint azt, hogy miképpen és hová távozott és mi lett belőle. Így pl. mindjárt az első lapon az 1714. évről a következő bejegyzésekkel találkozunk: Bizonyos nagyhonthi származású Michael Pribiss után ez áll: iuvenis divinorum iuxta et humanorum studiorum amantissimus, cum annos quinque et medium apud nos exegisset, honeste valedixit, politiae in posterum operaturus. Abiit 1719. die 20. Aug. (a vallási és humán tudományokat egyaránt igen kedvelő ifjú, miután öt és fél évet töltött nálunk, becsülettel távozott, a közügyek terén szándékszik a jövőben tevékenykedni. Távozott 1719 aug. 20.-án.). Bizonyos Paulus Dobovay után olvasható: homo pertinax, abiit invito rectori Jaurinum 1714. okt. (makacs ember, a rector akarata ellenére Jaurinumba távozott 1714. Okt.). Bizonyos Kostoljáni után ez áll: homo non malus, sed magnis rebus haud natus. Abiit ad suos anno 1718. (nem rossz ember, de aligha született nagy dolgokra. Övéihez távozott 1718-ban). Kapornaki Farkas Jánosról olvashatjuk: homo non malus sed a natura ne ad studia factus (nem rossz ember, de természettől nem tanulásra termett).[20]

Az 1717. évben subscibrált tanulók közt olvassuk Johannes Szászky, a később nagyhírű *Tomka-Szászky* rector nevét, akit *Bél* feljegyzéseiben „diligens piusque iuvenis" (szorgalmas és jámbor ifjú) jelzőkkel illet. A subscribálások 1746-ig terjednek és 938 tanuló neve van saját kezűleg bejegyezve. A „subscribált" tanulók közt Magyarország legelőkelőbb protestáns családjainak fiait találjuk: a *Prónay*, *Podmaniczky*, *Sréter*, *Justh*, *Radványi*, *Radvánszky*, *Jeszenák*, *Káldi*, *Szirmay*, *Pulszky*, *Gosztonyi*, *Zmeskall*, *Ráday*, *Szemere*, *Torkos*, *Schedius*, *Dessewffy*, *Zerdahelyi*, *Pfannschmied* családok neveit. Az alsóbb osztályú tanulók nevei rovatos kimutatás szerint vannak bejegyezve.[21] E szerint a rend szerint vezették az anyakönyvet 1798-ig.

Az anyakönyvben található rövid jellemrajzi bejegyzésekből is kideríthető, hogy *Bél* értett hozzá, kevés szóval sokat mondani. Kiváló pedagógiai érzékkel képes néhány szavas megjegyzéssel egyéniségeket elénk vetíteni, de úgy, hogy ezek a jellemzések egyben pedagógiai útmutatások is, a nevelés helyes irányának lehetőségét is magukban foglalják. Igen jellemző ebben a vonatkozásban levele *Sarganeck Györgyhöz*[22] Halléba János Theophil [23] nevű fia ajánlása céljából: „Fecit enim natura non ineptum ad meliorum litterarum

[20] Az anyakönyvet ismerteti *Markusovszky* id. m. 203—204. o. (Jelenlegi sorsára nézve lásd a korábbi (11) jegyzetet.)

[21] Rovatok: Nomen (tanuló neve); patria (szülőhelye), aetas (kora), classis (melyik osztály tanulója), adventus (mikor lépett a tanintézetbe), discesuss (mikor hagyta el a tanintézetet), mores (magaviselet).

[22] *Sarganeck György* (1702—1743), a hallei paedagogium tanára, az első pedagógus, aki a titkos ifjúkori bűnökről németül ír. Műve a túlzó pietizmus terméke.

[23] *Bél János Theofil* később orvos lett Gölnicbányán.

studia; nam et iudicio non plane nullo est, et ingenio sic satis alacri et vivido; sed quae tamen singula, temperamentum volucre, quod sanguineum dicimus, multis modis contemeravit. Est enim, ne quid diffitear, lubricae admodum indolis et in vitium flecti, cereae. Ergo indiget adtentione, non tam severa illa ac feroci, quam quae mansuetis, seriis tamen monitionibus atque invitamentis accendat in eo cum virtutis studium, tum vitiorum aversationem. Amore certe in litteras fertur singulari, quem si bene ordinarint prudentes magistri conservaverintque postea, honestis auctoramentis, spes mihi est haud dubia, responsurum eum et meae exspectationi et praeceptorum desiderio." (A természet elég alkalmasnak alakította őt a magasabb tudományokra, mert nem hiányzik nála az ítélőképesség és felfogása is elég élénk és gyors, de mindezeket külön-külön hirtelen vérmérséklete, amelyet sanguineusnak neveznek, sok módon megrontotta. Ugyanis, hogy semmit el ne hallgassak, nagyon állhatatlan természetű és mint a viasz hajlik a rossz felé. Tehát fegyelmezésre szorul, nem ugyan arra a túl szigorú és kegyetlen fegyelmezésre, hanem inkább olyanra, mely szelíd, de mindamellett komoly figyelmeztetésekkel és rábeszélésekkel felkelti benne mind az erényre való törekvést, mind a bűntől való elfordulást. Minden bizonnyal különös szeretettel vonzódik a tudományok iránt, amit ha okos mesterei helyes irányban vezetnek és később is rögzítik benne tisztes díjazás ellenében, akkor nem kétséges előttem, hogy az én várakozásomnak is meg fog felelni és tanítói óhajának is.)[24]

Mint láttuk, *Bél* a tanítóknak kötelességévé tette, hogy a tananyagot, melyet hetenként tanítottak, a rektornak átnyújtsák, aki aztán ezt egy erre a célra szolgáló közös könyvbe bejegyezte, valamint hogy minden szombati napon vele tanácskozzanak. *Bél* e két fontos intézkedésének, jelentőségét, azt hisszük, nem kell külön aláhúznunk, nyilvánvaló, hogy ebben a vonatkozásban is messze megelőzte korát. Ez a szokás *Bél Mátyás* halála után is jó sokáig gyakorlatban volt a pozsonyi iskolában. Ezeket a feljegyzéseket a liceumi könyvtár kézirattára 6 negyedrét alakú kötetben őrizte meg. *Markusovszky* tudósítása szerint 1718-tól egészen 1754-ig van bejegyezve a hetenként elvégzett tananyag. Címe: „Rationarium Lectionum Scholasticarum Scholae Posoniensis Evangel . . . ," vagy „Ephemerides Scholasticae", vagy „Hebdomadarium". Mindegyik kötet két részből áll: az első, terjedelmesebb részt a tulajdonképpeni Ephemerides képezi, a másik részben „Consultationes" cím alatt a tanári értekezletek tárgyalásai és határozatai vannak röviden bejegyezve. Ez utóbbi részben szerepelnek *Bél* megjegyzései is az óralátogatásokkal kapcsolatban, ezek korántsem mindig dícsérőek. Pl. egy alkalommal arra kéri a tanítókat, hogy a tanulók emlékezetét ne fárasszák feleslegesen az evangéliummal, máskor arra, hogy legyenek szorgalmasabbak és lelkesebbek. Másutt felhívja a hanyag tanárok figyelmét arra, hogy az előírt módszerekhez tartsák magukat, majd buzdítja őket, hogy a tanulók iskolánkívüli magatartását is kísérjék figyelemmel.[25] Amint erre *Oberuč* rámutat — a

[24] *Bél Mátyás* levele *Sarganeck Györgyhöz* 1739. márc. 12. (latin nyelvű.) Epistolarum familiarium Matthias Belii Collectio ab anno 1735—1746. Pag. 68. Libri secundi decas tertia N. 8. — Epistolarum familiarium (családi levelezés) a Ráday könyvtár kézirattárában található félbőrkötésű, félig teleírt kötet, melyben *Bél*-levelek és *Bél*hez írott levelek másolatai találhatók az 1735—46. évig terjedő időszakból. — Idézett levélrészlet fordítása *dr. Oswald Ferenc* nyug. igazgató munkája.

[25] Vö. *Jean Oberuc:* Matthieu Bel un piétiste en Slovaquie au 18e siècle. Strasbourg 1936.

Consultationes tanulmányozása alapján —, a tanároknak nagy önállóságuk lehetett és szabadon fejthették ki véleményüket.

Ezek a bejegyzések az 1718. évtől 1754-ig voltak meg a liceum kéziratárában, *Markusovszky* véleménye szerint azonban már 1714-től, tehát *Bél* működésének kezdete óta gyakorlatban lehettek, és valószínűnek tartja, hogy az 1714—17. évekről szóló részek elvesztek. 1754-ben — tudatja *Markusovszky* — a feljegyzések egyszerre megszűnnek. Okát abban keresi, hogy az akkori rektor, *Tomka-Szászky János* már ebben az időben sokat gyengélkedett, annyira, hogy osztályában a tanítást nem végezhette maga, az iskolai tanítás vezetését, ellenőrzését sem teljesíthette. Így elmaradtak a heti konferenciák, és ezekkel együtt az Ephemerides folytatása is. Ebben azonban *Markusovszky* téved, mert az Ephemerides vezetése folytatódott, sőt *Finánczy Ernő* megtalálta az 1755—75 közötti Ephemeridest a Magyar Nemzeti Múzeumban.[26]

Amint ez a tantervből és az Ephemeridesből kiderül, *Bél Mátyás* iskolája hat osztályos volt. Ez azonban nem jelentett ugyanannyi évet, mert a prima és a secunda, valamint a quinta kétéves, a sexta 2—3 éves tanfolyam volt. A hat osztályból álló intézet tehát lényegében, 9—10 éves tanfolyamból állott. Az alsó két osztály (VI. és V.) a mai népiskolának felelt meg, de már itt is tanítottak latin nyelvet. A IV—II. osztály a mai középiskolát foglalja magában, a legfelső osztály (I.) pedig lényegében az akadémiai tanfolyamok előkészítésére szolgált. A tanulók a prima elvégzése után külföldi akadémiákat látogattak, a szegénysorsú, de tehetséges ifjak az egyes egyházak költségén tanultak tovább.

Az iskolai évnek szabatos megjelölését és a tananyagnak egy-egy iskolai évre való pontos kiszabását még nem találjuk meg *Bél Mátyás* iskolarendszerében. A tanulók az év bármely napján beléphettek az intézetbe. Minden tanító a nyilvános vizsgálatot (minden évben a húsvét és pünkösd közötti időben, rendszerint május elején több napon át tartottak, ezután szünet következett, majd az ún. translocatio, vagyis a tanulóknak felsőbb osztályba való bocsátása) követő translocatio után az első tanórán ott kezdte tantárgyát tanítani, ahol a vizsgák előtt abbahagyta, és ha elkészült az anyaggal, akár az év közepén is előlről kezdte. Sőt a kétéves tanfolyamokon az ún. veteranusok az újonnan érkezett tanulókkal, az ún. novitiusokkal oly módon tanultak, hogy a novitiusok, midőn a primába léptek, egy-egy tantárgy tanulását ott kezdték, ahol a veteránusok a lefolyt iskolaév végén abbahagyták. Ezt a helytelen megoldást, kétségkívül, a tanárok elégtelen volta tette szükségessé.

A tanítás mindennap délelőtt 8—10-ig, nyáron 7—10-ig és délután 2—4-ig, de egy időben 1—4-ig tartott. A nyilvános vizsgálatokon kívül az egyház inspektora a lelkészekkel együtt évenként háromszor megvizsgálta az iskolát és az egyes osztályokat, ez volt az ún. lustratio. Ez alkalommal felolvasták az iskolai törvényeket, a tanulók ünnepélyes beszédeket mondtak és a „musica" és „chorales" tanulók zene- és énekelőadásokat tartottak. Nyári nagy szünidő lényegében nem volt, a tanítás azonban mégis meg volt szorítva, amennyiben július 28-tól augusztus 28-ig csak a reggeli órákban jártak a tanulók iskolába. A módosabb szülők egész hónapra haza is vitték gyermekeiket.

[26] Vö. *Finánczy :* A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. I. k. 1740—1773. Bp. 1899. 201. o.

A tanítás nyelve az alsó osztályokban a tanulók anyanyelve volt, főleg a német, s kisebb részben a szláv, a felsőbb osztályokban a latin. Lassanként azután a magyar nyelv is tért hódított. A század közepén nyomtatott tankönyvekben már magyar szöveggel és magyarázatokkal is találkozunk, sőt *Beer Frigyes* igazgatása alatt a harmincas években külön tanfolyamot rendeznek a magyar nyelvet tanulók számára.[27] E tanfolyamnak 1735-ből fennmaradt részletes szabályzata szerint külön tanítót alkalmaztak a magyar nyelv tanítására. A nyelvtant *Bél* Ungarischer Sprachmeister-jéből tanulták.[28]

A római klasszikusok közül csak *C. Nepos*, *Cicero* és elvétve *Julius Caesar* műveit olvasták. Általában a latin nyelv tanítása csupán gyakorlati célra irányult, arra ugyanis, hogy a tanulók e nyelven beszélni tudjanak. Ebben a tekintetben a pozsonyi iskola igen híres volt, és a szép, szabatos latin nyelv tanítása terén fényes eredményeket ért el.

Molnár Aladár szerint *Bél* 1714-es tantervében a rendes tantárgyakon kívül szerepel a francia nyelv tanítása is[29], és hivatkozik *Ribini :* Memorabilia ecclesiae Augustanae Confessionis in regno Hungariae a Ferdinando I. usque ad Carolum VI. Tom. I. II. Posonii 1787, 1789. II. kötetében az 587—590. oldalon található részre, ahol *Ribini* közli a legfelső II. és I. osztálynak „1714-ben összeírt tanrendjét". *Molnár Aladár*ral ellentétben azonban az eredeti szöveg tanulmányozása alapján — megállapítható, hogy ez a leckerend az 1714-ben összeírt „és az 1724. év után a világ művelődésében bekövetkezett változás miatt bizonyos részeiben gyarapodott és változott methodus"-nak bemutatása.[30] Mindenesetre tény, hogy *Markusovszky*, aki pedig *Bél* 1714-es tantervét eredetiben tanulmányozta, nem emlékezik meg a francia nyelvről, ellenben említi *Beer Frigyes* 1724-es tantervével kapcsolatban.[31] Szerinte *Beer* tantervében fordul elő 1724-ben a francia nyelv, ami hazánkban talán az egyetlen eset.[32] Mindenesetre feltehető azonban, hogy a kezdeményezés *Bél*hez nyúlik vissza, hiszen a francia nyelv *Francke* paedagogiumában kötelező tantárgy volt.

Bél iskolájának jelentőségét azonban elsősorban a reális tudományok bevezetése terén történt kezdeményezésekben kell keresnünk. A *Francke*-féle pedagógiai realizmus hatása nyilvánvaló ebben a vonatkozásban, és bár a hallei intézetben a reáltárgyak nagyobb mértékben érvényesültek, mégis alig volt ebben az időben hazánkban tanintézet, ahol csak annyi természettudományi és földrajzi ismeretet is tanítottak volna, mint *Bél Mátyás* pozsonyi iskolájában. *Budaeus* enciklopedikus könyvéből annyi természettani, ásvány-

[27] Vö. *Markusovszky* id. m. 213—214. o.

[28] A tervezetre hivatkozik *Molnár Aladár :* A magyarországi közoktatás története a XVIII. században. Bp. 1881. 376. o.

[29] *Molnár Aladár* id. m. 374. o., 523. o.

[30] Az eredeti szöveg a következőképpen hangzik: „Methodus ista an. MDCCXIV. conscripta, et post annum MDCCXXIV. propter conversionem orbis literarii, quadam ac parte aucta atque immutata, ut tota hic exhibeatur, necesse non est; sed ordo disciplinarum, duabus superioribus classibus praescriptus, quarum alteri rector, alteri conrector praeerat ideo adscribi debet, quia eo tempore de his classibus tollendis serio agebatur; quod tamen, magno Aug. C. addictorum gaudio ac commodo perfectum non est". *Ribini :* id. mű. II. 587. o.)

[31] A vonatkozó rész, amelynek alapján *Molnár Aladár* téves megállapításhoz jut, az eredeti *Ribini*-szövegben így hangzik: „Ad cultum divinum horis pomeridianis omnes ad lectiones soli paedagogi, et linguae Gallicae studiosi dimittuntur." 589. o.

[32] Vö. *Markusovszky* id. m. 241. o.

tani, növénytani, állattani, embertani és csillagászati ismeretet tanított, hogy e tekintetben egyetlen magyar iskola sem verseyezhezetett vele. A földrajzot is igyekezett megkedveltetni növendékeivel. A földrajzból elvégzett tananyag Európa nyugati felének megismertetéséből állott, de menet közben Magyarország földrajza is előfordult.[33] Kezdetben tanítványaival gyűjtette az anyagot, és ezzel a módszerrel, hogy ti. őket szülőföldjük tüzetesebb megfigyelésére ösztönözte — az induktív módszer alkalmazásával —, kétségkívül helyes utat választott a földrajz iránti érdeklődés felkeltésére.[34] Nagyon jól látja a földrajz tudományának siralmas helyzetét: „Si quae fuit disciplina, quae post renatas meliores litteras, tardis et lentis extra modum profectibus, ingenio ac doctrina valentibus viris semet insinuauit; sicuti fuerunt omnino et multae eae et momentosae etiam: Geographiam certe in earum censum referri oportere, nemo inficiatus facile fuerit;" (Ha volt valamely tudományág, amely a széptudományok újjászületése után a tehetségben és tudományban kiváló férfiakhoz lomha és szerfelett lassú léptekkel jutott el, mint ahogyan okvetlenül volt ilyen sok és nevezetes, senki nem egykönnyen tagadhatná le, hogy a földrajzot ezek közé kell sorolni.)[35] — Sokat bajlódtak a latinnal, a görög nyelvvel, hogy régi tisztaságába visszavarázsolják, hogy a régi kódexeket helyesen tudják visszaadni, gondot fordítottak a filozófiára is, de a földrajzzal a reneszánsz korában csak egyetlen kísérlet foglalkozott. S még mikor művelni kezdték, akkor is vagy a históriában, vagy a fizikában, vagy a politikában foglalt el szerény helyet. Az iskolában nem tanulják a földrajzot, s nemcsak itt tájékozatlanok teljesen a tudományban, de még a leghíresebb emberek sem értenek hozzá. És mindezen elmaradottság legnagyobb Magyarországon! Így és hasonlóan panaszkodik *Bél* a földrajz elhanyagolása miatt.[36]

Bél reális irányú újításai tíz évvel később szélesebb síkon realizálódnak a *Beer Frigyes* rektorsága idején készült tantervben. Itt már a földrajz a secundában mint rendes tárgy, sőt mint ennek az osztálynak fő tárgya szerepel, és mindkét felső osztályban szerepel a történelem egész éven át. Német mintára kiszélesíti a tanítás medrét azáltal, hogy a történelem mindkét osztályban magában foglalja az egyházi és világi irodalom történetét is.[37]

A történettanítás további sorsában jelentős fordulat időpontja a pozsonyi iskolában az 1734-es év, melynek márciusában *Tomka-Szászky* conrector megkezdte a secundában a magyar történet rendszeres tanítását; ettől kezdve a század közepéig megszakítás nélkül tanították is.[38] Figyelemre méltó újítás az az intézkedés is, amely a matematikának a tantárgyak sorában nagyobb jelentőséget biztosít. *Bél*nél a számolás még csak az alsó osztályokban szerepel, *Beer* tanterve nagyobb teret biztosít számára. Az 1731 január 2-án tartott konzultáción a tanári kar a matematika tanítását az összes osztályokra kiterjeszti, belefoglalva az algebrát is.[39]

[33] Vö. *Markusovszky* id. m. 235. o.

[34] Vö. *Márki Sándor :* A földrajztanítás története Magyarországon. Földrajzi Közlemények, Bp. 1891. 268—288. o.

[35] Introductio in orbis hodierni geographiam . . . Praefatus est de fatis Geographiae priscis ac recentioribus Matthias Belius . . . Francofurti et Lipsiae apud. P. C. Monath MDCCL.

[36] Vö. *Dékáni Kálmán:* Bél Mátyás földrajza. Marosvásárhely, 1903.

[37] Vö. *Ribini :* Id. m. II. 587—590. o.

[38] Vö. *Balassa Bruno :* A történettanítás múltja hazánkban. Pécs, 1929. 23—41. o.

[39] *Markusovszky* id. m. 239. o.

Mindenesetre a *Bél*-féle szervezet a pozsonyi iskola számára az alap, ez jelölte ki a fejlődés irányát és erre épültek a többi változtatások. *Bél* neve csakhamar országos hírnevet szerzett az iskolának. Az ország minden részéből, messze vidékekről sereglettek ide a tanulók, olyannyira, hogy az iskola helyiségét ki kellett bővíteni, sőt nem ritkán egy-egy szomszédos magánházban kellett helyiséget bérelni egy-egy osztály elhelyezésére. 1715-ben már 205 volt a tanulók száma. A harmincas években pedig a tanulók létszáma évenként 400—450-re is megnőtt.[40]

Bél 1719 szeptemberéig volt a pozsonyi iskola rektora. Ekkor meghalt a pozsonyi egyház első lelkésze és a pozsonyiak a megüresedett lelkészi állást *Bél Mátyás*sal töltötték be. Az iskola *Bél Mátyás* távozása után is megmaradt azon a színvonalon, amelyre *Bél* emelte. Ennek oka az volt, hogy *Bél* után a rektorságban következett férfiak, *Marth Mátyás*, *Beer Frigyes Vilmos*, *Tomka-Szászky János* kiváló műveltségű tudósok és jeles pedagógusok voltak, akik az iskolát *Bél* szellemében vezették és igazgatták. *Bél* érdeklődése és törődése az iskola iránt ezután sem szűnt meg, közel 30 évig működött mint lelkész, nagy kiterjedésű és sokoldalú irodalmi munkásságot fejtett ki, de emellett figyelme mindig kiterjedt az iskolára is. Ennek az érdeklődésnek konkrét megnyilvánulását jelentik azok a tankönyvek, amelyek *Bél* irodalmi munkásságának — ha nem is legjelentékenyebb, de kétségkívül — lényeges részét képezik.

Tankönyvírói munkássága

Pontosan és jól látja a nyomtatott tankönyv jelentőségét az oktatásban, ellensége a hosszú időt igénybevevő diktálásnak, kéziratos jegyzetelésnek, és korát messze megelőzve nyomtatott kézikönyvekkel akarja tanítványait ellátni. Még besztercebányai tanár korában írta: Compendium avagy rövid summája az egész keresztyén tudománynak . . . c. — már említett — lényegében hittankönyvét.

Pozsonyi tanár korában jelent meg latin nyelvtana: Grammatica latina facilitate restituta ad modum celeb. Christophori Cellarii. Leutschoviae 1717. (Latin nyelvtan Cellarius Kristóf könnyen elsajátítható módszere alapján, Lőcse, 1717), melyben a nyelvtani szabályokat németül is értelmezi és a latin paradigmák német jelentését is szerepelteti. Lényegében *Cellarius* könyvének tervezete alapján készült, de *Bél* beszédgyakorlatokat is csatolt hozzá s a morfológiának és a szintakszisnak csak a legszükségesebb részeit közli. Bevezetésében rámutat a korabeli latin oktatás két fő hiányosságára: a rossz módszerre és a tiszta latin nyelv frazeológiájának és szókincsének elhanyagolására. Ennek szerinte az volt az oka, hogy a nyelvtani magyarázatok latinul történtek és nem anyanyelven. Csak szabályokat és definíciókat tanultattak meg a gyerekekkel, de úgy, hogy közben ütötték őket. Hibáztatja, hogy a tanulókat elhalmozzák a latin nyelvvel és így belefáradnak a szabályok recitálásába; se beszélni, se írni nem tudnak latinul. A tanárok maguk sem beszélnek szép latin nyelvet, barbár szavakat használnak, nem olvasnak jó írókat, nem törődnek a frazeológiával. Talán túlzott szigorú-

[40] *Markusovszky* id. m. 224. o.

sággal bírálja *Comenius* kézikönyveit, amiért ezek nem tiszta latint tanítanak.[41] *Bél* nyelvtana mindössze egy kiadást ért meg de még a pozsonyi iskolából is kiszorult, amikor *Bél* leköszönt a rectori állásról és helyét ismét *Rhenius* grammatikája foglalta el.[42]

Nagyobb jelentőségre tett szert az ugyancsak a pozsonyi iskolában töltött évek idején keletkezett: Rhetorices veteris et novae praecepta usu necessaria. Accessit Poetica. Lipsiae 1717. (Régi és mai szónoklattani szabályok közönséges használatra. Kiegészítve verstannal. Lipcse, 1717.) című könyve, amelynek bevezetésében azt fejtegeti, hogyan lehet gyümölcsözően olvasni a klasszikus szerzőket. Sajnálja, hogy sok tanár nem érti meg azt az egyszerű dolgot, hogy ne szabályokat, hanem beszélni tanítsanak. Az olvasandó szerzők közül csak a legjobb stílusúakat szabad választani, az a véleménye, hogy a pogány írókat általában mellőzni kell, mert ártalmasak. Hangsúlyozza, hogy a tanulókat az otthoni olvasásra is meg kell tanítani, hiszen a cél az, hogy minél előbb önálló olvasásra szoktassuk őket.[43]

Bél Mátyás nevéhez fűződik a lényegében legrégibb teljes német nyelvtan is, amely Magyarországon napvilágot látott és ránk maradt: Institutiones linguae Germanicae in gratiam Hungaricae iuventutis... Leutschoviae MDCCXVIII. (Német nyelvtan a magyar ifjúság számára... Lőcse, 1718.)[44]

A művet 23 oldalas előszó vezeti be, melyben a kitűzött művelődési célt Bél a következőkben fogalmazza meg: „Pertinet illud ad gentis Hungaricae decus, quod ea linguis pluribus, tamquam vernaculis, uti consvevit. Praeter Hungaricam enim Latinam, quae hic vulgo etiam familiaris est; Slavicam, inprimis Germanicam, antiquis iam temporibus civitate donavit." (A magyar nép dicsőségéhez hozzájárul, hogy ez több nyelvet beszél, mintegy anyanyelvként. A magyaron kívül ugyanis a latint, amely itt a nép között is elterjedt, a szlávot, különösen a németet már régtől fogva polgárjoggal ajándékozta meg.)[45] Fontos megjegyzése, hogy Magyarországon sokan gyakorlatban tanulják meg a német nyelvet és ezért dialektusokat tanulnak meg az irodalmi nyelv helyett. A tiszta helyes német nyelvet kell elsajátítani, de ez csak akkor lehetséges, ha az anyanyelv nyelvtanával tisztában vagyunk. Az előszóban megjelöli a használt forrásokat is,[46] majd a „grammatika" definícióját adja a következőképpen: Grammatica est ars bene scribendi et loquendi" (a grammatika a helyes írás és beszéd művészete). — *Bél* a nyelvtant orthographiára, etymologiára és syntaxista osztja. Nem kezdők számára való könyv. A syntaxisban feltűnő a sok közmondásszerű fordulat és bibliai idézet, amelyek példaként szolgálnak a nyelv megtanulására.

[41] A mű nincs meg a Széchényi Könyvtárban. *Oberuč* ismerteti id. m. 82—84. o.

[42] Vö. *Tarnai Andor:* Bél Mátyás ismeretlen művei. Magyar Könyvszemle. V. folyam, 1955. jan.—jún. Akad. Kiadó, Bp. LXX. évf. 123—128. o.

[43] A mű megvan az Egyetemi Könyvtárban. A praefatio 4—34. o., a rhetorica 34—75. oldalig terjed, a poetica pedig külön 24 oldalt tesz ki.

[44] A könyv második kiadása Halleban jelent meg 1730-ban, a harmadik pedig Pozsonyban 1755-ben. Vö. *Béla v. Pukanszky :* Geschichte des deutschen Schrifttums in Ungarn. Münster in Westfalen 1931. S. 394—395; — *Szigeti Ilona :* Bél Mátyás német nyelvtana. Bp. 1918. — *Tarnai Andor :* Bél Mátyás ismeretlen művei. M. K. 5. folyam. 1955. jan.—jún. Akad. Kiadó. Bp. LXX. évf. 123—128. o. 127. o.

[45] Institutiones linguae Germanicae ... 5. o.

[46] *Iustus Georg Schottelius:* Teutsche Sprachkunst (1651); *Johann Bödiker :* Die Grundsätze der Deutschen Sprachkunst (1690); *Kaspar Stieler :* Der Deutschen Sprache Stammbau und Fortwachs (1691).

A meghatározásokat viszont általában mellőzi, úgy látszik célszerűtlennek tartja ezeket, és nem akarja a tanulókat — nyilván pedagógiai okokból — definíciókkal fárasztani. Német nyelvtudományi szempontból jelentősebb lett *Bél* nyelvtana, amikor *C. A. Körber* 1730-ban jegyzetekkel bővítve újra kiadta, valamint három oldalas latin ajánlást mellékelt hozzá.[47]

Igen népszerű és a XVIII. század elején a magyarországi protestáns iskolákban széles körben használt műve *Bél Mátyás*nak: Christophori Cellarii latinitatis probatae et exercitae liber memorialis naturali ordine dispositus. Norimbergae 1719. (Cellarius Kristóf kipróbált és gyakorlati latinságának természetes rendbe szedett emlékeztető könyve. Nürnberg, 1719.). A második kiadás 1755-ben, a harmadik kiadás Pozsonyban jelent meg 1777-ben. — A bevezetésben[48] említi, hogy azoknak a tanulóknak a kérésére írta, akik tiszta latint akartak tanulni. Módszertani elvként itt is leszögezi, hogy az eddigi gyakorlattal szemben, amely meg nem értett szövegek betanulását követelte meg a tanulóktól és a nyelvtani szabályok tanítására helyezte a hangsúlyt, a szövegek megértését akarja lehetővé tenni. Itt is állást foglal a Janua, Atrium, Orbis pictus ellen, valamint tiltakozik a tanulók túlterhelése miatt. A könyv nagy népszerűségét az a tény magyarázza, hogy lényegében négy nyelvű (latin, német, magyar, szlovák) szótárt képvisel és ezzel az iskolai munkát nagyon megkönnyítette.[49] A Liber Memorialis magyar értelmezéseinek kérdésével *Melich János* foglalkozott és megállapította, hogy a magyar jelentéseket *Bél* az 1708-ban Lőcsén megjelent *Pápai Páriz Ferenc*-féle Dictionarium Latino-Hungaricum-ból vette.[50]

Mint a pozsonyi evangélikus egyház lelkésze, adta ki legjelentősebb és legközismertebb tankönyvét, melynek címe: Der ungarische Sprachmeister oder Kurtze Anweisung zu der Edlen Ungarischen Sprache. Nebst einem Anhang von Gesprächen. Pressburg bey Johann Paul Royer im Jahre, 1729. (Magyar nyelvmester vagy rövid vezérfonal a nemes magyar nyelv elsajátítására. Mellékelve egy függelék beszélgetésekből. Pozsony, J. P. Royer . . . 1729.) *Bél*nek e műve rendkívül elterjedt tankönyv volt és igen sok kiadást ért meg, 13. kiadása 1829-ben jelent meg Pozsonyban, tehát éppen 100 évvel az első kiadás után. A munka bevezető részében írja, hogy fő törekvése az emberek közti érintkezés elősegítése elsősorban a két különböző, de szom-

[47] Az első kiadás megvan a Széchényi Könyvtárban, a második az Egyetemi Könyvtárban.

[48] Christophori Cellarius Latinitatis probatae et exercitae . . . Posonii Landerer 1777. Praefatio ad secundam editionem 1735. — Megvan az egyetemi Magyar Nyelvtudományi Intézetben.

[49] *Tarnai Andor* szerint (id. tan.) *Cellarius* Liber Memorialisát *Bél* már besztercebányai tanár korában, sőt még korábban Németországban is használta. Mivel Besztercebányán *Bél* tanítványai német és szlovák anyanyelvűek voltak, *Cellarius* könyvét szlovák értelmezésekkel is el kellett látnia, sőt, hogy még szélesebb körben elterjedhessen, magyar értelmezésekkel is. Így már a besztercebányai évek folyamán létrejött a magyarországi nyelvi viszonyoknak megfelelő három, illetve négy-nyelvű Liber Memorialis. Kiadására azonban csak *Bél* pozsonyi rectorságának idején került sor. Iskolai bevezetését sok helyen magas ára nehezítette. Ezért *Bél* a prima és secunda cursus anyagát kiemelte a nagyobb kiadványokból, s ezt külön is kiadatta. Ezt a könyvet ma nem ismerjük, csak annyi állapítható meg róla, hogy a latin szavak mellett ebben is három-nyelvű értelmezéseknek kellett lenniök, s szóanyagában is nagyjából azonos lehetett az első kiadás megfelelő szóanyagával.

[50] Vö. *Melich János* : A magyar szótárirodalom, Bp. 1907. 194—196.; — *Pukánszky*, i . m. 399. o.

szédos magyar és német nemzet között, de ezen túlmenően dicséretesnek mond minden olyan szándékot, amely arra irányul, hogy a különböző nyelvek kölcsönös megtanulása által az emberek társadalmi együttélését és egyesítését elősegítse.

Az előszó második paragrafusában a magyarságot hibáztatja, amiért nyelvét nem tudta megkedveltetni szomszédaival, továbbá, amiért nem törekszik szomszédai nyelvének eksajátítására: „Engelland und Holland hat seine Sprache in Ost und Westen ausgebreitet, Frankreich hat mit seiner Mundart Europam überwältigt. Teutschland wird nun auch mitten in denen entlegensten Ländern, als so vielen Pflantz-Oertern in seinem Volck und Sprache verehrt. Und wo reichtet nicht hin die sonsten von Unwissenden vor verächtlich gehaltene Sprache der Slaven? Siebentzig Nationen sollen dieselbige in Eurpoa und Asien annoch sprechen. Die ungarische Sprache allein blieb bis dahin daheime sitzen. Warum aber das? Die Haupt-Ursache möchte wohl der Mangel an Commercien mit entlegenen Ländern seyn. Nächst dem aber bleibt die Schuld selbst auf uns Ungarn sitzen die wir nun zur Zeit weder fremde Sprache zu erlernen einige Mühe geben wollen, noch auch Fleiss angewendet, die unserige bey denen benachbarten Völkern bekannt und wo nicht nöthig doch beliebt zu machen." (Anglia és Hollandia nyelvét Keletre és Nyugatra kiterjesztette, Franciaország hatalmába kerítette nyelvével Európát. Németországot manapság a legtávolabbi országokban is, ahová csak népe és nyelve beleplántálódott, ezek miatt tisztelik. És hová nem ér el a különben tudatlanoktól megvetendőnek tekintett nyelve a szlávoknak? Európában és Ázsiában mind mostanáig állítólag 70 nemzet beszéli ezt. Egyedül a magyar nyelv ült mostanáig itthon. De miért? A fő ok a távoleső országokkal való kereskedelem hiánya lehet. Emellett azonban a hiba bennünket magyarokat is terhel, mivel mi jelenleg sem ahhoz nem vettünk magunknak fáradságot, hogy idegen nyelveket megtanuljunk, sem arra nem fordítottunk gondot, hogy a magunkét a szomszédos népeknél ismertté, és ahol nem szükséges, mégis kedveltté tegyük.)

A továbbiakban a magyar nyelv szépségét méltatja: „An sich selbst ist die Sprache der Art dass sie auch von Fremden erlernet zu werden, gar wohl verdienet. Denn da man sonst bey dieser Sprache deren Gravität, bey jener die Anmut, die sinnreiche Ausdrückungen und so weiter, bey der dritten zu rühmen pfleget, so ist unsere ungarische Mund-Art diejenige welche alle diese Eigenschaften überflüssig besitzet . . ." (Maga a nyelv önmagában olyan, hogy nagyon jól megérdemli, hogy idegenek megtanulják. Mert midőn egyébként ennél a nyelvnél ennek ünnepélyes komolyságát, amannál a kellemet, a harmadiknál az elmés kifejezéseket és a többit szokták dicsérni, úgy a mi magyar nyelvünk az, amelyik mindezeket a tulajdonságokat túláradó bőségben bírja.)

Azok számára, akik nyelvünk szisztémájába mélyebb betekintést akarnak nyerni, *Molnár Gergely* Grammatica-ját, *Komáromi Csipkés György* Hungaria Illustrata-ját, *Bél* De vetere Litteratura Hunno-Scythica Exercitatio-ját és idb. *Tsétsi János* Observationes Orthographico-Grammaticae-ját ajánlja.

A továbbiakban a nyelvtanulás módszerét írja le, különbséget téve férfiak és nők közt: „Die Methode betreffend wie man unsere Sprache ohne besondere Mühe erlernen soll davon lassen sich nicht allen und jeden einerley Regeln vorschreiben. Männer werden wohl thun, wenn sie nebst den Gram-

maticis Principiis sonderlich genauer Kenntniss der Paradigmatum und Suffixorum, sich einen tüchtigen Vorrath der Vocabulorum bekümmern . . .'' (A módszert illetően, hogy hogyan kell a mi nyelvünket különösebb fáradság nélkül megtanulni, erre vonatkozóan nem lehet mindenkinek egyforma szabályokat előírni. A férfiak jól fogják tenni, ha a paradigmák és suffixumok különösen pontos ismeretének grammatikai alapelveivel együtt derekas szókészletre törekszenek szert tenni . . .) A nőket viszont az előzetes nyelvtani szabályok teljes mellőzésével az élőbeszédre utalja. Ennek során sajátítják majd el a legszükségesebb nyelvtani szabályokat és a helyes kiejtést. ,,Das löbliche Frauenzimmer aber soll sich mit denen Grammaticalischen Regeln nicht lange placken sondern nach erlerntem Lesen und gefassten Declinationibus ohne Verzug mit gebohrenen aber der Deutschen Sprache kundigen Ungarn oder Ungarinnen zu discourieren anzufangen . . .'' ,,Beyde aber Männer und Frauenzimmer nachdem sie etwas parlieren zu können die Fähigkeit erlanget haben sollen sich auf das Lesen Ungarischer Bücher legen, das gelesene unter Obsicht des Anführers verdeutschen die besondern Redens-Arten wohl ins bedächtniss fassen und sodann die gantze Lection in einem Discours bringen . . .'' (A tisztelt női nem viszont nem kell, hogy sokáig gyötörje magát ezekkel a nyelvtani szabályokkal, hanem az elsajátított olvasás és megértett deklinációk után, született, de a német nyelvet tudó magyar férfiakkal és magyar nőkkel haladéktalanul diskurálni kezdjen . . .'' . . . ,,Mindketten azonban, férfiak és nők is, miután elsajátították a képességet hogy valamit beszélni tudjanak, adják magukat a magyar könyvek olvasására, az elolvasottaknak vezető felügyelete alatt németre fordítására, a különleges szólásmódok emlékezetbe vésésére és azután az egész leckének beszélgetésbe való hozatalára . . .)

Széles látókörű előljáró beszédét a következő szavakkal végzi: Der geneigte Leser lebe wohl und sage mit dem Verfasser: Áldja s egyesítse ISTEN a NÉMET és MAGYAR NEMZETET! (A nyájas olvasó éljen boldogan! és mondja a szerzővel: . . .)

A Sprachmeister két részre oszlik: etymologiára és syntaxisra. Ezután következnek a magyar és német társalgási gyakorlatok, amelyek a következő témákra vonatkoznak: A' Fel-kelésről; Az Felöltözésrül; A konyhabeli szükségrül; A káffé Italrul; A templomba való menetelről; Az Ebédrul; Ebéd fölött; A sétálásrul; Uj hirek felől; A' Le-Fekvésrul. — Az utolsó lapon a magyar számok következnek.

Bár a Sprachmeister nyelvtani részében lényegében a régi latin nyelvtanok felépítése nyomán halad, a függelékben közölt beszélgetések, valamint az előszóban a nyelvtanulásra adott tanácsok kétségkívül azt bizonyítják, hogy *Bél* a nyelv tényleges, gyakorlati elsajátíttatására törekszik. A Függelék társalgási gyakorlatai a mindennapi élet szükségleteit tükrözik, és a felkeléstől a lefekvésig, a templomba meneteltől az új hírek terén való tájékozódásig a hétköznapi ember hétköznapi problémáit ölelik fel. Ebben a vonatkozásban mint a mindennapi ember életének egyik tartozéka szerepel a templomba való menetel is. Nincs itt szó hitbéli dolgokról, vallási érzelmekről, hanem inkább praktikus csevegésről: ,,Melyik templomba menjen a család, hány lovat fogjon be a kocsis: kettőt, négyet vagy mind a hatot? Imakönyvét senki se felejtse otthon!''

A hétköznapi emberek problémái elevenednek meg az ,,új hírek felől'' folytatott beszélgetésben is:

„Mitsoda Ujságokkal
bővelkedik Uram!
Egyébről nem hallani,
hanem a Békességről.
Nints-is jobb annál.
De nem nekünk Hadiembereknek,
mivel sem előmenetelt, sem nyereséget
nem remélhetünk.
Némellyek mind az által azt mondják, hogy majd háborura haladnak a dolgok.
Remeg az szegény Hadi emberek részére való hir volna.
De én igy általljában nem hihetem, mert az egész kereszténységnek békesség szerető Fejedelmi és Kirali vannak.
Igaz! Minden tele vagyon Hadi néppel. Sehol sints pedig háboruság.
Majd! Majd! meg-kevesedik a hadi rend.
Asszonyom! mit mond Kegyelmed?
Jól tudom én mit mondok; ha a közönséges békesség meglesz
bár alunni menjenek a hadak.
Én miattam az is meglehet; én pedig akkor valami jót álmodok."

Bél tankönyvei, mint láttuk, szervesen kapcsolódnak azokhoz a pedagógiai elvekhez, amelyeket Bél tantervében fektetett le, és amelyeket pedagógiai gyakorlatában valósított meg. Túl azon, hogy a tankönyv jelentőségét világosan látja az oktatásban, szakítani kíván a latin nyelvtanításnak régi, megmerevedett módszereivel, a nyelvtani szabályok és meghatározások üres, tartalom nélküli emlékeztetésével, és helyette élő, a közbeszédben használatos tiszta latinságot kíván tanítani. Ezt azonban olyan módszerrel akarja elérni, ami nem fárasztja a tanulókat, nem veszi el kedvüket a tanulástól és nem utáltatja meg velük a nyelvet. Tankönyveihez írt bevezetéseiben lépten-nyomon ezt az elvet szögezi le, és ha a tankönyvek nyelvtani anyagában és felépítésében nem is tudja mindig következetesen érvényesíteni módszertani elgondolásait — túlságosan kötik még a régi példák és szokások — a változtatni akarás szándéka mindenesetre jellemzi őket. Nem véletlenség, hogy tankönyvei közül a Magyar Nyelvmester tett szert a legnagyobb elterjedésre és népszerűségre, sokkal nagyobbra, mint pl. német nyelvtana, mert ebben a könyvben sikerült *Bél*nek elveit leginkább átültetnie a gyakorlatba, és ugyanakkor itt jelentkezik leginkább a gyakorlat szempontja, mint a nyelvtanítás elsődleges ösztönzője. Tankönyvírói munkássága azonban azt is példázza, hogy *Bél* már nem tekinti a műveltség egyetemes érvényű tartozékának a latinitást. *Cellarius* Liber Memorialis-át azért értékeli igen sokra, mert a latin mellett német értelmezéseket is tartalmaz, ő maga szlovák és magyar vonatkozásban is kiegészíti. Latinul ugyan, de német nyelvtant ír a magyar ifjúság számára és magyar nyelvtant németül a magyarul tanulni akarók részére. *Paulus Doleschalius* Grammatica Slavico-Bohemica című művéhez előszót ír[51]. — Mindez azt bizonyítja, hogy *Bél* jól látja a nemzeti nyelvek jelentőségét és művelésük fontosságát. Ő maga tevékeny résztevője ennek a munkának, világosan látja és céltudatosan érvényesíti

[51] Grammatica Slavico-Bohemica in qua praeter alia Ratio Accuratae Scriptionis et Flexionis quae in hac lingua magnis difficultatibus laborat . . . proponit Paullus Doleschalius. Praefatus est Matthias Belius. Posonii An. 1746.

életművének ezen a területén is azt a felismerést, amelyet a Magyar Nyelvmester bevezetésében fogalmaz meg: „. . . so ist die Bemühung derer jenigen höchst löblich, die nach Vermögen dahin trachten dass durch gemeinschafftliche Erlernung der unterschiedenen Sprachen die Menschen gesellschaftlicher und unter einander beträglicher gemachet werden möchten" (. . . így azoknak fáradozása a legdícséretesebb, akik képességük szerint arra törekszenek, hogy a különböző nyelvek kölcsönös megtanulása által az emberek társiasabbakká és egymás között összeférhetőbbekké váljanak)!

Bél Mátyás mint a felvilágosodás előfutára

Az emberek közötti érintkezés elősegítése, a különböző nyelvet beszélő emberek közötti kapcsolat megteremtésére való törekvés, a törődés az emberek sorsával, az ezen való változtatás, segíteni akarás jellegzetesen felvilágosodott törekvése jellemzik *Bél Mátyás* sokirányú tudományos munkásságát is.

E tanulmány keretei nem engedik meg, hogy *Bél* tudományos munkásságát a maga teljességében méltassuk, vagy akárcsak fel is soroljuk valamennyi nyomtatásban megjelent művét, folyóiratokban megjelent cikkeit, vagy kéziratos műveit, hiszen csak saját kezűleg írt kéziratai néhány ezer ívet tesznek ki, mihez hozzájön még rendkívül kiterjedt külföldi és hazai levelezése. Pedagógiai jellegű műveken, tehát tankönyveken kívül írt nyelvészeti, természetrajzi-mezőgazdasági, orvosi vonatkozású és teológiai munkákat, tudományos hírnevét azonban elsősorban földrajzi és történelmi művei alapozták meg.[52]

És bár a tudományos érdeklődés középpontjában kétségkívül ma is a „Notitia" és az „Adparatus" állnak, e tanulmány jellegénél és vállalt célkitűzésénél fogva nem vállalkozhatik e művek ismertetésére, még kevésbé értékelésére. Annyit azonban mindenesetre megállapíthatunk, hogy bár a *Bél Mátyás* európai hírnevét megalapozó tudományos művek nem pedagógiai jellegűek, az indítás e művek megírására kétségkívül összefüggésben van *Bél Mátyás* iskolai tevékenységével.

Mint ezt már korábban láttuk, *Bél* nagy hibának tartotta, hogy az eddig követett tanrendszer a történelem és földrajz tanítását teljesen mellőzte, sőt, hogy tanítványainak előrehaladását elősegítse és biztosítsa, maga készített számukra földrajzi kompendiumot. Ezzel azonban maga sem volt megelégedve, és hogy művét tökéletesítse, a következő igen érdekes módszerhez folyamodott: tanítványait azzal bízta meg, írjanak haza hozzátartozóiknak és kérjék, írják meg lakóhelyüknek és megyéjüknek földrajzi körülményeit és nevezetesebb történelmi eseményeit. Amikor pedig a tanítványok az őszi szünet alkalmával hazautaztak, egy ívet adott kezükbe, amely különböző kérdőpontokat tartalmazott: ezek a szülőhely természet-

[52] Prodromus Hungariae antiquae et novae. Norimbergae. 1723. Notitia novae Hungariae historico — geographica divisa in partes quatour. Viennae. 1735—42. — A műből *Bél Mátyás* tanítványa, a pozsonyi iskola későbbi rectora, *Tomka-Szászky* kivonatot készített: Compendium Hungariae geographicum. Posonii 1748. címen. A műhöz *Bél Mátyás* írt bevezetést; a mű több kiadást nem ért meg.

Adparatus ad historiam Hungariae sive Collectio miscellanea monumentorum ineditorum partim, partim editorum, sed fugientium. Posonii 1735—46.

rajzi, földrajzi, néprajzi és történelmi viszonyaira vonatkoztak. Ezekre a kérdésekre a tanítványok terjedelmes feleletet tartoztak írni, ha ezt maguk nem tudták teljesíteni, úgy a papot vagy a tanítót kellett megkérdezniök, és a feleleteket a tanulási idő újból való megkezdésekor be kellett szolgáltatniok. (A kérdések közül néhányat *Oberuc* ismertet:[53] 1. a négy égtáj szerint meg kell határozni a vármegye határait; 2. a vármegye nevének, címerének és jelvényeinek eredete; 3. a lakosság leírása; honnan jöttek, milyen nyelven beszélnek; 4. kerületek-járások száma, az adott területen található városok és falvak felsorolása; 5. a főbb városok; mikor keletkeztek, milyen privilégiumaik vannak, a lakosok szokásai, életmódjuk, kereskedelmük, történetük, éghajlatuk stb.; 6. hegyek, bányakincsek, ásványok, madarak; 7. folyók, halak, gyógyfürdők; 8. főúri és nemesi családok genealógiája; 9. a vármegye ispánja, székhelye, püspöke stb., stb. . .) Így az iskolai szünidőre elszéledő növendékeiből *Bél* valóságos kis kutatógárdát képezett ki, melynek élén *Tomka-Szászky*, saját fiai: Károly András, Mátyás Gottfried, valamint *Radvánszky László* álltak. A tanítványok a megbízatásnak eleget is tettek és így rövid idő alatt terjedelmes anyag állott *Bél* rendelkezésére. Természetesen *Bél* maga is széleskörű kutatásokat végez. Forrásmunkák hiányában ismeretséget kellett kötnie különféle vidékeken élő tudósokkal, lelkészekkel, orvosokkal, mérnökökkel, hivatalnokokkal, sőt be kellett magának is utaznia különböző vidékeket, topográfiai felvételek, helyszíni tapasztalatok és forrásadatok szerzése végett. Már rektor korában, de még inkább lelkészsége idején bejárja Magyarország nagy részét. 1716-ban bejárta az országot Pozsonytól Erdélyig, 1723-ban, 1727-ben szintén nagy utazásokat tesz. Végül búvárkodnia kellett az országos köz- és családi levéltárakban. Ugyanakkor munkáját nehezítette a közlekedési eszközök igen kezdetleges állapota és nem utolsósorban a rosszindulat, a tudományos törekvésekkel szembeni bizalmatlanság. 1718. november 25-én írja *Ráday Pál*nak: „Interim, ut opus meum accuratius prodeat applausumque mereatur maiorem, totus elaboro, modo Optimi Viri, Quos per litteras infinities rogito alacriores et accuratiores essent in symbolis suis conferendis. Plurimi enim, nescio quid non suspicantur, ignari, totum institutum ad illustrandem patriam comparatum esse . . .” „In partibus Trans-Tibiscanis plurima possent Debreczinenses praestare, sed ii nimium, quantum duri sunt et inexorabiles.” (Közben teljes erőmből azon dolgozom, hogy munkám szorgalmasan haladjon előre és teljes elismerést érdemeljen ki, csak azok a jó hazafiak, akiket levélben oly számtalanszor kértem, lennének adataik nyújtásában serényebbek és pontosabbak. A legtöbben közülük nem is tudom mire nem gyanakszanak, nem tudják, hogy az egész vállalkozás a haza dicsőségére és díszére történik...” „. . . A tiszántúli részeken legtöbbet nyújthatnának a debreceniek, de hihetetlen, hogy azok mily makacsak és megkérlelhetetlenek.”[54] Közben azt is híresztelik róla, hogy idegen hatalom zsoldjában kémkedik és ezért utazik annyit. Ez a rágalom egyébként javára válik *Bél*nek, mert a nádor, *Pálffy Miklós* ebből az alkalomból magához idézi, és így alkalma nyílik érdeklődést kelteni munkája iránt, sőt a nádor segítségével kihallgatást nyer a királytól,

[53] *Oberuc :* id. m. IV. fejezetében. Hivatkozik a pozsonyi evangélikus egyház archívumának 515. fasciculus-ára, ebben *Matthias Markovits* relatio de pietistis in Hungária c. töredékre.

[54] *Bél Mátyás* levele *Ráday Pálhoz* 1718. november 25. (latin nyelvű) Ráday Könyvtár kézirattára. A fordítás *dr. Oswald Ferenc* nyug. igazgató munkája.

III. Károlytól, aki fogadja és megengedi, hogy kiadandó munkáját neki ajánlja. Ilyen előzmények és körülmények között kezd hozzá európai hírnevét megalapozó és egyben életművét betetőző óriási jelentőségű tudományos művének megírásához.

És bár — mint erre már utaltunk — e művek ismertetése és méltatása kívül esik e tanulmány keretein, annyit mégis el kell mondanunk, hogy *Bél* tudományos művei betetőzését jelentik egyszersmind annak a fejlődési folyamatnak is, melynek során *Bél* mindinkább eltávolodva a pietizmus sajátos vallásos szemléletmódjától, egyre inkább az ember földi élete felé fordul. A Notitia Novae Hungaricae historico geographica-ban (Az új Magyarország történet-földrajzi ismertetése . . .) pl. azontúl, hogy minden egyes város, megye földrajzánál reflektál annak régészeti és művelődéstörténeti viszonyaira, egyben — megfigyelései alapján — képet ad a különböző társadalmi osztályok jellegzetes életmódjáról is, meghonosítva és egyben tovább fejlesztve a német államismereti iskolának tapasztalati tényekre támaszkodó kutatást hangsúlyozó módszerét. Ugyanakkor nemcsak egyszerűen regisztrálja tapasztalatait, hanem állandóan azt kutatja, hol élnek jobban és boldogabban az emberek? Sőt mivel legtöbbnyire azt tapasztalja, hogy az emberek ésszerűtlenül élnek, állandóan tanácsokat is ad arra vonatkozólag, hogyan kellene életmódjukat megváltoztatni.

Tapasztalati tényeken alapuló társadalomrajz, racionális kritika és ésszerű változtatni akarás annak érdekében, hogy az emberek boldogabban éljenek: olyan törekvések, amelyek *Bél Mátyás*t mint a felvilágosodás előfutárját állítják elénk.

Kétségkívül a felvilágosodás kezdeti törekvéseivel magyarázhatók *Bél* kezdeményezései az újságolvasás terén is. Valamennyi életírója neki tulajdonítja az első rendszeres hazai hírlap, a Nova Posoniensia megjelenését, melynek első száma 1721. március 15-ről datálódik.[55] E folyóirat hetenként jelent meg két kis negyedrétű ív alakú papíron, és minden hó végén félív mellékletet csatoltak hozzá Syllabus rerum memorabilium, quae, mense — A. Ch. nuntiatae sunt, cum clave historico-genealogico-geographica (a nevezetes dolgok jegyzéke, amelyek abban a naptári hónapban hírül adattak, történeti, genealógiai és földrajzi mutatóval) címen. Latin nyelven rövid tudósításokban hírt adott egy-egy lefolyt hét nevezetesebb külföldi és hazai eseményeiről. Hogy a hírlapnak szerkesztői és megindítói valószínűleg a pozsonyi iskola tanárai voltak, és hogy ebben *Bél* is érdekelt volt, arra vall néhány levele; ezekben barátainak és ismerőseinek a lap támogatását és pártfogását a legmelegebben ajánlja. Így pl. 1712 június 23-án Pozsonyból kelt levele utóiratában, amely *Ráday Pál*hoz szól, a következő utalást találjuk: „Nunc et Posonii imprimuntur novellae, quorum speciem proxime sum missurus." (Most Pozsonyban is adatik ki újság, ezekből valamely példányt a legközelebb szándékom elküldeni.) Ide vonatkoznak azok az értékes adatok is, amelyeket *Markusovszky* közöl a Nyugatmagyarországi Hiradó 1902. 4. számában: Érdekes adatok a Bél Mátyás-féle hírlaphoz címen. Eszerint a líceumi kézirattár birtokában levő Nova Posoniensia előlapján a következő,

[55] A *II. Rákóczi Ferenc*től kiadott Mercurius Hungaricus Veridicus még nem rendszeres időközökben jelent meg és főleg haditudósításokat tartalmazott. — Vö. *Thaly Kálmán :* Az első hazai hírlap. 1705—1710. Értekezések a történeti tudományok köréből. M. Tud. Akadémia. 8. k. VIII. sz. 1879. — *Esze T. :* A Mercurius kérdés revíziója. Irod. tört. Közl. 1953.

ifj. Institoris *Mossóczy Mihály*tól származó, latin nyelven írott Nota olvasható — amelynek hiteles fordítását *Markusovszky* a következőkben adja: „Ez az első hirlap Magyarországon. Ezen derék és hasznos vállalat szerkesztői valának a pozsonyi ág. hitv. evang. iskola oktatói. De a jezsuiták áskálódásai miatt kénytelenek voltak az alig megkezdett munkát abbahagyni, és ezen antagonistáiknak átengedni folytatás végett, mindemellett ezt a munkát ők is nemsokkal azután abbahagyták, mivel kétségtelenül az eredmény törekvéseiknek és óhajaiknak nem felelt meg. Ezeket én *Tomka-Szászky Jánosnak*, ezen iskola híres rektorának szájából hallottam."[56]

Maga a folyóirat csak igen rövid életű volt és példányai ma már a legnagyobb ritkaságok közé tartoznak.[57]

Bél Mátyás szerkesztőségének kérdésében a vélemények eltérőek, magában a Nova Posoniensiában egyetlen adatot találunk, amely *Bél* szerkesztőségét, vagy legalábbis közreműködését valószínűvé teszi. A Nova Posoniensia havonta egyszer megjelenő mellékletében a Syllabus 1721. októberi számában Ex Gallia cím alatt olvassuk, hogy a francia királyi akadémiához megkeresés érkezett Pétervárról. Egy ismeretlen nyelven írt könyv megfejtésére kérik a francia „halhatatlanokat", amelyet a Káspi tenger mellett talált a cár által kiküldött földrajzi expedíció. A könyv származási helyéről a Nova Posoniensia arra következtet, hogy ez talán szkita betűkkel van írva, olyanokkal, amilyenekről nem sokkal régebben egy itteni szerző a hun-szkita irodalomról írt munkájában szólt. Ez világos utalás *Bél :* De vetere litteratura Hunno-Scythica című, valóban csak három évvel előbb megjelent művére.[58] Magának a hírlapnak tartalma a korszak és a nemzetközi fejlődés akkori stádiumának megfelelően személytelen. Rövid híreket közöl, mégpedig úgy csoportosítva, hogy előbb a legtávolabbi országok kerülnek sorra, és az utolsó helyen hozza a pozsonyi vagy esetleg Magyarország más helyéről származó híreket. Mindenesetre feltűnő a szerkesztő tudományos érdeklődése: akadémiák ügyei, tudományos expedíciók, ritka tünemények természettudományilag pontos leírása nagy helyet foglal el a lapban. Érdekes egy Holsteinből származó hír 1722. április 3-ról, amelyben a sorok közt a jobbágyok sanyargatásának kemény elítélése csendül ki.[59] *Dezsényi* idézett tanulmánya azt fejtegeti, hogy a Nova Posoniensia olvasóközönségét lényegében az iskolában kell keresnünk. Hivatkozik *Bél* egyik levelére, ahol maga ajánlja a Nova Posoniensiát iskolai olvasmánynak *Bohus György* késmárki tanárnak: „Nova Posoniensia apud nos inprimi coepta, eo Tibi commendo confidentius quo sunt latinius scripta, dabis ergo operam ut ea publice in udo vestro queant legi". (A Nova Posoniensiát, amelyet nálunk kezdtek el

[56] *Markusovszky :* Érdekes adatok a *Bél Mátyás*-féle hírlaphoz. Nyugatmagyarországi Híradó, Pozsony, 1902. XV. évfolyam. 4. szám.

[57] Két példánya ma Budapesten van a M. Tud. Akadémiai, Illetve a Nemzeti Múzeum hírlaptárának birtokában. A harmadik példányt megbízható leírásból ismerjük. — A Nemzeti Múzeum példányát és hét számból álló másodpéldányát leírta *Thaly Kálmán :* Nova Posoniensia. Századok 1872. 427—428. o.; az akadémiai példányt: *Hellebrant Árpád :* Figyelmeztetés Valentinus Bujdosó úrnak. Magyar Könyvszemle, 1876. 206—207. o.; a harmadik pozsonyi példányt *Harmath Károly :* A pozsonyi evang. líceumi könyvtár régi nyomtatványainak és kéziratgyűjteményinek ismertetése. Klny. a pozsonyi ev. líceum 1877/8 és 1878/9 évi értesítőiből. 27—28. o.

[58] Vö. *Dezsényi Béla :* A Nova Posoniensia és az újságolvasók a XVIII. században. Magyar Századok. Bp. 1948. 142—162. o.

[59] Vö. *Dezsényi* id. tan.

nyomtatni annál nagyobb bizalommal ajánlom, minél latinosabban van írva, tehát Te gondot fogsz rá fordítani, hogy a ti iskolátokban közösen legyenek képesek olvasni.)[60] Mindenesetre tény, hogy *Bél* láthatott példát az iskolai ujságolvasásra *Francke* paedagogiumában, melynek tantervében háromhelyen is szerepel az ujságolvasás. A primában hetenként két órát fordítanak rá a latin tanítás keretében; a lipcsei latin-ujságot azért olvassák, hogy megtanulják az újonnan feltalált dolgok neveit latinul, s amellett földrajzi, történelmi, genealógiai és heraldikai tanulmányaikat ismételjék (pontosan azokat a tárgyakat, amelyeket a Nova Posoniensia hónapról hónapra külön mellékletben összefoglalt). Egy másik tárgynak, a francia nyelvnek tanításához francia újságokat, végül hetenként egyszer a földrajz óra keretében pedig német újságokat olvastak.[61] Még egy példát láthatott Halleban *Bél : Francke* 1701-ben alapított nyomdáját, amely 1708-tól kezdve Hallische Zeitungen címen ujságot is adott ki.[62]

Mindenesetre a Nova Posoniensiát is *Bél* racionális jellegű kezdeményezései közé kell sorolnunk. Ez a racionális beállítottság ad sajátos színt *Bél* pietizmusának, sőt emeli ki *Bélt* bizonyos mértékben a pietista tudósok köréből. A pietizmus legjobb hagyományaihoz kapcsolódik, ahhoz az aktív, társadalmi életet befolyásoló szakaszhoz, amely *Francke* működését jellemzi. A közvetlen példakép *Francke*, és kétségkívül az ő széleskörű pedagógiai tapasztalatai és szervező tevékenysége adják az indítást *Bél Mátyás* iskolaszervezői munkásságához. A latin humanista iskolának a kor követelményei szerint való átalakítása, a korszerű tanterv kidolgozására való törekvés, a pedagógiai realizmus szellemének érvényesítése a fővonalak *Bél* pedagógiai tevékenységében, és ezek kétségkívül *Francke* nagystílű pedagógiai reformjainak hatására vezethetők vissza. De jelentkezik *Francke* hatása a részletterületeken is. Az iskolai élet aprólékos megszervezése, anyakönyv, tanulmányi napló, iskolai törvények, tanári értekezletek bevezetése, reális ismeretek bevonása az oktatásba, a földrajz és történelem iránti érdeklődés és kezdeményezés e tudományoknak az iskolába való bevezetésére; az anyanyelv oktatása terén történő lépések, sőt a francia nyelv tanítására irányuló törekvés, a tanítás módszereivel való törődés — általában az egységes módszerre való törekvés az oktatásban — a franckei példa hatására utalnak. *Bél* azonban nemcsak tanítványa volt *Francke*nak, hanem *Francke* paedagogiumában tanított is, és nyilván a maga gyakorlatából kristályosodott elveket is hozzáépíti a kapott hatásokhoz. Feltételezhetően nem volt rá hatás nélkül a pietista pedagógiának a növendékek jelleme, erkölcsi fejlődése iránt tanúsított érdeklődése sem. A művelődés lehetőségének kibővítése, a szegénysorsú növendékek tanulásának biztosítása és általában a szociális problémák iránti érdeklődés és érzék — amely par excellence jellemző a

[60] Idézi *Haan Lajos :* Bél Mátyás. Székfoglaló értekezés. Bp. 1879. (M. Tud. Akad. 1878. nov. 12-én tartott osztályülésén.) (Értekezések a tört. tud. köréből. 1879. 8.. k VIII. sz.)

[61] Vö. *Richter :* Franckes Schriften . . . Paed. Bibliothek . . . Leipzig. S. 514, 519; Einl. S. 278, 283, 287.

[62] Minden bizonnyal ide nyúlik vissza a Ratio Educationis-nak az a kezdeményezése is, amely a középiskola tantárgyai közé felveszi az újságolvasást (collegium novorum publicorum), a hivatalos állami tantervek közül egyetlenként. Ez annál is valószínűbbnek látszik, mert a Ratio egyik szerzője *Tersztyánszky Dániel* 1748-ban kerülve a pozsonyi iskolába hét évet tölt itt *Tomka-Szászky* rectorsága idején. — Az iskolai újságolvasásra nézve lásd: *Máté Károly*: Sajtó és nevelés, Bp. 1947.

franckei intézményre — nyilván nagyon elevenen ható példa *Bél Mátyás* számára. *Bél* helyzetét azonban aligha lehet összehasonlítani *Francke* helyzetével, és ha mégis megtesszük ezt az összehasonlítást, ezzel *Bél* helyzetének és lehetőségeinek korlátozott voltára szeretnénk fényt vetni. Az iparosodó, nagyhatalommá fejlődő Poroszország minden támogatást megad *Francke* és a pietisták munkájához. *Francke* persona grata, a fejedelmi támogatás teljes biztonságot és nagyszabású tervei megvalósításának lehetőségét jelenti. Az anyagi támogatás sem marad el, az alapítványok pedig a különböző intézmények széleskörű hálózatának megteremtését, szerteágazó kapcsolatok kiépülését teszik lehetővé.

Bél Mátyás a *Habsburg*-elnyomás alatt levő Magyarországon működik, az államvallásnak tekintett katolicizmustól korlázotott protestáns egyház tanítója és lelkésze, sőt a protestáns egyházon belül is az ortodoksziával szemben kisebbségben levő pietista irányzat, illetve a felvilágosodás híve. Anyagi lehetőségei korlátozottak, pedagógiai lehetőségei pedig a pozsonyi, illetve korábban a besztercebányai egyházközség jóindulatától és megértő szellemétől függőek. *Bél Mátyás* pedagógiai szervező jelentőségét bizonyítja az a tény, hogy ilyen korlátozott körülmények között is mind a besztercebányai, mind pedig a pozsonyi iskolát viszonylag rövid idő alatt országos hírnévre emelte. A szűkös feltételek természetesen nem tették lehetővé, hogy pedagógiai munkásságát olyan széles körre terjessze ki, mint *Francke*, munkássága egy iskolára korlátozódott. A természettudományos oktatást sem vezethette be olyan széles síkon, mint mestere, hiszen a szükséges felszerelések, szemléltető eszközök, laboratóriumok teljesen hiányoztak, de *Bél* nagy érdeme éppen abban van, hogy képes a franckei pedagógia legjobb, leghaladóbb, legkorszerűbb, a társadalmi fejlődést legpozitívabban befolyásoló elemeit általánosítani, és ezeket a sajátos hazai viszonyoknak és lehetőségeknek megfelelően konkretizálni. A jól szervezett iskolai élet, a tanítók állandó irányítása, természettudományok, földrajz, történelem oktatásának bevezetése, az anyanyelvi oktatás, a szegénysorsú tanulók és az árvák sorsával való törődés terén az úttörő szerep *Bél Mátyásé*, s utódai a pozsonyi iskola rektori székében az ő útján haladnak tovább. Bár Pozsonyban csak 1779-ben létesült árvaház, az árvák javát szolgáló alapítványok megszaporodása szintén *Bél* és utóda *Beer* kezdeményezésére nyúlik vissza.

A pietizmusban azonban, mint láttuk, lassan mindinkább előtérbe kerülnek a benne kezdettől fogva meglevő misztikus elemek, a mély és őszinte, gyakorlati vallásosság helyébe az álszenteskedés és vallási fanatizmus lép. A szigorú erkölcsi nevelés erkölcsi rigorizmussá merevedik, társadalmi életet befolyásoló szerepe a meglevő konzerválására korlátozódik, és ezzel a racionalizmus terjedését és a felvilágosodás kibontakozását gátolja. *Bél Mátyás* és köre a pietizmusnak ezzel a hanyatló szakaszával már nincs kapcsolatban. A *Habsburg*-abszolutizmusnak a protestáns ifjak külföldre való utazását és külföldi egyetemek látogatását korlátozó intézkedései megakadályozzák a külföldi hatások beáramlását, és ebben az esetben egyben megóvják a hazai pietizmust a hallei irányzat káros kinövéseitől. *Bél*nél azonban nemcsak arról van szó, hogy épen megőrizte a pietizmus legegészségesebb franckei hagyományait, hanem arról is, hogy életművének indítása arra az időre esik, amikor a pietizmus együtt halad a feltörekvő felvilágosodással és amikor a nép sorsán való segíteni akarás, a társadalmi bajok kiküszöbölésére való törekvés, a népek boldogításának és egymáshoz való közelebb-

hozásának vágya kapcsolja egybe a két mozgalmat. Arra az időszakra, amikor egy *Thomasius* hirdeti a vallási tolerancia, a babonáktól, vallási elfogultságtól mentes világszemlélet dicsőségét, az ész és a tudomány világi hasznát, amikor *Ludewig* az államismereti irányzatnak az állam életében megnyilvánuló minden jelenségre kiterjedő érdeklődését képviseli. Amikor a pietizmus még nem fordul szembe a vallás védelmében a rációval, nem helyettesítesíti a tudományt moralizálással, a tudományos oktatást áhítatórákkal. Ugyanakkor *Bél Thomasius* és *Ludewig*, sőt *Cellarius* tanítványa is, és bár pedagógiai vonatkozásban kétségkívül *Francke* hatása a legerősebb, *Bél* racionális beállítottsága, tudomány iránti szeretete — túl személyes adottságain és képességein — ezekhez a gyökerekhez nyúlik vissza. És ez a vonal, a tudomány művelésének vonala az, ahol *Bél* a pietizmusból kilábal, a hazai pietisták köréből kiemelkedik és lesz a XVIII. század első felében a felvilágosodás előfutára Magyarországon. Tudományos munkásságát precíz adatgyűjtés, tapasztalati tényeken épülő kutatás és a fennálló állapotokra irányuló racionális kritikai szellem jellemzi. Ez a kritikai szellem jellemzi tankönyvirói munkásságát és iskolaszervező tevékenységét is. És bár *Bél* távol van még a felvilágosodás egyházellenes vonalától — hű fia egyházának és iskolai szervező munkájában is előtérbe helyezi a tanulóifjúság vallásos nevelését —, a teológiai kérdések pietista társainál sokkal kevésbé érdeklik. Viszonylag kevés ilyen jellegű művet ír, és erőit fáradságot és nehézséget nem ismerve a világi tudományok művelésének szenteli. A tudomány művelésében nem ismer akadályt, bár mint láttuk, ezen a téren nem kevés nehézséggel kell megküzdenie. Racionalizmusából következik, hogy életművéből teljesen hiányzik a felekezeti célzatosság. A vallási türelem és ugyanakkor a nemzeteken felülemelkedő tudomány az igazi világa. Négy nyelven írta műveit: a legtöbbet latinul (hiszen ez a XVIII. században még a tudomány hivatalos nyelve), de írt németül, csehül, szlovákul és magyarul is. Legfőbb törekvése a népek közötti közeledés és egyetértés megteremtése, ugyanakkor ezzel a törekvésével egyszersmind a magyar és szlovák nép nemzettéválásának útját segítette elő.

Bél tehát egész életművével a felvilágosodás előharcosaként jelenik meg előttünk, a racionális szellemben megreformált pozsonyi iskola pedig utódai és követői idején tovább őrizte és ápolta a *Bél Mátyás*tól inspirált szellemet, leglábbis egy jó ideig. Tanítványai sorából olyan emberek kerültek ki, mint *Tomka-Szászky* és *Ráday Gedeon*; a pozsonyi iskola hagyományait és szellemét viszi magával *Tersztyánszky Dániel*, a Ratio Educatonis egyik szerzője, és itt a pozsonyi iskolában „Bél Mátyás lábanyomán" végzi tanulmányait kora ifjúságában *Tessedik Sámuel* is. Érdemeit már életében elismerték. A londoni, berlini, olmützi tudóstársaságok, a jénai latin társaság (sőt *Rösel*[63] szerint a pétervári tudományos akadémia is) tagjai sorába választotta, a római pápa saját arcképével díszített arany emlékéremmel ajándékozta meg.

Hatalmas életművének feltárása azonban még mai napig sem történt meg a maga teljességében. Történészeink, földrajz- és néprajztudósaink, valamint a baráti Szlovákia tudósai dolgoznak e megtisztelő feladaton, és

[63] Vö. H. *Rösel :* Der slovake Matthias Bel — ein bedeutender Mitarbeiter an den tschechischen Halleschen Drucken. Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin Luther Universität Halle-Wittenberg, Ges. — Sprachwissenschaft. Jahrg. 4. Heft. 1. Halle (Saale) 28. Dezember 1954. S. 91—98.

munkájuk nyomán nyilván új vonásokkal, színekkel gazdagodik majd a kép, amelyet magunknak eddig *Bél Mátyás*ról alkottunk.

E tanulmány keretében csak *Bél* hatalmas életművének egyik összetevőjét, pedagógiai tevékenységét kíséreltük meg ismertetni, mivel azonban nem minden forrás állt rendelkezésünkre, a munka természetesen még ebben a vonatkozásban sem tarthat teljességre igényt.

Иштваннэ Шипош:

РЕФОРМАТОРСКИЕ СТРЕМЛЕНИЯ МАТЬЯША БЕЛ В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИИ
ЧАСТЬ II.

Во второй части своей работы автор анализирует деятельность венгерского педагог первой половины XVIII столетия, Матьяша Бел, направленную на организацию шко и составление учебников. Автор представляет его пиониром эпохи просвещения.

Mrs. István Sipos:

PEDAGOGIC REFORM ENDEAVOURS OF MÁTYÁS BÉL, PART II.

In this Part II of the study the school organizing activity and text-book writing work of Mátyás Bél, well-known Hungarian pedagogue of the first half of the eighteenth century are discussed. According to the discussion, Mátyás Bél appears as a pioneer of the enlightenment.

IRODALOM

A KOMMUNISTA ERKÖLCS TARTALMA ÉS AZ ERKÖLCSI NEVELÉS FELADATAI[1]

Joggal írja a szerző könyvének előszavában: „Erkölcsi vonatkozású munka oly kevés jelent meg, hogy a pedagógusok és pedagógus jelöltek bizonyára örömmel vesznek egy jó szándékú próbálkozást." Bár jelentek meg pedagógiai irodalmunkban az erkölccsel és az erkölcsi neveléssel foglalkozó cikkek, de ezek nem léptek fel azzal az igénnyel, hogy az erkölcs tartalmi kérdéseit és az erkölcsi nevelés feladatait összefogóan tárgyalják. A magyar etikusok sem vállalkoztak nagyobb lélegzetű, az erkölcs tartalmi kérdéseit érintő munkálatra. S hozzá tehetjük, hogy az ismert szovjet kézikönyveken túl, a nemzetközi szocialista irodalomban is csak most jelentkeznek első hajtásai — az SzKP XXII. kongresszusának gondolatokat felszabadító s termékenyítő hatására — e tárgykörben is az elmélyedt, alkotó marxista szellemű munkának. Ugyanakkor a társadalmi igény kielégítése e téren követelően sürgető. Az iskolai oktató-nevelő munkában a pedagógusok előtt gyakorlati feladatként áll a tanuló ifjúság marxista szellemű erkölcsi nevelése. E szükségletet felismerve adja közre könyvét a szerző.

A vállalkozás s a téma aktualitása méltán érdemessé teszi, hogy a mű ismertetésén túl az erkölcs koncepcionális kérdéseihez szóljunk hozzá.

Bár nem tekintjük e cikk feladatának az egész mű ismertetését, mégis, hogy az olvasó a könyv vázáról képet alkosson a koncepcionális kérdések tárgyalása előtt, felsoroljuk a könyv tartalmát. *Ágoston György* az erkölcs fogalmának történeti és osztályjellegének tárgyalása után bírálja a burzsoá etikai koncepciókat, majd felveti az emberi cselekvés erkölcsi kritériumát. Ezután tér rá az erkölcs és az akarat szabadságának és a szándék és cselekvés kérdéseinek fejtegetéseire. A burzsoá erkölcs tartalmának elemzése után fogalmazza meg a kommunista erkölcs általános vonásait. Ezekben a fejezetekben van a mű etikai alapvetése. Ekkor tér át a tulajdonképpeni nevelési kérdésekre: a szocialista hazafiságra és a proletár internacionalizmusra, a szocialista humanizmusra, az igazság szeretetére, a munkához való szocialista viszonyra, a szocialista fegyelemre nevelés tartalmának és feladatainak elemzésére. Végezetül az erkölcsi tulajdonságok kialakításának feltételeit vizsgálja.

Jelentős kérdés, amelyben az etikai és pedagógiai szerzők különböző álláspontot foglalnak el, hogy milyen a mi erkölcsünk, *szocialista* vagy *kommunista*. Ebből következik a másik kérdés, hogy tanulóinkat a szocialista vagy kommunista erkölcs szellemében kell nevelnünk. Különös aktualitást ad a probléma felvetésének az a körülmény, hogy a kommunista társadalom jelen nemzedékünk közeli valósága; s hogy fiataljaink, akik most járnak iskolába, már a kommunista társadalom építői lesznek. Már itt előljáróban utalnunk kell arra, hogy a szocialista erkölcsöt a kommunista erkölccsel nem lehet szembeállítani. Szükséges azonban a két fogalom differenciált tárgyalása, hogy a szocialista és kommunista erkölcs között levő kapcsolatot tisztázni lehessen. Ez nemcsak az etika és pedagógia elvi kérdése, hanem a gyakorlati nevelőmunka igénye, fontos gyakorlati pedagógiai kérdés, amikor szocialista iskolarendszerünk továbbfejlesztése érdekében napirenden van az egységes pedagógiai nézőpont és eljárás kialakítása.

Ágoston György felfogásában a szocialista és kommunista erkölcs szinonim értelmezésével találkozunk, ezzel elmosódik a szocialista és kommunista fejlődési szint közötti különbség. Ugyanis a *kommunista* erkölcs legfőbb tartalmi jegyeit a *szocialista* hazafiságban és proletár internacionalizmusban, a *szocialista* humanizmusban, a munkához való

[1] Széljegyzetek *Ágoston György :* A kommunista erkölcs tartalma és az erkölcsi nevelés feladatai c. könyvéhez. (Tankönyvkiadó, Budapest, 1961.)

szocialista viszonyban stb. határozza meg.[2] Ez nem a szerző egyedi értelmezése, ezzel a következetlen, pontatlan fogalmazással tantervekben, útmutatókban is találkozhattunk. Ezért is érdemes a kérdésnél tovább időznünk. A kommunista és szocialista erkölcs differenciált elemzésének követelménye a kommunista és szocialista társadalom közötti társadalmi *fejlettségi* szint különbségéből fakad. Mondhatjuk úgy is, hogy a kommunizmusnak van egy alsó szakasza, amit hétköznapi szóhasználat szerint szocializmusnak nevezünk és van egy kifejlett szakasza, amelyen a kommunista társadalmat értjük. A kommunizmus két szakasza között minőségi különbség van, ami kifejezésre jut pl. a munka szerinti elosztás szocialista elvében és a szükségletek szerinti elosztás kommunista elvében. Ez a különbség, amely a termelési viszonyok és a termékek bőségének fejlettségi szintjében gyökerezik, tükröződik az emberek erkölcsi tulajdonságaiban, a két fejlettségi fok erkölcsi normáiban, kategóriáiban, tehát tükröződnie *kell* az etika szféráiban és számolni kell ezzel az erkölcsi nevelésben is. Ha mi tanulóinkat a kommunizmus virágzó távlata alapján neveljük, úgy nem szabad a fejlődési szakaszok közötti különbségről elfeledkeznünk. Éppen a minőségi különbségek feltárása s tudatos ismerete alapján kell őket a kommunizmus jövendő öntudatos építőinek nevelnünk. A félreértések elkerülésének érdekében még egyszer aláhúzzuk, hogy a szocialista erkölcs nem áll szemben a kommunista erkölccsel, mint ahogy a szocialista társadalom sem a kommunista társadalommal. „A kommunista társadalmi viszonyokhoz nincs más út, mint a szocialista viszonyok fejlesztésének és tökéletesítésének útja.[3] Ugyanígy a kommunista erkölcs kibontakozásának útja a szocialista, ill. a kommunizmus alsóbb szakasza erkölcsének kiteljesedése. A következetesen kifejlett szocialista erkölcs átcsap a kommunista erkölcsbe. Ismeretes az a kölcsönhatás, ami az erkölcsi fejlődés és a társadalom anyagi feltételei között fennáll. A szocialista erkölcs fejlődése visszahat a szocialista építésre, meggyorsítja azt, megteremti a lehetőségeket a további erkölcsi fejlődéshez.[4] A szocialista erkölcs csírájában tartalmazza a kommunista erkölcs kibontakozásának feltételeit, amelyek az erkölcsi és anyagi fejlődés kölcsönhatásában érlelődnek. Ezt a csírát kell felismernünk s tudatos nevelőmunkánk során gondoznunk, hogy a kommunista erkölcs kivirágozzék.

Egy példa erre a munkához való szocialista viszony. A szerző igen részletesen elemzi a munkához való szocialista viszony tartalmi kérdéseit és nevelési feladatait, építve a makarenkói örökségre. A fejtegetések alapján összeállíthatjuk *Ágoston György* felfogását a munkához való szocialista viszonyról. S ha az idézett sorok nem is egymás után következnek — ez fejtegetéseinek természetéből következik — a szerző felfogását igyekszünk hűen tolmácsolni. A következőket írja: „*A fizikai munka csak akkor vonzó, ha alkotó munka, ha nem a nyers izmok működtetése.* Az értelem nélküli erőfeszítést nem lehet szeretni . . .

A munkának lehetőleg mindig *hasznot hajtó, valamilyen konkrét eredménnyel járó munkának* kell lennie ahhoz, hogy a gyermek számára értelmesnek, vonzónak, izgalmas feladatnak tűnjön."[5]

„A kommunista jellem csak *a kollektív munkában* formálódhat. A szocialista munka nemcsak önmagunk számára, hanem a közösség javára is végzett munka, része a közösség előtt álló egész munkafeladatnak . . ."[6]

„Feltétlenül fel kell használnunk azt a hatalmas nevelőforrást, amelyet egy gyári, egy termelő kollektíva jelent. Hogy ez megvalósítható legyen, ahhoz az szükséges, hogy a tanulók jól ismerjék az üzem helyét gazdasági életünkben, gyártmányainak jelentőségét a bel- és külkereskedelemben, ismerjék az üzemi termelési tervet, annak az ő munka-

[2] „A kommunista erkölcs legfőbb tartalmi jegyei:
a) a szocialista hazafiság és a proletár internacionalizmus,
b) a szocialista humanizmus,
c) az igazság szeretete (pontosság a szó mély értelmében),
d) a munkához való szocialista viszony, a munka becsülete és a szocialista tulajdonhoz való helyes viszony,
e) a fegyelmezettség,
f) céltudatosság, bátorság, helytállás a nehézségek legyőzésének képessége." I. m. 63. o.

[3] „A kommunista elvekre való áttérés lehetséges, de csak akkor, ha majd létrejön az anyagi-technikai alap, az emberek öntudata magas fokot ér el, s ha majd a szocializmus elvei teljesen kifejlődtek és hiánytalanul kibontakoztatták progresszív lehetőségeiket. A kommunista társadalmi viszonyokhoz nincs más út, mint a szocialista viszonyok fejlesztésének és tökéletesítésének útja." *(Hruscsov* előadói beszéde az SzKP XXII. kongresszusán, Népszabadság 1961. okt. 18-i száma 14. o.)

[4] „A kommunista termelési viszonyok *morális* feltételei *az anyagi feltételek megteremtése folyamán* fejlődnek, — *de csak az anyagi feltételek létrejöttét követően érlelődhetnek meg teljesen.* Mindig szem előtt kell azonban tartani azt, hogy a szocialista és a kommunista társadalmi morál gyorsabb fejlődése mind a szocialista építésben, mind a kommunista építésben gyorsítja az anyagi termelés fejlődését . . ." *(Nemes Dezső:* A kommunizmus építésének elvi kérdései, Népszabadság 1962. I. 28. o,)

[5] I. m. 131. o.

[6] I. m. 135. o.

helyükre eső részét, *tudatosodjék bennük saját teljesítményük és az üzem terveljesítésének összefüggése . . .*"[7] (Kiemelés tőlem.)

„Nagyon sok múlik azonban azon is, hogy a tanulók *hatásos felvilágosítást* kapnak-e a munka egyéni és társadalmi jelentőségéről, szerepéről . . ."[8]

„A tanulóknak fejlettségüknek megfelelő színvonalon meg kell érteniük saját egyéni munkájuk (tanulásuk, fizikai munkájuk) és a társadalom, a közösség, a nép ügyének összefüggését. Egyéni munkájukat egyre messzibb és szélesebb közösségi távlatok megvalósításának láncszemeként kell felismerniük."[9]

Fenti fejtegetésekből, amelyek a makarenkói hagyományokra támaszkodnak, ki lehetne hámozni és meg lehetne fogalmazni a munkához való szocialista viszonyt. Kár, hogy ezt a lehetőséget a szerző nem használja ki. Ellenvetésként mondhatjuk, hogy a fejezetben a munkához való szocialista viszonyra nevelésről van szó, s így a meghatározás fel van oldva a fejtegetésekben. De mégsem erőszakolt kívánság, hogy az olvasó a meghatározással találkozni szeretne. Megkíséreljük ezt a meghatározást a fejezet mondanivalója alapján megfogalmazni, amely, úgy véljük, nem lesz ellentétben a makarenkói elvekkel. *Ágoston György* írja, hogy a munka legyen *alkotó*, hasznot hajtó, mondhatjuk úgy, *társadalmilag hasznos, kollektív* munka. „Egyéni munkájukat (a tanulóknak) egyre messzebb és szélesebb közösségi távlatok megvalósításának láncszemeként kell felismerniük." Talán nincsen ellentétben a szerző fejtegetéseivel, ha azt mondjuk, hogy a *munkához való szocialista viszony az egyén nézőpontjából kifejeződik* a munka örömében, abban az örömben, amely magában foglalja az alkotó munkának a közösségi munkában való átélését, felismerve munkájának társadalmi hasznát.[10] Ha ezt a megfogalmazást elfogadjuk, úgy mondhatjuk, hogy elhatároltuk a munkához való szocialista viszonyt a munkához való kommunista viszonytól, de egyben egymáshoz való kapcsolatukat is megfogalmaztuk. Ugyanis a *munkához való kommunista viszony az egyén nézőpontjából :* a munka az egyén számára természetes tevékenység, életszükséglet. Hogyan válhat a munka természetes tevékenysége életszükségletté? A munka örömén keresztül.[11] Tehát ha megfogalmazzuk a munkához való szocialista és kommunista viszonyt az etika aspektusából, úgy lényegében a közeli és a távoli nevelési céljainkat tűztük ki. A távoli perspektíva kapcsolata a közeli perspektívákkal a makarenkói hagyományok megvalósítása, mert nemcsak a tanulóknak van szükségük arra, hogy: Egyéni munkájukat egyre messzebb és szélesebb közösségi távlatok megvalósításának láncszemeként kell felismerniük. Bátran állíthatjuk, hogy erre szüksége van a *nevelőnek* és szüksége van a tudományos dolgozónak is.

Talán ez a példa is illusztrálja, hogy fontos a kommunista erkölcs fejlődési szakaszainak megállapítása, a szocialista és kommunista erkölcs elhatárolása és a közöttük levő kapcsolatoknak kimunkálása. És talán azt is példázta, hogy a kommunista erkölcs kibontakozásának feltétele a szocialista erkölcs következetes kiteljesedése. Ez az elhatárolás egyben biztosítja az etikai és erkölcsi koncepciók *történetiségét*, azt, hogy az erkölcs normáit, kategóriáit ne statikusan, hanem valóságos dinamikájukban, fejlődési tendenciájuknak megfelelően vizsgáljuk.

A másik nem kevésbé jelentős és izgalmas kérdés az etika és ebből következően az erkölcsi nevelés úgy nevezhető „rendszertani" kérdései. *Ágoston György* kiindulva a makarenkói életmű szelleméből, a következőket írja: „. . . *a kommunista erkölcs központi eszméje a kollektivizmus* . . . A kollektivizmus fejezi ki a kommunista erkölcs fontosabb sajátosságát.

A kollektivizmus áthatja a kommunista erkölcs valamennyi kategóriáját."[12] Úgy tűnhet, hogy ebben a megállapításban pusztán a makarenkói örökség iránti hűség vagy az életmű megbecsülése jut kifejezésre. A kérdés sokkal nagyobb horderejű, ha az etikai és a pedagógiai szerzők felfogásával szembesítjük. Ugyanis az etikusok és a pedagógiai szerzők általában a kollektivizmust a kommunista, ill. a szocialista erkölcs egyik alapelvének tartják. S itt nem fogalmazási különbségről van szó, hanem koncepcionális felfogásról. Mert ha a kollektivizmus csak az egyik alapelve a szocialista, ill. kommunista erkölcsnek, még ha az rangsorban az első is, nem lehet az egyes erkölcsi normák vagy kategóriák egymáshoz való viszonyát, belső összefüggését feltárni. Mit fejez ki ez a meg-

[7] I. m. 136. o.
[8] I. m. 138. o.
[9] I. m. 139. o.
[10] Erről bővebben a Magyar Pedagógia 1962. 1. számában: Gondolatok az embernek munkával való önteremtéséről.
[11] A kérdést itt csak a tudat oldaláról fogalmaztuk meg, ennek természetszerűleg elsődlegesen népgazdasági feltételeit kell megteremteni, s nem érintettük — a szocializmus viszonyai között az anyagi ösztönzés szerepét.
[12] I. m. 62. o.

határozás, hogy a szocialista erkölcs közösségi erkölcs? Kifejezi a szocialista erkölcs jellegét, mely a szocialista erkölcs lényegét, sajátosságait határozza meg, és minden erkölcsi törvényt, magatartási normát, érintkezési formát, szokást — a magán- és közélet területén — érint. Alá kell húzni: *nem az egyik fontos törvény a többi közül, hanem a szocialista erkölcs fundamentuma.* Ahogy a közösségi jelleg határozza meg a szocialista erkölcs minden területét, úgy határozza meg a polgári erkölcsiséget az individualizmus, amely a polgári erkölcs minden területén érvényesül. A szocialista közösségi erkölcs társadalmi alapja a társadalmi és egyéni érdek harmóniája, az individualista polgári erkölcs tükrözi az egyéni és társadalmi érdek antagonizmusát. A szocialista közösségi erkölcs a szocialista ember harmóniáját a közéletet és magánéletet érintő erkölcsi cselekedetekben és érzelmekben: a szocialista erkölcsben ezért egyneműek az erkölcsi törvények és követelmények a magánélet és a közélet területén. Ezzel szemben a polgári erkölcs individualista jellege tükrözi a polgári társadalom emberének meghasonlottságát. Az individualista erkölcs kettős könyvvitelt vezet a magánélet és az állampolgári élet erkölcsében.[13]

Tehát *Ágoston György* kiindulópontja, hogy a szocialista társadalom erkölcsét közösségi erkölcsnek tartja, elvi előrelépés az etika és így az erkölcsnevelés „rendszertani" kérdéseinek tisztázása szempontjából, sajnálatos, hogy a megállapításnak konzekvenciái nem érvényesülnek következetesen a további „rendszertani" kérdések kidolgozásában. Igaz hogy az etika „rendszertani" problematikája a nemzetközi szocialista irodalomnak is a legelhanyagoltabb kérdései közé tartozik. A nemzetközi irodalomban különböző álláspontokat találhatunk. Az etikai irodalomban a leggyakoribb az erkölcsi alapelvek fogalmának használata. Az egységes állásfoglalás azonban az alapelvek meghatározásában, illetve rangsorolásában még ezeknél a szerzőknél sem alakult ki. A szerzők munkáiban — nem ritkán — összekeverednek az alapelvek címszava alatt az erkölcs normái, kategóriái, az egyén egyes erkölcsi tulajdonságai. A Szovjetunió Tudományos Akadémiájának Filozófiai Intézete 1959 március havában tudományos ülésszakot rendezett. Az ülés tárgyaként a marxista—leninista etika kérdései szerepeltek. Az egyik felszólaló, *V. T. Jefimov*, hozzászólását a marxista—leninista etika kidolgozása fontosságának szentelte. Mondandójában energikusan aláhúzza azokat a „nézeteltéréseket", amelyek az egyes szerzők műveiben találhatók.[14] A „nézeteltéréseket" elkerülve beszél *Ágoston György*, a kommunista erkölcs általános vonásai c. fejezetében *a kommunista erkölcs* legfőbb tartalmi *jegyeiről*.[15] E „jegyek" között találhatunk általános és partikuláris erkölcsi normákat, erkölcsi kategóriákat és erkölcsi tulajdonságokat. Ha szerző a szocialista *ember* erkölcsi „jegyeit" sorolná fel, ez nem is hatna zavaróan. Az egyén tulajdonságait vizsgálva, a *szubjektum aspektusából* mondhatjuk, hogy a szocialista hazafiság, a humanizmus, az igazság szeretete, a munkához való viszony, a fegyelmezettség, a céltudatosság stb. az egyén erkölcsi tartalmának főbb jegyei. Ha azonban az *etika aspektusából* határozzuk meg az erkölcs tartalmát, úgy az olvasó jogosan elvárhatja a „rendszertani" kérdésekben való állásfoglalást. Mi a szerző álláspontja: a munkához való viszony erkölcsi alapelv vagy erkölcsi norma, az igazságosság erkölcsi kategória vagy erkölcsi tulajdonság stb.? Ez nem szőrszálhasogatás, hanem fontos tudomány-rendszertani kérdés, aminek megoldása nélkül az erkölcsi jelenségeket csak egymásmellettiségükben tudjuk leírni. Ennek megoldása nélkül nem tudjuk az egyes erkölcsi jelenségek közötti lényeges összefüggéseket, kapcsolatokat feltárni.

Jogosan merülhet fel a kérdés, hogy pedagógiai szerző kötelezhető-e arra, hogy állást foglaljon tisztázatlan etikai „rendszertani" kérdésekben. Ez kétségkívül az etikusok feladata. A pedagógusnak az erkölcsi nevelés kérdéseiben kell munkálkodnia. Ugyanakkor az is igaz, hogy az erkölcsi nevelés kérdéseinek felvetése, kidolgozása feltételezi az etikai aspektus elvi tisztázottságát. Ennek az igénynek a felismerése készteti *Ágoston György*öt, hogy mégis foglalkozzon az erkölcs kérdéseivel az etika nézőpontjából. Ezért foglalja — feltételezhetően — könyvének címébe a kommunista erkölcs tartalmát. Sajnálatos azonban, hogy ennek a felismerésnek konzekvenciái nem érvényesülnek a „rendszertani" kérdések kimunkálásában. Reméljük, hogy ennek a szerző későbbi műveiben érvényt szerez, hiszen könyvének előszavában megjegyzi, hogy kéziratát csak a sürgető igény kielégítésére adta ki, és sejteti, hogy a kérések további kidolgozása szándékában van. Nem véletlen, hogy a sürgető igény erősebben jelentkezik a pedagógia vonalán.

[13] Vö. a Magyar Pedagógia 1961. 3. sz. *Hans Boeck*ről írt recenzióval.

[14] „Ugyanakkor a marxista-leninista etika néhány problémája még nem kielégítő módon szerepel irodalmunkban. Másrészt még mind a mai napig „nézeteltérés" van az egyik legfontosabb elméleti probléma megoldásában, az etikai fogalmak osztályozása terén. Cikkeikben és brossuráikban sűrűn felcserélik a morál legfontosabb alapelveit annak normáival, az etikai kategóriákkal, különböző erkölcsi tulajdonságokkal."

[15] Vö. 3. o.

A pedagógia bizonyos vonatkozásban közelebb áll a gyakorlat igényeihez, mint az etika. Ugyanis közel nyolcvanezer pedagógusnak feladata tanulóifjúságunk erkölcsi nevelése. Ez a körülmény követelően és kényszerítően hat a pedagógiára, hogy az erkölcsi nevelés kérdéseivel foglalkozzon. Az etika aspektusában a gyakorlati igény csak közvetetten jelentkezik. Noha az etikai kérdések tisztázása az elsődleges, s az erkölcsi nevelés problematikáját megnyugtatóan csak az etika és pszichológiai tudományos eredményeire támaszkodva lehet kidolgozni.

A koncepcionális kérdésekhez sorolhatjuk azt is, hogy a szerző az *akarat szabadságát az erkölccsel való összefüggésben* felveti. Egész fejezetet szentelve a kérdésnek, az akarat szabadságát az ontológia és az etika aspektusából elemzi. A kérdés felvetése több vonatkozásban jelentős. A tulajdonképpeni erkölcs feltételéhez tartozik az akarat viszonylagos szabadsága. Ha az egyénnek nincsen lehetősége az erkölcsi jó és a rossz között választani, akkor nem is beszélhetünk erkölcsről, s nem alkothatunk erkölcsi ítéletet. A probléma ott van, mit jelent az akarat viszonylagos szabadsága. Ágoston György két oldallal polemizál. Igen erélyesen vitatkozik a vallásos etikák szabad akarat koncepciója ellen, és érveket hoz fel az akarat mechanikus determinista értelmezése ellen. Az akarat teljes meghatározottságának mechanikus felfogását kivált arról az oldalról bírálja, hogy a mechanikus determinizmus nem ismeri el az azonos körülmények között élő emberek különböző cselekedeteinek lehetőségét. Azonban Ágoston sem fogadja el az akarat viszonylagos szabadságát, illetve szerinte az akarat, a cselekvés, csak a külső körülményekhez képest viszonylag szabad, a személyiséghez, a szubjektumhoz képest, minden esetben teljesen szükségszerű.[16] A választás lehetőségét a szerző két vonatkozásban ismeri el: egyrészről azonos körülmények között élő emberek közötti különböző választások lehetősége, másrészről egy ember vonatkozásában, hogy *utólag* a jövő cselekedetei szempontjából másképpen választhat. Fordítsuk le ezt a felfogást a legbanálisabb nevelési kérdésre. Egy tanuló otthon hagyta a füzetét. A hozzá intézett kérdésre azt válaszolja, hogy elaludt és nem volt már ideje körültekintően összerakni a táskáját, mert abban az esetben elkésett volna. Ágoston György filozófiai álláspontja alapján a személyiséghez képest szükségszerű volt, hogy a tanuló elaludt, és a két rossz közül, hogy elkésik, vagy a táskáját összedobálja, az utóbbit választotta. A felelősségre vonás pedig csak a jövő cselekedetei és a többi tanulóra való hatás szempontjából jelentős.[17] Ezzel szembeállíthatnók azt a felfogást, hogy a tanulónak a személyiséghez képest *lehetősége volt* arra is, hogy idejében ébredjen és a táskáját rendesen, megelőző este elkészítse. A személyiség vonatkozásában is meg van a lehetőség az akarat és a cselekedetek viszonylagos szabadságára. Természetesen ezek a cselekedetek bizonyos összefüggésben szükségszerűek. De vanak olyan összefüggések is, amelyek szükségszerűek, de abban a vonatkozásban *nem* lényegesek, ez a véletlen. A véletlenben is a szükségszerűség jelentkezik, de mégis véletlen, mert abban a vonatkozásban nem lényeges. Tehát visszatérve a példánkra, a személyiség szempontjából sem volt teljesen determinált, hogy tegyük fel, az a tanuló este a televíziót nézte, s ezért elaludt és a táskáját összedobálta. E felfogás alapján nemcsak azért vonhatjuk felelősségre a tanulót, hogy a jövőben másképpen cselekedjen, hanem, mert az *adott* esetben volt lehetősége a személyiségének vonatkozásában is másképpen cselekedni. A személyiséghez viszonyított választási lehetőség motivációi többfélék is lehetnek, több irányú cselekvésekre is megadják a lehetőséget. Vagyis az akarat *a szubjektum vonatkozásában is viszonylag* szabad.

A továbbiakban néhány részkérdéssel foglalkozunk.

A munkához való viszonyt az etika „rendszertani" meghatározásában eltérően értelmezik; a szerzővel egyetértésben állítjuk, hogy a nevelés szempontjából elsődleges jelentőséggel bír, ezért is érdemes a kérdésnél kissé tovább időznünk. *Ágoston György* írja: „Vannak olyan teoretikusok, akik a munkához való új viszonyt a szocialista ember legfontosabb sajátosságának tartják. Ebben annyi igazság feltétlenül van, hogy *főképp a derekas munká-*

[16] „A személyiséghez képest azonban az akarat, az emberi magatartás és cselekvés még viszonylagosan sem szabad, személyiségünkhöz képest nincs még viszonylagosan sem lehetőségünk több magatartás- és cselekvési mód közötti választásra. A személyiséghez képest magatartásunk, cselekvésünk minden esetben teljesen meghatározott, szükségszerű." (I. m. 42—43. o.)

[17] „A következő kérdés, amelyre választ kell adnunk: *mi értelme van annak, hogy az emberek cselekedeteit utólagos erkölcsi megítélésben részesítsük?* Mi a jelentősége annak, hogy pl. egy már elkövetett rossz cselekedetért felelősségre vonjuk azt az embert, akinek a cselekedete teljesen meghatározott volt? Nyilvánvaló az elmondottak alapján, hogy *a cselekedetek utólagos erkölcsi bírálata az emberek jövő cselekedetei szempontjából lényeges, sőt rendkívül nagy jelentőségű.* Az erkölcsi bírálat, rosszallás, de az erkölcsi dicséret, helyeslés is *determináló tényezővé válhat,* amely hasonló esetekben meghatározza szóban forgó személy, de mások cselekedetét is. Az erkölcsi megítélés, különösen ha lélektanilag hatásos szituációban pl. egy szeretett közösség közvéleménye által történik, erős befolyást tud gyakorolni a személyiségre, a személyiségjegyek valamelyikére, a személyiségjegyek bizonyos komplexumára úgy, hogy amikor az erkölcsi megítélésben részesült cselekedethez hasonló cselekvésre kerül sor, *már megváltozott vagy legalábbis részben megváltozott személyiség* a szubjektív determináló tényező." (I. m. 45—46. o.)

ban nyilvánul meg a többi erkölcsi tulajdonság is . . .''[18] Ehhez még hozzátehetnénk, hogy nemcsak megnyilvánul, hanem döntően a munkában *alakulnak* az egyéniség erkölcsi vonásai. A munkára nevelés, amint azt a szerző hangsúlyozza, a *munka* által történik, a szocializmusban nemcsak a munka végzéséhez szükséges képességeket alakítja ki, hanem döntően hozzá kell járulnia az egyéniség kibontakozásához. Ezért is húzza alá *Ágoston György*, hogy: „*A kollektív munka az emberek kommunista nevelésének egyik legfontosabb eszköze.*''[19]

A munkához való szocialista viszony kialakításának nevelési feladatait tárgyalva, a munkáranevelés első feladataként a játékot jelöli meg. A pedagógiailag jól előkészített játékot a munka előiskolájának tartja. Elemzi a játék és munka közötti különbséget és a közöttük levő „sok lényeges hasonlóságot''.[20] Ez marxista állásfoglalás. Ugyanis a polgári pedagógia a játék és a munka között antagonizmust lát, mint ahogy erre a szerző is utal, s ez a nézet még napjainkban is a múlt maradványaként kísért. A játék és munka szembeállítása a burzsoá társadalomban objektív adottságokból fakad. A polgári társadalomban, a dolgozók többségét tekintve, a munka *nem* az életöröm területe. A tőkés viszonyok között végzett munka fő tendenciájában nem teszi lehetővé a dolgozó életerejének élvezetét: az alkotókedv, a fantázia megvalósulását. A munkában elvetélésre ítélt életörömök a munkán *kívül* az *öncélú* játékosságban keresnek levezetést.[21] A munka a kényszer területe, a játék „az egyéniség szabadságának'' megvalósulása. A szocialista viszonyok között végzett munka, a dolgozók többségét érintő, főtendenciájában az életöröm területe. Ebben az összefüggésben a játékosság sem teljesen öncélú. Mint ahogy a szerző felsorolja, a játékban is megtalálhatók azok a mozzanatok, amelyek a munka végzése közben is fellelhetők. Ehhez még hozzátehetjük, hogy a gyermekekben — a felnőtt környezet hatására — él a törekvés a játékukban a *hasznosság* látszatát átélni. Homokpogácsát sütnek és azzal egymást kínálják, házat építenek és azt „lakhatóvá'' teszik, orvost játszanak, egymást „gyógyítják'' stb. Kétségtelen, hogy ezekben a játékokban az utánzás hajlandóságát ismerjük fel, amiből később már kialakulhat a hasznos cselekedet igénye, megfelelő környezeti hatásokra. S itt van még az átmenet az egyszerű hasznos munkák végzésére. Nagyon fontos elv, amit a szerző is hangsúlyoz, hogy a gyermek munkájának hasznosságát kis közössége számára érezze. Ágoston György aláhúzza, hogy kedvező eset, ha a gyermeknél a munka végzését „az érdeklődés és a kötelesség összeeső motívuma'' irányítja. Az érdeklődés és a kötelesség azonban nem eshet mindig egybe, fűzi tovább a gondolatot, tehát megfelelő nevelői ráhatással a gyermekeket képessé kell tennünk, hogy pusztán kötelességtudatból is végezzenek feladatokat. Makarenkóra utal az idézet lényege, hogy a gyermekeket úgy kell nevelnünk, hogy számukra a munka végzésének döntő motívuma ne a munka érdekessége, hanem annak *haszna és szükségszerűsége* legyen. A nevelési folyamat arra irányuljon, hogy a gyermek a legkellemetlenebb munkában is örömet találjon, ha annak társadalmi értékét felismeri.[22]

A továbbiakban a tanulás munka jellegét fejti ki. A nevelői munka egyik legfontosabb feladatául a tanulói aktivitás kibontakoztatását jelöli meg. A tanulás fogalmában összekapcsolja a fizikai és szellemi munka végzését. A fizikai munkával kapcsolatos gondolatait már előzőkben ismertettük.[23] Itt már csak egy problémát szeretnénk érinteni, a közösségi munka jellemformáló hatását. Ágoston György részletesen fejtegeti, hogy a gyermek munkája közösségi munkává azáltal válik, hogy értékelni tudja saját munkájának jelentőségét a kis és nagyobb közösség szempontjából. A szerző elemzésén végig húzódik a lényeges — makarenkói — megállapítás, hogy a közösen végzett munka még önmagában nem jelenti a közösségi munkát, a közösségi munka ott kezdődik, amikor

[18] I. m. 121. o.
[19] I. m. 118. o.
[20] „*A játék és a munka közötti legfőbb különbség az*, hogy míg az előző nem hoz létre társadalmi értékeket, addig az utóbbi olyan tevékenység, amely anyagi vagy kulturális javak, társadalmi értékek létrehozására irányul. A játék és a munka között azonban *sok lényeges hasonlóság* is van. Mindkettő alkotás, valaminek a megvalósítására törekvés, még ha a játékban nincs is társadalmi hasznú célkitűzés. A játékban is megvan tehát a munka, a gondolkodás erőfeszítése. A gyermek nagyon komolyan veszi a játékot, és a játékban vállalt célt, feladatot nagy igyekezettel valósítja meg, annak érdekében szívesen győz le nehézségeket, akadályokat. A jól sikerült játékot is, mint a jó munkát, az alkotás, a siker, a győzelem öröme kíséri. Mindebből az következik, hogy *a kisgyermek munkára nevelése elsősorban fő tevékenységi formáján : a játékon keresztül történhetik a legsikeresebben.*'' (I. m. 122—123. o.)
[21] *Thomas Mann* ezt a problémát ábrázolja a Szélhámos vallomásaiban. Hőse Félix Krull egyéniségét csak *öncélúan* tudja megvalósítani. A szélhámosság Félix számára nem a pénzszerzés eszköze, hanem életerejének élvezete, mert alkotókedvét, fantáziáját csak mint szélhámos tudja a dekadenciában realizálni.
[22] „*Az érdeklődésből fakadó cselekvés és a kötelességtudatból fakadó cselekvés azonban nem eshet mindig össze*. Ilyenkor a gyermeknek képesnek kell lennie vágya ellenében kötelességtudatát érvényre juttatni. *Makarenkóval* együtt valljuk: „A gyermeknek el kell tudnia végezni olyan munkát is, amely nem különösen érdekli, amely az első pillanatra unalmasnak látszik. Általában úgy neveljék, hogy a munkaerőfeszítés döntő momentuma ne a munka érdekessége, hanem haszna és szükségszerűsége legyen. A szülőknek ki kell fejleszteniük a gyermekben azt a képességet, hogy kellemetlen munkát is zsörtölődés nélkül végezzen. Később, ahogy a gyermek fejlődik, a legkellemetlenebb munka is örömet szerez neki, ha annak társadalmi értéke világos számára.'' (I. m. 125. o.)
[23] Vö. 5. o.

a gyermek, a tanuló felismeri és tudja, hogy egyéni munkája *része* a közösség előtt álló munkafeladatnak, s saját munkájának eredményességét is képes aszerint értékelni, hogy az mennyiben járult hozzá a közösség előtt álló feladat megvalósításához. Ennek a fontos nevelési elvnek a családi és az iskolai nevelési feladatait igen részletesen taglalja. A kérdés nevelési jelentőségét húzza alá az a körülmény, hogy *a közösségi ember kialakulásának útja a közösségi munka.* A közösségi munka formálja az ember erkölcsi tulajdonságait, itt valósul meg egyénisége. A szerző Makarenkóra utalva hangsúlyozza, hogy a munka pedagógiai feltételeit meg kell teremteni, mert „*a munka önmagában nem jár kellő nevelési eredménnyel*". Makarenko harcolva a munka fetisizálói ellen a következőket írja: „. . . a munka a vele párhuzamosan haladó képzés, politikai és társadalmi nevelés nélkül semmiféle nevelő eredménnyel nem jár, hanem semleges folyamat marad."[24] Ezért foglalkozik a szerző a munka pedagógiai feltételeivel.

A munkához való szocialista viszonyra nevelés tartalma és feladata c. fejezet a könyv legsikerültebb része, ugyanis itt valósította meg a legeredményesebben a makarenkói hagyományokat, itt a legkidolgozottabbak a *nevelés* elvi és módszerbeli vonatkozásai. Itt töri át a feladat megjelöléseknek megszokott, „kategorikus imperativuszait" és hozzájárul a feladatok módszerbeli megoldásához. A nevelésnek általában, de az erkölcsi nevelésnek különösen a módszertani kérdései a pedagógiának az oktatás módszertanához képest elhanyagolt területe. Az utóbbi években kapott jelentőségének megfelelő hangsúlyt az oktató-nevelő munkában a nevelés. A nevelési kérdések előtérbe helyezésének szükségessége tükröződik a Pedagógiai Tudományos Intézet által készített „Nevelési tervjavaslat"-ban, melynek úttörő jelentőségét *Ágoston György* is elismeri.[25] A „Nevelési tervjavaslat" már a kísérletezés éveiben is — egy sor — megoldandó nevelési módszertani kérdést vet fel, melyeknek kidolgozása feltételezi az iskolai nevelő munka gyakorlatának tervszerű figyelemmel kísérését. Mondhatjuk úgy is, hogy ösztönzi a pedagógiai kutató munkát, hogy az iskolai nevelő munka gyakorlatának eleven problémáiból merítve, annak elvi módszerbeli kidolgozásához járuljon hozzá. Az említett fejezet ebben az összefüggésben, a Nevelési tervjavaslatban is kifejezésre jutó törekvésekhez kapcsolódik.

Ez az ösztönző hatás, amely eleven nevelési problémák kidolgozására késztette a szerzőt, a többi fejezetben valamivel kevésbé érvényesül. Vegyük például az igazság szeretetére nevelés tartalmának és feladatainak elemzését. A szerző az igazság fogalmát az ontológia és a gnoszeológia aspektusából vizsgálja. Az etikai szempontokat nagyobb lélegzettel tárgyalja az intellektualizmus, a racionális hatások oldaláról és kisebbel a gyakorlat vonatkozásait. Kétségtelen, hogy az intellektuális élményeknek erős érzelmi hatásai vannak s az intellektuális érzelmek maradandók. A pedagógus olvasó feltételezhetően igényelné annak a nevelési feladatnak kidolgozását, hogy — általában — az élmények által kiváltott érzelmek hogyan válnak meggyőződéssé, világnézetté. Ez a világnézeti nevelésnek fontos és aktuális problematikája. Hiszen a világnézeti nevelés egyik leghatékonyabb formája az erkölcsi nevelés. Tehát ha a szerző az igazság szeretetére nevelést a *világnézeti neveléssel* összefüggésben tárgyalná, ha felvetné azt a fontos módszerbeli problémát, hogy *hogyan* válik az igazság a meggyőződésen keresztül világnézetté, akkor az iskolai nevelő munka eleven problémáiból meríthetne. Éppen ezért érdemes volna a továbbiak során ebbe az irányban e kérdéssel tovább foglalkozni. Az igazságnak a világnézettel való összefüggése helyett a szerző e tárgykörhöz a tanuló pontossága fejlesztésének nevelési feladatait kapcsolja. Talán a pontosságra nevelés tárgyalása közelebbi összefüggésbe hozható a fegyelemre neveléssel? A szerző a pontosságot két vonatkozásban értelmezi. A tulajdonképpeni hétköznapi szóhasználat szerint: időben teljesíteni a feladatokat. Ez értelmezésének egyik vonatkozása. A másik, hogy a tanuló a látott, hallott, átélt dolgokat pontosan idézze fel. Természetesen ez összefügg az igazságra neveléssel is, de mégis jobban kapcsolódik az önuralomra és fegyelmezettségre nevelés feladataival.

Ágoston György a hazafiságra és proletár internacionalizmusra nevelés tárgykörének vizsgálata során összegezi a nevelés szempontjából a nemzeti büszkeséggel és az internacionalizmussal kapcsolatos marxista tételeket. A szocialista humanizmusra nevelés feladatait tárgyalva felveti a nemek közötti viszony eléggé elhanyagolt nevelési kérdéseit és állást foglal a jól megszervezett koedukáció mellett.

Ágoston György a szocialista fegyelemre nevelés feladatait történeti áttekintés igényével kezeli. A múlt marxista elemzése minden szempontból hasznos, s ezt a szerző

[24] I. m. 137—138. o.

[25] „Nagy segítséget nyújt az osztálytanítóknak, az osztályfőnököknek és minden egyes pedagógusnak a Pedagógiai Tudományos Intézet által az általános és középiskolák számára készített „Nevelési tervjavaslat". E nevelési terv úttörő jelentőségű, mert hazánkban először foglalja rendszerbe és építi fel folyamatosan az iskola nevelő feladatait, köztük az erkölcsi nevelés feladatait." (I. m. 187. o.)

más fejezeteknél is érvényesíteni kívánja. E fejezetnél, mondhatjuk, a leghosszabban elemzi a különböző irányzatok elméleteit, sajnálatos azonban, hogy kevesebb időt szán a tulajdonképpeni nevelési feladatok vázolására.

Könyvét a szerző az erkölcsi tulajdonságok kialakításának feltételeivel zárja. Az általunk felvetett problémák csak jelzik a vállalkozás jelentőségét. Az előszóból arra következtetünk, hogy a szerző e tárgykörben még tovább kíván munkálkodni, s könyvét a teljes kiforrottság előtt a sürgető igények követelésére adta közre. Úgy véljük, helyesen tette, mert így is segítséget nyújtott pedagógusainknak. Könyvét hasznosan forgathatják az osztályfőnöki tematikák, az egyes órák tartalmi kérdéseinek kidolgozásához, s nem utolsósorban ad segítséget a munkával való nevelés pedagógiai feltételeinek elvi tisztázásához.

Katona Katalin

AZ ISKOLÁS TANULÓK JELLEMZÉSE

P. Mesnard: Éducation et caractère c. műve alapján.

Tanulóink megismerése és jellemzése (általános- és középiskolában) még mindig igen sok nehézséget ad a pedagógusnak. Már pedig mindkettőre a pedagógiai gyakorlatban szükség van, bármennyire is közösségi nevelés a mi pedagógiai tevékenységünk. Folyóiratok, értekezletek iparkodtak segítséget adni a gyakorló pedagógusoknak. A sok haladás ellenére is a tapasztalat azt mutatja, hogy még mindig gyakori az elnagyolt jellemzés, belőle nem emelkedik ki a gyermek sajátos arca, a maga egyéni érdeklődéseivel, képességével, modorával, érzelmi életével, tevékeny vagy passzív alkatával, közösségi vagy szélső individualista törekvéseivel stb., stb. Márpedig a közösségi nevelésben sem közömbös, hogy milyen egyénekből épül a közösség és milyenekre akar hatni. A közösségépítés gyakorlati megvalósítása, a nevelés maximális hatékonyságának biztosítása, a tanulók igazi aktivizálása nem nélkülözheti a közösség tagjainak ismeretét, valamint ennek írásos rögzítését: jellemzését.

A tanulók megismerése és jellemzése céljából számbajöhető segédeszközök között e sorok írója jól fel tudta használni *P. Mesnard :* Éducation et caractère c.[1] művét. Nem állítjuk természetesen, hogy ez az egyedül használható ilyen irányú mű, azonban a tanulók megismerése és jellemzése szempontjából feltétlen hasznosságát bizonyította a Budapest, XX., Lázár utcai ált. iskolában 1958-ban tartott egyik nevelési értekezlet. Ott e sorok írója különböző típusú gyerekek jellemzését mutatta be a testület tagjainak. Érdekes módon itt a név nélkül felolvasott jellemzések alapján a pedagógusok rendkívül gyorsan ráismertek a különböző tanulókra, noha a jellemzett osztály növendékei már 1956-ban elhagyták az iskolát.

Mesnard műve, mely az egyes típusok nevelési eljárásával is foglalkozik, a *Heymans-Le Senne*-féle karakterológia alapján épül fel. Tudvalevő dolog, hogy ez a karakterológia sok nevelőnek megnyerte már a tetszését külföldön, és amint fentebb említettük — kellő körültekintéssel — eredményesen használtuk a mi hazai viszonylataink között is.

Úgy gondoljuk, talán adhat némi segítséget a tanulók jobb megismerésére és árnyaltabb jellemzésére törekvő pedagógus számára ennek a — *Mesnard* és mások által is olyan sikeresen használt — jellemtannak a bemutatása.

*

Természetesen a jellemtípusokat *Mesnard* könyve alapján mutatjuk be, ő direkt a gyerekekre alkalmazza a karakterológiát.

A *Heymans-Le Senne*-féle jellemtanban 3 tényezőnek a különböző kombinációja adja azt a nyolc típust, amelyek megállapítása igen komoly kísérleti módszerek alapján történt.

A három tényező:

1. Indulati élet (ingerlékenység).
2. Aktivitási tendencia.
3. Elsődlegesség ill. másodlagosság (másként az ingerek kifelé v. befelé vetítése).

[1] Presses Universitaires de France, 1953.

A fenti három tényező kombinációi adják az alábbi jellemtípusokat:

1. nyugtalan — ideges (nerveux)
2. túlérzékeny — töprengő (sentimental)
3. heves — vakmerő (colérique)
4. szenvedélyes — elméletalkotó (passionné)
5. élénk — felületes (sanguin)
6. meggondolt — fegyelmezett (flegmatique)
7. jellegtelen — puha (amorphe)
8 zárkózott — száraz (apathique)

(Magyar elnevezések *Murányi Kovács Endrétől.)*

Mindjárt itt megemlítjük, hogy e jellemtan az egyéni sajátosságokat egyáltalán nem mereven, hanem dinamikusan kezeli, vagyis számol azzal a szovjet pszichológiából is jól ismert tétellel, hogy a személyiség pszichológiai sajátosságai a tevékenységben alakulnak ki. Ebből a szempontból is alkalmasnak találhatjuk a személyiség pszichológiai vizsgálatára[2] és megismerésére.

A nyugtalan — ideges

Nagyfokú ingerlékenység, a megfontoltság és az igazi aktivitás hiánya jellemzi ezt a típust.

A külső környezet és a szervezet felől érkező ingerek nagymértékben hatásuk alatt tartják, innen érzelmi és kedélyéletének roppant változékonysága, hullámzása és szeszélyessége. Szeszélyének azonnali kielégítését keresi, ezért türelmetlen, és nem képes kitartó, jól átgondolt, rendszeres munkára, távolabbi érdekek tekintetbevételére. Nagy terveket sző, és addig míg e tervek ösztökélő ereje hajtja, végzi is a munkát, de ha egyes személyek, helyzetek összekuszálják „terveit", elcsügged, vagy célszerűtlenül beleköt mindenkibe, anarchiára lesz hajlamos, duzzog és aszociálissá válik.

Az iskolában és a családban észrevehető nagy „mozgékonysága", ez azonban egyáltalán nem a „vitalitás" jele, hanem sokkal inkább annak hiányát bizonyítja. Mozgása inkább „izgés—mozgás", sokszor izgágaság. Éppen a mozgásos tevékenységek koordinációjával van baj. Nyugtalan „babrálásai", amelyek állandóan zavarják saját és mások figyelmét az osztályban, ugyanezt a „fegyelmezetlen" mozgásos tevékenységet bizonyítják.

Egész lényében van valami „rendezetlen" életvezetés, a célok és eszközök megítélésében, megválasztásában bizonyos ügyetlenség.

Barátságainak alakulása olyan rapszodikus, mint egész lénye. Általában nem hű barát, hiszen mindent megun, így a barátokat is. Alapvető tulajdonsága a változás rendkívüli igénye. Az újnak a varázsa tudja érzelmi és értelmi tevékenységét mozgásba hozni, belső enerváltsága ettől stimulálódik. Ezért ne csodálkozzunk azon, ha folyton új célok, kezdeményezések, barátok, társaságok, könyvek stb. ragadják magukkal.

Ahogy nem hű barát, úgy nem nagyon megbízható állításaiban sem. Könnyen hazudik, sokszor csak azért, hogy így dramatizálja mondanivalóját, felkeltse az emberek érdeklődését maga és elbeszélései iránt. Az emberek érdeklődésére, megbecsülésére, a dicséretekre ugyanis nagyon számot tart.

Érdekes: vágyik a kitüntetésekre, de nem vágyik az uralkodásra. Sokkal bohémabb annál. Egyébként rossz megfigyelő, felületes ítéleteiben, és az absztraháló értelem sem erőssége.

Kiemelkedő személyiségeiben nem ún. „cselekvő" embereket, nem politikusokat, szervezőket, technikai szakembereket ígér ez a típus, hanem olyanokat, akiknél az érzelmi élet, a gazdag intuíció a tehetség feszítő ereje.

Le Senne-ék pl. ide sorolják Musset-t, Verlaine-t Baudelaire-t, Chopint, Byront. Sajnos, a jövendő „zsenik" mellett a pedagógus számára a fő gond az a sok nehezen nevelhető gyermek, akiknek a közösségbe való beiktatása és a közösségben való nevelése adja a munka keményebb részét.

A pedagógus és a szülők részéről igen nagy türelem, együttérző szív és szeretetteljes „kérlelhetetlenség" kívánatos ez önmagát kereső, határozatlan, de sokszor makacs, konok gyermek biztos irányítása céljából.

A „nyugtalan-ideges" találékony aktivizálása a közösségben elengedhetetlen, ha a fent vázolt rendszertelenséget, szeszélyességet és aszociális magatartásból fakadó egyéb kilengéseit megfelelő mederben akarjuk tartani.

[2] Vö.: A. L. *Snirmann :* A tanulói személyiség vizsgálatának pszichológiai alapjai. (A tanulók személyisége és gondolkodása. Nevelés-lélektani tanulmányok. Központi Pedagógiai Továbbképző Intézet. Tankönyvkiadó.)

A túlérzékeny — töprengő

Gyakran összetévesztik az idegessel. Sok a hasonlóság, de nagyon sok a különbség is a két típus között. Ingerlékeny ő is, kedélyvilága is nagyon hullámzó, annyira hogy az atmoszférikus változásokat is érzékeli. Az „ideges" típusnak impulzivitása eltűnt nála. Egy belső fék, a reflexióra, elmélkedésre való hajlam lefogja azt.

Éppen az a fő jellemvonása, hogy nagy belső indulati, érzelmi telítettsége nem tud cselekvésbe átmenni, és így bekapcsolni a külvilágba ezt a zárkózott természetű, de forró, sőt forrongó belső életű típust. Kegyetlen nyomás ez a lefogott belső élet, és ez a külvilág felé csatornát nem találó önemésztődés. A következménye ennek, félénkség, csüggetegség, gondterheltség és magány. Sok egyéni és társadalmi elferdülés származik belőle. Nem könnyű felismerni, mert e típusból egyesek, mint mondottuk nagyon hasonlítanak az „idegeshez": *törékeny külső, ingerlékenység, duzzogó hajlam* igen gyakori náluk is. Mások viszont igen nyugodtak és csak ritkán törnek ki heves megnyilatkozási formákban. Ismét másoknál a minden fiatalsággal együttjáró egészséges szenvedély, tűz sokáig eltitkolja a mélyben meghúzódó igazi lelki befeléfordulást, amely pl. a közösségbe való beolvadást fogja nehezíteni.

Leginkább tehát a közösséghez, a társakhoz való viszonyulásának megfigyelése adja meg a pedagógus számára a biztos tájékozódást. Az a képtelensége, hogy gazdag érzelmi életét a külvilágra árassza, odaviszi ezt a típust, hogy önmaga lesz saját érzelmi életének néha boldog, de általában megkínzott tárgya. Ha az érzelmi-indulati élet nem talál külső tárgyat, akkor saját magát fogja megkeresni, de már negatív előjellel. Az önvád, a bűntudat, az önmagával való elégedetlenség, a lelkiismereti érzékenység mind kínzó jutalma annak a kétes kiválóságnak, mely saját magának ilyen eltúlzott felkutatására vállalkozott.

Nem nézi és így nem is látja a külvilágot, az embereket, a társakat. Az a kép tehát, amelyet róluk kap, sohasem egyezik azzal, amelyet belül magában róluk alkotott. A két véglet közötti ütközés folytonos, ezért melankóliája, befeléfordultsága és magánya állandósul. Az „érzékeny" roppant csökkent valóságérzete és érzékenysége felnagyít minden vélt vagy igazi sérelmet és az üldözés, az igazságtalanság érzetét kelti benne. Ellenállása a világgal szemben így megmerevedik, a félelem, bizalmatlanság állandósul és gyakran káros kompenzálódásokhoz vezet.

A heves — vakmerő

Az ideges és a túlérzékeny alapvető jellemvonása tehát az igazi cselekvésre való képtelenség, vagy csökkent képesség. — Az erős tevékenység jellemzi viszont a heves-vakmerő típust. Gyors reakcióra képes a külvilág feléje ható ingereivel szemben. Igen szerencsés e típus biológiai szempontból. Szervezete olyan gép, mely jól asszimilálja a táplálékot, azt feszítő energiává alakítja át, és az energiát gyorsan és megfelelően adja le. Már kisgyermek korban könnyű felismerni. Nem kell mindenáron tömni táplálékkal, eszik ő maga is, és lassan kibontakozik benne a súlyos, duzzadó energiájú gyermek. Nagy erővel rugdalózik a fürdőkádban, gyorsan és szívesen ismerkedik a külvilággal, annak tárgyaival és személyeivel. Nem fél tőlük, és nem fél — ellentétben a kis gyermekek nagyobb részével — az apjától. Szereti annak férfias és mély zengésű hangját, csodálja erejét. Gyorsan tanul járni, és miközben elindul a világ meghódítására, beleütközik mindenbe. Elesik, felkel — általában sírás nélkül — és tekintélyes dudorokkal a homlokán. 3 éves korban alig lehet már vele bírni, 6 éves korban már tehetséges verekedő és szemtelen krakéler. A pubertás valóságos forradalom számára. A nemi ösztön, mely igen fejlett ennél a típusnál, könnyen uralma alá kerítheti serdülő éveit. E téren igen komoly feladatok várnak szüleire, nevelőire.

A vázolt biológiai portrénak, mint már jeleztük, duzzadó tevékenység-igény felel meg, mely fogható és gyors eredményeket akar. A külvilág birtokbavétele, meghódítása az alapvető tendenciája ennek a típusnak. Nem annyira egoista ő, mint inkább egocentrikus. Minden eszközt megragad, hogy előtérbe kerüljön, és a környezetében levő személyeket és tárgyakat úgy igyekszik felhasználni, hogy segítő szereplői legyenek neki abban a szélesre fogott színjátékban, melyben ő magának sajátította ki a főszerepet. Ez a jó húsú, életerős, mozgékony és közvetlen gyerek, eleinte a család jogos büszkesége. Papa, mama egyaránt büszke a nagyon férfias jellegű gyermekre. Érdekes, hogy leányoknál is erősen férfias lelki alkat tartozik ide. Ezek nem annyira a direkt női tulajdonságok felé fejlődnek, mint inkább bizonyos férfias irányító, vezető szerepre vágynak. Az életerős, mozgékony, majd kötekedésre, verekedésre hajlamos gyermek azonban később igen sok bajt okoz a családban.

Mindjobban érezni kezdi a függetlenségi vágyat, mely oly gyakran szembeállítja a családdal. Minden családi botrány, amelyet okoz, fokozza e vágyát. Esetleg ki is jelenti, hogy gyűlöli a családját, és nem tud velük együtt élni. Nem szabad komolyan venni ezeket a kijelentéseket. Valójában lelke mélyén bensőségesen ragaszkodik övéihez, amit időnként hirtelen támadt elérzékenyülései és ragaszkodási megnyilvánulásai is bizonyítanak.

A családnak igen komoly problémát ad e heves, forrongó temperamentum serdülőkori kezelése. Nehéz feladat vár rá akkor, amikor a nemi fejlődés idején alapjaiban megrázott gyermek társas ösztönöit a normális keretek közé kell szorítani. Ha a családnak ez nem sikerül, könnyen válhat a gyermekből zabolátlan, züllésre is könnyen hajlamos ifjú.

A függetlenségi vágy és az erős tevékenység megjelöli az utat a családi és iskolai nevelés számára is. A lehető legtöbb dinamizmust kell biztosítani számára, de őrködni kell annak pozitív irányulására.

A szenvedélyes

Ezt a típust erős érzelmi, indulati élet, a megfelelő cselekvőképesség és a külső világ ingereire való megfontolt reakció jellemzi. Erős, igen értékes típus ez. A megfontoltság a reagálásban — amely kellemetlen fék lehet az elégséges indulati élet híján, nála erősen rendezett magatartást tesz lehetővé: mindig tudatában van céljainak és eszközeinek. Minthogy igen értékes típusról van szó, fontos mind a saját, mind pl. iskolában, az őt befogadó tanulócsoport érdekében, hogy hamar felismerje a nevelő az ilyen típusú fiút vagy leányt.

Három éves korig semmi nem jelzi előre e gyermekről, hogy később belőle többékevésbé kiemelkedő egyéniség válik. Sőt még az is előfordul, hogy kétségesnek találják, vajon értelmes-e. Nem találni meg náluk sem azt a nagy vitalitást, melyet a heves-vakmerőnél, sem azt a nyugtalan mozgékonyságot, amelyet az idegesnél találunk. Korai hangsúlyozott megfontoltsága nem teszi vállalkozó szelleművé, amire pedig olyan büszkék szoktak lenni a szülők. Nem vállalkozik nagy felderítő műveletekre a természetben. Míg a heves-vakmerő hamar megszerzi — néhány dudor árán a fején — mozgási egyensúlyát, a szenvedélyes méregeti a kockázatokat, és a falakba, asztalokba, székekbe kapaszkodva járja körül óvatosan a szobát. Fölösleges erőltetni, amikor úrává lett mozgási képességeinek, úgy megy ő egyedül, mint egy felnőtt.

A kísérletek beszámolnak olyan kislányról pl., aki 15 hónapos korában még semmit sem beszél. Aggódnak érte szülei, hogy nem lesz-e néma vagy gyengeelméjű. Az anyja azonban reménykedik, mert úgy veszi észre, hogy leánya érti, amit mondanak neki. Egyszercsak valóban elkezd beszélni. És még hozzá nem úgy, hogy elgügyögi azt a néhány szótagot, amit utánzás céljából mondanak előtte. Szavakat mond ki, amelyeknek fogalmi kapcsolata a tárgyakkal tökéletes. Hamarosan megkezdődik a kérdezgetés és magyarázás egymást váltogató sora, amely már jelzi e típus rendszerező jellegű értelmi tevékenységét.

Az ilyen fiú vagy leánygyermek magatartása szintén felhívja a figyelmet már 4 éves korban. Életstílusa egészen jellegzetes. Az jellemző rá, hogy cselekvése nyugodt — tevékenység és alkotásjellegű — és benne nehéz megkülönböztetni a játékot a munkálkodástól. Sokszor nyakasnak is tűnnek fel e gyerekek, mert szívvel-lélekkel benne vannak abban, amit csinálnak, és nem szeretik, ha zavarják. Nehéz őket ilyen tevékenységükből kiemelni valamilyen ideális napirend céljából vagy a felnőttek szeszélyei, meggondolásai kedvéért.

E gyermek képzeletvilága mindig a valóságtól indul el, tőle kap szárnyakat. Ismerni, tudni kíván, mert született nagylelkűsége javítani, reformálni akar.

8—10 éves korban rajzolódik ki e típus arculata: a határozott cselekvés, a hiúság hiánya, komoly önértékelés, a gyengék és betegek iránti részvét és jóság, az állatok szeretete, jóhiszeműség és szolgálatkészség emberi kapcsolataiban, függetlenségvágy, pontosság, a család- és hazaszeretet. A családnak nincs nagy problémája vele. A gyermek szereti a rendet és a szabályos életvitelt. Idejében ott van mindenütt. Ha megadunk neki egy kis függetlenséget, nem fogja megzavarni a közösség életét. Nem ismeri az ideges vagy heves típus érzelmi kitöréseit, sem a túlérzékeny vagy az élénk-felületes még határozottabb gyengédségi megnyilvánulásait. A fiúi ragaszkodás lelkének természetes és lényeges alkotóeleme, melynek mindennél meggyőzőbb tanújelét adja azzal, hogy odaadó gyerek, aki bánatot nem okoz. Jósága, figyelmessége pedig üdíti a családi életet. Bensőséges, idealizáló tisztelete a szülők iránt sokáig megmarad, főleg az apa iránt. Míg az ideges pl. inkább az anya csodálatában, túlzott imádatában fürösztí önállótlanságát és tehetetlenségét, addig ő az apát értékeli igen nagyra és sokáig. A pubertás megviseli

idegileg és szervezetileg is, amit fokoz még a nagy szellemi érdeklődés, az esetleges iskolai túlterhelés. Fegyelmezni tudja azonban magát, és igen ritkán találjuk meg e típusban a serdülők sexuális aberrációit. Egészségi megrendülése persze csak átmeneti.

Az élénk — felületes

Midőn a cselekvőképességet nem táplálja felfokozott érzelmi élet, viszont ez az érzelmi élet munkához láthat túlságos fontolgatás, mérlegelés nélkül, akkor az élénk-felületes típust látjuk magunk előtt. E típusnak jellemzője és fő értéke tehát a cselekvés. Csökkentebb érzelmi élet, erős cselekvés és kifelévetítés — ez a képlete. Az iskola padjaiban vidám, egészséges, élénk és nyílt szellemű diáknak mutatkozik, aki könnyen figyel az órák magyarázataira, mindig jelentkezik felelésre. A tíz első között van bármilyen tárgyról van szó. Részt vesz majdnem minden iskolai és iskolán kívüli elfoglaltságban, sportban, stb. Ez bizony gyakran ki is fárasztja. Tevékeny, elég tehetséges, szilárdan megépített gyerek, aki kissé hajlamos érdeklődési területének és erőfeszítéseinek szétforgácsolására. Ha még nem nyerte el határozott arculatát, sokban hasonlít a heves típushoz. Miként ez utóbbi, ő is nagy vitalitással rendelkezik és igen jó étvágyú. Csecsemőkorában, akár leány, akár fiú, nagy boldogsággal veti magát a szopás gyönyörűségeibe, szívesen elaludna anyja vagy dadája keblén. Általában jó feltételek között növekszik, és hamar megmutatja azokat a társas hajlandóságait, amelyek típusára jellemzőek: szívesen válaszol minden közeledésre, minden hízelgésre, — kb. úgy, mint egy szelíd, helyes kis cica. Nem fél a felnőttektől, és szívesen mosolyog rájuk. Mozgásos képességei jók, de nem olyan szertelenül bátor, mint a heves-vakmerő.

Hamarosan megismerkedik a külvilággal, emberekkel és tárgyakkal. Főleg olyan játékokat szeret, amelyekben cserélni, vagy egyik helyről a másikra kell vinni a tárgyakat. Szeret pl. fűszerest játszani, mérni, apró holmit cserélni, üvegeket tölteni vagy kiüríteni stb. Szereti a kertészkedést, érdeklődik az állatok, a gépek, autók, villamosok iránt, és millió kérdést tesz fel velük kapcsolatban.

A szexualitás mind a fiúknál, mind a leányoknál hamar nyilatkozik meg e típusban. Ébernek kell lenni szülőnek, nevelőnek, de nem kell túlságosan tragikusan venni ezt, és semmi esetre sem szabad felhívni a gyermekek figyelmét valami kemény megtorló intézkedéssel.

Értelmi koruk kibontakozása idején e típushoz tartozó gyermekek nagyarányú társas hajlamokról tesznek tanúságot. Családjukban elmondják, mit láttak, hallottak aznap a világban. Barátaiknak, barátnőiknek pedig gyakran elmesélik szüleik tetteit, szavait. E téren megmutatkozik ragyogni, feltűnni akarásuk a társalgásban és a társaságban. Míg a heves vagy a szenvedélyes kínos vitatkozásba kezd esetleg egy-egy témáról a szülőkkel, más gyermekek viszont meg sem nyílnak, az élénk-felületes esetében a beszélgetés a lényeges feltétel minden vele való szilárd kapcsolathoz.

A családi beszélgetésekben egyébként e típushoz tartozó leányok még szívesebben vesznek részt, mint a fiúk. Jó alkalom ez azonban mindkét nemnél arra, hogy az ilyen gyermekeknek morális nevelését ezzel a módszerrel teljesítsük ki. Világosan megfogalmazott elvek fogják a legmélyebb benyomást tenni rájuk. Ezek a gyermekek ugyanis — érdekes módon — nagyon fogékonyak az általános érvényű szabályok iránt, de nincs elég mélység önmagukban arra, hogy ilyeneket önmaguktól is felfedeznének.

A szülők kell, hogy nagyon ügyeljenek a beszélgetések, elbeszélések igazságára, mert e gyermekek nagyon könnyen hazudnak. Akár azért, hogy szépítsék meséiket, akár pedig, hogy egyéni érdekeiket szolgálják.

Egyébként van érzékük az objektivitás és a tudományos ismeretek iránt, úgyszintén határozott hajlamuk a bátorságra és őszinteségre, úgyhogy a hazugság ingerét ezzel tompíthatjuk náluk. A sport és egyesületi élet a maguk szabályaival szintén alkalmat adhatnak a korrektség kifejlesztésére. Kedves, szimpatikus vonása e típusnak a békülékenység. Igazi haragra nem is képes.

Kevésbé örvendetes vonása azonban az a felszínesség, amely könnyen teszi ki nem kívánatos társaságok káros hatásának. A miliő roppant hat rá, ezért ez már előre meghatározza e típus pedagógiai alakításának körültekintő, a környezetre igen erősen támaszkodó feltételeit.

A jellegtelen — puha

E típus jellemzője egy bizonyos lelki renyheség, amely az energiakészletek elégtelen mozgósításának, és az általános tónus gyengeségének köszönhető. Ez nem azt jelenti tehát, hogy a készletek éppen úgy hiányoznak nála, mint az idegesnél. Épp ellen-

kezőleg: az elemi ösztönök túlsúlya és az a bizonyos alapvető renyheség időnkint bizonyos elhízásra teszi hajlamossá, ami néha erőteljes konstitúció benyomását keltheti. Így pl. e csecsemő a legjobb étvágyú és a legsúlyosabb csecsemők közé tartozik. A mamák nem is nagyon értik, ha az orvos vagy egy józsemű pedagógus kevés csodálatot mutat az ilyen pufók, pocakos gyermekek láttára. Az a tény, hogy az ilyen gyermekek egész érzékelő berendezése csak a felhasználható dolgok észrevételére képes és megfeledkezik egyúttal a megismerő feladatáról, bizony nem túlságosan megnyugtató.

A gyermek súlynövekedésével tehát nincs baj. Ennek ellenére ellenálló képessége a gyermekbetegségekkel szemben igen gyakran nagyon is csekély. Ha azonban gondosan ügyelnek rá, jó egészségben és erőben érheti el a serdülést. A lányok gyakran kissé puhányabbak, mint a fiúk. Egészében véve azonban e típus külső megjelenése inkább az élénk-felületes típushoz hasonlít. Pl. a futball-csapatban, ahol e típus erősen képviselve van, nehéz megkülönböztetni őket egymástól.

A jellegtelen-puha gyermek azonban korán elárulja néhány feltűnő vonásával, hogy testsúlya rabságában tartja szellemét. A szellemi életnek az a villódzó jelentkezése, mely a gyermeki szemekben annyira rokonszenves tud lenni, önála szinte ismeretlen.

Mesnard leír pl. egy tízéves fiút. Korához képest inkább nagynak mondható. Elég jól megépített fiú, de mell- és hasizomzat nélkül. Reggelenként valóságos tortúrát jelent kiráncigálni az ágyból. Egyedül az a gondolat képes felkelésre bírni, hogy nővére megeszi az összes kakaókészletet reggelire. Ekkor torzonborz üstökkel és álmos szemekkel becammog az ebédlőbe, vagy a konyhába. A lehető legnagyobb gonddal megtölti gyomrát, felöltözik és még félig álmosan érkezik az osztályba, hogy ott folytassa szundikálását. Délben az ebéd igen jól esik neki, bőven szed a mártásféléből, hogy bőséges mártogatással pótolja, amit a húsadagjában kicsire szabtak. Este vitézül megvacsorázik, és az álom öleli magához az asztalról.

Minthogy a reflexív élet nem kenyere, semmi ambíciója nincs, ami valóban méltó e névre. Valami határtalan kielégülés egy lapos középszerűségben, hogy ne mondjuk: szenvtelenségben, ez a jellemzője. Megelégszik azzal, hogy él, hogy van. Az élénk-felületes carpe diem jelszavát vallja, de azt sokkal töményebb és csak szervi nívón. Az érzékelés világába beágyazva él, és ezáltal valamiféle biológiai alkalmazkodást valósít meg, ami neki a teljesség illúzióját adja. Együtt rezeg a környezettel, melynek megnyitja mohó és élvezetre beállított érzékelő berendezését. Jelen lenni a lehető legkevesebb erkölcsi és lélektani erőfeszítéssel a világ simogató látványosságán, ez érdekli csak.

Néha fontos szerep is kijuthat neki nagy alkalmazkodó képessége révén, de az, amiről mindenhol felismerhető: az a fantáziátlan belesimulás az élet langyos áramába.

A gátlástalan bűnözés szintén gyakran jellemző rá. Alaptermészetében sok pathológia felé elhajló vonás van. A mindennapi kriminiológiában vagy háborús és egyéb bűncselekményekben az ilyen egyének igen jelentős szerepet játszanak. Nem szabad tehát túlságos optimizmussal nézni egy olyan jellemet, amelynek kezdeti puhasága a legnagyobb brutalitásokhoz is elvezethet. Nevelése igen komoly feladat mind a szülőknek, mind a nevelőnek, mind pedig a társadalomnak. Ennek a jellegtelen, alaktalan típusnak a lehetőség határain belül valami szilárd tartást kell adni: közeli, elérhető célokat, amelyeket értékelni is tud. Az ezekért való küzdelem visszaadja neki az akarat ízét és a siker varázsát.

A meggondolt — fegyelmezett

Csecsemő korában nem nagy étvágyú, gyakran kényes gyomorbélrendszerű gyermek, általában inkább vézna testalkattal.

Nagy homloka, hegyes álla, erősen aláhúzza azt a komoly, értelmes benyomást, melyet az ember kap róla mindjárt kicsiny korában.

Nyugodt, kevésbé érzelmi lény, és igen hamar megfontoltan, felnőttesen gondolkodik. Örömét leli abban, hogy elméjét kissé fontoskodva — de azért nem bántóan — használhatja. Könnyen engedelmeskedik, mert megérti a szülői parancs szükségességét és előnyeit. Hamar felnőttes szokásokat vesz fel, főleg ha a házkörüli rendről van szó. Egyébként a rendszeretet egész érzelmi életének az alapja. Ha szükség lenne rá, szinte ő szeretné figyelmeztetni szüleit, hogy idejében kell enni, hogy nem szabad a könyököket asztalra tenni étkezés közben stb. Szereti a szüleit, mert azok az ő szülei és be is bizonyítja ezt a szeretetet azzal, hogy magatartását az övék szerint irányítja. Ha egyetlen gyerek — ami nem ritka —, hamarosan éppen olyan komoly, megfontolt lesz, mint ők, és szüleivel együtt tipikus példáját adja annak a háromtagú együttesnek, melyet olyan gyakran lehet látni a vasárnap délutáni családi kirándulásokon vagy sétákon.

Ha viszont többgyermekes család tagja, akkor minden áron megpróbál egy kis önálló birodalmat teremteni valamelyik szobában, vagy egyéb megbízható és zárható

helyen. Itt védve az általános rendetlenségtől, elmerül csodálatos játék-konstrukcióival, vagy — ha kisleány — babáival, amelyeket gondosan öltöztet és pazar kelengyével lát el. Itt védik az ilyen gyermekek idegen, rendbontó beavatkozásoktól kis gépeiket, szerkezeteiket, babáikat, gondosan ügyelve arra, hogy egyetlen csavart, egyetlen babafőkötőt se vigyen el senki.

Ennek ellenére a kis „meggondolt" megbízható, hűséges barát. Őnála a barátság nem olyan, mint a „hevesek", az „élénk-felületesek" pajtássága. A barát itt nemcsak játszótárs, aki csak a játékban társ, hanem részese valamiképpen a belső életnek is.

Érzékisége, miként érzelmi élete is, általában gyenge. Az észtípushoz tartozik, akinél a lényeges érdeklődés igen hamar az agy felé tolódik el. Ha nő, igen gyakran nem megy férjhez, és ha férfi, nem nősül meg. Azonban, ha pl. egy ilyen típusú férfi megnősül, hűséges, eléggé otthonülő, bár kissé zsarnok férj lesz belőle. Egy kiegyensúlyozott és megértő nő boldogságát azonban biztosítani tudja.

Az érzelmi élet hiánya magyarázza, hogy a művészet nem igen hatja, nem igen rendíti meg. (A benne levő intellektuális elem érdekli inkább.) A sportra ugyanez áll.

Iskolában a tanító, tanár hamar értékelni fogja nyugodtságát, korrektségét, pontosságát. Ő valóban mindig rendszeres, módszeres. A tudományágak közül is az ilyen jellegűek vonzzák: a matematika, fizika, a természettudományok. Főleg ezeknek az a része, amely az ő szintetizáló szelleméhez közelebb áll. A filozófia szintén számot tarthat érdeklődésére. — Persze a kisebb kaliberűek között nem találjuk meg ugyanezt. A matematikusból alacsonyabb nívón esetleg csak bérelszámoló, számrevizor lesz. Kedvezőtlen esetben számkukac. A nagykoncepciójú nyelvészből nyelvmester, a konstruktőr mérnök helyett esetleg csak képzett műszerész stb.

A pedánsságra, a pontosságra való hajlam igen értékessé teheti a „meggondoltat" az osztályban, különböző közösségi megbizatások pontos végrehajtásában, eseménynapló vezetésében, a kitartást igénylő vállalkozások segítésében.

A zárkózott — száraz

A lecsökkent ingerlékenység, a gyenge aktivitás és a befeléfordulás adja e típust.

Fiziológiai megjelenésére jellemző a keskeny és hosszúkás arc, a finom, fáradt bőr, az erőtlen, határozatlan tekintet, a hosszú karok, melyek fehér, enervált kezekben végződnek. Az egész a distingváltság benyomását teszi. Érdekes módon felnőtt korában könnyen lesz ideálja olyan leányoknak, akik férfi ideáljukat nem a férfiasságban, hanem a költői romantikában keresik.

E típus éppúgy előfordul a szegény, roszszul táplált családokban, mint a legelőkelőbb körökben: a túlságos nyomor és a túlságos fényűzés egyaránt termeli az életre kellően fel nem fegyverzett egyedeket.

Az apathikus gyermek — főleg a fiú — valami görcsös ragaszkodással kapaszkodik a család valamelyik tagjához: az anyához, egy nagyobb nővérhez. Védelemre van szüksége a külvilág látszólagos közönyével, „barátságtalanságával" szemben. Persze, ez a külvilág esetleg egyáltalán nem közönyös, ő maga, egész befelé vetődő lelki élete viseltetik közönnyel a világgal, emberekkel, tárgyakkal szemben, és saját közönyét, ridegségét vetíti bele az emberekbe, a külvilágba. Elzárkózik előlük, bezárkózik magába és fél a külvilágtól. Ezért van szüksége az anyja „szoknyájára", a védelemre. Kis létszámú családban még ez talán megy egy darabig, de ha több testvér van, vagy ha sok a gond a családban, hiányzik a védelem, a biztonság, — a magára maradt gyermek talán soha be nem gyógyuló sebeket kap az élettel való első találkozásból.

A testvérek nem könnyen értik e gyermek állandó húzódozását a közös szórakozásoktól, sem a különleges bánásmódot a szülők részéről. Ha ezenkívül e gyermek árulkodó és kétszínű, a gyermekek többsége nyílt hadat üzen neki, mert a felnőttek beépített kémjének tekintik és kiközösítik maguk közül.

Az iskolában könnyen megnyeri tanítójának elismerését, mert tanulékony és hiú a dolgai külső megjelenésére. Füzeteit nem tintázza be, könyvein nem csinál szamárfüleket, ügyesen olvassa és mondja fel leckéjét.

A figyelmes tanító azonban hamar észrevesz valamit: a jól végzett cselekvés gyönyörűséget kelt minden gyerekben, az apathikus azonban fásultan reagál minden ilyesmire. Nem örül igazán munkájának, erőfeszítéssel kiérdemelt sikerének. Aztán nem játszik. A tízpercekben leginkább egyedül és mogorván húzódik meg távol a társaktól. Előfordul, hogy ilyenkor rombolásra, bútorok összefaragására, ablak megrepesztésére is vetemedik. Úgyszintén előfordul, hogy örömét leli állatok kínzásában is.

Az egészséges és szilárd iskolai közösség, éber és intelligens szülők sokat tehetnek e meglehetősen hátrányos típus némi helyreigazításában. A közel eső, de kedvezőbb típusú

gyermekek hatása igen előnyösen felhasználható. Egy „meggondolt-fegyelmezett" vagy egy „érzékeny" típusnak a barátsága feltétlen üdvös lehet a „zárkózott—száraz" fejlődésére. A gondosan megválasztott pálya szintén segítségére lehet, hogy kevés pozitív előjelű tulajdonságait érvényesíteni tudja.

*

Mesnard, amikor a Heymans-Le Senne-féle típusok gyermeki „arcát" megrajzolja, nem követ könyvében bizonyos meghatározott rendszert (pl. mozgásos tevékenység, indulati élet, akarati élet stb., stb.). Célja inkább az, mint látjuk, hogy az egyes jellemtípusoknak „profil"-t adjon, hogy így jól megmaradjanak emlékezetünkben. Természetesen ún. „tiszta" típust a gyakorlatban ritkán fogunk találni, de egy-egy tanuló lelki feltérképezéséhez — kiindulásul — mindenkinek adhat e jellemtan segítséget.

A műnek pedagógiai vonatkozású részét itt nem ismertetjük, a mi feltételeink ugyanis nagyban mások, mint a polgári környezet. Éppen ezért a különböző jellemtípusok közösségi és egyéni nevelését nekünk magunknak kell kidolgoznunk, esetleg a fenti karakterológiai ismeretek birtokában.

Egye i András

A KITŰNŐSÉGEKRŐL ALKOTOTT FOGALMAK A PEDAGÓGIÁBAN

The Yearbook of Education, 1961. London. Evans Brothers Ltd. 503 lap.

A *kitűnőségről* alkotott fogalmak a pedagógiában: ezt az összefoglaló címet adja a *Yearbook of Education* szerkesztő bizottsága 1961-ben összeállított kötetének. A tárgyalt probléma köre azonban szélesebb, mint a cím tartalmáé. 46 szerző 3 nagy fejezetben, összesen 47 tanulmányban keres feleletet arra a kérdésre, indokolt-e és lehetséges-e a tehetséges tanulók különleges pedagógiai vezetése, megmutatkozó képességeik ápolása és fejlesztése, akár a köznevelés meglevő intézményrendszerén belül, akár célszerű önálló intézmények, intézkedések segítségével. A három fejezet közül az első *a kitűnőség fogalma* címen 13 tanulmányt foglal egybe (köztük egyet Jugoszláviáról), a második *a tehetséges gyermekek gondozása* címen 19 országról ad helyzetrajzot (köztük van a Szovjetunió, Bulgária, Lengyelország), a harmadik *esettanulmányok* címen részletproblémákat tárgyal, egyes intézmények munkáját ismerteti (köztük a Bolsoj Balett Iskoláét). A kötet ismertetésénél nem követhetjük ezt a beosztást. A rendelkezésünkre álló terjedelem figyelembevételével a probléma időszerűségére, a tehetséges gyermekekről alkotott nézetekre és a nevelésben már érvényesülő vagy javasolt megoldásokra térünk ki a közölt anyag felhasználásával.

I. A probléma időszerűsége

Kitűnő emberek mindig voltak, és kitűnő tanulók is, mióta iskolák működnek. Azt azonban igen nehéz lenne bizonyítani, hogy a társadalmi élet egyik-másik területén kitűnt emberek kitűnő tanulókból kerültek ki, és hogy a kitűnő tanulók váltak kitűnő emberekké. Sokat írtak az iskola és az élet másféle mértékéről. És írtak arról is, hogy ez az élet számára nem jó. *Platon* már minden érvet felsorakoztat a mellett, hogy az állam vezetőit a megismert kitűnőkből kell kiszemelni, és ezeket különleges neveléssel kell felelős tisztükre képesíteni.

A probléma felmerülésének napjainkban a nyugati államokban nem az az általános emberi érdek és igény az indoka, mely végső fokon a *mindenki képességei szerint* elvben fejezhető ki. Az egyes tanulmányok okfejtését nagyon leegyszerűsítve, két egymással összefüggő, egyetemesen érvényesülő és egy különleges tényezőt említünk meg, melyek a tehetségesek — a kitűnők — különös figyelembevételét sürgetik:

Az első a merev osztálytagozódás lazulása és az életszínvonal emelkedése: ennek a két ténynek iskolai következménye a középiskolai tanulók számának folytonos növekedése, az egységes, szelektáló, a magasabb tanulmányokra kizárólagos joggal előkészítő középiskola ágazatokra bomlása, a műveltséghez vezető egyetlen „királyi út" helyett a párhuzamos utak sokasága . . . De ezzel a folyamattal párhuzamosan igen bonyolulttá vált a gazdasági és társadalmi élet szervezete. Ahol nem lehet szocializmusról beszélni, ott technikai társadalomról, nivellált hivatási társadalomról, esetleg egyszerűen a modern élet követelményeiről értekeznek, mindig azzal a levont következtetéssel, hogy nincs többé egyféle értelmiség, hanem sokféle . . . Egy ilyen bonyolult igényeket támasztó közösségi élet differenciált iskolaszervezetet kíván meg, mely képes

minden iskolás tanulót elvezetni hivatása felé, és képes minden hivatás számára az arra való embereket kinevelni. A kitűnőket ebben a nagy együttesben kell felismerni, mert *nem mindegy*, legalább egyes hivatásoknál nem mindegy, hogy *ki tölti be ezeket*, és *az egyes embernek sem mindegy*, hogy *milyen hivatást tölt be*.

A harmadik — különleges — tényezőnek a népek, főként a kapitalista és a szocialista országok közti versenyt említik a tanulmányok szerzői. A bevezető dolgozatot író szerkesztők így jellemzik ezt az állapotot:

Az a tény, hogy a Szovjetunió megelőzte az Egyesült Államokat a mesterséges bolygók kilövésében, erősen hozzájárult az amerikai iskolarendszert bírálók helyzetének megerősödéséhez. A technika terén elért sikereket a jó iskolapolitika következményének tartották. A szovjet nevelés hirtelen a világközvélemény érdeklődésének középpontjába került, nagymértékben azért, mivel Amerika lemaradásáért a szovjet néppel folytatott versenyben a nevelést állították előtérbe bűnbaknak. Részben ettől a felindulástól függetlenül is erős érdeklődés ébredt az Egyesült Államokban a tehetséges gyermekek iránt és erőfeszítéseket tettek az iskolai tanterv gazdagítására, rájuk való tekintettel . . . Az európai pedagógusok nem voltak restek az érvelés átvételében, és a hagyományos, sokszor rossz és maradi gyakorlat igazolására használták fel azt. Igazolást találtak a tehetséges gyermekeknek Európában mindig kijáró érdeklődésre. Kétségtelenül tekintettel kezdtek lenni a technikusok és tudósok iránti nagy keresletre, akik Oroszországban nagy társadalmi tekintélyt élvező személyek. De meg kell jegyezni, hogy kevés nyugat-európai országban biztosítottak még a különleges technológiai vagy éppen természettudományos gyakorlatnak ugyanolyan megbecsülést, mint a klasszikusoknak vagy más hagyományos tanulmánynak. Nincs kétség abban, hogy vannak változások, és éppen ezek a tárgyak lesznek majd a szelekció nyilvánvaló eszközei, mint ahogy régebben a klasszikusok töltötték be ezt a szerepet. Valóban úgy látszik, hogy a természettudományokban és a technológiában foglalkoztatott egyéneket gondosabban fogják kiválogatni, bizonyos tekintetben nagy tisztelettel is veszik körül. Az ilyenféle társadalmi elismerés a kitűnőség kritériumait foglalja magában. A jövő mutatja meg, vajon a Nyugat-Európában a természettudósoknak juttatott elismerés eléri-e azt a fokot, mint a Szovjetunióban. Az azonban mindenképpen bámulatos, hogy azokat a sikereket, melyeket a Szovjetunióban közös, nem szelektív középiskolai rendszer segítésével értek el, a nyugat-európai országokban — pl. Angliában — arra használják fel, hogy igazolják egy szelektív középiskolai rendszer létezését . . . (29. l.)

Az a tény, hogy ma felismerték a kitűnő képességű gyermekek megkeresésének és a velük való foglalkozásnak a fontosságát, természetesen korántsem jelenti azt, hogy egyértelműen sikeres megoldást is találtak a problémára. A nehézségek közül a legnehezebben kiküszöbölhető társadalmi természetű. Minthogy a korszerű köznevelés kialakulása óta az iskolák alapvető feladata mindenki valamilyen fokú kiművelése, és a művelődés jelentése egy — bármennyire is „mozgásban levő" — társadalmi rendbe való beilleszkedés, egyéni tehetségek megjelölése, különleges gondozása kikerülhetetlenül vált ki ellenhatást, elvezet a rendkívüli társadalmi teljesítménnyel még nem bizonyított kiválóságnak mint *kiváltság*nak a visszautasításához. Nem véletlen, írja egy tekintélyes angol pszichológus máshol, hogy a gyermekek közötti egyéni különbségekkel foglalkozó irodalomban a nehezen tanulókkal, a fogyatékosokkal, a szellemileg az átlagosan aluliakkal foglalkozó művek száma közel 10-szerese a tehetségesekkel foglalkozókénak *(Burt*, Sir Cyrill: The gifted child etc., The Times Educational Supplement, 1962. No 2, 436.) De ez a történelmileg igazolható társadalmi ellenállás indokol a kötetben is felszínre kerülő sok kétséget. Azt természetesen nem lehet vitatni, hogy a pszichológia és a neveléstudomány tökéletesíthetik módszereiket a tehetségek változatainak és fokozatainak felismerésében, és hatékony utakat jelölhetnek meg teljes kifejlődésükre, de ha nem képesek párhuzamosan a társadalmak szemléletén és igényein módosítani, akkor a valóságban nem fognak változtatni azon, hogy a tehetségeket nem megfelelően használják fel. A nagy tehetségre — a lángészre — vonatkozóan pedig egy angol szerző így nyilatkozik: „. . . .úgy látom, hogy a nevelés — múltja alapján megítélve — igen kis szerepet játszhatik egy lángész felfedezésében vagy segítésében. Igazi ösztönzés a pedagógusok körén kívüli erőktől jön, hiszen a pedagógusok egészükben igen ortodox, engedelmes, lázadásra nem hajlamos emberek . . ." (125—126. l.).

II. A tehetséges gyermekekről alkotott nézetek

A tanulóknak azt a tehetséges hányadát, amelyik sikeres egyetemi és főiskolai tanulmányokra — tehát magasabb matematikai, nyelvi, természettudományos stb. tanulmányok önálló folytatására — képes, az Egyesült Államokban, Angliában és Nyugat-

Németországban a korosztályok 15—20%-ában adják meg, akár differenciált középiskolákban tanítják őket, akár nem. Amikor tehetségesekről írnak, részben ezt a nagyjában egyötöd részt értik rajtuk, részben azonban finomabban is megkülönböztetnek: 1959-ben a nyugat-német *Rahmenplan* a tanulók 20%-ának ajánlja a gimnáziumot 6 éves elemi iskola elvégzése után, 5%-ának a *Studienschulet* a 4 éves elemi iskola után; az Egyesült Államokban régebben a 130-as vagy ennél magasabb intelligencia-hányadost tekintették a kitűnőség jelének, ma — bár a magas intelligencia-hányados még mindig jellemzője a kiválóságnak —, tehetségeseknek minősítenek tanulókat megismétlődő kiváló szellemi teljesítmények vagy elhatárolt területeken (képzőművészet, zene, írástudás) megmutatkozó eredetiség alapján; ez a szemlélet változatosabb, az egyéni eltérések nagyobb skáláját figyelembevevő értékelést tesz lehetővé. A lángész, a jövendő nagy vezető, felfedező és feltaláló, költő, író, zeneszerző, matematikus, filozófus stb. a tehetségeseknek egy szűkebb körében kap helyet, ezek tehetségük és tulajdonságaik együttese segítségével emelkednek ki társaik közül. Az ilyen kivételes lehetőségekkel rendelkezők egy évfolyam 1/2—1%-át sem teszik ki, és korai felismerhetőségükhöz is sok kétség fér: bámulatos teljesítményeket érnek el egyesek már gyermekkorukban, mint *Mozart*, *Gauss* vagy John Stuart *Mill*, és csak későn emelkednek ki mások, mint *Newton* vagy *Darwin*. És amennyire kézenfekvő, hogy kedvező környezeti feltételeket kell biztosítani a tehetség kibontakozásához, hogy az a matematikus, aki 20 éves koráig nem tanulta meg az alapvető technikákat, az a zenész, aki nem tanult meg eszközön játszani ugyaneddig az életkorig, az nehezen lesz eredeti művelője hivatásának, ugyanúgy igaz az is, hogy *Faraday*, *Dickens*, *d'Alembert* és mások nyomorúságos körülmények közt is célhoz értek . . .

Számos tanulmány szerzője — nem túl nagy rendszerességgel — taglalja a kitűnőség jegyeit. Milyen tulajdonságok alapján minősíthető valaki kitűnőnek? Általános feltételekként szerepelnek, természetesen együtt érvényesülő tényezőkként, a különös *érzékenység*, a nagy *érdeklődés*, a tanulmány *motiváltsága*, ebből eredően a magas *igényszint*, a *kitartás* és *állhatatosság* a célra irányuló gondolkodásban és cselekvésben, az átlagosnál nagyobb *tanulékonyság* — benne a korán kezdődő, gyors *megértés*, *a megismerés eredményes módszereinek* korai elsajátítása, a jó *emlékezőképesség* —, az *új iránti fogékonyság*. A megismerés körében maradva az ilyen beállítódás és magatartás az átlagosnál kiterjedtebb és elmélyedőbb *tudás*hoz vezet, mely akár mint ismeretekben való gazdagság, akár mint eszközi kellék az új megértésének vagy megtalálásának (továbbfejlesztés, alkotás) egyik leglényegesebb előfeltétele. A hagyományos iskolák alig jutottak túl az értelmi képességek, ezek közt is túlnyomóan az emlékezet gyakorlásán és fejlesztésén: a kitűnő tanulót az emlékezeti tudásban való gyarapodás alapján értékelték. Európai szerzők (307. l.) ma is kifogásolják, hogy kiválogatásuk alapja az értelmi képesség és teljesítmény, hogy a magasabb tanulmányokhoz megkívánt „kitűnőség"-et prognosztikus érvénnyel ezen egyetlen kritérium alapján állapítják meg, feltételezve, hogy a folyton nehezedő tanulmányok a kívánt %-ra szállítják le a jelentkezők számát.

Igen valószínű, hogy a felsorolt tulajdonságok — legalább valamilyen mértékben — feltételei a kitűnőségnek erkölcsi, viselkedési, gyakorlati stb. téren is, szükségesek a jó — gazdasági, politikai, katonai stb. — vezetéshez, a különleges képességek kifejlesztéséhez (művesség, irodalom, festés, szobrászat, zene, színjátszás, ékesszólás, tánc stb.). Igen nagy súllyal mutatnak rá azonban egyes szerzők arra, hogy csak az értelmi megismerés eredményeitől nem lehet megértést várni a bölcsesség értelmében: tehát erkölcsi, pedagógiai, politikai, esztétikai, humánus kitűnőséget.

A szerzők nagy része a probléma társadalmi oldalát vizsgálja, egyes szervezeti megoldásokat ismertető fejezetek pedig gyakorlati eljárásokat elemeznek, ezért csak sok tanulmányból együtt lehet összerakni annak a lényegében kétféle magatartásnak az indokolását, amelyet a *kitűnőség* említett jegyeinek *iskolai értékelésénél* tanúsítanak.

Számos tapasztalat bizonyítja, hogy a nagyon tehetséges tanuló társaihoz viszonyítva *koraérett*, évekkel megelőzheti a vele együtt tanulókat általános szellemi fejlettségben, egy különleges tanulmányban vagy tevékenységi körben. Egy-két hónap alatt túl juthat azon, amit a többiek egy év alatt is csak többé vagy kevésbé sajátítanak el. Így számára igen hamar nincs megoldandó kérdés, céltalanul vesztegeti el idejét, mivel az iskola nem készteti neki való erőfeszítésre. Ugyanekkor kortársai sem bizonyulnak ösztönző emberi környezetnek. Különleges képességeket az átlagos tanulók számára előírt tanulmányok és a szabványos pedagógiai gyakorlat felszínre sem hozhat. Ez az értékelés a tehetséges tanulók különválasztása felé egyengeti az utat . . .

Ennek a felfogásnak és magatartásnak alapjait mások nem tartják szilárdnak, mivel nem veszik tekintetbe a tehetséges vagy nagyon tehetséges tanulót magát. A tehetség — mondják — mindig több, mint koraérettség, mint könnyedség a szóbeli kifejezőkészségben, több, mint emlékezőképesség és érdeklődés, mint képzelőerő és alkotó-

képesség. Kell még hozzá egy korábban vagy később erőssé való ráirányulás a tanulmányok vagy tevékenységek egy körére (*Newton :* „Mindig erre gondoltam."), sikeres műveletek és módszerek szünet nélküli gyakorlása (pl. számoló művészek), az átlagosnál erősebb motiváció és beállítódás, mely elvezeti céljához a tehetséges tanulót. A tehetség utat tör magának, és csak maga művelheti ki magát. Az elkülönítést ilyen felfogás mellett annál kevésbé lehet javasolni, mivel nehéz egyértelműen ösztönző környezetet elképzelni sokféle tehetség számára. A tehetséges tanuló jól érzi magát osztályában és iskolájában, ha mind a pedagógus, mind társai részéről érdeklődést és megértést tapasztal az őt foglalkoztató problémák iránt (nem bélyegzik meg különcképpen), ha az oktatás és a tanulmányi irányítás az ő igényeire is tekintettel van, már korán alkalmat teremt képességei fejlesztésére, megfelelő gyakorlatok beiktatására, ha kapcsolatot építhet ki magához hasonlókkal, ha elismerést és folytonos további ösztönzést kap . . . „Véleményem szerint — írja egy kanadai szerző — a legjobb képességű vagy legtehetségesebb tanuló számára a tehetséges tanár a legnagyobb jótétemény. A tehetséges tanár nemcsak mélységes tudásával tűnik ki, hanem képzelő erejével is: felfedezi az igényeket és lehetőségeket, tanulói megértése alapján találja meg azokat a módokat és eszközöket, melyek segítségével a legkedvezőbb fejlődést biztosító pedagógiai helyzetet teremthet. Legnagyobb problémánk jelenleg iskoláink ellátása elégséges számú ilyen pedagógussal . . ." (260. l.)

A számolás a tehetségesek nevelésével mint társadalmi problémával szükségszerűen befolyásolja a keresett megoldás módjait. Elméletileg — állapítja meg egy angol szerző — lehetne bizonyítani, hogy egyéni kezelés vagy foglalkoztatás kis csoportokban kizárólag a tehetség kifejlesztésének jobb módja lehet, mint az együtt-tanulás népes osztályban. Csakhogy a nagyobb tehetség és az annak valószínűleg kijutó nagyobb befolyás —tekintély, elismerés, jelentőség, hatalom — mind nagyobb társadalmi felelősséggel kell, hogy együttjárjon, a tehetségesek nevelése nem szűkülhet össze egy társadalmi rétegnek tekintett *elit*re. Ezért mindig újból erőfeszítést kell tennie az iskolának annak érdekében, hogy a tehetségeseket minden társadalmi osztály és réteg gyermekei között megtalálja, bármilyen anyagi viszonyok között is éljenek ezek, és a képességeik kifejlesztésének legjobb feltételeit teremtse meg. Ez a feladat pedig eléggé meghatározza a követhető utat (269—270. l.).

Egészen nyilvánvaló, hogy az iskola még abban az esetben sem egyenlítheti ki a nagy gazdasági és társadalmi különbségeket, ha ezt a feladatát komolyan veszi. Maga a társadalmi elismerés vagy vezetés, teszi hozzá az amerikai állapotokat jellemző egyik szerző, túlságosan bonyolult ahhoz, hogy az iskolai értékelés alapján lehetne rendezni. Az értelmi téren való kiemelkedésen felül időérzék, az emberekkel való bánni tudás, bátorság, kitartás és sok más kell elnyeréséhez, többek között szerencsés véletlenek összejátszása is. Többszáz fiatal egyetemi tanárnak minden időben azonos az esélye arra, hogy egyszer ő legyen a *Harvard*-egyetem elnöke. De csak egyet választanak ki személyisége, múltja, nevelése, családi kapcsolatai, hivatali minősítése és nem utolsó sorban kora alapján . . . A vezetés akadémiai téren igen kevéssé függ össze azzal, amit az iskola a tehetségért tesz. Az iskolának a legtöbbet kell megtennie mindenki érdekében. Az élet mondja meg, érdemes volt-e megtennie, amit tett . . . (366. l.)

III. Megvalósított vagy javasolt megoldások

A Szovjetunióban és a népi demokratikus országokban a köznevelési rendszeren belül nincsen a tehetség alapján végzett elkülönítés. Az iskolák — a mezőgazdasági és ipari munkába való bevezetésen felül — a tanterven kívüli szabad tevékenységek, kiegészítő tanulmányok (szakkörök), eltérő egyéni és közösségi foglalkoztatás útján biztosítják a több teljesítményre képes tanulók képességeinek gyakorlását. Könyvtárak, klubok, tanulmányi versenyekre való felkészülés, az ifjúsági mozgalom számos kezdeményezése biztosítják a tehetségek felismerését és célba jutását. Ezeknek működését jobban ismerjük, mint amennyire a viszonylag rövid tanulmányok tájékoztatnak. A Jugoszláviáról szóló beszámolóból emeljük ki azt a megállapítást, mely szerint az önálló gondolkodást, technikai ügyességet, társas erényeket, esztétikai értékeket mind nagyobb figyelemben részesítik; számos kísérleti iskolában figyelik és tudományos módszerekkel értékelik az egyes területeken elért jobb eredményeket. Lengyelországra vonatkozóan Bogdan *Suchodolsky* jut arra a következtetésre, hogy a — fentebb említett — tanterven kívüli foglalkozások kielégítően oldják meg a különlegesen tehetséges tanulók problémáit még akkor is, ha más országoknak a tehetséges tanulók számára létesített különleges iskoláival végez összehasonlítást.

A többi országban változatlanul nagy szerepet töltenek be a különböző természetű vizsgák, ezek indokolása, hogy mindent figyelembevéve a társadalmi szelekciónak, az

eltérő képességeket és teljesítményt kívánó hivatásokra való elosztásnak nincs jobb eszköze. Annak érdekében, hogy a vizsgákon mind kevesebb legyen a lehetősége a szubjektív elemek érvényesülésének, társadalmi és anyagi természetű kiváltságok átörökítésének, egyrészt objektív, tudományosan is megalapozott *mérések*hez folyamodnak, másrészt — a lehetőségekhez képest — a vizsgákhoz vezető utat dolgozzák ki a tanulók számára. Így az első elkülönítés az inkább elméleti vagy gyakorlati, az inkább természettudományos vagy történelmi-irodalmi ágazatok között úgynevezett *eligazító szakasz* (orientációs osztályok) beiktatása útján történik, ez azzal a következménnyel is jár, hogy későbbi időre tolja ki a szétválást.

Több országban lehetővé teszik az *akcelerációt*, a tanulmányoknak az átlagos tanuló számára megállapított időnél rövidebbre fogását. Így Ausztráliában (inkább alsóbb osztályokban és nem túl gyakran), az Egyesült Államokban (osztály-ugrás, gyorsabb haladás, korábbi felvétel, előbbre helyezés), Kanadában (kísérletképpen) és Egyiptomban. Ennek a megoldásnak nem kívánatos következményeként említik, hogy kiemeli a tehetséges tanulót kortársai közül, továbbá — az osztály-ugrásnál — lehetővé teszi a hiányos tájékozottsággal történő előrelépést, ami egyes tárgyaknál okozhat később nehézséget.

Számos beszámoló tájékoztat arról, hogy a tehetséges tanulót kortársai között *gazdagabb, igényesebb, elmélyedőbb tanulmányokkal foglalkoztatják.*

Sokan ajánlják és sokan bírálják a tehetséges tanulók *külön csoportokba* való egybegyűjtését: akár osztályok ezek a csoportok, akár csak egyes tárgyakat tanulnak külön, jóval előbbre jutnak, rövidebb idő alatt érnek célhoz és jelentős időt tehetnek szabaddá alkotó tevékenységek számára. Ezekkel a kétségtelen előnyökkel szemben két káros következményre mutatnak rá: igen nehéz elkerülni, hogy a tehetséges osztályok és csoportok ne tekintsék magukat *elit*nek, és ne érezzék magukat kiváltságosaknak a szabályos osztályokban megmaradt társaikkal való kapcsolatukban; valószínűnek látszik továbbá, hogy a kitűnő teljesítményt nyújtó tanulóknak a szabályos osztályokból történő eltávolítása erősen lecsökkenti az ott maradók erőfeszítéseit és igényeit, a nem tehetséges osztályok tanulmányi színvonalát.

A kötet utolsó nagy része 13 fejezetben eltérő jellegű eszközöket és megoldásokat mérlegel: vizsgálja az *anyanyelv*, az *új eszközök* (főként a televizió), a *matematika* felhasználásának lehetőségét a tehetséges tanulók különleges nevelésében, a *művészi és esztétikai kialakulás* feltételeit. Ezután néhány konkrét tervet és létesítményt elemez: az Egyesült Államokból a NEA (National Education Association) ajánlását, a portlandi *tantervet gyorsan tanuló gyermekek számára*, a New York melletti két *kitűnőek iskoláját* (Long Beach, Bronx High School of Science); Kanadából az Alberta tartománybeli összetett középiskolákat; Egyiptomból a kairói tehetségesek középiskoláját. A különleges rendeltetésű iskolák közül a londoni és a moszkvai balettiskola szervezetét és működését ismerteti egy-egy szerző, egy másik pedig a tolmácsok és az élő idegen nyelveket kifogástalanul beszélő más hivatásúak különleges nevelésének kérdéseit taglalja.

A tehetséges tanulók korai felismerése és megfelelő iskolázása egyike azoknak a nagy problémáknak, melyeket a köznevelésnek a jövőben meg kell oldania. A kötet tanulmányai ezért időszerűek. Igen eltérő társadalmi viszonyok hatását is megmutatják a kérdés megítélésére (az említett országokon kívül szerepel India és Pakisztán, a most felszabaduló Afrika, az új Görögország stb.) és a javasolt megoldásokra. A pedagógiának minden józan és emberséges megítélés szerint kettős feladatot kell megoldania egyszerre: olyan magasra kell felemelnie és olyan magasan kell tartania *mindenki* teljesítményét, amilyen szintet csak elérni képes, tehát a nevelésnek ilyen értelemben *közösségi*nek kell maradnia; ugyanakkor azonban ismernie és gondoznia kell a társadalom számára hasznos egyéni különbségeket, az *egyéni kitűnőséget*. A javasolt megoldások közül azok bizonyulnak majd időtállóknak, amelyek a kérdésnek erre a kettősségére tekintettel vannak.

Hogy nemcsak pedagógiai, hanem a gazdasági — társadalmi feltételek megváltoztatására is szükség van, az a tanulmányok nagy részéből világosan kiolvasható.

Kiss Árpád

OLGA HOLÉCYOVÁ — ĽUBA KLINDOVÁ — JANA BERDYCHOVÁ:

HRY V MATEŘSKÉ SKOLE,

Játékok az óvodában. Praha 1961. Státní Pedagogické Nakladatelství 349. lap

A csehszlovák pedagógiai irodalomnak ez az újabb alkotása több — a játékra vonatkozó — tanulmányt tartalmaz.

A játéknak — különösen az iskolaelőtti korban — a gyermek életében alapvető jelentősége van. Jelentősége, fontossága hasonló, mint a felnőtt embernél a megismerésé, a munkáé és a szórakozásé.

Az óvodában a gyermek idejének legnagyobb részét játékkal tölti el. Innen ered a szükségesség: összefoglalni a gyermek játékára vonatkozó ismereteket. Ez az igény — a könyv bevezető méltatása szerint — annál sürgősebb, mivel az utóbbi időben Csehszlovákiában a tanítás, a kötelező foglalkozás az iskolai oktatást megelőző korban mint a nevelés új eleme, annyi figyelmet vont magára, hogy az sokszor a játék elhanyagolásához és lebecsüléséhez vezetett.

A játékok az óvodában című könyv — az óvodák tanítónői, az alsófokú oktatás tanítói, valamint azoknak a szülőknek a számára, akik mélyebben kívánnak tájékozódni a gyermek játékáról — alapvető kézikönyv. Olvasójának nemcsak fontos elméleti tanulságot nyújt, hanem gyakorlati útmutatásul is szolgál a gyermekek játékának irányításához és megszervezéséhez különösen az óvodában.

Figyelemre méltó az a körülmény, hogy a kötet tanulmányai hosszantartó kutatómunkán, a gyermeki játék rendszeres megfigyelésén (sok óvodában) és a szerzők termékeny elméleti tanulmányain alapulnak. Innen ered e munkának az az alapvető hangolása, amely a világos, egyértelmű elméleti nézetek kifejtését állandóan egybekapcsolja a gyakorlattal — a gyermekek életéből vett bizonyítékokkal, a gyermekjátékok példáival, valamint azokkal az útmutatásokkal: hogyan vezették a tanítónők a játékokat helyesen és hogyan avatkoztak azokba néha szerencsétlenül, jóllehet a legjobb szándékkal.

A gyakorlatból azután a szerzők ismét általános elméleti következtetéseket vonnak le. *Az elméletnek és a gyakorlatnak ebben az állandó összekapcsolásában rejlik a mű egyik fő pozitívuma.*

A könyv — jóllehet több tanulmányt tartalmaz — mégis tulajdonképpen négy részből áll: általános jellegű tanulmányból a gyermeki játékról, annak jelentőségéről, fajtáiról. (Ehhez kapcsolódik, illetve ezt előzi meg egy rövid történeti áttekintés a gyermek játékára vonatkozó pedagógiai nézetekről.) A további három nagy rész a gyermekjátékok három alapvető típusával foglalkozik. Ezek az alapvető típusok: az alkotó, a didaktikai- és a mozgás-játékok.

Az említett *nagyobb részek mindig néhány elméleti fejezetet fűznek egybe* — amelyekből az olvasó megtudja, hogy mi jellemzi az adott játéktípust, milyen célt szolgál az, hogyan lehet pedagógiailag felhasználni, hogyan kell irányítani, fejleszteni, szervezni stb. — *a gyakorlati részekkel.* Ez utóbbiakban a szerzők a játékpéldák sokaságát gyűjtötték össze: több mint 170 didaktikai és mozgás-játék leírását — amelyeket az óvodák gyakorlata kipróbált — tartalmazza a könyv.

Említésre méltó, hogy a könyv már második kiadásában jelenik meg (Először Slovenskoban jelent meg 1959-ben), s szlovák szerzők, a szlovák pedagógiai kutató intézet munkatársainak, és egy cseh szerzőnek (J. Berdychová) a munkája. A két nép szoros együttműködése már sok jó és értékes eredményt hozott életük minden területén, kezdve a termeléssel, s folytatva a tudománnyal és művészettel. A könyv bevezetője szerint ez a könyv is ennek a szoros és értékes együttműködésnek a bizonyítéka.

Vizsgáljuk meg ezek után egy kicsit közelebbről a könyv egyes tanulmányait.

Az első tanulmány a gyermeki játékra vonatkozó *pedagógiai nézeteket* ismerteti (9—20. l.). Főbb pedagógiai nézetek megemlítéséről van itt szó csupán az alábbi tagolás szerint: *A játék a pedagógiai világirodalomban* (Plato, Aristoteles, Rousseau, Froebel, Spencer, Hall, Groos). Ebben a fejezetben érdekesen szerepel *G. Stanley Hall* véleménye, aki szerint a játék gyakorlás, amely szükséges olyan cselekvések, kedvtelések elhagyásához, amelyek fokozatosan fölöslegessé válnak, illetve amelyek a felnőtt korban eltűnnek (pl. fáramászás), de általuk egyéb funkciók erősödnek meg. *Groos* Károly viszont széles biológiai alapon igyekszik a játékot megmagyarázni, s úgy látja, hogy a játék felkészülő gyakorlás az életre — a játék lényegét egyoldalúan biológiai tényezőkben látja, s nem értékeli azt, mint szociális jelenséget a maga bonyolultságában és sokrétűségében.

Érdekes szempontot emel ki *H. Caar* és *G. St. Hall, akik szerint a játék célja* „aktívan" felszámolni néhány olyan ösztönös cselekvést, magatartást, amely érettebb korban társadalmi konfliktusokhoz vezet-

het. Így a játék az a biztosító szelep, amely a magatartás társadalmi szabályozását segíti elő.

Ezután a gyermek iskoláskor előtti játékára — *a cseh és a szlovák* pedagógiai irodalomban található — főnézeteket ismerteti a tanulmány, majd az *orosz és a szovjet* pedagógiai irodalomban kifejtett szempontok összefoglalását adja [így pl. Usinszkij (a valóság tükröződése), Krupszkaja (a környezet megismerése), Makarenko (játék és munka kapcsolata) felfogásának az ismertetését.]

Ezt a viszonylag rövid történeti részt követi az első fontosabb tanulmány: *A játékok fajtái és pedagógiai jelentőségük.*

A pszichológusok a játékokat aszerint, hogy melyik pszichológiai folyamat érvényesül bennünk uralkodóan, így osztják fel: 1. *funkcionális*-játékok, 2. *receptív*-játékok;3. *feladat*-játékok; 4. *konstruktív*-játékok.

A pedagógiai gyakorlat viszont a játékokat két nagy csoportra osztja: 1. *spontán*-játékokra, amelyeket alkotó játékoknak neveznek, 2. *szabály*-játékokra, amelyek magukban foglalják a didaktikai- és mozgásjátékokat.

Az *alkotó* játékok képezik az iskola előtti kor játékainak leggazdagabb és legtipikusabb csoportját. „Alkotó"-nak azért nevezzük őket, mert a gyermekek maguk határozzák meg céljukat, tartalmukat és szabályaikat. Jelentőségük elsősorban mély nevelési hatásukban van. Az alkotó játékok legnagyobb csoportját a feladat-játékok alkotják:ezek keretében a gyermekek utánozzák a felnőtteket, az állatokat, az autó mozgását, a vonatot, a villamost stb.

Alkotó játékok csoportjába tartoznak a *dramatizáló*- és a *konstruktív*-játékok. (Ez utóbbiak egyenes utat képeznek az emberi termelőtevékenységben: különböző formájú és anyagból való játékelemekből a gyermekek pl. épületeket építenek vagy saját elképzelésük szerint, vagy a tanítónő irányítása alapján.)

A játékok másik nagy csoportját a „szabály-játékok" alkotják, amelyek a gyermekek alkotó tevékenységét bizonyos mértékig megszabott szabályok szerint korlátozzák. Ugyanakkor ezek a játékok lehetővé teszik a rendszeres gyakorlást, amely igen fontos a gyermek fizikai és értelmi fejlődésének, a jellem és az akarat nevelésének szempontjából.

A szabály-játékokat a gyermekek egymástól vagy pedig a felnőttektől tanulják el. A feladatok természete és megvalósításuk módja szerint két csoportra oszthatjuk őket: *didaktikai*- és *mozgás*-játékokra.

A *didaktikai-játékok* elsősorban a gyermekek értelmi képességeit fejlesztik. Valamilyen értelmi feladaton alapulnak, amelyek megoldásában van a játék értelme és vonzó ereje.

A didaktikai játékok tartalmát és szabályait didaktikai- vagy művelődés-nevelési célok alapján alakítják ki. A kis csoportokban különösen azok a játékok fontosak, amelyek a különböző érzékszervek fejlesztését szolgálják (hallási, látási, szaglási, ízlelési, tapintási). Az idősebb gyermekek csoportjaiban a feladatok már bonyolultabbak. Itt a játékok többek közt segitik a gyermekeket megismerkedni a munkával, a munka társadalmi jelentőségével a városban és a falun.

A későbbiekben a szóbeli didaktikai-játékok kerülnek előtérbe és egyre inkább megmutatkozik tanító jellegük.

A *mozgás-játékok* lényege a gyermekek mozdulatainak fejlesztésében van: különböző mozdulatokon, adott tartalmon és pontos szabályokon alapulnak.

A továbbiakban az első tanulmány szerzői *az egyes játékfajták kölcsönös kapcsolatait vizsgálják*, így az akotó játékok és a szabályokon alapuló játékok közt fennálllő azonosságokat és különbségeket. A két játékfajta közti egyik lényeges különbség pl., hogy az alkotó játékok jellemző tulajdonsága — összehasonlítva őket a gyermekjátékok többi fajtáival — az, hogy az alkotó játékok esetében a célt, a tartalmat, a lefolyást és a szabályokat egyaránt maguk a gyermekek alkotják, míg a szabályokon alapuló játékok, a didaktikai- és mozgásjátékok — már kész játékok, amelyeket a gyermekek készen vesznek át s úgy valósítanak meg.

Ezután az első tanulmány még *a játék pedagógiai jelentőségéről* szól. Ez abból áll, hogy a játék nemcsak segíti a gyermek mindenoldalú fejlődését, hanem ugyanakkor sokkal nagyobb mértékben megnyugtatja, mint minden más tevékenység. Ezért a játéknak igen fontos helye van az óvodák nevelőrendszerében.

A gyermeknek a játékra szüksége van eredményes *testi fejlődése*, *egészsége* szempontjából. A játék ugyanakkor az *erkölcsi nevelésnek* is fontos eszköze: azt lehet mondani, hogy a játék a maga módján iskola, amelyben a gyermekek aktívan és alkotóan sajátítják el (először utánzás alapján) a társadalmilag kidolgozott helyes magatartásbeli módokat. Természetesen nemcsak egyszerű és kizárólagos utánzásról van szó. Az irányított játék segítségével a gyerek megtanulja helyesen értékelni a társadalmi jelenségeket és pozitív jellembeli tulajdonságokat sajátít el. A játék lehetővé teszi a gyermek számára megérezni a felnőttek társadalmi életéhez való hozzátartozást, s lehetővé teszi aktívan

bekapcsolódni a társadalmi élet folyamatába. A játék nevelő szerepét természetesen akkor tölti be, ha pozitív emberi, társadalmi stb. kapcsolatokat tükröz; ez a tanító helyes pedagógiai irányításától függ.

A játék a *kollektív szellemre* való nevelés eszköze is. A kollektív neveléssel elválaszthatatlan összefüggésben kifejlődik az „elfojtás" bonyolult és finom folyamata, a képesség uralkodni a játék folyamán a nem kívánatos megnyilatkozásokon, elnyomni azokat, mert ezt kívánja a közös érdek, a játék közös célja. A kitűzött célnak a figyelembevétele nagy jelentőségű a gyermeki akarat, jellem és fegyelem fejlődésének szempontjából.

A játék jelentős szerepet játszik a gyermek *értelmi fejlődésében* is. A gyermek a játékban megismeri — könnyed és játékos módon — hogyan kell elérni a kitűzött célt, hogyan kell együtt dolgozni a pajtásokkal, megismeri a dolgok tulajdonságait, leméri saját erejét, egyszóval megismerni önmagát és környezetét. A játék először az *alkotó fantázia* fejlődésére hat: azután fokozatosan — ahogy változik a gyermek tapasztalata és nő a megfigyelőképessége — nőnek az értelmi erők is, fejlődnek a második jelzőrendszer legmagasabb megnyilatkozásai: a gondolkodás és a beszéd.

A tartalmas játék a gyermek számára erős *érzelmi élményeket* jelent, de sok lehetőséget biztosít az *esztétikai élmények* számára is.

A második tanulmány címe: *Az alkotó játék fejlődése a gyermek életében.* Szerzője azt bizonyítja, hogy az alkotó játékok fejlődésére két alapvető és döntő tényező van befolyással. Ez először *a gyermek neuropszichikai funkcióinak színvonala* mint belső tényező, és *a környezet* hatása (nevelő hatás) mint külső tényező. Az alkotó játék vizsgálata az óvodákban a szerző számára lehetővé teszi — ez a kutatás sok konkrét példára és megfigyelésre támaszkodik —, hogy bemutasson néhány tipikus változást, amely ennek a két tényezőnek a hatására következik be.

Az iskola előtti korban az alkotó játékoknak ezek a vonásai változnak meg:

1. — a belső oldal — a tartalom
2. — a külső oldal — az alkotó játékok jellege, amely függ a játékokban résztvevő dolgokhoz, személyekhez, jelenségekhez való gyermeki kapcsolatoknak, viszonyoknak a fejlődésétől.

A fentiek figyelembevételével a tanítónőnek segíteni kell az alkotó játékokat úgy fejleszteni, hogy ne csak a gyermekek egészségével törődjék, hanem biztosítsa és készítse elő a szellemi képességek helyes fejlődésének optimális feltételeit is.

A kötet harmadik tanulmánya: *Az alkotó játék mint néhány erkölcsi vonás nevelésének eszköze.*

Az iskola előtti korban kezdődnek a gyermek fejlődésének alapvető vonásai alakulni, kezdi a gyermek érteni a magatartás erkölcsi oldalát, alakulnak első kapcsolatai a környező élettel. Erre az alapra épül azután az emberi személyiség bonyolult „építménye".

Már az óvoda feladata a gyermek személyét mindenoldalúan fejleszteni. Ezt legeredményesebben a konkrét tevékenységben, a játékban végezheti: a gyermek tevékenységének súlypontja az iskola előtti korban a játék. Ennek a tanulmánynak a szerzője először az alkotó játékok szociális lényegét vizsgálja, s a játékot abból a szempontból értékeli, hogy milyen mértékig: *a)* segíti megérteni a felnőttek munkájának társadalmi jelentőségét; *b)* fejleszti az akaratot; *c)* erősíti a gyermekek közti kollektív kapcsolatokat.

A kollektív játékok megfigyelésekor a szerző néhány fontos következtetéshez jutott, amelyeket az alkotó játékok irányításának, nevelői céllal való felhasználásánál figyelembe kell venni. Ezekből bizonyos követelmények származnak abban a vonatkozásban, hogy az óvodában a gyermekeket rendszeresen meg kell ismertetni a környezet életével, rá kell mutatni a gyermek lehető legszorosabb kapcsolatára a felnőttek társadalmi életével. (A kutatás fontosabb következtetéseinek a felsorolását a 77. oldalon találjuk meg.)

A nyelvi nevelés az alkotó játékokban című tanulmány az alkotó játékokat abból a szempontból vizsgálja, hogy mennyiben segítik fejleszteni: 1. a gyermek szókincsét, 2. gondolkodását, 3. összefüggő megnyilatkozását; 4. az iskola előtti korban levő gyermekek beszédjének nyelvtani szerkezetét.

A szerző kísérletének eredményeként az alábbi következtetésekhez jut:

1. A játék a gyermek nyelvi nevelésének fontos eszköze. A más gyermekekkel folytatott játék a gyermeket beszédre serkenti, s ezálatal segíti megvalósítani a nyelvi nevelés alapvető feladatait.

2. A játék a nyelvi nevelésnek csak akkor válik eszközévé, ha azt a tanítónő helyesen és rendszeresen irányítja. A tanítónő a játék különféle szituációit használja fel arra, hogy beavatkozásaival és példájával a gyermekek nyelvi megnyilatkozását javítsa.

3. Jóllehet az alkotó játéknak nagy hatása van a gyermek nyelvi fejlődésére, a játékot mindig úgy kell felfogni, mint a nyelvi nevelés egyik eszközét és semmiképpen sem szabad kiszakítani a többi eszköz rendszeréből.

4. Minden nevelő eszköz — így az alkotó játékok is — csak akkor hatékonyak igazán, hogyha figyelembe veszik a gyermeki beszéd eredményes fejlődésének alapvető elemi előfeltételeit, nevezetesen:

a) a gyermek szellemi és testi egészségét,

b) azt a tartalmilag gazdag életet, amelyet a gyermekeknek az ismeretek, benyomások és érzelmi élmények elégséges volta nyújt,

c) a helyes beszéd mintáit,

d) a gyermeket beszélgetésre serkentő segédeszközök és játékok elégséges voltát,

e) a szülőkkel való együttműködést.

Hogyan tükröződik a gyermekek élete és az óvodában való tartózkodás az alkotó játékokban? című tanulmány a végzett kutatások eredményeit így foglalja össze:

1. A gyermekek a játékokban az adott társadalom sok tipikus jegyét tükrözik.

2. Az óvodában a foglalkozások tartalma behatol az alkotó játékokba.

3. Az alkotó játék inkább emocionális, mint megismerési folyamat. Ebből következik, hogy a gyermekek a foglalkozások tartalmát nem tükrözik játékaikban, csupán azt, ami az előbbieken az érzelmeikre erősen hatott.

4. A tanulás iránti érdeklődés, a vágy a szerzett tapasztalokat felhasználni és sikert elérni úgy hatol be az alkotó játékokba, hogy nő a gyermeknek az egyéb foglalkozások folyamán szerzett tudatossága és önállósága.

5. Az alkotó játék segíti az emlékezet fejlődését, a fogalmak asszociációját. Különösen fontos szerepe van a beszélgetéseknek és a didaktikai-játékoknak, mert megerősítik a múltbeli, primér emlékezeti-tapasztalati „nyomokat".

Az alkotó játékok irányításáról szóló tanulmány az irányítás jelentőségével, közvetett és közvetlen módjaival, valamint azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy hogyan kell a kis és a nagy csoportok játékait egybehangolni, végül pedig a didaktikai-játékok kérdését érinti.

Az irányítás jelentősége az, hogy a játékból olyan érdekes tevékenységet alkossunk, amelynek megfelelő tartalma, célja és jelentősége van és biztosítsuk a játék legmagasabb nevelőértékét. Az irányítás közvetett és közvetlen módja egyaránt értékes. Ezért nem az a döntő, hogy a tanító a beavatkozásnak melyik módját választja: minden a tanító pedagógiai rátermettségén múlik. Azon, hogy szabályozási kísérletei ne legyenek hatásnélküliek, hiábavalók, hanem fejlesszék a gyermekek önállóságát, alkotó képességét, iniciatíváját és ugyanakkor fejlesszék pozitív erkölcsi tulajdonságait.

A *Didaktikai játékok*ról szóló tanulmány az alábbi problémákkal foglalkozik, illetve az alábbi jelentős fejezeteket foglalja magába:

A didaktikai játék fogalma.

A didaktikai játékok jellegzetes tulajdonságai.

A didaktikai játékok jelentősége a gyermek értelmi képességeinek sokoldalú fejlődése szempontjából.

A didaktikai játék mint az új ismeretek szerzésének eszköze.

A didaktikai játék mint az ismeretek gyakorlásának és megszilárdításának eszköze.

A didaktikai játék mint a gyermekek ismeretei ellenőrzésének eszköze.

A didaktikai játék mint gyakorlati tevékenység.

A didaktikai játék mint a megismerési folyamatok, különösen pedig a figyelem aktivizálásának eszköze.

A didaktikai játék mint individuális tevékenység.

A didaktikai játék szerepe a nevelésben.

A didaktikai játékok irányításáról szóló tanulmány pedig a didaktikai-játékok kiválasztási szempontjaival, valamint megvalósításával és szervezésével foglalkozik. Szerzője fejtegetéseit így zárja: „A didaktikai játék sikeres lefolyása érdekében hangsúlyozni kell egy körülményt: a tanítónak kísérletezőnek kell lennie, aki felfedezően és iniciative keresi, próbálja és kigondolja az új játék különféle eszközeit, módszereit és módjait és követi azok nevelő következményeit. Ezért a játékoknak azok a konkrét példái, amelyeket a következő fejezetben említünk, nem tekinthetők egyedüli forrásnak, amelyből a tanítónő munkájához meríteni fog; fordítva: világosan kell látnia, hogy a didaktikai játékok alkotó tevékenységének hálás eszközei."

A következő tanulmány *a didaktikai játékok példáit* tartalmazza a kis és a nagy csoportba tartozó gyermekek számára.

Ezt követi *A játékok* (játék-eszközök) *és a didaktikai anyag* című tanulmány. Ebben két szerző ismerteti a játékokra (eszközökre) vonatkozó fontosabb pedagógiai nézeteket, szól a játékok jelentőségéről, a játékok fajtáiról, a játékokkal szemben támasztandó követelményekről (köztük külön a higiéniai és esztétikai követelményekről), a játékok kiválasztásáról tekintettel a gyermekek korára, végül pedig a *mozgás-játékokról.*

Ez utóbbiakkal még külön foglalkozik egy tanulmány az alábbi kérdések fejtegetését foglalva magában: a mozgás-játékok fogalma, jegyei és jellemzése; a mozgás-játékok jelentősége a gyermek mindenoldalú fejlődése, különösen pedig a testi nevelés szempontjából; a mozgás-játék

helye az óvoda nevelési programjában; a mozgás-játékok metodikája az iskola előtti fokon.

A tanulmánykötet két utolsó fejezete: *A mozgás-játékok példáiról* és *A mozgás-játékok segédeszközeiről* szól.

A felhasznált irodalom jegyzéke két megállapításhoz vezet. Az egyik: örömmel konstatáljuk, hogy a jegyzék idéz egy magyar forrásmunkát is. Ez *Nógrády L. : A gyermek és a játék* (Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Budapest, 1912.) című tanulmánya.

Ugyanakkor ez a körülmény egy másik tényre is rávilágít. Nevezetesen arra, hogy nem ismerjük elégségesen egymás irodalmát, s nem támaszkodunk kielégítően egymás eredményeire: Nógrády L. idézett tanulmánya immár 50 éve jelent meg, azóta a gyermeki játékkal foglalkozó hazai pedagógiai irodalmunk szépen fejlődött.

Ez a körülmény is bizonyítja, hogy igen aktuális kérdés kapcsolataink elmélyítése, kutatásainkban egymás eredményeinek az ismerete és felhasználása.

Szaboszlay Miklós

HEINRICH WIED:

BERUFSWAHL FÜR MITTELSCHÜLER

A középiskolások pályaválasztása. (Ausfürlicher berufskundlicher Wegweiser für Schüler, Eltern und Erzieher) Frankfurt a. M.

Ausgabe A.: für Jungen 1958. 120. o.

A helyes pályaválasztási tanácsadásnak a pályaválasztó személyiségének alapos megismerése mellett legfontosabb feltétele a *foglalkozások ismerete. Heinrich Wied* nyugatnémet szerző ezen a területen nyújt hasznos ismereteket az olvasónak.

Könyve *116 férfi-foglalkozást* ismertet *12 különböző pályakörből*. A Középiskolások pályaválasztása c. mű sokak összefogásából és munkájából íródott meg. Ennek a valóban tárcaközi problémának — a pályaválasztás helyes irányítása jellegének — megfelelően, több minisztérium szakemberei, mérnökök statisztikusok, jogászok, közgazdászok, pedagógusok és pszihológusok együttesen dolgozták fel a 116 foglalkozást, és az ő segítségükkel állította össze tájékoztatóját *Wied* a tanulók, a szülők és a pedagógusok részére.

A szerző a könyv bevezető részében a németországi középiskolák jellegéről és feladatáról ír. Ennek a szakmai tájékoztatónak az összeállítását többek között azzal indokolja, hogy az NSZK-ban helytelen arány alakult ki — többek között az elhelyezkedési lehetőségek és a különféle foglalkozások hiányos ismerete miatt — a középiskolák és a felsőbb iskolák látogatottsága között. Aránytalanul több a főiskolai hallgató, mint a középiskolás diák, sok esetben a szülőknek azon felfogása miatt, hogy gyermekük „diplomás", tanult ember legyen, ugyanakkor ezen fiatalok igen tekintélyes hányada nem jut el a záróvizsgákig. Ez fölösleges megterhelés a szülőknek, de nem felel meg a társadalom gazdasági érdekeinek sem.

Milyen pályaköröket ismertet a szerző? Az említett tizenkét pályakör a következő: mezőgazdasági, kereskedelmi, szálloda- és vendéglátóipari, mérnöki, külön bányamérnöki, technikusi, hajózási, nevelői, irodai, pénzügyi, sajtó és művészi foglalkozások. Figyelembe véve a technika fejlődését és az ipari munkamegosztás rendkívül nagymértékű fokozódását, a mérnöki pályákat igen részletesen és specializáltan ismerteti, hogy az ezen területen különösen tájékozatlan szülők és nevelők tájékozódását megkönnyítse. Éppen ezért huszonhét mérnöki munkakört sorol fel és elemez a gépészmérnöktől a kerámikusmérnökig. A bányamérnöki munkában tízféle specialistát mutat be. Hiányos a felsorolás annyiban, hogy az egészségügyi pályakört — bár igaz, hogy a nők foglalkoztatására bizonyos munkakörökben az egészségügyi pályák alkalmasabbak — nem simerteti a szerző.

Mire terjed ki egy-egy foglalkozás ismertetése? A tájékoztató népszerű felvilágosító jellegénél fogva igen gyakorlati mozzanatokat tartalmaz. Ez egyik legfőbb előnye, de ebből erednek egyszersmind fogyatékosságai is. *Wied* — igen helyesen — a pályakövetelményeket a pályakörökre vonatkoztatva fejti ki és az egyes speciális munkaköröknél csak utal bizonyos külön szükséges tulajdonságokra. Ezzel a pályaválasztókban azt a reális alapon nyugvó meggyőződést erősíti meg, hogy minden egészséges átlagember a pályakörhöz tartozó legtöbb foglalkozásra alkalmas és nem csupán egy-egy speciális munkakörre. Így az esetleges elhelyezkedési nehézségekből eredő idegfeszültséget is csökkenti. A tájékoztató következőkre terjed ki: ismerteti a pályakörön belül a munkamegosztás jelenlegi állásának megfelelő tagozódást, felsorolja

az egyes foglalkozások egészségügyi és pszihológiai követelményeit, amelyek az alkalmasságot és a beválást befolyásolják, és utal az esetleges kontraindikáló (sikeres foglalkozási tevékenységet akadályozó) tulajdonságokra is. Pontosan megjelöli — most már a speciális munkakörökre lebontva — a szükséges előképzettség fokát és jellegét, ismerteti a kiképzés menetét, helyét és költségeit (az esetleges kollégiumi elhelyezés lehetőségeit), vagy ha ilyen van, a tanulói fizetést. Leírja az elméleti és gyakorlati képzés arányát, és megnevezi a vizsgakövetelményeket is. Utal a foglalkozás jogi viszonyaira és szociális helyzetére is. Végül tájékoztat a kereseti lehetőségekről — tisztviselői állásokban a fizetési osztályokról — és az elhelyezkedési lehetőségekről a munkapiac kereslet-kínálat állásának megfelelően. A tájékoztató fogyatékossága nem annyira a szempontok hiányosságában, mint inkább aránytalanságában található. A néhol talán már túlzottan aprólékos felvilágosításokhoz képest helyenként szűkreszabott — különösen a mezőgazdasági és kereskedelmi pályáknál — a szakmai tevékenység leírása és az ebből fakadó egészségügyi és pszichológiai követelmények elemzése. Azonban jóval használhatóbb még így is, mint az ugyancsak 1958-ban megjelent angol Careers Encyclopedia.

A foglalkozásoknak ez az ismertetése azonban — mint *Wied* megjegyzi — csak egyik része annak a segítségnek, amelyet a tudomány a tanulóknak nyújtani tud. Ezt ki kell egészíteni a kerületi munkaügyi hivatal pályaválasztási tanácsadójának pszichológiai vizsgálatával, hogy így hajlam és képesség, a gazdasági élet által megszabott keretek között egészséges módon találkozzanak egy reális pályaválasztási döntésben.

Ausgabe B: für Mädchen. 1959. 116. o.

Ugyanaz a szerző ugyanannak a tárcaközi munkaközösségnek a közreműködésével a leányok részére is összeállított egy szakmai tájékoztatót. Ez a kis kötet már csak azért is hasznos, mert hazánkban a leányok pályaválasztási problémáival foglalkozó irodalom különösen szegény, sőt ilyen jellegű ismertetés egyáltalán nincsen. Pedig a leányoknak a felnőtt dolgozók társadalmában, a termelő munkában való elhelyezkedése, legalábbis a szülők szempontjából sokszor problematikusabb, mint a fiúké. Problematikusabb azért, mert a nők szerepe a gazdasági és társadalmi életben csak az utóbbi évtizedekben vált jelentőssé és még napjainkban sem alakult ki véglegesen az, hogy melyek a kifejezetten női munkakörök és melyek azok, amelyektől, mint a női szervezetre és pszichikumra ártalmasaktól, távol kell tartani őket. Helyzetük problematikusságát fokozza a társadalmi munkamegosztás nagymértékű differenciálódása és — különösen az ipari szakmákban — az egyes foglalkozások gyökeres átalakulása. Ma már lehetetlen, hogy egy szülő, de még egy jól tájékozott nevelő is mindazokat a pályákat ismerje, amelyekre egy középiskolát végzett leány léphet. Éppen ezért jelent nagy segítséget a középiskolát végző leányok és lányos szülők, nevelők részére, hogy 16 féle pályakörből 117 foglalkozás ismertetését kapják a fentebb a fiúknál leírt módon.

E pályakörök a következők: mezőgazdasági, kereskedelmi, külön eladói, hivatalnoki, szálloda- és vendéglátóipari, szociális gondozói, egészségügyi, szépségápolói, nevelői, laboránsi, kézműves és iparművészeti, technikusi, felsőbb asszisztensi, mérnöki, sajtó és művészi pályakörök.

Az egyes pályakörök felosztásában, tehát a konkrét foglalkozások felsorolásában egészséges módon érvényesül a női munka szempontja. Ennek megfelelően a fiúkénál jóval differenciáltabb a kereskedői pályakör ismertetése és új a szociális gondozói, egészségügyi, kozmetikai és divattal foglalkozó, valamint az iparművészeti pályák bemutatása. A fiúknál és a leányoknál egyaránt szereplő pályakörök részletezése és profilja is helyesen igazodik a nemi különbségekhez. A kohó- és a bányamérnöki munkakörök ismertetése helyett a könnyűipari mérnöki foglalkozásokra tér ki, pl. optikusmérnök, méréstechnikai térképész, textilmérnök, élelmiszermérnök stb.

A szakmai képzés kérdéseiben a szerző azzal is segíti a pályaválasztót, hogy bizonyos nehezebben elsajátítható, vagy körülményesebben elérhető szakmánál megnevezi az előkészítő rokonszakmákat, illetőleg munkaköröket is. Egy példát említve: a repülőgépeken működő stewardessi szolgálat igen felelősségteljes, sokoldalú és igényes munka. A német „Lufthansa" nemcsak az egészséges szervezetet és átlagosnál jobb látásélességet, hanem 22—28 év közötti jelentkezési korhatárt, a 158—172 cm-ig terjedő testmagasságot és a magassággnak megfelelően maximálisan 65 kg testsúlyt is előírja. Ezen kívül megkövetelik a jó megjelenést, ápoltságot, bizonyos gyakorlati élettapasztalatot, a különféle képzettségű emberekkel való egyformán szolgálatkész és szívélyes bánásmódra való képességet, a veszélyes helyzetekben való lélekjelenlétet. A stewardess nem lehet férjezett és legalább 2 idegen nyelven tökéletesen kell beszélnie. Végül igen magas

fokú munkatársi együttműködési készségről és felelősségtudatról kell hogy bizonyságot tegyen. Tekintettel arra, hogy erre a pályára általában jóval több a jelentkezők száma, mint a felvételi férőhely, továbbá a 22 éves jelentkezési alsó korhatár és az iskolák befejezése között 6 esztendő van, (az NSZK-ban ugyanis 10 osztályos iskolarendszer van érvényben) a stewardessi pálya mellett kitartó leányok a leghasznosabb előkészítő tanulmányokat a szállodaés vendéglátóiparban, vagy az ugyancsak emberekkel foglalkozó betegellátó szolgálatban végezhetik.

Az ismertetések szempontjai és szerkezete egyébként ugyanaz, mint ahogyan azt a fiúkénál már bemutattuk.

*Wied*nek mindkét könyve természetes módon a helyi viszonyokat is visszatükrözi, ennek ellenére — különösen szerkezetében, szempontjaiban és a pályák pszichológiai, egészségügyi követelményeit illetően — hasznos példát mutat azon magyarországi szakemberek számára, akik az ifjúság pályaválasztási problémáival törődnek. Hazánkban mindezideig a foglalkozásokról szóló ilyen összefoglaló, áttekintő jellegű ismertetés nem jelent meg, noha elszórtan többen igen komoly erőfeszítéseket végeznek. Az is igaz, hogy egy teljességre törekvő a foglalkozások átalakulását, a jelen statisztikai állapotokat és a népgazdaság távolabbi igényeit visszatükröző részletes pályatannak a kidolgozása hosszú éveket venne igénybe. Ez a munka a Központi Statisztikai Hivatalnak, az Országos Tervhivatalnak, a Művelődésügyi és Munkaügyi Minisztériumnak, a helyi tanácsok munkaerőgazdálkodási osztályainak, a pedagógiai és a pszichológiai tudományos intézeteknek számos dolgozóját kötné le. Ez a munka — bár igen szükséges — ilyen formában ma még nem végezhető el. Megvalósítható azonban kisebb igényekkel rövidebb távlattal, de azért jelentős gyakorlati eredményekkel egy olyan társadalmi összefogás, amely az eddig működő szétszórt kezdeményezéseket egyrészt összehangolja, másrészt az egész egységes munkát egyes kisebb helyi lehetőségeknek megfelelően felbontja és úgy oldja meg. Az iskolareform megvalósítása ugyanis mindenütt szinte kötelező jelleggel szükségessé teszi az iskola és az üzemek jó kapcsolatának a kiépítését. Az üzemlátogatások jó megszervezése, a tanuló ifjúságnak 5+1-es formában történő hatékony munkára-nevelése tömegével kínálja a lehetőséget arra, hogy egy-egy fiú- vagy leányiskola arra kijelölt vagy arra kedvet érző pedagógusai pszichológus segítségével és az érdekelt (látogatásra kerülő vagy munkaadó) üzemben levő szakma kiváló dolgozóival egy-egy foglalkozás követelményeit kidolgozzák. Ha csak a legfontosabb szakmákat és iskolánként csupán egy-két szakmát veszünk, akkor is országosan többszáz foglalkozás profilját és a kiképzéshez szükséges egyéb adatait kaphatjuk meg egy esztendő vagy akár rövidebb idő alatt is.

Olyan munka ez, amelynek gyümölcsét — bármilyen szerény legyen is az — egész népünk ifjúsága, sokezer szülő és pedagógus élvezné és örömmel üdvözölné.

Rókusfalvy Pál

Biró Sándor:

TÖRTÉNELEMTANITÁSUNK A XIX. SZÁZAD ELSŐ FELÉBEN A KORABELI TANKÖNYVIRODALOM TÜKRÉBEN

Tankönyvkiadó, Budapest, 1960. 280 lap

Néhány évvel ezelőtt érdekes könyv jelent meg a *Hermann*-házaspár tollából *Az első tíz év* címmel. Ebben kiváló emberek, elsősorban írók és költők gyermekkori élményei, visszaemlékezései alapján rekonstruálták a gyermekkor első tíz évének fejlődési tendenciáit. Lehet, hogy szokatlannak tűnik a gondolattársítás, de *Bíró Sándor* jelentős tantárgytörténeti tanulmánya ezt a kísérletet juttatta eszünkbe. Szerzőnk is túllép — nagyon helyesen — az egykori történelemtankönyvek, kéziratos történelemtanítási segédletek filológiai alapossággal elvégzett, beható áttekintést nyújtó szakmai ismertetésén, és kísérletet tesz a *nemzettéválás* korszakának, az évszázados idegen elnyomásból ocsudó nemzet történelmi öntudatra ébredése *tudatformáló forrásainak* elemzésére, a korabeli tankönyvirodalom tükrében megmutatja a nemzeti öntudatosodás *első ötven évének* fejlődési tendenciáit.

Ez az ötven év nagyjából a magyar jakobinus mozgalom tragikus bukásától a Ferenc-féle reakción, majd a reformkor kibontakozásán keresztül az 1848—49-i forradalom és szabadságharcig terjedő félévszázadot jelenti. Izgalmas feladatra

vállalkozott tehát a könyv szerzője, amikor leverte a feledés porát azokról a kopott tankönyvekről és megsárgult kéziratos jegyzetekről, amelyekből *Petőfin* és *Jókain* kívül egy „nagy nemzedék" számos olyan kiválósága is tanult, mint *Vörösmarty, Kossuth, Arany, Eötvös* és mások, ki győzné valamennyit felsorolni! A kiadó helyesen ismerte fel, hogy alig lehetett volna a haladó hagyományoknak gazdagabb tárházát felkutatni a reformkornál, s érdekesebb szakírói feladatot kitűzni, mint áttekinteni és összefoglalni e kor történelmi műveltségét tartalmazó és szétsugárzó tankönyvi anyagát (pl. a *Hármas Kis Tükör* című tankönyv 70 kiadásban jelent meg, csaknem valamennyi iskolában használták, eljutott még a dolgozó nép tömegei közé is, tartalma nyilvánvalóan egyik leggazdagabb forrása lett a nemzeti közkincset jelentő alapfokú történelmi műveltségnek).

Bíró Sándor könyve két főrészre oszlik. Az első rész a XIX. század elejétől 1830-ig ismerteti történelemtanításunkat, a második rész pedig a tulajdonképpeni reformkorszak történelemtanítását, 1830-tól 1848-ig. Terjedelmében, elemzéseinek aprólékos gondjában az első rész a jelentősebb, kutatási és továbbfejlesztési lehetőségeiben a második. Ezzel a megjegyzésünkkel különösen a legutolsó, „A történelemtanítás hatása a XIX. század első felében" című, erre a kitűnően megragadott, de kidolgozottságában kissé vázlatosnak hagyott fejezetre szeretnénk utalni. A XIX. század első felének irodalmi és művészeti hagyatékából, a történelmi tárgyú elbeszélő költészet, dráma- és regényirodalom történelmi romantikájából, a zene- és képzőművészet (történelmi festészet) történelmi tárgyválasztásának programjából — szerintünk — lényegesen többet lehetett volna kiszűrni és pedagógiai következtetések számára értékesíteni, mint amennyire a szerző erejéből telt. Természetesen korántsem éppen azt akarjuk kiragadni a könyvből, ami belőle hiányzik, csupán sajnálkozunk azon, hogy bár a történelemtanítás korabeli *nevelőhatásának* jelentőségét a szerző jól felismerte, sőt *Petőfi* és *Jókai* történelemszemléletében le is mérte, viszont ezt az elemző vizsgálatát nem tárta még szélesebbre, amivel több és mélyebb politikai és pedagógiai következtetésig juthatott volna el.

Az első rész az 1830-ig terjedő korszakban a hazai történelemtanítás tantervi célkitűzésének, politikai célzatosságának ismertetése után legrészletesebben a *Ferenc*-féle reakció tankönyvellátási nehézségeivel, valamint az egyetemes és magyar történelemtanításnak a katolikus és protestáns tankönyvekben megjelenő tartalmával, szemléletbeli különbözőségével foglalkozik. Tankönyvről tankönyvre mutatja ki a *Bolla Márton, Schröckh Mátyás, Budai Ézsaiás, Péczeli József*-féle tankönyvek eltérő nevelési céljait a reakció, illetőleg a haladás szolgálatában. *Bíró Sándor* jól bevált tankönyvelemző módszere az, hogy az egyetemes vagy magyar történelemből kiemelt események *értékeléséből* határozza meg a szerzők szemléletét: milyen álláspontot foglalnak el pl. a rabszolgatartás kérdésében, a *Rákóczi*-féle szabadságharc értékelésében, a polgári forradalmak megítélésében vagy a hazai felvilágosodás bemutatásában. Több helyen arra is jellemzően mutat rá, hogy milyen feszültségek keletkeztek egyes szerzetes tankönyvírók papi korlátai és szabadgondolkozó tendenciái között.

Szerző általában helyesen elemzi azokat az ellentmondásokat is, amelyek egy-egy történelemkönyvön *belül* jelentkeztek külön böző történelmi korszakok egymástól eltérő szemlélettel megírt értékeléseiben, s ennek megfelelően ellentétes nevelőhatásaiban. A Hármas Kis Tükör — például — nagy nevelő hatását elsősorban magyar nyelvű szövegének köszönhette, mely biztosította a történelmi események megértését a tanulók számára. Előnyösen alkalmazott didaktikai elvei is könnyítették a tanulását: a verses forma, az anyag szerkezeti és gondolati tagolása, a legfontosabb adatok célszerű kiemelése, könnyen megjegyezhető jelmondatok, mindmegannyi segítség volt a történelem tanulásának megkönnyítésében. Színes előadása ébresztette, táplálta és erősítette a magyar nemzeti öntudatot, mégpedig nemcsak a protestáns, hanem az egyébként többnyire reakciós színezetű tankönyvekkel ellátott katolikus iskolákban is. A reformkor férfiainak lelkében tartós élményként maradt meg mindaz, amit a Hármas Kis Tükör színes történeti anyagából magukba szívtak. A magyarok vitéz tetteinek célzatos részletezése azonban forrása lett annak a hungarocentrikus szemléletnek is, amely később kitenyésztette a sovinizmus ártalmas nézeteit, s amelyek már az 1848—1849-i forradalom és szabadságharc idején is a magyarországi nemzetiségek lebecsüléséhez, végső soron kölcsönös bizalmatlansághoz, sőt gyűlölködéshez vezettek.

A könyv írójának széleskörű tájékozottságát, gondos anyagfeltáró buzgalmát dicséri, hogy a nyomtatásban megjelent latin és magyar nyelvű katolikus és protestáns tankönyveken kívül figyelme és kutató kedve kiterjedt a történelemtanítás kéziratos forrásaira is. Az állami ellenőrzés alá kevésbé tartozó protestáns főiskolák könyvtáraiban (Sárospatakon, Pápán, Debrecenben) számos, tanárok által össze-

állított és a diákok által gyakran szó szerint lemásolt jegyzetet talált, amelyek a tankönyvekhez képest hívebben mutatták a hazai történelemtanítás (a nyomdai kiadáshoz viszonyítva torzításától mentesebb) igazi anyagát és jellegét. Ezekben a jegyzetekben ugyanis általában nagyobb bátorsággal, nem egyszer a szenvedélyes állásfoglalás hangján nyilatkoztak a szerzők a parasztság helyzetéről, nyíltabban merték megbélyegezni az önző és maradi nemességet, merészebben jellemezték a polgári reformtörekvéseket (*Láczai-Szabó* előadása pl. a Rákóczi-féle szabadságharc leírásában tele van a nép iránti odaadással, a függetlenség szeretetével). Ez a progreszszív irányzat megtorpant 1815-ben, amikor a történelem anyanyelven való tanításának átmenetileg vége szakadt. A Tudományos Akadémia megalapításának évéből származó *Csengery József*-féle kézirat kiemelt méltatása indokoltnak látszik, tartalma és szemlélete híven tükrözi a reformokra vágyó közvélemény erős meggyőződését a haladás irányában.

A könyv második fősrésze a reformkor történelemtanításával foglalkozik. Bevezetőben figyelemre méltó elemzését találjuk a reformkor gazdasági, társadalmi és politikai viszonyainak a történelemtanítás körülményeire gyakorolt hatásáról, valamint a liberalizmus szerepéről a nyugati történetírásban, mely ugyancsak nem maradt hatástalan hazai tankönyvíróinkra. A liberális történelemszemlélet nagymértékben hozzájárult hazánk akkor soronlevő legfontosabb kérdéseinek megoldásához.

Ismertetésünk első felében utaltunk arra, hogy *Bíró Sándor* könyvének ez a fő fejezete kevésbé arányos, az egyes tankönyvszerzők bemutatásában hézagosabb, vázlatszerűbb jellemzéseket tartalmaz. Kitűnik e részben a katolikus *Horváth Mihály* történetírói és tankönyvírói munkásságának halványabb, tartózkodóbb értékelése, *Vasvári Pál* történelemtanári portréjának elnagyoltsága, ugyanakkor — az egyébként érdemes — *Bocsor István* professzori munkásságának szinte monografikus teljességgel történt méltatása. Ebben a fejezetben természetesen nem azt sokalljuk, amit *Bocsor*ról vagy *Vajda Péter*ről elmond, csupán *arányosabb méltatást* tartottunk volna szerencsésebbnek *Horváth Mihály*al vagy *Vasvári Pál*lal szemben.

A legutolsó fejezetről már előbb elismerően szóltunk. Ebben a történelemtanítás lelkesítő hatását a XIX. század első felében néhány ismert közéleti férfi, kiváló író és költő történelemszemléletén keresztül értékeli. Az iskola által szétárasztott történelmi műveltség alsó fokon is érvényesült a Hármas Kis Tükör olvasásán, tanulásán keresztül. A magyar jobbágyok iskolába járó gyermekei belőle sajátíthatták el a történeti műveltséget. A történelemtanítás anyagának nevelő hatása a magasabb iskolákban — *Horváth Mihály* szavai szerint — „a történelmi érzék felébresztésére s ápolására kiszámíthatatlan hatást gyakorolt a közönségben". Kár, hogy ez a szépen induló, gazdag elemzéslehetőségeket ígérő (és részben megvalósító) fejezet töredék jellegű kisebb fejezetekben folytatódik, s maga a könyv is jelentős befejezés nélkül zárul.

Néhány kritikai megjegyzésünk ellenére mégis úttörő jelentőségű tantárgytörténeti műnek tartjuk *Bíró Sándor* könyvét, amelyet valamennyi történelemtanár azzal a komoly pedagógiai tanulsággal és felelősséggel olvashat, hogy a történelemtanár szakmai felkészültsége, szemléletének egyértelműen haladó irányultsága minden időben, tehát a jelenben is hatékonyan formálhatja növendékei politikai meggyőződését.

Dobos László

A SZARVASI FELSŐFOKÚ ÓVÓNŐKÉPZŐ INTÉZET ÉVKÖNYVE I.

Szerkesztőbizottság: *Elek László, Hanzó Lajos, Tóth Lajos.* Szerkesztette: *Hanzó Lajos.* Gyoma, 1961.

Örömmel és megelégedéssel forgattuk a fenti intézmény első évkönyvét. Nagyon bíztatónak kell tartanunk, hogy az alig két éve szervezett Intézet tanári testülete — az újtípusú intézmény sokrétű kialakítási munkálatai és gondjai közepette is — időt és teret tudott szentelni az oly elengedhetetlenül szükséges kutatási, kísérletező, alkotó munkának. Helyeselnünk kell a kötet által felvázolt munkaterületeket is: a helytörténeti kutatások, az óvódai nevelés kérdései, a néprajzi gyűjtés, népművelési munka mind fontos és aktuális témák, igénylik és meghálálják a tudományos igényű kutatást, fáradozást. Az Intézet képzőművészeti alkotásairól készült reprodukciók reprezentatívan zárják be az évkönyv sokfelé ágazó gazdag anyagát. A kutatások ebben az irányban mélyíthetők tovább; a szükséglet a jövőben az arányokat valószí-

nűen az óvódai pedagógia javára fogja jelentősebben eltolni. A szarvasiak országosan is első — jól szerkesztett, ízlésesen kiállított — kötete instruktív munka, s pedagógiánk és a tudomány hasznára jó lenne, ha hasonlóra ösztönözné a nemrég megalakult felsőfokú tanító- és óvónő intézetek tanári testületeit.

A kötet első és legterjedelmesebb részét nevelés- és művelődéstörténeti tanulmányok képezik. A sort *Tóth Lajos*nak *A nevelőképzés történeti alakulása és haladó hagyományai Szarvason* c. tanulmánya nyitja meg (9—46. l.), mely mindenekelőtt intézménytörténeti áttekintést nyújt a XVIII. század utolsó negyedétől napjainkig kiterjedőleg, ugyanakkor megismertet — bizony kevés helységünk múltja dicsekedhet ennyi kiváló haladó pedagógussal! — *Tessedik Sámuel*nek, *Vajda Péter*nek, *Ballagi Mór*nak, *Tatay István*nak, *Petz Gyula*nak, *Benka Gyula*nak, *Krecsmarik Endré*nek és másoknak a tanítóképzés érdekében kifejtett előremutató munkásságával. *Tóth Lajos* az elméleti és gyakorlati képzés fejlődésének, az önálló tanítóképző megszületésének és működésének képét — a szűkebb, provinciális határokat meghaladva — több helyen is beleilleszti az országos fejlődés nagyobb keretébe. Tanulmányát eredeti forrásokra is, köztük jelentős számú és értékes irattáriakra építi. Igen figyelemre méltó kutatási eredményei vannak *Benka Gyulá*ra — kinek újabban felderített kéziratait is felhasználja —, *Krecsmarik Endré*re, a Magyar Tanácsköztársaságra (iskolák államosítása, a kötelező iskolai hitoktatás megszüntetése, szakszervezeti élet stb.), annak bukása után a pedagógusok ellen viselt büntető eljárásokra vonatkozóan. Részletesen szól az 1958 utáni fejlődésről, a jelen feladatairól és törekvéseiről. Tanulmánya népi demokratikus iskolatörténeti kutatásaink értékes eredménye. Az intézmény egész történeti fejlődésének részletes, arányos felvázolása azonban az eddigi kutatási idő alatt nyilván teljesíthetetlen feladat lett volna. Ennek tulajdonítható, hogy a tanulmányban az egyes időszakok kidolgozottsága nem egészen egyenletes. Áll ez különösen az ellenforradalomra, továbbá az 1945-től 48-ig, de általában is az 1945-től 56-ig terjedő időszakra.

Népi demokráciánk pedagógia történetére vonatkozóan a kutatások már megindultak, s az első eredmények most kezdenek beérni. Jelentősen segíthetnék a tanulmányokat a helytörténeti kutatások is, pl. a következő tárgyak terén: az általános iskola megszervezése, (az iskola jellege; beiskolázási, tanulmányi színvonalkérdések; lemorzsolódás; a pedagógusok véleményes stb.), az iskola demokratikus reformja a koalíció éveiben, a helyi Nemzeti Bizottság tevékenysége iskolaügyekben, újjáépítés, tanterv, tankönyvi problémák, az államosításért folyó harc, a volt kiváltságos osztályok és rétegek művelődési monopóliumának felszámolása stb. stb. *Tóth Lajos* tanulmánya mindenképpen alkalmas a továbbfejlesztésre, a fent jelzett teljesebb kidolgozásra.

Tessedik-kutatásainak legújabb eredményeiről számol be *Hanzó Lajos Ujab szempontok Tessedik pedagógiai rendszerének vizsgálatához* c. tanulmányában (47—88. l). A *Tessedik*-portrét több új vonással és szempontból gazdagító tanulmány felhasználja *Tessedik*nek most felszínre került kézira tait is. *Hanzó Lajos* rendszeresen megalapozott és széleskörű anyaggyűjtése ma már egyre inkább érleli a *Tessedik*-műnek marxista igényű monografikus feldolgozását. Ez kétségtelenül felemelő feladatként várhat a szerzőre.

A tanulmány mindenekelőtt újszerűen és az eddigieknél szélesebb alapokon igyekszik megrajzolni a *Tessedik*-kérdés európai hátterét, és különösen azokat a hatásokat, amelyek *Tessedik*et a felvilágosodás gondolatköréből érték. *Rousseau*, *Pestalozzi*, a filantropizmus, *Voltaire*, *D'Holbach* mellett most felmerül *Montesquieu*, továbbá *Hume*, a jogi reformok terén *Beccaria Caesare*, a pádovai egyetem tanárának neve, a népegészségügy szervezésében pedig *Tissot* francia orvos munkássága. Amennyire bizonyítottnak vehető ez utóbbi kettő közvetlen hatása, annyira további kutatást és vizsgálódást igényel különösen a *Montesquieu*-párhuzam. Annyi azonban *Vincze László* és most *Hanzó Lajos* újabb kutatásai alapján elfogadhatónak látszik, hogy *Tessedik* műveltségét nem lehet egyoldalúan német hatások eredőjeként leszűkíteni, miként azt a polgári szemléletű *Tessedik*-irodalom tette, hanem szélesebb, átfogóbb, európaibb alapokra kell helyezni.

Hanzó Lajos abból az igen helytálló alapgondolatból kiindulva taglalja *Tessedik* pedagógiáját, hogy az nem elszigetelt gondolatrendszer, hanem szerves része az egész társadalmi, gazdasági struktúra polgári átalakításáért folyó küzdelemnek. Ilyen értelemben tárgyalja *Tessedik* kritikáját a feudális iskoláról, didaktikájának alapvonásait, nézeteit a nevelés és oktatás viszonyának kérdéséről, a nevelő-oktatás szervezeti formájáról és módszereiről, a tanítói hivatásról. *Tessedik* pedagógiájának számos kérdése kerül az eddigieknél részletesebb és elemzőbb megvilágításba (hasznossági elv; a természettudományok és a gyakorlati ember nevelése; tantárgyi koncepció; az oktatás és az élet, termelő munka kapcsolata;

szakképzés és általános képzés; nyelvoktatás; számtantanítás; a gyermek természetes cselekedtetése stb.); ugyanakkor több egészen újszerű is felmerül (pl. a művelődés tartalmának alakulása *Tessedik* intézetének fejlődési fázisaiban; az intézet élete; eddig ismeretlen — egyik — tantervi koncepciója; nézetei a történelemtanításról, testi nevelésről, a tanyai nevelés és oktatás kérdéseiről). Nagyon érdekes lenne és valószínűen részletesebb kidolgozást is megérne *Tessedik*nek a tanulmányban is idézett véleménye olyan gyermeki munkáról, mely „természetes hajlamaiknak, szükségleteiknek, körülményeiknek, testi-lelki erőiknek, képességeiknek legjobban megfelel" (82. l.). *Pestalozzi* neuhofi kísérletét illetően arra is gondolnunk kell, hogy nagy humanizmusa, gyermekszeretete következtében intézetében a gyermeki munka nem lehetett rentabilis (84. lap).

Hanzó Lajos értékelésének újszerű vonása *Tessedik* törekvéseinek bizonyos plebejusi értelmezése. Úgy véljük, hogy a magyarországi felvilágosodás egyik fáklyahordozójának alakját nem kisebbíti, ha működésének objektív — szubjektív korlátaira is rámutatunk. Egyetértünk a jeles kutatószerző ama befejező gondolatával, hogy adósai vagyunk *Tessedik* hazai és külföldi neveléstörténeti hatásának felmérésével. Örülni lehetne, ha a törlesztés gondját magára vállalhatná.

Egy készülő nagyobb tanulmány részeként került az évkönyvbe *Elek László Békésmegye művelődési emlékei a mohácsi csatától a reformkorig* c. írása (89—136. l.). Első, összefoglaló kísérletnek tekinthetjük Békés megye művelődésének három kerek évszázadot felölelő történeti feldolgozására.

A tanulmány bevezetésében röviden foglalkozik a XVI. század egyetemes és magyar történeti viszonyaival, a reformációval, majd széleskörű anyaggyűjtés alapján egy-egy fejezetben ismerteti a reformáció uralomra jutását, művelődési viszonyait, iskolai életét Békés megyében, továbbá a gyulai végvár költészetét, végül a művelődési viszonyok alakulását a török hódoltság és az azt követő időkben a reformkor küszöbéig. *Elek László* jelentős teret szentel az írók és alkotásaik vizsgálatának, de értékes adalékokat szolgáltat a neveléstörténet számára is. Így különösen ki kell emelni a reformáció korát, a gyulai és békési iskola történetére vonatkozó anyagot, annak iskolamestereiről (*Gálszécsi István*ról, *Szegedi Kis István*ról, *Szegedi Lőrinc*ről stb.), a tanítványokról (*Szikszai Fabricius Demeter*ről és *Balázs*ról, *Valkai Kelemen*ről, *Balsaráti Vitus János*ról stb.), a külföldi egyetemek látogatásáról, *Melanchton* iskolaszervezetének hazai hatásáról közölt adatokat és feldolgozást. Hasonlóképpen becses forrásokhoz juthat a neveléstörténész a megye iskolaügyéről a török kiűzését követő időszakból, majd a tárgyalt korszak utolsó évtizedeiből. A pedagógusok sorából kiemelkedik *Petik Ambrus* földrajzi tankönyvével és mindenekelőtt természetesen *Tessedik Sámuel*, akinek szarvasi működéséről *Elek László* is részletesebben szól. Felmerül — természetesen a forrásoktól függően —, hogy a tudomány és művészet többi — a tanulmányban nem érintett — területei, a szóbajöhető egyéb kultúrjavak, intézmények irányában nem lehetne-e még kiterjeszteni a vizsgálódást.

Az évkönyv második fejezetébe két óvoda-pedagógiai tanulmány került. Számunkra — akik az óvodai nevelés kérdéseit kissé távolabbról figyeljük — meglepően érdekes és aktuális témát vizsgál *Kovács György Az óvodai munkára nevelés néhány kérdése az általános iskolai politechnikai képzés szemszögéből* c. tanulmánya (139—164. l.). *Kovács György* jelentős problémára, a politechnikai oktatás óvodás korban való előkészítésére hívja fel a figyelmet. Ennek fontossága — miként a külföldi szakirodalom és maga a tanulmány is rámutat — abban gyökerezik, hogy a kicsinyek fokozatosan növekvő százaléka óvodai előkészítésben részesül és így jut általános iskolába.

Az óvodáskori gyermekek politechnikai jellegű munkálatait illetően a tanulmány gazdag kísérleti anyagot tár fel. A kísérletek iránya, módszere helyesnek látszik. Értékelésük alapos, mértéktartó és objektív, az eredmények meggyőzőknek mutatkoznak. A megjelölt barkácsoló és kertészkedő gyakorlatok kétségtelenül hasznosak, óvodai foglalkoztatásokba való beillesztésük helyes. Az viszont már problematikus, hogy jelentenek-e olyan mértékű politechnikai jellegű előkészítést, mint amennyi munkát és anyagi áldozatot igényelnek. Némileg ismerve az alsó tagozati gyakorlati munkák kérdéseit, azon is el lehet gondolkodni, vajon ilyen óvodai foglalkozások kötelezően és széles körben előírhatók-e vagy sem. Lehet arra is gondolni, hogy ezek a kicsi gyermekek semmiképpen sem jutnak túl a játékos bevezetésen, tehát lényegében nem politechnikai előkészítésben, hanem némi munkáltatásban részesülnek.

Eme aggodalom ellenére is helyesek a kísérletek, nevelői munkák célkitűzései irányába mutatnak, folytatásuk feltétlenül kívánatos. *Kovács György tanulmánya jelentős érték, kísérlete komoly, szép munka.*

Az óvoda-pedagógia egyik kevésbé megmunkált területére hívja fel figyelmünket számos értékes gondolattal és javaslattal *Fodor József Az óvodai anyanyelvi*

nevelés kérdéseihez c. tanulmánya (165—180. l.). *Fodor József* előljáróban általánosan felveti az óvodai oktatás problematikáját — az anyanyelvi oktatását is — főként az átmenet szempontjából, majd történeti visszapillantással a környezetismertetés formájában folyó anyanyelvi nevelés kérdéseit érinti (*Kelemen László, Csoma Vilmos* legújabb kutatásait is felemlítve), végül a beszédképesség nevelésének és az óvodai irodalmi nevelésnek a tárggyal kapcsolatos feladait taglalja.

A tanulmány instruktív hozzájárulás az anyanyelvi nevelés sajátos óvodai módszereinek ránk váró kidolgozásához. Nem győzzük eléggé hangsúlyozni, hogy a tanulmány által jelzett vizsgálatok az óvodai és általános iskolai tanulók beszédkészségének fejlettségi szintjével kapcsolatban — csakúgy, mint *Kovács György* fenti kísérletei is — milyen alapvetőek a valóban *tudományos* értékű következtetések számára. Az Intézetnek — főiskola jellegénél fogva is — az ilyen kutató munkát különös gonddal kell istápolnia.

Az évkönyv harmadik fejezetében a nyelv-, zenetudomány és az ismeretterjesztés köréből három tanulmány kap helyet. *Szücs Gyula Az orosz nyelvi szókincs alakulása az általános iskolától a felsőfokú óvónőképző intézetig* c. tanulmánya (183—194. l.) szakfelügyelői gazdag tapasztalatai, a Pedagógiai Tudományos Intézet megbízásából Békés vármegyében végzett széleskörű felmérései, s a felsőfokú óvónőképzőben szerzett megfigyelései alapján — tehát hosszmetszetben alsó-, közép- és felsőfokon, nagy összefüggésben! — élesen rámutat az iskolai orosz nyelvoktatás néhány hiányosságára, azok okaira, és figyelemre méltó tantervi, tankönyvi, módszertani javaslatokat is tesz.

Dutkon László Szemelvények viharsarki kiolvasókból és énekes játékokból c. publikációja (195—204. l.) Békés és Csongrád megyéből közöl hét értékes és szép saját gyűjtésű (az egyik *Juhos Lenkével* és *Knapcsek Pálnéval* közös) kiolvasót és énekes játékot. Dicséretes, hogy az Intézet hallgatóit is megismertetik a népdalgyűjtés módszereivel és bevonják e munkába.

Az átalakult magyar falu szükségleteihez mért ismeretterjesztés szervezési, tartalmi, didaktikai, módszertani kérdéseit vizsgálja, gazdag, széleskörű tematikát is nyújt és javaslatokat tesz *Iványi Gergely A falusi ismeretterjesztés problémái, feladatai* c. tanulságos és hasznos tanulmánya (205—217. l.).

A negyedik fejezet *Bessenyei Antal* és *Zsáki István* festményeiből közöl kilenc művészi reprodukciót.

Simon Gyula

A MAGYAR FILOZÓFIAI SZEMLE 1961-ES ÉVFOLYAMÁNAK PEDAGÓGIAI TÁRGYÚ ÉRTEKEZÉSEI

Ha a nevelő érdekeltségével vesszük kezünkbe a Magyar Filozófiai Szemle ötödik évfolyamát, elsőként „Oktatási rendszerünk továbbfejlesztésének néhány filozófiai problémája" c. cikk[1] ragadja meg figyelmünket. Érdeklődésünket az kelti fel, hogy a szerző az iskolareform kérdéseihez a filozófia szemszögéből szól. A cikk írója, *Fukász György* aláhúzza, hogy a kérdés túlmutat a pedagógusok szűkebb körén, s az iskolareform alapelveinek kialakítása, gyakorlati megvalósítása egész társadalmunk összefogását igényli . . . A hozzászólás két fundamentális kérdést érint: az elmélet és gyakorlat egységét, valamint a szellemi és fizikai munka alakulását.

A szerző a gyakorlat marxista meghatározásából kiindulva elemezi ennek a szerepét az oktatás és képzés céljának, továbbá a korszerű műveltségi anyagnak, a tananyagnak meghatározásában. Az oktatás és képzés fő célját abban látja, hogy megtanítsa a diákot az önálló gondolkodásra, széles horizontot nyújtson az önképzéshez, s képessé tegye tanulóinkat ismereteik gyakorlati felhasználására.[2] Az oktatási cél meghatározó a tananyag kiválasztásában. Ha az oktatás célja a gyakorlati életre nevelés, úgy természetesen következik, hogy a tananyag kiválasztását a gyakorlat szabja meg. Hangsúlyozza a gyakorlat dialektikus jellegét, azt, hogy a gyakorlat vál-

[1] Magyar Filozófiai Szemle 1961. 1. sz. (Akadémiai Kiadó).

[2] „Célját úgy lehetne meghatározni, hogy a tanuló az elsajátított, nagyon pontosan meghatározott ismeretanyagot *jól tudja alkalmazni* a gyakorlatban, az életben. Ehhez nem az ismeretek végleges, zárt rendszerére kell törekedni az oktatásban, hanem azt kell célul tűzni, hogy kellő alapokat adjon a további ismeretszerzéshez, valamint megtanítsa a tanulókat a szerzett alapvető ismeretek használatára (önálló gondolkodás). Az oktatási folyamat fő célja tehát, hogy megtanítsa a diákot tanulni, gyakorlatilag felhasználni a szerzett ismereteket, szemléletileg az oktatást és diákot egyaránt az élethez közelíteni." (Uo. 17. o.)

tozó, fejlődésnek van alávetve.[3] Óva int attól, hogy ezt relativisztikusan értelmezzük, mert a korszerű műveltségi anyag dialektikájáról van szó, tehát a műveltségi anyag viszonylagos stabilitása is érvényes.

A továbbiakban a gyakorlat szerepét elemzi az oktató-nevelő munka szempontjából. Határozottan képviseli azt a helyes marxista álláspontot, hogy a gyakorlat fogalmában döntő az ember termelési tevékenysége, de felhívja a figyelmet arra, hogy a gyakorlat nem szűkíthető le pusztán a termelési gyakorlatra, hanem tartalmazza az ember társadalmi tevékenységének minden területét.[4]

Ezen elméleti fejtegetések alapján a szerző felsorolja azokat az igényeket, amelyeket a gyakorlat komplex jellege a tananyag meghatározásának szempontjából támaszt. Ezt a következőkben jelöli meg. A gyakorlat nem szűkíthető le az oktatási folyamatban alkalmazott gyakorlati foglalkozásokra, mint pl. szeminárium, laboratóriumi kísérletek, műhely- s rajztermi gyakorlatok stb., bár ezek a gyakorlat legáltalánosabb formái. Gyakorlatot jelent az elméleti előadásokban előforduló „illusztratív" gyakorlati példa anyaga is. Az elmélet és gyakorlat dialektikája jelentkezik az alaptárgyak és a szaktárgyak viszonyában. Érdekes az a megállapítás, mely szerint „... Az egész oktatási folyamat elméletként jelentkezik, annak az életben való felhasználásához, mint gyakorlathoz képest, illetve az ennek előkészítését jelentő szakmai gyakorlatok, politechnikai órák stb. szemszögéből." Ugyanezeket a következtetéseket vonja le a közép- és általános iskolák vonatkozásaiban is.

Sajnálatos, hogy a szerző többirányú elemzése nem terjed ki a világnézeti, politikai és erkölcsi nevelés területeire. Kétségtelen, hogy az elmélet és gyakorlat viszonyának problémaköre igen gazdag, de a jelzett nevelési területek fontosságára való tekintettel érdemes lett volna az elemzést a világnézet, a politika és az erkölcs szférájára is kiterjeszteni. A gyakorlati életre nevelés elsőrendű követelménye, hogy világnézetünk ne csak szavakban, hanem a tanulók tevékenységében is jelentkezzen. A szó és a tett egysége az elmélet és a gyakorlat viszonyának sajátos formája, mely a pedagógiai munkában egyrészről mint nevelési cél, más vonatkozásban mint módszer szerepel. Arról van szó, hogy a fiatalok tudatvilágának alakításához nem elegendő a racionális hatás: a világnézeti, politikai és erkölcsi ismeretek elsajátítása mellett feltétlenül szükséges a gyakorlat: a társadalmi tevékenység meggyőző, emberformáló ereje. A marxista materializmus és a polgári materializmus közötti perdöntő különbség éppen abban áll, hogy a marxista materializmus felismerte, hogy az emberek tudatvilágát létük nem spontán alakítja ki. A marxista materializmus szerint — és ez igen jelentős konzekvenciák levonásához vezet a pedagógiában — az emberek tudat- és érzelemvilága akként alakul, amilyen mértékkel veszi ki részét az egyén a társadalmi tevékenységből. A fiataloknak a munkához való szocialista viszonyát még nem alakítja ki az, hogyha elsajátítják a munkához való szocialista viszony elméleti ismérveit. A politechnikai oktatás, az 5+1-es vagy 3+3-as üzemi gyakorlatok, a nyári termelő gyakorlat megfelelő pedagógiai feltételek mellett akkor járulnak hozzá a tanulók munkaerkölcsének kialakulásához, világnézetük fejlődéséhez, ha a tanulók látják munkájuknak társadalmi hasznát és elismerését, felismerik, hogy munkájukkal bizonyos társadalmi szükségletet elégítenek ki és megismerik a munka örömét. A cikk írója energikusan polemizál az iskolareform burzsoá kritikusaival, akik a reform történelmi jelentőségét azzal akarják semmissé tenni, hogy a gyakorlatot azonosítják a fizikai munka végzésével, mely szerintük pusztán munkaerő hiányt elégítene ki. A cikk írójának polemikus álláspontjából és koncepciójából csak egy lépést kell tennie, hogy levonhassa a gyakorlat nevelési konzekvenciáit, de ez a lépés igen jelentős. Hangsúlyozza, hogy a gyakorlat az életközelséget jelenti, hogy a fiatalok ismereteiket képesek legyenek felhasználni, önállóan gondolkodjanak, alkotó munkát végezzenek. Ez kétségtelenül az oktatási reform egyik fő célja, de emellett nem elhanyagolható, s nem mellékes szempont a gyakorlat és elmélet viszonyában, az oktatási reform szemszögéből, de egész szocialista társadalmunk fejlődése szempontjából is a gyakorlat világnézeti, politikai, erkölcsi hatása. Az oktatási reform, amely az iskolai ok-

[3] „A gyakorlat maga is fejlődési folyamatot tartalmaz, s így mint a tananyag meghatározásának elve, a gyakorlati életből felmerülő új és új problémák formájában, fejlődési folyamatában befolyásolja az anyag kiválasztását, újabb és újabb anyagrészeket követel meg a tananyag alakításában, formálásában ... A tananyag korszerűsítése nem zárható le egy kampánnyal." (Uo. 17. o.)

[4] A gyakorlat fogalmán belül a döntő mozzanat a termelési gyakorlat. Az ember termelési tevékenysége azonban nem meríti ki a gyakorlat fogalmát, hanem az tartalmazza az ember, az emberiség egész társadalmi tevékenységét, a társadalmi tevékenység minden szféráját ... A gyakorlat magában foglalja az ember termelési tevékenysége mellett a politikai, gazdasági, kulturális, sőt bizonyos vonatkozásban az ideológiai tevékenységet is, amellett, hogy ezek közül kiemelkedő, meghatározó, végső soron az ember termelési gyakorlata. (Uo. 19. o.)

tató nevelő munkát az élet közelségébe hozza, lehetővé teszi a gyakorlat nevelő hatásának kiaknázását. Ez komoly feladatokat tűz a pedagógia és filozófia tudományos munkásai elé. E feladatok jelentőségének átérzése tükröződik *Fukász György* problémafelvetésében.

Ugyanezzel az átérzéssel nyúl a cikk írója a szellemi és fizikai munka alakulásának kérdéséhez. A problémakör történeti elemzése után összegezi szocialista fejlődésünk e téren is elért vivmányait. Elsősorban azt, hogy megnőtt a dolgozók kulturális igénye. Leszögezi azt a történelmi tényt, hogy a szocializmusban lényegében megszűnt a fizikai és szellemi munka közötti antagonizmus, s ez a fejlődés fő oldala. Ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy szemléletileg a fizikai és szellemi munka közötti antagonizmus kapitalista maradványai éreztetik hatásukat.[6] A helyzet elemzése után rátér a szellemi és fizikai munka közötti ellentmondás felszámolásának perspektívájára. Ezt a következőkben vázolja: „A kommunizmus felé vezető úton a kétféle szocialista tulajdon közötti különbség, ellentmondás felszámolásával együtt fognak eltűnni a fizikai és szellemi munka közötti lényeges különbségek, a fizikai munkának a szellemi munka színvonalára való felemelésével.

A szellemi és fizikai munka ellentmondásának, felszámolásának emellett lényeges fontos útja, eszköze a *szellemi és fizikai munka összekapcsolása.*"[7]

A cikk írója széles fronton harcol a fizikai munka lebecsülésének veszélye ellen. Kétségtelen, hogy ilyen veszély van. De az olvasóban felmerül a kérdés, hogy a munka — ezen belül a termelő, de különösen a fizikai munka — társadalmi megbecsülése, milyen mértékben érezteti hatását. Érdemes volna ezt a problémát differenciáltan elemezni.

Széleskörű kulturális felemelkedésnek vagyunk tanúi. Az iskolareform a művelődési igények oktatási feltételeit teremti meg, különösen a szakközépiskolák rendszerével, valamint a levelező hálózat kiépítésével. Ugyanekkor tovább szélesíti azoknak a rétegeit, akik egyetemi szinten kívánnak magasabb szakmai és általános műveltséget elsajátítani.

A helyzetkép elemzésénél — a cikk írója — leírja a művelődési igény növekedését, amelyhez a művelődési monopólium megszüntetésével a szocialista forradalom nyitott utat. Ennek egyik konzekvenciája a fiataloknak az értelmiségi pálya felé való törekvése. A másik — jelentőségében legalább ilyen fontos — konzekvencia a fizikai dolgozók szakmai és általános műveltségének emelése, amelyet Fukász elvtárs cikkében aláhúz. Ezt az igényt elégítik ki az iskolareform szellemében létesítendő, s létesített szakközépiskolák.

A cikk írója a továbbiakban a szellemi és fizikai munka összekapcsolásának jelentőségét — aziskolareform alapján — a következőkben látja: Politikailag jelentős, mert erősíti a proletárdiktatúra alapját azzal, hogy elősegíti a munkásosztály és a párt vezetőszerepének mélyebb megértését. Szemléleti változást jelent az által, hogy jobban megismerik a munkások és parasztok életét. Pszichológiai jelentőségét a cikk írója abban látja, hogy a tanulók megismerik a fizikai munka örömét, egészségügyi vonatkozását pedig abban, hogy a fiatalok felfrissülnek a fizikai munka hatására.

Végezetül is *Fukász György* a következőkben foglalja össze cikkének mondanivalóját: A fizikai és szellemi munka közötti ellentmondás felszámolása „kétoldalú folyamat tehát, egyfelől magasabb szintre kell emelni, közelíteni kell a szellemi munkához a fizikai munkát, másfelől az így magasabb szintre emelt fizikai munkát össze kell kapcsolni a szellemi munkával. Ennek perspektivájában reális a lényeges különbség eltűnése a szellemi és fizikai munka között, összefüggésben azzal, hogy a munka mindenkinek életszükségletévé válik".

Fukász elvtárs cikkét az iskolareform megvalósítása érdekében való társadalmi összefogás jeleként értékelhetjük.

Hegedűs András cikke: „A marxista szociológia tárgyáról és helyéről a társadalomtudományok rendszerében" méltán válthat ki érdeklődést a pedagógusok körében. A cikket mint vitacikket adja közre a szerző; hozzászólás a szocialista tábor országaiban zajló vitához. Ez országokban megindultak a szociológiai kutatások,[8] s a vita a tudományos munka eredményesebbé tételét szolgálja. A vitában kialakult különböző nézetek alapgondolataként a szerző *Fedoszejevnek*, a Szovjetunió Tudományos Akadémiája

[6] „Az ellentmondás elsősorban a fizikai munka lebecsülése formájában jelentkezik. A fizikai munkához való ezen viszony szemléletileg még sokáig át- meg átszövi a kapitalizmus felfogásának maradványaival a szellemi és fizikai munka viszonyáról alkotott nézeteket, s ezzel a szocialista fejlődés során is még sokáig számolnunk kell.

A szellemi és fizikai munka közötti antagonizmus maradványai érvényesülnek másodsorban azon a téren is, hogy még előfordul a szellemi munka lebecsülése, az értelmiségi munkával való szembenállás a munkások között." Uo. 23. o.)

[7] Uo. 25. o.

[8] Magyarországon szociológiai kutatások folynak a MTA Fil. Intézetében és az ELTE Történelmi Materializmus Tanszékén.

Filozófiai Intézete igazgatójának megjegyzését idézi: „A marxizmus nemcsak hogy nem tagadja a szociológiát, hanem tudományos alapra helyezi és mint tudományt sokoldalúan fejleszti." Mégis a szociológia jelentőségének széleskörű felismerése mellett szükséges a marxizmus által megújhodott tudománynak tárgyát és a társadalomtudományokhoz való viszonyát meghatározni. *Hegedűs András* leegyszerűsíti a kérdést és a vita sodrának fő irányát a következőkben látja: „. . .hogy a társadalmi történések sajátosságainak vizsgálatában, *törvényeinek és egyéb objektív összefüggéseinek a kutatásában milyen szerepet kell tulajdonítanunk az alap mellett a felépítmény különböző tényezőinek, az anyagi viszonyok mellett az ideológiai viszonyoknak.*" A szerző aláhúzza a szociológiai kutatások jelentőségét a társadalmi termelés, valamint a marxista társadalomtudományok fejlődése szempontjából. A vitában kifejtett vélemények — s itt a szerző megint hangsúlyozza, hogy leegyszerűsíti a kérdést — három csoportra oszthatók.

1. A szociológia — vagyis az általános és specifikus szociológiai törvények kutatása konkrét társadalmi-gazdasági formációkban — a filozófia részét alkotó történelmi materializmustól *külön létező, önálló tudomány, illetve tudománycsoport.* Ennek az álláspontnak az a veszélye, hogy a társadalomelméleti alaptól elszakított szociológiai kutatások az empirizmus irányába csúsznak el, a lényeges és a lényegtelen összekeveredik. Az empirikus szociológiai kutatásokban viszont a marxizmustól idegen elméleti befolyások könnyen érvényesülhetnek.

2. A szociológia a történelmi materializmus keretébe tartozik, és ettől elkülönülő szociológiáról nem beszélhetünk. Ez az álláspont voltaképpen tagadja a konkrét szociológiai vizsgálatok jelentőségét, és éppen ezért akadályozza a társadalomkutatás fejlődését.

3. A szociológiai kutatások és vizsgálati módszerek szükségszerűen helyet kell, hogy kapjanak a marxista társadalomtudományok legkülönbözőbb ágaiban (történelmi materializmus, történettudomány, közgazdaságtudomány stb.). A kérdés ilyenfajta felvetésénél rendszerint nyitva marad az, hogy a szociológiai jellegű vizsgálatokból kifejlődnek-e az említett tudományoktól elkülönülő új tudományágak."[9]

A szerző álláspontja a harmadik megfogalmazáshoz közelít azzal a megszorítással, hogy nem látja véglegesen lezártnak azt a helyzetet, hogy a szociológiai kutatások a különböző társadalomtudományi ágak kereteiben kapjanak helyet. Ebből következik, hogy a cikk írója két irányban polemizál. Nem ért egyet azokkal a nézetekkel, amelyek feloldják a szociológia önállóságát s tagadják a történelmi materializmustól elkülönült szociológia lehetőségét. Rámutat ugyanakkor azoknak a nézeteknek gyengeségére és veszélyére, amelyek szerint a szociológia a történelmi materializmustól független önálló tudomány. A szociológia és a történelmi materializmus viszonyát úgy fogja fel, mint az egyesnek, ill. a különösnek az általánoshoz való viszonyát. „A történelmi materializmus — írja — a társadalom fejlődésének általános törvényeit kutatja, az egyes szakszociológiák viszont ezek konkrét érvényesülési módjának sajátosságaival foglalkoznak . . ."

A továbbiakban a marxista szociológiának, mint tudománycsoportnak felosztásával és tárgyának meghatározásával foglalkozik. Elhatárolja a marxista szociológiát a polgári szociológiától azzal, hogy energikusan aláhúzza a marxista szociológiai vizsgálódás kiindulását: az alap elsődlegesen meghatározó szerepét. A marxista szociológia tárgykörébe elsősorban azok a társadalmi jelenségek tartoznak, amelyek az anyagi és ideológiai viszonyok kapcsolatát tükrözik (nemzet, nép, osztály, család, munkahelyi kollektíva). A konkrét szakszociológia területét két tárgykörben jelöli meg:

„1. vizsgálhatjuk a szociológiai összefüggéseket a társadalmi életnek egyes meghatározott olyan területén, amelyek anyagi és ideológiai viszonyokat egyaránt magukban foglalnak (üzemi munkáskollektíva, család, város, falu stb.) 2. kutatásunk tárgyának választhatjuk az ideológiai viszonyok egy meghatározott csoportját, illetve ennek az anyagi viszonyoktól való függőségét, illetve kölcsönös kapcsolatát (politikai viszonyokat, vallásos hitet, kulturális viszonyokat stb.)."[10]

Az első csoporthoz sorolja a nevelési intézményeket, iskola, kollégium, diákotthon stb. Véleménye szerint azonban a nevelési intézmények problémáiban a szakszociológiának, mint külön ágazati tudománynak vitatható a létjogosultsága. Bár véleménye szerint„ . . . — különösen a felsőbb iskolákban — a kollektívák fejlődésében, tanulási eredményeiben és egyes tagjainak a magatartásában szociológiai tényezőknek összehasonlíthatatlanul nagyobb szerepe van, mint ahogyan ez a köztudatban él".

A pedagógus olvasó csak egyetértését fejezheti ki a szociológiai kutatások jelen-

[9] Uo. 172—173. o.
[10] Uo. 175—176. o.

tőségének hangsúlyozásával kapcsolatban a nevelési intézményekben. Ugyanilyen fontosak pedagógiai nézőpontból az ideológiai viszonyok körébe tartozó szakszociológiai vizsgálatok. A pedagógia tudományának konkrét, korszerű művelése szinte elképzelhetetlen a tanulók kulturális, világnézeti, erkölcsi szintjének, politikai nézeteinek vizsgálata nélkül.

Végezetül *Hegedűs András* elemzi a szakszociológiának más társadalomtudományokhoz való kapcsolatát. Felhívja a figyelmet arra, hogy a szociológiai vizsgálódás a történelmi materializmuson túl feltételezi a közgazdaság tudományára való támaszkodást, ugyanakkor nem hanyagolja el a másik oldalt, hogy a közgazdaságtudomány is merít a szociológiai kutatások eredményeiből. Emellett fontos szerepe van a szociológiának a társadalomlélektannal való együttműködésében. A szociológiai kutatás módszerében kiemeli a társadalomstatisztika szerepét, mint a kutatás objektív módszerét, emellett nem tartja elhanyagolhatónak kiegészítő vizsgálatokként a szubjektív módszereket sem, mint az interjú módszerét, az ankétrendszerű kérdőíveket, az ankétok felhasználását. Aláhúzza, hogy a szubjektív módszerek a marxista szociológiában „... nem válhatnak alapvetőkké, mert a társadalmi tények vizsgálatánál elsősorban az egyének társadalmi tetteiből kell kiindulnunk, nem pedig közvetlenül a gondolataikból és érzéseikből".

A szociológia tárgyköréhez kapcsolódik *Kulcsár Kálmán* és *Szántó Miklós* cikke. *Kulcsár Kálmán* cikke elméleti cikk, a marxista szociológia és az empirikus társadalomkutatás módszerével foglalkozik. *Szántó Miklós* cikke módszertani jellegű. Egy kísérleti felmérés módszertani tapasztalatairól ír.[11]

Kulcsár Kálmán cikkének bevezetőjében hangsúlyozza, hogy nem kíván foglalkozni a szociológia tudományrendszertani kérdéseivel. Feladatát abban látja, hogy meghatározza az empirikus társadalomkutatás szerepét és helyét a marxista szociológiában. Ez azért is fontos, mert a közvélemény azonosítja a szociológiát az empirikus társadalomkutatással. A kérdést történetileg közelíti meg, vázolja az empirikus társadalomkutatás szerepét a polgári szociológiában. Majd leszögezi, hogy a marxista szociológia sem nélkülözheti az empirikus társadalomkutatás módszerét. Felhívja azonban a figyelmet arra, hogy a marxista szociológia nem azonosítható az empirista kutatás módszerével. Felhozza példának a lakosság nagyarányú vándormozgalmát. Rámutat arra, hogy ez a tény önmagában nem mutat semmit. Ugyanez a jelenség észlelhető kapitalista országokban is. Míg a szocialista országokban ez lényegében egy pozitív jelenség kifejezése, addig a kapitalista országokban dezorganizációs folyamatnak felel meg. Hogy ezt a jelenséget a valóságnak megfelelően értékelhessük, helyes elméleti alapra van szükség. „A jelenségek egyediségének megragadása, leírása — írja —, bizonyos összefüggéseinek számszerű feltárása azonban nem adhatja meg a jelenség lényegét." A helyes általánosítás objektív kritériumát a materializmus a termelési viszonyokban határozza meg. A termelési viszonyok meghatározó szerepének elismerése adja meg a szociológiának a tudományos alapot s menti meg a szubjektivizmustól. Ezután a szerző az elmélet alárendelt szerepét vizsgálja a polgári szociológiai irányzatokban.

Utolsó kérdésként a szerző egy konkrét jelenség vizsgálatánál mutatja be az empirikus társadalomkutatás helyét a marxista szociológiában.

Vizsgálja a munkásifjak házasságkötéseit társadalmi rétegek szerint. A vizsgálat eredménye mutatja, hogy az empirikus módszer, ha a marxista elmélet talaján áll, egyes társadalmi folyamatokban kimutatja a lényeges társadalmi mozgásokat. Felhívja a figyelmet a vizsgálatok konkrét voltára, amely a marxista történetiség elvének követelménye. Vizsgálatában fokozatosan jut el az objektív konkrétumhoz, olymódon, hogy variálja a vizsgálat objektív és szubjektív módszereit. Megállapítja, hogy az objektív statisztikai módszer önmagában még nem tudja a jelenség lényegét megragadni. Aforisztikusan írja, hogy a statisztikai tudás önmagában sohasem elegendő, de csaknem minden esetben nélkülözhetetlen. A szubjektív módszerekről írja, hogy a szubjektivitásban is tükröződnek az objektív összefüggések. *Marx*ra hivatkozva fejti ki a szubjektum társadalmi meghatározottságát. Sokszor a szubjektív jellegű módszerek alkalmasak az objektív összefüggések felderítésére.

Végezetül felhívja a figyelmet a marxista szociológia módszertanának, a dialektikus materializmus elvi alapjain való kidolgozásának szükségességére. Míg *Hegedűs András* cikke a szociológia tudományrendszertani kérdéseivel foglalkozott, *Kulcsár Kálmán* pedig a szociológiai vizsgálatok módszertanának kérdéseit érinti, *Szántó Miklós* már „egy kísérleti felmérés módszertani tapasztalatairól" számol be. 1960. nyarán Sztálinvárosban szociológiai felvételezés folyt. A vizsgálódás inkább a szoci-

[11] Magyar Filozófiai Szemle 1961. 3. sz.

ológiai módszertan kidolgozását szolgálta, egy nagyobb szabású felvételezésnek előkészítése volt. Két típusú kérdőív kibocsátásával kísérleteztek: szabadidő felmérést kikérdező ívekkel, valamint olyanokkal, amelyek a morális-politikai vonatkozású kérdések köztudatban élő tartalmára adnak választ. A cikk írója ismerteti a kérdőíveket s a kérdőívekre adott válaszokat, és levonja a vizsgálati módszerekkel kapcsolatos tapasztalatokat. Felveti a társadalmi jelenségek mérésének lehetőségét és polemizál *Molnár Erik* ezzel ellentétesnek értelmezett álláspontjával. Azt írja: „Az öntudattal bíró embereknél nemcsak lehetséges és megengedhető, hanem feltétlenül szükséges, hogy a viselkedésből, valamely kérdésre történő tömeges vagy éppen szórványos reagálásból, azaz társadalmi impulzusból következtessünk vissza a hatást kiváltó társadalmi okra."[12] A társadalomstatisztikát a szociológiai kutatás segédtudományának tartja, ugyanis fontos része a szociológiai felvételezésnek a kérdőív, de hangsúlyozza, hogy ezzel nem azonosítható. A kérdőíves módszert meg kell előznie a megfigyelés, valamint a statisztikai adatokból alkotott hipotézis felállításának. Felhívja a figyelmet arra, hogy a kérdéseket pontosan kell kiválasztani és feladni, majd a válaszokat a megfigyeléssel ellenőrízni, s tovább finomítani.

Végezetül felhívja a figyelmet a marxista elmélet jelentőségére a szociológiai kutatás exaktságának érdekében „*társadalmi jelenségeket mérünk, vizsgálunk* — írja — *és tudjuk, hogy e jelenségeket végső soron a társadalmi gazdasági viszonyok határozzák meg.* Ha a társadalmi jelenségeket . . . úgy kutatjuk, ahogyan a valóságban vannak . . . egy pillanatra sem felejthetjük el az osztályhelyzet primátusát, akkor a marxista szociológiát mint élő s hasznos tudományt művelhetjük."[13]

Katona Katalin

AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága 1962. március 19-én tartott ülésén értékelte a *Magyar Pedagógia* 1961-es évfolyamának tartalmát. Általában biztatónak ítélte meg a folyóirat induló évében elért teljesítményt, és minden segítséget kilátásba helyezett azoknak a további céloknak elérése érdekében, melyeket a szerkesztő bizottság a folyóirat megjelenésekor kitűzött. Ugyanezen az ülésen számolt be a *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* című bizottsági kiadvány állapotáról a kiadvány szerkesztőbizottsága: az 1961. évi tanulmánykötet a kiadóvállalatnál bekövetkezett munkatorlódás miatt 1962. júniusában jelenik meg. Az 1962-es kötet tárgykörét a Pedagógiai Bizottság olyan módon határozta meg, hogy a tanulmányok a neveléstudomány szerkezetét, intézményeit, a neveléstudományban sikerrel alkalmazható módszereket kíséreljék meg elemezni és értékelni.

A Bizottság május 14-én tartott ülésén megvitatta az 1962. évi budapesti nemzetközi pedagógiai munkaértekezlet főreferátumát, *Nagy* Sándor: Az oktatási folyamat korszerűsítésének strukturális kérdései című tanulmányát. A vita folyamán több pontban módosított tanulmányt a Bizottság mint főreferátumot jóváhagyta és felkérte a szerzőt, hogy bocsássa a tanulmányt a Magyar Pedagógia 2. számának rendelkezésére. Így azt mind a résztvevők, mind az érdeklődő magyar pedagógusok a munkaértekezlet előtt megismerhetik. Ezután a Bizottság elnöke tájékoztatta a Bizottságot az MTA II. osztályának a pedagógiával kapcsolatos vagy a pedagógusokat is érdeklő határozatairól. *Szarka* József az aspiráns-felvételek eredményéről számolt be. Az ülés még a nemzetközi pedagógiai munkaértekezlet költségvetését hagyta jóvá.

*

A Neveléstörténeti Albizottság munkássága

A Magyar Tudományos Akadémia Neveléstörténeti Albizottsága 1962. január 29-én tartott ülésén megvitatta a pedagógiai sajtó 1961. évi neveléstörténeti tárgyú anyagát. Az albizottság ülésén *dr. Simon Gyula* a *Pedagógiai Szemle*, *dr. Bajkó Mátyás* pedig a *Köznevelés* és a pedagógiai főiskolák évkönyveinek neveléstörténeti vonatkozásait ismertette.

A Pedagógiai Szemlében megjelent neveléstörténeti tanulmányok egy részét (1—5. szám) A Magyar Pedagógiában *Jáki László* elemezte, (1961. 3. szám), a 6—12. számban közölt anyagot pedig *Simon Gyula* folytatólag ebben a számunkban ismerteti Így a részletezéstől beszámolónkban eltekintünk.

A továbbiakban *dr. Bajkó Mátyás* a Köznevelés idevonatkozó anyagát ismertette. Többek között a következőket mondotta: Az 1960-as évfolyammal kapcsolatban

[12] Uo. 37. o.
[13] Uo. 377. o.

nemrégen azt mondottuk, hogy „alig van olyan száma a Köznevelésnek, melyben ne lenne neveléstörténeti tárgyú cikk, dokumentum, glossza, vagy jubileumi megemlékezés". Sőt éveken keresztül azt tapasztaltuk, hogy különös gonddal vigyázza a szerkesztőség a neveléstörténet területét és egyetlen alkalmat sem mulaszt el a neveléstörténeti közlemények publikálása terén. *Ezzel szemben az 1961-es évfolyam neveléstörténeti anyaga feltűnően sovány.* Az egész évfolyamban mindössze néhány átfogóbb jellegű cikk van. A többi — műfaji szempontból a legkülönfélébb jellegű írás —, rövid lélegzetű, nem nagy igényű, a pillanatnyi szükségletet kielégítő közlemény.

Persze ehhez a kifogásunkhoz nyomban hozzá is kell tennünk, hogy *a Köznevelés végeredményben nem tudományos folyóirat.* Ennélfogva *nem kívánhatjuk, hogy a pedagógia minden tudományterületének, így a neveléstörténetnek is külön rovata legyen a folyóiratban.* Legfeljebb az okoz hiányérzetet, hogy az eddigiekkel szemben ebben az évfolyamban lényegesen kevesebbet foglalkoztak neveléstörténeti kérdésekkel.

Azt a négy jelentősebb cikket viszont, amit az évfolyam közleményei közül föltétlenül ki kell emelnünk, ketten írták: *Zibolen Endre* és *Lukácsy Sándor.*

Zibolen Endre : A gyermekből lesz a nép c. tanulmánya *Brunszvik Teréz* halálának 100. évfordulója alkalmából jelent meg. (augusztus 15-i szám.) A korlátozott terjedelem ellenére a szerzőnek kiválóan sikerült tudományos módszerrel ismeretterjesztő tanulmányt közrebocsátania. Végigtekintve *Brunszvik Teréz* pályáját széleskörű elemzéssel ad finom korrajzot, érintve a felvilágosodás eszmei hatását és a neohumanizmus szerepét. S ami a tanulmány legeredetibb része: *Pestalozzi* és *Brunszvik Teréz* személyes kapcsolatának bemutatásán túl, figyelemreméltó gondolatokkal elemzi e kapcsolatoknak egész életre szóló hatását.

Zibolen Endre másik tanulmánya: *Buda felsővárosi óvoda. 1830.* címmel jelent meg. (A november 21-i számban). *Horváth Ferenc* halálának 100. éves évfordulója alkalmából. A szerzőnek ez a cikke is *Brunszvik*-tanulmányaihoz kapcsolódik. Mégpedig a *Brunszvik* hagyaték Széchényi könyvtári irattárának anyagához. *Horváth Ferenc*et, *Brunszvik Teréz* „művének egyik legelső munkását" — ahogy a szerző nevezi — az ismeretlenség homályából hozza felszínre. *Horváth* a várbeli óvodában működött; az 1829—30-as évtől a magyar kisdedóvás kezdeti szakaszának kiemelkedő pedagógusegyénisége. *Zibolen* bőségesen idéz *Horváth* kéziratban levő dolgozataiból, melyek közül a legérdekesebb: „A tanító befolyása az iskola szellemére" című dolgozat. Ajánlatos lenne, ha a szerző ezt a kutatási témát nem tenné félre és egy nagyobblélegzetű, igényesebb tanulmányban valamelyik tudományos folyóirat számára írná meg. A neveléstörténet kutatói, de a szélesebb körű pedagógiai érdeklődés számára is szükség lenne egy teljesebb *Horváth*-portréra.

A másik két kiemelkedőbb tanulmány írója *Lukácsy Sándor : Bessenyei és a nevelés* címmel írt az író halálának 150. évfordulójára megemlékezést. (Február 21-i szám.) Ez a jubileumi megemlékezés tanulságosan vázolja *Bessenyei* pedagógiai gondolatait. Hasznos összefoglalása mindannak, amit a magyar felvilágosodás legnagyobb alakja filozófiában és pedagógiában a progresszivitás számára jelentett. Az összefoglalás szerkezeti tagolása azonban eléggé szétfolyó, mozaikszerű. Némely helyen reflexiók pótolják az eredeti forrásokat. Látszik, hogy a korszak filozófiájában jártas szerző elegánsan eligazodik a kor bonyolult kérdéseiben. *Bessenyei* neveléstörténeti jelentősége azonban ennek ellenére háttérben marad.

Lukácsy másik tanulmánya: *Erdélyi János és a közoktatás.* (Szeptember 5-i szám.) Az előbbi tanulmánnyal kapcsolatban említett mozaikszerűség jellemzi *Lukácsy*nak ezt a közleményét is. Ebben azonban nagyobb gondossággal, mondhatni szakszerűséggel tárgyalja *Erdélyi János* szerepét a közoktatás fejlesztésében. *Erdélyi* cikkeit: „A sárospataki főiskola szelleme"; „Egy tekintet a Sárospataki főiskola jövőjére"; és a „sárospataki iskolaügy" című dolgozatokat elég körültekintéssel és részleteiben is elemzi. Hiányzik ebből a cikkből azonban *Erdélyi* szellemének a lényege: az a géniusz, amely a szociális haladás elvét össze tudta kapcsolni a tudományos haladás, illetve a tudományok széleskörű átadásának elvével.

A Köznevelésnek ebben az évfolyamában két színvonalas neveléstörténeti tárgyú könyvkritika is megjelent. Az egyik: *Balogh László* kritikája *Ravasz—Felkai—Bellér—Simon : A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában.* című munkáról. (Február 7-i szám.) A kritikus eredményesen összekapcsolta az ismertetés műfaját a kritika lényegével. Miközben ismertet, ugyanakkor bíráló megjegyzéseit, észrevételeit is elmondja, melyek egyrészével egyet lehet érteni. Így pl. *Vasvári, Tavassi* részletesebb tárgyalásának igényével, valamint, a modern polgári pedagógia differenciáltabb bemutatásának szükségességét hangoztató érveléssel. Indokolatlannak tartjuk viszont a kritika szemrehányásait, *Weszely, Karácsony* és *Schneller* esetében.

Véleményünk szerint ugyanis egy kézikönyv nem tisztázhat olyan kérdéseket, amelyeket a szakirodalom külön-külön, önálló, monografikus feldolgozásokban nem oldot még meg.

A másik kiemelkedő könyvkritika *Vértes Róbert* tollából származik: *Történelemtanításunk a XIX. század első felében, dr. Biró Sándor* könyvéről. A könyv az 1790—1830 közötti időszakra vonatkozik és nagy érdeme, hogy nemcsak kizárólagosan didaktikai, illetve szakdidaktika-történeti anyagot nyújt, hanem a kor tankönyvirodalmának és kézirati anyagának filológiai összefoglalását is adja. A kritika méltányolva ezt a nagy műgondot: úttörő jelentőségűnek tartja a könyvet, melyet a neveléstörténetírás szakemberei is haszonnal forgathatnak.

Található a Köznevelés június 6-i számában egy érdekes röpirat ismertetés is: *Népügy, egy forradalmi pedagógiai röpirat* címen. L. S. közlemények. A röpirat hasznosságát különösen a reformkor és a 48-as forradalom kutatói értékelhetik igazán. Két tanulsága van: *a)* összekapcsolja a népoktatás ügyét a forradalom ügyével, *b)* határozottan követeli hogy az ifjúság nevelését ki kell venni a papság kezéből. Érdekessége továbbá a röpiratnak, hogy Párizsban jelent meg, magyar nyelven 1847-ben.

Ha tudományos szempontból nem is, de a tudományos népszerűsítés oldaláról dicséretreméltó, hogy a Köznevelés két történeti tárgyú riportot is közölt ebben az évfolyamában: *Faragó Vilmos : a 600 éves város* címmel Debrecen iskolakultúrájáról ad áttekintést. (Június 20-i szám); és *Hegyi József Régi diákélet Sárospatakon* című írásában szép, hangulatos beszámolót ad az egyik legérdekesebb és legnagyobb multú diákváros életéről. (Április 18-i szám).

Egy rövid glosszát és két *Pestalozzi* mesét említett meg végül a beszámoló a Köznevelés publikációjával kapcsolatban. *A zeleméri „politechnikum"*-ról, *Gönczy Pál* múltszázad közepi munkaiskolájáról ír megemlékezést: *Bujdosó Ernő. Pestalozzi* két meséjét: A szél és a hajós, valamint A nap és a hold címmel *dr. Tóth Béla* fordításában közlik.

A beszámoló foglalkozott a *pedagógiai főiskolák évkönyveinek* neveléstörténeti tárgyú anyagával is. Megállapította, hogy ezen a téren itt is van bizonyos fokú visszaesés. Ezt bizonyítja, hogy a Szegedi Pedagógiai Főiskola 1961-es Évkönyve egyetlen neveléstörténeti tárgyú közelményt sem tartalmaz. A Pécsi Pedagógiai Főiskola Évkönyve pedig mindössze egy ilyen tanulmányt közöl.

Dicséret illeti viszont az Egri Pedagógiai Főiskola Évkönyvének szerkesztő bizottságát. Az 1961-es évkönyvben ugyanis elég tekintélyes helyet adtak a neveléstörténeti tanulmányok számára, melyek között több igényes tanulmány látott napvilágot. Ezek a tanulmányok az évkönyv második fejezetében, a nyelv, az irodalom és a történettudományok fejezetében jelentek meg. *Dr. Bakos József*, aki termékenységével ebben a kötetben is kitűnik (összesen 5 közleménye van az Évkönyvben), már a fejezet elején két tanulmányt tesz közzé; mindkettő *Comenius* munkásságával kapcsolatos. Az előbbi: *Comenius és az emberi beszédhang vizsgálata* (adatok a beszédhang kutatásának fejlődéstörténetéhez); az utóbbi: *Varia Comeniana Hungarica I.* (Nyelvészeti és művelődéstörténeti vonatkozású adatok *Comenius* magyarországi utóéletéhez.) Mindkettőnek hasznos forrásértéke van a magyar comenológiai kutatások szempontjából. *Dr. Némedi Lajos* újabb *Bessenyei*-tanulmányt tett közzé: *Bessenyei György utóélete* (I. 1772—1790) címmel. A tanulmány címében megjelölt időt a szerző három kisebb korra tagolva, megfelelő differenciáltsággal tárgyalja az író utóéletének legfontosabb kérdéseit, vagyis, hogy kik voltak *Bessenyei* olvasói, mi volt róla a véleményük, milyen hatással volt kortársaira és az utókorra, hogyan állították be az irodalmi fejlődésbe, milyen közfelfogás alakult ki róla? stb. Ezeknek a kérdéseknek a részletes tárgyalása lényegesen megnöveli az íróról eddig alkotott képünket.

A Pécsi Pedagógiai Főiskola 1961. évi kötetének anyagából ki kell emelnünk *Dr. Komlósi Sándor : A magyar nőmozgalom pedagógiai tevékenysége 1945—48-ig* című tanulmányát, mely a szerző egy monografikus jellegű, nagyobb vállalkozásának a részlete. *Komlósi* tanulságosan elemzi az MNDSZ pedagógiai célkitűzéseit, szociális és gyermekvédelmi munkáját, a nők tanulásáért és továbbtanításáért folytatott harcot. Több tekintetben újat mond azzal a feltáró-munkával, amellyel a szülői munkaközösségekért és a szülők iskolájáért indult küzdelmet, illetve az azokban vállalt szerepet ismerteti. Ez a vállakozás hézagpótló jelentőségü.

A beszámolókat vita követte. A vitában részt vettek: *Jausz Béla, Köte Sándor, Orosz Lajos, Ravasz János, Vág Ottó, Zibolen Endre, Simon Gyula* és *Bajkó Mátyás.*

A vita eredményeként az albizottság elhatározta, hogy a folyóiratok neveléstörténeti anyagának felmérését kiterjeszti a felsőfokú tanító- és óvónőképzők évkönyveire, valamint a középiskolák évkönyveire is. Ezután az albizottság megtárgyalta következő félévi munkaprogramját.

Bajkó Mátyás

A PEDAGÓGIAI SZEMLE 1961. 6—12. SZÁMÁBAN MEGJELENT NEVELÉSTÖRTÉNETI TANULMÁNYOKRÓL, KÖNYVISMERTETÉSEKRŐL, KÖZLEMÉNYEKRŐL

Az 1961. június—decemberi időszakban a Szemle viszonylag gazdag neveléstörténeti anyagot publikált. A „termés": 11 magyar, 4 egyetemes neveléstörténeti cikk, 2 könyvismertetés, 3 beszámoló az MTA Neveléstörténeti Albizottságának munkájáról. Itt kell megemlítenünk *Nagy Sándor Az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek történeti alakulása és mai helyzete* c. nagy jelentőségű művének téziseit is (7—8. sz. 695——706. l.). Pedagógiatörténetünk *első* doktori értekezése a probléma történeti feldolgozásában lényeges s eleddig érintetlen határterületeket is felölel.

Bár a tanulmányok mennyisége (bőven 9 ív!) és színvonala kielégítő, a témák korszakonkénti megoszlása már kevésbé: valamennyi a kapitalizmus, illetve a feudalizmusból a kapitalizmusba való átmenet korára esik. Régebbi korszakok csakúgy, mint a szocialista pedagógia történeti alakulását érintő tárgyak (jóllehet pl. a magyar népi demokrácia neveléstörténetére vonatkozóan a PTI-ben most eléggé széles mederben folynak a kutatások) kívül maradtak a vizsgálódáson.

A következőkben megjelenésük sorrendjében röviden ismertetjük — néhány megjegyzéssel is kísérve — az egyes tanulmányokat.

Egy nagyobb tanulmány részeként fontos, érdekes és egészében feltáratlan témát vizsgál *Buzás László : A hazai gyermektanulmányozás fejlődése és hanyatlásának okai* c. értekezése (6. sz. 523—537. l.). Ennek keretében utal arra a kapcsolatra is, amely a gyermektanulmány és a reformpedagógia között fennáll.

A rendkívül bonyolult problematikát meglehetősen nagy anyag áttanulmányozásával felölelő tanulmány az 1900-tól 1920-ig(?) terjedő időszakot a hazai gyermektanulmányozás lendületes korszakaként tárgyalja; ismerteti szervezeti eredményeit, törekvéseit, külföldi kapcsolatait, hatását a társadalomra. Felveti és helyesen elemzi, értékeli a gyermektanulmány és a reformpedagógia kedvező fogadtatásának okait a Magyar Tanácsköztársaságban és a Szovjetunióban. Sokoldalúan rámutat az új iskolák és a gyermektanulmány közötti kapcsolatra, az előbbieknek az életkori sajátosságokat, egyéni hajlamokat, érdeklődést, a képességek szintjét, a tanulók fejlődési tempóját szem előtt tartó törekvésében.

Buzás László az 1920-tól 1935-ig terjedő szakaszt a „lendületvesztés és stagnálás", az utána következő éveket (lényegében 1938-ig) a „hanyatlás" időszakaként jellemzi. A tényt részint társadalompolitikai okokra, részint a mozgalom belső (tudományos, módszerbeli stb.) válságára vezeti vissza. A bonyolult folyamatot bemutató és differenciáltabb értékelésre törekvő tanulmányból hiányoljuk a hazai gyermektanulmány és a reformpedagógia 1945 utáni — a koalíciós évek idején való — újbóli, meglehetősen mozgékony, eleven jelentkezésének regisztrálását. Élesebben lehetett volna — mint alapvető társadalmi összefüggésre — az imperializmusnak a neveléssel szemben támasztott új követelményeire is rámutatni (a munkásmozgalom a szocializmus eszméi elleni harc; a technika, termelés növekvő igényeinek kielégítése; a tőkés rend magasabb képesítésű szakembereinek az életre való alaposabb felkészítése stb.).

Gazdag irodalmat és eredeti forrásokat is felhasznált *Felkai László : A gyakorló gimnázium kezdeti munkássága a XIX. századvégi új pedagógiai eszmék szolgálatában* c. tanulmányában (7—8. sz. 664—673. lap), mely folytatása, illetve kiegészítése a szerző ugyancsak a Pedagógiai Szemle májusi számában megjelent A tanárképzés intézményének áttekintése a XIX. század fordulójáig c. cikkének.

Felkai László tanulmányában felvázolja a középiskolai tanárképző intézet gyakorló gimnáziumának megalapítását és kezdeti működésének körülményeit (köztük a tanulók szociális összetételét is), majd ismerteti az intézményt ért támadásokat és az azok nyomán kibontakozott vitát; hangsúlyozza a mintagimnáziumnak — kedvező és kivételezett helyzetéből eredő — hibái mellett mindenekelőtt azt a pozitív funkcióját, amellyel fennállásának első évtizedeiben jelentős mértékben előbbre vitte a hazai középiskolák oktatási gyakorlatát. A szerző végül röviden szól a gyakorló gimnázium tantervéről és oktatási módszereiről. A tanulmánynak valószínűen hasznára vált volna a *Kármán* által alkalmazott oktatási módszerek neveléstörténeti szélesebb beágyazása. A nyugati pedagógiában akkor már a zenitjén túljutott herbartizmus tanításainak *Kármán* által sok önállósággal való alkalmazása — a hazai viszonyok fejlődési szintjén — kétségtelenül pozitív volt, ugyanakkor súlyos negatív vonásokat is magán hordott.

Egyetemes neveléstörténeti témához fordul és szakirodalmunkban első marxista igényű feldolgozásként jelentkezik *Kiss*

György : Morelly pedagógiai nézeteiről c. tanulmánya (7—8. sz. 674—684. l.). A szerző *Marx* és *Engels* értékelő megállapításaira támaszkodva *Volgin* szovjet akadémikus, valamint francia szerzők, források stb. anyagát áttanulmányozva ismerteti a XVIII. századi kommunisztikusan gondolkodó, mechanikus materialista *Morelly* ismeretelméleti, társadalmi és pedagógiai nézeteit. Kimutatja *Locke*-nak hatását, s *Morelly* pedagógiai gondolatai közül különösen a munkára nevelés követelését, rendszerezését említi érdeméül, továbbá a feudális Franciaország oktatási rendszerének reformálására irányuló törekvését. *Morelly* híve az állami oktatásnak, a természetes nevelésnek, fontosnak tartja a gyermek életkorának figyelembevételét, elítéli a testi fenyítéket stb; ugyanakkor pl. szükségesnek tartja a vallás tanítását is. Mint utopista, ő is túlbecsülte a nevelés lehetőségeit. *Kiss György* tanulmánya kétségtelenül széles látókörrel elemzi *Morelly* munkásságát, pedagógiai nézeteit, nem ártott volna azonban, ha közvetlenebbül figyelembe veszi, hogy *Morelly társadalomszemléletének*, ismeretelméletének pozitív oldalai csakúgy, mint korlátai, s általában utopikus elképzelései, korának — a feudalizmussal még le nem számolt, a polgári forradalom küszöbén álló — bonyolult osztályviszonyaiból eredtek.

Nagyon aktuális témához kapcsolódó, érdekes anyagot dolgoz fel hazai és külföldi szakirodalom, források és saját néprajzi gyűjtése alapján is *Katona Imre : Népi „politechnika" — Adatok a dolgozó parasztság, a mezőgazdasági és építőipari munkásság gyermekeinek termelőmunkára való előkészítéséről a kapitalizmusban* c. írása (7—8. sz. 685—694. l.). A tanulmány úttörő jellegű s annyiban is figyelemre méltó, hogy a néprajzzal határos területen és módszerrel kísérli meg az ifjúság termelőmunkára való előkészítésének *népi* (ösztönös, tudatos) *gyakorlatát* figyelemmel kísérni. Rövid történeti visszapillantás után betekintést nyerünk a paraszti gyermekmunka különféle kategóriáiba, az azokban folyó munkatípusokba, a gyakorlati és elméleti nevelői ráhatásokba, majd részletesebben megismerkedünk a speciálisabb szakmunkának számító kubikolás elsajátíttatásával. Ez utóbbi taglalása során a szerző különösen friss, értékes, jól dokumentáló, saját gyűjtésű anyagot elemez. A téma továbbfejlesztése szempontjából az anyaggyűjtés azonban tovább szélesíthető: vidéki és állami levéltárak tanfelügyelőségi iratai között láttunk idevágó adalékokat, a szájhagyományra vonatkozóan például érdekesek lehetnek a NÉKOSZ tagjainak, a dolgozók iskolái tanulóinak visszaemlékezései (ilyeneket elég gyakran közöltek a Március Tizenötödike, Valóság, a MADISZ-lapok stb.). A népies írók is tovább tanulmányozhatók. Hasonlóképpen a politechnikai nevelés elvi, elméleti kérdései. A tanulmánynak a feudalizmusra vonatkozó értékelése — érzésünk szerint — túlságosan sommás. Már a faluközösségben folyó nevelésben is több a tudatos elem (ha másodlagos is), s ez a feudalizmus virágzó korszakára megnő.

Meleg szavakkal emlékezik meg és rövidebb terjedelme ellenére is kerek, egységes képet nyújt az orosz forradalmi demokraták egyik vezető alakjáról *Dénes Magda: Belinszkij születésének 150. évfordulójára* c. tanulmánya (9. sz. 822—828. l.). A cikk felvázolja a forradalmi demokraták sorából neveléstörténeti szempontból különösen kiemelkedő *Belinszkij* filozófiai, esztétikai, irodalomkritikai — majd némileg részletesebben — pedagógiai nézeteinek *fejlődését* az idealizmustól, miszticizmustól, irracionalizmustól a realizmus, illetve a materializmus felé. Kitér forradalmi demokratává fejlődésének egyik fontos dokumentumára, a *Gogol*hoz 1847-ben intézett levelére, melyet *Lenin* is igen nagyra értékelt. *Dénes Magda* tanulmányát azzal a megállapítással zárja, hogy *Belinszkij* pedagógiai gondolatai nemcsak az orosz, hanem az egyetemes neveléstörténetnek is haladó hagyományait képezik.

*Comenius*ról írt tanulmányt a Lengyel Tudományos Akadémiának lesznói és osiecznai tudományos ülésszakán elhangzott előadásokat is felhasználva *Kováts Gyula: Comenius Lengyelországban* címmel (9. sz. 829—836. l.). *Comenius*nak 28 éven át — kisebb-nagyobb megszakításokkal — Leszno az otthona. *Kováts Gyula* számos ténnyel, adalékkal, részletes eseménytörténettel számol be a város iskolájának fejlődéséről és felvirágzásáról *Comenius* ottani működésének idején. Erre az időszakra esik *Comenius* irodalmi munkásságának is legjava; itt végzi be a Didactica Magnat, írja meg a Janua Linguarum Reseratat, a Vestibulumot, több tankönyvet. A tanulmány röviden érinti *Comenius* angol, svéd, magyarországi útját, s befejezésképpen ismerteti a fenti tudományos ülésszakon tevékenyen közreműködött *Bogdan Suchodolski* figyelemre méltó *Comenius*-értékelését.

Buzás László : A gyermek fejlődésének értelmezése a reformpedagógiában és a gyermektanulmányban c. cikke (10. sz. 924—938. l.) a szerző fent, a Szemle 6. számával kapcsolatosan már ismertetett tanulmányának s egyben egy nagyobb értekezésének tárgyköréhez tartozik. A szerző lényeges, a szocialista és polgári pedagógia által alapvetően másképpen értelmezett problematikát

érint. A megoldásban nem elégszik meg néhány általános megállapítással, hanem mélyebben és sokrétűen tesz kísérletet arra, hogy bebizonyítsa: a reformpedagógia és gyermektanulmány az átöröklés szerepét túlértékeli, a lelki jelenségeknek biológiai értelmezést ad, a fejlődést immanensen magyarázza. Ez az álláspontja a társadalmi haladással szemben visszahúzó erőt képvisel. A szovjet szerzők újabb munkáit elemzi, és megismertet a szocialista pszichológia álláspontjával, mely döntő tényezőnek a társadalmi s ezen belül a tervszerű tudatos nevelői ráhatást tekinti, de a gyermek lelki fejlődésében mindenkor számol annak önmozgásával, a belső tényezőkkel, a belső ellentmondásokkal. A tanulmány második része a reformpedagógiának s a régi nevelésnek viszony-problémáját vizsgálja, ismerteti és értékeli a funkcionális lélektant s annak két tételét (a gyermek autonóm lény, strukturálisan különbözik a felnőttől; a fejlődés egyes szakaszai önálló, speciális funkciót töltenek be); végül figyelemmel kíséri — ugyancsak a szocialista pedagógia alapjairól bírálva —, hogy a fejlődési szakaszok elmélete milyen értelmezést kap a reformpedagógiában, főként *Claparède, W. Stern, Ch. Bühler, Nagy László* felfogásában.

A haladó pedagógusoknak az első világháború előtti években gazdasági-társadalmi helyzetük megjavításáért folytatott küzdelmét tárgyalja *Köte Sándor : A tanítómozgalom új vonásai az első világháború előtti években* c. tanulmánya (11. sz. 999—1007. l.). A szerző gazdag dokumentációval, elsődleges források alapján vizsgálja a problémát. Új eredményként rámutat a Tanító Egyesületek Országos Szövetségének bizonyos fokú radikalizálódására, a VII. egyetemes tanítógyűlés fontos politikai jelentőségére s vizsgálódásainak körébe az eleddig feldolgozott szaksajtón kívül újabb, a tanítómozgalomban szerepet játszott lapokat is bevon (Nemzeti Iskola, Tanító, Katholikus Iskola.).

Köte Sándor kifejti, hogy a pedagógus mozgalmak radikálizálódása az osztályharc kiéleződése talaján jött létre és összekapcsolódott a munkásosztály harcával. A különféle iskolafenntartók szolgálatában álló tanítók anyagi jellegű követeléseikkel már egységesen léptek fel. A politikai, gazdasági harcok megedzették a pedagógusokat és a megszerzett tapasztalatok hozzájárultak, hogy a magyar tanítók aktívan támogatták a forradalmakat, az első proletárdiktatúrát. Az egyre számottevőbb eredményeket felmutató kutatás a fenti — a polgári neveléstörténet által teljesen elhanyagolt — témában most elsősorban levéltári irányban mélyíthető. A szerzőnek most — főként egyházi levéltárakban — folyó ilyenirányú kutatásai nyilván ebből az aspektusból kívánják kibővíteni a témát.

Főként a Szombathelyi Állami Levéltárban végzett kutatás alapján, de átfogóbb összefüggéseket is érintve írt tanulmányt *Regős János: Vas megyei mozaikok a Bach-korszak népoktatásügyéből* (11. sz. 1008—1022. l.). A témaválasztás azért is örvendetes, mert *Hajdu János* elhalálozása óta nincs e korszakra vonatkozó számottevő kutatás.

Regős János megyei vonatkozású igen érdekes és bizonyító erejű anyagot dolgoz fel az osztrák önkényuralom antidemokratikus, németesítő, klerikális szellemű nevelés-politikájáról. Értékes adalékot olvashatunk az iskolafenntartókra, azok felekezeti megoszlására, a népiskolák felállítására, a nagybirtokosoknak (köztük pl. *Eszterházy Pál* hercegnek) és a módos parasztságnak ama törekvésére, hogy kivonják magukat az iskolaépítési költségek arányos elosztása alól, ugyanakkor velük szemben a falu népének áldozatvállalására gyermekei iskoláztatása érdekében. A tanulmány érinti az iskolák benépesítésének, a lemorzsolódás okainak (szegénység, gyermekmunka stb), az oktatás időtartamának, az iskolákban használatos tankönyveknek, az iskolafelügyeletnek, a tanítók alkalmazásának, javadalmazásának, kötelezettségeinek (halotti virrasztás, sirató versek költése, ostyasütés, harangozás, toronyóra felhúzása, az egyházközségi jegyzőkönyvek vezetése stb.), politikai magatartásuk ellenőrzésének kérdéseit.

Juhász Imre hajdúszoboszlói tanár melegszavú, aktuális tanulmányt írt a város szülöttéről *Gönczy Pál*ról, a magyarországi népoktatás ügyének egyik lelkes úttörőjéről: *Gönczy Pál a munkára nevelésről* címen (11. sz. 1023—1031. l.). A szerző a zeleméri és pesti intézetben folytatott nevelés elveit, gyakorlatát elemzi és értékeli. *Gönczy* idevágó nézeteiben egyrészt *Pestalozzi* és követői *(Wehrli, Fellenberg)* hatását, másrészt *Tessedik* örökségének felújítását látja. A nőnevelés terén kapcsolódott *Karacs Teréz* és a gyakorlati irányú nőnevelés kezdeményezőinek célkitűzéseihez. A szerzőnek *Dewey*re és *Kerschensteiner*re vonatkozó értékelése eléggé sommás, rá kellene mutatni a kettő közti lényeges különbségekre is. A tanulmány függelékként bibliográfiát nyújt *Gönczy Pál* műveiről és a róla írt fontosabb tanulmányokból, cikkekből.

Ugyancsak a Szemle 11. számában (1049—1051. l.) *Jáki László* összeállításában *statisztikai adatokat* olvashatunk a nép, illetve az általános iskolák osztottságára 1925/26 és 1960/61 között, a népiskolák osztottságára iskolafenntartók sze-

rint (1925/26—1940/41.) és az állami, községi és római katolikus iskolák osztottságának alakulására vonatkozóan az 1925/26—1940/41. években.

Marxista neveléstörténeti kutatásunk *Brunszvik Teréz* halálának 100. évfordulóján, arra méltóképpen felkészülve, jelentős eredményekről számolt be. A Pedagógiai Szemle 12. száma közli a *Brunszvik*-emlékülésen elhangzott előadásokat.

Dr. Jausz Béla elnöki megnyitójában (12. sz. 1111—1112. l.) *Brunszvik Terézt*, mint óvodai nevelésünk megteremtőjét, a magyar nőnevelés lelkes harcosát méltatta, akit mindenekelőtt *Pestalozzi* ihletett a nép, a haza, a jövő nemzedék odaadó szeretetére.

Vág Ottó : A magyar óvodai nevelés kialakulása és Brunszvik Teréz c. előadásában (12. sz. 1113—1123. l.) a témában korábban végzett kutatásainak kibővítését, újabb jelentős eredményeit nyújtja. Jelen feldolgozása pontos filológiai módszerrel számos elsődleges, egykorú forrást felhasznál, köztük eddig ismeretlen levéltáriakat is. *Vág Ottó* kimutatja a közvetlen angol hatást *(infant school*-ok) világi jellegű óvodai mozgalmunk eredetében és kezdeti kibontakozásában, ugyanakkor bizonyítja annak centrális helyzetét is és mint példaképnek kisugárzását Közép-Európa országaira (Bécs, Prága, München, Augsburg stb.). Mint az európai óvodai mozgalom jelentős alakját értékeli *Brunszvik* működését, akinek kegyelettel idézi emlékét a hálás utókor, ugyanakkor megvonja szerepének bizonyos korlátait és tévedéseit. Az előadás részletesen szól a magyarországi korabeli óvodai nevelőmunka tartalmáról és módszereiről is, a *Wertheimer* által tolmácsolt *Wilderspin*-féle gyakorlat átültetéséről, mely gyakorlatilag nálunk is az óvodák kisgyermek*iskolákká* történt szervezését eredményezte.

A magyar nőnevelés úttörőinek kutatója, *Orosz Lajos : Brunszvik Teréz és a magyar nőnevelés* c. tanulmánya (12. sz. 1124—1134. l.) elsődleges források, valamint széleskörű irodalom felhasználásával az óvodákat szervező *Brunszvik Teréz*-portrét új vonással gazdagítja: bemutatja mint a magyar nőnevelés ügyének egyik úttörőjet és ihletőjét, *Teleki Blanka, Karacs Teréz, Lővei Klára* jeles tanítómesterét. *Orosz Lajos Brunszvik*-értékelésében kiemeli, hogy *Brunszvik* pedagógiai programjának központi gondolata a nőnevelés, végső célja az emberiségnek a családanyák által való megnemesítése, melynek előkészítő eszköze az intézményes kisdedóvás. *Orosz Lajos* figyelemmel kíséri *Brunszvik* törekvéseit a népiskolai leánynevelés terén a budai és pesti nőegyletben és cselédiskolájában, a Krisztinavárosi „ipariskolában" (mely *Pestalozzi* hatására vall), terveit egy óvónőképző intézet létrehozására, majd nyomon kíséri magasabb fokú nőnevelési programját, s főként egy nevelőnőképző intézet szervezésének mindvégig melengetett tervét. Az előadás a *Brunszvik*-életmű ma is aktuális hagyatékaként a kisdednevelés felkarolását, a nőknek a férfiakéval egyenrangú művelődését, a munkaoktatás elvét említette.

A magyar neveléstörténetben mindezideig a bizonytalanság árnyékától kísért problémát vizsgál nagy erudícióval és invencióval, eredeti források széleskörű ismeretében *Zibolen Endre: Brunszvik Teréz és Pestalozzi* c. előadása (12. sz. 1135—1146. l.) *Zibolen Endre* annak megállapítása után, hogy *Brunszvik Pestalozzi*val való találkozása életreszóló elhatározást ébresztett benne a nép, a nevelés szolgálatára, magyarázatát adja annak a meghökkentő ténynek, hogy *Pestalozzi Brunszvik*nek írt meleghangú levelei miért maradtak megválaszolatlanul. Az előadás *Pestalozzi* és *Brunszvik* életművének biztos ismeretében — neveléstörténeti kutatásaink újabb eredményeként mutatja ki, hogy *Pestalozzi*ban is élt a vágy, hatni hazánk nevelésügyére; majd annak fenntartásával, hogy *Pestalozzi* eszméi végül is egészében nem határozták meg *Brunszvik Teréz* pedagógiai szemléletét, *Zibolen Endre* kimutatja a nagy svájci pedagógusnak és yverdoni intézetének közvetlen hatását a lipótvárosi Szent József intézet 1830-ból fennmaradt tantervére, a krisztinavárosi óvoda ének- és számtantanítására s általában az óvodai foglalkozások kötetlen, közvetlen formáira; *Brunszvik*nál fellelhető pestalozziánus gondolat továbbá a nevelők nevelésének követelménye, s rokon *Pestalozzi*val a nevelés társadalmi jelentőségébe vetett meggyőződése, a nevelés és a munka viszonyának megítélése.

*

A Pedagógiai Szemle könyvismertetéseinek sorában találjuk *Zibolen Endrének Apáczai Csere János : Magyar enciklopédia II. Matematika* c. kiadványról szóló recenzióját (Sajtó alá rendezte: *Molnár József*. A szövegkritikai apparátust összeállította: *L. Szerencsés Rózsa*. A magyarázatokat írta: *Lázár György* és *Kemény István*. Bp. 1961. Ak. Kiadó) *Zibolen Endre* felhívja a figyelmet, hogy ez a kritikai kiadás az érdeklődő laikus számára is haszonnal forgatható, s a magyarázók gondos filológiai munkát végeztek (11. sz. 1065—1066. l.). *Geréb György : Johannes Amos Comenius : A világ útvesztője* c. művének magyar nyelvű kiadását ismerteti. (Az utószót

magyarázó jegyzeteket *Komor Ilona* írta; fordította: *Dobossy László*. Magyar Helikon, 1961.) Maga is méltatja *Comenius* „talán leglíraibb művének" kultúrhistóriai jelentőségét, aktualitását, *Komor Ilona* utószavát — vitázva is vele — szakszerűen magyarázó jegyzeteit, a művészi és erőteljes fordítást; ugyanakkor szóvá teszi, hogy a kiadó a mű egységét megbontva, A világ útvesztőjének néhány fejezetét elhagyta. (12. sz. 1147—1149. l.)

A Szemle három neveléstörténeti *közleménye* az MTA Neveléstörténeti Albizottságának munkájával foglalkozik. *Dr. Jausz Béla* az MTA Pedagógiai Bizottságához terjesztett jelentést a Neveléstörténeti Albizottság 1960. évi munkájáról (6. sz. 575—576. l.) A neveléstörténeti Albizottság két üléséről számol be *Dr Bajkó Mátyás* l.; 10. sz. 965—69. l.)

Simon Gyula

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK ÉS FOLYÓIRATOK

Nagy Sándor: Az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek történeti alakulása és mai helyzete. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1962. 298 l.

Pszichológiai tanulmányok, IV. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1962. 718 l.

Valóság, 1961. évf. 4. 5. és 6. szám. Pedagógiai tárgyú tanulmányok; *Horváth György:* Korszerű szemléltetés az oktatásban és az ismeretterjesztésben (4. szám); *Radnai Béla :* A felnőttoktatás módszeréről; *P. L. :* Az egri Pedagógiai Főiskola évkönyve, 1961. (5. szám).

Frisnyák Sándor : Dienes Péter emlékezete. Különlenyomat a *Borsodi Szemle* 1961. évi 3. számából.

Deák Gábor : 75 éves a miskolci közgazdasági technikum kereskedelmi tagozata. Uo.

Deák Gábor : Emlékezés Szigethi Warga Jánosra. Különlenyomat a Borsodi Szemle 1961. évi 1. számából.

1962/3

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA
FŐSZERKESZTŐ: Dr. NAGY SÁNDOR

AKADÉMIAI KIADÓ
BUDAPEST

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának negyedéves folyóirata

LXII. évfolyam — Új folyam, II. kötet, 3. szám.

A szerkesztő bizottság tagjai:

Ágoston György, Bartha Lajos, Földes Éva, Jausz Béla, Kiss Árpád, Nagy Sándor, Révész Imre akadémikus, Szarka József

Főszerkesztő

NAGY SÁNDOR

TARTALOM

Kiss Árpád : Az iskolás tanulók megterhelését előidéző egyes tényezők vizsgálata, II. A tanterv és a tankönyvek 281

Rókusfalvy Pál : Növendékeink megismerése 316

Zibolen Endre : Pestalozzi ipari pedagógiája 338

IRODALOM

Usinszkij pályája egy újabb életrajz alapján. *Sztruminszkij*, V. Ja.: Ocserki zsizni i pedagogicseszkoi dejatelnoszti K. D. Usinszkovo *(Kováts Gyula)* 357

Széljegyzetek *A. F. Siskin :* Az etikai tanok történetéből c. könyvéhez *(Katona Katalin)* 364

Tudományos világnézetre nevelés az iskolában. Výchova k vedeckému svetonázoru v škole *(Szoboszlay Miklós)* 370

Az amerikai középiskola néhány problémája. *Alberty*, Harold: Reorganizing the High-School Curriculum *(Jóború Magda)* 374

AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGA

Szerkesztőség: Budapest V., Pesti Barnabás u. 1. Egyetem pedagógiai tanszéke

A kiadvány előfizethető vagy példányonként megvásárolható:
az AKADÉMIAI KIADÓnál, Budapest V., Alkotmány utca 21. Telefon: 111—010. MNB egyszámlaszám: 46. Csekkbefizetési számla szám: 05.915.111-46., az AKADÉMIAI KÖNYVESBOLTban, Budapest V., Váci utca 22. Telefon: 185—612., a POSTA KÖZPONTI HIRLAP IRODÁnál, Budapest V., József nádor tér 1. Telefon: 180—850. Csekkszámla: egyéni 61.257, közületi 61.066. (Példányonként megvásárolható a Posta nagyobb árusítóhelyein is.)

AZ ISKOLÁS TANULÓK MEGTERHELÉSÉT ELŐIDÉZŐ EGYES TÉNYEZŐK VIZSGÁLATA, II.

2. KISS ÁRPÁD: A TANTERV ÉS A TANKÖNYVEK

Közleményünk annak a vizsgálatnak további eredményeit foglalja össze, melyet a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága kezdeményezett az iskolás tanulók túlterhelését előidéző egyes olyan tényezők feltárása érdekében, melyek felismertetésük esetében módosíthatók vagy kiküszöbölhetők. A vizsgálat tervét és kiterjedését a Magyar Pedagógia 1962. évi 1. számában részletesen leírtuk. Ugyanott megtalálja az olvasó azoknak a tapasztalatoknak a rendszerezését, melyeket gyakorló pedagógusok gyűjtöttek a valamilyen tekintetben *nem elég hatékony pedagógiai munka* és *a tanulók hibás tanulási módja* jellemzésére.

Mostani beszámolónkban azokat a tárgyi nehézségeket kíséreljük meg összeállítani, melyekbe a gyakorló pedagógusok munkájuk közben ütköznek *a tantervi anyag* nem megfelelő kiválasztása vagy elosztása és adagolása, illetőleg a használatban levő *tankönyvek* nehezen taníthatósága vagy tanulhatósága következtében. Vizsgálati tervünk 1—3. vizsgálati körének feldolgozása ez.

Összesen 222 pedagógus megfigyelő munkájának írásos eredménye állt rendelkezésünkre. Ez a szám csak összesítetten nagy általános helyzetrajzra törekedő vizsgálatnál, melynél a megfigyelés nagy felületre és mélységre (sok tárgy és osztály) terjed ki. Esetünkben nem is oszlik meg egyenletesen. Meg kell tehát maradnunk első közleményünk minősítésénél: olyan *tapasztalatokat* sorolunk fel, melyeket egyes pedagógusok tettek hol konkréten a tanulócsoportjukkal való foglalkozás közben, hol — feladatukat tágabban értelmezve — egész tanítói vagy tanári munkájuk folyamán. Az eltérő feltételek között megalkotott ítéletek érvényességét megadhatja az, hogy kézzelfoghatóan következnek-e a jelzett okból; valószínűségük mértékét pedig, hogy különböző nevelési környezetekben vagy szinteken sokan egyértelműen megfogalmazzák-e.

Az anyag elemzésénél a pedagógusok nem mindig tettek különbséget tanterv és tankönyv között (a tankönyvre hárítva a tantervi eredetű nehézséget és fordítva). Ezért mindkét tényezőnél az egész anyag elemzése alapján végeztük a rendszerezést.

A pontok egymásutánja a figyelő lapok kérdéseiben kiemelt problémák sorrendjének felel meg. Az egy problémával kapcsolatosan állást foglaló pedagógusok számát úgy jelezzük, hogy tárgyanként és osztályonként elkülönítetten közöljük minden egyes pedagógus megállapításainak lényegét.

a) *Az anyag nem tanítható abban az életkorban, amelyben tanítjuk.*

Magyar irodalom. Az adatokat szolgáltató pedagógusok világosan látják és szem előtt tartják az irodalmi nevelés sokrétű feladatát: értsék meg a tanulók azt, amit olvasnak és tanulnak; értékeljenek; alakuljanak az olvasás hatására; nőjjön az igényük fokozatosan az olvasmánnyal és saját kifejező készségükkel szemben; de *szeressék is meg az irodalmat*, váljék az olvasás szükségletté és nemes szórakozássá életre szólóan. . . Talán alapproblémája a viszonylag leggazdagabb vizsgálati anyagnak, hogy az iskolai irodalmi olvasmányok (vers és próza) tantervi elosztása életkorra és iskolai osztályra nem felel meg a tanulók életkori lehetőségeinek, és hogy a tanulókkal szemben támasztott, minden szinten túlzott követelmények a kitűzött feladatok megvalósításának valósággal ellene dolgoznak. Egyes esetekben — így a legkisebb korban — esetleg túlzottan kívánják a pedagógusok a költemények értelmi magyarázhatóságát, és érzelmi hatást is csak ettől várnak. Az egész anyag mégis meggyőzőnek látszik abban a tekintetben, hogy a pedagógusok valóságos, további alapos vizsgálatot igénylő problémát fogalmaztak meg.

A feldolgozás folyamán a vizsgálati anyagot nem szelektáltuk vagy csoportosítottuk előzetesen, hanem a problémára vonatkozó *minden* lényeges megállapítást osztályonként egyszerűen kijegyeztünk.

I. osztályos tanítók: 1. *Petőfi* A gólya című versének 2. szakasza a benne levő új fogalmak miatt nehéz az első osztályos gyermeknek. 2. A gólya nagyon kedves madara a gyermekeknek. . .*Petőfi* versén kívül egy olvasmányt is szívesen látnánk róla. 3. *Arany* Sírt az ég. . . kezdetű 4 sora nehéz még az I. osztályban. A szivárványról szóló kis olvasmánnyal együtt a III. osztályban talán megfelelőbb lenne. 4. *Majakovszkij* Mi a jó és mi a rossz című verse hosszú. Az első és utolsó versszak elhagyása esetén a lényeg megmaradna. Élvezhetőbb és elvégezhető lenne. 5. *Ady* sorai „. . . mikor tavaszt lesvén háborog a vén Duna. . .” nehéz az I. osztályban. Ilyen szerkezete; de az ország legtöbb helyén nem lát a gyermek *háborgó* vízet. „Közvetlenebb, kedvesebb, az óvodai versekhez közelebb álló gyermekverseket látnánk szívesen a könyvben: mozgás, élet, fantázia, játékosság, világos és érthető nyelv, csengő-bongó rímek, ez kell még ide!”

II. osztályos tanítók : 1. A *Petőfi Sándor* című olvasmány *az idézetek kihagyásával* használható. Az idézetek nehezek, ismeretlenek a gyermeknek. „Nem idézik fel az akkori kort, nem keltenek érzelmeket, hangulatokat, gondolatokat. . .” 2. (Ugyanezzel az olvasmánnyal kapcsolatban): Sok az új fogalom, 22 szót kell megmagyarázni. 3. (Ugyanehhez az olvasmányhoz): A költő életének, érzelmeinek bemutatása szép, de a beépített szemelvények mindegyike komoly szómagyarázatot kíván. . . a II. osztályban így nehéz. 4. A felszabadulás ünnepe című olvasmány első része jó. Az édesapa oktatása azonban nem mond semmit a II. osztályos gyermeknek. 5. *Gárdonyi* Hóvirág című írása nagyon szép, de a kiválasztott részlet túl tömör, sok benne az új fogalom, kifejezés. 6. *Móra Ferenc* A cserebogár. . . a rendelkezésre álló idő alatt csak részlegesen tanítható. „M. F. gyönyörű írói nyelvezete az adott életkorban már magában véve is bő magyarázatra szorul (meglapultál, tudakoltad a visszafelé vezető utat, cicamacáztak, gubbasztottak, megdermesztette, gyámoltalan stb.); ehhez jönnek a tárgyhoz tartozó új fogalmak: csimasz, pajor, potroh, páncél stb.”

III. osztályos tanítók : 1. „Március 15.” *Petőfi Sándor* naplójából. A költő nyelvezete túl tömör a III. osztályban. . .„naplóját nem a 9 éves gyermekeknek

szánta bizonyára. . .” 2. Nehéz az „Iskolánk névadója (vázlat alapján)” tárgyú fogalmazás. „9 éves gyermek egy íróról, történelmi alakról vagy politikai nagyságról nem tudhat annyit, hogy fogalmazást írjon róla.” 3. A megszemélyesítés: Osztályom létszáma 29 tanuló. Ebből 17 nem értette meg az anyagot az első órán. . . Később is nehezen ment a feladat megoldása. 4. Levélírás. . . Ez az anyag így túlterhelés a III. osztályban. 5. Nem taníthatók ebben az életkorban a fogalmazás hármas tagoltságának formai követelményei.

IV. osztályos tanítók : 1. *Kölcsey :* Himnusz. Nehéz, nem tanítható ebben az életkorban. Csak az első 3 versszak tanítását javasolja. 2. *Petőfi :* A Tisza. Nem tanítható ebben az életkorban. „Magasabb osztályban tanítsuk ezt a gyönyörű költeményt!” 3. *Dobó István* beszédének (tk. 100—105. l.) és 4. *Zrinyi Ilona* búcsúlevelének (tk. 109—111. l.) mint prózai szövegnek a megtanulása nehéz. 5. Fogalmazás. „A jellemzés tanítását 10 éves korban kissé túlzottnak tekintem. . . A tanuló által készített jellemzést (megfelelő előkészítés alapján) a VI. osztályra tenném.” 6. A jellemzés. . . Nem egy óra anyagáról, hanem inkább az egész témakörről van itt szó. . . Ez az anyag ebben az életkorban nehezen tanítható.

VII. osztályos tanár : Arany Szondi két apródja. . . Elsajátítása a rendelkezésre álló idő alatt nem sikerült. Az anyag bonyolult szerkezete, a benne levő sok új fogalom, nagy terjedelme, a sok művészi eszköz, a nehéz verselés miatt nem tanítható eredményesen az általános iskolában. *Jókai* A kőszívű ember fiai. . . Gyenge eredménnyel olvasták (falusi iskolában). „Okát abban látom, hogy. . .nagy a terjedelme, szerteágazók az eseményszálak, kissé messze van a tanulóktól *Jókai* stílusa. . .a tanulók belefáradnak a mű olvasásába, s így esetleg elriasztjuk őket a többi *Jókai* regénytől. . .” Az időmértékes verselés tanítását ez a pedagógus életkori okok miatt mondja eredménytelennek.

VIII. osztályos tanárok : 1. *József Attila* Éhség. . . „A költemény tartalmát és mondanivalóját nehéz közel vinni a tanulókhoz ebben az életkorban. . .” *Radnóti* Nem tudhatom című versének könyv nélküli megtanulása nehéz. „A verset hibátlanul egy tanuló sem tudta elsajátítani. Nagyon sokszori, kis részletenkénti házi feladat kijelölésével tudtam elérni, hogy megtanulják.” 2. „*Ady* és *József Attila* versei túl komorak a VIII. osztályos könyvben. A tanulók érzelmi világára nyomasztóan hatnak. Derűsebb, vidámabb életszemléletet sugárzó verseket a könyvekbe. . .!” 3. A kisértekezés mint fogalmazási műfaj megtanítása: A feladattal csak a legjobb tanulók birkóztak meg. . .életkorukkal összefüggő okok miatt.

Gimnáziumi I. osztályos tanárok : 1. Az életkor és az anyag fokának ellentétében látom az alapvető hibát. Itt kezdődik — akarva, nem akarva — a frázis, a szólam bevágása. . . Eredmény: szajkózni fogja az iskolától kezdve a termelési értekezletig, politikai röpgyűlésig. . . 2. Az I. osztályos tankönyv (tanterv) nem mindenben felel meg a tanulók életkori sajátosságainak. Nem tanítható — részleteiben — *Móricz* Kismadár című műve. *Petőfi* A helység kalapácsa c. eposzparódiája alapján nehéz a hősi eposz kellékeit bemutatni. *Jókai* És mégis mozog a föld c. regénye szerkezeti szempontból nem egészen hibátlan, pedig a gyermekek ennek alapján tanulják az epikai művek szerkezeti felépítését. Általában vonzó tartalmú és formai szempontból is művészi alkotásokat kell szemelvényül választani, amelyek a tanulókhoz közel állnak. Különösebb nehézséget az elméleti kérdések, elsősorban a verstani ismeretek elsajátítása okozott. 3. A dráma, a komikus eposz: A *Móricz Zsigmond*tól választott dráma-szemelvény éppoly kevéssé alkalmas a műfaj lényegének, jelleg-

zetes sajátságainak bemutatására, mint volt a Fáklyaláng. A tanulók megtanulják a cselekmény mozzanatait, az irányításnak megfelelően kiemelik a nagyparasztok kapzsiságát és a napszámos parasztok kisemmizettségét... Annyi bonyolult lelki-erkölcsi mozzanatot kell itt kibontani, hogy csak leegyszerűsítve — vagyis kétes eredménnyel lehet a rendelkezésre álló idő alatt elemezni. Nem megnyugtató az eposz sajátságainak megismerése azzal a fordított módszerrel, hogy előbb paródiáját tárgyaljuk. Különben is nehezen értik meg a stílus-paródia mivoltát. Egyedül a cifraság-egyszerűség ellentétét érezték meg. Tartalmilag pedig a falusi emberek ilyen bumfordiságának kiemelése megtöri a többi *Petőfi*-szemelvény közös válogatási szempontját: a nép rokonszenves értékeinek felmutatását. 4. Törölni kellene *Móricz Zsigmond* Kismadár c. drámarészletét, mert a 15 éves tanulók erkölcsi nevelésére — főleg koedukált osztályokban — tapasztalatom szerint nem alkalmas, mondhatnám ártalmas. Az író nyilván nem serdülő fiúk és leányok számára írta. Az elméleti anyag elejétől végig túlságosan hosszú, részletező, bonyolult. 5. *Majakovszkij :* V. I. Lenin... Nem tanítható ebben az életkorban. Témája a halál gondolata. Bonyolultak a költői képei (az emberi élet szárazra vont hajó). Igen sok részletes megmagyarázásra szoruló ismeretlen fogalmat tartalmaz. 6. A tartalom és forma egysége. A tartalom és forma összefüggéseinek megláttatása csak konkrét tárgyakra vonatkoztatva sikerült. Mihelyt ezeket a fogalmakat irodalmi művekre vonatkoztattuk, még a legjobb tanulóknál is fogalomzavar mutatkozott... A tartalom és forma egysége elméletének filozófiai fogalmai ebben az életkorban még túl magasak a tanulók számára. 7. A meghatározásokkal van baj. Most nem a sokat emlegetett bonyolult megfogalmazásra gondolok, hanem bizonyos fogalmak használatára. Osztályharc, társadalmi viszonyok, jellemek konfliktusa, elvont fogalom, eszme érzékelhető, szemléletes képpel való ábrázolása stb. Egy példa: ebben a tanévben egy 35 tagú leányosztályban senki sem tudta megmagyarázni azt, hogy mi az intézmény szó jelentése. Rávezető kérdések után kb. 5—6-an kezdték helyesen magyarázni. Nem éreztem magam hibásnak. Tudományos és bonyolult szöveget tanítunk, holott tanulóink fogalomtára megdöbbentően szegényes. Ezért érzem, hogy a tanulók a meghatározásokat megtanulják, de nem értelemszerűen tudják. Tanári magyarázat? Van! De a tanulók, főként a leányok szívesebben veszik és őrzik meg a leírtat. Ezért érzem, hogy az értelemszerű megtaníttatás csak részben sikerült.

Gimnáziumi II. osztályos tanárok : 1. Az új tanterv ide vette a reformkort. Kétségtelen, hogy *Vörösmarty* több verse megfogja a tanulókat. Azonban nehéz még ez számukra. A Gondolatok a könyvtárban, A vén cigány elemzése komoly problémát okoz. *Kölcsey* pesszimizmusa, amely mégis hazafias, nehezen érthető, belátható probléma. Az előző — ezekhez viszonyítva — jóval problémamentesebb irodalmi alakok után ez erős zökkenővel járó átmenet. Kell közben a szünet az első megemésztéséhez, a másodikra való helykészítéshez. 2. Azt is tudja minden szaktanár, *Berzsenyi*nek ez az elégiája(?) minden szépsége ellenére nehéz tanítási anyag. Nézetem szerint a II. osztály legnehezebb anyagrésze a Bánk bán a Zrinyiász mellett, jóllehet a Bánk bán kötelező olvasmány. A tapasztalatom azonban az, a tanulók még ennek ellenére sem értik... Nekünk nem elég holt irodalomtörténeti anyaggal operálnunk csupán; kedvet, színt, kulcsot kell adnunk a művekhez... 3. A Gutenberg albumba és a Gondolatok a könyvtárban: az anyag nem tanítható 15—16 éves lányoknak. Nem sikerült a francia felvilágosodás anyagának elsajátíttatása: az erősen

filozófiai jellegű anyag csak nehezen tanítható ebben az életkorban. 4. Elemzésre nem került ugyan a szöveggyűjteményben található Coelia-dal, de akik olvasták, erkölcsi felháborodásuknak adtak kifejezést. Az eposz műfaját a IV. osztályban a Zrinyiász példáján kellene bemutatni, elemezni. A kuruc harcok költészete: történelmi és irodalmi értéke felbecsülhetetlen, de a tanulók ezt nem tudják értékelni. Az anyag rostálása elkerülhetetlen. Lehetetlen *Bessenyei* írói munkásságának szemelvényes bemutatása. Az eredménytelenség oka: a tanulóktól távol áll nyelve, problematikája; művészi értékeit 16 éves tanuló nem tudja értékelni. *Goethe* életműve, a Faust: a Faust témakörrel a IV. osztályban foglalkozzunk, mikor már a tanulónak megvan az érdeklődése, tapasztalata, műveltsége a filozófiai kérdésekkel kapcsolatban, és maga is fokozottan keresi az élet értelmét, célját. Ebben az életkorban nem tudja megérteni és értékelni a mű eszmei, filozófiai gazdagságát. A tanulók túlnyomó többsége nem is ismeri a művet. Bánk bán: tragikumát teljes egészében felfogni, megérteni és érdemleges módon kifejteni nem tudják. . . Melinda tragédiáját nem tudják felfogni, illetőleg erkölcsi gátlás él bennük, különösen leánytanulókban, nem is tudják átélni Bánk helyzetét. . . A Bánk bán dramaturgiai feldolgozása az utolsó évben történjék műfajelméleti összefoglalás keretében. Csongor és Tünde (kísérleti osztályokban): feldolgozása új nehézségeket okozott. Még III. osztályokban is állandó problémát jelent a filozófiai mondanivalók kibontása és megértése, az Éj monológ értelmezése, a 3 Vándor alakjának szimbolikus jelentésű kifejtése, nyelvi szépségeinek tudatosítása. A szerelmi problematika elvontabb és mégis érzékibb felvetése (Ledér alakja stb.) távol áll a tanulók többségétől. Ebben a korban nem tanítható. A IV. év ismétléseinél vagy drámaelemző feldolgozásakor mélyíthetnénk el.

Gimnáziumi III. osztályos tanárok : 1. Életkori sajátosságokból adódóan az osztály többsége a *Vajda* szerelem Gina verseit kissé értetlenül nézi (sokat nem is lehet velük foglalkozni). Főleg a fiú tanulók húzódoznak ezektől a versektől. A nagy és szenvedélyes szerelem élménye még messze esik tőlük. Beszámolójuk lapos, szólamokat mondanak. A Húsz év múlva szépségeit megértik, de az a vélemény, hogy „ilyen nőre" kár olyan sok szép szót vesztegetni. A leánytanulók jobban elképzelik az egész Gina szerelmet. . . *Vajda* táj- és filozófiai költészete: Bár *Madách* művével kapcsolatban elég sok filozófiai kérdést kellett érinteni, az elvontabb problémák (lét és nem lét kérdése stb.) elég távol állnak a sportoló, mind jobban a realitások iránt érdeklődő tanulóktól. Új Zrinyiász: Meglepődve tapasztaltam, hogy míg én mint szaktanár igen élveztem a művet, humorát, „telitalálatait", a tanulók legnagyobb részétől távol állott az Új Zrinyiász humora. Nem tudták eléggé élvezni. Nagyobb hatást csak az a jelenet váltott ki, amikor Zrinyi összekaszaboltatja a részvényeseket. Részletes elemzésbe — az Utasításoknak megfelelően — nem mentem bele, de maga az ismertetés sem hozta meg azt az eredményt, amit vártam. *Ady* magánélete, betegsége, a Léda szerelem intimitásai érdeklik a tanulókat. Igen nehéz — ezekre a kérdésekre felelve — *Ady* alakját úgy állítani a tanulók elé, hogy a pozitivumokat lássák elsősorban. Túlságosan kamaszok még ehhez a III. osztályosok. Az idén tanítom először a III. osztályban ezt az anyagot, és eddigi tapasztalatom szerint a IV. osztályban kevesebb problémát jelentett. Nem tudom, elég érettek-e már ezek a 16—17 évesek *Ady* egész költészetének, emberi egyéniségének befogadására. A Magyar Ugaron c. verset első bemutatásra csak egy-két tanuló „kapiskálta". *Ady* szimbolikájával eleinte nehezen barátkoznak meg a tanulók. . . Ezek a versek — érzésem

szerint — még koraiak nekik. Alapos elemzés után, közös vázlat után visszakapjuk a jobbaktól a tanított anyagot, de az többségileg még nem az övék. A Léda szerelem nem vált ki élményt a többségből. „Furcsának" találják, esetleg kamaszosan mosolyognak. *Makay* Gusztáv gyak. tanulmánya alapján próbát tettem a Búgnak a tárnák c. vers írásbeli elemeztetésével, illetőleg a szimbólum megfejtésével kétszeri felolvasás után. A többség éppen az ellenkezőjét hozta ki a vers mondanivalójának (volt, aki a munkásosztályt kereste ki a „tárnákban", amely ledönti a kapitalizmust!). 2. Különös nehézséget okozott a tanulóknak *Vörösmarty* életfilozófiája.

Gimnáziumi IV. osztályos tanár : József Attila Hazám c. versét, melyet előzőleg az egész órán át elemeztünk, jórészt a tankönyv szavaival kaptam vissza a tanulóktól, a jobbaktól. Az Óda c. verset a számonkérés balsikere után újra kellett elemeznünk.

Magyar nyelvtan. *II. osztályos tanítók :* 1. Másképp írjuk, mint mondjuk. Az erre vonatkozó szabályokat különös nehézségekkel küszködve tanítom már évek óta. Többféle módszerrel tanítottam már ezt az anyagrészt, és mindig azt vettem észre, hogy beszajkózzák a szabályokat a gyermekek, de érteni a legkevésbé sem értik. Általában az egész második osztályos nyelvtani anyag nagy erőfeszítést kíván a sok helyesírási szabály miatt különösen az átlagos képességű tanulóktól. . . Kevesebb szabályt a II. osztályban, több időt a megértetésre. . . Így elejét vehetnők annak, hogy a II. osztályos tanulók a nyelvtant „nem szeretem" kijelentéssel fogadják, és kényszerrel tanulják a későbbiek folyamán is. 2. A kiejtéstől eltérő hangkapcsolatok írásának gyakorlása: Az anyag nem tanítható ebben az életkorban. A 4. módszertani levél ugyan több időt ad jövőre a helyesírás gyakorlására, mégis az a véleményem, hogy ebben az életkorban nehéz ez az anyag még akkor is, ha csupán tájékozottságot kell elérniük a tanulóknak, s azt is csak a leggyakrabban használt szavakban.

III. osztályos tanítók : 1. Átlagos tanulónál ebben az életkorban a névmás, különösen a ragos névmás igen nehéz. Ezt az előző évfolyamoknál is tapasztaltam. . . Mostani megfigyelésem öt óra anyagára terjedt ki. 2. Ragos névmások: Ebben az életkorban nem taníthatók. Elég a névmás fogalma, majd három csoportba osztása (főnévi, melléknévi, számnévi). Még ez is nehéz a gyengébb tanulóknak. A tőlük távol eső, alig megismert nyelvi tény variálása zavart okoz. Pl. én, engem, velem, tőlem stb. Nem ismerhető fel a megtanult névmás és a rag, mint a főnévnél: könyv, könyvet, könyvből. Szinte mindegyiket külön kellene vizsgálni, megismerni, származtatni, mire világosan látná a 9 éves gyermek az azonosságot. 3. Tapasztalatom szerint a nyelvtanban a névmás, fogalmazásban az önálló vázlatkészítés túlhaladja a tanulók életkori lehetőségeit. 4. A névmások elsajátítása csak részben sikerült, sok nehézség adódott a felismeréskor. 5. Igekötős igék: Az anyag nem tanítható ebben az életkorban.

IV. osztályos tanítók : 1. Megfigyeléseimet a mondattani ismeretek köréből gyűjtöttem. . . Legtöbb problémát a bővített mondat című anyagrész okozta. A mondat bővítő részeinek felismerése, önálló elemzése többször nehézséget okozott a tanulóknak. A birtokos jelző megtanítása bizonyult a legnehezebbnek. Sok tanuló a birtokos jelzőt összetévesztette az alannyal, ha a birtokos jelző rag nélkül volt. Nehéz volt megértetni a birtokos és a birtok viszonyát. . . A jelentkező nehézségeket annak tulajdonítom, hogy a bővítmények teljes értékű megtanítása a IV. osztályban nem lehetséges. Sok tanuló

értelmi képességét meghaladja. 2. A mondat tárgyának mint fogalomnak a megértetése a közepes tehetségű tanulóknál nehézséget okozott, mégpedig azért, mert személy is lehet a mondat tárgya. Nehezen tudták szétválasztani magának a *tárgy* szónak tartalmi jelentését *a mondat tárgyának* jelentésétől. Képtelenek voltak felfogni, hogy személy is lehet a mondat tárgya. . . Több éves tapasztalatom a IV. osztályban, hogy a szófajták és mondatrészek (bővítések) tanítása nagy anyag ezen az értelmi szinten egy évben. 3. Tulajdonságjelzővel bővített mondat: A tulajdonságjelzőt szófajilag vizsgáltuk, s megállapítottuk, hogy az melléknév. Eddig minden ment símán. A nehézség ott adódott, amikor a tanulóknak kellett mondaniuk tulajdonságjelzővel bővített mondatot. A legtöbb — pontosabban egy, két kitűnő képességű tanulót kivéve — a melléknevet állítmányként használta a mondatban. Sok, sok gyakorlás után is. . .a házi leckékben még sok tévedés történt. 4. Nehézséget okozott a több alanyú és állítmányú mondatoknál annak meghatározása, hogy mikor használjuk őket. A bővítmények közül az eszköz- és társhatározó és a birtokos jelző tanítása okozott problémát.

V. osztályos tanárok : 1. A hangulatfestő és hangutánzó szavak meghatározását a tanulók kis része tudja megtanulni. 2. A hangulatfestő, azonos alakú és több jelentésű szavak megtanítása nem sikerült, nem taníthatók ebben az életkorban. 3. A hangulatfestő szavakat el kell hagyni ebben az életkorban. 4. Ikes igék helyesírása: nem tanítható ebben az életkorban. 5. Igék feltételes, felszólító módja helyesírásának tanítása csak részben sikerült: a sikertelenség okát abban látom, hogy a szabályok túl bők, részletezők, és ebben az életkorban sem felfogni, sem tudatosan alkalmazni nem tudják. 6. Mássalhangzók a szavak belsejében és a végződésekben: Nem tanítható így ebben az életkorban, bár 8 órát lehet rá fordítani. 7. Egyéb birtokos személyragos névszók: Az ismeret elsajátítása csak részlegesen sikerült.

VI. és VII. osztályos tanárok : Életkori okok miatt minősítik sikertelennek a megfigyelés ideje alatt végzett tanítások folyamán a birtokjeles névszók; az alanyi, tárgyi, határozói, jelzői mellékmondatok; az alárendelt összetett mondatok helyes használata anyagrészeket.

A nyelvtan tanításának egyéb nehézségeit nem életkori okokra vezetik vissza.

Történelem. A kevés történelmi figyelő lap közül életkorra visszavezethető nehézségre egyetlen egy utal. A gimnázium II. osztályában „Természettudomány és természetfilozófia" címen megadott tanítási egységből *Descartes* és *Bacon* filozófiája az adott életkorban és az előzetes tanulmányok hiányában csak részlegesen, a jobbak számára tanítható eredményesen.

Földrajz. *III. osztályos tanítók :* 1. Akikre büszkék vagyunk: Három csoportot foglal magában: Kecskemét szülöttei; olyan híres emberek, akik itt jártak; Kecskemét mártírjai. . . Ha minden nevet felsorolásszerűen kell elmondania a tanulónak, nehéz feladat 9 éves korban. Ha lejegyezzük is a neveket, meg-megakadnak a felsorolásban és a jellegzetesség elmondásában, csak segítséggel tudják elmondani a jobb tanulók is. Az 1919-es mártírok neve meg nehezen jegyezhető meg, sok új név kevés ismert és a tanuló számára érthető eseménnyel. A közlekedés: Ez a tanítási egység is nehéz. A szomszédos városok, nagyobb községek neve, műútaink, vasútaink iránya sok új nevet kíván, ezeket a földrajzban nem járatos 9 éves tanulónak igen nehéz megjegyeznie. 2. A tengerszinttől mért magasság: Ezen ismeret nyújtása nehéz, a 9 éves gyermek szellemi képességeit meghaladja.

IV. osztályos tanítók : A megfigyelések két ellentmondó végkövetkeztetése: 1. A IV. osztályos földrajzkönyvből az idén könnyebb volt a tanulás. Talán azért, mert a szöveget eseménykeretbe foglalták. Nagyon jók az olvasmányok utáni összefoglaló kérdések is. Értelmes tanulásra szoktatnak. A tanulók a jól előkészített és megtartott tanítási óra után megértették a szöveget is. Élményszerűen a saját szavaikkal tudták elmondani a feladott leckét. 2. (osztatlan iskola). Ezeknek a tanulóknak nagy nehézséget okozott az olvasmányok tartalmának elmondása a földrajzban. Mikor önállóan beszélni kell, azt sem tudják elmondani, amit tudnak. Nincs előadó készségük. 3. Életkori okokból nehéznek minősített anyagrészek: Város a Tisza partján, Virágzó élet a Tisza vidékén; szerteágazó, ebben az életkorban nehezen áttekinthető sokféleséget fognak egybe. 4. Virágzó élet a Tiszavidéken. Sokat ölel fel, felvidéki gyermeknek minden sora új, csak szóról szóra tanulással tudná elmondani.

V—VIII. osztályos tanárok : 1. Hazánk felszínének kialakulása: Az adott életkorban, előzetes tanulmányok hiányában taníthatatlan és tanulhatatlan (V. o.). Általában igen sok a névanyag. Kevesebb név tartalommal megtöltve — az életkori sajátosságokat figyelembe véve — maradandóbb. A névanyag 1/3 részét a tanulók rövidesen, felét pedig az év végéig elfelejtik. Tapasztalatom az ismétléseknél: Olyan leckénél, melyben a tankönyv 28 nevet említ, 20 név volt az a legtöbb, amennyire az osztály legjobb tanulói emlékeztek. A tanulók zöme 12—14 nevet tudott csak, nem is beszélve az összekevert nevekről (V. VI. o.). 2. Életkori okokból nem tanítható: Európa éghajlata; az éghajlati öv és terület tanítása még ezen a fokon sem vezet a kívánt eredményhez. Hogyan alakult ki hazánk felszíne; nehéz a kialakulási folyamat elképzelése ebben a korban. Csehszlovákia természeti viszonyai, az éghajlat és a felszín összefüggésének megértése nehéz ebben a korban; Csehszlovákia gazdasági élete, ásványkincs és ipari termelés (V. o.); A Föld alakja és nagysága, a Föld keringése a Nap körül, a csillagrendszerek, a Naprendszer kialakulása; képzelő erőiket meghaladja ez az anyag ebben az életkorban (VII. o.).

Nyelvek. *V. osztályos tanár :* A melléknév többesszámának és a főnév többesszámának egyeztetése nem tanítható, a tárgyesettel kapcsolatos anyag pedig igen nehéz ebben az életkorban (orosz).

VII. osztályos tanár : Az alanyként használt számnévi-főnévi szókapcsolatok egyeztetése az állítmánnyal meghaladja ennek az életkornak a teljesítőképességét (orosz). Ugyancsak nehézséget okozott a határozatlan számnévi jelzős főnév és az igei állítmány kapcsolata.

Természettudományos tárgyak (fizika, kémia, biológia). A három tárgy pedagógusai bő anyagot küldtek be. Sajátságos, hogy a természettudományos tárgyak tanárai egyáltalában nem vetik fel a kérdést, vajon a legalkalmasabb időben foglalkoznak-e a tanulók egy-egy ismerettel vagy ismeretkörrel, és az általunk ilyen módon megfogalmazott kérdést is következetesen megkerülik. Ha az eredményt nem érik el, vagy az csak részleges, akkor több időt, eszközt, jobb tankönyvet kívánnak. A tárgy fontos, az anyag fontos, tehát meg kell tanítani. Vannak természetesen elgondolkodtató anyagok vagy anyagrészek. Ezek közül mutatunk be egyet-kettőt.

VI. osztályos tanár : Egyensúly az élők világában; az ismeret elsajátítása csak részben sikerült, így több időt kellett fordítani rá. . . Az anyagrészt több részre osztottam fel. Magyarázat után lépésről lépésre elolvastuk. Az elolvasott pár sort az illető tanuló elmondta (esetleg egy másik is). A végén a tanulók

adták meg röviden a feleletet, hogy mit jelent az ú. n. egyensúly az élők világában (megértésről itt láthatóan nincs szó).

VIII. osztályos tanár : Fémek, ipari fémek; ez az anyag — globálisan tekintve—szükséges, fontos és megtanítható. Szükséges és fontos, mert népgazdaságunk felemelése érdekében kormányzatunk igen nagy erőfeszítéseket tesz elhanyagolt és elmaradott iparunk fejlesztésére. Célja vele szocialista államunk lakói életszínvonalának emelése. Az életszínvonal emelkedésének élvező alanya maga a tanuló is. *Illő és szükséges* tehát, hogy a nehézipar alapanyaga, a vas, az acél és az aluminium, valamint gyártásuk részletes ismeretével tágítsa látókörét már az általános iskola VIII. osztályos tanulója is. . . Saját munkámra azt írhatom, hogy különös nehézség nélkül végeztem el. . . Ami a tanulókat illeti, minden osztály rétegeződik jó, közepes és gyenge képességű tanulókra. Talán felmérő dolgozattal lehetett volna pontosabban elemezni az eredményt ennél a résznél, de azt elmulasztottam (beletörődés — az okok vizsgálata nélkül — a részleges eredménytelenségbe).

Vannak olyan elemzések, melyekből elég nagy valószínűséggel állapítható meg, hogy a pedagógus a tanuló nehézségeit azért nem veszi észre, mert túlértékeli tárgyának jelentőségét a műveltséget megalapozó iskola tantervében, és olyan arányokat alakít ki a maga javára, melyek vagy arra vezetnek, hogy a tanulók nagy terheket vállalnak a többletanyag elvégzéséért, vagy arra, hogy egyetlen tárgy eredményes tanulása érdekében kénytelenek elhanyagolni a többit. Minthogy beszámolónkban ez a probléma kiemelten nem szerepel, ide iktatjuk az erre a jelenségre vonatkozó legbeszédesebb dokumentumot, bár nem kizárólag életkorból eredő nehézségről van szó. A kiemelés végig tőlünk.

Gimnáziumi III. és IV. osztályos tanár:

Fájó, hogy a harmadik osztályok az irányító tananyagcsökkentés miatt igen érdekes és a továbbhaladáshoz szükséges anyagrészeket *nem tanulhattak meg.* Az érdeklődő tanulók kérésére szakköri gyűléseken pótoltam ezeket a kihagyott anyagrészeket. Szükség is volt rá, mert *a felvételiken a kérdések között szerepelnek.*

Ezek után azokra a tanítási egységekre szeretnék rátérni, amelyek tanítása nemcsak engedélyezett, hanem központi probléma. A jelenlegi tankönyv alapján csak módosításokkal volt tanítható.

A biológiai tudományok. Az általános biológia tárgyköre, felosztása, kutatási módszerei c. fejezeteket lerövidítve tanítottam. A lényeget tartalmazó rövid vázlatot kaptak a tanulók.

Az élet lényegének megismerésére irányuló törekvések. *A dialektikus materializmus tanítását kiegészítettem.* Tudásukat a tanulók filozófiai, történelmi ismereteiknél fel tudták használni. Megjelöltem a tanulóknak az idevonatkozó szakirodalmat *(A marxista filozófia alapjai* c. könyvet.) Az élő anyag fizikai és kémiai tulajdonságai. A terjedelmes anyagot áttekinthető kézírással a füzetben 1 oldalas vázlat alapján tanulták a növendékek. Az óra továbbhaladó volt, ahol minden új fogalmat sikerült tisztázni és eddigi idevágó ismereteiket rendezni. Az élet lényege. A tankönyv anyagához vett szakirodalomból *Engels :* A természet dialektikáját a tanulók otthon olvasták. További részleteket *Feuerbach* A klasszikus filozófia bomlása és a Filozófia története 1959-es kiadásából ismertettem a tanulókkal. Az élő anyag keletkezése. *Oparin* elméletét ismertettem, kiegészítve a legújabb eredményekkel. *Stanley* és *Mille* kísérletét is megtanítottam. A Természettudományi Közlöny és *Oparin* elméletének áttanulmányozása szükséges a tankönyv mellett a szaktanár számára. A sejtelmélet. *Törő :* Általános biológiája alapján a tanulóknak *sok érdekes és értékes adatot tudtam tanítani.* Az anyagcsere. Az anyagcsere jelentőségét a leglényegesebb meghatározásokra lerövidítettem.

A fotoszintézis. Itt *a tankönyv anyagát* rendezni és *kiegészíteni* is kellett.
Az óra menete volt:

1.) A fotoszintézis alapegyenlete.
2.) A fotoszintézisre vonatkozó elméletek:

a) formaldehid polimerizáció. Miért nem fogadható el 100%-osan?
b) izotópokkal végzett vizsgálatok,
c) a piroszőlősav képződés és ebből a hexoz nyerése.

3.) A fotoszintézis feltételei:

a) kloroplasztiszok,
b) fényenergia,
c) víz,
d) hőmérséklet,
e) a levegő széndioxid tartalma.

A kemoszintézist szintén az első osztályos beszámolóm alapján tanítottam.

Az ingerlékenység. *Sajnálatos a III. o-ban az itt eszközölt tananyagcsökkentés.* Javasolnám a jövő tanévre az ebből a tárgykörből kihagyott részekre vonatkozó korrigálást. A növényi növekedési anyagok biosz komplexumai, a biosz I. és biosz II., a mezoinocitol és H vitamin, valamint a sebhormonok tiroziaminosavának képlete: miután ezeket megtanítottam és a H vitamin előfordulását táplálóanyagainkban megjelöltem, tudták megérteni a tanulók jelentőségüket. A tankönyv hibája, hogy a tanulók által nehezen utánanézhető (sőt földrajz és biológia szakos tanár előtt teljesen ismeretlen) vegyületeket említ.

Az állatok egyedfejlődésének belső tényezői. A *Spemann*-féle kísérletek a tankönyv alapján megtaníthatók voltak. A 116—120 oldalon a fejezet végéig a tanulóknak *tankönyvüket pótló rajzos óravázlatot kellett készíteniük.* Ezen az alapon tanulták meg az anyagot. Így tiszta fogalmaik vannak a tankönyvben leírt kísérletekről, az organizátor jelentőségéről és az indukcióról is. A tankönyv feltételezi itt a tanulókról azt is, hogy a szem fejlődését ők már tanulták, *ezt is újonnan itt kellett megtanítanom,* és csak azután lehetett rátérnem az indukció jelentőségére. Ilyen módszerrel a tanulóknak az anyag megértése nem volt nehéz, sőt a tudás örömét élvezték. A növények egyedfejlődésének külső tényezői. A jarovizáció során létrejövő változásokat a tenyészőcsúcsok osztódó merisztémasejtjeiben csak rajz segítségével értették meg a tanulók. Az egyik IV. osztályomban nélküle próbáltam megtanítani, de nem ment anélkül. Az állatok egyedfejlődésének külső tényezőit magyarázó tankönyvi rajzot könnyebben érthető sematikus rajzzal kellett helyettesíteni. A tankönyvi rajz helyett is ajánlom. A génelmélet. A tankönyv anyagát *a TTK Örökléstani Intézetében látottakkal kiegészítettem. Micsurin* munkássága. Sokat ír róla a könyv, de kissé szétesős. És a lényeges eredmények hiányoznak. *Kiegészítettem és átdolgoztam Törő :* Általános biológiája alapján. A tanulók ebből készített vázlatot kaptak, ami otthoni munkájukat segítette. A törzsfejlődés mint időben végbemenő folyamat. A földtörténeti korszakokról táblázatot tanítottam a sok szöveg helyett. Az evolúciós elmélet története. Az alábbi vázlat alapján tanítottam:

A fejlődés elméletei

A FAJOK

A fajok létrejötte

változatlanok Teremtéselmélet	változók Fejlődéselmélet
1. Egyszeri teremtés — *Linné*	*Kaverznyev.* A fajok közös eredetűek, evolúció eredményei
2. Ismételt teremtés, katasztrófa elmélet, *Cuvier*	*Lamarck* jelentősége. A fejlődésben *a)* környezeti hatást *b)* funkciók jelentőségét, *c)* szerzett tulajdonságok örökölhetőségét hangoztatta. Tévedése az élőlények belső törekvése.
Darwinizmus és malthuzianizmus A létért való küzdelem alkalmazása az emberi társadalomra *(Malthus)*	*Darwin* először bizonyította be, hogy a fajok nem változatlanok, átalakulásuk oka anyagi tényező

I. Változékonyság és öröklődés

környezet, életmód hatására — szerzett tulajdonságok

Neodarwinizmus

Weismann : 1. mindenható szelekció 2 a szelekció tehetetlensége

II. Kiválasztás (szelekció) mesterséges természetes hatása

a) a *létért való küzdelem*

b) *alkalmazkodás módja* (adaptáció)

a) direkt

b) indirekt *formái :*

álcázó szín, figyelmeztető szín } előnyös

mimikri } hátrányos

Alkotó szovjet darwinizmus : Tyimirjazev, Micsurin, Pavlov : Az élet összes folyamatai, a fajok fejlődése is a szervezet és a környezet anyagcseréjén alapulnak.

Az emberré válás. Sok alapot adtak az állattanban és a III. o. anyagban tanult ismeretek. *A tanulók érdeklődése megkívánta a kiegészítéseket,* amit *Pliszeczkij :* Az ember származása és *Nyeszturk :* Az ember származása c. munkák segítségével ismertettem. *A tanítási órákon túlmenően* a tanulók otthon, szakkörön is több alkalmat felhasználtak biológia tudásuk bővítésére. *Rendelkezésükre álltak szaktanári irányítás mellett Törő :* Ált .biológia, *Törő :* Sejttan és szövettan, *Törő :* Fejlődéstan, *Straub :*Biokémia c. műve, továbbá természettudományi és marxista folyóiratok is. Felmerült problémáikat mindenkor nyíltan feltárták, az órákon az egészséges vita megvolt.

Nagy a valószínüsége annak, hogy ebben az esetben szélsőséges példát emeltünk ki. Arra azonban nem haszontalan rámutatni, hogy ez a jelenség van, és sok tárgynál egyszerre kisebb túlzások is teremthetnek nehezen elviselhető helyzetet.

Matematika. *I. osztályos tanítók :* 1. A 100-as számkörben a számsoralkotások kb. az osztály negyedrészénél szinte kétségbeejtően nehezen mennek. . . .Már ha rajtam múlna, az elkövetkezendő tanévben eltörölném főleg a 100-as számkörben való számolást. Felesleges energia-pazarlás gyermek és nevelő részéről egyaránt. 2. A zárójel értelmezése a segédkönyv szerint: megértik, hogy mit csinálok, de a bonyolultabb írásbeli munka miatt önállóan csak több órai gyakorlat után tudják elvégezni. A szülők sem értik, és a házi feladatnál összezavarják a gyermeket. 3. A zárójeles feladatok. . .nem taníthatók ebben az életkorban.

II. osztályos tanítók : 1. A maradékos osztás nem tanítható abban az életkorban, amelyben tanítjuk. 2. A maradékos osztást . . . talán a III. osztályban az osztás közvetlen előkészítéseként könnyebb és eredményesebb lenne tanítani. 3. A maradékos osztásnak azok az esetei okoztak problémát, amikor a hányados 10-nél több, és maradék is van (pl. 77 : 3 = ?). 4. A maradékos osztás megértése is nagy nehézséget okozott a tanulók nagy részénél, de az előírt idő alatt mégis megtanulta kivétel nélkül mindenki. Ennek ellenére a maradékos osztást olyan esetben, mikor a hányados 10-en felüli szám, mégis nehezen értették és emésztették meg. Az előírt anyagot a megszabott idő alatt elvégezni nem tudtam. Több ízben végeztem felmérést. 40 tanuló a következő eredménnyel oldotta meg a kiadott 10 feladatot:

	A harmadik óra után	2 heti gyakorlás után	3 heti gyakorlás után
hibátlanul	2	2	10
1 hibával	3	5	12
2 ,,	5	5	5
3 ,,	8	10	8
5-nél több hibával	9	10	3
mind hibás	13	8	2

III. osztályos tanítók : 1. A Tanterv és Utasítás szerint az írásbeli szorzást és osztást a jártasság fokára kell emelni. 1956 óta nyert tapasztalataim azt bizonyítják, hogy a gyermekek többségénél nehézséget, sőt megterhelést is jelent ez. Különösen így van, mikor összetett feladatot kell megoldani szöveges példa keretében. A túlterhelés elkerülése céljából elegendő lenne az összeadás, kivonás, szorzó- és bennfoglaló tábla készség fokára emelése, valamint olyan szöveges feladatok, melyekben 2—3 műveletnél több nem szerepel. Ez jobban megfelelne a 9 éves gyermekek szellemi képességeinek. 2. Az írásbeli szorzás és osztás egységeknél a jártasság foka elérhető. Ez vonatkozik az egyszerű szöveges feladatok megoldására is. Nem így az összetett szöveges feladatoknál. Az adatok feljegyzését elvégzik, a műveletek helyes megválasztásánál és az indokolásnál azonban hiányosságok mutatkoznak. A mérés területén a leggyengébb az eredmény az időmértékekkel való számolásnál. Néhány tanuló még nem ismeri teljes biztonsággal az órát, a fali naptár is a folyton használt szemléltető eszközök között szerepel. 3. és 4. Ugyanezt a kívánságot fejezi ki az írásbeli szorzással és osztással kapcsolatban azonos indokolással.

IV. osztályos tanítók : 1. Tisztában vagyok azzal, hogy a gyakorlati életben csaknem mindig olyan esetek fordulnak elő, mikor a megadott mennyiségek osztásánál maradék lesz. Szerintem ezeket a pédákat a felsőbb osztályokban kellene megoldatni, mikor már a tizedes törtekkel való műveleteket ismerik. A IV. osztály számára kis fáradsággal olyan feladatokat kellene összeállítani, melyeknek elvégzése pontos eredményt ad. Ezenkívül még azt kívánom megjegyezni, hogy a IV. osztályban fölöslegesnek tartom a közönséges törtek ismertetését még olyan elemi alapon is, ahogy eddig történt. 2. Összeadás és kivonás milliós körben, szöveges feladatok: számos feladat nem veszi tekintetbe a tanulók életkorát, csak kevesen birkóznak meg velük.

*VI. osztályos tanárok:*1. Megoldási terv, zárójel-használat: elsajátíttatása csak a tanulók egy részénél sikerült . . . Az I., II. és III. osztályban teljesen megszüntetném a zárójel alkalmazását. A IV. osztályban, ahol most (nagyon helyesen) csak művelettel megoldható szöveges feladatok kerülnek majd megoldásra, kiváló alkalom kínálkozik a helyes zárójelhasználat bevezetésére. Csak akkor, ha a feladat természete eltérést követel a műveletek megállapodás szerinti sorrendjétől. Fölösleges és a későbbiekben csak nehézséget okoz az öncélú zárójelhasználat . . . Ne tanítsunk ok nélkül olyan dolgokat, melyeknél a nehézségek kiküszöbölése nagyobb energiát igényel mind a tanártól, mind a diáktól, mint ugyanannak nem ismerése és a szellemi fejlettségének jobban megfelelő későbbi helyes és tudatos megismerése. Szorzás közönséges törttel nem tanítható abban az életkorban, melyben tanítjuk. Miután arányossági feladatok megoldása során válik készséggé a következtetés, helyesebb lenne a fenti anyagot az arányosság tanítása után, tehát a VII. osztályban tanítani. Fordított arányosság: nem tanítható abban az életkorban, melyben tanítjuk.

Kezdeti kétségbeejtő nehézségek után, a legegyszerűbb összefüggések megláttatása után, igen aprólékos fokozatok kiépítésével a közepeseknél és az ezeknél jobbaknál fokozatosan fejlődtek az eredmények. A gyengéknél azonban még a korrepetálás sem hozta meg a kívánt eredményt. 2. Szám kiszámítása törtrészből: Az egyenes arányosság fogalmának bevezetése nélkül, következtetéssel, okoskodással, a tankönyv szabályának mechanikus alkalmazása nélkül próbáltam rávezetni a tanulókat a keresett szám kiszámítására . . . A törtrész és a tört fogalmát összekeverik. Nehezen értik meg azt, hogy a törtrész egész szám is lehet.

VIII. osztályos tanár : A %-érték kiszámítása a %-láb századrészével való szorzással; az összeg kiszámítása századrészekkel való osztással: A nehézséget (annak biztos eldöntését, hogy melyik esetben kell szorozni, melyik esetben pedig osztani a százalékláb századrészével) az okozza, hogy a VI. osztályban is csak a közepesnél jobb képességű tanulók képesek egy szám törtrészének a törttel való szorzással, adott törtrészből magának a számnak a törttel való osztással történő kiszámítási módját tévesztés nélkül alkalmazni. Kísérleteim azt bizonyítják, hogy még azok a tanulók is, akik a VII. osztályban biztosan alkalmazták a százalékláb századrészével való szorzást és osztást, a VIII. osztályban év végén már 80 %-ban következtetéssel oldották meg mind a százalékérték, mind az összeg kiszámítását. Kárba veszni láttam minden erőfeszítést, amit részben a VI. osztályban, részben a VII. osztályban kifejtettem.

Gimnáziumi I. osztályos tanár : Ekvivalens egyenletek: nem tanítható ebben az életkorban.

Gimnáziumi II. osztályos tanárok : 1., 2., 3. (Közösen végezték a vizsgálatot egy iskolában). 1. Logaritmus: Szerintem a középiskola legproblematikusabb matematikai témája. A tanulók zöme csak formálisan ismeri, lényege elsikkad, kimerül a táblázat használatában. Az egyetem jogosan marasztal el bennünket ezen anyag terén (a pedagógusok közül az egyik ezzel a megállapítással nem ért egyet, módszerét eredményesnek tartja). Pythagoras-tétel további alkalmazásai: Csak részlegesen sikerült egyszerűbb feladatoknál. Még egy évben sem voltam ezen anyagrész tudásának ellenőrzésénél megelégedve munkámmal . . . 33 tanuló közül 5—6 tudja jól, még 5—6 gyengébben, az osztály zöme nem. 3. Azt gondoltam az idén, hogy az ok a vegyes másodfokú paraméteres egyenletek nem kielégítő elsajátítása. Ezt az idén jól előkészítettem, és mégsem ment. A feladatok megoldási módjának felismerésében van súlyos hiba: pl. sok azt sem tudja, hogyan kezdjen hozzá a kör köré írt szabályos 8-szög oldalainak kiszámításához stb. Szögfüggvények alkalmazása: Csak a tanulók egy kis részénél sikerült mindhárom tanárnál (2—3 jó tanuló). Az anyagrész későbbi időben való tanítását javasolják.

Rajz. *V. osztályos tanárok :* 1. A vízszintes helyzetű kör távlati elváltozásának megfigyelése és ábrázolása: a 33—34. óra anyagának elsajátíttatása a tanulók 65%-nál, a 35—36. óra anyagáé egyáltalában nem (az anyagszerűség kifejezése ebben az életkorban magas követelmény), a 37—38. óráé a tanulók 40%-ánál sikerült. A 41—43. óra, valamint az 57—58. óra anyaga az adott életkorban nem tanítható. A vízszintes helyzetű kör problémáit csak a VI. osztályban tanítsuk, az így felszabadult órákat sík-jellegű tárgyak rajzoltatásával, valamint a testességet kifejező rajzi feladatokkal töltsük. 2. A 3 képsíkos ábrázolás (henger, kúp I. és II. vetülete) csak a tanulók egy részénél sikerült: ebben a korban nehéz elméleti-absztrakt szemléletet kíván.

VI. osztályos tanárok : 1. 39—40. óra. A tanulók igen kicsi %-a oldja meg a feladatot sok idő ráfordításával; a 45—46. óra anyaga a sík-jellegű lapos tárgyak rajzi problémája közé nem való; abban az életkorban, amelyben tanítjuk, nem tanítható. A vonaltávlati törvényszerűségeket csak a VII. osztályban tanítsuk.

VIII. osztályos tanárok : 1. A függőleges helyzetű körök távlati elváltozásainak problémái ebben az életkorban nem taníthatók. 2. A függőleges körök, azaz fekvő hengercsoport problémája különös nehézséget okozott a tanulóknak.

Ének. *I. osztályos tanítók :* 1. Kézjeles énekléssel 50%-os eredményt tudtunk csak elérni. Az első osztályban az énektanulásnak a hallás utáni éneklés a kedvelt formája. 2. Lehetőséget kérünk, hogy a játékokat le is játszhassuk: játék órán. Ne legyen tehát túl kötött a játék óra anyaga, vagy pedig koncentrálni kellene az ének és a játék anyagát. U. i. ének órán a teremben nincs hely a tömegjátékokra, az udvaron pedig a legtöbbször nincs alkalom.

II. osztályos tanítók : 1. A tanulók legtöbbjének nagyon elvont az elméleti rész. Nem voltak képesek figyelni . . . Az I. és II. osztályban a követelménynek a zenei hallás, ritmus fejlesztésének, a szép éneklésnek, a tiszta szövegkiejtésnek kellene lennie. Az elméleti anyag tanítását a III. osztálytól kezdeném, mikor a gyermeknek nem kell már annyit küzdenie a legalapvetőbb dolgokkal. Ekkor már fejlettebb a gondolkodási képessége és figyelme is kitartóbb. 2. és köv. Több dalt sorolnak fel, melyeknek megtanítása különböző okokból nehézséget okoz.

Írás. Mint előző anyagunkban többször, itt is felmerül a tintával való írás nehézsége: 1. A tintával való írás szintén nehéz feladat elé állítja a gyermekeket. Helyes lenne, ha az összes kis betűk megismertetése után kezdenénk rátérni fokozatosan a tintával való írásra, mégpedig úgy, hogy kezdetben csak a legszebben íróknak engednők meg, ami buzdítaná a többieket is. Eddig a gyakorlat az volt, hogy már november második felében bevezettük a tintával írást az egész osztályban. Eredmény: az írás általánosságban romlott. 2. A tintával való írást csak február második hetében kezdtem meg. Az eredmény meglepő. Több tanuló szebben ír, mint ceruzával. Közepesnél gyengébb író nincs is az osztályban . . . Az év végi, részben önálló írási feladatoknál sok tanulónak kissé romlott az írása. Ez annak bizonyítéka, hogy nehezen tud a gyermek egyszerre kétfelé figyelni: a szöveg helyességére is, meg a szép betű alakítására és a kapcsolásra. Ezen úgy igyekeztem segíteni, hogy nagyon leredukáltam egy-egy írás óra anyagának a mennyiségét . . .

Betűismertetés, olvasás. *I. osztályos tanító :* Helyes az előkészítő időszak meghosszabbítása az új tantervben majd, de én a betűismertetési időszakot is meghosszabbítanám. Mióta az I. osztályt tanítom, karácsonyra soha nem fejeztem be a betűismertetést. Szerintem fontosabb az alapok lerakása, mint az év végi gyakorlás. Ugyanis az a tapasztalatom, hogy amelyik gyermek játszva tanul meg olvasni, az annyira megszereti az olvasást, hogy iskolai kötelező olvasási feladatain kívül is olvas otthon a mesekönyvéből, vagy böngészi az újságot, az utcán is mindent elolvas . . .

b. Az anyag nem tanítható meg a rendelkezésre álló idő alatt.

Ebben a pontunkban azokat az anyagrészeket soroljuk fel tárgyanként, melyeket a pedagógusok a rendelkezésre álló idő alatt nem voltak képesek eredményesen feldolgozni. Egészen világos, hogy sok esetben kellett ennek a

pontnak az anyagát mesterségesen elválasztanunk az előzőétől egyszerűen azon az alapon, hogy a pedagógusok a nehézség okaként megjelölték-e a nem megfelelő életkorban való foglalkozást az anyaggal vagy nem. Ugyanis ilyenkor is abba a helyzetbe kerültek, hogy az anyaggal nem végeztek a rendelkezésre álló idő alatt. Nehéz lehet azonban valami a tanulónak nemcsak életkori okok miatt, hanem a szükséges előzetes ismeretek hiánya, az anyag nagy mennyisége, a nem megfelelő tárgyalási mód, a rossz pedagógiai munka stb. miatt is. Ilyenkor a pedagógus — a legtöbb esetben nem vállalva az anyag leegyszerűsítését — vagy a tanulókra rakja rá az egész el nem végzett munka terhét, vagy beletörődik az anyag hiányos elvégzésébe. Minthogy előző közleményünkben ezeket a lehetőségeket megvizsgáltuk, itt beérjük azzal, hogy tényszerűen felsoroljuk a hiányosan elvégzett anyagrészeket. Kiegészítő megállapításokat csak akkor ismétlünk meg, ha javaslat rejlik bennük, vagy más tekintetben tartalmaznak többletet az egyszerű ténymegállapítással szemben.

A szokatlanul nehéz feltételek között dolgozó osztatlan iskolák problémáira nem térünk ki. Az a pedagógus, aki ilyen iskolában végzett megfigyeléseit összegezte, nagyon egyszerűen megállapítja: Minden tantárgy minden anyagrészére vonatkozik az, hogy a rendelkezésre álló idő alatt elsajátíttatni nem sikerült . . .

Magyar. *Olvasás, irodalom.* Az itt említett időbeli problémákat a pedagógusok nagy részükben a nem megfelelő életkorban történő tanításra és a túlméretezett tankönyvekre vezetik vissza, ezért itt csak néhány olyan anyagrészt sorolunk fel, melyeknél kimondottan a kevés időt adják meg az eredménytelenség okaként. *Gimnázium I. osztály : Majakovszkij*, V. I. Lenin. A tantervileg rászánt idő nagyon kevés, a tankönyvben levő részlet igen hosszú. *II. osztály :* 1. A rendelkezésre álló idő alatt megtárgyalni nem sikerült a következő anyagrészeket: A feudalizmus irodalmának kibontakozása; a magyar nyelvű irodalom győzelme a XVI. században; a nemzeti függetlenségért vívott harcok irodalma a XVII. században; a kuruc harcok költészete; a felvilágosodás, a magyar felvilágosodás irodalma; *Berzsenyi ; Goethe*, a Faust; Bánk jelleme, tragikuma; a fővárosi irodalom megszervezése, *Kisfaludy Károly* (csak az anyag 20—25%-ának elsajátítása sikerült); *Eötvös József*. A rendelkezésre álló idő alatt nem sikerült elvégezni más pedagógusoknak a következő anyagrészeket: 2. *Kazinczy* élete, pályája, a nyelvújítás. 3. A feudalizmus irodalmának kibontakozása. 4. *Berzsenyi*. 5. *Katona*. 6. *Vörösmarty*, a felvilágosodás, *Kölcsey*. *III. osztály :* 1. *Madách Imre*, az egymást felváltó izmusok, *Vörösmarty* életfilozófiája. 2. Ellenzéki írók a kiegyezés korában.

Magyar. *Nyelvtan. II. osztály :* Nem tanítható a rendelkezésre álló idő alatt: 1. Az ly-es szavak helyesírása. 2. A rövid és hosszú mássalhangzók. 3. A kiejtéstől eltérő hangkapcsolatok: az nj-s, dj-s szavak írása és ezek megfelelő gyakorlása sikerült, de mikor még többféle, a kiejtéstől eltérő hangkapcsolású szót kellett volna a tanulóknak megismerni, mégpedig a dt, ds, ts, tj, lj került a szó belsejébe, annyira összetorlódott az új ismeretanyag a tanulókban, hogy semmiképpen sem tudtam még a tájékozottság fokára sem emelni tudásukat. Csak a kitűnő és jeles rendű tanulók jutottak el erre a fokra . . . A 4. módszertani levél ugyan több időt ad jövőre a helyesírás gyakorlására, mégis az a véleményem, hogy ebben az életkorban nehéz ez az anyag. *III. osztály :* Több pedagógus szerint nem tanítható a rendelkezésre álló idő alatt a névmás, még kevésbé a ragos névmás; az igekötős igék. *IV. osztály :* Időhiány miatt a tanult szófajták nem mélyülnek el eléggé. Mikor a mondattani és

szótani elemzést végzik, nehezen ismerik fel a ritkábban előforduló eseteket. Pl. Foglaljon helyet *itt*, az *asztalnál*. Helyhatározók, az egyik határozószó, a másik ragos névszó, de névutós főnév is lehet. Ez túl sok a 10 éves gyermeknek. *V. osztály :* 1. Igék feltételes és felszólító módjának helyesírása. 2. Ikes igék helyesírása. 3. Hangutánzó és hangulatfestő szavak. 4. A j hang kétféle jelölése, a hasonulás, másképp ejtjük, másképp írjuk, magánhangzók a szó belsejében (híd, hidat). *VI. osztály :* A tulajdonnevek helyesírása. 2. A birtokjeles névszók. 3. Egyéb birtokos személyragos névszók. *Gimnázium I. osztály :* 1. A rendelkezésre álló idő alatt nem sikerült elsajátíttatni a tanulókkal a fogalmazás, a nyelvhelyesség és a helyesírás szükséges ismereteit. Az I. osztályos új nyelvtan főleg az első kettőt helyezi előtérbe. Erre azonban egyszerűen nincs idő. Formális megoldással statisztikailag kimutatható mennyiséget el lehet végezni, de ennek eredménye semmi. Ha házi munkára adunk fel fogalmazástani vonatkozású feladatot, az órán nincs lehetőség részletes elemzésére. A tanítási órák alatt feldolgozható feladatok apró darabok, amelyek a stilisztika egészéből kilógnak . . . Ennek oka, hogy foglalkozni kell a leíró nyelvtannal is, és a helyesírást sem szabad elhanyagolni. Ezt — az elvi utasítás szerint, de kizárólag elvben — rövidre lehetne fogni, de . . . ha egyszer a tanulók tekintélyes része nem tudja ! A helyesírásról pedig nem beszélünk, mert ott súlyosabb a helyzet . . . Alapvető hiba, hogy . . . a tankönyvek szerzői, a tantervek készítői távol állnak a hétköznaptól . . . kitűnő szakemberek, de nem a vidék 70—80%-át kitevő átlag-gimnáziumokban. 2. Nem a tankönyvírók hibája, hogy az idei I. osztályomban legértékesebb részeit, a Nyelvhelyesség, fogalmazás, stilisztika c. fejezeteket csak igen korlátozott mértékben tudtam felhasználni . . . Időnk és energiánk túlnyomó részét a helyesírás tanítására és gyakorlására kellett állandóan fordítani, ha el akartam érni, hogy az osztály 30—40%-át ne kelljen a helyesírás miatt magyarból megbuktatnom.

Történelem. *VII. osztály :* A rendelkezésre álló idő alatt nem elsajátított anyagrész az I. és II. Internacionálé. Csak a tanulók egy részénél volt eredményes a felvilágosodás, a Kommunista Kiáltvány tanítása, különös nehézséget okozott A pártok és pártharcok című részlet. *VIII. osztály* (az egész anyag): elsajátítása csak részlegesen sikerült (az anyag egy részét tudják, csak a tanulók egy része tudja). *Gimnázium I. és II. osztály :* 1. Nem tanítható a rendelkezésre álló idő alatt: A feudalizmus virágkora. Különös nehézséget okoz a termelőerők—termelési viszonyok, a tőkés termelés kezdetei tisztázása. Az I. osztályos történelem ismeretanyagának zsúfoltsága, a túlhalmozott latin-görög nevek, fogalmak elsajátítása, valamint az áthidalási órák problémája (melyek nem oldják meg a maximalizmus elleni harc kérdését) túlságosan nagy megterhelést jelentenek a tanulóknak. Az általános iskolákból hozott hiányos materialista történelmi szemlélet és a logikus gondolkodás elégtelensége az I. év folyamán kerül pótlásra. A megjelölt témával a II. osztályban a két párhuzamos osztályban kétféle módszerrel próbálkoztam. Az egyikben a tankönyv szövegére támaszkodva rövid egységekben magyaráztam az anyagot, majd egy-egy mondatban a táblán rögzítettem a lényeget. A másik osztályban felírtam a termelési erőket és termelési viszonyokat alkotó tényezőket, mindegyikre példát mondtunk, s az osztállyal közösen állapítottuk meg a szükséges következtetéseket. A tanulók a saját szavaikkal mondták el a tanult anyagot, és a számonkérésre olyan módon készültek fel, hogy az előre lediktált kérdésekre otthon fogalmazták meg a megfelelő feleletet . . . Második próbálkozásom volt eredményesebb. Az ellenőrző röpdolgozat ebben az osztály-

ban 3,6, míg a másikban csak 3,2 volt, pedig ez utóbbi osztály a tehetségesebb. *Gimnázium IV. osztály :* Nem tanítható eredményesen a rendelkezésre álló idő alatt: A nemzetközi munkásmozgalom és az I. Internacionálé című rész.

Földrajz. *III. osztály :* 1. Lakóhelyismeret, a munkafüzet új fogalmait tisztázni kell. Ezért a Lakóhelyünk vizei egység egy óra alatt eredményesen nem végezhető el (talajvíz, forrás,torkolat stb.). 2. Az egyes világtájak neve és a világtájak szerinti tájékozódás több időt kívánt. 3. A közlekedésről szóló tanítási egység nehéz ennyi idő alatt. *IV. osztály :* A rendelkezésre álló idő alatt nem sikerült a következő olvasmányok feldolgozása: 1. Kukoricaföldön acélváros (sok új fogalom). 2. A Mátrában, Keresztül a Bükkön című olvasmány rövidebb lehetne. 3. Az alma és a burgonya hazája c. olvasmány néhol fölöslegesen terjengős. A Puszta, puszta, hortobágyi puszta című olvasmány foglalkozzék a mai Hortobággyal is. A Kubikus hadsereg megfogalmazása nem minden részletében megfelelő. 5. Bőséges szemléltető anyag, az élménygyűjtés több lehetősége kellene. Egyes esetekben a tankönyv stílusán, a gyermeki tapasztalat világának figyelembevételén még lehetne javítani. *V—VIII. osztály* (napköziotthon-vezető tapasztalata): Az anyag végig túlméretezett, sok az új fogalom, eddig nem hallott név. Megtanulásuk aránytalanul sok időt kíván. *Gimnázium I. osztály :* Az anyaggal való eredményes foglalkozást a sok adat gátolja. *II. osztály :* Eredmény csak részleges Afrika és Dél-Amerika esetében. Nem csökkenteni, hanem emelni kellene a földrajz órák számát.

Idegen nyelvek, orosz. *V. osztály :* A rendelkezésre álló idő nem volt elég a melléknév és a főnevek többesszámának egyeztetésénél, a tárgyesettel kapcsolatos nyelvtani anyag elvégzésénél. Több időre van szükség az ismétléseknél. *VI. osztály :* A 3. olvasmány anyagában nehézséget okozott a hímnemű főnévragozás hat esetének egy olvasmány keretében történő feldolgozása. A 15. olvasmány anyagában a tőszámnevek és a főnév kapcsolatát a tanulók megértették ugyan, de a gyakorlati alkalmazásnál sok volt a hiba. *Gimnázium I. osztály :* 1. Az általános iskolára általában nem lehet biztosan építeni. Itt vidéken annyiféle iskolából jönnek a tanulók, hogy néhány kitűnő mellett a legtöbbnél annak örülünk, hogy írni, olvasni tud, és mindent elölről kezdünk a zöm kedvéért. Még az igeragozást is elhozzák mint nyelvtani tudományt, de a névszóragozás, különösen a melléknév, névmás a nagy átlagnál csak hírből hallott. A legfeltűnőbb azonban a szókincs szegénysége, bizonytalan szilárdsága, és ennek következtében a gyakorlati alkalmazás készségének hiánya. Az általános iskolai linearitásról tehát még nem lehet szó. Egységes szintet és tanulási erkölcsöt kell teremteni ebben az első évben, s részben ez szabja meg a tanmenetbe veendő olvasmányok nehézségi fokát és sorrendjét. Mindezt az idei tanmenet már tekintetbe vette . . . az előzetes beszélgetési és gyakorlási anyag rugalmasan alkalmazható. 2. A tanulók többségének igen kevés és zavaros nyelvtani fogalmai vannak. Ha a nyelvtanár meg akarja értetni nyelvtani mondanivalóját, a legtöbbször a magyar nyelvtanra szeretne támaszkodni, de kiderül, hogy a tanulók nyelvtani tudása legtöbbször legfeljebb verbális . . . A birtokviszony szórendje . . . még a IV. osztályokban is okoz nehézséget. Ennek oka, hogy alapos nyelvtani tudás híján a tanulók nem ismerik fel a birtokviszonyt, különösen ha hiányzik a *-nak -nek a* rag . . . Nincs annyi idő a gyakorlásra, mint amennyi esetleg lett volna a magyar nyelvtani órákon a birtokos jelzővel való alapos megismerkedésre. A birtokos névmás használata elég könnyen megtanítható az első és második személyű szerkezetekben. A harmadik személyűekben azonban már sok a probléma

(A tanuló rendes, *füzetei* tiszták. A tanuló füzetei tiszták). Ez a probléma főleg a jobb tanulóknak okoz problémát, a gyengébbek észre sem veszik, hogy itt különbség van. *Gimnázium II. osztály :* 1. A 3. személyű birtokos névmással kapcsolatban merült fel nehézség. A rendelkezésre álló idő alatt a tanulók többsége önállóan nem képes eldönteni, mikor melyik alakot kell használnia. 2. Tőszámnevek ragozása. Hiányzik a begyakorlási idő. Ragozott számnevek egy olvasmányban fordulnak elő nagyobb számban, és az sem kötelező. A melléknévi igenevek megtanítására készült olvasmányt tanítjuk, az új tananyagbeosztás a melléknévi igeneveket csak a III. osztályban taníttatja. *Gimnázium III. osztály :* 1. Tanítványaim a jelen és múlt idejű cselekvő melléknévi igenév képzését tudták és használatát értették . . . a nehézség a szenvedő alak tanításakor jelentkezett, és a tanulók eddigi tudása is bizonytalanná vált . . . E nyelvtani rész megtanítása csak úgy volna lehetséges, ha a tanulók már az első osztálytól kezdve találkoznának a szövegekben a szenvedő mondatszerkezettel. 2. A tankönyvben közölt *Nyekraszov* költemény alapos feldolgozására nincs elég idő. 3. A zenéről szóló olvasmány meghaladja a tanulók nagy részének zenei tudását . . . Erre a beszélgetési részre is áll az, amit szinte valamennyi III. osztályos könyvben található társalgási anyagra elmondhatunk: alapos feldolgozására nincs meg a kellő idő.

Fizika. *VII. osztály :* 1. Csak a tanulók egy részével és a tervezett időnél többet ráfordítva sikerült a hőtani számításokat megnyugtató módon elsajátíttatni. Különös nehézséget okozott még a molekula fogalma, a maximum-minimum hőmérő, a párolgás és lecsapódás, a párolgás és lecsapódás a gyakorlatban. A hiányosságokat annak tulajdonítom, hogy az anyag túlzsúfolt, majdnem minden órára új anyag jut. Eredményesebb lenne a tanítás, ha minden alkalommal beállíthatnánk egy-egy órát — ahol szükséges — a gyakorlati alkalmazásokra, számításokra, számonkérésre. 2. Nem tanítható a rendelkezésre álló idő alatt a munka fizikai értelmezése, a munka kiszámítása és mértékegységei, a hőmennyiség és egysége, hiányosan tanítható a belső égésű motor. 3. Nem tanítható a rendelkezésre álló idő alatt a csigák, munkavégzés csigával, csigasor, a hőmérő, a hőokozta térfogatváltozások gyakorlati jelentősége, a hőmennyiség egysége, az égéshő, számolási feladatok hőmennyiségekre, a fajhő, számolási feladatok fajhőre, a hőforrások, hővezetés, hővezetés és hőszigetelés gyakorlati jelentősége, a mechanikai munka hőegyenértéke, gőzkazán, gőzturbina; csak a tanulók egy részénél volt sikeres a tanulás a következő anyagrészeknél: hengerkerék, munkavégzés emelővel, a hő terjedése sugárzással, a hősugárzás gyakorlati jelentősége, párolgás, forrás, lecsapódás a gyakorlatban. *VIII. osztály :* 1. Időhiány miatt nem sikerült elsajátíttatni a váltakozó áramú generátor, ennek fajtái, meghajtása, az elektromosság áramlása gázokban anyagrészt; csak a tanulók egy részénél volt sikeres a lágyvasas és forgótekercses volt- és ampermérő, az egyenáramú motor, az indukált áram, a transzformátor, az energia megmaradása a transzformátoron, az elektromos energia szállítása tanítása. A kevés idő okozta nehézséget tetézi a kísérleti eszközök hiánya. 2. Csak részlegesen sikerült az áram mágneses hatásán alapuló árammérő műszerek megismertetése, a váltakozó áramú generátor. Korszerű fizikai műveltségre törekszünk, ehhez szükséges a megértést biztosító egyszerű kísérlet s a tudatosságot biztosító gyakorlat (fizikai számítások, tanulókísérletek, üzemlátogatás, a kísérletezés értékelése a számonkérésben). *Gimnázium II. osztály :* 1. Időhiány miatt nem sikerült elsajátíttatni a mozg. vektorok, hajítások anyagrészt, továbbá a *Newton* törvényei, súly és tömeg,

mértékrendszerek anyagrészt, csak a tanulók egy részénél volt eredményes a munka, az energiára vonatkozó összetett feladatok, mértékegységek és az állandók fizikai tartalmának megértetése. Még mindig sok az anyag a II. osztályban annak ellenére, hogy az óraszám az idén bővült . . . A tanulók küszködnek, és undorodnak a fizikától végig a gimnázium osztályaiban, ha nem tudják pontosan a II. osztály anyagát. 2. Csak részlegesen sikerült a következő anyagrészek megtanítása: merev testekre ható erők összegezése és felbontása, párhuzamos erők összegezése, súlypont, egyensúlyi helyzetek, állásszilárdság, a munka egységei, energia- és munkaszámítás egyszerű gépekkel kapcsolatban. *III. osztály :* 1. A rendelkezésre álló idő alatt nem sikerült a gőzgépről tanultak felelevenítése, a hangtan állandó beillesztése a hullámtanba, az elektrosztatikát és a *Coulomb* törvényt sem tudtam egy órán megtanítani, mert a tanulók nagy többsége semmi alapkísérletet nem látott az általános iskolában. A legnagyobb hiányosságot abban látom, hogy kevés idő maradt feladatok megoldására. A tanulók az előírt egy házi feladattal sem mindig birkóznak meg, és a feladatmegoldás gyakorlására ebben az évben nem jutott idő. Ez a tény annál is inkább aggasztó, mert az érettségin a képlettár bevezetése kizárólag csak összetettebb feladatok adását teszi lehetővé. 2. Több időt szántam a tehetetlenségi nyomaték, a periodikus mozgásokról általában szóló anyagrész tárgyalására. 3. Részben volt eredményes a merev testek forgó mozgásának és az egyenletes körmozgásnak a tanítása. *IV. osztály :* 1. Csak részlegesen sikeresen elvégzett részben új, részben ismétlési anyagrészek: az energiamegmaradás elve a hőenergetikában, gázok állapothatározói, gázegyenletek, áramló folyadékok és gázok, közegellenállás, repülés, a hidrosztatika, a hullámmozgás, hullám interferencia. 2. Generátorok, motorok.

Kémia. A rendelkezésre álló idő alatt nem vagy nem kielégítően elsajátított anyagrészek: *VIII. osztály :* 1. A kémiai egyenlet, a fémek általános jellemzése, a szappan; 2. az égés, a víz, a kémiai változások csoportja, az ammónia, a kén, kéndioxid, kénes sav, a kéntrioxid, a salétromsav, a sósav, az ecetsav. *Gimnázium I. osztály :* 1., 2. 34—37. 1. Gramm egyenérték súlynyi mennyiség (vidéki gimnáziumban nem tanítható), az alapfogalmak és alaptörvények, a kémiai folyamatok mennyiségi viszonyai, az oldatok, nem fémes elemek és vegyületeik; 3. a titrálás; 4. az alapfogalmak és alaptörvények fejezete, a mólos normáloldat és a titrálás; 5. a vegyérték, bázisok, savak, titrálások, kémiai egyenletek. *II. osztály :* Tanulókísérleti órák. Minden gyakorlat elvégzésére 2 órát használtunk fel, tehát többet a javasoltnál. Az osztályokat két csoportra bontottuk, a gyakorlatozók *az első tanítási óra előtt 1 órával, tehát 7-kor kezdtek dolgozni.* Az egyik csoport az egyik héten, a másik egy hét múlva végezte kísérleteit. A 3. gyakorlathoz kapcsoltuk még a zsírok elszappanosítását, a 4. gyakorlatot a kőszén lepárlási kísérlettel bővítettük.

Biológia. *V. osztály :* A virágszerkezet későbbi begyakorlására nincs mód. Mire a tavaszi időszakban újra előkerül a virág, a szeptemberben megismert termőre és porzóra már nem emlékeznek; a méhészetet kihagynám az V. osztályból, sok az új fogalom; egyes állatok leírása túlzottan részletező (fogazat, fogak száma stb.). *VI. osztály :* A rét füvei, pelyvások tanítása csak részben sikerült. A füveket határozni a legnehezebb, meg sem kísérelhetjük; eredménytelen a gyomnövények, gyógynövények, mérgező növények tanítása, sok az egy órára eső növény; ha egy órán több növényt tanítunk, sematikus felsorolást végzünk csupán. *VII. osztály :* Nem sikerült, illetőleg csak részben sikerült a talaj és talajművelés, a levelek működése, a növényrendszertani

részből a zárvatermő magvas növények, az anyagcsere folyamatok megtanítása. Az anyag túlméretezett, a tanítási egységek egymástól távol esnek (növények szervei és működésük — idegen tájak állatai és növényei). Egy órára túl sok állat tárgyalása jut. Hiányzik a szemléltetés lehetősége. Az állatrendszertani rész célja a 3 év anyagának összefoglalása, mégis eddig nem tanult állatcsoportok tárgyalását tartalmazza (szivacsok, csalánozók, puhatestűek, tüskésbőrűek). Ezeket egy tanítási órán nehéz megtanítani. *VIII. osztály :* Nem sikerült, vagy csak részlegesen sikerült a következő anyagrészek megtanítása: 1. A vese kívülről és belülről, az idegrendszer; 2. az idegrendszer jelentősége, agyvelő és agyidegek, az élet szakaszai I—II., az ember származása, összehasonlítás, ősember, a fertőző betegségek, egészségügyi intézmények, az idegrendszer betegségei, gerincvelő, zsigeri idegrendszer. Az ok az anyag túlméretezettsége, túlzsúfoltság. *Gimnázium I. osztály :* 1. Nem tanítható így a sejtosztódás formái című rész, túlzottan bő a tápanyagok felvétele. 2—4. (egy gimnázium három pedagógusának összesen 30 figyelő lapjából): A rendelkezésre álló idő kevés volt, és ennek következtében többet kellett ráfordítani vagy hiányos eredménnyel beérni a csírázás, a szakaszos fejlődés, ivartalan és ivaros szaporodás, az ingerlékenység és mozgás, a növény rendszertan, a gombák, a harasztok (a nemzedékváltakozás), a virágdiagram olvasása, a szőlőfélék és ernyősök családja, a liliomfélék és pázsitfűfélék családja anyagrészeknél. Sokszor említik a szemléltetés elégtelenségét. 5. Mohák, harasztok: az eredménytelenséggel előre számoltam, mivel a jelen tanévben a nemzedékváltakozással is ismertetésükkor kell foglalkoznunk. Jó előkészítéssel és több idővel elvégezhető. „Ha azt akarjuk, hogy a növénytan már az első osztályban is a materialista világnézet kialakítását szolgálja, akkor ezt az anyagrészt megfelelően elosztva tanítani kell, különben a megkezdett útról ismét letérünk, és megmaradunk az általános iskola színvonalán". Különös nehézséget okoz a szakaszos fejlődés és a jarovizáció tanítása.

Matematika. *I. osztály* (és folytatólag a következők): a rendelkezésre álló idő alatt hiányosan elvégzett anyagrészek. 1. Zárójeles feladatok, az együvé tartozó mennyiség; 2. zárójeles műveletek; *II. osztály :* 1. a maradékos osztás; 2. a maradékos osztás; 3. egyenlő részekre osztás 2, 3, 4, 5-tel; 4. kétjegyű számok osztása; *III. osztály :* 1. egy mértékegység átalakítása; 2. szorzás írásban két jeggyel; 3. írásbeli szorzás, a szorzó kétjegyű; 4. írásbeli szorzás kétjegyű szorzóval; *IV. osztály :* 1. mozgásokra vonatkozó feladatok, egyenletes sebességgel szembehaladó mozgásokra vonatkozó feladatok; 2. a négyzet és téglalap területének kiszámítása; 3. osztás 3 jegyű osztóval; 4. osztás 3 jeggyel; 5. szöveges feladatok megoldása 3 jegyű osztóval; *V. osztály :* tégla és téglalap; *VI. osztály :* 1. szám kiszámítása törtrészből; 2. megoldási terv, zárójelhasználat, szorzás közönséges törttel, fordított arányosság; *VII. osztály :* mennyiségek és átalakításuk; *VIII. osztály* 1. szöveges egyenletek; 2. a hasonlóság gyakorlati alkalmazása; 3. %-érték kiszámítása a %-láb századrészével való szorzással, előjeles számok kivonása, olyan algebrai kifejezések számértékének kiszámítása, melyek együtthatót és hatványkitevőt tartalmaznak, egyenletek megoldása a műveletek összefüggései alapján ($-26 + x = 3$); 4. egyenletek megoldása (szöveges és numerikus); 5. törtes egyenletek; *gimnázium I. osztály :* 1. háromszögek egybevágósága (nem érzik a bizonyítás szükségességét); 2. szorzattá alakítások, geometriai szerkesztések, szöveges egyenletek, mozgásokra vonatkozó szöveges egyenletek, függvénytani fogalmak (megjegyzés: a matematika és geometria anyag jól előkészített értelmes tanu-

lónak is sok; nincs elég idő a megemésztésére, begyakorlására; ez az oka annak, hogy a középiskolában a tanulók zömének nehéz a tárgy végig, és főleg ezért buktatós tárgy; aki elsős korában nem tanult meg jól számolni, az idejének legtöbb részét a későbbi osztályokban ezzel tölti, jóformán eredménytelenül...) 3. összetett algebrai törtkifejezésekkel való műveletek; 4. a racionális számkör kiépítésének áttekintése (megjegyzés: 14 óra kevés; az itt szereplő kérdések legtöbbjére az osztály 5—6 tanulója tud felelni, a többség nem, mert vagy egyáltalában nem tanulta, vagy elfelejtette, vagy nem tudja alkalmazni; a tankönyv szerint 43 oldal 14 órára osztva igen zsúfolt, egy órára igen sok fontos tétel és szabály jut, kevés az alkalmazásra fordítható idő; ugyanezen tanítási egységen belül a zárójelek használatát . . . ilyen formában a tanulók nem tanulták, így új anyagként állt előttük); 5. algebrai törtek szorzása, osztása, hatványozása, racionális tört algebrai törtté alakítása, paraméteres egyenletek megoldása, paralelogramma szerkesztések (különösen az elemzés és a diszkusszió), a körrel kapcsolatos mértani helyek, a kerületi és középponti szögek tétele, a húrnégyszög tétele, érintőnégyszög (megjegyzés: bármennyire konkretizáljuk az elméletet, annak alkalmazására kevés az idő, pedig a cél ez; önálló matematikai meglátás is csak az év végén jelentkezik; az anyag túlzsúfolt); *II. osztály :* 1. egyszerű irracionális függvények és grafikonjaik, másodfokú egyenletrendszerek, a hatványfogalom kiterjesztése és a logaritmus; 2. a logaritmus, másodfokú egyenletrendszerek, szögfüggvények alkalmazása összetett trig.-i feladatokban, a hasonlóság; *III. osztály :* 1. geometriai helyek meghatározása koord. geom. úton; *IV. osztály :* 1. a parabola alatti terület; ábrázoló: görbe felületek áthatása.

c. A tankönyv okozta problémák és nehézségek.

Nem vállalkozhatunk arra, hogy tankönyvről tankönyvre ellenőrizzük és értékeljük a pedagógusok megállapításait. Az elemző lapok észrevételeit csoportosítottuk tárgyak szerint és a legnagyobb tárgyilagossággal, az egyes tankönyvek szerzőinek felfedésére sem törekedve. Minden egyes közlést olyan jelzésnek kell tekinteni, melyre fel kell figyelni akkor is, ha az említett probléma egyetlen ember mindennapi munkájában okozott zökkenőt. A tankönyvek a jelenlegi ismeretnyújtás és ismeretszerzés legegyetemesebb és leghatékonyabb segítői, komoly érdek fűződik tehát minden olyan észrevétel megszívleléséhez, mely hiányosság kiküszöbölését teszi lehetővé, vagy az eddiginél járhatóbb utat hoz javaslatba.

Magyar (olvasás, irodalom). *I. osztály :* 1. 14. l. Az l ismertetése: a *lő* fölötti képet el kellene hagyni, a gyermek a legtöbbször úgy értelmezi, hogy „a katona bácsi lő" (emberre!). 2. (Több pedagógus kérése). Két nagybetű feldolgozása egy órán csak látszólagos időnyereség; oka a későbbi helytelen betűkapcsolásoknak; a gyakorlat megbuktatta azt a feltételezést, hogy egy órán 3 betűt is fel lehet dolgozni; minden sietség megbosszulja magát stb. 3. 32. l. *n*, tanító *néni*; egyszerűbb lenne a *néni* képe az *n* hang szemléltetésére. *Gy*újtsd meg a villanyt! A villanyt nem gyújtjuk meg (lapszám nélkül). 5. 62. l. Ünnep az iskolában. Sok benne az új fogalom, hosszú szó. 6. Ünnep az iskolában. A témáról való beszélgetés nehézkes volt, ilyenné tette a sok nehéz fogalom (felszabadították hazánkat, Petőfi a szabadságért küzdött, a világ dolgozói összetartoznak . . .) 7. 75. l. A Január elöljár mondóka nehezíti a hónapok nevének megtanulását. 8. 114. l. Látogatás a gépállomáson. Nehezen

tanulhatók a hosszú szavak (kormánykerék, gépállomásvezető), a sok új fogalom (traktorok, nyereg, eke, hasította a földet, zakatolt stb.) miatt. 9. 105. l. Miklós visít. Ennek oka vagy a verés, vagy a mosdatás. Miért kell a mosakodást ilyen képhez kapcsolni? 10. 122. l. A kis fa. A befejező 3 mondat nem nyugtatja meg a gyermeket. Talán a fordításban van a hiba? 11. 131. l. A Hóka c. olvasmány maradjon el (többször). Nem érdekes, nevelési szempontból érdektelen. Ugyanez vonatkozik Az állatok vitája és A kóró és a kismadár című mesékre is. 12. 132. l. Egy délután. Tartalma távol van a gyermektől, elhagyandó. 13. Ua., nehéz feldolgozni, hetet-havat összehord. 14. 168. l. Az én titkaim. Nehezen tárgyalható így ebben az életkorban. Javaslatok: A 86—117. lapig: A nagybetűk ismertetésénél is maradjon meg a nagyobb méretű betű, mivel az áttekinthetőbb. A 82. laptól a kis- és nagybetűs rész között több rövid mesére lenne szükség a kisbetűk alapos begyakorlására. Az olvasmányok kiválogatásánál a szemléltetésre alkalmasakat kell előnyben részesíteni. A szemléltetés legyen pontos (116. l. Derűs reggel: Az olvasmány szövege énekes pacsirtára utal, a kép búbos pacsirtát — pipiske — ábrázol, az nem száll a magasba énekelni; 130. l. Méhek. Az illusztráción két kas szerepel, a valóságban a gyermek inkább kaptárt figyelhet meg). Hiányzik a becsületességre, a talált holmi visszaadására serkentő, a lopás leküzdését segítő találó kis eset vagy mese, a közvagyon óvására, az utcai szemétgyűjtő használatára, a felnőttek iránti udvariasságra nevelő világos, sokat mondó kis történet. Az elemző, összetevő módszerrel év végére a tanulók megtanulnak olvasni, ez az eredmény azonban igen nagy erőfeszítést követel meg mind a tanulóktól, mind a nevelőktől. Ki lehetne dolgozni olyan módszert, melynek segítségével játékosan, könnyen és *kedvvel* tanulhatnának meg olvasni még a gyengébb tehetségű tanulók is . . . Egy pedagógus pontokba foglalt kívánságai az I. osztályos tankönyvvel kapcsolatban: *a)* A betűk átcsoportosítása. *b)* Lehetőség az új betű sok rövid szón, szótagon való gyakorlására (eleinte 2 betűs szavak). *c)* Hosszú szavak, torlódó mássalhangzók csak a betűk megismerése után következzenek. *d)* Az új betű a lehető összes kapcsolatban forduljon elő. A nagybetűknél is sok név, új mondat legyen. *e)* Több legyen az írott szöveg. *f)* A tartalom-elmondás könnyítésére több olvasmánynál kell a kép vagy képecske, mint pl. a 89. és 116. lapon. *g)* Érdeklődést, hangulatot, érzelmet keltő, csengő rímű versek lennének szükségesek, melyeket szívesen és könnyen olvas, tanul a gyermek. Lehetőleg elbeszélő tárgyúak. *h)* Az olvasási kedv felkeltése és a jó olvasási készség kialakítása céljából sok érdekes történet kellene, pl. 101., 124., 126., 162. l., még több állat- és népmese. *i)* Sok kép, főleg a betűismertetésnél, melyekből a betűalak elvonható, s így azok a betű felismerésében az emlékezetet támogatnák.

II. osztály : 1. 31. l. Szántanak, vetnek. Sok az új fogalom (barázda, ekevas, szövetkezet, borona, tanácstag, gépállomásvezető, vetőgép, csődugulás stb.), nem tanítható ebben az életkorban. 2. 47. l. Az adott szó. A könyvben nincs olvasmány a kisdobosok életéről, legalább ennek az olvasmánynak a hősét lehetne kisdobosként bemutatni, és a kisdobos segíteni akarását, szavahihetőségét, áldozatvállalását itt kiemelni. 3. 48. l. A „csaló". Csak részlegesen tanítható. Sok az ebben a korban megmagyarázhatatlan fogalom (csiszolja eszét a tudomány, a tudományok csarnoka, gyanúba keverte, visszavonulóban van az ajtó felé, ravasz fondorlattal, tejivás örvével, üzelmei napvilágra kerültek, a vizsgálat kiderítette, gémberedett kis arcocskában végződött). 4. 50. l. A tanuló közösség. Ki az árulkodó? Az olvasmány az árul-

kodás fogalmát nem magyarázza meg. A párbeszédes formában közölt fejtegetések filozófiai ízűek, távol állnak egy 8 éves kisgyermek lelkivilágától. Ebben az életkorban a folytonos árulkodás nem ilyen okból fakad. 5. 71. l. Egészségi ismeretek. Sok jó tanács sűrítve. Annyi magyarázat kellene hozzá, hogy 3 óra alatt sem végezhető el megnyugtató eredménnyel. 6. 119. l. A kubikusok. A benne zsúfoltan egymást követő új fogalmak miatt a II. osztályban nehezen tanítható. 7. 125. l. A dolgozók élete, a postás. Nem a mai és nem a városi postás munkáját mutatja be, a postás munkáját az olvasmányból nem lehet megismerni. 8. 132. l. A hóvirág. A részlet nehéz ebben az osztályban. 9. 140. l. Március 15. Az olvasmányban idézett szemelvények igen nehezek. 10. 163. l. A felszabadulás ünnepe. Az édesapa oktatása nem mond semmit ilyen korú gyermeknek. 11. 194. l. A cserebogár. Terjedelmes, sok a magyarázatra szoruló szó.

III. osztály : 1. 9. l. Ürgeöntés. A 30 soros bevezetés fölöslegesen növeli a hosszú olvasmány terjedelmét. 2. 84. l. A baromfiudvar lakói. Itt a terjedelem lehetővé tenné a baromfiak élelméről, gondozásáról történő beszámolást. 3. 162—163. l. Árpád, a honalapító. A honszerzésnek ilyen formában való ismertetése nehézkes és zavaros ebben az életkorban. 4. 177. l. Március 15. Túl tömör a nyelve. 5. 188. l. Roham a Téli Palota ellen. Nehéz, sok az új fogalom, az állandó magyarázatok miatt az olvasmány mondanivalója elvész. 6. 215. l. Szabad az út. Át kell írni. A kis Halász Jóska már nem járhat az iskolába, kikerült az úttörő korból is. 7. 226. l. Csepel. Sok benne az új fogalom. Általában: több meseszerű olvasmány legyen a könyvben, a tankönyv népmeséi és mondái megfelelők; a kisdobosok életéből tipikusabb és több olvasmányt lehetne adni; a kísérletek leírása ne legyen elvont, több életközelségre lenne szükség a társadalmi és természeti jelenségek megfigyeltetésében, ne haladja meg a gyermek fejlettségi fokát; néhány olvasmány terjedelme túlméretezett: az 1½ oldal az a legnagyobb terjedelem, amelyet még alaposan fel lehet dolgozni; a verseknél fel kell tüntetni a költő nevét: bármilyen időszerű és szép is a vers, ha írója nem méltó arra, hogy nevét közöljék, hagyjuk ki a tankönyvből, a tanulónak a vers elmondásánál a költő nevét is mondania kell; a könyv külsőleg nem tetszetős, nyomása sem kielégítő.

IV. osztály : A Himnuszon és a Tisza című *Petőfi* költeményen kívül nehéz városi gyermekeknek A len és a kender című olvasmány. Terjedelmük, nehéz megfogalmazásuk, a sok új fogalom miatt nehezek az összes történelmi olvasmányok. Kívánság itt is, hogy az olvasmányok terjedelme lehetőleg ne haladja meg az 1½ oldalt. A száraz, tömör, nehezen megmagyarázható szavakat és szóösszetételeket tartalmazó történelmi olvasmányok helyett írják meg a történelmi anyagot a gyermeki lélekhez közelebb állóan. Hiányként említi egy pedagógus, hogy nincs a könyvben a városi munkásság meginduló életét bemutató olvasmány a felszabadulás utáni időből.

VI. osztály : 147. l. Toldi összefoglalása. Túlzottan részletező, a tanulók életkori sajátosságait meghaladóan nehéz megfogalmazású, tudományos igényű.

Gimnázium I. osztály : Az irodalomtörténetekről és szöveggyűjteményekről nem készítettem feljegyzést, mert ezeket segédkönyvként használtuk fel. Az óra- és tananyagcsökkentés az eredetileg is túlságosan terjengős és a tanulók életkorát meghaladó szövegeknek még ezt a felhasználását is megnehezítette. Egyik kartársam jegyzetdiktálással próbálkozott, a másik a tankönyv kijelölésével, én leginkább részletes óravázlat diktálásával. Mindhárom módszer túlságosan sok időt rabolt el a nevelésre, művészi élményre szánt órából.

Az új tankönyveknél kívánatos nagy írók műveiből egynek-egynek példamutató elemzése. A többinél elég lenne a keletkezés körülményeinek a lehető legpontosabb ismertetése, hogy az órán ezzel ne kelljen sok időt eltölteni. Az elemzést pedig a szaktanárra, illetőleg a tanulókra lehetne bízni, hogy önálló vélemény alkotására kényszerüljenek . . . Az új tankönyvek műfajok szerint haladó, gazdag, érdekes szemelvénygyűjtemények legyenek rövid, tömör, világos elméleti meghatározásokkal. A szemelvényekből a tanterv csak egy hányadot ölelne fel, a többit tetszés szerint, minden kényszer nélkül olvashatnák, és — gondolom — olvasnák is a tanulók.

Gimnázium II. osztály : 1. Sok az anyag és nem tervszerű a feldolgozása. A középkori irodalomból kevesebbet, a felvilágosodás korától több, bőségesebb anyagot dolgozhattak volna fel a tankönyvírók. 2. A feudalizmus irodalmának kibontakozása: A legfőbb oka az eredménytelenségnek a tankönyv maximalizmusa (12 oldal irodalomtörténet, 21 oldal szöveggyűjtemény, 1 óra). A magyar nyelvű irodalom győzelme a XVI. században. A jelenlegi tankönyv bénítólag hat a tanulókra (10 oldal irodalomtörténet, 22 oldal szöveggyűjtemény, 1 óra). Volt olyan tanuló, aki 4 óra alatt sem tudott elkészülni. *Balassi :* A tankönyvi szöveg stílusa annyira tökéletes, igényes és választékos, hogy a tanulók nem képesek magukévá tenni stb. 3. Egyetlen megállapítás egy másik pedagógus elemzéséből: A szigeti veszedelem. Tudományos alaposságával ez a rész is valósággal kérkedik, de ezt így a II. osztályokban tanítani 1—2 órában nem lehet. A jellemzés terjengős, a műfaj-mintákra vonatkozó meditáció fölösleges teljes egészében. Az eposz nyelvét viszont alaposabban kellett volna elemezni és méltatni . . . 4. *Kölcsey :* A tankönyv szemelvényei hézagosak, a magyarázó szöveg nem alkalmazkodik a tanulók életkorához . . .

Magyar. *Nyelvtan. II. oszály:* 1. Másképp hallom, másképp írom. A tankönyv beosztás szerint nehezen sajátítható el, mert kizárólag a szótagoláson alapszik, ez pedig helytelen. A szótő megtanítása föltétlenül előzze meg az az elemzést. 2. A könyvben szereplő képek szürkék, nem sokat mondanak; a 11. lapon közölt képet a gyerekek így elemezték: A kutya néz. A kacsa néz. A kakas néz. A tyúkok esznek. A 29. l. rajzára is nehezen találtak mondatokat. 32. l. Az osztozkodó medvék című képet nem ismerik. Színesebb, kifejezőbb képek kellenek a tankönyvekbe. *III. osztály:* 1. 40. l. A főnév fogalmi meghatározása: hiányzik a kérdőszó (*ki* vagy *mi*). 42. l. A főnév fogalmi meghatározása: „A tulajdonnév meghatározásából kihagynám a *személy* szót. Így szólna: A tulajdonnév egy-egy élőlénynek vagy élettelen dolognak saját neve. Mindkét főnévből több szemléltető kép kellene. . .” A melléknév fogalmi meghatározása: hiányzik a kérdőszó (*milyen*). 2. Szógyűjtés *kivel, mivel* kérdésre. A nyelvtan- és kézikönyv kevés segítséget nyújt kezdő pedagógusnak. A főnevek hasonulásos formája csak jártasságot követel, mégis alapos és szemléletes munkát kíván a tanító részéről. *IV. osztály:* 1. 67. l. A példaszöveg nem tanítható, túl tömör, az élő beszédben ritkán fordul elő ilyen „cifra” beszéd; 68. l. A 2. gyakorlat tulajdonságjelzőit nem minden mondatban lehet egyszerűen kicserélni. 2. 51. l. A 2. gyakorlat alanyainak felismerése problémát okoz. Összetett mondatok is vannak, több alany egy mondaton belül. Ezt az előzmények nem indokolják; 52. l. az 1. és 2. gyakorlat nehéz. *V. osztály*: 1. A hangulatfestő szavak meghatározása, a szabály igen bonyolult, nehéz megfogalmazású. 2. Igék feltételes, felszólító módjának helyesírása: a szabályok túl bők, részletezők. 3. A j hang kétféle jelölésére valamilyen kézzelfogható szabályt kellene kidolgozni 4. Egyjelentésű és több jelentésű

szavak kapcsolatban az azonos alakú szavakkal (ennek tanításával). Javasolom a következő felosztást: az azonos alakú szavakat soroljuk be a több jelentésű szavak egyik fajtájaként; egyéb birtokos személyragos névszók: a bonyolult szabályt el kellene hagyni. *VI. osztály:* A tulajdonnevek helyesírása: az anyag túlzottan részletezett, sok felosztás és felsorolás, sok kivétel van. *VII. osztály:* Az alárendelt összetett mondatok helyes használata. Az anyag túlzottan hézagos, nem tipikus eseteket sorol fel. Igen zavaros például a 2. pont alatti anyagrész. El kellene hagyni ezt az anyagrészt az általános iskolából. *V—VII. osztály* (napköziotthon-vezető véleménye): Megfelelő előkészítés után is nehezen tanulják a túl tömör szabályokat. *Gimnázium I. osztály:* Az 5+1-es tanítás mellett, amikor a tanulóknak napi 6 órára kell készülniük, és a szakköri munka is fokozottan igénybe veszi idejüket, nem lehet arra számítani, hogy A magyar helyesírás szabályai megfelelő pontjait fellapozzák és tanulmányozzák. Nem is igen érnének vele célt, mert a közölt szabályok túlságosan bonyolultak, felaprózottak, sok kivételtől terheltek. . . Minden lényeges helyesírási tudnivalónak tehát a tankönyvben kell lennie a lehető legérthetőbb, legegyszerűbb, legáttekinthetőbb formában.

Történelem. *VIII. osztály:* Az egész tankönyv túlságosan száraz, adatszerű. *Gimnázium II. osztály:* 1. A feudalizmus virágkora. A tankönyv anyaga részben tömör, részben hézagos. A termelési erők és termelési viszonyok összhangjának történelmi törvénye ezen a fokon és ezzel a szövegezéssel nehezen elsajátítható. A tankönyv egyes részei, pl. a tőkés termelés korai formái, a tőkés manufaktúra, a falusi háziipar tőkés irányítás alatt olyan politikai gazdaságtani tudást igényelnek, amilyennel a tanulók eddigi tanulmányaik során seholsem találkoztak. 2. Vizsgálataimat a II. osztály anyagával kapcsolatban végeztem, mivel mind a taníthatóság, mind a tanulhatóság szempontjából egyike a legproblematikusabb anyagoknak. 122—126. l. A tankönyv a feudális anarchia felülkerekedésénél nem szorítkozik a lényegre. 129-133. l. A jogilag egységes jobbágyosztály című rész kissé tömör, a tanulók számára nehezen érthető. 133-136. l. A rendiség kialakulása, a tankönyv fölöslegesen terjengős. 169—178. l. A tőkés gazdálkodás stb. Alapvető fogalmak alapos megmagyarázására, megértetésére kell törekedni, a földrajzi felfedezésekről is meg kell emlékezni. Nehezíti a helyzetet, hogy a tankönyv ezen része túlságosan tömör, nehezen érthető és tanulható. 179—183. l. A tőkés manufaktúra terjedelme miatt alaposan nem tanítható. 187—200. l. A reformáció mint társadalmat alakító mozgalom lényege elsikkad. A tankönyvben sok az új fogalom, melyeknek megmagyarázása a tanítási idő lényeges részét igénybe veszi. 205—209. l. Hollandia stb. Könnyebben tanulható megfogalmazásban kell adni. 209—218. l. Az abszolút monarchia. Az anyag nehéz, a tankönyv megfogalmazása sem megfelelő mindenütt. 3. 116—119. A királyi vármegyerendszer összeomlása. Problematikus leegyszerűsítések vannak ebben a részben. *Gimnázium IV. osztály:* 1. A nemzetközi munkásmozgalom és az I. Internacionále. Az Internacionálé tárgyalásánál annak első és második szakaszáról világosabban, összeszedettebben kellene beszélni. A tankönyv említi A tőke első kötetének megjelenését és politikai gazdasági fogalmakat magyaráz. Ugyanakkor a belőle levont következtetést nem érti meg a tanuló. Az ideológiai, politikai kérdésekhez elégséges tanulmányaik nincsenek. 2. A IV. osztályban az idegen nevek kiejtési táblázatának megszerkesztése igen fontos lenne.

Földrajz. *IV. osztály :* A rendelkezésre álló időnél többet kíván a következő olvasmányok feldolgozása: Az ország gyümölcsöskertje (17—18. l.);

Virágzó élet a Tiszavidéken (23—25. l.); Puszta, puszta stb. (30—35. l.); a balatoni olvasmányok (50—57. l.); Kukoricaföldön acélváros (62—65. l.); Bakony stb. (67—71. l.); részben az új fogalmak száma, részben a terjedelem nagy. Több kép nem megfelelő, nehezen kivehető. *V. osztály :* 1. Az Alföld. Az egyes tájaknál azonnal kapcsolni kell a terményeket s a foglalkozást, mert ellenkező esetben a tanulók összecserélik a tájak jellemző terményeit. 2. Mielőtt a szomszédos országokról kezdenénk tanulni, ajánlatos lenne ide iktatni rövid, nem sok új fogalmat tartalmazó áttekintést Európáról. Ez mintegy bevezetné a szomszédos országokról szóló nagyobb tanítási egységet. *VI. osztály :* Általában igen sok a névanyag. Kevesebb név tartalommal. . . maradandóbb. A 73. lapon levő felső kép és az aláírt szöveg értelmetlen. *Gimnázium I. osztály :* 1. A nagy területi egységek (Nyugat-Európa, Dél-Európa stb.) általános tárgyalása néhány sorban — ahogy a jelenlegi első osztályos tankönyvben található, nem célravezető. Vagy hagyjuk el a jelenlegi rövid bevezetést, vagy bővebb, megalapozó összefoglalásra lenne szükség. Nem következetesek a tankönyvírók az idegen nevek kiejtésének közlésében: hol megadják a helyes kiejtést, hol nem. Küszöböljék ki azt az ellentmondást, mely abból származik, hogy Pozsony, Kassa nevét hol magyarul, hol szlovákul adják meg. A Kárpátok, a Szlovák-alföld, Jugoszlávia természeti viszonyai: sok az adat, a tárgyalás részletező. 2. A Szovjetunió: nem annyira a nevek megtanulása okozza mindig a nehézséget, hanem amit hozzá kell kapcsolni (gépgyártás, közlekedés stb.). 3. Hiányzik az egyes témakörök végén a gazdasági rendszerezés. Számtalan olyan fogalom (termelési, gazdasági) szerepel a tananyagban, melyekről a tanulóknak még hézagosan sincs ismeretük. Pl. energiák, nyersanyagok, ipar-mezőgazdaság, nehézipar, könnyűipar, hogy csak a főbb kategóriákat említsem. A társadalmi formák összehasonlításához ugyancsak elenyészően kevés a tanulók alapismerete. A tankönyvnek — a gazdasági élet körébe vágó — térképvázlatai és ábrái még véletlenül sem készülnek azonos jelölésekkel. Hiányoznak a jól szemléltető diagramok, grafikonok és %-os összehasonlítások, igaz, hogy ezekről alig van konkrét fogalmuk a tanulóknak. A termelés mennyiségi adatait csak felerészben közli a tankönyv, ezeket is idejétmúlt számadatokkal. Egyébként sincs meg a helyes összehasonlítási alap sem, amelyhez viszonyíthatnánk a többi országok hasonló eredményeit. 4. Jugoszlávia. Nem tanulható. A tanulók az alapfogalmakkal nincsenek tisztában. Hiányzik a masszívum, a karszt-jelenség, a síkság, a parttípus fogalmának ismerete. Nem ismerik az éghajlati öveket, illetőleg az azokat befolyásoló tényezőket, az éghajlati típusokat, így ismeretük a levegőben lóg, mert az alapfogalmak hiányában nincs megfelelő áttekintésük. Ugyanez áll a talajtípusokra. Politikai szempontból nem értékeli világosan a tankönyv Jugoszlávia gazdasági és társadalmi helyzetét, a tanuló nem látja, hogy kapitalista vagy szocializmust építő állammal állunk-e szemben. Sok az anyagban az eddig nem hallott név, topográfiai adat, ami egyetlen ország tárgyalásánál sem tapasztalható ilyen mértékben. A tanuló nem látja meg, hogy az ipar és a mezőgazdaság mellett most már ez az ország milyen fejlettségi fokon áll, nem tud összehasonlítást végezni más országokkal. Javasolom, hogy mindkét osztályos könyvben legyen egy kiegészítő rész, mely az előforduló alapfogalmakat tisztázza. Csökkenteni kell a névanyagot. Miért van az, hogy a tankönyvi illusztráció (térkép) és az atlasz sem tartalmazza sokszor azt a névanyagot, amit a tankönyv közöl? *II. osztály :* Az új tankönyv mellőzi mindazt, ami a földrajz tanítását érdekessé teszi, erre az órán is alig marad lehetőség. A tanár-

nak hajszolnia kell magát, hogy a rengeteg fogalmat megmagyarázza... Az általános iskolában tanult anyagra csak ritkán lehet alapítani, különösen a faluról jött gyermekeknél. Általános földrajz nélkül leíró természeti és gazdasági földrajz tanítása nagyon nehéz. Ebben a tanévben külön nehézséget jelentett, hogy a most megjelent ... tankönyv nem nyújtotta azt az alapos és pontos ismeretanyagot, ami a szaktanár munkáját megkönnyítette volna. Csak a III. év végén érik el azt a szintet, amit a könyv megkívánna.

Idegen nyelvek. *Orosz. Gimnázium I. osztály :* Több gyakorlási időre lenne szükség — és ennek megfelelő tankönyvi anyagra — az átmeneti időben. 1. A legelső követelmény az, hogy zökkenőmentes átmenetet biztosítson az általános iskola VIII. és a gimnázium I. osztálya között. A fiú és az anyóka című olvasmány nem alkalmas arra, hogy a gimnáziumban tanítandó olvasmányok között az első helyre kerüljön. Az elsős tanuló... újat, érdekeset vár, és ez az olvasmány bizony nem elégíti ki ezt a kívánságát. Az általános iskola VIII. osztályában vannak sokkal színesebb, érdekesebb olvasmányok is. Az első olvasmányok legyenek tartalmilag megnyerők, nyelvileg azonban folytatásai a VIII. osztályos tankönyvnek... A levelezésről szóló olvasmány nem érdekes. A Képes Nyelvmesterben jelentek meg cikkek a levelezésről. Valahogy így kellene csinálni a tankönyvben is. A könyv illusztrációja szegényes, színtelen. Egy új könyvnek sokkal szebb kivitelűnek kell lennie. Konkrét kívánságok még: 2. Felül kell vizsgálni a tankönyvet abból a szempontból, hogy a mindennapi beszédben nem vagy csak nagyon ritkán használt szavak elmaradjanak. A politechnikai osztályokra való tekintettel ki kell térni a gyakorlati foglalkozásokkal kapcsolatos szóanyagra. A levelezéssel kapcsolatos fő formulákat tartalmazza a tankönyv függelékként. Érdeklődő tanulók számára legyen többlet-anyag nem kötelezően. 3. A II. osztályban feldolgozott szemléltető képek (város, áruház) igen tetszettek a tanulóknak, segítették a tanulást. Jó lenne, ha az elsős anyagban is helyet kapna a szemléltetés. Minden olvasmány után legyen bőséges lexikai és nyelvtani gyakorlat; ha a tanár maga szerkeszti, a feladat leírásával sok idő eltelik. Az irodalmi szövegekből vett szemelvényeknél adják meg a szerző nevét és a mű címét. 4. Az északi lány c. olvasmány nehéz szöveg. Csak egynegyed része dolgozható fel társalgási fokon. A tanulók nem szeretik és a tanár sem tudja megszerettetni. *Gimnázium II. osztály :* 1. Egyes nyelvtani anyagrészekkel kapcsolatban, pl. a névmásoknál több gyakorlatot kellene beiktatni, a névmások különböző fajtáihoz külön gyakorlatok kellenének. A szószedetet a III. osztályos tankönyv mintájára kellene átalakítani, betűrendes sorrend, az igék szemlélettel, ragozással, a kivételes alakok feltűntetésével. Jó lenne, ha a nyelvtani anyag a megfelelő szövegrész után állna, és nem a könyv végén. Így a tanulók kapcsolnák a tanult szöveghez a nyelvtant és fordítva. 2. Néhány éves tapasztalat meggyőzött arról, hogy a könyv bevált. De ha arra törekszünk, hogy a tanulók a mindennapi élet szavait tanulják meg és alkalmazzák, akkor ez a könyv is átdolgozásra szorul. A képek használata csak akkor eredményes, ha a könyv is tartalmaz hasonló szövegeket. *Gimnázium III. osztály :* A tankönyvet általában jól taníthatónak minősítik a pedagógusok. Kívánságok: 1. 3. lecke. A rendelkezésre álló 4 óra alatt nyelvtannal és beszédgyakorlattal nem végezhető el. 4. lecke. A levelezéssel kapcsolatos fogalmakat egyszerűbben lehetne az olvasmányba beépíteni. Az apa beszélgetése elvont, elméletieskedő. *Puskin Csadájev*hez írt költeménye nehéz, sok benne az új szó. 7. lecke. A kép nem az orosz szakkört ábrázolja, hanem a mechanikai szakkört. 11. lecke. Az olvas-

mány tartalma szerint a gyermekek jéghokki meccset néznek, a televízió képernyőjén viszont vitorlás látszik. 12. lecke. *Repin*nek nem azt a festményét mutatja be a könyv, amelyről szó van, hanem egy esztendővel előbb készült festményét (ugyanarra a témára), mely korántsem olyan ismert és neves, mint a 73-as változat. 2. A feldolgozás során derült ki, hogy a szövegek egy része hosszú, de ennél lényegesebb, hogy *nehéz* is. Pl. a 2., 3. olvasmány, a 10. olvasmány egy része, valamint a 13. és 15. olvasmányból a vers. Ezek az olvasmányok túl tömörek, sok bennük az ismeretlen szó és kifejezés, nehezen fordíthatók, beszédkészség fejlesztésére nem alkalmasak, s így a szövegekben rejlő nevelési lehetőség sem valósítható meg maradéktalanul. 3. A tankönyv kis változtatásokkal tanítható. . . törés nélkül megy át a mindennapok nyelvéből az irodalmi anyagba. Igen hasznosaknak ígérkeznek az olvasmányok után levő párbeszédek. Egyes olvasmányokban azonban túlzsúfoltak a szakszavak (6., 13.), egy-egy párbeszéd pedig alig nyújt 4-5 új szót. Ezt arányosabban kellene elosztani. Zavaróan hat a hangsúlyjelek pontatlan elhelyezése különösen a tulajdonneveknél. A magnetofonra felvett szövegen másképp hangsúlyozzák a Néva, Beethoven stb. neveket, mint ahogy a könyv jelöli. A maximalizmus emléke kísért a 13. olvasmány bevezető mondatában, mely csaknem egy egész óra anyagát kiteszi. 4. A sokat ígérő tankönyv anyagát még egyszer felül kell vizsgálni, és egyeztetni kell a rendelkezésre álló idővel. El kell tűntetni a sok ismeretlen szót tartalmazó részeket. Különösen a 13. olvasmány szegi a tanulók kedvét. 5. 63—64. l. Nem szabad megengedni, hogy 5 soros, 12-15 ismeretlen szót tartalmazó mondatok kerüljenek a szövegbe. 6. 7. olvasmány, Az iskolai szakköri munka. 34. l. 3. bekezdés. A 15 sorban 25-30 idegen szó van. Helyes, ha a tanulók a Revizort ismerik, így jó lenne ennek cselekményét a műből vett találó részletekkel illusztrálva külön olvasmányban ismertetni. Tehát az itt 15 sorban közölt tartalmat fel kellene hígítani. Erre a célra nem felel meg a 8. olvasmány, mert a kiszemelt részek nem találók, az ott használt szókincs nem gyakorlati, egyes részeknek még a lefordítása is problémát jelent. 7. Jó lenne a russzicizmusok magyar fordításának megadása. Az egyes olvasmányok szóanyaga nem ismétlődik meg a következőkben, így begyakorlásra kevés a lehetőség. Az illusztrációk igénytelenek, érdeklődést nem keltenek, a könyv papírja nagyon rossz.

Német. Gimnázium I. osztály : Hiányossága a könyvnek a helyesírási tudnivalók és a fonetika teljes mellőzése. Kiejtési útmutatás sincs. 8. l. Die Klasse. A *sein* ige többes száma mindössze 3 mondatban szerepel. 21. l. Vormittags und nachmittags. Több új szó nem található meg a szószedetben. Ilyen hiba másutt is van. 37. l. Wie grüssen wir? A melléknévragozás két fajtáját már ezen a fokon tárgyalja, mikor a tanulóknak még nincs áttekintésük a névelőről, s a főnévragozásból is csak az alany- és tárgyesetet ismerik. 53. l. Ein Ausflug. Itt kerül sor a birtokos eset tárgyalására, és az első birtokviszony körülírás: eine Gruppe von Schülern. 80-81. l. Auf dem Lande. Egyes mondatok átdolgozása a magyar fordítás szempontjából kívánatos. 99. l. Das Jahr. Erőltetett tartalmú. A sorozatos megszemélyesítésnek semmi értelme sincs, a megértés rovására megy. Zavarossá teszi azt, amit a tanulók amúgy is tudnak. 104. l. Der Erste Mai. Az elbeszélő múlt gyakorolhatósága érdekében elbeszélő múltba kellene áttenni (pl. Erlebnis eines Schülers). Az általában jó könyv anyagát csak heti 4 órában lehetne elvégezni. Minden olvasmányhoz nem egy, hanem több új nyelvtani jelenséget hoz. Gyakorlatai inkább nyelvtani, mint beszédgyakorlatok. *II. osztály :* 56. l. Der süsse Brei. Nehezen tanítható. Sok

benne a mellékmondat és a zu+főnévi igeneves szerkezet minden magyarázat nélkül. 59. l. Beim Schneider. Der Vater sagt *eines Abends* zu Paul: *Heute Nachmittag* können wir in die Schneidergenossenschaft gehen. Képtelenség. 113. l. Im Zoo. Az 5. feladat helytelen, mert a feladat szerinti átalakítás után névmási határozószókkal a mondatoknak önmagukban nincs értelmük. A tankönyvet a szaktanárok általában jónak tartják. *III. osztály*: 1. 3. l. Ein Brief in die DDR. Helytelen „in diesem Schuljahr", helyes „im vergangenen Jahr". 25. l. Vor der Landkarte Deutschlands. Az újabb népszámlálás adatai szerint a 66 millió helyett 70 millióra kell kijavítani a lakosság számát. 92. l. Gutenberg stb. Itt közli az alárendelő kötőszókat, pedig a szövegben csak a da szerepel. Egyes olvasmányokkal kapcsolatban nehéz beszélgetést folytatni. 2. 21. és 22. gyakorlat nehezen tanítható sok nyelvtani nehézség miatt. Az egész könyv nagy haladást jelent az eddigivel szemben. Kissé nagy az ugrás a másodikos könyv után. Az érdekes, a való életből vett olvasmányok sokszor nehezek. 2. 10. gyakorlat. Ennek az olvasmánynak az anyaga nem igen köti le a tanulókat. 18. gyakorlat. Ez az olvasmány a jobb képességű osztályokban is nehéznek bizonyult. Általában jó segítséget nyújt a könyv a tanári munkához. Átlagos tanulók számára még lehetne egyszerűsíteni, a jobb tanulók részére bő függeléket lehetne csatolni.

Latin. I. osztály : 8., 48., 51. l. Az olvasmányok nehezek. Az Anonymus-szemelvények még koraiak. Az igék 4. főalakjaként a part. perf.-ot kell megadni gyakoribb előfordulása miatt.

Fizika. *VII. osztály.* 1. Míg a régi könyv 158 oldalas volt, oldalanként 42 sorral, az új tankönyv 180 oldalas, oldalanként 43 sorral. Pedig az új könyv már a tananyagcsökkentés szellemében készült. . . Az új könyv nyomdatechnikája összehasonlíthatatlanul rosszabb a régiénél. Zsúfolt, tagolatlan, ábrái aprók. Sok az apróbetűs rész. Ezek hasznosak és érdekesek, de a könyv használhatóságát és áttekinthetőségét csökkentik. Míg a régi könyvet használtuk, kisebb munkával nagyobb eredményt értem el. Ezzel nem akarok mást mondani, mint azt, ami az új tankönyv bevezetése óta a konkrét tapasztalatom négy osztályban. Távol áll tőlem tehát, hogy a gyengébb eredményt csak a tankönyv rovására írjam, igen sok más körülmény is közrejátszott (pl. az osztályok gyengébb összetétele, az 5 perccel rövidebb óra stb.). 2. A tankönyv megfelelne az életkori sajátosságoknak, ha stílusa egyszerűbb lenne. Néhol szinte már jegyzetszerűen vannak a fogalmak összezsúfolva. . . Nagyon sok benne az elaprózódott részlet. Sok és hosszú szövegű az egyes fejezetek címei után következő sorszámozott alcím (pl. Az erő 25-29. sorszámig). *Gimnázium II. osztály*: Az I. fejezetben kevesebb súlyt fektetnék a hosszúság stb. egységeinek tárgyalására; ahol az anyagban áttérünk a merev testek tárgyalására, jobban kellene hangsúlyozni, miért van erre szükség, mi a különbség az eddig tárgyalt anyagrész és az új között; az erőpár tárgyalását jó lenne alaposabban kidolgozni; vannak felesleges ábrák (stopper óra), több képen nem érvényesül, amit bemutatni akarunk, van sötét kép (43.). *III. osztály*: 1. A tehetelenségi nyomaték módszerét nem tartom helyesnek. 2. A levegő páratartalma, meteorológiai alapfogalmak: a nehézség oka a tankönyv ide vonatkozó fejezetében kereshető, mely a témát a határozottság kerülésével, szinte szakmailag is támadható gondolatmenettel tárgyalja. 3. 9-24. l. Az anyag szerkezetére vonatkozó alapismeretek. Az egyébként könnyen tanulható rész logikai sorrendje nem megfelelő. Javaslatom: *a.* Anyagszerkezeti alapismeretek. *b.* Szilárd testek szerkezete és tulajdonságai. *c.* Folyadékok, *d.* gázok szerke-

zete és tulajdonságai. *e.* Gázok és folyadékok mechanikája párhuzamos tárgyalásban. 87-164. l. Hőtan. Csak részlegesen tanítható. Tárgyalásmódja jó, a lényegest emeli ki, de a rendelkezésre álló idő nem mindig elég. Még rövidíteni kell. Megjegyzés: Az elmúlt iskolai évben néhány tananyagrészt nem kellett újra tanítani, hanem csak feleleveníteni. . . Ez téves elképzelés. 3 év alatt még azoknak a tanulóknak jó része is elfelejtette, aki annak idején az általános iskolában alaposan elsajátította.

Kémia. *Gimnázium I. osztály*: l. 3-14. l. Alapfogalmak és alaptörvények. 3. l. Az A jele a tanulók által nem ismert mértékegység jele, a könyv csak körülbelül és indirekt módon értelmezi e jelet. 14. l. A savak a piros fenoftaleint elszíntelenítik. Hiányzik: . . .mert közömbösítik a fenoftalein piros szinét okozó bázist. Az egész helyett azonban azt írnám: a lakmuszt pirosítják. A tanult savakról — mint az előző tankönyvben volt — hiányzik a táblázat, tapasztalati és szerkezeti képlettel, savmaradék feltüntetésével. Néhány bázist is fel kell tüntetni. A tanulók a bázisok képletére nem emlékeznek, a megfelelő fémekre sem. A közömbösítést pedig ezek ismerete nélkül nem lehet bagyakorolni. 15. l. A könyv csak kijelenti (minden értelmezés nélkül), hogy az 5,6 g vasban és a 3, 2 kénben egyenlő az atomok száma. Nagy előny lenne ha a molnyi mennyiség tanításánál megtanítanánk, hogy azt a képlettel jelöljük. 28. l. A közömbösítést a víz disszociációs fokával okolni — bár a disszociáció szót nem mondjuk ki — nem az első osztályba való. Az I. osztályban nem kell leszegezni, hogy minden reakció megfordítható, s hogy a cink oldódását savban azért nem észleljük, mert eltávozik a hidrogén. 2. 44. l. A hidrogén. Helytelennek tartom, hogy a tanulók értelem nélkül tanuljanak meg számadatot. Ne a klór című fejezetben közöljük, hogy a levegő átlagos molekulasúlya 29, hanem a hidrogénnél. *Avogadro* törvényének felhasználásával a tanulók világosan megértik, miért a legkönnyebb elem a hidrogén, s maguk is indokolni tudják, hogy egyes anyagok sűrűsége a levegőhöz viszonyítva milyen. 67. l. Hidrogénperoxid, katalízis. A katalizátor fogalma nem pontos, mert a folyamatokat nemcsak gyorsíthatja, hanem lassíthatja is. 3. 39-43. A periódusos rendszer. Ki kell térni arra, miként lehetnek a B-W vonaltól jobbra is fémek. 77-81. l. Ki kell térni arra, hogy a hőfejlődés kémiai reakció, hidrátképződés eredménye, miközben hígítjuk a cc H_2SO_4-et. 15. l. A könyv csak megállapítja, hogy 5,6 g Fe és 3,2 S azonos számú atomot tartalmaz, pedig ezt bizonyítani kell és lehet. 7. l A szénhidrátok. A részlet túl tömör, csak részlegesen tanítható. *II. osztály*: 1. 3. l. Aromás Nitrogén vegyületek. Csak részlegesen tanítható, nehéz a könyvben szereplő sok új fogalom miatt. 5. l. A műanyagok. A részlet nem szorítkozik a lényegre. Fölöslegesen terjengős. 2. 110—114. l. Mesterséges alapú műanyagok. Csak részlegesen tanítható. Hiányzik a szemléltetés. *III. osztály*: 1. 6. l. Az anyag szerkezete. Az elektronburok felépítésének a tankönyv szerinti egyszerűsítése nem célszerű. A kősó diafragmás elektrolízisének tanítása elhagyható (csekély hazai jelentősége miatt), a téglagyártást nagy gyakorlati jelentősége miatt tanítani kellene. 2. 45. l. A fémek rácstípusai: a tanulók kristálytani alapismeretei, melyeket a könyv első fejezetéből merítettek, nem adnak elég alapot a fenti típusok, fogalmak teljes megértéséhez. Összefügg a kristálytani résszel az ötvözetekről szóló fejezet; a szemléltetéssel, elképzeltetéssel van baj, a közölt ábrák nem sokat segítenek ezen a hiányosságon. 65. l. A fémek mechanikai tulajdonságai és vizsgálatuk: a fejezet fogalmai, meghatározásai szerepelnek a tanulók fizika anyagában is, de nem mindig

azonos megfogalmazásban. Ez a tény zavaró a tanulókra. 3. 105—106. l. Az üveg és gyártása. A technológiai rész túl részletes, csökkenthető. 146. l. Az acélgyártás. A Bessemer féle eljárás csak egész vázlatosan tanítható. 4. 11. l. A Mengyelejev féle periódusos rendszer magyarázata fölöslegesen terjengős. 17. l. Ionok stb. Ebben a fejezetben is fölösleges ismétlések fordulnak elő. 100. l. Az üveg és gyártása. A terjengős szövegezés nehezíti a tanulók lényeglátását. 5. 56—59. l. Ötvözetek. Túl részletes. 150—152. l. Az acélok hőkezelése. Nehéz, részlegesen el kellene hagyni. 65—68. l. Fémek mechanikai tulajdonságai. A részlet túl tömör, át kell fogalmazni. 6. Kristályrácsok stb. Csak részlegesen tanítható, hiányzik a szemléltetés lehetősége. 7. A III. osztályos kémiai tankönyv nehéz szövegezésű, sokszor érhetetlen, elvont fogalmakban bővelkedik; nagy terjedelme miatt... a tananyagcsökkentési rendelet megjelenése előtt igen-igen tulterhelte a tanulókat. Most már sok anyagrész kimaradt belőle, bár az ilyen kihagyások, mint a «csak röviden», vagy «a vegyületek részletezése elmaradt» nagyon tág meghatározások. Ezt a tankönyvet már régen ki kellett volna cserélni.

Biológia. A beküldött elemző lapok, bár számuk nem nagy, szinte a *gimnázium* minden lényeges anyagrészére kiterjednek. A tankönyvi tanítási egységeket legfeljebb részlegesen taníthatóknak és tanulhatóknak minősítik. 1. Nem célunk a középiskolában szakkáderek nevelése, minden tárgyat egyformán kell tanulni, és bizony sokszor a tankönyv nem segítség, nem segédeszköz. Hiába birkózik meg a tanuló az órán az alapfogalmakkal, ha a kiegészítés, a részek egységbe foglalása már nem sikerül a tankönyvből. Túl nehéz stílusúnak találom a biológiai tankönyveket, de különösen a IV. osztályos általános biológiát . . . A tankönyvírók nem ismerik a tanulók élettani sajátosságait, elszakadtak az iskolától, s nem hogy segítenék, de sok esetben gátolják őket a megtanulandó szöveg nehézségeivel,olykor érthetetlenségével. Ez a stílus nem középiskolába való. „A tárgyat kedvelem, a könyv kibirhatatlan", mondják a tanulók . . . 2. Általában több szemléltető anyagra lenne szükség, de nem semmit sem mutató dekorációra, hanem főleg sematikus ábrasorozatokra. Jó lenne az anyagot már a szerkesztés közben úgy tagolni, hogy egy órán egységes anyag kerüljön tárgyalásra. Tehát zömmel egy tanórás fejezetek legyenek, s ahol erre nincs lehetőség, ott két fél tanórás fejezet vagy egy két tanórás fejezet legyen beiktatva. Az anyag egyenletes tárgyalását és tanulását ez nagy mértékben megkönnyítené.

Matematika. *I. osztály :* 1. Kevés az ismétlési anyaghoz a példa, általában több példa kell a tanult eseteknek megfelelően; 2. az ismétlési feladatokat is nehézségi sorrendben állítsák össze, az anyag következzék az évi sorrendben. *II. osztály :* 1. A szöveges feladatok nem mindig eléggé gondolkodtatók, nincs a feladatok között nehézségi szempontból fokozatosság; 2. az évvégi gyakorlást szolgáló rész csak részlegesen tanítható: a szöveges példák megoldása 3, sőt 4 művelet összekapcsolását igényli . . . a példák megfogalmazása nem mindig egyszerű és világos, a fordított szövegezésű feladat önmagában is problémát okoz, hát még ha összetett feladatban szerepel (101. l. 7—11. példa.) A maximalizmushoz vezető feladatokat ki kell hagyni; 3. nagy könnyebbséget jelentene, ha a példák megoldás és tárgykörök szerint csoportosítva lennének a jövőben. *III. osztály :* 1. A 67. lapon nincs megadva a szorzásnál szereplő tényezők neve, kell a szorzandó, szorzó, szorzat nevének vastagbetűs rögzítése; 2. az írásbeli osztás c. fejezetben (91. laptól) az 1—5. fokozatokra több példa közlése lenne szükséges; 3. több mezőgazdasági,

egészségügyi, sport, takarékossági, iskolai, közlekedési vonatkozású adatot dolgozzanak be a szöveges feladatokba. *V—VIII. osztály* (napköziotthonvezető): A könyvekben sok a nehéz szöveges példa. Ez minden osztály könyvére jellemző. A szöveges példák megoldásánál a jó tanulók is segítségre szorulnak. *Gimnázium I. osztály :* 1. 8—15. l. Racionális számok halmaza, a részlet fölöslegesen terjengős, csak részlegesen tanítható; 16—60. l. műveletek racionális számokkal, részlegesen tanulható és tanító, jobban össze kell fogni ezt az anyagot; 60—86. l. függvények, igen nehezen tanulható és részlegesen tanítható, a lényeges részek kiemelése, jobb rendszerezés, tömörebb stílus szükséges; 275—281. l. húr- és érintőnégyszögek, a tankönyvben közölt és az érettségi összefoglalóban található bizonyítások különbözők, ami zavart okoz a tanulóknál. 2. Az I. osztályos matematika könyv algebrai része nem nyújt segítséget sem a tanárnak, sem a diáknak, sőt nehézséget okoz. A tankönyv szerint lehetetlen haladni. Irányadó csak a példatár lehet. 3. 8—154. l. Ebben a formában nem tanítható. Az I., II., III., IV. fejezetek a tanulókra meghökkentően ható újszerűségükkel nem vehetők át hasznot hajtóan a rendelkezésre álló idő alatt. Ezen túlmenően az algebrai kifejezésektől elszakad a tárgyalás, s így fennmarad a tanulóknak az az érzése, hogy itt két külön számtanról van szó; 136—140. l. a tankönyv tárgyalása jó, de a bemutatott mintafeladat kevés; 155—283. l. geometria, ebben a formában nem tanulható, a szigorúbb tudományosság és a bizonyítás igénye a tanulókra nagy terhet ró, ezt enyhíteni kell könnyebb, áttekinthetőbb jelölések alkalmazásával. Több kísérletet tettem egy-egy bizonyításnak közvetlenül a könyvből való megtanultatásával. Általános panasz volt, hogy a szövegben használt jelölés megzavarja és igen megnehezíti a tanulást. *II. osztály :* 1. 7—32. l. Hasonlóság, nem szorítkozik a lényegesre, nem áttekinthető, nehezen tanulható; 173—196. l. logaritmus: nehezen tanulható, szükség lenne bővebb gyakorlati alkalmazásra, a hatványozás azonosságainak átírására logaritmusra, az exponenciális és logaritmikus egyenletek bővebb (és gyakorlatilag indokolt) tárgyalására; 2. 207—222. l. trigonometria, a részlet tanítható, tanulható, de a megjegyzést megkönnyítené, ha a szövegezés rövidebb, tömörebb lenne, és az egyes pontok tartalmának lényegét kiemelt szedéssel szembetűnően láthatnák a tanulók; 147—153. l. másodfokú egyenletrendszer, tanítható és tanulható, használhatóságát fokozná a kidolgozott példák számának növelése. *III. osztály :* 1. 23—28. l. Összetett feladatok megoldása: hiányzik a mintapéldák közül olyan feladat, mely a térszemléletet erősíti, e feladatok gyakorlati jelentősége oly nagy, hogy több ilyennek a besorolása lenne indokolt; 2. 74—77. l. az ívmérték, túl tömör, csak részlegesen tanulható, szükséges a gyakorlati alkalmazások megmutatása; 136—238. l. koordináta geometria, jelenlegi formájában igen nehezen tanítható és tanulható, a nehézkes tárgyalás, szétesö megfogalmazás helyett konkrét és áttekinthető magyarázat kell jól megválasztott típusfeladatokkal, a fölösleges anyagrészeket mellőzni kell; 3. 133—175. l. az egyenesre vonatkozó fejezet: az anyagrészek sorrendje — a legkisebb tárgyi egységnek is konkrét probléma felvetéséből kiinduló tárgyalása — mozaikszerűvé teszi azt a képet, mely a tanuló tudatában kialakul, nem lesz belőle egységes ismeret . . . csupa jó tanuló esetében lenne megfelelő és színvonalas a konkrét problémából kiinduló tárgyalás, de gyengébb tanulóknál már nem célravezető. *IV. osztály :* A jó tankönyvvel kapcsolatban 5 követelményt támasztok: 1. a tanuló számára készüljön, legyen megfelelő értelmi színvonalának; 2. az egyes osztályok könyvei egymásra épüljenek, és csak egy kiadásban forog-

janak kézen; 3. a könyv terjedelme osztályonként ne haladja meg a 150 oldalt; 4. ne kelljen a könyvhöz külön példatár; 5. kiemelések, vastagbetűk, összefoglalások és méltó ábrák tegyék jól használhatóvá. A szóban forgó tankönyv az 5 követelmény egyikének sem felel meg, de az összes érdekek figyelembevételével átdolgozható. *Ábrázoló geometria :* Nehezen tanulható a 63—69. l. a henger és a kúp síkmetszete és a 72—78. l. görbe felületek áthatása.

*

Iskolás tanulóink megterheltetésének mértékét a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága 1960-ban kísérelte meg megállapítani. Erre irányuló általános vizsgálatának adatait a Magyar Pedagógia 1961. évi 1. számában tette közzé. Ennek az első vizsgálatnak folyamán a közreműködő pedagógusok, orvosok, pszichológusok, a kérdőlapok egyes kérdéseire válaszoló szülők számos olyan túlterhelést előidéző tényezőre irányították rá a figyelmet, melyeket kívánatosnak látszott az egyszeri megemlítésnél határozottabban is kiemelni. A Pedagógiai Bizottság szándékának megfelelően — a Művelődésügyi Minisztérium segítségét is igénybe véve — a Pedagógiai Tudományos Intézet didaktikai csoportja folytatta a kérdéssel kapcsolatos tényanyag gyűjtését. Egy második vizsgálatot szervezett, mely lehetővé tette összesen 267 iskolában működő pedagógus megfigyelésen alapuló ítéletének csoportosítását. A több-kevesebb részletességgel kifejtett, a különböző tanulmányok között egyenlőtlenül megoszló megfigyelési eredmények a következő túlterhelést előidéző tényezőkre világítottak rá (a feldolgozás sorrendjében):

az előzetes tanulmányok egyenlőtlenségének figyelembe nem vétele (első közlemény, M. P. 1962. 1. 9. l.);

a hiányos iskolai előkészítés (ennek következtében a tanulmányra fordított sok idő, külső segítség szükségessége stb. u. ott, 18. l.);

a feladatok elosztásának egyenlőtlensége (u. ott, 22. l.);

a tanulók tanulási módja (u. ott, 22. l.);

a tanítási anyagnak nem a megfelelő életkorban történő tanítása (mostani közleményünk, 282 l.);

az anyag iskolai tárgyalására rendelkezésre álló idő elégtelensége (az időhöz viszonyítva *sok az anyag ;* u. itt, 294 l.);

a tankönyvek okozta nehézségek (u. itt, 301 l.).

Az anyag feldolgozásának mindkét közleményben azt a legegyszerűbb eljárását választottuk, hogy tényanyagként kezeltük és foglaltuk egybe az egy körbe tartozó megállapításokat. Így irányoztuk elő az értékelést vizsgálati tervünkben, és ennyit tettek lehetővé a beküldött megfigyelések.

Jelentősége az anyagnak, hogy — ha hiányosan és szakadozottan is — a pedagógiai valóság egy-egy oldalára vet fényt, az észlelt nehézségek olyan okának megjelölésével, melynek fennállása (a tanulmány nem egy adott életkorba való; elvégzéséhez kevés az idő; nehéz a tankönyv szövege stb.) közvetlenül ellenőrizhető: a jelzett problémákat tehát további tanulmányozást és mérlegelést igénylő feladatokként terjeszthetjük azok elé, akiknek illetékességi körébe megoldásuk tartozik.

De szükségesnek ítélte a didaktikai csoport az anyag közlését más természetű megfontolások alapján is: érdek fűződik ahhoz, hogy a gyakorló pedagógusok betekinthessenek egymás munkájába, egybevethessék eredményeiket és nehézségeiket. Erre való tekintettel minősíthettük már első közleményünket szervezett és irányított tapasztalatátadásnak.

Nem merült fel annak a szükségessége, hogy több következtetést vonjunk le az egyes pontok végén, mint amennyit bármelyik olvasó levonhat a maga számára közleményeink elolvasása után.

Időben szerencsésen esik össze mostani közleményünk megjelenése a gimnáziumi tanterv országos vitájával, így a vizsgálatban résztvevő pedagógusok munkája szerény hozzájárulás is ennek a vitának eredményességéhez.

Befejezésül még néhány szóban méltatni kell az anyagot szolgáltató pedagógusok egy tekintélyes részének lelkiismeretességét és sokszor megkapó őszinteségét.

Nemcsak olyan közvetlenül előadott élettapasztalatok összefoglalásáról van szó, mint amilyen például a következő, bár ilyeneket is nagyon komolyan kellene venni:

Növénytan, valamennyi rendszertani óra anyaga : Általában az a véleményem, hogy a tanulók ezeken az órákon kevés növényismeretet szereznek. A rendszertani órákon . . . a következő szemléltetési módokat alkalmazzuk: élő vagy szárított növények, színes képek, rajzok, diafilmek; mégis ha a tanult növény tényleges felismerésére kerül a dolog, a tanulók tudománya sokszor csődöt mond. Tanári működésem során növényismeret tekintetében akkor értem el a legnagyobb eredményt, amikor a tanítóképzőintézetben tanítottam, a heti 3(!) óra közül ősszel s főleg tavasszal 2-őt a szabadban tarthattam, amikor a tanulók a növényeket természetes környezetükben, társulásaikban ismerhették meg. Ez még a legjobb növénykertnél is jobb. Téli időszakban a virágtalan növényeket, a fenyőket pedig szárított növényekről úgy tanítottam, hogy minden tanuló előtt ott volt a kérdéses növény. Irányítás szerint maga figyelte meg azt, és közölte megfigyelései eredményét. Ennek tárgyi feltételei ma már a legtöbb helyen nincsenek meg, és nem lehetnek meg. Kirándulások és gyűjtések a tanulók és a tanár délutáni elfoglaltságai miatt nem lehetségesek stb. Mégis tenni kellene valamit az egyéni szemléltetés, megfigyeltetés dolgában. Minél több növénypreparátum (rózsa-, keresztes-, pillangós-, mályvaféle, ajakos, fészkes virágtipusok) készítése, megfelelően összeállított herbáriumi növénypéldányok, termésgyűjtemények, drogok, ipari készítmények gyarapítása olyan példányszámban, hogy legalább 2-2 tanuló figyelhesse. . . továbbá az iskolai növénykerteknek a tananyag szerinti betelepítése szolgálhatnák a növényismeret elméleti és gyakorlati fokozását, mélyítését. Az új tanterv csak akkor érheti el célját, ha sokáig maradhat érvényben. . . csak biztos cél ismeretében gyarapíthatjuk, fejleszthetjük tanulóink tudását. . .

Egészen más természetű annak a pedagógusnak a problémája, akit az osztatlan iskolában való tanítás állított alig legyőzhető nehézségek elé:

Fizika: E tantárgy tanítását nem is tudtam ötletessé és élményszerűvé tenni, ez a tantárgy az, amit még nekem is tanulni kellene. . . tanítani eredményesen csak akkor lehet, ha az ember sokkal többet tud, mint amennyit meg akar tanítani, akkor tudja az órát magabiztosan vezetni. Hát sajnos én ezt nem tudom. . . Így a fizikából csak a legkönnyebb, legegyszerűbb kisérletekhez merek hozzáfogni. Tanítványaim is csak a leglényegesebb dolgokat tudják. Önképzés útján e téren nem jutottam messzire. . .

Végül még egy befejező részlet annak a pedagógusnak írásából, aki minket is megró — meg nem érdemelten, mert nem rajtunk múlt, hogy későn kapcsolódhatott be a vizsgálatba:

A leírtakon — mentegetőzik — látszik a rendszertelenség. Rapszodikus. Hosszabb, komolyabb tanulmányt és megfigyelést igényelne ez a probléma. Tárgyi nehézség! Nem ilyenkor kellene erről jelentést küldeni, amikor túlzsúfolt munkaprogramunk van, amikor ez is csak egy jelentés a sok közül. . .

Mindent egybevéve nem merész annak a következtetésnek a levonása, hogy komoly célú, a jelenleginél aprólékosabb gonddal megtervezett tudományos tárgyú vizsgálatokban is bizonyosan lehet támaszkodni a gyakorló pedagógusok egy részének hathatós segítségére.

Арпад Кишш:

ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ, ВЫЗЫВАЮЩИХ ПЕРЕГРУЖЕННОСТЬ ШКОЛЬНЫХ УЧЕНИКОВ

II. Учебный план и учебникн

Во второй части своей статьи, подытоживая результаты работы 222 педагогов-наблюдателей, автор перечисляет по предметам все части учебного плана, преподавание которых вызывает трудности в том возрасте, в котором они преподаются. Он указывает таким же образом на те части учебного плана, которым — по мнению педагогов — нельзя научить учеников за время, отведенное к этой цели. В конце своей статьи автор анализирует трудности, вызванные употребляющимися в настоящее время учебниками. Он ожидает, что лучший сбор и распределение материалов, а также новые и лучшие учебники поспособствуют уменьшению перегруженности.

Árpád Kiss :

THE INVESTIGATION OF CERTAIN FACTORS RESPONSIBLE FOR THE OVERBURDENING OF SCHOOL CHILDREN

II. Curriculum and textbooks

In this second half of his study the author, relying on the observation work of 222 pedagogues, enumerates the parts of the curriculum — according to the various subjects — that involve difficulties at the age when they are taught now. He points out the parts that — in the opinion of the pedagogues — cannot be taught during the time assigned to them. He concludes by analysing the difficulties caused by the textbooks now in use. He expects that the better selection of the material, its proper distribution and the improved textbooks will contribute to the decrease of overburdening.

RÓKUSFALVY PÁL

NÖVENDÉKEINK MEGISMERÉSE

I.

Tanítványaink alapos és pontos ismerete nélkül lehetetlen bármiféle nevelésük. Tehát csak jó emberismerő lehet jó pedagógus. A pszichológia és a pedagógia helyes viszonyát kialakítani, a pszichológus szemléletének és a pedagógus szemléletének, sőt attitűdjének egy személyben, a gyakorló nevelő személyében való egyesítését megvalósítani azonban fölöttébb nehéz, noha mindenképpen szükséges feladat.

Nehéz a feladat először azért, mert a pszichológia eredményeinek kritikátlan alkalmazása az utóbbi évtizedekben a nevelés területén gyakran nem volt szerencsés hatású. Azonban e tudományok művelőinek tévedései és balfogásai természetesen nem kisebbítik a pszichológia valóságos és gyakorlati értékét a nevelés szempontjából. Másodszor nehéz a feladat, mert jó pszichológusnak és jó pedagógusnak lenni alapjaiban igen gyakran az emberekhez való ellentétes beállitottságot kíván, amelynek egyidőben, egy személyben való megvalósítása nemcsak sok és szilárd ismeretet, hanem a tapasztalatokon kívül elsősorban bölcs önmérsékletet és igen szilárd jellemet is megkövetel. A pszichológus — ha igazán és mélyen akarja megismerni a gyermeket — fenntartás nélkül, hibáival együtt fogadja el őt, *úgy ahogy van.* A pedagógusnak viszont azt kell szemlélnie benne és követelnie tőle, *akinek lennie kell.* Igaza van Goethenek, aki azt mondta,: „Ha egy embert olyannak veszünk, mint amilyen, tulajdonképpen rosszabbá tesszük, de ha olyannak vesszük őt, amilyennek lennie kell, akkor azzá tesszük őt, amivé lehetne."

Ebből a különböző alapmagatartásból ered, hogy a gyermekek a pszichológust sokszor „megértőbbnek", a pedagógust viszont „szigorúbbnak" látják és érzik. Az igazi gyermekpszichológus megértése azonban csakis abból az igényes és pozitív erkölcsi optimizmusból fakadhat, amely az emberi hibáknak és a ragyogó emberi erényeknek nemcsak éles kontrasztját, hanem ezek feloldásának útját is látja. A pszichológus megértése soha sem belenyugvás, hanem indokolt reménység, meggyőződés. Hiszen egy gondokat okozó szétzilált fiatal életet csak akkor értettünk meg igazán, ha válságában hathatósan tudunk rajta segíteni. Úgy is mondhatjuk: a pszichológiai megismerés próbaköve a pedagógiai gyakorlat. A másik oldalról nézve a kérdést: az eredményes pedagógiai gyakorlatnak feltétele a helyes pszichológiai megismerés. Ez viszont a gyermek szükségleteinek, egész élethelyzetének és egyéni teherbíróképességének helyes ismeretére, valamint egy konkrét és reális nevelési eszmény tudatos megvalósításának törekvésére épül. Ilyen értelemben mindig szigorú, de növendékei ezt sohasem érzik nyomasztónak.

Egy magasabb szintű értelmezésben tehát a pszichológus és a pedagógus szemléletbeli és attitűdbeli különbségei nemcsak megférnek egymással, hanem

kölcsönösen fel is tételezik, kiegészitik egymást. Ennek a kölcsönösségi viszonynak alapja a két hivatás képviselőinek közös világnézeti- és jellemvonása: az *emberméltóság tisztelete és a humánum egészséges, gazdag értékvilágának önzetlen, fejlesztő szándékú szolgálata.*

*Michelangelo*ról jegyzi fel a művészettörténelem, hogy zseniális alkotótevékenységének, könnyed és biztos kezű márványfaragásának egyik titka hihetetlenül pontos anyagismerete volt. Az ujjaiban érezte, hogy faragása nyomán merre fog hasadni a márvány. Amint ő maga mondotta, a nyers márványtömbben már készen látta a pompás szobrot, s ő nem tett mást, mint lehántotta a „kész" szoborról a felesleges anyagot.

A nevelő emberszemlélete is *Michelangelo* szoborlátásához hasonló kell hogy legyen. Csak rendkívül alapos emberismeret (a „vagyok" — ismerete) alapján láthatja előre és formálhatja ki könnyed és biztos kézzel az egyénileg megvalósítható konkrét és optimális embereszményt (a „lehetnék"-et).

Ez ugyanis a *növendékek megismerésének a célja: az optimális személyiségnevelés.* Az optimális jelző, melyet már előbb is használtunk, célkitűzésünk igényesen reális mértékét kívánja hangsúlyozni. Nem elérhetetlen magasságokban lebegő értékfilozófiai, elvont tartalmú, irreális célt tűzünk ki magunk elé, az ideálist, hanem az egyéni biológiai, pszichológiai és társadalmi adottságokon belül megvalósítható lehető legjobbat.

Úgy véljük, az ilyen nevelési eszmény — amely természetesen tartalmazza a társadalom célkitűzését — nem kisebb értékű az előzőnél, sőt konkrét adottságainál fogva gazdagabb tartalmú és reális jellege alapján könnyebben megvalósítható. Ezért végső fokon — a szüntelen fejlődés lehetőségét tekintve — igényesebb, magasabb normatív értékű is.

A pszichológiai megismerés soha sem lehet cél, hanem mindig csak eszköz valamilyen pedagógiai probléma megoldása érdekében. Ez a probléma kell hogy meghatározza mindig a pszichológiai kérdésfeltevést, annak tartalmát és irányát. Az a pszichológiai megismerés, amelynek nincsen előrevivő nevelői következménye — értéktelen, még ha igazságot tartalmaz is.

Milyen gyakorlatban felmerülő problémák szokták szükségessé tenni a tanulók, a növendékek megismerését? Csupán felsorolásszerűen említsünk meg néhányat ezek közül:

magatartásbeli problémákból adódó nevelési nehézségek;

bizonyos tehetségre való hajlam, mely fokozott és speciális gondosságot kíván;

új iskolába való áthelyezés, mely a gyermeket kísérő jellemzést igényli a mindjárt kezdetben megfelelő nevelői ráhatás, az új közösségbe való mielőbbi beilleszkedés érdekében;

pályaválasztás előkészítése, pályaválasztási tanácsadás;

oktatási nehézségek okainak felderítése és kiküszöbölése bizonyos tantárgyakból;

felsőbb hatóságok utasítására készülő jellemzések (pl. beiskolázáshoz, továbbtanuláshoz.);

általában minden olyan probléma, amely a gyermekekkel való egyéni bánásmódot teszi szükségessé.

Ezen problémák mindegyike a növendéket megismerni akaró pedagógus számára a szokásos megfigyelési, megismerési szemponton túl egy sor sajátszerű szempontot is felvet, amelyek figyelembevétele és érvényesítése nélkül a probléma megoldásában előbbre jutni lehetetlen.

II.

A cél meghatározása után vessük fel a kérdést: *Mi a növendékek személyisége tanulmányozásának a feladata?* A feladatot a következőképpen foglalhatjuk össze: *a fejlődő személyiség lehetőleg teljes, életszerű, tudatos, rendszeres és pedagógiailag hasznosítható megismerése.*

Vegyük sorra e feladat mozzanatait, jellegzetességeit külön-külön is.

Növendékeink megfigyelésében sohasem szabad megfeledkeznünk arról, hogy *fejlődésben* levő fiatalokról, fiatal szervezetekről van szó. Az élettani és lélektani fejlődés tényének figyelembevétele két okból szükséges: egyrészt segít annak megállapításában, hogy egy-egy gyermek a különböző pszichofizikai funkciók (pl. kézmozgások finomsága, iráskészség, figyelem, értelmi működések) szempontjából korának megfelelő fokon áll-e; másodszor a gyermek egész részletes fejlődéstörténetének (pl. szülés, gyermekbetegségek, a szülői ház és az iskola eddigi nevelői ráhatásai) ismerete sokat segít bizonyos rendellenességek okainak felderítésében.

Mindig a *teljes személyiséget* igyekezzünk megismerni. Hajlamosak vagyunk arra, hogy csak a feltűnő tulajdonságokra (ritkább esetben hiányokra) figyelünk fel. Nemcsak a gyermek testi felépítését, fizikai erejét, értelmi működését, hanem a személyiségének valamennyi funkcióját meg kell figyelnünk és ismernünk. Sőt mindezeket nemcsak egymással, hanem a külső környezettel való összefüggésükben kell felmérnünk. Különben ki gondolna pl. arra, hogy egy egyébként jó képességű gyermek azért akarja a 7-ik osztályban abbahagyni a tanulást, mert nevelőszülei részéről azt érzi, hogy ő ,,kevésbé számít nekik'', mint azok édes gyermekei, neki mostoha testvérei?

Lehetünk növendékeink tanulmányozásában igen sokoldalúak, alaposak, mégsem tudjuk sokszor megmondani, hogy egy iskolai kirándulás megszervezésében mennyire számíthatunk X. Y. munkájára; hogy egy adott nehezebb helyzetben segíti-e a közösség munkáját. Pedig az *,,életszerű'' emberismeret* ezt követeli tőlünk: *a várható viselkedésmód és teljesítmény legalább valószínű előrejelzését.* Csak ilyen alapon lehetnek a pedagógusok is a ,,lélek mérnökei'', azaz tervezhetik meg és alakíthatják ki sikerrel, selejtmentesen az új embert.

A tudatos emberformálás az emberismeretnek nemcsak életszerűségét, hanem a *tudatosságát* is feltételezi. Mit jelent tudatosan megfigyelni, tanulmányozni az embereket? Ez egyrészt a növendékek különféle adott élethelyzetének *pszichológiai értékelését,* másrészt a különféle lehetséges *megfigyelési szempontok helyes megválasztását* jelenti. Más emberi tulajdonságok jutnak kifejezésre evés közben, ismét mások a tantermi foglalkozások közben. Más vonásokat figyelhetünk meg egy tanulónál, ha mint úttörő őrsvezető fölérendelt helyzetben társainak rendelkezést ad, és ismét másokat, ha ugyanez a tanuló osztályfőnökével áll szemben alárendelt helyzetben, pl. felelés közben. Pontosan és tudatosan számot kell vetnünk tehát a különféle pszichológiai helyzeteknek ún. felhívó jellegével. Ezek ugyanis — mint látjuk — eligazító értékűek lehetnek a megfigyelési szempontok megválasztásában is. Szempontjainkat azonban nemcsak az az adott helyzet határozza meg, amelyben a gyermek pillanatnyilag van, hanem az aktuális vagy nagyobb távlatú nevelői cél is (pl. nagyobb önállóságra vagy a szabadidő jobb felhasználására akarjuk szoktatni növendékeinket).

Eredményes megfigyeléseinknek fontos feltétele továbbá, hogy azok *rendszeresek* legyenek. Ez legfőképpen az előbbi szempontok szerinti megfigyelések folyamatos, hézagmentes végzését és naplószerű rögzítését jelenti.

Végül vizsgáljuk meg, mit jelent a tanulók tanulmányozásának legfontosabb ismérve: a *pedagógiai hasznosíthatóság*. Azt megállapítottuk már, hogy a megismerés csak eszköz a gyakorlati nevelői tevékenység számára. Az igazi, lehetőleg teljes és életszerű megismerésre törekvő, tudatos *kérdésfeltevés motívuma és konklúziója* — tehát kezdő és végpontja — mindig *a követendő optimális nevelői eljárás* kell hogy legyen. Bármely növendékünk megismerésével kapcsolatban merül fel probléma, elsőnek mindig ezt a kérdést tegyük fel: miért és milyen szempontokból kell megismernem őt? A cél és a feladat körülhatárolását a lehető legkonkrétabban és legrészletesebb elemzéssel végezzük el. Ha pedig a felvetett szempontokból már megismertük növendékeinket, ne elégedjünk meg soha a puszta ismerettel, hanem azt tüstént építsük bele nevelői tevékenységünkbe, lemérvén előzetesen annak gyakorlati használati értékét. Így: XY. tanuló most megismert jellemvonásai, teljes személyisége, konkrét élethelyzete milyen új nevelői magatartást, milyen konkrét lépést tesz szükségessé?

III.

A növendékek megismerésének feltételei és eszközei — melyekről az alábbiakban szó lesz — a feladat természetéből adódóan sokrétűek és összetettek. A megismerés feltételei közül e helyen csak a pedagógus emberszemléletével, emberismeretével és személyiségének szükséges érzelmi és jellemvonásaival foglalkozunk. Az eszközök sorában a pszichológiai megfigyelést, a kísérleteket és bizonyos vonatkozásban a teszteket használjuk.

A tanulóifjúság teljesítményeinek, viselkedésének adatai, amelyek a megismerés objektív nyersanyagát jelentik, szemléletes kifejezéssel élve egy fényképezőgépéhez hasonló lencserendszeren haladnak keresztül. Ez a lencserendszer a *pedagógus személyisége*. Amit ő észrevesz, ahogyan ő megfigyel, és ahogyan ő megfigyeléseit értékeli és értelmezi, annak megfelelően lesz a gyermekről kialakított kép a valóságnak megfelelő, torzított vagy hiányos.

Vegyük e lencserendszernek első tényezőjét, a pedagógus emberszemléletét, azt a módot ahogyan ő a tanulókat látja.

Az emberszemlélet kifejezésnek több jelentése van. Általában minden embernek — függetlenül a pszichológiai képzettségétől — van egy szemléleti módja, amellyel az embereket megismerni törekszik. Ennek a szemléleti módnak lényeges jellemzője — függetlenül attól, hogy ez benne tudatos vagy sem —, hogy mit tart valaki az emberi magatartást meghatározó tényezőknek. Kifejezésre jut ez olyan mindennapi megnyilatkozásokban, mint pl. „nem a szavak, hanem a tettek lényegesek az én szememben"; „nem azt nézem, hogy mit tett, hanem, hogy milyen szándékkal tette". Van olyan, aki viszont a műveltséget és a jólneveltséget (volt-e „gyermekszobája") többre becsüli, mint a mélyebbről fakadó érzelmi megnyilatkozásokat és jellemvonásokat. Ezen az egyénileg jellemző szempontrendszeren túl, amely korlátok közé szorítja a megismerést, van az emberszemléletnek egy másik jelentése. Nevezetesen az az érzelmi beállítottság, amellyel minden ember értékeléséhez odafordulunk. Megfigyelhetjük, hogy — előző tapasztalatok, csalódások vagy alkati idegrendszeri tényezők hatására — egyes emberek mindenkit pesszimisztikusan (sőt talán rosszindulatúan) ítélnek meg; vannak, akik inkább optimisztikusan (sőt talán túlzott derűlátással); ismét mások reálisan értékelik az embereket.

A pedagógus nevelői sikere érdekében nem közömbös az, hogy milyen az emberszemlélete, azaz milyen szempontrendszer szerint irányítja a megfigyelé-

seit, és milyen érzelemmel fordul tanítványai felé már az ismerkedés során. A szempontrendszer hatékonyságát nagymértékben fejleszti *a nevelő pszichológiailag iskolázott emberismerete*. Ennek segítségével tudja tudatosan és kellően széles skálában megválogatni az egyes helyzeteknek megfelelő szempontokat, tud dönteni külsőre azonos viselkedésmódok megítélésében, és tudja sokszor jelentéktelennek látszó apró jelek, mozdulatok mélyebb okát megérteni. Előfordul, hogy egy simogatásra induló kéz a gyermekben félszeg, alig észrevehető reflexszerű védekező mozdulatot kelt, s a nevelő máris sok felelési szorongás, félrehúzódás, nehéz alkalmazkodás magyarázatát találta meg a közösségbe újonnan érkezett, elzárkozó tanulónál. Kiindulási alapja van az előző nevelői hatások figyelembevételére és saját, követendő módszerére vonatkozóan. Széles körű és szilárd pszichológiai ismeretek teszik lehetővé azt, hogy a pedagógus ne csak felismerje a tanuló képességeit, érdeklődését, hajlamait, érzelmi tulajdonságait és egyéb jellemvonásait, hanem pontosan meg is állapitsa azok jelen és jövőbeli szerepét egyéni sorsában, életvezetésében. Végül ezek az ismeretek segítik a nevelőt, hogy esetleg nem megfelelő érzelmi beállítottsága következtében eltorzított benyomásait — természetesen kellő önismeret és önmérséklet birtokában — a valóságnak megfelelően kiigazítsa.

Ez a kiigazítás azonban nemcsak ismeret, tudás kérdése, hanem érzelmi *érettség és jellem kérdése is*. Ezzel eljutottunk a lencserendszer harmadik, nem kevésbé fontos tényezőjéhez.

Szükséges, hogy a pedagógus érzelmei fegyelmezettek, mélyek, kiegyensúlyozottak és társadalmi távlatúak legyenek. Egyéni céloktól vezetett, felületes és könnyen befolyásolható nevelő képtelen bármiféle reális erkölcsi kritikára növendékeivel szemben. Elvhűség és jellemszilárdság nélkül nem tudja részlehajlás nélkül és a társadalom szocialista humanista célkitűzéseinek érdekében felhasználni — még az esetleg reális — emberismeretét sem, nem tudja ilyen értelemben segíteni, fejleszteni, nevelni tanítványait. Ezért mondhatjuk, hogy a pedagógusnak mind emberszemlélete, mind emberismerete, mind jelleme végső fokon világnézet kérdése is.

A pedagógus személyiségének tárgyalása után vegyük sorra a *pszichológiai megismerésnek a mi szempontunkból hasznos módszereit, eljárásait*. Ezek tulajdonképpen olyan eszközök, amelyek — az előző hasonlattal élve — a megfigyelő lencserendszer számára a megfelelő módon felszinre hozzák és hozzáférhetővé teszik az emberi pszichológiai nyersanyagot. Némely *kísérlet* — pl. döntésre érett kritikus helyzet teremtése egy vizsgálandó növendék számára — olyan lehet, mint a vegyész kezében a lakmuszpapír, amely félreérthetetlenül megmutatja egy folyadék lúgos vagy savas jellegét. *Makarenko* közismerten nagy művésze volt annak — mégpedig sokszor igen komoly kockázatot vállalva —, hogyan lehet tudatosan olyan természetes helyzeteket teremteni, hogy abban a telep növendéke nyílt szinvallásra kényszerüljön. A pszichológiai-pedagógiai kísérletezésnek ezt a módját mi is képesek vagyunk elsajátítani.

A kísérlet mellett fontos eszköze a megismerésnek a *megfigyelés*. Itt csak éppen megemlítjük ezt a módszert, mivel a következő fejezetben kifejezetten és részletesen tárgyaljuk.

Végül utalni kell még a *tesztekre* is, amelyeket azonban csak mértéktartóan és a kellő szaktudás birtokában alkalmazzunk.

Majorov szovjet pedagógus következőket írja: „Véleményünk szerint bizonyos mértékig fel lehetne használni a tesztek módszerét, természetesen okulva az elkövetett hibákon és a kommunista nevelés szolgálatába állítva."

Mindezen személyiségbeli feltételeknek megfelelve, mindezeket az eszközöket felhasználva a pedagógus igen gazdag és jellemző adatgyűjtemény birtokába jut. Ezeket az adatokat azután *a növendék jellemzésében* foglalja össze.

IV.

Hogyan végezzük megfigyeléseinket s hogyan készítsük el a jellemzéseket a növendékekről?

Bevezetésül el lehet végezni egy igen egyszerű kísérletet: két ugyanazzal az osztállyal foglalkozó pedagógus egymástól függetlenül készítse el ugyanannak a növendéknek a jellemzését anélkül, hogy őt megneveznék. Nézzük meg, mennyire fedi egymást a két jellemzés, s egyáltalán mennyire lehet felismerni a jellemzés alapján az illetőt. Kinek van igaza pl. amikor ugyanazt a 14-éves leányt csupán egyetlen szempontból, az olvasmányai szempontjából két nevelője különbözőképpen ítéli meg? Az egyik azt írja róla: „Nem rossz képességű, de világszemléletét a nem neki való irodalomból szedi." A másik ugyanerről így vélekedik: „Jó képességű, szorgalmas, szereti a jó könyveket."

A tanulók megismerésének céljáról és feladatáról eddig irottak már a jellemzés lényegét illetően is több mozzanatot, tényt nyilvávalóvá tesznek. Elöször negatív oldaláról közelítve a kérdéshez, határozottan megállapíthatjuk, hogy mit *nem* nevezhetünk jellemzésnek. A jellemzés nem káderlap, nem osztályozó-napló és nem bűnlista. Lehet, hogy egy záróértékelésben, melyet az iskolából való elbocsátás alkalmával, pl. egy középiskolai vagy egyetemi továbbtanulás javaslata céljából készítünk, feltüntetjük az illető tanuló politikai állásfoglalását, de egy teljességre törekvő jellemzés nem merülhet ki ebben. Ugyanígy, bár jó ha a jellemzés tartalmaz a tanulmányi előmenetelre vonatkozó adatokat, ezek a számok önmagukban vajmi keveset mondanak. Keveset árul el, sőt torzít és csak a pedagógusnál nem kívánatos negatív társas érzelmeket és tendenciákat tartja ébren az is, ha csupán az elkövetett hibákat, rossz szokásokat jegyezzük fel. Egy-egy jól összeállított jellemzés igen sok adatot tartalmaz, és számos szempontot kell hogy figyelembe vegyen, mivel a gyakorló pedagógus számos kérdésére kell hogy választ adjon. Azonban a teljességnek az az igénye a jellemzésekkel szemben, hogy azok minden lehető pedagógiai és pszichológiai problémára kiterjedjenek, inkább csak elméleti célkitűzés. A gyakorlat legtöbbször bizonyos konkrét megszorításokat alkalmaz. Ez azonban nem jelenti a teljességre való helyes törekvés háttérbe szorítását, hanem csupán a jellemzések bizonyos fajtákra való csoportosításának szükségességét. Éppen ezeken a jellemzési fajtákon belül valósítható meg igazán az adott kérdésfeltevésnek megfelelő teljes próblémamegoldás.

Általában az adott pedagógiai és pszichológiai célkitűzéstől és a megfigyelések, valamint azok rögzítésének módjától függ, hogy milyen típusokat, kategóriákat állapítunk meg. A most következő felsorolás inkább csak példákat említ, mintsem lezárt felosztást ad:

Majorov pl. az előbbi szempontok szerint megkülönböztet: 1. elsőfokú vagy kezdeti jellemzést, 2. kiegészítő, illetőleg folytatólagos jellemzést és 3. záróértékelést.

Az első ezek közül a gyermek fejlettségi szinvonalát törekszik megállapítani az iskolába lépés előtt, valamint sikereit, eredményeit a tanév kezdetén. A második természetszerűen az előzőre épül rá, és a folyamatos megfigyelések adatait dolgozza fel. A záróértekelést az iskola elhagyásakor készitik el.

Thomae svájci pszichológus szintén három jellemzésről beszél: 1. alkalmi megfigyelés alapján, 2. rendszeres megfigyelések alapján és 3. tartós megfigyelés alapján készült (longitudinális) jellemzésről. Az első két kategória már megnevezésével is kifejezi a köztük levő különbséget. A tartós megfigyelés tulajdonképpen a rendszeres megfigyelésnek egy fajtája, tehát a jellemzések is mint ilyenek értelmezendők. Ezek rendszerint egy-egy tulajdonság fejlődését kísérik nyomon, de szolgálhatnak összetettebb pedagógia és pszichológiai célkitűzést is.

Kiegészíthetők ezek a felsorolások még a cél szerinti szempont alapján; vannak pl. oktatási vagy nevelési problémák, valamint pályaválasztási problémák megoldása céljából végzett megfigyelések alapján készített jellemzések. A gyakorlatban azonban — sajnos — ezek a speciális szempontok meglehetősen kevéssé érvényesülnek.

Az elmúlt években 580 tanulóról gyűjtöttünk össze pedagógusok által készített jellemzéseket. Ezek életkor, nem és iskolafajta szerinti megoszlása a következő:

1. Középiskolába bejáró tanuló: 70 fő. Ebből 44 leány, 26 fiú.

2. MÁV. Nevelőintézetek bentlakó növendékei: 344 fő. Ebből általános iskolás leány 126, általános iskolás fiu 119, középiskolás leány 19, középiskolás fiú 80.

3. Állami Nevelő Otthonokban bentlakó növendékek: 166 fő. Ebből: általános iskolás leány 32, általános iskolás fiú 58, ipari tanuló fiú 76.

Az összegyüjtött jellemzések között 28 bentlakó növendékről több éven keresztül vezetett longitudinális feljegyzésünk van, és 31 esetben ugyanazt a növendéket egymástól függetlenül két pedagógus is jellemezte. Ugyanakkor valamennyi tanuló — a 70 bejáró középiskolást kivéve — részletes pszichológiai vizsgálaton is részt vett.

Már eddig is erre a tapasztalati anyagra építettük fejtegetéseinket, a továbbiakban pedig elsősorban ezek tanulságait szűrjük le. Tapasztalati anyagunk feldolgozása közben különös tekintettel leszünk arra, hogy a bentlakásos nevelő intézetek milyen jellegzetes problémákat vethetnek fel, de arra is, hogy a bentlakás állapota, élethelyzete milyen többlet-lehetőségeket rejt magában megismerő munkánk szempontjából.

A rendelkezésre álló anyag feldolgozását, a jellemzések összeállításának problémáit a következő lépésekben fogjuk megoldani. Először számba vesszük a növendékekre vonatkozó adatok lehetséges forrásait, majd a pszichológiai megfigyelés konkréten megragadható kiindulópontjait. Ezután — az adatok objektív értelmezhetősége érdekében — a különféle helyzetek és a cselekvés pszichológiai törvényszerűségeit tekintjük röviden át, hogy utána tudatosan állapíthassuk meg megfigyeléseink irányát és szempontjait. Végül a jellemzések elkészítésének főbb szakaszait tárgyaljuk. Eközben utalunk a jellemzések és a pszichológiai vizsgálatok között tapasztalt összefüggésekre, illetőleg eltérésekre.

Egy gondos nevelőnek számos *adatforrás* áll a rendelkezésére. A növendékek egész élete a szemünk előtt zajlik le, tulajdonképpen nyitott könyv, tele rengeteg érdekes mondanivalóval. Csak jó szem, bizonyos tapasztalat és a viselkedés, a cselekvés törvényeinek ismerete szükséges ahhoz, hogy olvasni tudjunk benne. Ha ez megvan, akkor az intézeti nevelőnek jóval több, gazdagabb és életszerűbb adatcsoport áll a rendelkezésére, mint a csak az iskolában oktató pedagógusnak. Ez pedig nagy előnyt jelent éppen a

legszebb értelemben vett jellem- és életformáló nevelés szempontjából. Helytelen az a szakmai szűklátókörűségből eredő szemlélet, amely az intézeti nevelőket csupán felügyelőknek és korrepetítoroknak tartja — amint ezt több helyen volt alkalmunk tapasztalni. Nemcsak a „kívülálló", más beosztásban dolgozó pedagógusok részéről helytelen, hanem a „benneélő" nevelők részéről is. Ez utóbbiakon múlik elsősorban — természetesen a felügyeleti szervek helyes szervező intézkedéseinek biztosítása mellett —, hogy valóban szép hivatásukat mennyire töltik meg értékes nevelői tartalommal, mennyire használják ki a lépten-nyomon kínálkozó jó alkalmakat. Ha csak azt figyeljük meg, *hogyan osztja be és éli le egy hétköznapját és egy ünnepnapját* pl. Deák Mária a reggeli ébresztőtől kezdve az esti lámpaoltásig, sőt még azon túl a következő nap hajnaláig, máris sok fontosat tudhatunk meg róla. A mosakodás, az étkezés, a közös játék és az egyéni tanulás, a szakköri foglalkozás és a kimenőn tanusított magatartás mind-mind értékes adatok gazdag tárházát jelentik. Értékes alkalmat nyújtanak az egyéni beszélgetések közben a növendékek közlései önmagukról és este a hálóban folytatott izgalmas, meghitt légkörű közös beszélgetések. Vétek lenne ezeket az alkalmakat nem megragadni, sőt mondhatjuk úgy is, hogy a gyermekeknek ilyen irányú tanács- és támaszkereső szükségletét nem kielégíteni.

A körültekintő nevelőnek azonban még számos más *intézeten kívüli adatforrás* is áll a rendelkezésére. A MÁV Nevelőintézetek részére kiadott Rendtartás többek között előírja, hogy a nevelők „munkájukról nevelési tapasztalati munkanaplót, tantermi növendékeikről tantermi naplót vezetnek" (27 § 9/m pontja). Ugyanúgy elrendeli azt is, hogy a nevelők „hetenként felkeresik az iskola tantestületét, és szükség szerint hospitálnak, vagy helyettesítenek" (27 § 9/e pont). Természetesen hasonlóképpen hasznos és kívánatos, hogy az iskolai személyzet is megismerkedjék a tanulók intézeti életével, az intézeti nevelők közösségével a személyes jó kapcsolatot kialakítsa és őszintén ápolja. Az iskolai óralátogatás tapasztalatain kívül felhasználhatják még az iskola- ill. intézeti orvos véleményét, az esetleges előző iskola által küldött jellemzéseket és a szülők vagy a gyám közléseit a gyermekről.

Ez utóbbival kapcsolatban megjegyezzük, hogy komoly segítséget jelenthet egy, a szülők részére összeállított kérdőív alkalmazása. Hasznos adatokat szolgáltatnak még az osztályfőnöki órák, a személyesebb tárgyú dolgozatok, kirándulások, versenyek és a különféle kulturális rendezvények. E források egy része közvetlenül is értékelhető (pl. orvosi vélemény, szülők, előző iskola közlései), másrészük azonban tünetként kezelendő és értelmezésre szorul. Ezek a tünetek *a tudatos megfigyelésnek konkrétan megragadható kiindulópontjai* a növendékek személyiségén belül.

Melyek ezek?

Az első, ami minden személyes találkozáskor közvetlenül a szemünkbe tűnik, *a viselkedés, a magatartás.*

Egy növendék magatartása — akár őszinte, akár mesterkélt — mindenféleképpen jellemző az egész személyiségre, egyéniségre és jellemre. Értékelésénél azonban mindig tekintetbe kell venni, hogy minden külső, érzékszervileg felfogható megnyilatkozás többértelmű, az adott helyzettől és a motivációtól függően. Meg kell tanulni pontosan megkülönböztetni egymástól a magatartásnak csupán külsőleges, mélyebben át nem érzett és motivált jegyeit azoktól a vonásoktól, melyek mögött ott áll fedezetként az egész sze-

mélyiség teljes meggyőződésével és érzelmi állásfoglalásával is. Természetesen nem szabad azt hinni, hogy az előbbi magatartásjegyeknek nincsen diagnosztikai értékük. Van. Ezekből — pl. hízelkedő vagy üresen dicsekvő magatartásból — ha burkoltan is, de megtudjuk az illető aktuális céljait, életeszményét, míg az utóbbi esetben közvetlenebbül nyilatkozik meg maga a növendék kiforrt vagy kevésbé kiforrt jellemével. A magatartás mindenkor pontos kifejezője a konkrét életfeladatokhoz való hozzáállásnak, alkalmazkodásnak. Ez az egyaránt értelmes és érzelmes beállítódási készség, ill. ennek színvonala jellemző és valószínű előrejelzője az egyéni sors sikeres vagy kevésbé sikeres alakulásának. Ugyanis nemcsak a jellem jut kifejezésre a magatartásban, hanem a különféle nevelői és kevésbé tudatos, alkalmi ráhatások következtében kialakult életstílus is jellemvonásokat alakíthat ki és szilárdíthat meg.

A viselkedés, a magatartás egyes formái más szempontból *teljesítményként* is felfoghatók. Az egyéni teljesítmények, nagy távlatban tekintve az életmű, mindig a leghatározottabb és a legtárgyilagosabb ismérvei egy ember egyéni és társadalmi értékének. A teljesítmény fogalmat, ha gyümölcsözően akarjuk felhasználni emberismeretünk gyarapítása érdekében, tágabban kell értelmeznünk. Nemcsak a sport- vagy tanulmányi versenyeken elért helyezés teljesítmény, hanem egy „O" betű leírása, két veszekedő barátnő kibékítése, a tantermi rendbe való beilleszkedés is mind teljesítménynek számítanak. Mindenütt teljesítményről beszélhetünk, ahol bármiféle *feladat* van. Egy teljesítmény reális értékelését, tehát mindig csak az adott feladat pontos ismeretében lehet elvégezni. A feladat problematikus helyzet. Ilyen naponként számtalan adódik mindenki életében. Némely feladatot az iskola, az intézet állít a növendék elé, némely feladatot önmaga vállal, ismét másokat az a fejlődési szakasz szab meg, amelyben ő él (pl. az ifjúkor világnézeti problémái).

Látjuk tehát, hogyan vezet el bennünket a konkrétan megfigyelhető magatartáson, teljesítményen majd a feladaton keresztül a logikai és a pszichológiai szükségszerűség a *helyzet* fogalmának és szerepének részletesebb tárgyalásához. Az egyes élethelyzetek megismerésének és helyes értékelésének fontosságára egyébként már a növendékek megismerésének feladatánál, feltételeinél és eszközeinél is utaltunk.

A nevelőnek mindig a gyermek helyzetének vizsgálatából kell kiindulnia. Ez sokszor teljesen megmagyarázza a cselekedeteit. Minden növendék ugyanis — de ugyanúgy minden más ember is — mindig valamilyen helyzetben van. Lehet a felszabadult játék hevében, de lehet szorult helyzetben is. Egyik esetben alárendelt helyzetben engedelmeskedik, a másik esetben vezetőként parancsol. Előfordulhat, hogy tanácsra vár. Gyakran figyel gondtalanul egy szép mesére vagy színielőadásra, vagy ritkábban éppen ő maga ad elő valamit nagy izgalommal. Sőt kialakulhat olyan zavart helyzet is, amikor tulajdonképpen két különböző helyzetben van egyszerre a növendék, és ezek valamiképpen ellentétes magatartást kívánnak tőle, tehát feszültséget okozhatnak. Megtörtént pl. hogy valaki eltagadta szülei előtt levélben rossz tanulmányi előmenetelét. Édesapja történetesen egy szülői látogatás alkalmával az ő jelenlétében találkozott az osztályfőnökkel. Erre a gyermek, „mint aki nem szereti apját" (pedig nagyon szerette) megszökik, és kimegy a többiekkel sétálni a városba. A cselekedeteket tehát igazán megérteni csak abban a pillanatnyi helyzetösszefüggésben tudjuk, amelyben éppen a növendékek

élnek és cselekszenek. Helyzet és cselekvés szorosan összefüggnek egymással, és kölcsönösen visszahatnak egymásra.

A pszichológiai helyzet fogalmát lehet tágabban és lehet szűkebben meghatározni, mivel összetevői igen sokrétűek és bonyolultak. Tágabb értelemben beletartozik — és ezt is mindig figyelembe kell venni — a növendéket körülvevő egész környezet, beleértve a társadalmi rendet is. Szűkebb értelemben véve a helyzet a miliőnek pillanatnyilag aktuális része, amelynek elemei a cselekvő növendék szempontjából bizonyos jelentésegyüttest alkotnak, és sajátos felhívó jellegük van. Az egészen erős felhívó jellegű helyzeteket nevezzük alkalomnak. Ezek a cselekvő személyre szinte kényszerítő erővel hatnak. Nem véletlen, hanem törvényszerű és mélyen jellemző, hogy kinél milyen helyzet mire szolgál alkalomként, továbbá ki milyen helyzetek felé vonzódik (pl. verekedés), illetőleg milyen helyzeteket teremt magának (pl. bohóckodás, tréfálkodás). A helyzetet alkotó tárgyak és személyek, ezeknek tulajdonságai, illetőleg ezek sajátos összefüggése, viszonya külön-külön és együttvéve is mind felhívó jellegűek lehetnek.

A gyermek — és általában minden normális ember — helyzetszerűen, azaz a helyzetnek megfelelő, adekvát alkalmazkodással viselkedik. Előfordul, hogy egy tanuló viselkedése ellentmond helyzetének, ilyenkor úgynevezett tendenciózus magatartásról van szó, esetleg valamilyen alkalmazkodási rendellenességről. Egy-egy konkrét eset pszichológiai elemzésénél tehát mindig tegyük fel magunknak a következő kérdéseket:

1. Milyen helyzetben van a növendék?
2. Milyen reakciók szokásosak ilyen helyzetben?
3. Helyzetszerű, azaz adekvát volt-e a növendék magatartása?
4. Ha nem volt helyzetszerű, mi lehetett annak az oka és a célja?

A helyzet és az adott reakció ismeretében már valószínűen tudunk következtetni a növendék cselekedeteinek motívumaira. Ennél azonban tovább kell jutni. A növendék cselekedeteinek egyéni törvényszerűségeit, életstílusát kell megismerni, mert a gyakorlati emberismeret és nevelés célja: a várható viselkedést, cselekvést minél nagyobb valószínűséggel előrejelezni és meghatározni. Milyen mozzanatokból tevődik össze az *egyéni életstílus, az egyéni életvezetés?* Ezt a kérdést azért kell ilyen hangsúlyozottan feltenni, mert a jellemzések legnagyobb részéből hiányzik a személyiségmegismerésnek ez a dinamikus, folyamatokat, tevékenységeket átfogó szempontja.

Az életstílus inkább csak a helyzetalakító viselkedés, a cselekvés megszervezésének, instrumentációjának egyéni vonásait, miként jét jellemzi. Az életvezetés pedig az életsorsot alakító cselekvő magatartás (vagy passzív sodródás) egészét fogja át..

A növendék cselekvésének hajtóerejét motívumai (indítóokai) szolgáltatják. Ezek olyan élettani és lélektani tényezők, amelyek — egymással vetélkedve — uralkodnak szervezetén, személyén. *Mindig a reá jellemző egyéni motivációt* (az indítóokok rendszerét, dinamikus kölcsönhatását) *kell kifürkészni*, ha meg akarjuk tudni, hogy miért teszi azt, amit tesz. Cselekvéseinek legfontosabb motívumai az értelmi szabályozás fokának sorrendjében a következők: ösztönei, szükségletei, vágyai, hajlamai, törekvései, érdeklődése, érzései (érzületnek nevezünk valamely értékes eszme köré csoportosult és állandó érzelmet; pl. a hazaszeretetet), eszményei és az értelemmel jól megszűrt észokok. Külön jellemző és érdekes a motívumoknál azok igényszintje, egyéni és társadalmi távlata.

Ezek a motívumok azonban nem érvényesülhetnek és nem is érvényesülnek gátlástalanul. Hatásukat az élettani és lélektani (értelmi, érzelmi, erkölcsi) *gátlások* rendszere szabályozza. Ha ez harmonikusan működik, önuralomról beszélünk. Hiányuk, elégtelen működésük esetén beszélünk a gátolatlan (szeleburdi, indulatos, szenvedélyes stb.) növendékről. A túlszigorú, fenyegető, vakfegyelmet követelő nevelői magatartás egyik következménye lehet az előző típus ellenkezője, a gátolt (a félénk, a szorongó, a „mintagyermek", a pedáns stb.) gyermek.

A tudatos vagy kevésbé tudatos motivációt és gátlásokat még *egyéb tényezők is erősíthetik, illetve gyengíthetik.* Ilyenek lehetnek a különféle betegségek, hormonzavarok (pl. pajzsmirigy túlműködés), pszichopátiák vagy éppen súlyosabb csalódások, csapások.

A végrehajtás eszközeinek megválasztása (az instrumentáció), az akadályok felmérése és kerülő utak létesítése, röviden: a *cselekvés vezérlése* — az értelem feladata. Igen jellemző, ki hogyan tudja különböző képességeit felhasználni, milyen eszközökkel igyekszik célját elérni, röviden: milyen stílusban oldja meg feladatait, éli az életét. Talpraesetten vagy gyámoltalanul, ésszel vagy erőszakkal, nyíltan vagy titkolódzva, ravaszul, ösztönösen vagy kulturáltan, vagy éppen bölcsen? Természetesen az értelemmel együtt az erkölcs is vizsgázik ebben a kérdésben.

Cselekvéseinket mindig az *elhatározással és azok végrehajtásával* (vagy tétovázó sodródással) fejezzük be. Figyeljük meg, hogy melyik növendékünk mennyire határozott döntéseiben és kitartó a végrehajtásban. Tulajdonképpen ezekben jut kifejezésre az, amit akaraterőnek nevezünk. Hogyan hat rá vissza cselekvéseinek befejezése, a siker és a kudarc? Főként a kudarcokra adott reakcióból tudjuk meg egyéni igénynívóját, önmagával szemben támasztott követelményeit.

Mindezeknek a röviden vázolt *cselekvési szakaszoknak dinamikus egésze, tehát a motívumok önállósága, tudatossága és társadalmi távlata, a gátlások és a szabályozások, az erősítő és a gyengítő tényezőknek egyensúlyi viszonya, a problémamegoldások stílusa és a végrehajtás határozottsága együttesen adják az életvezetés egyénileg jellemző sajátosságait, törvényszerűségeit.*

A cselekvés szakaszainak ezzel a rövid elemzésével tulajdonképpen többet végeztünk el, mint azok ismertetését. Már *a megfigyelési szempontoknak* bizonyos rendszerét is bemutattuk egy sajátos aspektusból. A továbbiakban ezt igyekszünk teljesebbé tenni.

Két jellemzésből indulunk ki:

G. P. érettségiző fiú: „Csökkentett fizikai képességű, de ez nem látszik meg magatartásán. Ennek ellenére érdeklődik pl. a lányok iránt. Jogász szeretne lenni. A tanulási idő kihasználására szükség van nála, bár jeles tanuló volt. Inkább természettudományos beállítottságú."

Ismét minden kommentár nélkül nézzük a következő jellemzést ugyancsak G. P.-ről: „Özvegy édesanyja két kisebb fiával él. Vagyontalan. Egyszoba konyhás albérleti lakásban laknak. Férje utáni csekély nyugdíjából él és amit ipari tanuló fiai hazaadnak. Szerény, csendes asszony. Fiait csak jóra tanítja. A gyermekek igen szeretik édesanyjukat. Az édesanyát háromszor operálták.

A növendék 1952-ben egy szerencsétlenség következtében elveszítette jobbkarját, és a lábán is súlyosan megsebesült. Ez tanulmányi eredményére is befolyással van, mert feladatait lassabban, nehezebben tudja megoldani. Igen

szorgalmas, és ennek köszönheti jórendűségét. Sajnos, jelesrendűséget elérni nem tudott.

Általában minden érdekli, és egyforma szorgalommal tanulja az iskolai tantárgyakat. Ha az otthoni szerény anyagi körülmények engedik, tovább tanul. Ennek érdekében mindent megtesz. A közösségbe jól beilleszkedik, jól érzi magát. Komoly és vígkedélyű. Szolgálatkész, udvarias. Társai szeretik és becsülik. Nyílt, becsületes gondolkodású. Reálisan gondolkodik, nagy akaraterővel nem rendelkezik. Minden munkáját teljes igyekezettel végzi el. Célszerűen cselekszik. A kapott irányítást szívesen fogadja. (Harmadik éve nevelem.)"

Mit mutatnak a pszichológiai vizsgálatok eredményei?

A személyiségvizsgálatok alapján — összefoglalóan — egy kedvezőtlen pszichológiai helyzetben (mínusz-szituációban) élő túl érzékeny, sikervágyó egyéniséget ismerünk meg, meglehetősen nagyfokú introverzióval. Erkölcsi érzéke és családi érzése fejlett, de társas tendenciái között a felülkerekedés is — valószínűleg védekezésből — erős. Dacos magatartásra hajlamos.

Az idegrendszer funkcionális vizsgálatának adatai szerint a központi idegrendszer működésére a serkentési folyamatok túlsúlya és az ingerek feldolgozásában mutatkozó labilitás a jellemző.

Értelmi tevékenységei közül a kritikai ítélőképesség és az analógiás gondolkozás viszonylag gyengébben, az elvont összefüggésekkel kombináló gondolkodási-funkció eredményesebben működik, a többi átlagosan fejlett. Érzelmi-indulati életén testi fogyatékossága nyomot hagyott. Bár alaptermészete szerint nyugodt és tevékeny, tudatosan kialakított alkalmazkodó magatartásán a depresszió, a sikertelenségi érzés és a túlérzékeny emberek labilitásának tünetei figyelhetők meg. Szeretet- és gyengédségigénye nagy, de ennek kielégítése elé önmaga emel — a csalódásoktól való félelmében védekező gátlásként — akadályokat.

Érdeklődésének uralkodó irányai: a humán, az adminisztratív és az elméleti problémakörök. Ez megfelel jogászi pályaválasztásának. Választási motivációja reális és szociábilis. „Szerintem — mondja G. P. — vissza kell adni az „elveszett" embereket önmaguknak és a társadalomnak, ezért jól kell ismerni a törvényeket és ezeket alkalmazva segíteni a megtévedt embereken." Beszélgetés közben kifejti még: „Nem szeretem a várost. Gyomán lakom, és tanulmányaim után is oda szeretnék visszamenni. Ott is lehet művelődni. Ott a csendes, nyugodt életet szeretem, meg a magányt (1. introverzió). Falun talán jobbak az emberek". A lényeges adatok közé tartozik még — ez is a beszélgetés során került a felszínre —, hogy iskolai sakkbajnokságon első helyezést ért el (lásd kombinálóképesség). Tagja az irodalmi szakkörnek. Egyébként „3 kívánsága" között is (1. „Szeretném ha felvennének az egyetemre és elvégezném a jogot; 2. Nyugodt boldog életet szeretnék élni; 3. Irodalommal szeretnék foglalkozni") szerepel az irodalommal való foglalkozás (tehát mégsem „természettudományos beállítottságú").

A vizsgálatok eredményét G. P.-vel megbeszéltük. Személyiségének előnyös vonásai mellett felhívtuk figyelmét arra is, hogy hajlamos a makacságra és az elszigetelődésre. Pedig választandó hivatásának gyakorlása közben az elvek, szabályok és a törvények érvényesítése mellett mindig meg kell őriznie eleven kapcsolatát az emberekkel, valamint azt a képességét, hogy tudjon — képletesen szólva — a másik ember szemével is látni, szívével is érezni.

Mint megfigyelhettük, egyetlen bentlakó növendék két különböző pedagógus által készített jellemzésének tükrében is — egybevetve azt a pszichológiai vizsgálatok eredményével — milyen nagy számban jelentkeznek a különféle problémák.

Az első jellemzés igen szűkszavú, és tárgyi tévedéseket (a testi fogyatékosság hatásnélkülisége, a jelesrendűség és a természettudományos beállítottság) is tartalmaz. Ugyanennek a nevelő kartársnak több jellemzését is figyelembe véve pontosan megállapíthatjuk, hogy melyek a megfigyelési szempontjai. Ezek: a növendék intelligenciája általában, terve (szintén csak általánosságban, pl. „távoli perspektívája van"), mozgalmi funkciója, modora, önértékérzése és a vele szemben emelt nevelői kifogások. Jellemzései tehát meglehetősen általánosak és szűk skálára terjednek ki. Megállapításai egyoldalú intellektualista szemléletet tükröznek vissza és túl sokat foglalkoznak a negatívumokkal. A személyiség pozitív vonásait inkább ironikusan elhumorizálja (pl. „Legrendesebb periódusai akkor vannak, amikor udvarol." Vagy: „Jót tesz neki, hogy Zöld Irmával levelez."). Egyébként nála igazolódott be az a szinte törvényszerűnek mondható összefüggés is, hogy mennél érzékenyebb önértéktudattal reagál a nevelő növendékei reakcióira, jellemzése annál szubjektívabb s tulajdonképpen önmagát visszatükröző projekció lesz.

A másik jellemzés már jóval alaposabb és differenciáltabb. Több szempontot érvényesít és a pedagógiai alkalmazhatóság tekintetében is többet mond. Negatívuma — ez inkább a többi, ugyancsak ő általa készített jellemzésből tűnik ki — a kissé torzító patológiás szemlélet (hamar kész a véleménynyel: „nem normális", „idegbeteg" stb.). Felhasznált megfigyelési szempontjai: *családi környezet :* a szülők helyzete, a növendék családi érzése, eddigi nevelői ráhatások a családban; *egészségi állapota*, fogyatékosságai; *képességei ; érdeklődése*, hajlamai; *érzelmi élete*, kapcsolódási készsége; *szokásai*, kedvenc időtöltése, tanulási szokásai; *akarati vonások*, igénynívója, világnézete; *közösségi magatartása* (társainak a magatartása is vele szemben); eddigi és továbbiakban szükséges *pedagógiai ráhatások ; fejlődése tanulmányi téren és magatartásban.*

A pszichológiai vizsgálatok adataival való összehasonlítás eredményeit a közölt példa esetében részint már érintettük, a nevelői jellemzés tévedéseit (ezeket konkrét tények igazolták) kiigazítottuk. Az egész vizsgálati anyagot összefoglalóan — hely hiányában — csak néhány rövid megjegyzést tudunk tenni. Mind a pedagógusnak, mind a pszichológusnak a növendék megismerésének kérdésében megvannak a maga sajátos feladatköréből, helyzetéből fakadó előnyei és hátrányai. A pszichológus speciális vizsgálatai segítségével kétségtelenül differenciáltabb személyiség- és jellemrajzot tud készíteni, sőt azt az aktuális problémának megfelelően alkalmazhatóbban tudja profilírozni. A tapasztalatok szerint a pedagógiai személyiségrajzok és a pszichológiai vizsgálatok adatai között az értelmi képességek megítélésében viszonylag jóval nagyobb volt a megfelelés, mint az érzelmes magatartás értelmezésében, különösen ami a cselekvések motivációját illeti. Helytelen lenne azonban olyan következtetéseket levonni, hogy a pedagógiai személyiségrajzok szükségképpen gyengébben sikerülnek. A pedagógusoknak — a mi viszonyaink esetében — egy komoly helyzeti előnyük van a pszichológusokkal szemben: összehasonlíthatatlanul többet vannak a gyermekekkel, jóval több, életszerűbb természetes megfigyelési alkalmuk van. Véleményünk szerint a pedagógiai személyiségrajzok értékét, hatékonyságát — szoros értelemben vett

pszichológiai vizsgálatok nélkül is — nagy mértékben lehet emelni. Nem szabad elfelejteni ugyanis, hogy a pszichológiai vizsgálatoknak is egyik legfontosabb értelmezési alapjuk az élettörténeti adatok összegyűjtése és a módszeres kikérdezés (anamnézis, exploráció), ez pedig — csak bizonyos emberismereti iskolázottság és főképpen helyes tudományos emberszemlélet kérdése — a pedagógus kartársaknak is állandóan a rendelkezésére áll. A jellemzések fogyatékosságai, hibái jórészt eltűnnének, ha csupán ezt az egy adatgyűjtő és kikérdező módszert — a megfigyelések és az említett feltételek mellett — lelkiismeretesen és következetesen alkalmaznák.

A jellemzések néhány hibáját a közelmúltban már leírták, felsorolták (pl. *Bakonyi*). Most megkíséreljük ezeket a *hibákat* valamennyire rendszerezni és azok okait is feltüntetni.

Az összegyűjtött közel hatszáz jellemzést 21 pedagógus kartárs készítette el, fővárosiak és vidékiek egyaránt. A személyiségrajzok tapasztalt hiányosságai általában három forrásból erednek:

1. a megismerés feladatához vagy a növendékekhez való helytelen beállítottságból,
2. hiányos pszichológiai ismeretek miatt és
3. téves, helytelen emberszemlélet következtében.

Természetesen valamely hibának besorolása egyik vagy másik kategóriába nem kizárólagos (csak viszonylagos dominancia alapján történt), mivel azok rendszerint többszörösen determináltak.

A megismerés feladatához való *helytelen érzelmi és akarati beállítottságból* származnak a túl rövid, kevés szempont alapján megírt jellemzések. Ezek megfogalmazása is többnyire — függetlenül a pszichológiai iskolázottságtól — felületes, pongyola. (pl. „Érzelmei viselkedésében megmutatkoznak." Vagy: „Elég csendes természetű. Gyakran visszafelesel, meggondolatlanul szemtelen."). Ugyancsak erre az okra vezethető vissza, hogy egyesek longitudinális jellemzést (!) emlékezetből visszamenőleg állítanak össze. A pedagógus kevéssé önkritikus és a növendékhez való nem megfelelő érzelmi beállítódásából keletkeznek a jóformán bűnlistát tartalmazó személyiségrajzok, a negatív előjelű szubjektív megjegyzések (pl. „Nem valami szeretetreméltó egyéniség.")

Más jellegűek azok a hiányosságok, amelyeknek forrása a *pszichológiai tájékozatlanság*. Itt inkább a kevésbé szakszerű kifejezések használatát, egy-egy funkció kevésbé differenciált leírását (pl. „közepes képességű" — *de miben?*) kell megemlíteni. Többnyire nagyon általános a fizikum, az intelligencia, az érdeklődés, az érettség és a pedagógiai szempontú fejlődés (pl. „Nálam sokat fejlődött" — *de miben?*) leírása. Ugyancsak a pszichológiai ismeretek fogyatékosságából fakad, hogy több lényeges megfigyelési és jellemzési szempont alkalmazása hiányzik. Ilyenek: az érdeklődés konkrét irányai, jelentősebb élmények (kedvező és kedvezőtlen egyaránt), előző nevelői ráhatások, cselekvési motívumok, eszmények, szokások, az önismeret foka, továbbtanulási szándék, pályaterv és életterv, valamint fejlődése pedagógiai szempontból (a kudarcokat is említsük meg !). Az említett oknak tulajdonítható még, hogy a természetes emberismeret érzelmi befolyásoltsága jobban érvényesül, és ezért a viselkedés tárgyi adatai helyett rögtön azok pozitív vagy negatív erkölcsi értékelése kerül a jellemzésbe. Végül ezzel magyarázható — bizonyos fokig —, hogy csak a szembetűnő problémát okozó vonásokat tűntetik fel. Természetesen ez az utóbbi jelenség nemcsak a pszichológiai kérdésfeltevéstől, hanem a pedagógus nevelői felfogásától is függ.

A harmadik hibaforrás a *téves emberszemlélet*. Amennyire fontos a növendék magatartásának tényszerű és objektív megfigyelése, ugyanannyira helytelen, ha megrekedünk ennél, csak ezt rögzítjük, és a viselkedés értelmezéséig, az okok és a motívumok feltárásáig nem jutunk el. Rokon és gyakran együtt jár ezzel az atomisztikus szemlélet. Előfordult pl., hogy a jellemzésben lelkiismeretesen rögzítik: „a növendéknél az orvos kezdődő strumát állapított meg", majd valamivel alább: „magatartása korához képest nem elég érett, izgága, heveskedő." Arra vonatkozóan, hogy e két tény között összefüggés lehet, semmi utalást nem találunk. Végül szemléletbeli hibának tartjuk — de bizonyos fokig beállítottságbelinek is —, hogy a gyakorlati pedagógiai következtetések és az alkalmazandó eszközök megjelölése hiányzik. Ezek nélkül pedig hiábavaló munkát jelent a jellemzés elkészítése.

A továbbiakban — a fenti hiányosságokból okulva — vegyük sorra mindazokat a *szempontokat*, amelyeket egy teljességre törekvő és pedagógiailag használható személyiségrajzban érvényesíteni kell. Ezzel a problémával egyébként — külföldön és hazánkban egyaránt — már többen foglalkoztak.

Ismeretes, hogy *Makarenkót* elsősorban a kommunár beállítottsága, tendenciái, életszituációs tényezői érdekelték. Dinamikus emberszemléletének alapja a hivatását és abban a gyermeket bölcsen szerető pedagógus azon törekvése volt, hogy igényes szovjet jellemprogramot valósítson meg. Amikor felteszi a kérdést: „Mit kell tudnia a nevelőnek minden növendékéről?" — a következőket sorolja fel: egészségi állapot, közösségi tájékozódóképesség, azaz „helyem a társadalomban" (önismeret), munkához való viszony, társaihoz való viszony, barátai, ellenségei, kalandokra való hajlama, uralkodásra való hajlama (ennek alapja: intellektuális, esztétikai, élettapasztalatbeli vagy testierő alapján), tanulmányi eredménye, érdeklődése (könyvek), képesség, tehetség, készség, otthoni, családi, anyagi körülményei, pénzhez való viszonya, modora a nőkkel és az öregekkel szemben.

Meili ismert német pszichológus hasonlóképpen a gyakorlati magatartás meghatározóit keresi a családi és az iskolai környezettel való szoros összefüggésben (lásd a Függelékben közölt „Iskolai megfigyelési lapját" !).

Bizonyos vonatkozásokban meglehetősen részletes szempontrendszert nyújt a cseh *Přihoda*. „Diagnosztikai és kazualisztikus sémájának" külön értéke, hogy azt anamnézissel kapcsolja össze, illetőleg arra építi fel.

A külföldi, általam ismert művek közül említésre méltók még *Thomae* (svájci) és *Verdier* (francia) pszichológus, illetőleg pedagógus ez irányú munkái. *Thomae* a magatartás elemzéséhez készített részletes tünettant, amelyben az egyes tüneteket fokozati sorrendbe állítja, s a fogalmak tartalmát pontosan kifejteni igyekszik. *Verdier* pedig a gyakorlatban — különösen az egyéni bánásmód területén — jól felhasználható, meglehetősen differenciált pedagógiai tipológiát szerkesztett. Az egyes típusokba való tárgyilagos és reális besorolás érdekében kérdőíveket állított össze, külön a nevelők részére és külön a tanulók önjellemzése számára, a mindennapi élet apró magatartásbeli megnyilatkozásai alapján.

A hazai szerzők közül *Bakonyi* tanulmányát említjük a személyiség megismerésével kapcsolatban. A személyiség leírási szempontjait *Surányi* állította össze. Ugyanezt a szempontgyűjteményt használja fel — kissé módosított formában — *Füle* és *Szabolcsi*, akik a szülők véleményét dolgozták és használták fel a tanulók személyiségének minél sokoldalúbb megismeréséhez. Ugyancsak a szülői jellemzés hatékonyságának emelésére *Hauser Olga* kérdőívet

állított össze (lásd a Függelékben), amelyet főként az általános iskola alsó tagozatában tanító pedagógusok használhatnak sikerrel. Végül meg kell említeni *Illyés Gyuláné* tankönyvét, amelyben — bár gyógypedagógiai célokra készült, de normál-pedagógiai gyakorlatban is nagy haszonnal alkalmazható — pontos, részletes és igen értékes gyakorlati utasításokat találunk kérdésünkkel kapcsolatban az anamnézis felvételére, a környezettanulmány (pl. családlátogatáskor kitűnően felhasználható) végrehajtására, a diagnózis (jellemzés) elkészítésére.

Saját tapasztalatainkat és az említett szerzők tanulmányait figyelembe véve a következőket tudjuk javasolni. Mint nehézkes és gyakorlatilag szükségtelen megoldást ki kell zárnunk a mindenre kiterjedő egyetemes megfigyelési és jellemzési szempontrendszert. Helyette inkább a konkrét pedagógiai céloknak megfelelően kell összeállítani a szempontokat. Négy ilyen leggyakoribb jellemzést veszünk: 1. alkalmi megfigyelések alapján készült, 2. speciális problémák megoldása céljából összeállított, 3. rendszeres megfigyelések rögzítése nyomán szerkesztett, végül 4. a longitudinális jellemzéseket. Természetesen ezeknek változatos kombinációi lehetségesek.

1. *Alkalmiaknak* nevezzük azokat a megfigyeléseket, amelyeket elszórtan, egyes esetekben végzünk. Az alkalmi jelleg azonban nem jelenthet ötletszerűséget. Ugyanolyan tudatosan szervezett és végrehajtott megfigyelés kell hogy legyen, mint a többi. Lényege a helyzet- és a cselekvéselemzés a már előbb közölt helyzet- és cselekvéslélektani szempontok alapján. Ezt a fajta megfigyelést és elemzést egyébként a speciális és a rendszeres jellemzések közé is beiktathatjuk egy-egy jellemzőbb eset idézésekor, szemléltetés céljából. Felhasználhatjuk önmagunk fejlesztése érdekében gyakorlatként is, hiszen az iskolai és az intézeti élet számtalan jó helyzetet teremt az ilyen megfigyelésekre. Általa élesedik szemünk, tudatosodnak és értelmet nyernek azelőtt jelentéktelennek vélt gesztusok, észre nem vett összefüggések, tünetegyüttesek, általa értjük meg mind jobban a bonyolult emberi, gyermeki magatartás belső törvényszerűségeit.

2. A *speciális problémákat* a növendékek különféle iskolai vagy intézeti kudarcai, azaz a tanulás (tanitás) és az érzelmi-magatartásbeli alkalmazkodás (nevelés) nehézségei jelentik. Az ilyen helyzetek felmérését mindig az *anamnézis* felvételével kezdjük. Anamnézisen tágabb értelemben nemcsak a „kórtörténetet", hanem az egész élettörténetet értjük, természetesen az aktuális probléma szempontjából körvonalazva. Egy részletes és lényegre tapintó anamnézis már maga is segít a kialakult problematikus helyzet megértésében. Általában a következő kérdésekre kell kiterjednie:

1. A növendék (tanuló) és szüleinek személyi adatai. 2. A tanulási vagy alkalmazkodási nehézség pontos és részletes leírása. Kialakulásának kezdete és körülményei. 3. A szülők és családtagok egészségi (elmebeli is) állapota. 4. A fogamzás, a terhesség és a szülés lefolyásának körülményei. Esetleges kedvezőtlen hatások, rendellenességek. 5. A gyermek fejlődése csecsemőkortól. Fogzás, járás és beszéd kezdete és körülményei. Mikor lett szobatiszta? Balesetek és gyermekbetegségek. A társas beilleszkedés kialakulása óvodáskortól, a testi fejlődés (testsúly, testmagasság) alakulása. Az olvasás és az írástanulás körülményei. Nemi serdülés. Pályaválasztási érettség kialakulása.

Ezután a probléma valószínű okait igyekszünk felderíteni. Ebben a munkában alapvető elv, hogy mindig egész vonatkozási területeket (pl. a gyermek személyisége, az iskolai vagy családi környezet stb.) kell figyelembe

venni. Maguk a problémák jellegük szerint két nagy csoportra oszthatók: *a)* az átmenet problémáira és *b)* a kifejezett iskolai kudarcok problémáira.

Az előbbiek között leggyakoribbak az úgynevezett iskolaérettségi problémák. Általában a magasabb (fizikai, fiziológiai és pszichológiai) követelmények jelentkezése okozza a magasabb iskolafajtákba (általános iskola, középiskola, egyetem) való átmenetnél a nehézségeket. Ilyenkor — különösen 6-7-éves beiskolázandó gyermekeknél — mindig 3 tényezőt kell figyelembe venni: 1. a fizikai fejlettséget, erőnlétet, 2. az értelmi fejlettséget és 3. a társas alkalmazkodási, együttműködési készséget (érzelmi és akarati vonások).

Az iskolai kudarcoknak is több oka lehet:

1. Kedvezőtlen otthoni vagy más környezeti hatások. 2. Szellemi vagy fizikai megerőltetés, túlterhelés. 3. Táplálkozási-vagy alvászavarok. 4. Különféle betegségek. 5. Értelmi képességek területén: fogyatékosság vagy csak lassú fejlődés, a figyelem, a megfelelő emlékezet vagy a kellő érdeklődés hiánya, egyenlőtlen adottságok. 6. Érzelmi, akarati (jellem) élet zavarai: pszichopátiák vagy a kallódás, züllés veszélye. 7. „Idegesség", neuraszténia, neurózisok vagy különféle konfliktusok.

3. A *rendszeres* megfigyelések alapján készített jellemzéseknél is célszerű, ha azt az anamnézisre építjük fel. Szempontjait úgy állítottuk össze, hogy azok az egész személyiséget átfogják, de a szempontok részletes kifejtésétől — hely hiányában — el kell, hogy tekintsünk. E helyett példaként egy szempont részletes ismertetését adjuk, amelynek a mintájára a többi is kidolgozható:

1. Személyi adatok.
2. Külső megjelenés, fellépés, mozgásmód. A fizikum leírása lehetőleg adatszerűen.
3. Egészségi állapota, szervezetének gyenge pontjai.
4. Családi helyzete: családtagok, lakásviszonyok, anyagi, társadalmi helyzet.
5. Családon kívüli környezeti hatások (hol érzi jól magát?): barátok, szórakozás, művelődés, (különórák), sport, mozgalmi élet; általában napi beosztása, életrendje, szokásai.
6. Értelmi működések. Érzékszerveinek funkcionális állapota, a figyelem és az emlékezés sajátosságai, fantáziája, a gondolkodás rendezettsége, mozgékonysága, kritikussága és eredetisége, valamint beszédbeli kifejezőképessége.
7. Manuális, technikai képessége. A mozgások tempója, ritmusa, gazdaságossága, ügyesség és összrendezettség. Mozgásos- és kézügyessége mely területen nyilatkozik meg különösen? Az értelmi képességek és a mozgásosság együttes síkján megnyilatkozó alkotóképesség.
8. Vérmérséklet (idegrendszeri típus), érzelmi, indulati élet, élethangulat.
9. Érdeklődés, hajlam.
10. Akarás. Törekvések, határozottság, kitartás, önuralom.
11. Jellem: önismeret, önértékérzés; értékrendszer, igénynívó, életcél, életeszmény; világnézet; társas alkalmazkodás: közösségi magatartás, emberekhez, másik nemhez, öregekhez való viszony; munkához, tanuláshoz való beállítottság, kötelességtudat, lelkiismeretesség, felelősség vállalás. pénzhez való viszony, takarékosság, társadalmi tulajdon megbecsülése.

Példaként kiemeljük a *vérmérsékletre, érzelmi—hangulati életre vonatkozó szempontcsoportot* s azt részletezzük:

— Gyakran és könnyen vagy ritkán és nehezen (talán sohasem) hatódik-e meg (elsápad, elpirul, sír, kacag, megdöbben, ideges lesz, szívdobogást kap, elszorul a torka stb.)?

— Az érzelmi behatások után sokáig az élmény hatása alatt marad-e vagy nem? Átéli-e újra a régi sérelmeket?

— Változékony kedélyű-e? (Vidám, majd szomorú; sokat beszél, majd bezárkózik; kitörően jókedvű, majd letörik.)

— Ha váratlan bántalom vagy sértés éri, hevesvérűen felindul, józanul megalkuszik, dühét jégre teszi, elkeseredik és bezárkózik-e, vagy higgadtságát, nyugalmát magatartásban és gondolkodásban egyaránt megőrzi-e?

— Nagyon szereti-e a társaságot, az udvariaskodást, vagy inkább a magányt kedveli-e?

— Egyszerre nyugodt-e belül és élénk határozott mozgású-e külsőleg?

— A múlton rágódik, a jelennek él vagy a jövőre készül-e inkább?

— Tud-e lelkesedni, vagy nehéz kimozdítani egykedvűségéből?

— Sok mindenbe kezd-e bele egyidőben és hamar abba hagyja-e, vagy ragaszkodik munkája bevégzéséhez mielőtt újat kezdene?

— Változás esetén könnyen és hamar vagy nehezen és sokára szokik-e az új viszonyokhoz?

— Milyen mértékben hat reá a mások baja vagy öröme; együttérzése milyen szűk vagy tág körre terjed ki?

— Fogékony-e a szép dolgok meglátására?

— Érzékeny-e és mennyire az igazságra? Önmagával szemben is vagy csak másokkal szemben?

— Mi hat leginkább az érzelmeire?

— Gazdagnak, kevésbé gazdagnak vagy sivárnak mondható-e az érzelmi élete?

— A különféle helyzetekben, dolgokban azok derűs vagy szomorú oldalát látja-e meg inkább? Bizakodó vagy töprengő-e?

— Van-e érzéke a humor iránt?

— Érzelmileg könnyen vagy nehezen közelíthető-e meg? Lehet-e és milyen eszközökkel őszinte és tartós érzelmi hatást elérni nála?

4. *A longitudinális* jellemzésben, mint már említettük, egyes jellemvonások (ritkábban az egész személyiség) fejlődését kísérjük nyomon naplószerű feljegyzések formájában. Bevezetőben itt is célszerű az anamnézist felvenni, persze specializált kérdésfeltevéssel. A feljegyzések pontos adatszerűsége itt különösen fontos. Gyakori hiba szokott lenni az egyes megfigyelési és jellemzési szempontok váltogatása a különböző időben történt bejegyzéseknél. Az V. osztályban pl. a társas beilleszkedés problémáiról találunk feljegyzéseket, a VI. osztályban ennek alakulására semmi sem utal, ellenben minden előzmény nélkül ezt olvashatjuk: „A külön hegedűtanulásban kiváló előmenetelt mutat". Tehát legyünk következetesek a szempontok érvényesítésében. A logitudinális jellemzés igen alkalmas saját munkánk ellenőrzésére is. Persze csak abban az esetben, ha a tervbe vett vagy az alkalmazott nevelői eljárást is feljegyezzük a tünetek mellé. Ha nevelői gondolkodásunk tudatossága nem terjed erre ki, akkor fordulhat elő az ilyen eset: G. F. — ről ezt olvashatjuk a VI. osztályban: „szorgalmas, a végsőkig engedelmes, magába zárkozott egyéniség" Két évvel később is még mindig ezt írja róla az osztályfőnöke: „Magatartása kevés problémát jelent, inkább a zárkozottságát kell feloldani." Ugyancsak nélkülözhetetlen az életkori sajátosságok ismerete, a különböző reakciók helyes értelmezése és értékelése érdekében. Végül ügyeljünk arra, hogyha egyes funkciók fejlődését kisérjük nyomon, azt soha se ragadjuk ki az egyéni sorsát élő személyiség egészéből, hanem mindig utaljunk abban betöltött szerepére.

A szempontgyűjtemény mellett konkrétabb segítségnek látszik megfelelő *kérdőív* összeállítása. A kérdőívek segítségével a jellemzések egyoldalúságát kikerülhetjük, a jellemzéseket egységessé tehetjük, és a munka egyszerűsítésével időt takarítunk meg. Ezt — ha gyakorlati, egyszerű és közérthető kérdésfeltevéssel szerkesztjük meg — szülők részére kiadott kérdőívekkel valóban érdemes megtenni. Pedagógusok részére azonban a kérdőív olyan, mint az épszemű embernek a szemüveg: csak gyengíti a látását. A kérdőívek kitöltésével járó kényszer a sematizmus veszélyét rejti magában. Ahelyett,

hogy differenciálná a pedagógus megfigyelőképességét, fejlesztené emberszemléletét, tompítja azt. A kérdőíves eljárással a bonyolultabb jellemvonásokat, az egyéni motivációt megragadni nem lehet. Ehhez mindig önállóan kell kérdezni tudni a szüntelenül változó életszituációknak megfelelően.

Miután a növendékek megfigyelésének problematikáján végig tekintettünk, válaszoljunk végül arra a kérdésre: *melyek a jellemzések elkészítésének főbb lépései?*

1. Az első feladat a jellemzőnek tartott magatartási formák, adott helyzetekben tanúsított viselkedések *tényszerű feljegyzése*. A tapasztalatok szerint ugyanis a jellemzések annál inkább tartalmaznak tévedéseket, minél inkább távolodnak a közvetlen viselkedés adatainak a visszaadásától és rögtön annak erkölcsi értékelését adják. Célszerű feltüntetni a bejegyzés időpontját (napszak stb.), a külső szituációt, valamint összehasonlító adatként azt, hogy a megfigyelt növendék hasonló helyzetekben máskor milyen viselkedést tanúsított. Mások véleményét mindig mint olyant tüntessük fel. A feltehető okot egyelőre zárójelben rögzítsük. A bejegyzések gyakorisága a naplóban a szükségtől függ. Vigyázzunk azonban arra, hogy a növendék csak annyira álljon az érdeklődés középpontjában, hogy hozzá való természetes viszonyunkat meg ne zavarja.

2. A pedagógus természetesen nem maradhat a ténymegállapítások síkján. Az összegyűjtött tüneteket a növendék cselekvésében, egyéni életvezetésében betöltött *szerepük* alapján rendezi, értelmezi. Ez az *értelmező* munka a jellemzés elkészítésének második fázisa. Ettől funkciójában különbözik, de gyakorlatilag az értelmező munkát kiséri, azzal egyidőben történik az *értékelés*, azaz a pedagógus erkölcsi kritikai ítélete a kapott és értelmezett tünetekről. Az időrendi sorrend lényeges. Az értékelés ugyanis nem előzheti meg sohasem az értelmezést, mert a tünetek többértelműsége csak a motiváció megállapítása után válik többnyire egyértelművé, azaz erkölcsileg is értékelhetővé. Mindaddig helytelen pl. elítélni egy kislány rendszeres hátrafordulását az iskolapadban, amíg nem tudjuk, miért teszi. Miután pedig kiderült, hogy azért les állandóan osztálytársnője füzetébe, mert nem lát a tábláig, elmarasztalása értelmetlen lenne. Ehelyett szemüveget kell csináltatni.

Ez a harmadik lépés: a *pedagógiai alkalmazás, a tennivalók meghatározása*. Enélkül csonka és felesleges minden pedagógiai személyiség- és jellemrajz. Ennek ismét két mozzanata van: *a)* a nevelőben feltámad a *határozott célú követelés igénye* — most már a növendék és élethelyzete pontos ismeretében — és *b)* megkeresi *a megoldáshoz legmegfelelőbb eszközt*. Ez utóbbi — ismét hatalmas önálló problémakör — a pedagógiai felkészültség, a nevelői tapasztalat és a rátermettség együttes kérdése.

*

Befejezésképpen újból a kérdés fontosságát emelem ki. Növendékeink igaz megismerése nem perifériális része a nevelésnek, hanem alapja minden fejlesztő nevelői ráhatásnak. Egész embert kíván, aki maga is küzd azért, hogy naponként mindjobban megközelítse, megvalósítsa önmagában azt a nevelői ideált, aki lehetne. Hiszen igazán nevelni csak az tud, aki teljes meggyőződéssel hisz abban, hogy a nevelés lehetősége — ha nem is végtelen, de — szüntelen; és aki reálisan felismert lehetőségek valóraváltását segíti.

FÜGGELÉK.

Kérdőív szülőknek
(Általános iskola I—II. osztályaiban alkalmazható)

Apa neve, kora, foglalkozása, fizetése.....
Anyja neve, kora, foglalkozása, fizetése .....
Váltakozó műszakban dolgoznak-e? .....
Gyermek szülei elváltak-e? .....
Testvérek száma (édes, mostoha) neve, kora.....
Lakás nagysága részletesen (hány személy lakja) .....
Van-e gyermeknek külön szobája? (testvéreivel).....
Egyedül alszik-e? (ha nem kivel?).....
Mikor fekszik le, mikor kel fel? Milyen alvó?.....
Van-e házirend szerinti napi beosztása?.....
Maga dolgait önállóan végzi-e? (cipő, ruha stb.).....
Kivel tanul?.....
Segít otthon?.....
Zsebpénzt kap-e? Milyen feltételekkel?.....
Ha nem otthon, hol nevelődött és meddig volt távol?.....
Ki van legtöbbet a gyermek mellett?.....
Terhességi időben érte-e megrázkodtatás az anyát?.....
Szülés normális volt-e?.....
Maga az anya szoptatta-e a gyermekét? Meddig?.....
Mikor lett a gyermek ágytiszta?.....
Meddig szopta az ujját?.....
Milyen betegségei voltak? (Következményei?).....
Kész vagy öntevékenységet fejlesztő játékai voltak-e?.....
Túlsúlyban melyik?.....
Meséltek-e a gyermeknek? (Sokat, keveset, közepesen).....
Apa és anya külön jellemzése a gyermekről.....

ISKOLAI MEGFIGYELÉSI LAP

(A kitöltő pedagógus vagy pszichológus képzelje maga elé a tanulót és olyan elevenen és részletesen valamint pontosan válaszoljon a kérdésekre, ahogyan csak tud.)

Név: .....
Születési adatok:.....
Atya foglalkozása:.....
Anya foglalkozása:.....
A családi miliő szociális jellemzése:.....
.....

1. Ismer olyan pszichés tényezőket, amelyek a gyermek iskolai munkáját akadályozhatják?
2. Tud-e olyan környezeti hatásokról (családi és iskolánkívüli foglalkozás), amelyek kedvezően vagy kedvezőtlenül hatnak az iskolai munkára?
3. Írja le a tanuló órák alatti magatartását! Képzelje el a gyermeket, miközben ön magyaráz, ill. más gyermekeket kérdez. Követi-e a magyarázatokat vagy figyelmetlen és más dolgokkal foglalkozik? Mivel? Ellenáll-e a környező zavaró hatásoknak? Amikor figyel, akkor ez érdeklődésből, kötelességtudásból stb. történik? Büntetéstől való félelemből? Aktívan vagy passzívan figyel-e? Milyen az érdeklődése? Sokat felel és kérdez? Impulzív félbeszakítások?
4. Mit tud a gyermek megértő tevékenységéről? A gyermek kérdései és válaszai mutatják meg, hogy könnyű vagy nehéz felfogású-e, hogy felületes megértéssel megelégszik-e, hogy a lényegest a lényegtelentől megkülönbözteti-e? Kritikusnak önállónak mutatkozik-e?
5. Megfigyelései eredetiek vagy konvencionálisak-e, gazdagtartalmúak-e vagy szegényesek?
6. Bizonyos területeken élénk-e a fantáziája? (Rajz, elbeszélés, szabadtéma, játék, kézimunka.)

7. Mit tud az emlékezetéről? Emlékszik-e a tavalyi dolgokra, vagy egyik napról a másikra elfelejti a dolgokat? Könnyen tanul-e könyvnélküli dolgokat (és mit?), emlékképei pontosak-e, vagy erős szubjektív elváltozáson mennek keresztül? Egyformán fejlett-e az emlékezete mindenféle dologgal kapcsolatban?
8. Rajz. Mit kedvel jobban: szabadkézi vagy geometriai rajzokat? A fantázia vagy minta utáni rajzot? Rajztehetsége jó, közepes vagy gyenge?
9. Milyen a szóbeli kifejezőképessége? Könnyed vagy nehézkes, inkább szóban, mint írásban? Gazdag szókincs, egyéni stílus. Szeret-e sokat beszélni vagy írni? Beszédhibás-e? Beszél-e idegen nyelveket?
10. Munkaszokások. Rendben tartja-e holmiját? Gyakran elfelejtkezik-e dolgokról, feladatokról? Milyen a rendszeretete írásbeli és egyéb munkákban? Pontos-e, rendszeres-e? Elsősorban gyorsan vagy jól és pontosan akar-e dolgozni?
11. Inkább tárgyakkal, gondolatokkal vagy emberekkel szeret-e dolgozni?
12. Fegyelmezettsége. Gyakran zavarja-e a tanítást vagy nyugodt? Gondolja végig egy s más viselkedésének az indítóokát. Az ember fegyelmezett lehet önuralomból, temperamentum hiányából, erős munkaszeretetből stb. Éppen így különféle oka lehet a fegyelmezetlenségnek is, mint pl. idegesség, túl nagy elevenség, befolyásolhatóság, rossz nevelés, nevetési kényszer, másokat (pl. a tanítót) ingerelni akarás.
13. Hogyan reagál a büntetésre? Mit tesz a gyermek, ha megdorgálják vagy megbüntetik? Elfogadja, érzékenykedik vagy keresztül szalad rajta? Mutat-e bűnbánatot, akaratot, hogy megváltozzék vagy ellenáll, truccol? Milyen soká tart nála ennek hatása?
14. Milyen viszonyban van iskolatársaival? Ez hogyan jut kifejezésre a játékoknál? A tanulótársak többsége szereti-e, kevés de meghitt barátja van-e, magányos-e (hajlamból vagy mert a többiek távoltartják magukat tőle?) Vezet-e, rákényszeríti-e akaratát másokra, vagy azt teszi, amit a többi akar? Alárendelik-e neki magukat a többiek? Miért? (Önként vagy kényszerből?) Segít-e önként és szívesen másokon? Különösen a gyengébbeknek? Gyakran veszekszik-e?
15. Érdeklődése. Mindenekelőtt mi érdekli? Különböző (több) dolgok érdeklik. Ezek nagyon vagy csak felületesen érdeklik? Gyakran változik-e az érdeklődése?
16. Akarata. Megfigyelte-e, hogyan reagál, ha elgondolásai, vágyai az emberek vagy a körülmények akadályába ütközik? Dühöng-e, uralkodik-e magán, könnyen megadja magát, egészen elejti-e szándékát vagy alkalmazkodik és átállítja magát? Belátja-e magától bizonyos vágyai teljesíthetetlenségét és lemond azokról, vagy kényszeríteni kell erre? Akkor is kitart sokáig egy munkában, ha az nehézségekkel jár a számára?
17. Milyen munkához van inkább képessége? Kézi (fizikai) vagy szellemi, finom vagy durvább, független, önálló vagy függő, alárendelt, változó vagy tartósan egyforma, egyedül vagy másokkal (többekkel) együtt végzett munkához?
18. Ha a gyermeket egyetlen mondattal kellene jellemezni, mit mondana ön?

IRODALOM

1. Bakonyi Pál: A tanulók személyiségének megismerése. Ped. Szemle. IX. évf. 1959 11. szám.
2. Füle Sándor — Szabolcsi Gusztáv: Milyennek ismerik a szülők gyermekeiket? Köznev. XVII. évf. 6. sz. 1961. márc. 21.
3. Hauser Olga: Hogyan kezdek hozzá az osztályközösség szervezéséhez, neveléséhez? (KPTI dokumentáció?)
4. Illyés Gyuláné: Vezérfonal a gyógypedagógiai pszichológiához. Felsőoktatási Jegyzetellátó. Budapest 1960.
5. Makarenko: Nevelés a szovjet iskolában. Művei V. kötet.
6. R. Meili: Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Bern 1951.
7. V. Příhoda: Bevezetés a pedagógiai pszichológiába. Tankönykiadó, Budapest 1960.
8. Rókusfalvy Pál: A személyiségnevelés néhány kérdése Makarenko pedagógiai gyakorlatában. Ped. Szemle X. évf. 1960. 5. sz.
9. H. Thomae: Beobachtung und Beurteilung von Kindern und Jugendlichen. Verlag S. Karger, Basel 1957.
10. R. Verdier: La caractérologie dans l'enseignement secondaire. Presses Universitaires de France. 1957.
11. I. V. Majorov: A tanulók tanulmányozása és jellemzése. Szovjetszkaja Pedagogika. 1961. 6. sz.

Пал Рокушфальви:

НЕОБХОДИМОСТЬ УЗНАВАТЬ УЧЕНИКОВ

Доскональное знание характера учеников автор считает одним из условий успешного воспитания. Он вкратце обозревает методы и способы, при которых можно узнать учеников, анализирует 580 описаний характера учеников педагогами. Не этом материале он показывает, каковы пригодные и непригодные типы описаний характера учеников. Он подчеркивает, что описания характеров — это не цель в педагогии, а средство для усиления эффективности педагогической деятельности.

Pál Rókusfalvy :

THE IMPORTANCE OF KNOWING OUR PUPILS

One of the conditions of successful training is the thorough knowledge of the pupils. The author gives a brief survey of how to get to know the pupils, then analyses 580 descriptions of character prepared by the teachers, using them to show to the types of good and less successful descriptions. He stresses that the descriptions of character are not the aim of pedagogy but the means to enhance the effectiveness of pedagogical activity.

ZIBOLEN ENDRE

PESTALOZZI IPARI PEDAGÓGIÁJA

A neuhofi korszak mérlege

A *Lénárd és Gertrud* második kiadásával fontos szakasz zárult le *Pestalozzi* gazdaságpedagógiai nézeteinek fejlődésében.[1]

A Neuhofban eltöltött évtizedeket azzal jellemezhetjük, hogy pedagógiai erőfeszítéseinek közvetlen kiváltója *az anyagi szükség* volt. A szegényeken — mindenekelőtt a nincstelen falusi szegény népen — akart segíteni a nevelés eszközeivel, s ha nevelési eszményét kezdettől fogva magasra tűzte is, nem ennek a célnak az elérése volt tevékenységének elsődleges mozgatója, hanem a bajok elhárítása.

A másik jellemző mozzanatot abban ragadhatjuk meg, hogy ezt az időszakot nem a módszer kutatása, a megoldás miként jének keresése jellemzi elsősorban, hanem *a nevelés tartalmi problémái*. Még a közvetlenül a gyakorlatból fakadó és arra vonatkoztatott szegényintézeti beszámolókban és felhívásokban is elsősorban az domborodik ki, *amit* el akar érni és nem a gyakorlati megoldás *hogyanja*.[2] Ebből a szempontból társadalmi-pedagógiai következtetései főként két alapelvben foglalhatók össze: 1. „A mesterségesebb kenyérkereset az emberiség magasabb kultúráját követeli meg."[3] 2. A gyári dolgozó „a gyári kereset révén az élet javaival való élésben teljesen az iparos és a közönséges polgár állapotába lép",[4] ezért más, igényesebb nevelésre van szüksége, mint a parasztnak.

Pestalozzi ekkori társadalomszemléletének megfelelően ezt a nevelést a magasabb rendeknek, a papoknak és a világi kormánynak kell biztosítania. „Az embernek megnövekedett élvezeteinek [magasabb életszínvonalának] mértéke szerint több nevelésre, műveltségre és vezetésre van szüksége, mint korábbi helyzetében, a felsőbb rendeknek ebben a helyzetben végtelenül több gondot és figyelmet kell irányítására fordítaniuk, mint amennyire egyszerűbb élvezetek mellett részükről szüksége volt."[5]

[1] A regény második kiadása megjelenésének éve: 1790—1792. — A dolgozat tárgyával összefüggésben l. ZIBOLEN ENDRE: A bonnali iskola. A *Lénárd és Gertrud* megjelenésének 180. évfordulójára. (*Az Országos Pedagógiai Könyvtár évkönyve. 1960.* Bp. 1961.) 132—147. l.

[2] L. ZIBOLEN ENDRE: A neuhofi kísérlet. (*Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Bp. 1958.) 351. sköv. lk.

[3] PESTALOZZI: Sämtliche Werke. Kiad. A. BUCHENAU, ED. SPRANGER, H. STETTBACHER. Berlin, 1927 — (a következőkben: Krit. kiad.) VIII. köt. 53. l.

[4] Krit. kiad. VIII. köt. 206. l.

[5] Krit. kiad. VIII. köt. 196. l.

A gazdasági tájékozódású népnevelésnek — ehhez *Pestalozzi* kezdettől fogva következetesen ragaszkodott — az ipar, a házi és a mezei gazdaság egyesítését kell szolgálnia. „Mindhárom ágazatnak: *a házi, a mezei gazdaságnak és az iparnak* összekapcsolása a szegények hivatásra nevelésében annál is fontosabb, mert ha őt e szakoknak csak egyikére képezik ki, a másik két területen való ismeretei és gyakorlata hiányában rendszerint annak a szaknak az előnyeit is elveszti, amelyben valóban van gyakorlata és képzettsége."[6] Hallgatólagosan már ebben a megállapításban is benne rejlik, de nem egyszer külön is hangsúlyozza, hogy e sokoldalúság nélkül egy-egy kereseti ág válsága esetén a nevelés nem biztosítja a másra való áttérés lehetőségét, és így nem nyújt többé menekülést a nyomorúságból.

Gazdaságpedagógiai céljainak megvalósítására „szegényintézetek" felállítását sürgeti.[7] Elképzelései mögött világosan felismerhetjük a neuhofi szegényintézet, illetve a bonnali iskola képét. Ezeknek az intézeteknek elsősorban arra kell szolgálniuk, hogy a szegényt önsegélyre neveljék, de — továbbfejlesztve a már a *Lénárd és Gertrud*ban jelentkező szempontot — arra is, hogy a fejlettebb ipart az országba bevigyék. *Pestalozzi* tehát nem csupán munkára nevelő intézményeket akar létrehozni, hanem egyúttal az ipar „melegágyait".

Minden szegényintézet számára a helyi viszonyokhoz alkalmazott tankönyvet kíván, „amely a házi- és mezőgazdaságnak, valamint az iparnak alapelveit, úgy ahogyan a kenyérkereset e három ágának űzése *szegények* számára *lehetséges* és *célszerű*, kellőképpen megvilágítja".[8] Az efféle könyv koncepciója teljesen megfelelt a XVIII. századi német felvilágosodás pedagógiai gyakorlatának. Hasonló célkitűzések szolgálatában állottak *Rochow* olvasókönyvei. Inkább szépirodalmi formában, de azonos eszményeket propagáltak *Salzmann* elbeszélései is. *Pestalozzi* a tervezett könyvet sosem alkotta meg. Elgondolását azonban ismerjük. Így felvázolja tervét a *Zinzendorf* grófhoz intézett emlékiratában is.[9] E szerint a könyvnek a szegények lelki világához szabottnak kell lennie, és meg kell világítania, milyen előnyt jelent a szegénységből fakadó késztetés a nagyobb gyakorlat és nagyobb küzdőképesség következtében, ellentétben az anyagi jóléttel, amely csupán az elindulást könnyíti meg. A helyi körülményekhez szabott módon meg kell világítania a három gazdasági ágazat összekapcsolásának lehetőségét. Konkrét példákon, elbeszélések tükrében kell megmutatnia olyan emberek felemelkedését, akik éppen a mezőgazdaság, ipar és házi gazdaság egyesítése révén szűkös viszonyokból jólétbe jutottak.

Pestalozzi gazdaságpedagógiája a neuhofi korszakban teljességgel az adott rendi viszonyok talaján áll. Szűkebb hazájának, a nagy kereskedelmi múlttal rendelkező és ebben az időben erősen iparosodó Zürichnek — de talán még inkább Bernnek — példáján tájékozódva azonban merkantilista eszmék jegyében igyekszik a jelentkező társadalmi problémák pedagógiai megoldását megtalálni. Jellemző ebből a szempontból, hogy nagy jelentőséget tulajdonít *a pénz helyes felhasználására* való népnevelésnek. Kijelenti, „hogy a nép csak annyiban tud pénzt keresni, amennyiben ránevelődött és

[6] PESTALOZZI válogatott művei. Bp. 1959 (a következőkben: Vál. műv.) I. köt. 360. l.
[7] L. Vázlatos emlékirat a hivatásra nevelésnek a népiskolákkal való összekapcsolásáról. Vál. műv. I. köt. 355. sköv. lk.
[8] Vál. műv. I. köt. 358. l.
[9] Vál. műv. I. köt. 358—359. l.

képessé vált a pénz bölcs felhasználására".[10] Sőt, bizonyos határok között még a nép „költekezését" is előnyösnek tartja: Serkenti a szellemet, fokozza a hajlékonyságot, figyelmet, ügyességet, ami mind nélkülözhetetlen a finomabb kereseti ágak űzésében.

A nevelés rendi bázisa azonban *Pestalozzi*nál ebben a korszakban sem jelenti, hogy a népet a külső ráhatás eszközeivel pusztán a feudális társadalom osztályviszonyai között megtartani igyekeznék. Gazdaságpedagógiai terveitől inkább ennek korszerű megújítását, egészségesebb alapokra helyezését reméli. *Zinzendorf*nak is azt igéri, hogy terve a szilárd anyagi helyzetű és szilárd erkölcsiségű középrend megerősödését hozza magával, mert biztosítja a társadalmi osztályok között a fejlődéshez szükséges egészséges versenyt.

Pedagógiai koncepciójának rendi jellegéről szólva, ezúttal is hangsúlyoznunk kell, hogy *Pestalozzi* soha, ebben a korszakban sem tartotta a hivatásra és rendi állásra való nevelést megvalósíthatónak az általános emebernevelés keretein kívül. Szélesebb körű irodalmi munkásságának kezdetén, az *Egy remete esti órájá*ban egyszersmindenkorra szóló érvénnyel szögezte le:

„Az emberi természet első erőinek általános kifejlesztése tiszta emberi bölcsességgé, ez a képzés általános célja a legalacsonyabbrendű emberre nézve is. Az ember erejének és bölcsességének gyakorlása, alkalmazása és használata az emberiség különleges helyzeteiben és körülményeiben, ez a hivatásra való és rendi képzés. Ezt mindenkor alá kell rendelni az emberképzés általános céljának."[11]

A cél tehát az *ember* nevelése. *Az út azonban a rendi és hivatásra való nevelésen át vezet idáig.*

A tőkés ipar elterjedése Svájcban

A feudális államszervezet megdöntésével az 1798-ban megalakult Helvét Köztársaság meggyorsította Svájcban a tőkés gazdasági rend kibontakozását. Ezt a korszakot megelőzően nem voltak még az országban korszerű nagyüzemi termelésre berendezett gyárak. Ha tehát *Pestalozzi* már korábban — így a neuhofi évtizedekben készült írásaiban — „gyári" munkáról beszél, elsősorban a falusi bedolgozóra gondol, aki a privilegizált városi polgár számára, a tőle kapott nyersanyagból félkészterményeket (főként fonalat vagy vásznat) készít.

A nagyüzemi termelés társadalmi következményeit személyes tapasztalatokból csak élete alkonyán ismerhette meg, mint ahogy — és ez alapvetően befolyásolta népnevelési elképzeléseit — nem találkozhatott hazájában a kérdés tényleges megoldására történelmileg elhivatott munkásosztállyal sem. Annál meglepőbb, hogy *Pestalozzi* már pályájának első szakaszán világosabban ismerte fel a születőben levő ipari proletariátus ifjúságának számos súlyos problémáját, mint legtöbb kortársa.

Zürich kantonban az első gépi fonoda 1802-ben létesült, és ettől fogva gyors ütemben terjedt a gépi fonás és szövés. Tömegessé ez a folyamat az 1810-es évek második felétől vált, amikor véget értek a napóleoni háborúk és megszűnt a kontinentális zár. *Pestalozzi* eligazodását az ipari fejlődésből adódó pedagógiai kérdések között öregkorában az is segítette, hogy sok mindent tudott az e téren elöljáró Anglia viszonyairól, és felismerte az otthoni

[10] Krit. kiad. VIII. köt. 166. l.
[11] Vál. műv. I. köt. 101. l.

és az ottani fejlődés lényegi azonosságát. Utolsó nyomtatásban megjelent művében, az 1826. április 26-án tartott nevezetes *Langenthali beszéd*ében határozottan jelentette ki: „Magát Angliát, amely pedig ipara révén képes valamennyi földrész legfontosabb pénzügyleteit a maga szigetére vonni, termelőképességének, politikájának és izoláltságának felmérhetetlen pénzbeli eredményei közepette a tulajdon nélkül való emberek számának határtalan növekedése miatt olyan nyilvános veszélyek fenyegetik, amelyek a mienkhez igen hasonlítanak."[12] Svájcban, Angliában és minden olyan államban, ahol az iparosodás a társadalmi egyensúly megbontásával járt, ahol tehát kevesek „nagygazdagságával" szemben a nincstelenek tömege él, egyetlen eszközt lát a bajok megszüntetésére: a nevelést, a dolgozó fiatalok felkészítését, hogy sorsuknak a mostoha viszonyok között is urává legyenek.

A bontakozó kapitalizmus svájci körülményei között efféle nevelésről szó sem lehet. A gyermekek — inkább idomítás, mintsem képzés útján — egy-egy elszigetelt fogást sajátítanak el. Munkájuk végtelenül egyhangú. A munkában önálló alkotásra, kezdeményezésre alkalmuk soha sincs, szellemi képességeik elsorvadnak. A „rutinipar" lesüllyeszti, erkölcsileg is elzülleszti a népet. *Pestalozzi*t mindenekfelett a gyermekek sorsa keseríti el:

„Az országban elterjedt ipar mindennél inkább rágódik népünk fizikai erején. — Állj fiú, a festőasztalhoz! Leány, ülj a gyapotbakra vagy a hímzőgéphez! Kenjed a festéked reggeltől estig, forgasd a kereked reggeltől estig, hímezz reggeltől estig, akkor én annyit fizetek neked, amennyit egy paraszt meg egy parasztasszony kapálással és gyomlálással meg nem keres. — Negyven-ötven éve egyre többen beszéltek így országunkban szegényeinkhez. Azonban nem mondták nekik: Ha az *indienne*-gyártás nem megy jól, ha feltalálnak egy fonógépet, ha a hímzés kimegy a divatból, akkor meggörbült kezeddel, elgyengült lábaddal és elült alsótesteddel éppúgy nem vagy képes más gyárimunkát végezni, mint ahogy a kapát vagy a fejszét sem tudod a kezedbe venni. Akkor azután öregségedre tökéletes éhező koldussá válsz."[13]

Mindennapos tapasztalatai annál inkább keserűséggel töltötték el, mivel meggyőződéssel hitte, hogy a gazdasági életnek és a dolgozó fiataloknak egyaránt javára szolgálna az ipari tevékenység és a mindenoldalú embernevelés összeegyeztetése. „Utolsó napjaim öröme lesz" — írja bizakodva —, „ha kísérlet révén igazolni tudom majd, hogy a szegényen emberségének eldurvítása nélkül is lehet gazdaságilag segíteni, ... a benne rejlő erők bölcs kifejtése révén."[14]

Az „elemek" keresése

Míg azonban a Neuhof gyakorlatában és a *Lénárd és Gertrud* Bonnal falujában, de az egykorú, gyakorlati megvalósításra szánt programiratokban is a gyermekek eljövendő életkörülményeihez való szinte aprólékos alkalmazkodásban látja *Pestalozzi* emberi felszabadításuk, erőik összhangzatos kibontakoztatásának útját, a stansi és burgdorfi fél évtized merőben új korszakot nyit pedagógiai eszmélkedésében. A régi rend visszavonhatatlanul a múlté. Az új feltételek között mindenkinek, a legelesettebb gyermeknek is joga van képességeinek *előzetes*, mindenféle hivatásra való nevelést megelőző kifejtésére.

[12] Pestalozzi, Heinrich: Werke in acht Bänden. Kiad. P. Baumgartner. Zürich, 1946—1949. VIII. köt. 564. l.
[13] Vál. műv. II. köt. 374. l.
[14] Vál. műv. II. köt. 289. l.

Amikor a Helvét Köztársaságban az élre álló új vezetők *Pestalozzit* neuhofi remeteségéből előszólítják, és a stansi árvaházba küldik, ő már ezzel az új igénnyel lát munkájához. S jóllehet kezdettől fogva célja volt, „hogy a tanulást a munkával, az oktatási intézményt az iparival" kapcsolja össze,[15] s közeledni látta az időt, amikor „a tanítóintézményeket ... pszichológiai belátás alapján össze fogják kapcsolni a munka intézményeivel",[16] s jóllehet neki magának éppen itt voltak jelentős tapasztalatai, Stansban mégsem erre a feladatra, hanem a növendékek képességeinek általános kimunkálására összpontosította erejét. Iskolaszerű tanulmányokról csak nagyon kevéssé, szervezett munkáról úgyszólván egyáltalában nem lehetett szó a stansi kísérlet szűkreszabott ideje alatt, rendeltetésük azonban így is egészen világos: A munkálkodás célja elsősorban „a munkára és keresnitudásra való testi gyakorlat", az „úgynevezett" tanulásé pedig „a lelki erők gyakorlása".[17]

A legmesszebb mégis „az elemi erkölcsi képzés területén",[18] a növendékek erkölcsi tulajdonságainak, akarati képességeinek formálásában jutott. Takarékosan bánt a szóbeli ráhatás eszközével. A növendékek erkölcsi tapasztalatainak megszervezése, a közösségben való együttélésük, az egymásért való élés volt az az élményi alap, amelyen erkölcsi erőiket kimunkálta. „Tudtam" — írja —, „hogy mennyire maguk az élet nehézségei és szükségletei hatnak közre abban, hogy a dolgok leglényegesebb viszonyait szemléletessé tegyék az ember előtt, hogy egészséges észjárást és józan ítélőképességet fejlesszenek ki benne, és olyan erőket ébresszenek, amelyekről a létnek ezen a mélypontján úgy látszik, mintha undokság borítaná el őket, amelyek azonban a környezet szennyétől megtisztítva tiszta fényben csillognak."[19] Erre a meggyőződésre támaszkodott a stansi öt hónap legfőbb erőfeszítése, és itt nőttek *Pestalozzi* fáradozásainak legszebb gyümölcsei: „Láttam" — olvassuk a beszámolóban —, „hogy gyermekeimben olyan belső erő fejlődik ki, amely általánosságban jóval felülmúlta várakozásaimat, és amelynek megnyilvánulásai gyakran ejtettek bámulatba."[20]

Sokkal nehezebb feltételek közé került azonban *Pestalozzi*, amikor az árvaház elhanyagolt növendékseregétől megválva barátai jóvoltából iskolásokat kapott keze alá, amikor Burgdorfban először *Dysli* suszter-tanító segédeként, majd pedig *Stähli* kisasszony keze alatt kellett folytatnia kísérleteit. Nem a mester féltékenysége és a *Stähli*-féle iskola pedantériája volt a legfőbb akadály, hanem az akkori iskola szervetlen és gyermekszerűtlen ismeretanyaga, a növendékeket elöntő mérhetetlen és megemészthetetlen szó-zuhatag. Ez a helyzet — a szükség — az előtte tornyosuló és megoldatlan pedagógiai feladatok kényszere indította el *Pestalozzit* az e mögött az anyaghalmaz mögött feltételezett „elemek" felkutatására. A burgdorfi intézet alapításának idején törekvéseit *A módszer* c. emlékiratában röviden így jellemzi:

„... megkíséreltem, hogy az emberi tudás elemeit egyszerűsítsem, és azokat a tanítás számára olyan sorokba állítsam össze, amelyek azt eredményezik majd, hogy a természet átfogó ismeretét, a legfontosabb fogalmak teljes világosságát és a leglényegesebb készségekben való alapos gyakorlott-

[15] Vál. műv. II. köt. 27. l.
[16] Vál. műv. II. köt. 31. l.
[17] Vál. műv. II. köt. 28. l.
[18] Vál. műv. II. köt. 22. l.
[19] Vál. műv. II. köt. 10. l.
[20] Vál. műv. II. köt. 18—19. l.

ságot a tanítás lélektani megalapozottsága révén el lehet majd terjeszteni a legalsó néposztály körében is".[21]

A *Hogyan tanítja Gertrud gyermekeit?* VI. leveléből tudjuk, hogy töprengésében valósággal „új fényt" gyújtott benne a felismerés, „hogy minden megismerésünk a számból, az alakból és a szóból indul ki".[22] Ettől fogva tehát világos számára, hogy az oktatásnak is ezekre az „elemi pontokra" kell felépülnie.

A neveléstörténet kevés fogalma torzult el annyira az utókor tudatában, mint *Pestalozzi*nak éppen ezek az „elemi pontjai". A neveléstörténeti köztudat lényegében ma is még a későbbi népiskola tartalmi megalapozását látja bennük. A szám, alak és szó hármassága, nyilvánvaló összefüggésük az alapvető kultúrtechnikákba való bevezetés feladatával, igaz, szinte kínálja a probléma efféle leszűkítését. Az is igaz, hogy a maga idejében a szélesebb pedagógus körök számára egyedül hozzáférhető dokumentumok is elég alapot adtak a félreértésre. A Burgdorfban elkészült „elemi könyvek", a betűztetéshez és olvasástanításhoz adott *Utasítás*, a méretviszonyok, illetve a számviszonyok „szemléleti tanai": *A szemlélet ábécéje*, *A számviszonyok szemléletének tana*, az *Anyák könyve* — jóllehet pusztán egy nagyszabású pedagógiai kísérlet önmagukban alárendelt jelentőségű eszközei — méltán kelthettek valódi súlyuknál nagyobb benyomást, hiszen egy ideig maga *Pestalozzi* is eszméinek hatásos megtestesülését látta bennük.[23] Pedig az „elemek" helyes értelmezéséhez a kulcsot nem ezekben a dokumentumokban, hanem a már hivatkozott *Stansi levél*en, *A módszer* c. iraton kívül főként a *Hogyan tanítja Gertrud gyermekeit?*-ben és az egy évvel később, 1802-ben *Pestalozzi* párizsi barátai számára készült *Emlékirat*ban találjuk meg.

Pestalozzi a *Hogyan tanítja Gertrud gyermekeit?* legelső levelében írja le híres tételét, amelynek első felét maga *Rousseau* is megfogalmazhatta volna: „Az ember tanítása . . . nem más, mint segítséget nyújtani a természet önkibontakozásra irányuló törekvésének."[24] A gondolatmenet következő lépése azonban már élesen rávilágít kettejük álláspontjának mélyreható különbségére: „Ez a mesterség elsősorban a gyermekre ható benyomások és a gyermeki erő meghatározott fejlettsége közti arányosságon és összhangon alapul."[25] A feladat tehát: embert nevelni a természet törvényei szerint, velük összhangban, de a nevelői célkitűzés értelmében, tudatos eszközökkel. Ennek világos megfogalmazását olvassuk néhány lappal az előbb idézett szöveghely után: „Milyen boldogan pihenek majd síromban, ha sikerülni fog a természetet és a nevelői hatást olyan bensőségesen egyesítenem, mint amilyen erőszakosan el vannak azok jelenleg egymástól szakítva."[26]

Láttuk, a „természetet" és a „nevelői hatást" akként egyesíthetjük, ha biztosítjuk a gyermek megismerő erői fejlődésének és az oktatásnak az összhangját. A gyermeki fejlődésnek megvan a maga törvényszerű egymásutánja. *Pestalozzi* erőfeszítése ezért arra irányul, hogy megtalálja a megismerés-

[21] Vál. műv. II. köt. 38. l.
[22] Vál. műv. II. köt. 129. l.
[23] Az elemi könyvekre vonatkozóan l. bővebben: Zibolen Endre: Pestalozzi Stansban és Burgdorfban. (*Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* 1959. Bp. 1960.) 560. köv. lk.
[24] Vál. műv. II. köt. 75. l.
[25] Uo.
[26] Vál. műv. II. köt. 77. l.

nek azt a fokozatos menetét, amelyben — a természetes fejlődésnek megfelelő — észrevehetetlen átmenetek során jut el a gyermek mind tejesebb ismeretekhez. Munka közben alakul ki benne a meggyőződés, hogy e cél érdekében a *legegyszerűbb elemekig* kell visszamennie — mindkét soron: a megismerés rendjében is, a gyermekben feltételezett képességek ősforrása felé is. Az oktatás „elemi pontjai", „minden tanítás közös és magától a természettől igazolt kiinduló pontjai": *Pestalozzi* felfogása szerint ugyanis egyrészt „alapvető képességeink termékei", másrészt ugyanakkor „a dolgok tulajdonságai" is.[27] Ellentmondásosan jellemzett, bonyolult természetük hiteles értelmezése körül már *Pestalozzi* életében megindult a vita, s a szó szoros értelmében ma is tart, anélkül, hogy minden tekintetben megnyugtató lezárását remélnünk lehetne. Úgy látjuk ugyanis, hogy az „elemek" szerepe *Pestalozzi* pedagógiai gondolkodásában nem érthető meg teljesen sem ontológiai, sem ismeretelméleti síkon. Figyelme nem a dolgok létmódjára, nem is intellektuális tükröződésük problámájára irányul. Töprengésének tulajdonképpeni tárgya az *ember* — mindenekelőtt a sorsverte, elhanyagolt gyermek-ember — a maga környezetével való kölcsönhatásában. Nem a dolgok fennállásának természete, nem megismerésük törvényszerűségei kötik le érdeklődését, hanem azok az *erők, képességek*, amelyeket szunnyadó állapotukban minden növendékében, még a legelesettebben is, feltételez, és amelyeket az őket környező dolgok segítségével felébreszteni kíván.

A *Hogyan tanítja Gertrud gyermekeit?* belső egyensúlyának fogyatékossága, az értelmi nevelés, a megismerő erők fejlesztésének aránytalanul részletező tárgyalása (a tizennégy levél közül erről szól nyolc, és együttvéve csak hármat szentel *Pestalozzi* a fizikai és az erkölcsi nevelés kérdésének) részben külső körülményekben leli magyarázatát. A mű megalkotásának idején sajátosan oktató intézmény megalapításán fáradozott, a kiadó pedig sürgette a túl hosszan elnyúló kézirat lezárását. A legfőbb ok mégis nyilván az volt, hogy *Pestalozzit* úgyszólván magával ragadta a felfedezés lendülete.

Felfedezése valóban minőségileg újat jelentett a nevelés történetében. Előtte az oktatás mindig *kívülről* közeledett a gyermekhez. Az *anyag* volt adva, és a gyermek volt az, aki az adott — többnyire áthagyományozott, ritkábban a gyermek feltételezett igényei szerint megválasztott — anyagon formálódott. Ő viszont a *gyermekből*, a gyermeki erőkből indul ki, és ezeket az erőket kívánja a velük összhangba hozott anyag segítségével, sőt, valójában már a konkrét művelődési anyaggal való találkozást *megelőzően*, kiművelni.

A gyermeki erők eredendő egységébe vetett meggyőződéséből következett, hogy a *Hogyan tanítja Gertrud gyermekeit?* arányaiban jelentkező pedagógiai intellektualizmus eleve nem felelhetett meg *Pestalozzi* szándékainak. Bontakozó rendszerében ugyanakkora szerepet szánt a „fizikai" és az erkölcsi nevelésnek. Emlékeztetünk rá, hogy már a *Lénárd és Gertrud*ban *Nevelés és semmi más az iskola célja* volt a címe az utolsó, elvi súlyú fejezetnek. A párizsi barátokhoz intézett *Emlékirat*ban pedig, szinte nyomban könyvének megírása után, határozottan az erkölcsi nevelés alá rendeli az értelmi képességek kiművelésének feladatát.

A nevelés három ága üsszefüggésének helyes értelmezéséhez figyelembe kell vennünk, hogy az ún. *fizikai nevelés* lényegesen meghaladja a testi nevelés

[27] Vál. műv. II. köt. 130—131. l.

mai fogalmának körét. A szervezet edzésén, egészségének megszilárdításán, a mozgásos képességek fejlesztésén túl magában foglalja a gyakorlati és hivatásbeli készségek kialakításának feladatát is. Itt, a fizikai nevelést tárgyaló XII. levélben, és nem az oktatásról szóló fejtegetések között, jelenti ki *Pestalozzi*: „*Ismeretek készségek nélkül*: ez talán a legborzalmasabb ajándék, amellyel egy rossz indulatú szellem korunkat megajándékozta."[28]

A fizikai nevelés tehát a legtágabb értelemben vett alkotóképességre nevelés. Tudásra alkalom szerint szert tehetünk passzív magatartással is, teljesítményekre képessé azonban csak tevékenység útján válhatunk. A kettőt ezért elválaszthatatlanul össze kell kötni. „*Gondolkodás* és *cselekvés* között, miként forrás és patak között, olyan viszonynak kell fennállnia, hogy az egyik megszűnésének maga után kell vonnia a másik megszűnését is, és megfordítva."[29] Ez azonban csak úgy lehetséges, ha az emberekben a cselekvés készségeit, a cselekvőképességet — közel egykorú magyar szóval: a „tehetést" — ugyanúgy kimüveljük, mint a megismerő erőket. Ugyanúgy, mint az értelmi képzésben, a fizikai képességek területén is fel kell találni a készségek kialakításának hézagtalan rendjét, amely elvezeti a gyermeket a legegyszerűbb készségektől a legnehezebbek és legbonyolultabbak szintjére. Fel kell találni ezt a „nűvészetet", hogy az emberi nem erejét, teljesítőképességét a legmagasabb fokra lehessen fejleszteni. *Pestalozzi* e hézagtalan sort is elemekből kiindulva képzeli el, s ezek az elemek — valamennyi gyakorlati készség alapvető összetevői — bizonyos egyszerű testmozgások. „Ütés, hordozás, dobás, lökés, húzás, forgatás, birkózás, lengetés stb. fizikai erőnk legegyszerűbb megnyilvánulásai. Ezek lényegesen különböznek egymástól, s mint ilyenek együttesen és külön-külön is magukban foglalják mindazoknak a készségeknek — a legbonyolultabbaknak is — az alapjait, amelyekre az emberi hivatások épülnek. Ezért nyilvánvaló, hogy a készségek ábécéjének általában mindezeknek és külön-külön is az egyes készségeknek korai, ámde lélektani sorban rendezett gyakorlásából kell kiindulnia."[30]

A fizikai készségeknek a fokozatos előrehaladáshoz szükséges ábécéje azonban csakúgy nincs még feltalálva, mint ahogy a szemlélet ábécéje is kidolgozásra vár. A növendék helyzete, az őt befogadó közösség és saját személyiségének szolgálata, az e szolgálatra való felkészítés követelményei határozzák meg. S miként a szemléletből kiinduló értelmi megismerésnek végső soron tiszta fogalmakhoz kell elvezetnie, a képességek kibontakozásának a „fizikai hangoltságon" [= habituális magatartáson?] át az „önállóvá vált erény" fokáig kell a növendéket eljuttatnia.

Az előbbi kettőhöz hasonlít az elemi képzés rendszeréhez tartozó harmadik pillér, *az erkölcsi nevelés* „elemi" felépítésének szerkezete is. A szeretetből, konkréten az anya-gyermek kapcsolatból kiindulva ível ez a növendék önmagában felismert tökéletességéig, a növendék „szíve Istenéig" — a *Hogyan tanítja Gertrud gyermekeit?* sajátosan „immanens", de legalább is minden transzcendens mozzanatot nélkülöző isten-fogalmáig, illetve annak a „törvénynek" a felismeréséig, hogy „az ember nem önmagáért van a világon, s csak embertársai tökéletesítése révén teljesítheti ki önmagát".[31]

[28] Vál. műv. II. köt. 198. l.
[29] Uo.
[30] Vál. műv. II. köt. 201. l.
[31] Vál. műv. II. köt. 214. l.

Az elemi képzés — általános képzés

Az elmondottak után felesleges hosszasabban bizonyítanunk, hogy az elemi képzés *Pestalozzi* eszméje szerint kezdettől fogva általános képzés. A képzés „természetszerűségének" egyik, s bizonnyal a legfontosabb kritériuma, hogy összhangban van az emberi természettel, az emberben feltételezett erők mindegyikével. Sőt, a nevelés mindenoldalúságának követelménye pedagógiai eszmélkedésében időben meg is előzi az elemek felfedezését. Világosan kifejezésre jut ez a Neuhofról szóló írásokban, az *Egy remete esti órájá*ban, de központi mozzanata a „lakószoba" pedagógiájának is. A Gertrud-típusú anya lakószobáját éppen az teszi eszményi nevelő tényezővé, hogy benne a gyermek mindenoldalú foglalkoztatása feltétlenül biztosítva van.

Bár a burgdorfi helyzet, a módszernek az értelmi nevelés területén végbemenő kibontakozása, az ide összpontosuló érdeklődés és vita könnyen kelthették az intellektualizmus látszatát, *Pestalozzi* ebben az időben is mindig élesen elitélt minden egyoldalúságot a pedagógiában. 1802-ben a párizsi barátokhoz intézett *Emlékirat*ban írja le a sokszor idézett mondatot, amely a lehető legtömörebben foglalja össze a kérdésben ekkor vallott álláspontját: „Az elemi képzés nagy szelleme az összes erők harmóniája, úgy azonban, hogy használatukat alárendeli az ember egyedi helyzetéből fakadó szükségleteknek."[32] Az alapvető — és időben is előbb való — a képességek általános kimővelése, és a már így kimővelt képességeket állítjuk a társadalmi követelmények megszabta hivatásra nevelés szolgálatába.

Az yverdoni korszakot ehhez viszonyítva különösen az jellemzi, hogy a mindenoldalúság szubjektív vetülete még nagyobb hangsúlyt kap. Ebből a szempontból is teljes joggal különbözteti meg Herbert *Schönebaum* „az elemek felfedezésének" korszakát, tehát a stansi és burgdorfi éveket, az Yverdonban eltöltött évtizedektől, amelyeket „az elemi képzés eszméjének" uralma jellemez.[33] Az előbbi idézet eszméi alakulásának burgdorfi szakaszát tükrözi: Az összhangzatosan fejlett emberi erőket *felhasználásukban* alá kell rendelni az egyedi élethelyzetnek, tehát a tartalmakat, amelyeken megvalósulniuk kell, az objektív körülmények határozzák meg. Egy alig három évvel később, az első yverdoni esztendőben kelt pregnáns megnyilatkozásában pedig már teljesen eluralkodik az „emberképzés" alanyi szempontja, a „tökéletesség" követelménye:

„Az emberi erők kifejlesztése a maga természete szerint hármas: testi, erkölcsi és szellemi. Mindhárom oldala azonban a legbensőbb összefüggésben áll egymással; bármily nagyon ki tudná is fejleszteni közülük egynek-egynek a kiképzése az emberi erők valamelyik részét, oly kevéssé elégítené ki az ilyen egyoldalú kifejtés az embernevelés szükségletét és célját. Az ember valamennyi erejének összhangzatos kiképzése révén jut közelebb önnön tökéletességéhez. Fizikai, értelmi és erkölcsi tekintetben el kell juttatni addig, hogy adottságai erőkké váljanak, amelyeknek öntudata minden körülmények között biztosítja önbizalmát, szabadságát, erejét és ügyességét."[34]

Utalnunk kell itt rá, hogy *Pestalozzi* élete alkonyán e tekintetben is lemondóbb (vagy talán még messzebbre lát?), és a *Hattyúdal*ban — nagy

[32] Krit kiad. XIV. köt. 342. l.

[33] Schönebaum, Herbert: Johann Heinrich Pestalozzi. Wesen und Werk. Berlin, 1954. 77. sköv. lk.

[34] Krit. kiad. XVIII. köt. 57. l.

kerülővel — ismét visszatér az egyedi élethelyzet normatív felfogásához a művelődésben. „Az élet nevel" híres kitétele lemondás az elvontan elgondolt emberi személyiség harmonikus kimüvelésének eszméjéről, egyúttal azonban visszatérés magasabb síkon a neuhofi korszak s különösen a *Lénárd és Gertrúd* szemléleti alapjára. Nem csökkenti tételének igazságérvényét, hogy az általánosságban tartott megfogalmazáson túllépnie, s az így felfogott embernevelés megvalósulásának módját pozitív példákon a maga korában megmutatnia nem lehetett.

Az yverdoni korszak

1805 nyarán egyesültek intézetének különböző részlegei Yverdonban közvetlenül *Pestalozzi* vezetése alatt — 1805 őszén készült az *Egy szegényintézet célja és terve* c. tanulmány kézirata, amelyből az emberi „erők" mindenoldalú fejlesztését követelő előbbi idézetet kiemeltük. Már ebből az egyetlen szakaszából is kiviláglik, *Pestalozzi* ipari pedagógiája, az ipari képzésre vonatkozó elmélkedése minőségileg új szakaszába lépett.

Az *Egy szegényintézet célja és terve* c. írását egyébként is különleges hely illeti meg a probléma történetében. Bár a tervezett nevelőintézet neve szerint a „szegények" felemelésére hivatott intézmény, az itt kifejtett program döntő lépést jelent a szegénynevelléstől az iparra való, széles értelemben vett *népnevelés* felé. Ennek lényege *Pestalozzi* szavaival a következőkben foglalható össze:

„Az iparra való népnevelés magasztos, de még megvalósulásra váró eszméje nem más, mint az egészében vett embernevelés alkalmazása a kenyérkeresetre, és csak akkor valóban nevelés az iparra, ha mindannak maradéktalan élvezetére és teljességére épül, amit maga az embernevelés megkövetel."[35]

Hiába tapasztaljuk tehát, hogy egy országban általánosan elterjedtek a kézműves tevékenység és a gyári munka készségei, hiába fakad nyomukban esetleg milliós kereset, ez még nem feltétlenül az iparra való népnevelés gyümölcse. Egy-egy magában álló, nyomorúságos gyári készség biztosítása nem mondható nevelésnek. Valamely gyári kereső munkára való kiképzés éppen úgy nem iparra való nevelés, mint ahogy nem jelentheti a mezőgazdasági munkás általános nevelését, ha valakit megtanítunk vizet hordani vagy az ekét tartani. *Az iparra való nevelésnek az ipar egészét kell szem előtt tartania.* Az ilyen nevelés „teljes terjedelmében feltételezi mindazt, amin az ipar szelleme és ereje nyugszik — mégpedig nem pusztán véletlenszerűen és egyes szakmákban, hanem általánosságban és szükségszerűen".[36] A nagyobb nyomaték okából *Pestalozzi* tagadó formában is leszögezi álláspontját: „Egyáltalában nem az csupán a feladat, hogy szegény gyermekeket felkészítsünk a kenyérkeresetre. . . . Természetes, hogy meg kell keresniük kenyerüket, de nem pusztán megkeresniük kell, hanem mint minden vonatkozásban belátó és jóakaratú, ebből a szempontból éppoly biztosan kimüvelt embereknek kell megkeresniük."[37]

Belátás és jóakarat azonban az értelem és a szív erényei. A további követelmény tehát ezeknek az „erőknek" a kifejtése az emberben. Így a terv az összes erők harmonikus kifejlesztéséig szélesedik. Az iparra való nevelés

[35] Krit. kiad. XVIII. köt. 60. l.
[36] Uo.
[37] Krit. kiad. XVIII. köt. 61. l.

azonban e nagyobb összefüggésen belül is mindenekelőtt a testi képességek kiművelését jelenti. Ez a nevelés „lényegét illetően nem más, mint a testi nevelésnek a kenyérkereset meghatározott céljához való alkalmazása, és összhangba kell hozni mind a testneveléssel a maga egészében, mind pedig a szellem és a szív kiművelésének általános igényeivel".[38]

Pestalozzi mély belátása mutatkozik meg az ipar lényegének mint *alkotó tevékenységnek* felfogásában. A szocialista iskolareform hatalmas erőfeszítéseinek időszakában szinte döbbenetes erővel hatnak az olvasóra a mindenoldalúan fejlett, szabadon kibontakoztatott képességeinek birtokában önálló és öntudatos, erejének teljességében alkotó férfiról és nőről írott sorai:

„Ha szemügyre vesszük a különbséget a között az ember között, aki valamiféle eleven gép módjára — míg csak nála jobb holt gépre nem lelnek — pénzre tesz szert, és a között, aki minden erejének igazi tökéletességében az ipari munkára felkészült férfivá és nővé nevelődött, aki képzettségének teljes méltóságában áll ott embertársai között, akkor azt találjuk: ez a férfi és ez a nő az alkotás embere, mert az alkotás képessége benne él egész férfiúi erejében, férfiúi ifjúságában, valamint nőies gyengédségében és női méltóságában. Az alkotás képessége lényege szerint hozzátartozik, hogy mint férfi és mint nő jól meglelje helyét ebben a világban, s ezt a képességet nem béklyózza le egyetlen egy hivatás vagy mesterség, hanem a valóban kiművelt erők teljes szabadságában lép ki belső valójából."[39]

Az ember tehát vagy úgy keresi meg kenyerét, mint valami eleven gép, vagy pedig úgy, hogy tevékenységében érvényesíti szívét és értelmét is. Aki így dolgozik, az is megfeszíti erejét és szorgalmasan végzi munkáját, de nem a külső körülmények kényszere alatt, hanem mivel a szorgalom és az erőfeszítés második természetévé vált. Az ipari munkában hatékonnyá vált képességei azonban nem pusztán eszközök feladatainak teljesítésében, hanem olyan széles alapot jelentenek számára, amelyre támaszkodva éppúgy eleget tudna tenni más szakma igényeinek, mint annak, amelyben működik. Megközelítőleg *Pestalozzi* nyelvén szólva: *Nem az ipar iránti érzék, a gyári munka iránti érzék — az alkotás iránti érzék az, ami igazán emberi tulajdonunk.*

Ennek a belátásnak rendkívül nagy jelentősége van az iparra való népnevelés szempontjából. Ezt az alkotás iránt való érzéket vagy — másképpen visszaadva — ezt a technikai-művészi érzéket kell kifejleszteni, mert ebben egyebek mellett az ipar iránt való érzék is benne foglaltatik. Ez a sajátos érzék, illetve képesség — *Pestalozzi* szavával: *Kunstsinn* vagy másképpen *Können*, amit *Tavasi* Lajos annakidején a már említett „tehetés" szóval fordított — éppoly alapvetőnek és általánosnak gondolt emberi sajátosság, mint a szív és szellem adottságai. A reá való visszavezetés egészen új irányba fordítja, vagy helyesebben magasabb síkra emeli az ipari képzésre vonatkozó emelkedését is. A *Kunst* ugyanis *Pestalozzinál* nemcsak a termelő tevékenység képességét jelenti, még csak nem is csupán tárgyi alkotások létrehozására való képességet, hanem alkotást, produktivitást a legtágabb értelemben. Ide tartozik az is mind, amit ma művészi tevékenységen értünk: a zene, a rajzolás stb. E képesség éppen úgy még általánosabbnak feltételezett erőkből és alapokból fakad, mint az értelem sajátlagos teljesítményei vagy az érzelmi élet. Kiművelésébe a szorosabb értelemben vett testnevelés ugyanúgy bele-

[38] Uo.
[39] Krit. kiad. XVIII. köt. 62—63. l.

tartozik, mint — például — az énekhez szükséges szervi adottságok kiképzése vagy az egyes ipari fogások elsajátíttatása.[40]

A kép teljességéhez hozzátartozik, hogy az *Egy szegényintézet célja és terve Pestalozzi* életében sohasem látott nyomtatásban napvilágot. Eszméit azonban hamarosan továbbfűzte két irányban is: egyrészt *Nézetek és tapasztalatok az elemi képzés eszméjéről* címen ismert művében[41] inkább elméleti irányban, másrészt *Népnevelés és ipar* c. írásában, amelyben ipari pedagógiájának gyakorlati kidolgozására tesz kísérletet.

Az ipari képzés programja

A *Népnevelés és ipar* feltehetően 1806 második felében keletkezett. Felhívásnak készült az ügy barátaihoz. A Burgdorfban és Yverdonban addig elért eredmények lehetővé tették — s ez benne a lényegesen új mozzanat — hogy *Pestalozzi* az átfogó társadalmi-pedagógiai követelményeken, a nevelési célkitűzés tartalmi megfogalmazásán túl az ipari képzés *módszeres menetét* is eltervezze.

Meg lehet-e állítani — kérdi — az ipari vidékek süllyedését, van-e általában járható út az emberiség tömegei számára „a szilárd családi becsülethez és biztonsághoz", eljuttatható-e mindenki a „kielégítő családi körülmények megteremtéséhez elégséges képességek" birtokába? A válasz: Igen, de nem máról holnapra. Előbb ki kell dolgozni a megfelelő eszközöket. Ennek érdekében mélyen bele kell nyúlni „a népnevelés lényegébe". A sietős eredményretörés egyébként is akadályozná „a magasabb szellemi és technikai képességek általános és tényleges kibontakozását". A cél elérésének helyesen értelmezett eszközei pedig nem jelentenek mást, mint éppen „a magasabb szellemi és technikai képességek tényleges kibontakoztatásának pszichológiáját, olyan célszerű gyakorlatok sorozatán kifejtve, amelyekkel ezek a képességek biztosan és általánosan elérhetők. Nem jelentenek mást, mint az emberiség elemi képzését, magára a gazdasági keresetre és azokra a technikai képességekre összpontosítva, amelyekből ez a kereset fakad, kifelé pedig összhangba hozva annak a népnek a körülményeivel, helyzetével és viszonyaival, amelyiknek képző hatásukra szüksége van."[42]

Ezeknek az eszközöknek az elérése feltételezi az elemi képzést mint alapvetést. Az elemi képzés eszközei bővítik a gyermek szemléleteinek körét és új szemléletek alkotására való képességét, fejlesztik a szemléletekben megalapozott fogalmak nyelvi kifejezésére való képességet, megalapozzák a logikus gondolkodást — egyáltalában: megteremtik a technikai képességek elemeit. Ezen túl azonban az aktívvá vált képességek megkönnyítik a gyermek számára a rendszeres erőfeszítést, és biztosítják annak sikerét. Külön is kiemeli *Pestalozzi*, hogy a népnevelés eszközei közül eddig hiányoztak az eredményes ipari képzés alapjául szolgáló matematikai és technikai képességek, amelyeket az elemi képzés szintén kifejleszt. Végső fokon tehát az elemi képzésben megvan minden feltétele olyan nép létrejöttének, „amelynek technikai képességei minden adottságra kiterjedően működnek", úgy, hogy ezeket a

[40] A fogalom értelmezésére vonatkozóan l. különösen: Barleben Günter: Pestalozzis Stellung zum Industrieproblem und seine Industriepädagogik. Würzburg, 1933. 108. sköv. lk.

[41] L. Vál. műv. II. köt. 305—366. l.

[42] Vál. műv. II. köt. 285. l.

képességeket „a gondolkodás kifejlett képessége biztosítja és erkölcsi érzület emeli fel".[43]

Ami hiányzik, lényegében nem más, mint a szükséges manuális készségek kifejlesztése, a „szükséges fogások külső készségei". Az elemi képzésnek ezzel kell kiegészülnie: „Mint népnevelés megköveteli mindazoknak a fizikai képességeknek elemi jellegű kibontakozását, amelyeket az ipar a maga körében igénybe vesz. Szüksége van a mechanikus eszközök olyan sorozatára, amelyek révén az ipar különböző fogásait a gyermek éppen olyan egységben és éppen olyan fokozatok rendjén át gyakorolhatja be és szokhatja meg, mint ahogy a számolást és rajzolást gyakoroltatják velük és habituálissá teszik bennük."[44]

Pestalozzi véleménye szerint az elemi képzés már kidolgozott eszközeiben, pontosabban: *az elemi gimnasztikában* ennek a speciális követelménynek a teljesítéséhez is megvoltak a feltételek. Az elemi gimnasztika azonban az emberi testtel eleve adott mozgásszükségletekből és lehetőségekből indult ki, „tiszta gimnasztika" volt. Ha az ipari képzés igényeit ki akarta elégíteni, elemezni kellett az ipar — külön-külön a férfiak és a nők által űzött különböző ipari tevékenységek — ezernyi mozgásféleségét, a kezek és lábak „mesterségbeli mozgásait", amelyekből az egyes munkaműveletek létrejönnek, és rendszereznie kellett ezeket. *Pestalozzi* hitte, hogy az iparban szükséges mindenfajta mozgáskészség ugyanúgy egyszerű kezdőpontokra vezethető vissza, mint ahogy a képzés más területein is megtalálta az „elemi pontokat". Ezekből kiindulva a gyakorlatok hézagtalan sorát kívánta felkutatni, amely a gyermek számára „egyetlen ugrás nélkül" biztosítsa az utat a legkönnyebben elsajátítható készségektől a nehezekig és ezeken át a megfelelő készség legmagasabb fokáig. Az ipari készségek feltételezett legegyszerűbb elemeit a *Népnevelés és ipar*ban is nagyjából ugyanazokban jelöli meg, mint annakidején a *Hogyan tanítja Gertrúd gyermekeit?*-ben felsorolta. Az ütés, lökés, forgatás, lengetés, emelés lennének ezek a legegyszerűbb mozgások. Belőlük kiindulva reméli megfigyelés és kísérlet útján kidolgozni a „módszer" hiányzó eszközeit, hogy a termelőképességre és az iparra hatni tudjon.

Yverdoni munkásságának kezdetén tehát *Petalozzi* lehetségesnek tartotta a „módszer" keretei közé illeszkedő, egyúttal azonban közvetlenül gyakorlati irányú fizikai elemi képzés kidolgozását. Az a követelmény ugyanis, hogy az ipar egyes ágazataira előkészítő gimnasztika megmaradjon az elemi képzés körében, nem jelent mást, mint hogy a gyakorlatoknak mindvégig meg kell őrizniük „képző" jellegüket. Szolgálniuk kell a növendék képességeinek mindenoldalú fejlődését, és sohasem válhatik bennük egyoldalúan uralkodóvá a gyakorlati szempont. Kialakításuk nem válhatik munkamozgásoknak mint kizárólag a termelő tevékenység szempontjából tekintett mozgásoknak oktatásává.

A *Népnevelés és ipar* új eszméje ebben az összefüggésben, hogy elgondolhatók olyan célszerű játékok is, amelyek a fiúkat és leányokat a legnagyobb ügyesség fokáig juttathatják el az egyidejűen űzött gimnasztikai gyakorlatokban. Az iparra való elemi népnevelés feladatát *Pestalozzi* abban látja tehát, hogy ezeket a gyakorlatsorozatokat megállapítsa, s hogy a gyakorlatokat „a legszorosabban egyesítse a szám és forma elemi gyakorlataival".[45] Az effajta

[43] Uo.
[44] Vál. műv. II. köt. 286. l.
[45] Vál. műv. II. köt. 287. l.

képzés jelentené az iparra való felkészítés teherbíró alapját és azoknak a bajoknak a megszüntetését, amelyeket egyébként egyes elszigetelt készségek képzése magával hoz.

Az elemi ipari gimnasztika terve soha sem vált valósággá. Az elemi jellegű fizikai alapképzés elméletét *A testnevelésről* c. dolgozat[46] tartalmazza. Innen azonban sehogyan sem vezetett zökkenőtől mentes átmenet az egyes hivatások megkövetelte specifikus készségekig. Ennek egyaránt útját állották a korabeli manufaktúra ipar tényleges termelési feltételei, a termelési folyamat végtelenségig menő felaprózása és *Pestalozzi* metafizikus képességlélektani felfogása. „Arra kell törekedni — jelentette ki például 1818. évi születésnapi beszédében —, hogy a mesterség és a foglalkozás fizikai készségeit azokból a kiművelt képességekből hívják elő, amelyeket feltételeznek, nem pedig a képességeket a készségekből, amelyek ezeket feltételezik."[47] Bármilyen humánus szándékokból fakadt is ez a követelmény, feje tetejére állította a valóságos összefüggéseket.

Aligha szorul ugyanis bizonyításra, hogy *Pestalozzit* ebben is az emberi képességek lehető legnagyobb fokú kifejtésére való törekvés vezeti. Az ipari pedagógia nevelési célja az összhangzatosan fejlett erőinek birtokában levő öntudatos és önálló ember. Messze túltekintve a körülötte bontakozó tőkés termelési viszonyok korlátain, máig ható érvénnyel fogalmazza meg az ipari képzésnek a személyiség mindenoldalú nevelésével egybehangzó programját:

„Az iparra való elemi képzés a sokoldalú emberi megnemesedést teszi az ipari képzés céljává. És amiként a szokásos ipari képzés még természetünk megnemesítésének feláldozása árán is a kenyérkereset célja felé tör, akként az elemi ipari képzés nem ismer más utat a kenyérkereset felé, mint amely természetünk mindazon tulajdonságainak együttes kifejtésén át vezet, amelyeknek életre ébredése megnemesítésüket jelenti. Erről az oldalról tekintve tehát ez a képzés maga az ipar tulajdonképpeni humanizáló eszköze.

A fizikai erőfeszítés az értelmi képzés révén, az értelmi képzés pedig a technikai képzés révén, a technikai képzés ismét erkölcsi-vallásos megnemesítése révén valami egészen mássá lesz, mint amivé a fizikai erő, az értelem és a mesterség képzése elszigetelt kifejtésük állapotában, nem elemi módon és kapcsolat nélkül válik és válhatik. A mesterségbeli tudás, amely mindezeknek a fáradozásoknak közös középpontjából fakad, valami egészen más lesz, mint amivé lehet, ha nem az emberi adottságok általános kibontakoztatásában van legmagasabb rendű alapja."[48]

A feladat, amelyet *Pestalozzi* e program értelmében maga elé tűz, annak kísérleti úton való tisztázása, miként alakul az ipar egyes ágaiban a készségek kialakításának helyes egymásutánja. Ehhez olyan „mintaiskolát" tart szükségesnek, amelyben a szükséges kísérleteket elvégezheti. Az elemi képzés eddigi eszközeinek kidolgozására — úgymond — körülményeihez képest mindent megtett. Művének az ipari képzés területére való kiterjesztése azonban csak egy erre a célra szervezett „szegényintézetben" sikerülhet. Tisztában van vele, hogy életében csak az alapokat tudja lerakni, azonban már az első eredmények meg fogják győzni a képzett munkásokat is vállalkozásának jelentőségéről.

[46] L. Vál. műv. II. köt. 367—390. l.

[47] Pestalozzi, Heinrich: Werke in acht Bänden. Kiad. P. Baumgartner. Zürich, 1946—1949. VII. köt. 443. l.

[48] Vál. műv. II. köt. 287. l.

A tervezett mintaiskolának egész sor követelménynek kell eleget tennie:

1. Alkalmasnak kell lennie rá, hogy a férfi és női munkaágak említett gimnasztikai gyakorlatait kidolgozza.

2. Ezeknek a gyakorlatsorozatoknak az oktatásával egybehangoltan rá kell térnie az összes férfi és női munkafajták gyakoroltatására.

3. A növendékekkel meg kell szoktatnia a szakadatlan öntevékenységet, hogy képesek legyenek önmagukon segíteni, és támogatnia kell őket ebben értelmi erőik kiművelésével, a rajzolás, a számolás és mérés képességének tökéletesítésével.

4. Az oktató gyakorlatokat termelő munkával, a rajzolást és írást pedig számolással, könyv nélkül tanulással kell egybekapcsolnia.

5. Meg kell találnia az olvasás és írás tanulásának a lehető legegyszerűbb és leggazdaságosabb módját.

6. A földműves munkát és az ipari tevékenységet úgy kell váltogatni, hogy egyik se menjen az egészség rovására, sőt, hogy egyik a másikhoz képest pihenést jelentsen.

7. Végül minden eszközzel biztosítania kell, hogy a gyermekek megtanuljanak úrrá lenni a szegénységgel együttjáró nehézségeken.[49]

A kisérleti iskolához szükséges személyi feltételeket *Pestalozzi* lényegében biztosítottnak látja. A leendő növendékek „tiszta elemi vezetésének" céljára már vannak megfelelő munkatársai. Az intézet belső életének alakítására a szegények körében kíván segítőket találni. A körükből remél oktatókat megnyerni a célbavett „szegény-földművelés" megtanítására is. A legnagyobb problémát az ipari készségek kialakításának és az elemi gimnasztikának az egyesítése jelenti számára. E célból az intézetben honos gimnasztika ismerőit kiváló iparosokkal kívánja összeköttetésbe hozni.

Az eredmény, amit mindettől remél: *az ipar humanizálása*. Olyan, az elemi képzésre épülő és azzal egybehangzó ipari képzés programját kívánja gyakorlatilag is kidolgozni, amely nemcsak az eredményes termelőmunkát és ennek révén a megfelelő anyagi életkörülményeket biztosítja, hanem — az emberi személyiség mindenoldalú kifejlesztése révén — egyszersmindenkorra elhárítja a fizikai munka egyoldalúságából fakadó ártalmakat is. Aligha szükséges külön rámutatnunk: ez a program messze túl van már a bajok enyhítésének célkitűzésén. Az alakuló új termelőmódhoz igazodó teljesértékű embernevelés terve ez, amelytől *Pestalozzi* a társadalmi problémák megoldását *is* reméli, és melyből — egyes utalásaiból következtetve — egy új, a kizsákmányoló osztályok munkától idegen nevelési gyakorlatánál lényegesen magasabbrendű embernevelés megszületését várja:

„Tegyenek csak egyszer kísérletet a szegények képességeivel — hisz oly régóta kísérleteznek már azokkal, akiket a szerencse és a kedvezés kitüntetett! ... Kíséreljék meg egyszer, hogy a szent, a legmagasabbrendű adományban, amely a nevelés útján embernek osztályrészül juthat, annak teljes tökéletességében a szegényeket és nyomorultakat is részeltessék. ... Alapozzák meg a képzést elemi módon, és egyesítsék gazdasági felemelésük eszközeivel, hogy ennek folyamatában az elemi ipari képzést és az erkölcsi és szellemi elemi képzés lényegét együttesen valósítsák meg. ... Bizonyos hogy nem létezik igazi, tökéletes elemi emberképzés másként, csak úgy, ha ipari jellegű eszközeit egyesítjük valamennyi szellemi és erkölcsi eszközével.

[49] Vál. műv. II. köt. 290. l.

Ezeknek az eszközöknek az egyesítése azonban szükségképpen arra vezet azután, hogy egy ország népe erkölcsileg, gazdaságilag és szellemileg felemelkedik."[50]

Ipari munka az yverdoni intézetben

Yverdon nem csupán a szűkebb értelemben vett iparra való népnevelés területén jelentett új szakaszt *Pestalozzi* pedagógiájában. Új elemekkel gyarapodott ebben a vonatkozásban intézetének munkája is.

Pestalozzi sohasem tartotta az iskola feladatának a gyermekek meghatározott hivatásra való felkészítését. Az vallotta azonban, hogy az elemi képzést nyújtó iskola képes és köteles is *a hivatásbeli felkészülést elemi módon előkészíteni*. Ami az ipar elemi alapvetését közelebbről illeti, szerinte ezt már az általános elemi képzés magában foglalja. Az olyan gyermek, aki megtanult helyesen gondolkodni, számolni, rajzolni, mérni, akiben felébredt az alkotó tevékenységre való készség, az — felfogása szerint — lényegében minden irányban megszerezte az alapokat a hivatásbeli felkészüléshez. Ha a szellemi és erkölcsi kiművelésen kívül érzékszervei és tagjai is megfelelő kiművelésben részesülnek, akkor tulajdonképpen már csak a megfelelő mechanikus készségek és a szakismeretek elsajátítására van szükség a hivatásra való felkészülés teljességéhez. Az elemi képzés azonban már ebben az irányban is foglal magában késztetést. Hatására a gyermek magától fordul ipari foglalatosságok, hivatásbeli munkák felé. Örül, ha a mesteremberek szerszámait kezébe veheti, és kifürkészheti használatuk titkát. Lényegében ez a *Hogyan tanítja Gertrud gyermekeit?* álláspontja a kérdésben.

Az yverdoni intézetben *Pestalozzi* tovább lép az általános képzés és az ipari képzés egységének megvalósítása felé. Az ipari munkát magát igyekszik beépíteni — mégpedig eljövendő hivatásuk eltéréseitől függetlenül — növendékeinek nevelési programjába.

Az életfenntartást biztosító sokoldalú szakmai képzés és ennek kiegészítése a szív, a szellem és a test kiművelésével — ez volt az első állomás. A személyiség egységét és belső egyensúlyának megőrzését biztosító általános elemi képzés és az erre épülő, ugyancsak elemi jellegű szakképzés az 1800-as évek felfedezéseinek gyümölcse. Az ipari képzéssel kiegészült általános képzés viszont az yverdoni évtizedek nagy előretörése, jóval a polgári pedagógia bázisán túlmutató kezdeményezése.

Pestalozzi pedagógiájának egyik legmesszebbre a jövőbe utaló megállapítását az 1808-ban az yverdoni intézet munkájáról megjelent *Beszámoló*ban olvashatjuk:

„Az igaz embernevelés szellemének és alapelveinek lényegéből következik, hogy az ipari munkát magát — annak különböző válfajaiban — az embernevelés eszközévé tegyük."[51]

A *Beszámoló* ebben a vonatkozásban — sajnos — részletekre nem tér ki. *Pestalozzi* csak általánosságban állapítja meg, hogy a módszere szerint nevelt növendékben „olyan testi, szellemi és technikai képességek bontakoznak ki, amelyek alapján bármely szakmában, amelybe beleveti magát, önállóan fog tudni dolgozni. S bármennyire lehetetlen is, hogy intézetem belevesszen egyes meghatározott ipari szakmákba, mindazonáltal — amint azt

[50] Vál. műv. II. köt. 292. l.
[51] Vál. műv. II. köt. 412. l.

az emberi képességek helyes kibontakoztatása és kiképzése érdekében szükségképpen meg kell tennie — általában felkelti a növendékekben az iparnak valamennyi iparág alapjául szolgáló közös szellemét."[52] Néhány idősebb tanítványa — úgymond — már igazolta is ezt a várakozást. Ennek pedig az egyes növendékek egyéni előrehaladásán túl az egész „tápláló társadalmi rend és az iparból élő egész néposztály" helyzetének javulására döntő jelentőséget tulajdonít.

Arra tehát *Pestalozzi* intézete sem tudott vállalkozni, hogy minden növendékét választott hivatásával összhangban álló gyakorlati készségekkel ruházza fel. Ezt egyébként nyilvánvalóan a szülők jó része sem tartotta volna szükségesnek, hiszen az yverdoni intézet növendékei — kivéve talán a legutolsó éveket — legnagyobbrészt magasabb társadalmi rétegekből kerültek ki. Az ipari munka — általában a kézi munka — jövendő hivatásbeli munkájuk szempontjából közvetlenül alig jöhetett számításba. Hogy végzését mégis többen szorgalmazták, — de legalábbis támogatták — az csakis azért volt, mert felismerték nevelő jelentőségét.

Yverdonban az ide tartozó igen változatos tevékenységeket gyűjtő elnevezéssel „gymnastique industrielle"-nek, megközelítő magyar kifejezéssel: hivatási gimnasztikának mondották.[53] Magában foglalta mindazoknak a tevékenységeknek a gyakorlását, amelyeket praktikus szempontból hasznosnak ítéltek. A legtágabbra vonva a kört, beletartozott az írás, a rajzolás, a fűrésszel, gyaluval való munka, az esztergályozás, mindenféle a háztartásban nyújtott segítség, kerti munka, segédkezés az intézeti nyomdában és könyvkötészetben. A munkaféleségek változatos bősége — úgy tűnik — még bizonyos „szakosodásra" is lehetőséget nyújtott. A szülőket tájékoztató levelek egyikében — például — az áll, hogy a szóban forgó növendék szabadidejében „többnyire asztaloskodik, hajót épít, az osztályok padjait, asztalait, szekrényeit javítja".[54]

A kézi munka tervszerű oktatásával is többször tettek kísérletet Yverdonban. Az 1808. évi állapotokat tükröztető *Beszámoló*ban is olvasunk ilyesmiről: „Tanítványainknak ... alkalmuk van a helybeli tapasztalt mechanikusok vezetésével megismerkedniük a *mechanikával* is. Ezek megnyitják előttük műhelyüket, és órákat adnak nekik. A mechanika tanulásában máris tíz fiú vesz részt ténylegesen."[55] Egyébként a kérdésre vonatkozó források adatokban igen szegények. Még a legtöbb tájékoztatást a szülőkkel folytatott levelezésről fennmaradt másolókönyvek nyújtanák, — ezek azonban elenyésző töredékeket nem tekintve kiadatlanok.[56] E másolókönyvek tanúsága szerint bizonyos, hogy a növendékeknek mindig volt lehetőségük fizikai munkában való részvételre. Órákat vehettek bútorasztalosok, műszerészek, esztergályosok és órások műhelyében. Az intézet számadásából az derül ki, hogy — például — az 1810. év első harmadában kilenc növendék járt az eszter-

[52] Uo.

[53] Ebben az összefüggésben emlékeztetnünk kell az „industria" szó korabeli, a mainál tágabb értelmére, ami időnként PESTALOZZI szóhasználatában is tükröződik.

[54] Vál. műv. II. köt. 395. l.

[55] Vál. műv. II. köt. 406. l.

[56] A másolókönyvek idevágó közléseiből merít „Leben und Erziehung in Pestalozzis Institut zu Iferten" (Aarau—Leipzig, 1931.) c. disszertációjában ALFRED ZANDER. A következőkben forráshivatkozás nélkül közölt adatok forrása az ő munkájának 57., ill. 74. lapja.

gályoshoz; a fiúk átlagosan 30—40 óra oktatásban részesültek három hónap alatt.

Érdekes adatokat tartalmaz az egyik növendék, a frankfurti Eduard *Lejeune* szüleivel folytatott levelezés. Karácsonyra intézeti felügyelőjétől néhány szerszámot kapott ajándékba, mivel szívesen foglalatoskodott mechanikával. Nem sokkal később arról esik szó, hogy heti négy óra rendszeres mechanikai oktatást biztosítottak számára. Sőt, a levelekből úgy látszik, hogy a későbbiek folyamán minden nap eljárt mesteréhez. Beszámolóiból kiderül, hogy ez a munka örömet okozott neki: esztergályozni és forrasztani tanult. Újévi ajándékul pecsétnyomót és fűrészt küldött szüleinek, azzal a megjegyzéssel, hogy mindkettőt maga készítette. Egy évvel később pedig arról esik említés, hogy gyűrűt csinál édesanyjának. Magának pedig fűrészt, kalapácsot és faragókést vesz a vásáron.

Az eddigi ismeretessé vált adatokból is kiderül azonban, hogy a fizikai munka területén az yverdoni intézet mindvégig nem jutott túl a kísérletezésen. Hiba lenne túlságosan merész következtetéseket fűznünk hozzá. Igaz, sem a tárgyi, sem a személyi feltételek nem voltak meg ahhoz, hogy a szó teljes értelmében vett ipari képzést minden növendékre kiterjesszék. Egyébként *Locke* is, *Rousseau* is ajánlotta, a korabeli arisztokrata ifjúság nevelésében nem is volt ismeretlen az ipari jellegű foglalatosság. Az yverdoni intézet kezdeményezése tehát úgy is felfogható, mint ennek a tevékenységnek a beiktatása a polgárság gyermekeinek nevelési tervébe. Még ebből a szempontból is fontos neveléstörténeti tény, hogy *Pestalozzi* pedagógiája magában foglalta a kézimunkát is, mégpedig annak történetileg kialakult, mesterségbeli formájában. Másrészt viszont kétségtelen, hogy lépése többet is jelentett. Miként maga mondta, arra törekedett, hogy intézetében az ipari munkát, az arra való felkészülést, annak tevékeny gyakorlását az általános embernevelés eszközévé tegye.

S miként egész életútján, ipari munka és mezőgazdasági munka Yverdonban is szorosan együttjár. Sőt, természeténél fogva az utóbbit — a kertészkedést — még könnyebb is volt megvalósítani. Ebben a munkában is különböző megoldásokkal próbálkoztak. Volt idő, amikor minden gyermek megkapta a maga ágyását — akárcsak a *Lénárd és Gertrúd* III. kötetében a bonnali iskolában. Máskor pedig azt vezették be, hogy a növendékek meghatározott rendben a kertészhez mentek, és neki segítettek munkájában.

Az yverdoni intézetben meghonosodott fizikai munkák közé tartozott végül az állatok gondozása is. A házirend értelmében a növendékek nyulakat tarthattak, és az udvarok alkalmas helyein ólakat építhettek számukra. Az meg éppen jellemző *Pestalozzi*ra, hogy a lövészverseny győzteseire — jutalmul — fiatal bárányok gondozását bízták. Az intézet egyik nevelési terve külön is kiemeli az állatok gondozásának pedagógiai jelentőségét, mivel ez újabb alkalmat nyújt az erkölcsi tevékenység gyakorlására.[57]

Nemcsak az állatgondozásra, a fizikai munka minden nemére kiterjeszthetjük ennek érvényét. A munkát *önmagában* — összefüggéseiből kiemelve, céljától függetlenül tekintve — *Pestalozzi* nem tekintette nevelő értékűnek. Yverdonban sem volt a tág értelemben vett „ipari" foglalatosság célja pusztán a növendékek készségeinek fejlesztése, hanem önmagán túl utaló, nevelési célok szolgálatában állott:

[57] Morf, Heinrich: Zur Biographie Pestalozzis. III. köt. Winterthur, 1888. 196. .

„Az olyan ipari tevékenység — olvassuk a *Beszámoló*ban —, amely csak rutin, amely magában álló mechanikai készség, amely csak külsőleges dolgokból indul ki . . . sem az egyént, sem a népet nem emeli fel, és nem teszi nemesebbé."[58]

Az ilyen teljes nevelő értékű ipari képzés Yverdonban azonban már a növendékek szociális körülményei folytán sem bontakozhatott ki. *Pestalozzi* maga mindenkor tisztában volt ezzel. Az yverdoni intézet virágzásának éveiben is meggyőződéssel hirdette, hogy elveinek tényleges megvalósítására csak akkor kerülhet sor, ha megalapíthatja szegényiskoláját, és ebben kézzelfogható eredmények igazolják majd az ipari képzésnek a szellemi képzéssel vetekedő rangját az emberi személyiség mindenoldalú kifejlesztésében.[59]

Эндре Зиболен:

ПРОМЫШЛЕННАЯ ПЕДАГОГИЯ ПЕСТАЛОЦЦИ

Автор дает оценку нёйхофского периода Песталоцци, затем обрисовывает последствие распространения капиталистической промышленности в Швейцарии. Он доказывает, что в педагогии Песталоцци промышленное воспитание получает место в 1805 году, как часть элементарного и общего воспитания для развертывания творческих способностей человека. Сам труд, оторванной от своей цели, Песталоцци не считал имеющим педагогическую ценность фактором. Руководимые им «промышленные» занятия, в соответствии с социалистическим подходом к педагогии, стояли на службе воспитания.

Endre Zibolen :

PESTALOZZI'S INDUSTRIAL PEDAGOGY

The author begins by evaluating Pestalozzi's Neuhof period, and then surveys the consequences of the spreading of capitalist industry in Switzerland. Industrial education was introduced in Pestalozzi's pedagogy after 1805 as part of the elementary and general training, as a help to develop the creative powers in man. Pestalozzi did not regard work in itself as having a pedagogical value. The "industrial" occupations directed by him — in full compliance with the socialist approach to pedagogy of today — were placed at the service of educational purposes.

[58] Vál. műv. II. köt. 412. l.

[59] „Ezeknek az elveknek tényleges megvalósítása természetesen még arra a pillanatra vár, amelyben kedvenc tervem végrehajtása: egy szegényiskola létesítése lehetővé teszi számomra, hogy az alsóbb osztályok gyermekeivel is olyan eredményeket érjek el, amelyek éppoly bizonyosan és ugyanolyan erővel ragadják majd meg a nemes gondolkozásúak szívét, mint amilyennel a szellem képzésének elemi eszközei megragadták azt." (*Beszámoló a szülők és a nagyközönség számára Pestalozzi yverdoni intézetének helyzetéről és nevelési eljárásairól.*) Vál. műv. II. köt. 412—413. l

IRODALOM

USINSZKIJ PÁLYÁJA EGY ÚJABB ÉLETRAJZ ALAPJÁN

Konsztantyin Dmitrijevics Usinszkij, „az orosz Pestalozzi" java férfikorában bekövetkezett tragikus halála óta kereken 90 év telt el; sokan és sokat tanulmányozták életét és műveit, de az egyik legkiválóbb Usinszkij-kutató, V. Ja. Sztruminszkij 1960-ban megjelent Usinszkij-életrajzában[1] úgy látja, hogy a nagy pedagógus életéről és tevékenységéről végső tudományos összefoglalás helyett még mindig csak vázlatot adhat. Új életrajzi adatok és újonnan felfedezett ideológiai kapcsolatok révén mégis reméli, hogy megkísérelheti Usinszkij alakjának teljesebb megvilágítását. Műve áttanulmányozása után úgy véljük, hogy ez a törekvése jelentős mértékben sikerült.

A kutatók munkáját megnehezítette, hogy Usinszkij életének nem minden szakaszáról állt elég adat rendelkezésükre. Ennek egyik oka az volt, hogy a még élő kortársak miatt sokáig kényes volt bizonyos szerepek és helyzetek megítélése, s így nem keletkezhetett egy teljes mértékben kielégítő dokumentáció. Nehézséget okozott egyes források adatainak és ítéleteinek ellentmondó volta is. Ennek ellenére az elmúlt évtizedekben számosan megkísérelték *Usinszkij* életének és működésének a felvázolását. Éppen ezeknek a próbálkozásoknak a kritikai megítélése és összehangolása újabb, nem könnyű feladatát jelenti a végső tisztázásnak.

Forrásokként mindenekelőtt hivatalos okmányok, továbbá önéletrajzi írások (naplók, levelek, visszaemlékezések, a művek egyes szubjektív részletei) állanak a kutató rendelkezésére. Szép számmal jelentek meg Usinszkijról memoárszerű feljegyzések is.[2]

E művek számos bizonytalan vagy téves adatának és sok helytelen értékelésének kiigazítását akarja adni Sztruminszkij életrajzi vázlatnak nevezett új művében. Az utóbbi években napvilágra került új adatok nagymértékben segítik e törekvését. Technikailag nagy előnyt jelent számára az a tény, hogy a Szovjet Pedagógiai Akadémia határozatából — éppen az ő szerkesztésében — 1952-ben megjelenhetett immár *Usinszkij* műveinek 11 kötetes teljes kiadása,[3] amelynek utolsó kötete részben már a dokumentációs nyersanyagot tartalmazza.

Sztruminszkij belső összefüggések alapján Usinszkij életében három szakaszt különböztet meg.

Gyermek- és ifjúkora az 1824. és 1844. évek közé esik. A legutóbbi időkig is kérdésesnek látszott, nem 1823-ban született-e. Keresztlevele az egyik minisztérium aktái között elégett. Gimnáziumi végbizonyítványában az 1823. év szerepel. Ennek hátterében

[1] *В. Я. Струминский:* Очерки жизни и педагогической деятельности К. Д. Ушинского. (Биогрфия). Учпедгиз, Москва. 1960. 348 стр.

[2] J. P. Pavlov (orvos, ismerőse az egyetemről), N. Sz. Usinszkaja (felesége), J. Sz. Rehnyevszkij (iskola- és szerkesztő társa), V. Sztojunyin, M. K. Csalij (iskolatársa), L. N. Modzalevszkij (tanítványa), A. D. Sztarcsavszkij (szerkesztő), D. D. Szemjonov (munkatársa a Szmolnij-intézetben), J. P. Gyerkacsev, A. A. Csumikov (szerkesztő), J. N. Vodorozova (tanítványa) és Sz. A. Markova (tanítványa) — az emlékezések szerzői. Életrajz-kísérletként Usinszkijról mintegy 20 mű látott napvilágot. Az első titkárának, A. Frolkovnak tollából jelent meg. Kiemelkedik közülük U. Peszkovszkij formásabb, de Usinszkij műveiben nem megfelelően elmélyedő életrajza. A legjelentősebb közülük V. J. Csernisevnek *Usinszkij és a Szmolnij-intézet reformja* (1951) c. írása. Usinszkij életadataival sok egyes cikk is foglalkozik. A róla megjelent nagyszámú disszertáció közül az egyik szintén életrajz-kísérlet.

[3] Собрание сочинений К. Д. Ушинского, I—XI. т. (А. П. Н.) Москва, 1952.

azonban az áll, hogy Tulában, ahol született, a temetői pap keresztelte, akinek akkor hivatali nyomtatvány nem állt rendelkezésére, nemsokára viszont meghalt. Később az egyházi konzisztórium a résztvevők bemondása alapján születési évéül az 1823. évet ismerte el. Ez apjának érdeke volt, aki arra törekedett, hogy a feltűnő szellemi képességeket mutató fiút a gimnáziumba minél korábban felvétesse.[4] Usinszkij viszont emlékezéseiben arról ír, hogy még nem volt 12 éves, amikor harmadikos gimnazista korában anyja meghalt. Iskolatársai szerint is a többiekhez viszonyítva feltűnően fiatal volt. Ezek alapján Sztruminszkij jogosan következtet arra, hogy Usinszkij születését az 1824. évre kell tennünk.

Amint említettük, Usinszkij Tulában született. Apja, aki mint alezredes nyugdíjaztatta magát, itt a kormányzóság kincstári tanácsosaként működött. Amikor később máshova helyezték, családja Novgorod-Szeverszkben élt, ahol a gyermekek a városka közelében fekvő anyai birtokon zavartalanul nevelkedhettek.

Usinszkijt és öccsét elemi oktatásban — kitűnő pedagógiai készséggel — anyja részesítette. Amikor évek múlva apja újra nősült, német nőt vett el, Usinszkij német tudását ennek a mostohájának köszönhette.

Usinszkij egy töredéknek maradt írásában rendkívül színes képet fest a novgorod-szeverszki gimnázium akkori életéről, tanárairól, diáktársairól, s főként a saját, a természeti miliő hatása alatt fejlődő életéről. Zárkózottságban, rengeteg olvasmány között teltek ezek az évek. Kiváló tehetsége ellenére egyes tárgyakból csak közepes eredménnyel végezte be a gimnáziumot.

Még nem töltötte be tizenhetedik életévét, amikor 12 napi utazás után Moszkvába került az egyetemre. A komoly, fekete hajú, ukrános hangsúlyú fiatalember mindjárt kezdetben nagy hatást tett társaira megfontolt, határozott ítéleteivel. A moszkvai egyetem jogi karának hallgatója lett, ahol a negyvenes években az 1835-ös erősen reakciós egyetemi szabályrendelet ellenére élénk viták folytak a konzervatív és a haladó gondolkodású professzorok között. Ezekben az években Belinszkij és Hercen publicisztikai működése mindennél jobban hatott az egyetemi ifjúságra. Usinszkij haladó gondolkodású társaival gondok közt, de mindenét megosztva, kiemelkedő tehetségével és érett világfelfogásával figyelmet keltve élt. Jelentős szerepet vitt a diákifjúság mozgalmaiban, amelynek mintegy hadiszállása az egyetem épületével szemben álló Nagy-Britanniához címzett vendéglő volt, ahol nemcsak az egyetem órarendje volt kifüggesztve, hanem egy harangocska megkongatásával az egyetemi órák kezdetét is jelezték.

1844-ben Usinszkij befejezte egyetemi tanulmányait, s megkezdődött életének az a fordulatokban és viszontagságokban bővelkedő második korszaka, amelyet 1862-ig, külföldi tanulmányútja kezdetéig számíthatunk. Mint a két évfolyamelső egyike, az akkori szabályoknak megfelelően kandidátusi címmel hagyja el az egyetemet, s két nagyhírű professzora, Redkin és Granovszkij tanácsára állás vállalása helyett a magiszteri cím megszerzésére szánja a következő évet. Naplója tanúsága szerint erős szellemi munkában, de nagy tépelődések között telnek ezek a hónapjai. Végül is belefárad a magiszteri vizsgára való készülésbe, elfogadja az akkor éppen átszervezés alá került jaroszlavli *Gyemidov*-líceum egyik tanszékére való kinevezést. Itt azonban működését csak 1846. augusztus 2-án kezdte meg. Hogy mivel töltötte addig az idejét bizonytalan, de valószínű, hogy 1845 második felében már Jaroszlavlba kellett utaznia.

A jaroszlavli liceum létesülése és sorsának alakulása érdekes epizódja Oroszország művelődéstörténetének. Alapítója P. G. Gyemidov (1738—1821) volt, korának egyik legműveltebb orosz embere, aki külföldön (többek között Upsalában is, Linnénél) tanult; a természettudományok iránt szenvedélyesen érdeklődött, s ezek anyagából hatalmas gyűjteménye volt. A cári kormánynak 100 000 rubelt és számos birtokát 3578 jobbágyával egyetem alapítására ajánlotta fel. De a birtokok jövedelme a rossz gazdálkodás miatt bizonytalan volt. Végül is az alapítványt úgy használták fel, hogy 1805-ben líceumot létesítettek, amelyben bizonyos egyetemi tárgyak enciklopédikus előadását is megszervezték. Előzetes próbálkozások után a líceumot 1845-ben újból átszervezték, s ekkor bízták meg Usinszkijt az ún. kamarai tudományok (jogi enciklopédia, pénzügytan, politikai gazdaságtan) előadásával.

Amint említettük, tanári működését csak az 1846. év augusztusában kezdte meg, de ennek az évnek kezdetétől fogva közgazdasági, földrajzi és más kérdésekről cikkei jelentek meg a *Jaroszlavli Kormányzósági Hírek* számaiban, illetve e lap nem hivatalos részének szerkesztőjeként is szerepelt, ami valószínűvé teszi, hogy ekkor már Jaroszlavlban tartózkodott, s készült az előtte álló oktatói feladatra.

[4] Pirogov, a híres sebész és kiváló pedagógiai író, előre keltezett születési bizonyítványával már 14 éves korában jutott be az egyetemre.

Itteni életében kiemelkedő esemény volt a főiskola 1848 szeptember havában tartott ünnepi ülése. Ekkor tartotta tanári székfoglaló előadását *A kamarai képzésről* címmel. Erősen bíráló szellemben igyekezett kimutatni a szóban forgó tárgy feudális jellegű, rendszertelen oktatásának tarthatatlanságát. A kialakult polgári élethez való alkalmazkodást követelte, s a politikai gazdaságtannak középpontba állítását.

Az 1848-as európai események óvatosságra intették a cári kormányt. Merész kritikai fellépése s a forrongó szellemű ifjúság körében megmutatkozó népszerűsége miatt felettes hatósága jónak látta *Usinszkij*nak a tanári katedráról való eltávolítását.

A tanév végén formailag betegszabadságra ment, az új elhelyezkedés keresésének aggasztó gondjaival. Talán még anyjától örökölt pedagógiai érdeklődésével valamelyik magasabb fokú járási iskolánál akart elhelyezkedni, de ajánlkozásaira még választ sem kapott. A hivatalnoki pálya egyáltalában nem vonzotta. De mégis örülnie kellett, amikor végre 1850. február 6-án a Belügyminisztériumban az „Idegen (tehát nem pravoszláv) vallási ügyek ügyosztályában" mint az irodafőnök helyettese alkalmazásba léphetett. Rendkívül szerény állás volt ez, évi 400 rubel jövedelemmel. De az, hogy munkájában nem volt szorosan a hivatali órákhoz kötve, s többnyire idegennyelvű okmányok tudományos jellegű átvizsgálásával foglalkozhatott, elbírhatóvá tette számára a helyzetet. Egyébként az itt töltött négy év alatt címzetes tanácsnoki és kollégiumi ülnöki rangra is emelkedett.

Szellemi kielégülést és némi külön keresetet is jelentett számára a pétervári hivatalnokoskodás nehéz éveiben az, hogy cikkeit, tanulmányait szívesen fogadták a különféle folyóiratokban. A *Földrajzi Társaság Közlönyé*ben, a *Kortárs*ban, *Az Olvasók Könyvtárá*ban sűrűn jelentek meg írásai, értekezései, beszámolói, fordításai, amelyek földrajzi, társadalmi népgazdasági kérdésekkel foglalkoztak.

Az 1854. év vége újabb gyökeres változást hozott USINSZKIJ életében. Azt az ügyosztályt, amelyben dolgozott, megszüntették, s így megint új foglalkozás után kellett néznie. Új állása, amelyhez összeköttetései révén jutott, sorsszerű befolyással volt pályája alakulására. Ha Pétervárott marad, s ott folytatja irodalmi tevékenységét, az feltehetőleg a társadalomtudomány területén mélyült volna el. De most újra vidékre került, mégpedig egy nevelőintézethez, s ez és később a Szmolnij-intézethez való kapcsolata egészen a nevelés ügyéhez kötötte.

A Gatcsinai Árvaházhoz került USINSZKIJ, ahhoz a pedagógiai intézményhez, amelyet MÁRIA cárné 1803-ban egy cári kastély épületében (mintegy 100 kilométernyire délfelé Pétervártól) alapított. Hatalmas létesítmény volt ez, amelynek elemi iskolai tagozata 1830-tól középiskolával bővült, 1847-ben pedig jogi tagozatot építettek erre; az öt középiskolai évet a hivatalnoki pályára előkészítő három évi jogi szakoktatás tetőzte be. USINSZKIJ itteni működését (az ötvenes évek közepén a liberalizmus felé forduló körülmények között) 1855 áprilisában kezdte meg. Az orosz irodalom tanítását bízzák reá, majd a következő évben az intézet inspektora (tanulmányi vezetője) és a jogi tárgyak egyik előadója lesz.

Az intézet élete ekkoriban a mélypontján volt. 1854/55-ben 669 tanulóból 376 volt a bukott. Roppant erőfeszítéssel USINSZKIJ elérte, hogy a következő években a selejt már csak 180 körül mozgott. Nagy céltudatossággal igyekezett a munkát helyesen elosztani a hatalmas iskola sok tanára, nevelője és alkalmazottja között. Most is, mint később is, főként a nevelés és oktatás egységének a problémája foglalkoztatta. Konferenciákat tartott az anyanyelv oktatásáról. Intézményesítette a szemléltetést, a könyvtár helyes használatát. Itt kezdte kidolgozni későbbi híres tankönyvét, a *Gyermekvilág*ot, amely a helyes tárgyismeretre és a gondolkodásra alapozza a nyelv fejlesztését. Itt gondolta végig másik híres tankönyvének, az *Anyanyelvünk*nek tervezetét is.

Kitünő lélektani érzékét teljes mértékben felajzzák a nevelő oktatás napról napra jelentkező problémái. Szenvedéllyel merül el az előző félszázad külföldi pedagógiai klasszikusainak olvasásába, akiknek műveit felfedezte egyik elődjének lezárt könyvtárában. Már előbb valósággal új világot nyitott meg előtte — amint mondta — egy angol folyóirat cikke az amerikai iskolákról. Most különösen *Pirogov*nak *Az élet kérdéseiről* írott cikke ragadja meg. S ő is közölni kezdi a *Nevelésügyi Folyóirat*ban és másutt nagy figyelmet keltő pedagógiai tanulmányait. Egymásután jelenik meg *A nemzeti elv a közösségi nevelésben*, *A pedagógiai irodalom haszna*, *Az iskola három eleme*. Nemkülönben két cikke az *Északamerikai Közoktatás*ról. USINSZKIJ szenvedéllyel és eredményesen tette kötelességét. Örült anyagi biztosítottságának, örült a megtalált hivatásnak. De öröme nem volt üröm nélkül. Voltak, akik kényelmetlennek találták a nevelés és oktatás megjavítására tett intézkedéseit.

Egy napon szokatlan vendége volt. A cárné felkereste az intézetet, s a trónörökös nevelése érdekében kérte USINSZKIJ tanácsait. Kívánságára USINSZKIJ több hosszú

levélben fejtette ki nézeteit. Bátran utalt e levelekben a kor követelményeire, s az uralkodó elengedethetetlen kötelességeként a nép érdekeinek figyelembevételét jelölte meg.

1859 januárjában újabb változás állt be USINSZKIJ életében. A pétervári híres Szmolnij-intézet[5] inspektorává nevezték ki. Az intézet tudvalevőleg a Nemesi Leányokat Nevelő Társaság vezetése alatt állott. Hozzácsatolva működött a Sándor-intézet, amelynek növendékei a vagyonos polgári rétegből kerültek ki.

Az intézetet még II. KATALIN cárnő alapította 1764 márciusában. Eredeti rendeltetése az volt, hogy megóvják a nemesi nőt a kor racionalista szellemétől. A növendékek mintegy üvegházi életet éltek. 12, illetve a polgári tagozaton 9 éven át úgy éltek az intézetben, hogy még a szünidőre sem távozhattak otthonaikba. Tanulmányaikban főleg nyelvekkel és művészeti készségek elsajátításával foglalkoztak. A nevelés és oktatás teljesen különválasztva folyt. Nem osztályok szerint, hanem három évenként változó csoportokban tanultak, az órákon is egy-egy nevelőnő (КЛАССНЯ ДАМА) felügyeletével, a tanárokkal viszont nem beszélhettek, sőt az órákon sem tehettek fel kérdéseket.

Az intézeti rend reformjával már régebben is kísérleteztek, most pedig USINSZKIJ kapott felszólítást egy ilyen tervezet benyújtására a cárné kancelláriájának IV. osztályához, amely országosan intézte a nőnevelés ügyét.

USINSZKIJ javaslatában a tanulmányi időnek 7 évben való megszabását s az osztályrendszer bevezetését ajánlotta. Kívánta a természettudományok komoly mérvű tanítását, az anyanyelvvel s az orosz irodalommal való intenzív foglalkozást, történelmi olvasmányok feldolgozását, s mindehhez az új módszerek alkalmazását, szemléltetést, megbeszélést, az egyéni képességekhez való alkalmazkodást, a tárgyak koncentrációját, a nevelés és oktatás egységét.

Majdnem két évnek kellett eltelnie, míg USINSZKIJ tervezetét 1860 decemberében jóváhagyták. USINSZKIJ tantervi elgondolásában nagy szerepet játszott készülő tankönyve, a *Gyermekvilág*. Híven PESTALOZZI eszméjéhez, amely a gondolkodás fejlesztését a szemléltetéshez köti, az első két osztályban — az intézetben most már csak középfokú oktatás folyt — tankönyvének nagyobbrészt a természet világából vett olvasmányaival akarta a tanulók gondolkodását s ennek alapján beszédkészségük fejlődését elindítani.

Mindezen törekvéseivel párhuzamosan még 1859 márciusában engedélyt kért a kormánytól egy pedagógiai folyóiratnak *Meggyőződés* címmel való megindítására. E helyett a következő évben a *Közoktatásügyi Minisztérium Folyóirat*ának szerkesztését bízták reá.

USINSZKIJ az addig jellegtelen, vegyes tartalmú lapot a pedagógiai tudomány aktuális kérdéseit elmélyülten tárgyaló szakfolyóirattá fejlesztette. Másfél év múlva azonban (amikor haladó gondolkodását az új miniszter nem engedte érvényesülni) leköszönt a lap szerkesztéséről. Munkásságának ezzel a korszakával függ össze az a rendkívül érdekes levelezési anyag, amely csak pár éve került napvilágra a Kalinyini Terület levéltárából, s amely egy J. Sz. BELLJUSZTYIN nevű szabadgondolkodású pappal váltott levelei nyomán megmutatja, mennyire egyedül érezte magát a közoktatás felvirágoztatásáért folytatott küzdelmében.

Közben azonban a Szmolnij-intézetben gyűltek a felhők USINSZKIJ feje fölött. Bár kiváló új tanerőkről is gondoskodott, a régiek jóval többen voltak, s mind az oktatói, mind a nevelői kar (élükön M. P. LEONTYEVA főnökasszonnyal) nem tudtak belenyugodni az újításokba. USINSZKIJ reformajaiban materialista és erkölcstelen törekvéseket láttak. Titkos vádiratukat USINSZKIJ sohasem kapta kézhez. A cárnő kancelláriája IV. osztályának vezetője, OLDENBURSZKIJ HERCEG békét akart, fedezni is akarta magát a kényes vádak közepette, s 1862 márciusában felszólította USINSZKIJt, hogy menjen szabadságra valóban megrongált egészségének helyreállítására. Egyúttal közölték vele, hogy a következő tanévre külföldre küldik a nőnevelési intézmények tanulmányozására. Ugyanakkor a Közoktatásügyi Minisztériumtól is megbízást kapott a külföldi népoktatási és tanítóképzési rendszer megfigyelésére.

Amint BELLJUSZTYINnal folytatott levelezéséből kitűnik, USINSZKIJ maga is foglalkozott azzal a gondolattal, hogy külföldön telepszik le, készülő tankönyvei s az ifjúság számára írandó könyvei jövedelméből tartja majd fenn magát és családját, s a külföldi könyvtárak segítségével teljes erővel hozzálát tervezett főművének, a *Pedagógiai*

[5] Talán nem fölösleges ide jegyeznünk egy Baedeker-adatot a *Szmolnij* névvel kapcsolatban. Az orosz СМОЛА szó *szurkot*, illetve *kátrányt* jelent. *Szmolnij*-nak nevezték a Pétervár külső területén a Néva folyó mellett végighúzódó *kátrány-kikötőt*. Itt épült fel később a Szmolnij-kolostor s ezzel kapcsolatosan a világszerte ismertté vált Nőnevelő Intézet.

*Antropológiá*nak megírásához. Most azonban mégis leverte sorsának alakulása. Teljes fizetéssel és megfelelő útiköltséggel látták el külföldi tartózkodása idejére, de erkölcsileg vesztesnek érezte magát: józan és nemes vállalkozását elgáncsolták; mélyen átérzett meggyőződését s az akadályokkal keményen szembeszálló törekvését a nőnevelés olyannyira szükséges reformjában nem érvényesíthette.

Usinszkij életének új szakaszához jutottunk el, amelyet a külföldi bolyongások, a pedagógiai érdeklődését olyannyira ébrentartó sok iskolalátogatás, a lélektani és neveléstudományi szakirodalom elmélyedő tanulmányozása, s tartalmában gazdag, rendkívül jelentős, de sajnos csonkán maradt *Pedagógiai Antropológiájának* (amelynek főcíméül igen kifejező módon „*Az ember mint a nevelés tárgya*" címet adja) megalkotása töltenek be.

Az orosz pedagógiai irodalomnak fájdalmas vesztesége, hogy tudományos működése e most tetőződő korszakának a még pályája indulásakor szerzett tragikus betegsége, a krónikus tüdőgyulladás, nem váratlanul, de túlságosan korán vetett véget.

Usinszkij külföldi útjára 1862. május közepén indult. Bonnban akart letelepedni, de orvosai Svájcba küldik. Itt a Genfi tó partján, Lausanne közelében, Vevey lesz az állandó otthona. Innen látogatja a Berni, Aargaui és Zürichi kantonok iskoláit. Bernben különösen Fröhlich leányiskolája van reá hatással: örömmel látja, hogy ebben a kiváló intézetben a nőnevelésnek minden akkoriban elképzelhető fokozata ki van építve, kiváló női tanerőkkel, akik pontos tanterv szerint látják el feladatukat. Zürichben Pestalozzi kiváló követőjének, Scherrnek a működését látja rendkívül jelentősnek. A későbbi hónapokban Neuchâtel, Vaude és Genf kantonjait veszi sorra. A genfi nőnevelést is mintaszerűnek látja. Meglepő és hasznos tapasztalat számára, hogy az „osztály-ügyelő hölgyek" a szülők közösségéből kerülnek ki.

Az elemi iskolai oktatást és a tanítóképzést is tanulmányozza. Közben rendkívül érzékeny szervezetével újra meg újra ágynak dől, s hogy feladatát kellően teljesíthesse, külföldi kiküldetésének meghosszabbítását kénytelen kérni. Közli egyúttal feletteseivel eddigi tapasztalataiból levont következtetéseit. Úgy látja, hogy a nőiskolák ellátására tanítóképzőket kell felállítani. A nevelés és tanítás egysége elengedhetetlen. Osztályrendszerre van szükség ún. tárgyrendszer helyett. Leányiskolákban gondosságukkal, türelmükkel jobban beválnak a nők. A városokban okvetlenül ki kell építeni a felső tagozatot is. Hasznosak és kevés költséggel fenntarthatók lányok számára a munkaiskolák. Nagyon szükségesek a jó tankönyvek. Kevesebb tárggyal foglalkozzunk, de alaposabban. Szükség van egy középponti tárgyra, s ez csak az anyanyelv lehet. Rendkívüli jelentősége van a tanórák alatti éneklésnek. Ehhez külön ki kell képezni az „osztálytanítónőket".

Tavasszal Mannheimbe utazik Usinszkij a pedagógiai kongresszusra. Május elején Pétervárott jelentkezik. Kiküldetését meghosszabbítják, s 1863. őszén Heidelbergben telepszik le. München, Stuttgart, Augsburg, Lipcse, Weissenfels, Weimar, Halle iskoláit látogatja. 1864. februárjában Dél-Franciaországot, Párizst, Strassburgot keresi fel. Meglepi a francia iskolaügy elhanyagolt állapota. Májusban Belgiumban tartózkodik. Júniusban ismét Pétervárott találkozunk vele.

Közben újra sokat betegeskedett, de betegágyában is folyton dolgozott. Még az előző évben közzétette tanulságos és élvezetes útileveleit *Pedagógiai Tanulmányúton Svájcban* címmel. Összeállította az *Anyanyelvünk* című tankönyvének részletes vázlatát, és kidolgozta nagy *Antropológiájának* alapjait. Magánéletéről barátaihoz intézett levelei adnak számot. Közben arról is tárgyalnak vele, hajlandó-e vállalni az Odesszába tervezett új egyetem jogi karának egyik tanszékét.

Usinszkij külföldről is figyelemmel kíséri a hazájában készülő iskolareformok problémáit. Figyelmeztet, hogy harcolni kell a légvárak ellen. Sok iskola kell a népnek és kiválóan képzett tanítók. A legsürgősebb az elemi oktatás megoldása.

1864-ben megjelenik az *Anyanyelvünk*, miután a *Gyermekvilágot* már 1862-ben közreadta. Amikor az *Anyanyelvünket* még Gatcsinában tervezni kezdte, Naplójában ezt írta róla: „Olyan könyv lesz, amelynek legalább 25 kiadást kell megérnie." Rendkívül fontosnak tartotta e műve megírását, hiszen még Gatcsinában közvetlenül tapasztalta, hogy minden későbbi sikertelenségnek elsősorban az elemi oktatás lebecsülése és módszertelensége az oka. Miközben a könyvet külföldön véglegesen kidolgozta, saját gyermekei oktatásában állandóan próbákat tett vele. Nem egyszer tőlük vett át ötleteket. Három részében ábécés könyvből, szemléltetésen alapuló beszéd- és értelemgyakorlatokból, s irodalmi szemelvényekből (átdolgozott mesék, az irodalom gyöngyszemei, a népköltészet remekei) állott, amelyeket képek és találós kérdések egészítettek ki. Halála előtt még egy nyelvtani résszel is sikerült kiegészítenie. Még egy kitűnő módszertani *Vezérfonal*at is írhatott hozzá, amire szintén kezdettől fogva készült. Az *Anyanyelvünk* csak Usinszkij haláláig 10 kiadást ért meg, az Októberi Forradalom évéig pedig (fordításait is ideszámítva) 146-ot. Comenius *Orbis Sensualium Pictus*-a után a világ legtöbb példány-

számban megjelent tankönyve lett. A *Gyermekvilág*nak viszont 1916-ig 47 kiadása jelent meg. Sz. Marsak, a kiváló szovjet ifjúsági író 1940-ben úgy írt e könyvről, mint a hiányzó *gyermekenciklopédia* kitűnő kísérletéről, amit még csak Tolsztoj tankönyveiben találunk meg, s amire Gorkij is törekedett.

Közben Usinszkij javában dolgozott már főművén is. 1864-ben mintegy főpróbának megírta *Az emberi szervezet fővonásai a nevelés művészetére való alkalmazásban* című művét, amelyet a következő két évben a *Pedagógiai Gyűjtemény* számaiban adott közre. Még előbb a *Hang* című folyóiratban megjelent cikkeivel élénk részt vett abban a heves vitában, amelyet a klasszikusok intenzívebb tanítását követelők tábora a reáliák híveivel szemben robbantott ki.

1864-ben a cárné kancelláriájához beadja részletes jelentését a külföldi nőnevelési intézmények tanulmányozásáról. 1867-ig olvasatlanul feküdt jelentése a beadványok között, s csak ekkor iktatták a kancelláriában.

1864 őszén, pétervári tartózkodása alatt, előadásokkal szerepel az ottani Pedagógiai Társaság ülésein. Különösen a középfokú nőnevelésről hangoztatott tételei keltenek figyelmet. A német konzervativizmus és a franciás szalonelmélet igényeihez való alkalmazkodás keveredése jellemzi szerinte a nyugat-európai irányt. A legfőbb bajt abban látja, hogy a nők nevelése legfogékonyabb korukban, 15-16. életévük körül véget ér.

Amikor jelentését a cárnéhoz beterjesztette, a kancellária irányításával eltöltött 10 évi szolgálatának alapján, betegségére való tekintettel, a szolgálatból fél nyugdíjjal való elbocsátását kérte. Ehelyett újabb két évre lehetővé teszik számára a külföldi tartózkodást. Megbízzák egy tanítónők számára alkalmas pedagógiai tankönyv megírásával. Annál inkább vállalja e feladatot, mert a Szmolnij-intézet legfelső osztályában tanítónők képzésével is foglalkozott, s akkor készített jegyzetei jó alapot adnak e munkájához.

Külföldön 9 hónapra ismét Heidelbergben telepszik le. A következő két évet pedig (miután további meghosszabbítást kapott) újból a svájci Veveyben tölti. 1867 júliusától Pétervár mellett Pavlovszkban tartózkodik.

Közben egyéni utazásokat is tett. Veveyből többször utazott Itáliába. Amikor hazájába visszatért, cikkeivel, polémiáival, előadásaival újra bekapcsolódott ennek szellemi életébe. Különösen megrendítően hatott a közönségre az a *Hang* című folyóiratban közzétett felhívása, amellyel az 1868. év telén beállott oroszországi nagy éhínség szenvedőinek megsegítésére igyekezett felébreszteni a lelkiismereteket.

Amint említettük, készségesen vállalta a pedagógiai tankönyv megírását, de a dolgok logikája arra kényszerítette, hogy előbb főművének, az *Antropológiá*nak kidolgozásával tisztázza az alapvető tudományos problémákat. Először tehát ennek befejezésére törekszik. Minthogy kedvenc eszméjének megvalósítására, pedagógiai fakultások felállítására egyelőre nem lát lehetőséget, a tudományos pedagógiai irodalomban látja az égető kérdés egyetlen megoldását.

A gazdag külföldi könyvanyagnak, de időközben gyűjtött saját hatalmas könyvtárának a segítségével is (igen nagy vesztesége az orosz neveléstudománynak, hogy ez az értékes könyvtár, amelyet Usinszkij felesége a szentpétervári Városházának ajándékozott, elkallódott) főművének első kötetét 1867/68-ban, második kötetét 1869-ben befejezte. A két első kötet után, amelyek az ember szervezetét és lélektanát dolgozzák fel, a harmadik kötet (a nevelés és tanítás, továbbá az erkölcs, művészet és vallás kérdéseiről) Usinszkij korai tragikus halála miatt nem készülhetett el. Sokáig kutattak legalább nyers fogalmazványa után, de ebből is, meg *Pedagógiai Tankönyv*ből is, csak cikktöredékeket, vázlatokat és tervezeteket találtak. Kitűnt az is, hogy sok írását megsemmisítette. Új leletekre továbbra már kevés a remény.

Usinszkij 1867-ben engedélyt kapott arra, hogy tudományos munkája és egészségi állapota érdekében Oroszország területén vagy külföldön bárhol tartózkodjék. 1868 májusában kumisz-kúrára a Krimbe indult, de Kijevben rosszul lett és birtokára vonult. 1869 telét nehezen bírja Péterváron. Elhatározza, hogy szelídebb éghajlat alatt, a Krimben telepszik le. 1870. februárjában Bécsbe indul, hogy onnét továbbutazzék Itáliába, de ágynak dől, majd hajóra szállva, a Dunán és hazánkon át Odesszába igyekszik. A Krimfélszigeten Szimferopoltól 20 versztnyire gyógyíttatja magát. Innét lázas állapotban is bemegy Szimferopolba, az iskolai vizsgák tanulmányozására, s az ottan (nagyrészt tatár) tanítóktól tartott kongresszusra. A Krimből birtokára visszatérve, élete legszörnyűbb csapása várja. Egy nappal érkezése előtt temették legnagyobb fiát, aki (miután külföldi tartózkodásuk idején a heidelbergi gimnáziumban, majd a jénai Stoy-féle intézetben, otthon pedig a II. sz. katonaiskolában tanult) 18 éves korában vadászat közben fegyverének áldozata lett. Usinszkij napokon át eszméletlenül fekszik. Kijevbe visszatérvén, ott házat vesznek, hogy ott telepedjenek le. Két idősebb lányát (hat gyermeke volt) a

Szmolnijjal kapcsolatos Sándor-intézetből átíratja a kijevi gimnáziumba. Ő maga két kisebb fiával újból a Krimre indul magát gyógyíttatni. De útközben Odesszában 1870 októberében egészen ágynak dől. Családja hozzásiet, végzetes betegsége fogva tartja, s Usinszkij (új időszámítás szerint) 1871. január 4-én, 47 éves korában bevégzi tragikusan rövid életét. Kívánságára Kijev mellett, a Dnyeper partján, a Vidubeckij monasztir melletti temetőben temetik el.[6]

Halála után felesége (Usinszkij egykori játszótársa) — a lányok harmónikusabb neveltetése végett — Odesszában telepszik le.

Utolsó éveiben sok örömet szerzett Usinszkijnak Korffal, a kiváló gyakorlati pedagógussal levelezés útján kötött barátsága. A zemsztvo-iskolák ügye volt közös témájuk. Usinszkij utolsó cikke is Korf lapjában jelent meg *A népi iskolák keletkezéséről*. Rendületlenül bízott a nép művelődési vágyában és alkotóerejében.

Korfhoz írt egyik levelében a francia—porosz háború kitörésekor bámulatos éleslátással rajzolta meg a későbbi világháború kitörését és annak politikai összetevőit. Egyik lányának ajándékából egyik legértékesebb darabja ez a levél a kijevi Puskin Ház archívumának.

Usinszkijról különféle fényképfelvételek maradtak ránk. Akik ismerték, egyiket sem tartják találónak. Szigorúnak látszó tekintetét a humanitás jósága és derűje hatotta át. J. N. Krumszkoj festménye ezt próbálja megéreztetni.

Mit köszön a neveléstudomány Sztruminszkij új Usinszkij-életrajzának? E negyedfélszáz oldalnyi terjedelmű, szabatosan megírt, de olykor fárasztóan tömör, az adatok ezreivel dolgozó és Usinszkij korának egész neveléstörténeti képét érzékeltető monográfiának fő érdeme sok új, reális összefüggés megláttatása, az eddig zavaró fehér foltok eltűntetése. Usinszkij egyetemi éveit, joglíceumi tanárságát, a folyóiratokkal való munkatársi vagy szerkesztői kapcsolatát ez a mű adja először kellő teljességgel. Számos személyi kapcsolatáról részletes, reális képet kapunk. Értékes a mű nagy objektivitása. Szilárd alapot ad ahhoz, amit műve végén Sztruminszkij kilátásba helyez: hogy az életrajzi részletek és összefüggéseik feltárása után a közeli években megkísérelhesse Usinszkij gondolatvilágának teljes bemutatását.[7]

Kováts Gyula.

[6] Sírján, terebélyes gesztenyefa árnyékában, gránittömbön elhelyezett márványtábla jelzi, hogy ott nyugszik a *Gyermekvilág*, az *Anyanyelvünk* és a *Predagógia Antropológia* alkotója. Az emlékművet egyébként — Sztruminszkij szerint — meglehetősen megviselte az idő vasfoga.

[7] Usinszkij gondolatvilágáról magyar fordításban D. O. Lordkipanyidze könyve (Usinszkij pedagógiai tanítása, Bp. 1956.) tájékoztat. Sajnálatos, hogy e fontos mű fordítását a korrektúra elmaradása miatt az elírások és hibák tömege ékteleníti el. — Usinszkij lélektanáról T. Tazsibajevnek Alma-Atában kiadott könyve tájékoztat (Психология и психологическая педагогика К. Д. Ушинского, 1948.) — Értékes szemelvénygyűjtemények magyar nyelven Lovas György fordításában: K. D. Usinszkij: *A nevelés kérdései*, Bp., 1957. és K. D. Usinszkij: *Az oktatás kérdései*, Bp., 1958. Vö. még e sorok írójának megemlékezését: *K. D. Usinszkij, „az orosz nemzet nevelője"* (Magy. Ped. 1947) és *Usinszkij, Tolsztoj és a korukbeli orosz nevelés* c. kiadás előtt álló tanulmányát.

SZÉLJEGYZETEK A. F. SISKIN: AZ ETIKAI TANOK TÖRTÉNETÉBŐL[1] C. KÖNYVÉHEZ

A. F. Siskin könyvét olvasva, első benyomásunk, hogy a szerző tollát az SZKP XX. kongresszusa által megújhodó marxizmus vezette. A téma megválasztásával és elemzésének módszerével töri át az elmúlt évek dogmatizmusát. Nem deklarálja, hanem a tények erejével bizonyítja a marxista etika korszerűségét, tudományos hitelét. A szerző könyvét azzal az igénnyel írja, hogy a múlt materialista etikai örökségét „megszüntetve — megőrizve" adja meg a marxizmus válaszát a haladó etikai gondolkodók által felvetett néhány, a történelem során részben megoldott vagy megoldatlanul maradt kérdésre. A. F. Siskin művében három szál szövődik össze: a marxista etika korszerűsége, a múlt materialista etikai hagyományának ápolása, valamint az a lenini program, amelynek szellemében a régi materialisták munkáit használjuk fel a vallásos előítéletek elleni harchoz.

Kritikai szempontként, a könyv értékelésekor, felvetődhet az olvasóban a kérdés, hogy amikor a szocialista erkölcs, ill. a kommunista erkölcs „rendszertani" kérdései, törvényei, normái, kategóriái stb. sok területen elméleti tisztázásra várnak, a sürgető gyakorlati igény kielégítését szolgálhatja-e az etikai elméletek feldolgozásától látszólag távol álló történeti stúdium. A marxista etika, a szocialista és a kommunista erkölcs fundamentális kérdéseinek elmélyedt, alkotó elméleti tisztázása feltételezi az etika történetének feldolgozását. A múlt etikai örökségének kritikai értékelése két vonatkozásban is segíti a jelen gyakorlat igényeinek megoldását. Ugyanis a szocialista társadalom, amely nem saját alapján fejlődött, hanem most „lépett ki" a tőkés társadalomból, erkölcsében is magán viseli a múlt „anyajegyét". A szocialista ember „önteremtésének" ellentmondásos folyamatában vívja meg harcát a múlt „anyajegyeivel", amelyek csak a szocialista társadalmi morál kiteljesedésével a kommunista ember születésének vajudása közben semmisülnek meg. A múlt örökségének kritikai feldolgozása tudatosítja s ezzel meggyorsíthatja a régi „anyajegyekkel" folytatott harcot. Ugyanakkor a marxista etika, a szocialista, ill. kommunista erkölcs épít az etika haladó hagyományaira, az emberi erkölcs fejlődésére; „megszüntetve megőrzi" azokat. A marxista etikának is van előtörténete: kétségtelen, hogy a marxista etika is a marxizmus forrásaiból táplálkozik. Ebben az összefüggésben értékelhetjük a szerző vállalkozását a marxista etika előtörténetének kidolgozásához való hozzájárulásként. Ezt abban a reményben tesszük, hogy a fő vonal, a materialista vonal kidolgozásához való hozzájárulást — a nemzetközi etika irodalomban — a német klasszikus filozófia: kivált Kant és Hegel, valamint az utópista szocializmus etikai örökségének marxista elemzése is követi.

Siskin könyvében Epikurosz, Spinoza, Helvetius és V. N. G. Csernisevszkij etikájával foglalkozik. A feldolgozás monografikus, ugyanakkor problématörténeti jellegű is. Az utolsó fejezet: Az etika kérdései a marxista—leninista világszemléletben. A. F. Siskin szavaival élve „részben reprodukálja a szerző már megjelent munkáinak tartalmát (de több lényeges kiegészítéssel és módosítással)". A könyv első fejezetét: Az okori indiai és kínai materialisták etikája címen J. A. Zamoskin, a filozófiai tudományok kandidátusa írta. A. F. Siskin az egyes filozófusok etikai nézeteinek tárgyalása előtt vizsgálja az elméletek világnézeti talaját és történeti feltételeit. A könyv ismertetésében nem követjük a monografikus feldolgozás menetét, hanem inkább néhány olyan problémát emelünk ki, amely a mű koncepcióját jellemzi.

A. F. Siskin az egyes filozófusok etikai elméleteit vizsgálva elsőként e gondolkodóknak *a szabadságról és szükségszerűségről* alkotott nézeteit elemzi a lételmélet és az ismeretelmélet aspektusából, hogy levonhassa az abból fakadó etikai konzekvenciákat. A szabadság és szükségszerűség kategóriájának elmélyedt elemzése a történeti és az alkotó marxizmus iránti hűség kifejezése. Ugyanis az emberi cselekedetek viszonylagos autonómiájának kérdése perdöntő kérdése minden forradalmi mozgalomnak, de különösen az olyan forradalmi mozgalomnak, amely a felszabadult ember alkotó tevékenységére épít. A kommunizmus építése feltételezi az ember igazi autonómiájának, a történelmi szükségszerűséget tudatosan választó ember szabadságának megvalósulását. Nem volt véletlen, hogy az elmult időszak dogmatizmusa ezt a kérdést fel sem vetette, ezért a marxizmust támadó polgári filozófiai irányzatok többek között éppen ezt a kérdést feszegették. Ebben az összefüggésben válik a szabadság és szükségszerűség kategóriájának elemzése koncepcionális kérdéssé. A szerző által elemzett filozófusok az emberi szabadság, méltóság és az ember jogai védelmében egyaránt polemizáltak a szabad akarat idealista misztifikációja,

[1] Stúdium könyvek 33. Gondolat kiadó 1962.

valamint annak szűk mechanikus determinista felfogása ellen. Igen érdekes követni Epikurosztól Csernisevszkijig e filozófiai, ill. etikai kategória általánosításának gazdagodását. A szabadság és szükségszerűség egyre konkrétabb kidolgozását alátesti — a szerző által adott — társadalomrajz. Az elemzés nyomán az olvasó előtt bontakozik ki az elméleti gazdagodásnak a társadalmi fejlődéssel való összefüggése, e fejlődés ellentmondásos jellege. Érthetővé válik pl. az az érdekes, az újkori filozófusok társadalmi helyzetéből fakadó ellentmondás, amely Spinoza és Helvetius etikájára egyaránt jellemző, s amire már Plehanov is utalt. Nevezetesen az, hogy mindketten harcoltak a szabad akarat és a mechanikus determinizmus ellen, s ugyanakkor saját nézeteik nem mentesek az etikai racionalizmus teljes autonómiájának és a determinizmus abszolut mechanikus felfogásának ellentététől. A. F. Siskin monografikus feldolgozása megőrzi a szabadság és szükségszerűség kategóriája fejlődésének belső összefüggését, s a kategória osztálymeghatározottságát a leegyszerűsítés elkerülésének igényével vizsgálja. Az ilyen elemzés következtében válik hitelessé és történelmileg szükségszerűvé a materialista etikusok harca az akarat szabadságának idealista misztifikálása ellen. S ilyen módon tudja a XX. század marxizmusa a régi materializmust az ateista propaganda szolgálatába állítani.

A másik jelentős probléma, ami szintén a mű kocepcionális kérdései közé sorolható, *az egyéni érdek és a közérdek* viszonyának elemzése. A problémakör elméleti és történeti vizsgálatát a szerző a polgári etika jelentős irányzatainak elemzésén keresztül oldja meg. Az olvasó megismerkedik az etikai racionalizmus, a hasznossági elmélet és az értelmes egoizmus elveivel.A. F. Siskin Spinoza etikai nézeteit elemezve mutatja be, hogyan fonódik össze az újkori materialisták racionalizmusa a hasznossági elmélettel, hogyan leli meg eszmei előzményét a polgári materializmus az ókori materializmusban. A hasznossági elmélet ideológiai kifejezése az áruviszonyok általánossá válásának, amely erkölcsi kategóriává az ész ítéletén, a jó felismerésén keresztül válik. „Feltétlenül erényből cselekedni — idézi A. F. Siskin Spinozát — nem más bennünk, mint az ész vezetése mellett cselekedni, élni és létünket fenntartani (ez a három ugyanazt jelenti), mégpedig a magunk hasznának keresése alapján." Az erény azonosítása az ész által felismert egyéni érdek hasznával; a közérdek tükröződése az egyéni érdek prizmáján: ez a társadalmi fejlődés igénye, egyértelmű állásfoglalás a feudális és a keresztény etikával szemben. Helvetius etikai nézeteiben — a szerző — már a hasznossági elmélet további fejlődését mutatja be, amely párhuzamosan halad az osztályviszonyok érlelődésével. Spinoza még csak a merkantil burzsoázia érdekeinek volt a szószólója, Helvetius már a feudalizmus elleni harc széles osztályszövetségét képviseli. Etikájában már felbukkan az egyéni érdek és a közérdek ellentétének — a polgári talajon lehetséges — feloldási kísérlete. Helvetiusnál még nem kezdődik el a polgári társadalom „önbírálata", mint Diderot-nál; őt még illuziók fűtik az egyéni és közérdek harmóniájának polgári megvalósulásával kapcsolatban. Csernisevszkij már látja és bírálja az ellentmondásokat; érettebb történelmi viszonyok, kiélezettebb társadalmi ellentmondások talaján veti fel az egyéni- és közérdek ellentmondásának megoldását. A. F. Siskin Csernisevszkij megoldási kísérletének pozitív oldalait kiemelve elemzi ennek ellentmondásait. Fejtegetései során kimutatja, hogy a radikális polgári demokrata forradalmár a közérdek prioritásával akarja az egyéni és közérdek harmóniáját megteremteni, fenntartva az antropológiai elvet. Ez azt jelenti, hogy Csernisevszkij az egyéni önzésből vezeti le közvetlenül a társadalmi jelenségeket, vagyis az ember és társadalom viszonyát az ember antropológiai tulajdonságaiból magyarázza meg. Csernisevszkij vitathatatlan érdeme, hogy az egyéni érdeket a közérdek alá rendeli, ha a megoldás ellentmondásokat is foglal magában. Az értelmes önzés elvének társadalmi tartalmat ad a forradalmi gyakorlat: az ember személyes érdeke, hogy harcoljon körülményeinek megváltoztatásáért, a Csernisevszkij által elképzelt utópista szocializmus megvalósulásáért. Az egyéni érdek és közérdek dialektikája szintén olyan filozófiai, ill. etikai kategória, amelynek gyakorlati jelentőségére, a szocializmus és a kommunizmus építésében betöltött szerepére az SZKP XX. és XXII. kongresszusa hívta fel a figyelmet. Itt megint olyan elvi és gyakorlati kérdésről van szó, amelyet a marxizmus klasszikusai energikusan képviseltek, és a dogmatizmus eltorzitott. A marxista etika alkotó művelése feltételezi az egyéni és közérdek dialektikájának elméleti kidolgozását. Mert az etika középponti kérdése, hogy milyen az egyén viszonya a társadalomhoz, milyen az egyéni cselekvés viszonya a társadalomhoz. Az egyéni érdek és közérdek kategóriájának történeti elemzése A. F. Siskin által jelentős hozzájárulás a marxista etika alkotó kidolgozásához.

A kérdéskör elemzése során, hozzávéve az egyéni érdek és közérdek dialektikáját a kommunista erkölcsben, kirajzolódik a szerző álláspontja is. Érdemes e kérdésnél tovább időzni. Ugyanis bizonyos kérdések nem állanak teljes fényben az olvasó előtt. Amikor a szerző beható elemzései során eljut Helvetius etikai nézeteinek vizsgálatához, és itt

Helvetius nézetein keresztül bírálja az egyéni érdek „mindenható" voltát, a személyes érdekeket mint az emberi cselekedetek egyetlen motivumát, úgy tünik, mintha a személyes vagy egyéni érdeket azonosítaná a hasznosság, illetve az egoizmus kategóriájával. Ugyanis a személyes érdeket antagonizmusban levőnek látja a hősiességgel, az önfeláldozással,[2] sőt összeegyeztethetetlennek tartja az ember legintimebb viszonyaiban is, mint például a szerelemben és a barátságban.[3] Ez a bírálat kétségtelenül illeti a hasznossági elvet, vagy az értelmes önzés elvét. Mert megalkotói az egyéni érdekből kívánták levezetni a társadalmi érdeket, nem ismerték és ismerhették fel az osztálymeghatározottság kategóriáját. Ezek a kategóriák szűkek még az ember legintimebb viszonyainak, kapcsolatainak értelmezésére, noha a viszonylagos igazság mozzanatát is tartalmazzák, ahogy ezt a szerző is írja. De azonosíthatjuk-e az egyéni érdeket a hasznosság, illetve az egoizmus kategóriájával? Az individualista polgári etikában, amely csak kifejezése a polgári társadalom emberei egymás közötti viszonyának, kétségtelenül az egyéni érdek azonosul a hasznossággal és az egoizmussal. Ez azonban történetileg kialakult és történetileg múlékony azonosulás. Az egyéni érdek a történelmi fejlődés során az etikai irányzatokban — kifejezve az emberek közötti viszonyokat — különböző alakváltozásokon ment keresztül. Az egyéni érdek, attól függően, hogy *milyen osztály érdekét* fejezi ki, nyer társadalmi tartalmat. Kétségtelen, hogy a kommunista egyéni érdeke a közérdek kifejezése; amikor a szabad ember tudatosan választja a történelmi szükségszerűséget, a társadalmi perspektíva egyéni távlattá válik. A közérdek egyéni érdekké válásának fontos, elhanyagolhatatlan mozzanata az *érdekeltség*. A. F. Siskin elemzi Csernisevszkij kötelesség fogalmát és a következőket írja: „Csernisevszkij a kötelesség fogalmát más (a vallásos és kizsálmányoló irányzatokkal szemben) forradalmi, demokratikus tartalommal töltötte meg: a kötelesség a nép érdekeiért küzdő harcos feladatainak kifejezése. Ez a kötelesség nem külső kényszer, hanem *belső szükséglet*, *„saját énem hajlama"*. Más szavakkal az emberben, mint Piszarev megjegyezte, *nincs különbség az erkölcsi kötelesség és a belső hajlam között.*[4]" (Kiemelés tőlem K. K.) Itt tulajdonképpen a szerző elemzéséből adódik az érdekeltség mozzanata. A kötelesség a hajlammal akkor esik egybe, ha nem külső kényszer, hanem belső motívumok irányítják a cselekedetet, így a személyiség érdekeltté válik a kötelesség teljesítésében: egyéni érdeke a kötelesség teljesítése. A kanti etikában az egyéni érdek, a belső motívumok kiiktatása következtében kerül a kötelesség a hajlammal antagonizmusba. Csernisevszkij polémiája a vallásos és a kanti etika ellen irányul. Látható itt is, hogy amikor a szerző olyan kérdések konkrét elemzését adja, amelyek közelebb állnak a a szocializmus, illetve a kommunizmus gyakorlatához, az érdekeltség és az egyéni érdek tényét — a kategóriák említése nélkül — koncepcionálisan alkalmazza. Sőt, amikor a kommunista erkölcs elveit tárgyalja, az egyes és az általános dialektikájának lenini elemzését hozza fel példának a társadalmi és személyes érdek összefüggésének tisztázására. A lenini elvek hangsúlyozása érdekében teszi hozzá a következőket: „A marxizmus megalapítói ezért kigunyolták azokat, akik a kommunizmust hírdetve azt mondták, hogy nekik személy szerint nincs rá szükségük, de szükség van rá általában, hogy nem kell törődnünk önmagunkkal, hanem csak az emberiséggel."[5] Ezért foglal állást a szocializmus, illetve a kommunizmus építésében az *anyagi* érdekeltség elve mellett. Sok érvet hoz fel arra, hogy a szocializmusban az anyagi érdekeltség a társadalmi fejlődést, a közjót szolgálja. Energikusan vitatkozik azoknak a nézeteknek a képviselőivel, akik az anyagi érdekeltséggel szemben foglalnak állást. A. F. Siskinnek a kommunizmus építésében az anyagi érdekeltség mellett való harcos állásfoglalása az SZKP XX. és XXII. kongresszusa irányelveivel való politikai azonosulás. A szerző etikai nézeteit illetően a helyenkénti hiányérze-

[2] „A valóságban maga a formula hibás, amely szerint a személyes érdek az emberi cselekedetek egyetlen alapja. Helvetius persze nem ismerhette és nem ismerte a hősiességnek és önfeláldozásnak azokat a példáit, amelyeket a munkások vittek véghez a nép jobb jövőjéért vívott harcban . . . De ismerhetett és ismert más hasonló tényeket, például a háborúk történetéből, amikor a haza tényleges vagy vélt érdekei *önfeláldozásra késztették az embereket anélkül, hogy előnyre, jutalomra, elismerésre számítottak volna* . . . De kérdezzük, hogyan vezethető le az önszeretetből az önfeláldozás? Nyílvánvaló, hogy csakis *a személyes érdek olyan tág értelmezése útján*, amelynek eredményeképpen abban már *semmi személyes nem marad* . . ." (Kiemelés tőlem K. K. /I. m. 167—9. o.)

[3] A személyes érdek . . . mint a morál kiinduló elve, akkor is tarthatatlan, amikor az emberek magánéletének különféle érintkezési formáiról — a szerelemről, a barátságról stb. — van szó. (i. m. 168. o.)

[4] I. m. 224. o.

[5] I. m. 312. o.

tünk talán onnan adódik, hogy nem differenciálja az egyéni érdek, illetve érdekelttéválás elemeit. Nem teljesen világos, hogy az egyéni érdekeltségen csak az anyagi érdekeltségre gondol-e, vagy hozzátartozónak véli a politikai, erkölcsi, érzelmi, értelmi stb. érdekeltség mozzanatait. Ezeket a mozzanatokat A. F. Siskin mint az erkölcsi fejlődés fontos kategóriáit értékeli, de nem az érdekeltség kategóriáján belül. Nem lenne a szerző általános mondanivalójával ellentétben, ha az egyéni érdekeltség elvén a szocialista társadalomban az emberi szükségletek széles skáláját értenők, amely magában foglalja a közösségi ember megvalósulásának anyagi és szellemi feltételeit.

A kérdés elméleti tisztázása gyakorlatilag jelentős. Ugyanis itt van a szocialista ember gondolat- és érzelemvilága, erkölcsisége, munkában való önteremtési folyamatának egyik fontos ellentmondása: az anyagi és emberi érdekeltség együttes hatása. Az ellentmondás két pólusa, két oldala a szocialista viszonyok sajátos ellentmondásainak tükröződése. Ennek az ellentmondásnak mozgástörvénye, hogy a szocializmus viszonyainak kiteljesedésével, a kommunizmus alapjainak lerakása idején, mindinkább az emberi érdekeltség, az erkölcsi ösztönzők dominálnak, majd kizárólagossá válnak. Kétségtelen, hogy már a munkához való szocialista viszonyban is az ellentmondás fő oldalának az emberi érdekeltséget kell tartanunk, mert ez az ellentmondás megoldási iránya. A szerző azokat a tendenciákat, amelyek a munka erkölcsi ösztönzése irányában hatnak, leírja, de nem azzal az igénnyel, hogy mint a szocializmus, ill. kommunizmus építésében kialakuló egyéni érdekek és érdekeltség belső ellentmondását vizsgálja.

A. F. Siskin könyvének több mint egyharmada foglalkozik a marxista etika problémakörével. A marxista etika elvi kérdéseinek tárgyalását a történeti kialakulás vezeti be. A szerző több programatikusnak ható megjegyzését érdemes ismertetni. Ezekben a nézetekben A. F. Siskin a marxizmus klasszikusainak hagyományaira támaszkodva alakítja ki az alkotó marxizmus álláspontját a dogmatikus nézetekkel szemben. Ezek a részek még nem kidolgozottak, inkább az etikai kutatás perspektiváját jelzik. Így — többek között — az erkölcs osztálymeghatározottságának primátusát hangsúlyozva felveti, hogy az erkölcsi nézeteket és szabályokat nem lehet mindig közvetlenül a gazdasági viszonyokból levezetni. Ez a viszony igen bonyolult és közvetítéseken keresztül érvényesül.[6] S hozzátehetjük a szerző megállapításához, hogy a tulajdonképpeni feladat: kimutatni azokat a bonyolult közvetítéseket és összefüggéseket, amelyeken keresztül az osztályérdek érvényesül. A másik fontos kérdés, amelyet a szerző felvet: milyen a marxista etika viszonya az elmúlt történeti fejlődéshez. Válaszában — a fejlődés ellentmondó jellegének feltárása mellett — két fontos, egymással összefüggő mozzanatot húz alá: az egyik „az erkölcsi rossz" történeti szerepe;[7] a másik gondolat, ami ezzel összefügg,

[6] „Ebből nem az következik, hogy a morális nézetek és szabályok mindig közvetlenül levezethetők a gazdasági viszonyokból, az osztályok gazdasági életfeltételeiből. A morál és a gazdasági viszonyok összefüggése rendszerint nem közvetlen, hanem igen bonyolult, különösen a modern társadalomban.

Az erkölcsre nagy hatást gyakorol a politika, a vallás, a filozófia, a művészet és így tovább (amiként ezekre a tudatformákra is hatással van a morál). A különböző történelmi korszakokban az ideológia más-más formái vannak döntő hatással a morálra. A középkorban például az emberek tudatán csaknem osztatlanul uralkodott a vallás, amely magának rendelte alá e kor erkölcsét is. A kapitalista társadalomban az erkölcsre óriási hatással van a politikai és a jogi ideológia, amely meghatározott történelmi feltételek folytán nyomult előtérbe." (i. m. 270. o.)

[7] „Engels szemére vetette Feuerbachnak, hogy erkölcselméletében nem vetette fel az„erkölcsi rossz történelmi szerepének"' kérdését. Ez a szemrehányás joggal érheti a metafizikai módszert alkalmazó materialisták és idealisták számos más etikai rendszerét. A „rossz" kettős értelemben hajtotta előre a történelmet. Egyrészt az emberek rossz szenvedélyei (s ezt bizonyítja az osztálytársadalom egész története), a kapzsiság és a hatalomvágy, a történelmi fejlődés hajtóerői voltak. A kizsákmányoló osztályok erkölcse vagy igazolta, vagy leplezte ezeket a szenvedélyeket a felebaráti szeretet, a jószívűség, a jótékonyság képmutató szólamaival, a kolonializmus civilizáló szerepéről hangoztatott frázisokkal stb. Másrészt a társadalom fejlődésében megtett minden új lépés lázadás volt a régi rend ellen, szentségtörésnek minősült, s a reakciósok szempontjából rossz volt. Amint azonban a munkásosztály kilép a történelmi küzdelem porondjára s legyőzi a kizsákmányolókat, a rossz előbbi formájában nem hajtóereje többé a történelmi fejlődésnek. De a munkásosztály harca és győzelme szentségtörés a burzsoá társadalom szempontjából, s e társadalom ideológusai és védelmezői ezért rossznak ítélik. A valóságban ez a „rossz" előfeltétele annak, hogy megvalósuljon a reális jó a társadalom tulnyomó többsége számára." (i. m. 280—281. l.)

hogy ,,az erkölcs ugyanúgy, mint az emberi ismeretek minden egyéb ága, nagyjában szintén előrehaladt."[8] Ugyanis a szektáns, dogmatikus ,,elméletnek" elutasító álláspontja az erkölcsnek a szocializmus előtti társadalmakban történt fejlődésével kapcsolatban onnan is merített, hogy nem ismerte el ,,az erkölcsi rossz" történeti szerepét. A marxizmus klasszikusai HEGEL érdemének könyvelték el az ,,erkölcsi rossz" történelmi szerepének filozófiai kidolgozását. Az ,,erkölcsi rossz" történeti szerepének felismerése teszi lehetővé a történelmi múlt marxista elemzését; a kizsákmányoló osztálytársadalmakban lezajló fejlődés ellentmondásos jellegének vizsgálatát. Ebben az összefüggésben becsüli a marxizmus az emberi történelem során felhalmozott morális értékeket, hogy azokat — a hegeli kategóriával élve — ,,megszüntetve-megőrizze". A. F. SISKIN témaválasztásában az etikai tanok történeti elemzése és a feldolgozás módszerében is tulajdonképpen kifejezésre juttatja a marxista etika pozitív viszonyát az emberi történelem során felhalmozott morális értékekhez. Érdemes A. F. SISKIN szavait idézni, amelyek SPINOZA életművének értékeléséről szólnak: ,,Spinoza a szabad ész, a béke és a haladás dalnoka, korának progresszív gondolkodója volt. Eszmei hagyatéka azokat illeti, akik ma az ész diadaláért, a békéért és a demokráciáért, az emberiség társadalmi és erkölcsi haladásáért küzdenek."[9]

A marxista etika elvi kérdéseinek vizsgálata során — mint ahogy azt az etika történeti kérdéseinek elemzése alkalmával is jeleztük — *a szabadság és szükségszerűség* kategóriájának marxista megfogalmazásából indul ki. Aláhuzza, hogy ,,a szabadság szférája abban a mértékben terjed, ahogyan a társadalom a kommunizmus első szakaszából a második felé halad".[10] A tett és szándék vizsgálata során újból felveti az ,,erkölcsi rossz" szerepét, és a marxista álláspontnak megfelelően leszögezi, hogy ,,. . . . a munkásosztály harcának célja nem érhető el" bármilyen eszközzel . . . Ha a cél jó, összhangban kell lennie vele a megfelelő eszköznek is. Elméletben egyáltalán nem lehet szembeállítani a célt és az eszközt, mivel ezek belső egységet alkotnak".[11]

A következő fontos kérdés, amit a szerző vizsgál a *kollektivizmus* kérdése. A kollektivizmust szembeállítja a burzsoá erkölcs individualista elvével. Az individualizmus bírálatában kitér annak progresszív történeti szerepére. Utal a már előzőkben kifejtettekre, az értelmes önzés demokratikus humanista tartalmára. A kollektivizmuson tulajdonképpen a munkások szolidaritását érti, amelynek ma a kommunizmusért vívott közös harc az elvi alapja.[12] Ezek után a munkához való kommunista viszonyt, a szocialista humanizmust, végül a proletár internacionalizmus elvét vizsgálja.

Az elemzés deskriptív jellegű. Nem lép fel azzal az igénnyel, hogy a marxista etika ,,rendszertani" kérdéseit felvesse. Illetve a marxista etika elveinek kifejtése a nemzetközi irodalomban megszokott, régi rendszer szerint történik. A. F. SISKIN az előszóban, mint arra már utaltunk is, jelzi, hogy az utolsó fejezet, a marxista etikát tárgyaló rész már megjelent munkáinak tartalmát reprodukálja, ,,de több lényeges kiegészítéssel és módosítással". A módosítások, mint a szerző azt írja is, kiegészítő jellegűek, nem törik át az etikai kérdések tárgyalásának megszokott keretét. Mondhatjuk talán úgy, hogy a kiegészítések programatikus jellegűek, előrevetítik az új megoldások irányát, de még a koncepcionális kérdéseket nem érintették. A könyvnek szovjetuniói megjelenésével esik egybe az a tudományos ülésszak, amelyet a Szovjetunió Tudományos Akadémiájának Filozófiai

[8] I. m. 273. o.
[9] I. m. 136. o.
[10] I. m. 287. o.
[11] I. m. 298. o.
[12] ,,Az egyéni létért vívott küzdelem megszünése s felváltása az emberek ellenőrzése alatt álló ,,társadalmasított élettel" azt jelenti, hogy az emberek közti viszony individualista elve helyére a kollektivizmus elve lép. Ez az elv elválaszthatatlan a kommunizmusért vívott harctól, amely alapja és legfőbb kritériuma a kommunista erkölcsiségnek, mint már fentebb említettük. A munkások szolidaritásának, kollektívizmusának alapja a kommunizmusért vívott harc ügye iránti hűség, az engesztelhetetlenség a kommunizmus ellenségeivel szemben, az a tudat, hogy a dolgozók érdekei közösek a közös ügyért vívott harcban. A tőke elleni harc folyamán a munkásosztályban erősödik osztályérdekei közösségének és egységének tudata, megrendül a ,,ki-ki magáért, isten mindenkiért" régi erkölcsi szabály tekintélye, egyre inkább érvényesül az ,,egy mindenkiért mindenki egyért" elve. A marxista párt, amely beviszi a szocialista tudatot a munkásosztály soraiba, elméletileg megindokolja annak a szükségességét, hogy a munkások egységesek és szolidárisak legyenek a tőke elleni harcban, s hogy megteremtsék azt a társadalmat, ahol az emberek ,,saját társadalmasításuk uraivá" lesznek." (I. m. 306—307. o.)

Intézete az etika kérdéseiről tartott. Az ülészak résztvevői a meglévő tudományos eredmények elismerése mellett egy sor, az alkotó marxizmus által megoldandó feladatra hívták fel a figyelmet. Több felszólaló szólt azokról a „nézeteltérésekről", amelyek fontos elméleti kérdések megoldásából, ill. megoldatlanságából fakadnak. Kétségtelen, hogy ez az ülésszak fontos állomása annak az előrevivő folyamatnak, amelyet az alkotó marxismus jegyében az SZKP XX. kongresszusa indított el. Ennek előretörését a XXII. kongresszus meggyorsította, kivált azzal, hogy az előadó beszéde és a tervezet a marxizmus általános elméleti kérdéseinek tisztázó felvetése mellett sok etikai vonatkozású gondolatot is tartalmaz.

Így méltán lehet remélni, hogy az etikai kérdések koncepcionális felvetése is meg fog történni, és kidolgozásuk is megindul. Ennek fundamentuma nemcsak a marxizmus klasszikusainak örökségében lelhető fel, hanem bizonyos kérdések már konkretizálódtak Makarenko életművében. Csak egy utalást erre. Makarenko a kommunista nevelést — de így kell értelmeznünk a kommunizmus alsóbb szakaszán a szocializmus nevelését is — *közösségi* nevelésnek tartotta, ezt végezte a gyakorlatban, és ezt megfogalmazta *elvileg* is. Ebből következően nem vétünk a makarenkói életmű ellen, sőt úgy gondoljuk, ennek értelmében mondhatjuk, hogy a kommunista és a *szocialista erkölcs közösségi erkölcs*. A makarenkói értelemben nem beszélhetünk arról, hogy a kollektivizmus az erkölcs egyik elve, még akkor sem, ha azt rangsorban legelsőnek tartjuk. Ahogy Makarenko a nevelésben a közösségi elvet a nevelés „logikai tengelyének" tartotta, úgy mondhatjuk, hogy a szocialista és a kommunista erkölcs *jellege* szerint közösségi erkölcs. Ez lényegesen többet jelent, mint az, hogy a kollektivizmus munkásszolidaritás a kommunizmus és a szocializmus ügyéért vitott harcban. Ez is benne van, de csak a kollektivizmus tartalmában, annak következményeként, a jelenség szintjén. A makarenkói életmű értelmében, ha a kommunista, illetve szocialista erkölcs jellegét a kollektivizmusban határozzuk meg, ezzel úgy véljük, a *lényegi* összefüggéseket tudjuk megközelíteni. Ugyanis ha a kollektivizmust nem az erkölcs egyik elvének fogjuk fel, hanem mint lényegi meghatározó jelleget, akkor dominál a közösségi jelleg, megragadható az egyes normák közötti belső összefüggés. Így nemcsak deskriptív jelleggel írtuk le az erkölcs elveit, normáit, követelményrendszerét. A kollektivizmus a kommunista, de a szocialista erkölcsnek is minden normáját, törvényét, kategóriáját, az egész követelményrendszert áthatja, azokat meghatározza. Így ki lehet mutatni azt a belső koncepcionális összefüggést, ami például a a kollektivizmus és a munkához való viszony erkölcsi követelménye között fennáll. Ezzel le lehet rakni az etika „rendszertani" kérdéseinek alapját. Ezt követően lehetne feltárni az egyes erkölcsi normák közötti lényegi összefüggéseket, egymással való kapcsolatukat, a közvetítések bonyolult láncolatát.

Az olvasó természetesen ennek a feladatnak megoldását nem kérheti számon egy történeti stúdium utolsó fejezetétől. De éppen Az etikai tanok történetéből c. könyv pozitív viszonya a XX. kongresszus által jogaiba visszaállított alkotó marxizmushoz adja az impulzust ahhoz, hogy a kibontakozás további menetének miként jén elgondolkozzunk.

A. F. Siskin könyve tudománytörténeti értéke mellett programatikus megjegyzéseivel invenciót is ad az előrehaladáshoz. Sajnálatos, hogy egy ilyen fontos dokumentumot csak három évvel az eredeti megjelenése után veheti kézbe magyar nyelven az olvasó. És ezt csak megszorítással teheti, ugyanis csak 3800 példányban jelentette meg a kiadó, holott a könyvet hasznosan forgathatnák a pedagógusok, és az segítséget nyujthatna az egyetemen megindult etikai stúdiumokhoz is.

Katona Katalin

TUDOMÁNYOS VILÁGNÉZETRE NEVELÉS AZ ISKOLÁBAN

Výchova k vedeckému svetonázoru v škole. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 224 l. 1960.

A tanulmánygyűjtemény, amelyet a szerzők munkaközössége *R. Pravdik* és *O. Blaškovič* irányításával állított össze, arra a cikksorozatra emlékeztet, amely nálunk a Pedagógiai Szemle 1959. évfolyamában jelent meg, s azt a kérdést vizsgálta, hogy az egyes tantárgyak milyen lehetőségeket biztosítanak a dialektikus materialista tudományos világnézetre nevelés számára. Sajnos, mi az egymás után megjelenő, de egymástól időben és térben mégis elválasztott tanulmányokat a továbbiakban nem fűztük egy kötetbe össze. De nemcsak ez a különbség a fenti probléma hazai és szlovák megközelítésében, hanem többek között az is, hogy a szlovák tanulmánygyűjtemény gazdagabb, sokoldalúbb, általános szinten mozgó bevezetőt kapott azáltal, hogy az elején négy, a tudományos világnézetre neveléssel általánosabb szempontokból foglalkozó tanulmány van, s csak ezek után következnek a konkrét cikkek az egyes tantárgyak keretében folyó tudományos világnézeti nevelés lehetőségeiről és módjairól.

Úgy gondoljuk, hogy ismeretetésünkben elsősorban a négy bevezető, általánosabb jellegű tanulmányban foglaltak felvázolását kíséreljük meg.

Az első tanulmány *A tudományos világnézetre nevelés helyzetéről és feladatairól az iskolában* címet viseli, s a tudományos világnézetre nevelés problémáit a fenti két általános szemszögből vizsgálja. A tárgyalt probléma időszerűségét az alábbi körülmény biztosítja: Csehszlovákiában az iskola rendszerének és tartalmának forradalmi átalakítása folyik annak érdekében, hogy az iskola sokkal jobban tudja a tanulókat felkészíteni az életre, mint azt eddig tette. Felkészíteni annak a jelenlegi társadalomnak objektív feltételei és szükségletei szerint, amely a szocializmus építésének időszakát befejezve készül rálépni a kommunizmus építésének útjára. A tanulmány szerzője hangsúlyozza: annak érdekében, hogy a tanulók a kommunizmus tényleg öntudatos, aktív építőivé váljanak, *elengedhetetlenül szükséges* elméleti képzésükkel, valamint a szocializmus és kommunizmus építésében való gyakorlati részvételükkel párhuzamosan *fejleszteni és erősíteni marxista-leninista világnézetüket.* Ezért kell tanítani az ifjúságot kommunista módon dolgozni és élni, „... arra törekedni, hogy a vérébe hatoljanak a kommunista erkölcs elvei, a szocialista hazafiság, internacionalizmus, kollektivizmus, a közösségi munka öröme, az emberekhez a szocialista humanizmus alapelvei alapján kialakított viszony".

Az idézett bevezető tanulmány közelebbről az alábbi kérdéseket tárgyalja:

1. *A világnézet jelentősége és funkciója az egyén és az egész társadalom fejlődésében.* Ezzel kapcsolatban kiemeli, hogy a tudományos világnézetre nevelés a kommunista nevelés egész rendszerének *alapvető kérdése.* A tudományos világnézet a szocialista ember elengedhetetlen vonása: elsajátítása nélkül nem lehet sem teljesen művelt, sem erkölcsileg fejlett, sem a valóságban lélekben is szabad.

2. *A tudományos világnézetre nevelés céljainak, szerepének, tartalmának és feladatainak néhány kérdése az iskolai nevelésben* című fejezet kiemeli: a tudományos világnézetre nevelés által biztosítjuk, hogy tanulóink olyan emberek legyenek, akik a kommunizmus ügyének hívei, akiknek új, szocialista nézeteik vannak, s új a munkához, valamint a szocialista tulajdonhoz való viszonyuk is. Ezek az emberek meg vannak győződve arról, hogy a természet és a társadalom fejlődésének objektív törvényszerűségei vannak, s azok megismerhetők. Ezért törekednek tudományos kutatásokkal és szorgalmas munkával ezeket a törvényeket megismerni s urrá lenni fölöttük, segítségükkel az ipari és a mezőgazdasági termelést gyorsan fejleszteni, s így kialakítani a kommunizmus győzelmének az előfeltételeit.

A tudományos világnézetre nevelés munkáját helytelen lenne úgy felfogni, mint olyan „filozófusok" nevelését, akik a marxista filozófia minden részletét ismerik. Ez a munka másfajta és hosszan tartó folyamat. Az ember világnézetének a formálása az iskolában csak elkezdődik, megalapozódik, de nem fejeződik be. Az iskola főfeladata: lerakni a marxista-leninista világnézet alapjait, és kiragadni a tanulókat a vallás hatása alól. A szerző ezután közelebbről ez utóbbi szempont megvalósításának a módjaival foglalkozik. Ezzel kapcsolatban rámutat *a tudományos világnézetre nevelés komplex jellegére* olyan értelemben, hogy az az összes speciális tudományok és az egész emberi gyakorlat általános eredménye, végkövetkeztetése; az ember formálásában részt kell venniük a tanuló nevelésére ható összes tényezőknek. (Így az iskolának a tanítás idejében, valamint az ifjúság életének és mun-

kájának megszervezése által az iskolán kívül eltöltött időben, az ifjúsági szervezeteknek, a munkahelynek, ahol a tanulók termelési gyakorlatot végeznek, a családnak és az egész társadalomnak.)

A tudományos — ateista neveléssel kapcsolatban a tanulmány írója megjegyzi, hogy azt az iskolában is *alá kell rendelni a* tanulók általános eszmei és erkölcsi-politikai nevelésének, és nem kell első helyre helyezni, mint az eddig sok esetben megtörtént.

3. *A helyes módszerek kiválasztásának kérdése* című fejezetben — mivel a tudományos világnézetre nevelés, valamint az ateista nevelés egyes eszközeiről és konkrét módszereiről a kötet további tanulmányai részletesebben szólnak — a szerző csak egy kérdést érint közelebbről. Nevezetesen azt, hogy a kommunista nevelés esetében örökre le kell mondani az összes olyan egyoldalúan verbális módszerekről, amelyek a tanulót csupán az ismeretek passzív befogadójának a szerepére ítélik. *A tanulók aktivizálása, az „aktív módszerek" alkalmazása* — amelyekkel rávezetjük a tanulót arra, hogy saját maga (a tanár segítségével) sajátítsa el a tudományos ismereteket, alkosson helyes ítéleteket, képzeteket, s tudja megkülönböztetni őket a helytelenektől — *ez az egyetlen út, amely a tudományos világnézet kialakítása terén eredményekhez vezethet.*

Ezzel függ össze, hogy a tudományos világnézet helyességéről a tanulók meggyőződését az iskola csak akkor tudja kialakítani, hogyha az egész nevelési folyamatban következetesen megvalósítja a marxizmus—leninizmus egyik legfontosabb alapelvét — az elmélet és a gyakorlat egységének az elvét. Ez azt jelenti, hogy a tanulók az elméleti ismeretek helyességét a gyakorlatban — a munkában és egész életükben — fogják ellenőrizni, kipróbálni.

Ebből következik, hogy az iskolai nevelés egész rendszerének és tartalmának forradalmi átépítése idején Csehszlovákiában döntő érvényt kívánnak szerezni egy alapelvnek — az iskola összekapcsolásának az élettel. Ennek az alapelvnek az érvényesítése megkívánja, hogy az iskola biztosítsa a tanulók részvételét a termelő, a társadalmilag hasznos munkában, s bekapcsolja őket az iskola környékének politikai, kulturális életébe. Mindennek a jelentősége óriási abból a szempontból, hogy a tanulók tudományos világnézetre való nevelése terén jobb eredményeket érjünk el.

4. *A pedagógus döntő helyzete és nagy felelőssége* című fejezet a tanár és az iskola döntő szerepét és fő felelősségét hangsúlyozza a tanulók tudományos világnézetre nevelése terén. *Nem egy pedagógus, hanem az egész pedagógus-közösség felelősségéről van itt szó* — minden tanítónak átgondoltan, tervszerűen, rendszeresen és mindenekfölött eszmeileg egyértelműen kell együttdolgoznia a tanulók nevelésén. Ugyanígy és ugyanazon alapelvek szerint kell biztosítani a nevelő munkát az ifjúsági szervezetekben, valamint a termelési gyakorlatokon, az üzemekben folyó termelő oktatás idején.

Természetesen a kollektív felelősség nem halványítja el *az egyéni felelősséget.* A tanulók tudományos világnézetre nevelésében egyértelmű sikereket az a pedagógus érhet el, aki politikailag és ideológiailag maga is fejlett, aki a marxizmust—leninizmust magas elméleti színvonalon sajátította el és tudja alkalmazni nevelő munkájában, az a tanító, aki feltétel nélkül a szocializmus ügyének híve, aki kitartóan, türelmesen, bátran és mindenekfölött megalkuvás nélkül fejti ki összes arra irányuló törekvését, hogy tanulóiból szocialista embereket neveljen.

A kötet második, általánosabb tanulmánya *Adalék a tudományos világnézetre nevelés elméletéhez.* Szerzője a tudományos világnézetre nevelés eredménytelenségének egyik okát abban látja, hogy a tudományos világnézetre való nevelésen fáradozó tanárok jelentős része metodikai kérdésekben tanácstalan. A szerző úgy véli, hogy a helyesen kitűzött és megmagyarázott eljárások is kevés haszonnal járnak akkor, ha nem értjük meg elégségesen azok általános alapjait. Ezért kiséreli meg először a tudományos világnézetre nevelés eljárásai problématikájának általános alapját megvilágítani.

Ebből a megvilágításból egy figyelemreméltó szempontot emelünk ki. Nevezetesen azt, hogy *a tudományos világnézetre nevelést nem szabad csak a tanulók értelmére ható munkának tekinteni.* A tudományos világnézetre nevelés a tanulók érzelmeit és akaratát is kell hogy formálja. Amidőn a tanulóban szeretetet és vágyat ébresztünk a megismerés után, megalkotjuk annak az előfeltételeit is, hogy az ilyen tanuló — az életbe kikerülve — világnézeti fejlődésében nem fog megállni. Mindezt szem előtt tartva a pedagógusnak az órára való felkészüléskor nemcsak az anyag tárgyi tudásával kell törődnie, hanem át kell gondolnia azt az eljárási módot is, amellyel a tanulókat valamire vagy valami iránt lelkesíti, lángra lobbantja, kialakítja bennük a belső személyi (ezért érzelmi) viszonyt az illető természeti vagy társadalmi jelenséghez.

Ezért a tanárnak:

1. nem szabad száraz, az élettől elszakadt elméleteket tanítania, hanem meg kell azokat töltenie élettel;

2. az általánosat — amennyire csak lehet — mindig az egyedi alapján kell tanítania;

3. ezen az úton hatnia kell mind a tanuló értelmére, mind az érzelmeire is;

4. a tanulót a természet és a társadalom iránti szeretetre kell nevelni;

5. közvetlenül a tudományos világnézet alapjaival kell megismertetni;

6. vágyat és szeretetet kell kelteni a tanulóban a megismerés iránt.

A tudományos világnézetre neveléskor jelentős szempont a vallásos élmények negatív hatásának a kiküszöbölése. A tudományos ateista nevelés számára a cikk írója az alábbi szempontokat adja mint elemzésének következtetéseit:

1. a tudományos ateizmusra nevelést nem szabad izolált feladatnak tekintetni, hanem tartalmilag és metodikailag egyaránt alá kell rendelni a tudományos világnézetre nevelés követelményeinek;

2. a tanulókat úgy kell vezetni, hogy megértsék a vallás társadalmi eredetét;

3. nem szabad vulgáris ateista, teológiai vitákat rendezni a vallásról és dogmáiról, hanem „át kell alakítani a teológiai kérdéseket világi kérdésekké";

4. a tudományos ismeretek felhasználásakor:

a) a vallásos képzeteket a tudományos ismeretek segítségével úgy kell megcáfolni, hogy mindig világos legyen a tudományos ismeretek tárgyi és történelmi fölérendeltsége, magasabbrendűsége;

b) a tudományos ismeretek segítségével a tanulók egészséges emberi öntudatát kell alakítani.

Természetesen a fenti szempontok alkalmazása az egyes osztályokban, a különböző korú gyermekek között sajátosan valósul meg. Ebben a vonatkozásban nem kizárólag a tanár munkája és hatása fontos, hanem *igen jelentős a tanuló-közösségek szerepe is.* Bennük rejlenek a világnézeti nevelés leghatékonyabb eszközei.

A harmadik jelentősebb általános tanulmány *Az ifjúság tudományos világnézete alakításának problematikája pszichológiai szempontból :* rövid, általános jellegű bevezetés után először a világnézet fogalmát vizsgálja pszichológiai szempontból. Fejtegetéseiben a világnézet alábbi meghatározásából indul ki. „Világnézeten az ember személyiségének azt az oldalát értjük, amely az embernek nézeteit és magatartását fejezi ki az objektív valósággal szemben." A fenti definició azután az elemzés során így bővül: „Az egyén tudományos világnézetén az objektív világról — a tudományos ismeretek és felfedezések alapján alkotott képzeteinek és fogalmainak egységes rendszerét lehet érteni, amely *a meggyőződés formájában irányítja az egyénnek a világ átalakítására irányuló tevékenységét* (kiemelés a fordítótól) az ember társadalmi haladásának, fejlődésének hasznára."

Ez akkor valósul meg, ha az egyén világnézetének helyességéről meggyőződik, összeköti azt érzelmi és akarati világával. Így válik a világnézet a meggyőződés formájában olyan aktív erővé, amely — összhangban a természet és a társadalom fejlődésének objektív törvényeivel — az ember tevékenységét a világ és a társadalom fejlődése objektív törvényeinek jobb kihasználására serkenti a természet fölött aratandó új győzelmei és az emberi haladás érdekében.

A fentiekből következik, hogy az ifjúságnak aktív részvétele nélkül társadalmunk forradalmi átalakításában a világnézeti nevelés terén nem lehet tartósabb eredményeket elérni. Ezért van a termelő oktatásnak, a tanulók termelő és társadalmilag hasznos munkájának a világnézeti nevelés terén rendkivüli jelentősége. Igaz, csak akkor, ha helyesen valósul meg, ha az elméleti ismeretek elmélyítését szolgálja, ha segíti a szó tágabb értelmében vett értelmi és erkölcsi nevelést.

A termelő munka fontossága nemcsak abban van, hogy általa a tanulók a valóságot mélyebben, hatékonyabban ismerik meg, s elsajátítják a megismerés eredményesebb módjait és formáit, hanem abban is, hogy elmélyíti a tanulóknak a közösséghez, a munkához, a társadalmi tulajdonhoz való érzelmeit, alakítja a tanulók akarati tulajdonságait, így például a kitartást, céltudatosságot, önuralmat, határozottságot stb. Az érzelmek, az akarat a cselekvés igen fontos motivációs tényezői.

A tudományos világnézetre nevelés esetében elsősorban olyan érzelmekről van szó, amelyek az értelmi megismerés folyamán keletkeznek. Ezek az ún. magasabb erkölcsi, szellemi és esztétikai érzelmek. Bennük tükröződik az ember szubjektív viszonya a művelődése folyamán megismert alapvető szociális problémákhoz, gondolatokhoz, ismeretekhez, eszmékhez. Végső soron „ezekben az érzelmekben tükröződik vissza az ember odaadása, hűsége a kommunista társadalom felépítéséért folytatott harchoz." Ezek az érzelmek a forró szeretet érzései a szocialista hatalom és az egész világ munkásosztálya iránt, az elvtársiasság, barátság, humanizmus, felelősség, munkaszeretet, kollektivitás stb. érzelmei. Ezek az érzelmek teszik az ember személyét sokoldaluvá, gazdaggá a szó igazi értelmében: emberileg széppé. Ezek az érzelmek a világ objektív törvényszerűségeinek jobb megismerésére irányuló, az emberek, az

emberi társadalom érdekében kifejtett céltudatos emberi tevékenység forrásai. *Ezért a tudományos világnézetre nevelés szétválaszthatatlanul össze van kapcsolva a magasabb érzelmek nevelésével.*

A tanulmány másik része a tudományos világnézet kialakítását a gyermek fejlődésének szempontjából vizsgálja. Ez a rész azt bizonyítja, hogy a gyermek világnézetének a fejlődése, alakulása idegrendszerének belső fejlődésétől függ — mint mindenfajta lelki tevékenység materiális alapjától és hordozójától — és attól a társadalmi környezetétől (a szó tág értelmében), amely az idegrendszer s ezáltal a pszichikai folyamatok és az emberi tulajdonságok fejlődésére hat. Társadalmi környezeten a szerző ebben az esetben mindenekelőtt a gazdasági—társadalmi szituációt, a társadalom fejlettségének azt a szinvonalát érti, amelyben az egyén él és fejlődik: az iskolai, az iskolánkívüli és családi nevelő létesítményeket, ráhatásokat, amelyek tervszerűen befolyásolják a pszichikai folyamatok fejlődését és az ember tulajdonságainak az alakítását.

A továbbiakban a tanulmány írója először az iskolaelőtti (1—3 és 3—6) korban, majd az iskolás korban vizsgálja a tudományos világnézet kialakításának életkori, fejlődésbeli lehetőségeit. A végzett kísérletek azt bizonyítják, hogy az ifjúság 90—95%-a az iskoláskor magasabb fokán érdeklődést mutat a világnézeti kérdések iránt: „A világnézet kialakulása egyike azoknak az alapvető vonásoknak, amelyek a magasabb iskolás kor lelki fejlődését jellemzik." A világnézet alakulásának folyamata a kamasz és a bakfis korban állandósul, de nem fejeződik be. Amidőn a kamasz és a bakfis az érés viharos időszakán átesik, kialakítja világnézetét a fejlett elvont gondolkodás, gazdagabb élettapasztalatok és érzelmi élmények alapján.

A negyedik általánosabb tanulmány — *Tudományos-ateista nevelés a falusi iskolákban* — a kérdést speciális szemszögből, a falusi és tanyai iskolák viszonylatában vizsgálja. A probléma a szerző szerint azért érdemel itt fokozottabb figyelmet, mert a régi világnézet, a vallásosság, a falvakban gyökeresedett meg a legmélyebben. Ennek azután az a következménye, hogy a szülők és a rokonok vallásos meggyőződésük alapján igyekeznek hatni a gyermekre, és saját elképzeléseik szerint kísérelik meg nevelni. Így alakul ki az a mindenképpen igen káros szituáció, hogy az iskola a gyereket egyértelműen a tudományos világnézetre neveli, a szülők viszont — sokszor vagy tudatosan, vagy nem tudatosan — igyekeznek megsemmisíteni az iskola nevelői törekvéseit. Ennek a kettősségnek a problemáit részletesebben tárgyalja a szerző, rámutatva a gyermek erkölcsi, jellembeli és szellemi fejlődésére gyakorolt igen káros hatására.

A továbbiakban a tanulmány mondanivalóját két kérdéscsoport köré fűzi. Az első: *Az ateista nevelés tartalma és formái a falusi iskolákban*, a második pedig: *Az ateista nevelés feladatai a falusi iskola, a család és a nyilvánossággal való szoros együttműködés keretében.* Az első kérdéscsoport azt vizsgálja, hogy az óraterv és a tantervek az egyes tantárgyakban, valamint a tanulók osztályonkívüli munkája (így elsősorban szakköri tevékenysége és társadalmilag hasznos munkája) milyen lehetőségeket biztosít az ateista nevelés számára. A másik kérdéscsoport pedig azzal foglalkozik, hogy miként lehet az iskola, az otthon, a társadalom nevelői hatását egybehangolni, eredményesen felhasználni a gyermek tudományos világnézete alakításának érdekében.

Ezzel a tudományos világnézetre nevelés problémáit tárgyaló általános jellegű tanulmányok sora be is fejeződik.

A további tanulmányok konkrétan, egy-egy tantárgyon belül vizsgálják a tudományos világnézetre nevelés lehetőségeit és módjait.

A speciális tanulmányok sorát *A szépirodalom szerepe a tudományos világnézetre nevelés rendszerében* című dolgozat nyitja meg. A szépirodalomnak igen fontos szerepe van az ifjúság tudományos világnézetének formálásában elsősorban ezért, mert nemcsak az értelemre hat, hanem a tanuló személyiségének *érzelmi* s ezáltal *akarati oldalát* is fejleszti. A szépirodalomnak ez a sajátossága elsősorban onnan ered, hogy eszközeivel nemcsak az eszmei tartalom hatását használja ki, hanem az esztétikai hatásokat is. A művészi, szépirodalmi, realista mű, amely tipikus alakokat tipikus körülmények között ábrázol, nemcsak az emberek gondolkodásának, cselekedetei értelmének a megértését és megfigyelését teszi lehetővé, hanem az eszmének bizonyos objektív összefüggések közt megvalósuló esztétikai ábrázolásával lehetővé teszi az eszme átélését és érzelmileg lángra lobbant érte. A művészi irodalmi mű legsajátosabb eszközeivel — szóval kifejezett művészi képeivel fejezi ki az objektív valóságot, fejleszti és gazdagítja megértését. Ugyanakkor arra készteti az olvasót, hogy ezt a valóságot értékelje, egyéni álláspontját vele kapcsolatban kialakítsa, azaz kifejezésre juttassa a hozzávaló viszonyát, ami már az érzelmi szféra reagálását is jelenti. Így a művészi irodalom sokol-

dalúan képes gazdagítani az ember gondolkodását, érzelmi életét elsősorban azért, mert tárgya maga az ember nézeteivel, így világnézetével is, amely meghatározza cselekvését, valamint az emberekhez s a világhoz való viszonyát általában.

A szerző a továbbiakban többek közt hangsúlyozza, hogy a szépirodalom ezt a fontos nevelő szerepét sikeresen csak a többi tantárggyal együtt töltheti be. Természetesen nem akármilyen irodalomról van szó: olyan szépirodalomra gondol a szerző, amely eszmei és esztétikai értékeivel képes megtestesíteni a gondolkodásban, az érzésekben és az ember cselekedeteiben megmutatkozó legnemesebb indítóokokat, és amely feltárja előttük az emberek, valamint az ember és az objektív valóság sokoldalú viszonyainak igazi értelmét.

Ezek után a tanulmány szerzője: 1. a megismerés fejlesztését, valamint a fejlődés törvényszerűségei megértésének a szépirodalom segítségével történő fejlesztését vizsgálja közelebbről; 2. majd konkrétan azzal a kérdéssel foglalkozik, hogyan segítheti a szépirodalom az ateista nevelést; 3. ezután a szépirodalomnak a tanuló szocialista erkölcsi profiljának az alakítására gyakorolt hatását vizsgálja, végül pedig 4. megjegyzéseket fűz az irodalmi órákon folyó nevelőmunka módszereihez.

A szépirodalom oldaláról érinti a tudományos világnézetre nevelés kérdését a kötet következő tanulmánya is: *A népmese és a tudományos világnézetre nevelés*, valamint az ezt követő tanulmány: *Az ifjúsági irodalom felhasználásának problémáihoz a tanulók tudományos világnézetre nevelésében.*

Ismertetésünk szűk keretei között nem vállalkozhatunk arra, hogy akárcsak nagy vonásokban is felvázoljuk az egyes tantárgyak oktatásában rejlő világnézeti nevelési lehetőségeket és nevelési módokat a kötet további tanulmányai alapján. Mindössze megemlíthetjük, hogy ezek a tanulmányok a tudományos világnézetre nevelés kérdéseit a történelemben, az állampolgári nevelésben, a természettudomány és biológia, a matematika, a kémia, a fizika és asztronómia, végül pedig a földrajz tanításában vizsgálják.

A felsorolt érdekes tanulmányokat egy általánosabb jellegű, de nagyon lényeges kérdéseket vizsgáló *A tudományos világnézetre nevelés az iskolánkívüli nevelésben* című tanulmány zárja. Ezen belül a problematika így tagolódik: A család és az iskola együttműködése. A tudományos világnézetre nevelés a Csehszlovák Ifjúsági Szövetség szervezeteiben s az ifjúság egyéb szervezeteiben.

Befejezésül meg kell említeni, hogy a tanulmánykötet végén az olvasó igen gazdag bibliográfiai összefoglalót (215—224 l.) talál.

Szoboszlay Miklós

AZ AMERIKAI KÖZÉPISKOLA NÉHÁNY PROBLÉMÁJA

HAROLD ALBERTY: Reorganizing the High-School Curriculum. New York 1953. The Macmillan Company, 560 p.

Közel 10 esztendővel ezelőtt jelent meg H. ALBERTY az ohioi egyetem pedagógiai professzorának könyve a középiskolai tantervi problémákról, de az amerikai köznevelésről szóló legfrissebb irodalom, valamint a könyv 1959-ben napvilágot látott negyedik utánnyomása arról tanúskodik, hogy a könyvben tárgyalt problémák még ma is aktuálisak.

A nevelés filozófiája.

Szocialista országokban élő olvasók számára rendkívül szembetűnő, hogy milyen sokat foglalkozik a szerző az amerikai nevelésnek azzal az alapvető fogyatékosságával, hogy nincsen kidolgozva a nevelés filozófiája, nincsenek világosan meghatározva a nevelés céljai és fő feladatai. Nemcsak az iskolarendszer, a tantervek és a tankönyvek megválasztása, hanem a nevelés céljainak és feladatainak a meghatározása is az egyes államokra, sőt a helyi szervekre van bízva, s ezek olykor teljesen szükségtelennek tartják, hogy ilyen „absztrakt" elmélkedésekre pazarolják az időt, vagy pedig egymástól gyökeresen eltérő konklúziókra jutnak, pl. vagy a sokoldalú képzettséget, az általános műveltséget tekintik a nevelés céljának vagy a mindennapi praktikus életre való előkészítést. A szerző elítéli ezt a gyakorlatot. Több alkalommal határozottan állást foglal a mellett az általunk is vallott elv mellett, hogy *minden tantervi és tankönyvi, iskolarendszerre és iskolaszervezetre vonatkozó probléma felvetését és megoldását meg kell előznie a nevelési célok világos meghatározásának.* Fejtegetéseinek konklúzióihoz jutva, első helyre helyezi az iskola filozófiájá-

nak a megformulázását, mert ez határozza meg, hogy mit tanítsunk és hogyan, e nélkül minden, az iskolai munkában végrehajtott változtatás felszínes lesz, s kevés hatást fog gyakorolni az ifjúság kívánatos fejlődésére. Sajnálatosnak tartja, hogy az USA-ban igen sok pedagógus mélységesen lebecsüli ezt az alapvető feladatot.

Úgy látja azonban, hogy nemcsupán az uralkodó prakticista szemlélet az oka annak, hogy az USA-ban keveset foglalkoznak a nevelési célokkal. Szerinte ezt az is magyarázza, hogy a nevelési célok meghatározása jóval nehezebb és bonyolultabb „demokratikus országokban", mint „totális államokban". (Ez utóbbi gyűjtőfogalom nála egyformán magában foglalja a szocialista és a fasiszta országokat, melyekben felfogása szerint a nevelési rendszer nem más, mint az állam tükrözése.) Véleménye szerint demokratikus országokban a nevelési céloknak a demokratikus életforma eszményeiből kell folyniuk. A szerző három alapvető eszményt hangsúlyoz: *hit az emberi személyiség optimális fejlődésében, hit az intelligenciában, hit abban, hogy az ember egyéni fejlődése összeegyeztethető a többi ember fejlődésével.* Úgy látszik azonban, hogy bizonyos mértékig tudatában van annak, hogy ezek a demokratikus eszmények hazájában távolról sem érvényesülnek maradéktalanul. Többször utal arra, hogy a mai amerikai ifjúság a modern társadalom konfliktusai közt vergődik: társadalmi egyenlőségről hall, de faji, nemzeti, gazdasági és szociális diszkriminációt lát; az értelembe vetett hitre tanítják, de vallásos hiedelmekkel is körülveszik; a szólásszabadság érvényesülését hirdetik neki, de nem tudják és nem akarják eltitkolni előtte különböző világszemléletek hivatalos elítélését és üldözését. Ezzel tulajdonképpen elismeri — bár ezt így seholsem fogalmazza meg —, hogy nem azért nehéz a nevelési célokat az USA-ban, vagy bármely más kapitalista országban világosan meghatározni, mert ezekben az országokban demokrácia van, hanem azért, mert rendkívül ingatag és ellentmondásokkal teli az az alap, melyre a nevelés célkitűzése épül: a kapitalista társadalmi viszonyok és a burzsoá filozófia.

Általános és szakműveltség.

A szerő szemben áll azzal az USA-ban gyakran fellelhető prakticista és utilitarisztikus szemlélettel, mely lebecsüli az általános műveltséget. Véleménye szerint nagy veszély fenyegetné a demokráciát, ha az iskola elhanyagolná az általános képzést, melynek célja a közös eszmények, a közös demokratikus állampolgári érzület, a helyes gondolkodás és magatartás fejlesztése. Úgyanakkor helyesen állapítja meg azt is, hogy mind elméletileg, mind gyakorlatilag indokolatlan éles válaszfalat emelni az általános és a szakképzés közé, hiszen a helyesen tanított szakmai ismeretek növelik az általános műveltséget, az általános műveltség pedig megalapozza és kiszélesíti a szakmai fejlődést. A nevelésnek két egymással szorosan összefüggő aspektusát hangsúlyozza. *A nevelésnek egyrészt olyan eszméket, ismereteket, készségeket és magatartást kell nyújtania, melyeket a társadalom minden tagjának el kell sajátítania,* ha együtt akar élni és működni társaival, *másrészt ápolnia és fejlesztenie kell azokat a speciális hajlamokat és képességeket, melyek a társadalom egyes tagjainak, illetve egyes csoportjainak a tulajdonai.* Helyesen mutat rá, hogy a speciális hajlamok és érdeklődések fejlesztése lehet szakképzés jellegű, amennyiben a jövendő szakmára készít elő, de nem kell feltétlenül szakképzés jelleget öltenie, e nélkül is hasznos és értékes lehet az egyén fejlődése szempontjából.

Az amerikai iskolarendszerben az általános és szakképzettséget adó középiskola nem válik úgy külön, mint Európában. A 8, illetve 6 osztályos alsófokú iskolára épülő 4, illetve 6 középiskola ún. egységes iskola, mely egy szervezeti keretben nyújtja az egyetemre előkészítő általános képzést s az ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szakképzés változatos formáit. Nagyvárosokban az ipari és kereskedelmi tagozatok olykor kiválnak az egységes iskolákból, s önálló szakiskolákként működnek. A mindenki számára kötelező, általános képzést adó tárgyak közül a legjelentősebb helyet az angol nyelv és irodalom s a „társadalmi ismeretek" *(social studies)* foglalják el. (Az utóbbi tárgy rendszerint az USA történetét, a világtörténelmet, szociológiai alapismereteket és alkotmánytant foglal magában.) A matematika és a természettudományok jóval kisebb szerepet töltenek be. A matematika általában csak az első két évben kötelező, később választhatnak a tanulók matematikát, fizikát, kémiát vagy biológiát. Az idegen nyelvek általában választható tárgyak. Sok a szabadon választható tantárgy (általános, speciális és szakmai jellegű). Az utóbbi években növekszik a kötelező, általános műveltséget nyújtó tárgyak aránya, ezen belül a korábban nagyon elhanyagolt matematika és természettudományok szerepe, mert az egyetemi felvételi vizsgákon növekvő követelményeket állítanak fel ezekből a tantárgyakból.

ALBERTY az általános képzés jelentősége mellett az általános és szakképzés helyes összhangjának a fontosságát hangsúlyozva kifogásolja, hogy a köznevelési forumok és az egyes iskolák elhanyagolják a szakmai tárgyak tantervi és módszerbeli kérdéseinek a kidolgozását, holott a középiskolát végzett tanulóknak nagyobbik fele nem tanul tovább egyetemen és főiskolán, a középiskola jelenti számukra az utolsó rendszeres és szervezett tanulási alkalmat.

A tantervek pszichológiai megalapozása.

ALBERTY nagy figyelmet szentel a művelődési anyag és az oktatási módszerek pszichológiai megalapozottságának, de hangsúlyozza, hogy a nevelés filozófiája, a nevelés céljainak a megállapítása meg kell hogy előzze a tanítás és tanulás pszichológiai problémáinak a kidolgozását. Kritikailag elemzi a múlt század vége óta kidolgozott különböző nevelési-lélektani teoriákat, s arra a végső következtetésre jut, hogy *nincsen egyetlen olyan nevelés-elméleti teoria sem*, amit a tudományos kísérletek olyan mértékben igazoltak volna, hogy el lehetne fogadni, mint *az oktatási folyamat szilárd pszichológiai alapját*. Úgy látja azonban, hogy a különböző teoriákból, éppúgy, mint a nevelés gyakorlatából levonható néhány általános következtetés, mely többé-kevésbbé igazoltnak tekinthető. Ilyen következtetéseknek tekinti a következőket: *A tanulás aktív folyamat*, ami a tanuló és a környezet kölcsönhatásából áll. A tanulás akkor eredményes, ha *a tanulási célok összhangban vannak a tanulók szükségleteivel és érdeklődésével*. A tanulás egyéni és társadalmi értéke akkor a legnagyobb, ha *a reflektív gondolkodás fejlesztése jellemzi, nem a mechanikus ismeretnyújtás és szokásformálás*. Az ismeretek és készségek *hatásosabban fejlődnek összefüggő egységekben*, mint egymástól izolálva.

Az oktatás pszichológiai alapjainak fejtegetése során a szerző nemcsak a konzervatív, a gyermeket passzív receptivitásra kárhoztató felfogást és gyakorlatot ítéli el, hanem az egyoldalúan „gyermekközpontú" szemléletet is, mely a nevelést a gyermek veleszületett képességei kibontakoztatásának tekinti. Nyomatékosan hangsúlyozza a környezet, a szociális és kulturális környezet döntő befolyását a gyermek és az ifjú fejlődésére. A tanulók szükségleteiről és érdeklődéséről szólva is aláhúzza, hogy nemcsupán a közvetlen szükségletekről van szó, hanem a jövendő életben fontos ismeretekről és készségekről is.

A neveléslélektani fejtegetések érdekes fejezete a *serdülőkor* jellemzésével foglalkozó rész. A szerző helyesen mutat rá, hogy milyen sok téves és megalapozatlan teória és elképzelés élt és él a köztudatban a gyermek növekedésének erről a bonyolult szakaszáról. Tudatában lévén annak, hogy a lélektan és a pedagógia még nem mondotta ki a végső szót a serdülőkor jellemző vonásairól, arra szorítkozik, hogy különféle kísérletek, felmérések és gyakorlati tapasztalatok alapján jusson el néhány konklúzióhoz. Véleményét abban összegezi, hogy a serdülő kor olyan átmeneti kor, melyben az ifjú gazdasági önállóságra, társadalmi érvényesülésre, felnőttségre törekszik, de ebben a társadalom és a család gyakran akadályozza, ami különböző konfliktusok forrásává válik. Véleménye szerint a középiskolai oktatásban és nevelésben jobban kellene számolni a serdülő felnőttségére törekvő tendenciáival, több figyelmet kellene fordítani önbizalma épentartására, korának megfelelő családi és társadalmi kapcsolatok teremtésére, pályaválasztása megkönnyítésére, életfilozófiája megalapozására.

Milyen legyen a tantervek felépítése?

A USA-ban a XX. század első évtizedeiben a különböző modern pszichológiai és pedagógiai kutatások alapján, főképpen DEWEY elméleti és gyakorlati tevékenysége nyomán hadat üzentek a hagyományos oktatási eljárásoknak. Elítélték a tantárgyakra épített tanterveket, az osztályrendszert, a naponkénti leckefelvá lást és leckekikérdezést. Úgy vélték, hogy a gyermeki aktivitás és a gyermeki érdeklődés elvének a komolyan vétele megköveteli a hagyományos tantárgyi szisztéma felbontását, a tanításnak különféle, nagyrészt a tanulók közreműködésével kidolgozott tervekre (*project*-ekre), programokra való építését és a tervek egyes részleteinek kisebb-nagyobb csoportokban, sőt egyénenként történő feldolgozását. ALBERTY könyvéből megtudjuk, hogy ez a modern irányzat a középiskolákban nem örvend nagy népszerűségnek és elterjedettségnek, csupán az iskolák 10%-ában érvényesül. A szerző rendkívül elégedetlen ezzel az állapottal. Okait a következőkben látja: a hagyomány visszahúzó ereje; a hagyományos tantárgyrendszerű tanterv áttekinthetősége, módosításának egyszerűsége (egyes tárgyak elhanyagolása, újak felvétele); a tanulók teljesítményeinek ilyen felépítése melletti egyszerű értékelési lehetősége; a főiskolák és egyetemek felvételi követelményei; a tanárok, diákok, szülők elavult szemlélete (a modern nevelési formákat gyakran szórakozásnak, nem tanulásnak tekintik).

A szerző számos érvet sorakoztat fel a

tantárgyrendszerű oktatás ellen. Véleménye szerint *a tantervek tantárgy-rendszerű felépítése lélektanilag hibás*, mert az előző generációk tapasztalatait ugyan át kell adni a gyermeknek és az ifjúnak, de tudatában kell lenni annak, hogy a tanuló számára a cél nem a korábbi nemzedékek rendszerbe foglalt tapasztalatainak az elsajátítása, hanem újabb és újabb problémák megoldása. Úgy véli, hogy az emberiség által felhalmozott tudás nem adható át a tanulóknak kész rendszerbe foglalva, ez szükségszerűen verbális ismeretekhez vezet. A feladat e tudásanyag életteljessé tétele, összhangba hozása a tanuló tapasztalataival, érdeklődésével, problémáival, ami lehetővé teszi a tanulói aktivitás felébresztését, s ezzel alapos és maradandó ismeretek és készségek elsajátítását. A szerző másik fő érve *a tantárgyrendszerű oktatás* ellen az, hogy *nem alkalmas a demokratikus társadalmi együttélés értékeinek és szokásainak a kialakítására, nem fejleszti az alkotóképességet, az együttműködési készséget, a közösségi problémák iránti fogékonyságot, a reflektív gondolkodást* stb.

Alberty a tantárgyrendszerű oktatással szemben állást foglal a *„tapasztalatközpontú" oktatás, a problémakörökre épített tantervek* mellett. Ezt azonban oly módon teszi, hogy igyekszik elhatárolni magát azoktól a „gyermekközpontúság" elvére épült kísérletektől, melyek siralmas eredményekhez vezettek. Elítéli azokat az iskolákat, ahol szinte a gyerekek szabták meg, hogy mivel akarnak foglalkozni, ahol a tanári irányítás jóformán teljesen megszűnt. Leszögezi, hogy nemcsak abból származik helytelen nevelés, ha a tantárgy nincs összhangban a gyermek tapasztalataival, hanem abból is, ha a személyes élettapasztalat nincsen összekötve megfelelő tananyaggal. Mindent egybevetve azonban úgy látja, hogy a „tapasztalatközpontú" tantervnek több az előnye, mint a hátránya: közel áll a tanulók problémáihoz, érdeklődéséhez, demokratikus gondolkodásra és szokásokra nevel, közelebb hozza egymáshoz az iskolát és a társadalmi környezetet, az iskolai és az iskolán kívüli nevelést, összhangban van a modern neveléslélektannal, mely a tanulást aktív folyamatnak tekinti. Egyébként úgy látja, hogy a „tantárgyközpontú" és a „tapasztalatközpontú" oktatás modern gyakorlati megvalósítása sok közös tendenciát mutat. A tantárgyakra épített oktatásban is arra törekednek, hogy minél több közvetlen tapasztalathoz juttassák a tanulókat, minél aktívabbá tegyék őket (különböző intézmények látogatása, csoportmunkák a fizikában, dramatizálás az irodalom- és nyelvtanulásban, állatok nevelése a biológiában stb.) A „tapasztalatközpontú" iskolákban viszont egyre több gondot fordítanak arra, hogy a tanulók által kidolgozott problémáknak és végrehajtott tevékenységeknek valamilyen rugalmas szervezetét állapítsák meg és adják a tanárok kezébe. Úgy gondolja, hogy *a tanulás elméletének a folytonos továbbfejlesztése és gyakorlati alkalmazása* a két tantervi koncepciót egyre közelebb fogja hozni egymáshoz.

A szerző a „tapasztalatközpontú" tantervi megoldások közül egy olyan eljárást tart a legszerencsésebbnek, mely jelenleg csupán kb 100 középiskolában van érvényben az USA-ban. E szerint az eljárás szerint csak a matematika és a testnevelés szerepel önálló tárgyként a tantervben, minden egyéb ismeret és készség nyújtása problémakörökből kiindulva történik. A nyelvi-irodalmi, társadalomtudományi, természettudományi ismereteket és készségeket a tanulók ilyen problémakörök tanulmányozása során szerzik meg: „Családi élet", „Közösségi élet", „Korunk kultúrái", „A modern Amerika és a világ népei", „Tudomány és technika", „Fizikai és lelki egészség" stb. stb.

A szerző, aki lelkes híve *Dewey*nak, mélyen meg van győződve, hogy az amerikai középiskolai oktatás felvirágzása össze van kötve az általa javasolt tantervi szervezet széleskörű elterjedésével. Mi viszont úgy látjuk, hogy ennek a tendenciának az érvényesülése még inkább fokozná az amerikai középiskola már jelenleg is legsúlyosabb gyengeségét: alapos általános műveltség nyújtásának a hiányát. Amerikában főképpen az egyetemi tanárok közt sokan vannak, akik a szabadon választható tárgyak nagy számát már ma is az általános műveltséget kedvezőtlenül befolyásoló tényezőnek tekintik, s *a szélesebb körű kötelező és rendszerezett stúdiumok bevezetését* követelik. Nem hiszem, hogy az egyetemeknek és a szülőknek a szerző által kifogásolt konzervativizmusa, a hagyományos tantárgyi felépítéshez való ragaszkodása elavult és túlhaladott álláspont volna. Ezzel természetesen nem akarom azt mondani, hogy a szerzőnek a hagyományos tantervi felépítéssel szembeni kritikája nem tartalmaz több elgondolkoztató megállapítást, s hogy ne tartanám szükségesnek, sőt alapvető fontosságúnak olyan kísérletek és tanulmányok folytatását, melyek azt vizsgálják, hogy milyen tantervi megoldások és oktatási módszerek a legalkalmasabbak arra, hogy a társadalmilag szükséges ismereteket, készségeket és szokásokat az ifjúság világosan megértett, átélt és átérzett tulajdonává tegyük, és kialakítsuk bennük egyéni és társadalmi jövőjük helyes formálásának képességeit.

Hogyan lehet demokráciára nevelni?

Már az eddigiekből is kiderült, hogy a szerző az általa javasolt oktatási formát és módszereket azért is helyesli, mert úgy véli, hogy ezek a legalkalmasabbak a demokratikus életforma követelményrendszerének az elsajátítására. A hagyományos eljárásokat nemcsak azért ítéli el, mert verbális ismereteket eredményeznek, hanem azért is, mert feltétlen engedelmességre és vak tekintélytiszteletre nevelnek, arra a felfogásra épülnek, hogy kellemetlen feladatok engedelmes végrehajtása előkészít az élet nehézségeinek az elviselésére. Ugyanakkor világosan látja azt is, hogy a hagyományos módszerek elleni lázadásban egyesek túl messze mentek a tanulók szabadságának az értelmezésében, s ezzel kompromittálták a modern eljárásokat. Határozottan állást foglal *a tanári irányítás szükségessége* mellett: a tanulóknak aktívan részt kell venniük az iskolai élet alakításában, de ez nem jelentheti a tanár alkalmazkodását a tanuló futó ötleteihez vagy szeszélyeihez. Helyesen állapítja meg, hogy a demokratikus nevelés alapkövetelménye az, hogy *a tanulók tapasztalják a demokráciát mindennapi életükben.* E nélkül nem lesznek jó demokraták — mondja —, hiába növeljük a tantervben a társadalmi ismereteket, s hiába bombázzuk őket a demokrácia propagandájával. Az iskola demokratikus légkörének alapfeltételeit a *demokratikus iskolavezetésben, a tanárok pedagógiai egységében,* a *tanulóknak az iskolai élet szervezésében való aktív részvételében, az iskola és a társadalom eleven kapcsolataiban* látja s természetesen a „tapasztalatközpontú oktatás"-ban.

Úgy gondolom, hogy megállapításaiban sok pedagógiai tapasztalatból leszűrt igazság van. Más kérdés az, hogy hogyan tapasztalhatják és élhetik az amerikai tanulók a demokráciát az iskolában és iskolánkívüli életükben, amikor — ahogy erre a szerző is többször utal — a demokrácia eszményei és az élet realitása közt súlyos ellentmondásokat kell tapasztalniuk.

ALBERTY könyve érdekes és tanulságos könyv. Különösen tanulságosnak tartom abból a szempontból, hogy jól tükrözi az amerikai köznevelés több komoly problémáját s ezek társadalmi gyökereit. Tanulságosnak tartom továbbá abból a szempontból is, hogy igyekszik kritikusan szemlélni a modern és a konzervatív nevelési és neveléslélektani irányzatok harcát a nevelés gyakorlatában, s ennek során több olyan gondolatot vet fel, amelyekkel a mi társadalmunkban is érdemes foglalkozni, beleillesztve szocialista nevelési céljaink és nevelési rendszerünk összefüggéseibe.

Jóború Magda

AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSAGA

Az MTA Pedagógiai Bizottsága 1962. július 2-án tartott ülésén az SZKP XXII. kongresszusának a neveléstudomány szempontjából jelentős határozatait értékelte.

Bevezető előadásában *Szarka József* gondos elemzés alapján világította meg a neveléstudomány előtt álló nagy feladatokat a XXII. kongresszus határozatai után. „A XXII. kongresszus után valami *új* kezdődik, és sok mindent nem lehet úgy csinálni, úgy értékelni, mint ahogy a kongresszus előtt tettük", mondta többek közt. Előadásában kitért a neveléstudomány jelenlegi hazai helyzetére, egyes teljesítményeire és problémáira.

Az előterjesztéshez a Bizottság minden tagja hozzászólt.

Minthogy a vita ideje egybeesett a pedagógiai intézetek átszervezési munkálataival, a Bizottság tagjai egyértelműen foglaltak állást a mellett, hogy kísérje figyelemmel a Bizottság elnöksége az átszervezési folyamatot. A Bizottság újból — most éppen a XXII. kongresszustól kitűzött és az előadótól igen alaposan összeállított feladatok vállalása közben — kifejezte azt a kívánságát, kezdeményezze az elnökség olyan, fokozatosan akadémiai intézetté kifejleszthető akadémiai kutató csoport létesítését, mely az új szervezetbe be nem illesztett átfogó didaktikai, neveléstörténeti és pedagógiai lélektani kutatás számára nyújtana fokozatosan növekedő lehetőségeket.

A Bizottság határozatot is hozott, ebben felhatalmazta a Bizottság elnökét az esetleg szükségessé váló konkrét javaslatok megtételére.

Neveléstörténeti Albizottság

Az MTA Neveléstörténeti Albizottsága legutóbbi ülésén foglalkozott az 1962-ben megindúló *neveléstörténeti füzetsorozattal* kapcsolatos teendőkkel. A kb. 32 füzetből álló sorozat magában foglalná az egyetemes és a magyar pedagógia történetének fejlődését a legrégibb időktől napjainkig. Az albizottság a sorozat megindításával régi hiányt akar pótolni. Azt nevezetesen, hogy egy összefoglaló, marxista szemléletű, korunk tudományos követelményeinek megfelelő neveléstörténetet adjon az érdek-

lődők kezébe. A kiadványsorozat jellegénél fogva elsősorban a szakemberek, pedagógusok számára készül, de ugyanakkor szeretné kielégíteni a szélesebb körű érdeklődést is. A füzetek számonként 1-től 4-ívnyi terjedelműek lesznek és a Tankönyvkiadó gondozásában jelennek majd meg. A sorozatot témánként, illetve koronként más és más szerző, vagyis az adott témában legjáratosabb, az esetek nagyobb részében a témakörben kutató szerző írja.

A sorozat néhány füzetének kézirata már elkészült, és az albizottság hozzákezdett a kéziratok megvitatásához. Ez alkalommal *Pataki Ferenc: Az orosz forradalmi demokraták pedagógiája* című, kb. 4 ívnyi terjedelmű tanulmánya került megvitatásra.

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó igazgatója — Műszaki szerkesztő: Vidosa László
A kézirat nyomdába érkezett: 1962. VI. 18 — Példányszám: 2200 — Terjedelem: 8,7 (A/5) ív

62.55589 — Akadémiai Nyomda, Budapest — Felelős vezető: Bernát György

1962/4.

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA
FŐSZERKESZTŐ: Dr. NAGY SÁNDOR



MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának negyedéves folyóirata

LXII. évfolyam — Új folyam, II. kötet, 4. szám

A szerkesztőbizottság tagjai:

Ágoston György, Bartha Lajos, Földes Éva, Jausz Béla, Kiss Árpád, Nagy Sándor, Révész Imre akadémikus, Szarka József

Főszerkesztő

NAGY SÁNDOR

TARTALOM

Ágoston György: Rousseau 381

Ormai Vera : Különböző nevelői magatartásformák hatása egy osztály tanulóinak a tantárgy iránti érdeklődésére és munkafegyelmére .... 382—417

Justné Kéry Hedvig : Az osztályközösség kialakulására ható pedagógiai tényezők ..... 418—431

Vadász János, Göllesz Viktor és *Tapodi Ernő :* A mozgóképek segítségével történő gyógypedagógiai oktatás jelentősége egy kísérlet értékelése alapján ..... 432—444

Bajkó Mátyás : A bolgár közoktatás reformja ..... 445—457

Földes Éva : A huszita-táborita népoktatási törekvések hatása Magyarországon a XV. és XVI. században ..... 458—471

IRODALOM

A *Pszichológiai Tanulmányok* I—IV. kötetének nevelési vonatkozású tanulmányai *(Rókusfalvy Pál)* ..... 472—476

Voksán József (szerk.): A 6—10 éves korú gyermek világnézeti neveléséről *(Tunkli László)* ..... 476—478

A. A. Lumsdaine és *R. Glaser :* Tanítógépek és programozott tanítás *(Teaching Machines and Programmed Learning, a Source Book. (Kiss Árpád)* 478—484

T. Novogrodzki : Fejlődéslélektan *(Egyed András)* ..... 484—489

A csehek és szlovákok kapcsolatainak megerősítése a történelem tanításában (Upevňovanie vzťahov Čechov a Slovákov pri vyučovaní dejepisu.) *(Szoboszlay Miklós)* ..... 489—491

K. Ebermaier (szerk.): A nehezen nevelhető gyermek *(Das schwererziehbare Kind) (Rókusfalvy Pál)* ..... 491—494

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK ÉS FOLYÓIRATOK 494

Szerkesztőség: Budapest V., Pesti Barnabás u. 1. Egyetem pedagógiai tanszéke

A kiadvány előfizethető vagy példányonként megvásárolható:

az AKADÉMIAI KIADÓNÁL, Budapest V., Alkotmány utca 21. Telefon: 111—010 MNB egyszámlaszám: 46. Csekkbefizetési számla szám: 05.915.111-46., az AKADÉMIAI KÖNYVESBOLTBAN, Budapest V., Váci utca 22. Telefon: 185—612., a POSTA KÖZPONTI HIRLAP IRODÁNÁL, Budapest V., József nádor tér 1. Telefon: 180—850. Csekkszámla: egyéni 61.257, közületi 61.066. (Példányonként megvásárolható a Posta nagyobb árusítóhelyein is.)

ROUSSEAU

Jean-Jacques Rousseau, a kiváló francia forradalmár gondolkodó, 250 évvel ezelőtt született Genfben. Működése mind a politikai-társadalmi eszmék, mind az irodalom, a művészetek, mind pedig a pszichológia és a pedagógia történetében a szó igazi értelmében korszakos jelentőségű. 1762-ben jelent meg nagy nevelési mozgalmakat elindító, máig hatásos pedagógiai műve : az Emil vagy a nevelésről.

Rousseau számos forradalmi pedagógiai eszméje, pl. az emberek sokoldalú neveléséről, sokoldalú technikai képzéséről, a szellemi és testi nevelés egységéről, a fizikai munkának a nevelésben betöltött szerepéről szóló tanítása joggal tekinthető a marxista pedagógia előzményének. De Rousseau más vonatkozásokban is nagy hatást gyakorolt a pedagógiai gondolkodásra. Mélységes humanizmusa olyan szemléletet alakított ki benne a gyermekkorról, amelyet sokan kopernikuszi fordulatként jellemeznek a pedagógia történetében. Gondolkodónk, aki elszánt ellensége volt a társadalmi elnyomásnak, a társadalmi rabszolgaságnak, szenvedélyesen fordult szembe a gyermek elnyomásának, megfélemlítésének pedagógiájával. Az eredendő bűn tanára épített egyházi pedagógiával és a rendi társadalmat az örökölt tulajdonságok tanával is igazoló pedagógiával szemben azt vallotta, hogy a gyermekek valamennyien — társadalmi hovatartozásukra való tekintet nélkül — jóknak és egyenlő lehetőségekkel születnek arra, hogy „ember"-ré váljanak.

Rousseau a pedagógia történetében mindaddig ismeretlen gondolatokat fejtett ki a gyermeki aktivitásról, amely gondolatokban ma is sok gyakorlatilag felhasználható elemet találunk. Ő a megalapozója a gyermek fejlődési szakaszaira vonatkozó modern tudományos fejlődéslélektani szemléletnek.

A marxista pedagógiatörténet még nem sokat tett azért, hogy jelentőségéhez mérten feldolgozza a forradalmi rousseaui pedagógiai örökséget, és hogy feltárja viszonyát a szocialista pedagógiához. A rousseaui életmű pedig ma is élő, eleven hatóerő lehet, tanulmányozása, kritikai feldolgozása, megértése jelentősen gazdagíthatja szocialista nevelésünk elméletét és gyakorlatát. Nemcsak illő születésének 250. évfordulóján erre felhívni a figyelmet, hanem önmagunk gyarapodása, tudományunk fejlődése érdekében egyenesen kötelességünk is.

Ágoston György

ORMAI VERA:

KÜLÖNBÖZŐ NEVELŐI MAGATARTÁSFORMÁK HATÁSA EGY OSZTÁLY TANULÓINAK A TANTÁRGY IRÁNTI ÉRDEKLŐDÉSÉRE ÉS MUNKAFEGYELMÉRE[1]

A dolgozat célja a tanítási órához kapcsolódó nevelői magatartásformák elemzése és az elemzés során nyert sajátosságok összefüggésbe hozása a tanulók érdeklődésével, munkafegyelmével és a nevelő-növendék viszony alakulásával. Közelebbről: annak felvázolása, hogy a tanár magatartásának mely komponensei játszanak pozitív, ill. negatív szerepet az illető tantárgy iránt megnyilvánuló érdeklődés kifejlődésében, a tanítási órán tanúsított munkafegyelem (viselkedést és tanulmányi fegyelmet értve ezen) jellegében, végül hogyan befolyásolja a nevelő magatartása a nevelő-növendék kapcsolatot; a végzett megfigyelések alapján az egyes nevelői magatartásformák jelentőségének megállapítása a pedagógiai tevékenység egésze és a szűkebb értelemben vett nevelés szempontjából értékelő jelleggel, valamint közös sajátosságok és egyéni vonások feltárása a vizsgált jelenségek alapján.

A vizsgálódás alapvető módszere a megfigyelés, kiegészítő eljárás a tanulók írásbeli válaszainak értékelése.

Az 1959/60-as tanévben előzetes megfigyeléseket végeztem egy budapesti általános gimnáziumban. Különböző osztályokban különböző pedagógusok óráit látogattam. A megfigyelések elsősorban a pedagógus magatartásformáira irányultak, melyen a tanítási óra felépítéséhez kapcsolódó kifejezetten nevelési vonatkozású megnyilvánulásokat értem. Lényegében a tanítási órát nevelési oldaláról igyekeztem megragadni, természetesen annak tudatában, hogy a pedagógus tevékenységének kifejezetten didaktikai és kifejezetten nevelési vonatkozása a valóságban összefonódik, és különválasztása csak a tudományos vizsgálódás szempontjából lehetséges. A tanítási órákról készített jegyzőkönyvek, valamint a gyakorlóiskolában végzett kötelező óralátogatások feljegyzései alapján az 1960/61-es tanévre megfigyelési tervezetet dolgoztam ki, amely a nevelő magatartásformáinak általam megfigyelt fő változatait tartalmazta. A tervezet két részből áll. Az egyik, terjedelmesebb szakasza a tanítási óra egyes mozzanataihoz kapcsolódó vonásokat, a másik az óráról nyert összbenyomás alapján keletkezett sajátosságokat foglalja magában. Nem törekedtem teljességre, a valóságban előforduló valamennyi lényeges változat rögzítésére. Ehhez nyilvánvalóan széles körben végzett igen nagyszámú megfigyelés lett volna kívánatos. A megfigyelések alapját képező tervezetet az *1. számú melléklet* tartalmazza.

Ezt követően az 1960/61-es tanévben ugyanennek az iskolának 1. osztályában folyamatos megfigyelés tárgyává tettem az osztályban tanító öt pedagógus és az osztály tanulóinak tevékenységét. Az öt nevelő:

[1] Az Eötvös Lóránd Tudományegyetem pedagógiai tanszékén készült szakdolgozatból.

Ma: osztályfőnök, magyar tanárnő. Az osztályban heti öt órában tanít (négy magyar és egy osztályfőnöki).

Tö: történelem tanárnő. Heti óraszáma kettő.

Fö: földrajz tanár. Heti két órában tanít.

Mat: matematika tanárnő. Heti óraszáma négy.

Bi: biológia tanárnő. Az osztályban heti két órában tanít, az iskola KISZ segítő tanára.

Egy-egy pedagógus tizenöt óráját látogattam a tanév folyamán, ez összesen ..... 75 óra
Jelen voltam a tanév első napján tartott ..... 3 órán
Valamennyi tantárgy legelső óráján ..... 8 „
A többi tantárgy (kémia, orosz, ének, testnevelés, műszaki rajz) . 14 óráján
Osztályfőnöki órákon ..... 5 órán

Összesen .... 105 órán

A tervezet kiegészítéseként minden óráról rövid jegyzőkönyv készült, mely a pedagógus megjegyzéseit, a tanulók egyes megnyilvánulásait és az órán történt rendkívüli események leírását tartalmazza, példaanyag gyűjtése céljából.

A tantárgyak iránti érdeklődés megnyilvánulásának vizsgálatára rögzítettem a tanulók kérdéseit, önálló megjegyzéseit és olvasmányaikról való beszámolójukat. Ezenkívül az érdeklődés megnyilvánulásának tekintettem a tanulók részvételét az új anyag feldolgozásában, bár tudom, hogy ebben a pedagógus irányító szerepe alapvető *(2. számú melléklet a* pontja). Felhasználtam a tanulók írásbeli válaszait is.

A munkafegyelem jellegének megállapítására a megfigyelt órákon feljegyeztem a hiányzó feladatok, készületlen tanulók számát, ezt a házi feladat elkészítésére vonatkozó tanulói válaszok egészítik ki. A tanítási óra fegyelmét összbenyomás alapján jelöltem, rögzítettem a tanár fegyelmezési eljárásait és az előforduló fegyelembontás minőségét. (1. 2. számú melléklet *b* pontja.)

Végül egyrészt a megfigyelésekkel azonos irányú, másrészt azt kiegészítő, bizonyos objektív és szubjektív mozzanatok megismerésére irányuló kérdésekre adtak választ a tanulók két tanítási óra keretében (a kérdéssorozatot a *3. számú melléklet* tartalmazza).

Az osztály, melyben a megfigyeléseket végeztem, átlagos 1. osztály, minden előzetes irányító szempont nélkül esett rá a választás. Az osztály összetételét és a megfigyelt pedagógusok megválasztását a megfigyelés tárgya nem befolyásolta, mivel sem a tanulók, sem az illető tanárok előtt az óralátogatások célja nem volt ismeretes. Tájékoztatásul közlök néhány adatot az osztályról.

Az osztály létszáma 38 fő. Szociális összetétele: munkás 18 fő, alkalmazott 10 fő, értelmiségi 9 fő, egyéb 1 fő. A VIII. osztály végén a tanulmányi átlag 3,92 volt. Ez az első év első félévében 2,79-re csökkent. A magatartási átlag félévben 4,43. A vizsgált öt tantárgy tanulmányi átlaga: magyar 3,41, történelem 3,25, földrajz 3,20, matematika 2,41, biológia 2,66. Év végén az osztály tanulmányi és fegyelmi helyzete a következőképpen alakult: tanulmányi átlag 3,18, magyar 3,42, történelem 3,15, földrajz 3,57, matematika 2,65, biológia 3,78, magatartás 4,44.

A tanulmányi eredmény romlása általános jelenség a gimnáziumok 1. osztályaiban. A matematikából elért gyenge eredményt némileg az osztály

humán jellege indokolja, mellyel mint befolyásoló tényezővel a tanulók érdeklődésének vizsgálata során számolni kell. A közösségi élet alakulására vonatkozóan idézem az osztályfőnök második és harmadik negyedévi jelentésének idevonatkozó részét.

Félév : „Az osztály az előző évfolyamokhoz viszonyítva fegyelmezettebb, csendesebb, szerényebb, ugyanakkor gyerekesebb is. Olvasottságuk, műveltségük, a világ dolgai iránti érdeklődésük sokszor meglepő primitívséget, önmaguk iránti igénytelenséget mutat. Egymásnak jó pajtásai ugyan, szeretik az iskolát, az osztályukat, de igazi közösségről még nem beszélhetünk. Bár az osztály belső ügyeinek egy részét már önállóan intézik, együttesük még kialakulatlan, színtelen egyelőre."

A harmadik negyedév : „Lassan megkezdődött az osztály közösséggé formálódása. Mint élő kollektíva most még csak elsősorban egyes nagyobb közös feladatok megoldásában létezik. Az ilyen feladatokban viszont mindenki részt vesz és a közösségért érzett felelősség egészséges jelentkezése egyre jobban megfigyelhető. A mindennapi életben azonban még gyengébb a közösség. Az osztálynak több mint a fele KISZ-tag, így az iskolai közösség munkájába is egyre jobban belekapcsolódnak (szereplés, szakkörök, műveltségi verseny, sport, társadalmi munka, kiállítás rendezés stb.)."

A következőkben a rendelkezésre álló anyag alapján leírjuk az általunk mefigyelt nevelői magatartásformákat, és egyben jellemezzük a megfigyelés tárgyát képező öt pedagógus eljárásmódjait.

1. AZ ÓRAKEZDÉS, JELENTÉS A FÜZETEKRŐL ÉS A FELADATOK ELKÉSZÍTÉSÉRŐL

Ebben a részben az órakezdés fegyelmét és a pedagógus válaszát vizsgáltuk a tanulók óraeleji jelentéseire.

Órakezdés	Ma	Tö	Fö	Mat	Bi
Laza, az óra további részére kihat			+	+	
az óra további részére nem hat ki.		+			
Szilárd	+				++
Jelentés		−			
Hiányzó feladat, füzet					
Szó nélkül hagyja			+		
Foglalkozik vele: kutatja az okot, büntet					
nem büntet					
javít, megbeszél				+	
azonnal büntet:					
rendszer alapján	+				+
szóban					
más módon					

A megfigyelés eredményét az általunk elnevezett félglobális módszerrel jelöljük, mivel a megfigyelt órák száma tantárgyanként mindössze tizenöt.

++ : minden esetben
\+ : az esetek többségében (nyolc vagy annál több esetben)
— : egyszer sem vagy nincs rá adat (itt: nincs jelentés)

Elemzés:

Ma és Bi-nél külön füzet szolgál a hiányzó feladat és füzet jelölésére. Aránylag ritkán fordul elő, kb. mindössze 3—4. órára jut egy-egy.

Tö-nél nincs ellenőrzés. Írásbeli házi feladat nincs.

Mat-nál a feladat meg nem értése miatt el nem készített feladatot az órán közösen megbeszélik és megoldják.

Fö-nél közömbös, erőtlen megjegyzéssel vagy hallgatással kap választ a tanuló jelentésére. Pl. „A füzet otthonmaradt. Lányok, ne felejtsük otthon."

A tanóra óraszervezés címén ismert részének nevelési szempontból jelentős szerepe van. Határt képez a szünet és a tanulmányi munka megkezdése között. Mi csupán két mozzanatot emeltünk ki e néhány perc alatt történtekből: az órakezdés fegyelmének milyenségét két főtípusban és a tanár válaszát a tanulók jelentéseire. Szélesebb körű megfigyelés igazolhatná azt a feltevést, hogy az órakezdés fegyelme az órán folyó egész munkára kihat, pozitív vagy negatív irányban befolyásolja azt. Ennek ellenkezőjét megfigyeléseink során egyetlen tárgynál tapasztaltuk (Tö). E tárgyat tanító pedagógus esetében más, látszólagos ellentmondást is észleltünk, melyre majd az érdeklődés és a pedagógus-növendék viszony elemzése során térünk ki. A Tö-nél adódó jelenség magyarázata lehet egyrészt, hogy ez a pedagógus az új anyag feldolgozása során maximálisan aktivizálja és tartja kézben az osztályt, mely kiegyenlíti, sőt pozitív irányba tolja el az óra elején uralkodó lazaságot. Másrészt a feleltetés megkezdésekor egyetlen tárgynál sem tapasztalható feszültséget teremt (melyet a számonkérés elemzése és példái igazolnak), ezzel szintén lezárja az óra elején előforduló fegyelembontást. A többi tárgynál az órák fegyelmének elemzése megmutatja, hogy fegyelembontás a leggyakrabban ott fordul elő, ahol az óra eleji fegyelem laza (Fö, Mat).

Hasonló a helyzet az óra eleji (füzetekről és házi feladatokról szóló) jelentések fogadásával is. Legritkábban fordul elő ilyen jelentés ott, ahol a pedagógus erre kialakult és következetesen végigvitt rendszert alkalmaz (Ma, Bi), gyakori viszont Fö-nél, ahol a pedagógus közömbösen viselkedik a jelenséggel szemben.

A fenti két szemponton kívül megemlíthetjük még a tanár magatartását a hetes jelentése alatt, melyben bizonyos fokig a tanuló és az osztály iránti megbecsülés fejeződik ki. Amíg az osztály „vigyázz" állásban üdvözli a pedagógust, az illető tanár nem egy esetben elkezdi a naplóba való beírást, jegyzeteit rendezgeti, nem figyel a jelentőre, nem váltja ki vagy nem viszonozza a tanulók néma üdvözlését.

2. A SZÁMONKÉRÉS

Az óra számonkérő részét a felelésre szólítás, a pedagógus felelés alatti magatartása és a felelet elbírálása szempontjából vizsgáltuk.

Elemzés és példák:

Ma-nál a felszólítás minden esetben konkrét megfogalmazásban jutott kifejezésre többnyire érdeklődő hangon.

	Ma	Tö	Fö	Mát	Bi
Stílusa: szenvetlen		++	+	+	
érdeklődő	+				+
Tartalma: általános		+			
konkrét fogalmazású	++		+	+	+
előzetes indokolású*					

Bi-nél hasonló a helyzet, csupán három órán szerepelt az általános megfogalmazás.

Tö-nél a beírás utáni első kérdés: „Mi volt a lecke?" A pedagógus, mivel több osztályban tanít, többnyire nem tudja, meddig jutott az anyag elvégzésében. Miután a tanulók tájékoztatják erről, a felelésre szólítás szokásos formája: „Na, halljuk X-t!"

Fö-nél a felelet tárgyának konkrét megfogalmazása mellett több esetben találtunk a feleléstől elidegenítő megjegyzéseket, a felelés előtti várakozást és feszültséget fokozó szüneteket, melyek alkalmanként gúnnyal és a tanári fensőbbség hangoztatásával egészültek ki. Pl.: „Következik, aminek következnie kell!" „No hát akkor nézzük csak... (hosszabb szünet) H. M." „Na egy csodálatosan (gúnyos hang) szép feleletet halljunk... (a tanulók jelentkeznek) — na majd én választok."

Mat-nál többnyire közömbös, de természetesen konkrét megfogalmazásban történt a felszólítás.

A pedagógus magatartása a felelés alatt

Elemzés és példák:

Ma-nál a felelés ideje 5—10 perc. A pedagógus az íróasztal mellett ül, a tanuló felé fordul. Minden esetben a felelés komoly beszélgetés jellegű. Miután a tanuló elmondta az anyagot, a tanár néhány kérdést tesz fel, nem firtató módon, hanem látható jóindulattal. A felelés alatt együtt gondolkodik a tanulóval és biztatja őt.

Tö-nél a hallgatás mögött árgus szemmel való figyelés található. Az órán 3—4 tanuló felel, röviden, néha csak egyetlen válaszra kap osztályzatot. A pedagógus nem riad vissza a felelés alatti gúnyos, néha durva megjegyzésektől. Pl.: „Itt voltál a múlt órán? Nyilván aludtál!" Több esetben egyetlen hibás válasz miatt leülteti a tanulót gúnyos megjegyzéssel kísérve. Pl.: „Menj a helyedre! Hozd ki az ellenőrződet! Te, még a butaságnak is van határa. Valaki ne találja meg Egyiptomot!" Vagy: A tanuló egy görög filozófus nézetét idézi — valóban nem teljes pontossággal. „Ő (vagyis a filozófus) olyan ostobaságot nem mondott, legfeljebb te. Ülj le, kettest adtam."

Fö, Ma, Bi felelés alatti magatartását a táblázat mutatja.

* Az előzetes megfigyelések során többször előfordult, hogy a pedagógus a tanuló osztályzatnélküliségével indokolja a felelést. A mi anyagunkban egy esetben fordult elő.

	Ma	Tö	Fö	Mat	Bi
Figyelmesen hallgat	++	+	+	++	+
Serkent: szóval	++				+
viselkedéssel	++				
Érdeklődés nélkül hallgat					
Mással foglalkozik					
A tanuló hibázik :					
azonnal : a ped. javít			+		
a tanulók javítanak					
a felelő javít					
a felelet végén az értékelésben ... a többi tanuló					
váltakozva	v	v		v	v
A tanuló nem tudja folytatni :					
a pedagógus vár		v (1)			
segítő kérdést ad	+	(1)	+	+	
mást szólít					+
gúnyos megjegyzést tesz		(2)			
a felelőt leülteti		(3)			

++: minden esetben.
+ : az esetek többségében
v: váltakozva
( ): a 15 óra alatt hányszor fordult elő

A számonkérést nevelési szempontból két szakaszra bonthatjuk. Az első a felelő felszólítása, a felelet meghallgatása — a második az osztályzás és értékelés. A felelésre szólításban és a pedagógus felelés alatti magatartásában a tanuló iránti tisztelet, érdeklődés, bizalom és megbecsülés jut kifejezésre: a tanuló teljesítményének lemérése előtt annak feltételezése, hogy a tanuló feladatát lelkiismeretesen elvégezte, kellően felkészült az anyagból és tudásáról alkalom adtán számot képes adni. A kérdés megfogalmazását két szempontból vizsgáltuk (stílus, tartalom), ezek közül a második didaktikai szempontnak látszik. Azonban a kérdés általános formában való megfogalmazása (l. Tö-nél) a pedagógus közömbösségét mutatja a felelet iránt, és a feleltetést

szükségszerű, de lényegtelen mozzanatnak tünteti fel. A két formát így állíthatjuk szembe: Na, mondd el, amit megtanultál — vagy: Ismertesd X. állam társadalmi viszonyait a középkorban! Az általános fogalmazás mechanikussá teszi a feleltetést, csupán azt a követelményt állítja a tanuló elé, mondja el az elmúlt óra anyagát. A konkrét megfogalmazás — mivel mindig különböző — lehetőséget nyújt a tanulók gondolkodásának fejlesztésére és az adott ismereteknek az anyag jellege szerinti alkalmazására.

Külön ki szeretnénk emelni a számonkérés okozta feszültség és az ezzel járó teljesítménycsökkenés jelenségét. Megfigyeléseink során tapasztaltuk, hogy a pedagógus viszonya a számonkéréshez nagymértékben befolyásolja ezt a jelenséget. Egyes nevelők magatartásukkal, megjegyzéseikkel fokozzák az izgalmakat (Fö, Bi), mások a feleltetés módjával idézik elő a tanulók feszültségét (Tö), végül a harmadik formánál a pedagógus szükséges és természetes mozzanatnak fogja fel a számonkérést, ezt tükrözi nyugodt, bátorító és bizalomkeltő magatartása a felelés előtt és alatt (Ma). A tanulók az utóbbinál idővel elhagyják a felelés előtti és alatti nagyfokú izgulást, ami pozitív irányban befolyásolja teljesítményüket (Ma, Mat). Hozzáfűzzük, hogy a tanuló iránti követelmény a felelet minőségére vonatkozóan nem függ szorosan össze a fent leírt formákkal, illetve amennyiben összefügg, fordított arányban kapcsolatos egymással. Ugyanis a felelet iránti reális és magas követelményállítást Ma-nál tapasztaltuk, míg a másik két tárgynál váltakozó vagy irreálisan magas követelményállítást figyeltünk meg (Tö, Fö). Ez azt a feltételezést sugallja, hogy egyes pedagógusok a célnak nem megfelelő eszközökkel kívánják a tanulókat nagyobb szorgalomra, fokozottabb teljesítményre serkenteni, — továbbmenve — mint Fö esetében — járulékos megoldásokkal és túl magas követelmények állításával ellensúlyozzák saját pedagógiai tevékenységük hiányosságait.

A felelés alatt a tanár figyelmes, barátságos, biztató magatartása a tanuló önbizalmát növeli, tudatosítja benne, hogy előrehaladása, tudásának szintje a közösség és a pedagógus számára fontos. A türelmetlen, durva, gúnyos tanár kifejezésre juttatja közömbösségét vagy rosszindulatát a tanuló felelete iránt, ami nagymértékben gátolja a tanuló felkészülését és ismereteiről való számotadását. Egy harmadik változatban a felelés alatti magatartás a tanuló személye és a pedagógus hangulata szerint váltakozik, hol az első, hol a második formához áll közelebb.

A következőkben röviden ismertetjük, hogyan tükröződik a nevelő felelés alatti magatartása a tanulókban. Erre vonatkozóan a 3. sz. melléklet 11. kérdésére adott válaszok adnak útmutatást. A feleletekből azokat a leggyakrabban előforduló motívumokat gyűjtöttük össze, melyek a tanár felelés alatti magatartására vonatkoznak.

11. kérdés: *a)* Melyik órán felelsz legszívesebben? Miért?
b) Melyik órán félsz leginkább a feleléstől? Miért?

Ma: *a)* 25 tanuló felel legszívesebben Ma-nál, mert:
igazságosan osztályoz
jóindulatú, türelmes, segít, bátorít
időt ad a gondolkodásra
a tanulót érdekli az anyag
b) pontban egyetlen tanuló említi Ma-t indokolás nélkül.

Tö: *a)* 3 tanuló az anyag érdekességével indokol.

b) 18 tanuló fél a feleléstől, mert:
türelmetlen a tanár
előítélettel osztályoz
egy hibás szóért egyest ad
sértő megjegyzést tesz

Fö, Bi, Mat: 2—3 tanuló említi, ezért a válaszokat nem részletezzük. Csupán egyetlen adatot említünk. Három tanuló azért felel Fö-nél legszívesebben, mert nem kell gondolkodni, csak egy óra anyagát kell elmondani.

A tanulók válaszaiban hasonló szempontok jelentkeznek, mint táblázatunkban. A tantárgyakra vonatkozó megjegyzések megfigyeléseinkkel megegyeznek.

A legjobb és leghelyesebb pedagógusi magatartást, mint az a táblázatból és a tanulók válaszaiból kitűnik, Ma-nál figyelhettük meg, mely feltételezhetően összefügg a következő részben tárgyalandó osztályozás és értékelés jellegzetességeivel.

A felelet elbírálása

A tanulók feleletét értékelő osztályzatot és az azt követő értékelést tartalma, terjedelme és stílusa szerint vizsgáltuk. Megfigyelés tárgyává tettük az egyes feleleteken túlmutató, a tanuló folyamatos felkészülésére, illetve a számonkérés folyamatára vonatkozó megjegyzéseket.

Megjegyzés: az értékelésre vonatkozó adatokat abszolút számokban közöljük, bár alacsonyak (15 óra tantárgyanként). Ezt azért tesszük, mivel az egyes tantárgyakra vonatkozóan differenciáltabb kép kialakulását segíti elő.

Elemzés és példák:

Ma: A látogatott 15 óra mindegyikén a pedagógus értékelte a tanulók feleletét. Az értékelés minden esetben jóindulatú, bizalmat kifejező, komplex, egyéniségre szabott, pozitív és negatív vonásokat egyaránt tartalmazott. A jövőre vonatkozó útmutatás több alkalommal szerepelt benne, a tanuló és a közösség fejlődésére azonban egyetlen feleletnél sem utalt.

Igen helyes eljárásként értékelhető, hogy a nevelő a jeles felelethez is egyéni, sokoldalú értékelést fűz. Az értékelés többoldalúsága a felelet gyengeségével egyenesen arányos. Példaként egy jeles, jó és közepes felelethez kapcsolódó, valamint egy, az osztálynak szóló értékelést említünk.

Jeles: „Nagyo n szép volt S. Egyetlen apró szépséghiba, — a „hát"-okat irtani kell egy kicsit."

Jó: „Látszik, hogy tanultál. Egy kicsit kiderült, hogy bátortalan előadó vagy. Jó 4-es felelet. A helyesírással van baj, de reméljük ez is javul majd. Szépen készültél."

Közepes: „Az, hogy tanultál, látszott. Egy nagy baj van, hogy amikor felelsz, nem gondolkozol, arra ügyelsz, hogy eszedbe jusson. Vannak tárgyak, amelyben ez a fontos. Itt nem. Ezt hármasnak fogadom el, de remélem, hogy jobb is lesz, ha megszokod, hogy inkább gondolkozzál."

Az osztálynak szóló (az egyéni felelet értékelése után): „Az egész osztálynak javasolom, nincs értelme a szórul-szóra tanulásnak, szórul-szóra megtanulni a meghatározásokat. Nem kérik tőletek soha így, hanem olvasni fogtok pl. szatírát, és az a fontos, hogy meg tudjátok mondani, jó-e."

Tö: A pedagógus a megfigyelt 15 óra alatt egyetlen alkalommal sem adott a tanulók feleletéről értékelésnek nevezhető bírálatot vagy dicséretet.

A felelet elbirálásai	Ma	Tö	Fö	Mat	Bi
Osztályozás:					
az osztályzat túl szigorú		+			
reális	++		+	++	+
enyhe					
stílus: határozott	++	++	+	++	++
határozatlan					
Értékelés... száma	15	—	12	12	4
tartalma:					
a felelet: tartalmára vonatkozik	2		5	5	1
formájára vonatkozik	2		2	2	2
mindkettőre vonatkozik	10		2	2	—
a tanuló szorgalmára vonatkozik	9		2	5	1
a jövőre vonatkozó útmutatás	7		—	7	—
az osztály együttesére vonatkozik	4		1	3	—
komplex	10		—	8	—
jellege:					
terjedelem: 1—2 mondat	4		12	7	4
3—6 mondat	11		—	5	—
— általánosságot tartalmazó	—		7	—	3
egyéni	13		3	8	1
az osztálynak is szóló	4		2	4	2
— csak pozitív vonásokat tartalmaz	—		—	—	1
csak negatív vonásokat tartalm.	1		10	7	3
mindkettőt tartalmazza	14		2	5	—
stílus: bizalmat kifejező	15		1	6	1
lekicsinylő	—		2	1	—
durva	—		—	1	—
közömbös	—		9	2	3
dorgáló	—		—	2	—
A számonkérés folyamatára vonatkozik					
a tanuló fejlődésére utal	—		4	4	—
a közösség fejlődésére utal	—		1	—	—

Hat esetben fűzött a feleletlhez lekicsinylő, durva vagy gúnyos megjegyzést kizárólag a felelet hiányosságaira, illetve a tanuló szellemi képességeire vonatkozóan.

Több esetben előfordult, hogy az osztályzat megállapítása előtt a tanuló eddigi osztályzatai vagy rendűsége iránt érdeklődött. Így előítélettel történt az osztályzat megállapítása. Ehhez gyakran társult a tanuló képességeit lebecsülő megjegyzés.

Pl.: „Milyen rendű voltál? (Közepes). Itt megelégszel egy kettessel. Így nem lehet középiskolában tanulni."

„Milyen tanuló voltál? (Négyes.) Minden jel arra mutat, hogy nálam is négyes leszel, mivel már egy egyesed van" (gúny).

Néhány megjegyzés:

„Általános iskolai mese amit mondtál. Hozd ki az ellenőrződet!" (Elégtelen.)

„Te voltál az, M? Na nagy kínnal, keservvel." (Elégséges.)

Az osztálynak szóló lebecsülő megjegyzés: „Ha így haladtok, nem igen találkozunk két vagy három év múlva." „A történelemhez nem sokat értetek, az biztos."

Fö: Az értékelések nagy része formális, általánosságokat tartalmazó, csupán a felelet gyenge oldalait kiemelő, közömbös hangú megjegyzés. Pl.: „Volt egynéhány gyenge pontja a feleletének. Közepes."

Egy közepes, elégséges és elégtelen feleletre vonatkozó értékelés:

Közepes: „A térképen sokkal határozottabban kell tudni tájékozódni. Így csak közepes."

Elégséges: „Jaj borzasztó! Nagyon gyenge volt a felelet, azt tudja. Elégséges."

Elégtelen: „Hát M, sajnálom, ez nem üti meg a minimumot."

A példákból is kitűnik, hogy minél gyengébb a felelet, az értékelés annál szűkszavúbb és semmitmondóbb, holott természetes, hogy az útmutatásra leginkább a gyengébben felelő tanulónak van szüksége. Az osztálynak szóló értékelés az egyénihez hasonló vonásokat tartalmaz. Pl.: „Jaj de gyenge, jaj de gyenge. Lányok, itt bajok lesznek, ha így fognak felelni. Figyelmeztetem magukat, többet tanuljanak. Nem kielégítő az osztály tanulmányi színvonala. Tudom, hogy az 1. osztály nehéz, de így nem lehet megélni."

Mat: Az esetek több mint felében komplex, egyéni, gyakran bizalmat kifejező értékelést ad a feleletről. Itt találjuk meg Ma értékelése mellett a jövőre vonatkozó útmutatást tartalmazó, egyéni értékelést a jeles és elégtelen feleletnél egyaránt. Különösen értékes az a körültekintő gondoskodás, mellyel segítséget nyújt a tanulóknak. Több órán találunk a tanuló fejlődésére utaló megjegyzéseket is. Sajnálatos azonban, hogy a nevelő időnként türelmét veszítve megelégszik kizárólag az elégedetlenségét kifejező értékeléssel, és ez gyakrabban fordul elő a gyenge tanuló gyenge feleleténél.

Példák jeles, jó, közepes és elégtelen felelet értékelésére.

Jeles: „Szép ötös felelet. Mehetsz M., szép. Az algebra is megy így? (Nem nagyon). Akkor most szerencséd volt. A másikat is tanuld, mindkettő beszámít."

Jó: „Jól van, R. fejlődik, fejlődik. A zárójelekkel bizonytalanság van. Négyesre fogadom el a feleleted. (Tanuló: Köszönöm). Ne nekem köszönd, magadnak. Az egyesért se engem hibáztassatok, hanem magatokat."

Közepes: „Nem bemagoljuk, mert akkor úgy járunk, mint J., hogy felcseréli a tagokat. A számolási készségnél sok javítani való van. A hatványozásnál hiányok. Hármasnak fogadom el. Hányasod volt? (Ötös). Tessék igyekezni, legalább a négyes kijöjjön."

A pedagógus megkérdezi az előző osztályzatot, de a jelen jegy kimondása után és a jobb eredményre serkentés céljából használja fel.

Elégtelen: „Nagyon gyenge, a legelemibb dolgokkal nem vagy tisztában. Nem ismerted fel a nevezetes szorzatot. Valakivel kellene tanulnod. Nem tudom elfogadni ezt a feleletet. Elmentek B-vel valakihez tanulni? Jó."

Máskor: „Jaj Z., menj a helyedre, nem bírom tovább ezt. Olyan rettenetes hiányosságokkal, nem bírom."

Bi: A felelet értékelése kevés esetben történt meg, ezek is félmondatos megjegyzések voltak. Az osztálynak szóló útmutatások néha lebecsülést, máskor fenyegetést tartalmaztak és a számonkérés iránti helytelen viszony kialakulását segítették elő.

Pl.: „A következő órán is felelünk ám (!) ebből."

Két közepes és egy elégtelen felelethez fűzött megjegyzés:

Közepes: „Hát ez elég gyengécske felelet, gyenge hármas." „Ez nem megy jól, hármas."

Elégtelen: „Te nem készültél, bele se néztél. Ez elégtelen."

Az osztályzat reális, túl szigorú vagy enyhe volta természetesen relatív, egy megfigyelő erről csak szubjektív ítéletet alkothat. Ma-nál és Mat-nál minden esetben reálisnak ítéltem az osztályzatot. Elősegítette ezt a hozzáfűzött konkrét értékelés. Fö-nél és Bi-nél az egyes feleletre adott osztályzat reálisnak tűnt, egyes órákon Fö-nél enyhének, Bi-nél túl szigorúnak. Tö-nél az esetek többségében a türelmetlen, durva feleltetési mód és a tanulók nagyfokú feszültsége következtében a tényleges tudás megítélése bizonytalan, úgy láttuk, hogy a pedagógus túl magas követelményeket állított. Különösen azért helytelenítjük ezt az eljárást, mert a nevelő egyetlen alkalommal sem nyújtott segítséget eredményük javításában, sőt magatartásával gátolta azt. Utalni szeretnénk az egyes feleletek nyomán kialakuló negyedévi, félévi osztályzatra. Az osztályzatokban — mint a bevezetésben közölt átlagok mutatják — az ellentétek a realitás felé közelednek. Tö és Fö átlaga közel kerül egymáshoz, és a valóságos helyzetnek megfelelően a legalacsonyabb átlagot Mat mutat. Ez arra enged következtetni, hogy Tö enyhített, Fö szigorított az év közben adott osztályzatokon. Ennek ellenére sem érthetünk egyet a Tö-nél tapasztalt feleltetési és osztályozási móddal, mivel az egyes feleletek adta nevelési lehetőségeket teljesen kihasználatlanul hagyja, eljárásmódjával helytelen irányba tér el az osztályban tanító pedagógusok magatartás-módjától és a tanulók fejlődésére közömbös vagy kedvezőtlen hatást gyakorol.

A következőkben a tanulók válaszai alapján szeretnénk bemutatni, hogyan tükröződik a növendékekben a számonkérés, illetve feleletükre kapott osztályzat, és a tanár értékelése milyen gondolati és érzelmi választ vált ki bennük (3. sz. melléklet 3—4. és 11. kérdése).

3—4. kérdés:

a) Mely tárgyakból feleltél, hányasra, mit mondott a tanár vagy tanárnő a feleletedről?

b) Mit éreztél, gondoltál, tettél utána?

Az instrukcióban elmondtuk, hogy a tanulók azt a feleletet írják le, amelyikre legjobban emlékeznek. Lehetőleg minden elméleti tárgy szerepel-

jen benne. Ennek ellenére előfordult, hogy az általunk vizsgált öt tárgy közül egyesek kimaradtak. Az értékelhető feleletek tárgyanként 25—30 között vannak. Jeles és gyenge osztályzatok vegyesen szerepelnek. Számoltunk azzal, hogy a tanulók emlékezete nem őrzi híven a tanár szavait, de a válaszokból kialakult a tanár általános visszahatási módja a tanulók feleleteire — ezt saját megfigyeléseinkkel egybevetjük —; másrészt megkíséreltük tájékozódásképpen lemérni, milyen hatást vált ki a tanár visszahatása a tanulókból, mivel ez az osztályzat és értékelés nevelő jellegétől elválaszthatatlan. A válaszokról globális jellemzést adunk.

A feleletek értékelésének milyensége teljes egészében fedi megfigyeléseinket, amennyiben:

Ma-nál komplex, egyéni, nagyszámú értékelés,

Tö-nél az értékelés teljes hiánya,

Fö-nél az általánosságokat tartalmazó, negatív vonásokat hangsúlyozó,

Mat-nál a pozitív vonásokat kiemelő egyéni,

Bi-nél a kevésszámú, nagyrészt általánosságokat tartalmazó értékelés a jellemző.

A tanulók válasza egyrészt az osztályzat igazságos vagy igazságtalan voltára, másrészt az öröm vagy megbántottság, egyetértés vagy közömbösség érzésére vonatkozik. A tanulók önértékelése nem olyan fejlett, hogy osztályzatukkal kapcsolatos véleményüket elfogadhatnánk, azonban e válaszok is feltárnak néhány jellegzetességet az illető tárgyra vonatkozóan.

Ma-nál a válaszok többségében az osztályzattal való egyetértés, öröm jut kifejezésre. Öt tanuló jegyzi meg, hogy gyengébb jegyet érdemelt volna, egyetlen tanuló említi, hogy az osztályzat szigorú volt.

A válaszok alapján megerősítést nyert azon megfigyelésünk, hogy a pedagógus az ötös és négyes osztályzatokhoz is alapos, komplex, további erőfeszítésre serkentő értékelést fűz.

Tö-nél az ötös és négyes feleletek nyomán öröm, a többi osztályzatnál elkeseredés, önbírálat, elégedetlenség váltakozik. Az előítélettel teli, gúnyos és durva hangú értékeléseket több tanuló idézi. Példaként három tanuló válaszát említjük.

1. „Egy görög szót hibásan mondtam, a többit jól elmondtam és ezért egyessel küldtek helyre." — „X. néni nem veszi figyelembe, hogy mennyi szó volt és egy betűhiba miatt egyes..."

2. Kettes. X. néni: „Jól összeválogattam ma az osztály butáit." — „Igazságtalan a világ, én nem vagyok nagyon okos, de buta se."

3. „X. néni azt mondta, hogy hívnak és hármast adott, a gyerekek azt hitték ötöst kapok. Félévkor kettesem volt." — „Igazságtalan és hiába igyekszem, mert félévkor kettesem volt, már nem lehet jobb jegyem hármasnál?"

Fö-nél feltűnő a közömbös és konvencionális válaszok magas száma az érzelmet kifejezőhöz viszonyítva. Még a jó osztályzat sem szerez különösebb örömet, míg ugyanaz a tanuló más tárgyból kapott jó jegynek örül. Az egyik tanuló leírja, hogy a tanár oda sem figyelt a feleletére és közepest adott, pedig társai megítélése szerint mindent elmondott.

Mat-nál jellemző a gyengébb (3, 4) feleletek pozitív értékelése. Az esetek felében örömöt vált ki a közepes osztályzat is és további erőfeszítésre serkent. Feltételezhetően ez a nevelő magatartásának és felfogásának eredménye.

Bi-nél a konvencionális, egyetértő és önbírálatot kifejező válaszok egyensúlyban vannak. A közömbösséget mutató feleletek a gyengébb (2, 3) osztályzat után állnak. Ez arra enged következtetni, hogy a gyengébb eredményt elérő tanulókat nem sikerült a jobb eredmény elérése érdekében nagyobb erőfeszítésre serkenteni.

A tanulók válaszai alapján megállapíthatjuk, hogy a növendékek nemcsak a legjobb — jeles, jó — osztályzatoknak örülnek, nemcsak a jó jegy serkenti további szorgalmas tanulásra őket, hanem a valóságos teljesítményt méltányoló reális értékelés is, amely kifejezi a tanuló iránti bizalmat, fejlődésébe vetett hitet (Mat). Ebből következik, hogy az osztályzat nevelőértéke elsősorban attól függ, hogyan tükrözi a tanuló erőfeszítéseit, milyen mértékben mutat a jövő felé, milyen kapcsolatban áll a nevelő pedagógiai tevékenységének egészével. Így figyelhettük meg, hogy ugyanazon érdemjegyek különböző hatást váltottak ki a tanulókban az illető tantárgytól-pedagógustól függően, a serkentő vagy közömbös hatás a nevelő magatartásának egyéb sajátosságaival függ össze.

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy az osztályozás és értékelés, a tanulók tudásának mennyiségi és minőségi ellenőrzése reális értékű, nevelő formában. Nevelő értékei sokrétűek. A pedagógus számára hű tükörképet ad oktató-nevelő munkája értékeiről és hiányairól, a tanulókat jobb munkára serkenti és olyan értékes erkölcsi tulajdonságok kialakulását segíti, mint a munkaszeretet, célratörés, becsületesség, igazságosság. Az osztályozás terén leggyakrabban előforduló hibák részben az osztályozás folyamatára vonatkoznak, mint a rendszertelenség, következetlenség, részben az egyes órákon jelentkeznek. Ezek: túl magas vagy túl alacsony követelmények állítása, az osztályzat megtorlóeszközként való felhasználása, a tanulók „beskatulyázása", előítélettel osztályozás és végül az osztályzat nevelő hatásának elhanyagolása, az osztályzathoz fűzött értékelés hiánya vagy formális jellege. A jó osztályozás főbb feltételeit így foglalhatjuk össze: igényesség, rendszeresség, igazságosság, következetesség, a tanulók ismeretén nyugvó egyéni bánásmód. Nevelőértékű, konkrét értékelés. A felelés alatti nyugodt, közvetlen, érdeklődő magatartás.

3. A CÉLKITŰZÉS

A célkitűzést tartalma és jellege szerint figyeltük meg. Az egyes pedagógusok a következő sajátosságokat mutatták.

Elemzés és példák:

Ma-nál minden órán konkrét megfogalmazású célkitűzést találtunk.

Pl.: „A múlt órán megnéztük a szerkezetet, most azt vizsgáljuk, hogy milyen eszközökkel éri el..." (Petőfi: A Tisza) „A mai órán olyan szófajjal foglalkozunk, mely összefügg a határozóval. Átalakulunk nyelvtani munkaközösséggé, ti beszéltek és én csak a jegyző vagyok" (aktivitásra serkentés).

Tö-nél többnyire közömbös, általánosságokat tartalmazó célkitűzést figyeltünk meg. Pl.: „Na tovább megyünk." Előfordult, hogy a tanár (valószínű időmegtakarítás céljából) szó nélkül elkezdte a táblai vázlat írását.

Fö-nél minden esetben teljes érdektelenséget kifejező konkrét megfogalmazást találtunk.

	Ma	Tö	Fö	Mat	Bi
Megléte: van	++	+	+	+	+
nincs					
Tartalma: általánosság		+			
konkrét	++		+	+	+
probléma célkitűzés					
Jellege: érdeklődést ébresztő	+			+	
közömbös		+	++		+

++: minden esetben
+ : az esetek többségében

Pl.: „A következő állam Dél-Kelet-Európában Románia. Románia természeti viszonyaival foglalkozunk."

Mat-nál többnyire érdeklődést keltő (nem problémafelvető !) és konkrét célkitűzést észleltünk.

Pl.: „A mai órán új anyagrészt fogunk elkezdeni, ami végig fog kísérni bennünket. Nem lesz nehéz, ha megértjük. Érdekes lesz. Szeretném, ha összegeznénk általános iskolai tapasztalatainkat."

Bi-nél nagyrészt közömbös konkrét célkitűzést hallottunk.

Pl.: „Tovább kell mennünk és a következő életjelenségről, a szaporodásról beszélünk."

Megfigyeléseink alapján elmondhatjuk, hogy a pedagógusok többnyire formális bejelentés formájában alkalmazzák a célkitűzést, vagy jobbik esetben a tudatosság megvalósítása miatt. Egyetlen alkalommal sem találkoztunk probléma-célkitűzéssel, holott az adott anyagrész ezt több órán lehetővé tette volna.

A célkitűzésnek a tanulók érdeklődésének felkeltése és aktivizálása szempontjából van jelentősége. Helyet kap a perspektívák rendszerében is, amennyiben tudatosítja a tanulók előtt álló legközelebbi feladatot egy távolabbi cél elérése érdekében.

4. AZ ÚJ ANYAG FELDOLGOZÁSA

Az óra ezen szakaszát az anyag tartalmában rejlő nevelési lehetőségek felhasználása és a feldolgozás módja szempontjából figyeltük meg. Előrebocsátjuk, hogy a tervezet ezen részét nem tartjuk véglegesnek, a megfigyelési szempontok további kiegészítésre várnak. Csupán az új anyag feldolgozásának néhány, nevelési szempontból lényeges oldalát kívántuk kiemelni, annak tudatában, hogy ezek további megfigyelések eredményeként bővít-

hetők és mélyíthetők. A nevelői magatartás oldaláról visszük végig a jellemzést, a tanulók érdeklődésének és figyelmének leírása a következő részben történik.

Az anyag tartalma

Azt vizsgáltuk, hogy a tananyag témája nyújtotta világnézeti, erkölcsi nevelési lehetőségeket az illető pedagógus tervszerűen vagy alkalomszerűen használta-e fel a tanulók nevelése érdekében, vagy csak az illető anyagrész megtanítására törekedett. Lényeges szempontot képvisel, hogy a nevelő pártosan, saját kommunista meggyőződésétől lelkesítve teszi-e, vagy szenvtelenül, érzelmi átélés nélkül. A megfigyelt pedagógusok sajátosságait a következő táblázat mutatja.

	Ma	Tö	Fö	Mat	Bi
A nevelési lehetőségek felhasználása: tervszerű	+		+		
alkalomszerű					
mód: pártos	+				
szenvtelen			+		
Tényközlés		+		+	+

Elemzés:

Ma-nál az esetek többségében a nevelő a kommunista világnézetre nevelés lehetőségeit kiaknázta, és állásfoglalása szervesen kapcsolódott az órán folyó oktató munkához.

Tö-nél több alkalommal nem történt meg a lehetőségek felhasználása. Néha odavetett megjegyzés, félmondat formájában utalás történt pl. az illető állammal kapcsolatos korunkbeli állapotokra (a gyarmatok felszabadító harcai stb.), de ez feltételezhetően nem hagyott mélyebb nyomot a tanulókban.

Fö-nél szinte minden órán kiemelték az adott anyagrész aktuális politikai vonatkozásait (pl. kitekintés a világpolitika eseményeire a tárgyalt országgal kapcsolatban). Ez azonban laza fegyelem és monoton magyarázat kíséretében történt meg, úgy sikkadt el az egyhangúság és unalom mocsarában, mint a tanári előadás többi része. Szomorú, de plasztikus példa arra vonatkozóan, hogy az egyes nevelői megnyilvánulások más, rokon tényezőkkel szoros kapcsolatban hatnak.

Mat-nál teljesen hiányzott, Bi-nél egy-egy órán erőtlen formában nyilvánult meg.

Tudjuk, hogy a tananyagban rejlő nevelési lehetőségek kiemelése nem egyetlen útja a kommunista erkölcsi nevelésnek. Ilyen irányba hat a nevelő egész beállítottsága, oktató-nevelő munkájának valamennyi mozzanata. Azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusok nagyobb része a marxista filozófia alapján állva oktatja tantárgyát (tudatosan vagy ösztönösen), mivel a korszerű tudo-

mányosság követelményének kíván ezzel eleget tenni. Azonban ennek ellenére idegenkedik a szemléleten túlmenő. szavakban és tettekben kifejezésre jutó kommunista neveléstől. Ezenkívül másoknál, amennyiben az órán elhangzanak ilyen irányú megállapítások, ezek nem épülnek szervesen az anyag feldolgozásába, nem természetes és szükségszerű velejárói, hanem toldalékai annak.

A feldolgozás módja

Ezen cím alá foglaljuk össze a közlés (előadás, magyarázat, elbeszélés) sajátosságait, az érdeklődéskeltés, az aktivizálás és az önállóságra nevelés jellemző vonásait. Kitérünk a tanulók válaszaira adott magatartásra. Mindezt a pedagógus tevékenységének oldaláról kísérjük figyelemmel.

Az előadás és magyarázat jellemzői

	Ma	Tö	Fö	Mat	Bi
Tartalma: a tankönyvvel egyezik			+	+	+
más, önművelésből szárm.	+	+			
Mód: tényközlés			+	+	+
lelkes	+	+			
álpatetikus					
Érthetőségre: törekszik	++	++	++	++	++
nem törekszik					
Hatás: figyelem	+	++		+	
közömbösség			+		+
mással foglalkozás			(6)		

Az a nevelő, aki minden órán csak a tankönyv anyagát, a tankönyvvel azonos elrendezésben tanítja, nem adja hozzá egyéni tapasztalatait, olvasmányait, önművelésből származó ismereteit, bizonyos idő után elveszíti a tanulók órán tanúsított figyelmét, érdeklődését. Ezt tapasztaltuk Fö-nél és Bi-nél, ahol a magyarázat ezenkívül többnyire unalmas és közömbös hangú volt. A pedagógus halkan, meggyőződés nélkül beszélt, önmaga sem mutat érdeklődést és szeretetet szaktárgya iránt. Mat-nál a tárgyból következik, hogy az óra anyaga a tankönyv anyagával egyezik. Ma-nál és Tö-nél a tanulók minden órán feszült figyelemmel kísérték az anyag feldolgozását, részt vettek benne, amely nagyrészt a pedagógus lelkes hangú, érdeklődést keltő magyarázatának és aktivitást kiváltó eljárásának tulajdonítható.

Minden nevelő, valamennyi órán arra törekedett, hogy a tanulók minél jobban megértsék az óra anyagát. E szándék azonban különböző formában valósult meg, amelyet a tanulók válaszai bizonyítanak.

3. sz. melléklet 7. *a)* kérdése: Melyik tárgyból érted meg legjobban a magyarázatot? Mit gondolsz, mi lehet az oka?

b) Melyik tárgyból érted meg legkevésbé a magyarázatot? Mit gondolsz, miért?

Az *a)* kérdésre adott válaszban a tanulók 32 esetben indokoltak az érdekes, értelmes magyarázattal, melyet nagyrészt Tö-re (22), kisebbrészt Ma-ra (6) vonatkoztattak. A *b)* kérdésre adott válaszok megmutatták, hogy sokkal kevésbé tájékozottak arra vonatkozóan, mi lehet a magyarázat nehezebb megértésének oka. Néhányan szubjektív okokat (nehezen tanulok), mások a tantárgyak nehézségét és a magyarázat unalmas voltát említik. Fö-ről az egyik tanuló így ír: „Fö órán nem tudok odafigyelni a magyarázatra. A tanár csak beszél-beszél, de én nem fogom fel, amit mond. Ennek az óránk csak a felelési része izgalmas, a többi nagyon álmosító." A tanulóknak az új anyag feldolgozása során tanúsított magatartását külső megnyilvánulások és a fegyelembontás jelei alapján ítéltük meg. Minden esetben teljes, szinte minden tanulóra kiterjedő figyelmet láttunk Tö-nél, az órák nagy részében Ma-nál és Mat-nál, közömbös jelenlétet Bi-nél és Fö-nél, melyhez ez utóbbinál hat esetben mással foglalkozás is társult. E megfigyeléseket a tanulók fegyelmének elemzése alátámasztja.

A pedagógus tevékenysége az érdeklődés fejlesztése terén

Az érdeklődéskeltés módjának néhány változatát figyeltük meg, melyet a tanulók érdeklődésének jellemzése egészít ki. Tudjuk, hogy nem szakítható el az előadás, magyarázat sajátosságaitól, az áttekinthetőség kedvéért külön tárgyaljuk. Mivel belső kapcsolat áll fenn a tanulók érdeklődése és aktivitása között, a pedagógus aktivizálásának sajátosságait is itt jellemezzük. A tanulók aktivizálásában jelentős szereppel bír a pedagógus válasza a tanulók feleleteire. Ez feltételezhetően további jelentkezésre serkentheti a tanulót. Valószínűleg a variációs lehetőségek nagyobb száma áll fenn, mint azt táblázatunk mutatja. Külön megfigyelés tárgyává lehetne tenni, hogyan befolyásolja a tanuló további teljesítményét a feleletére adott különböző nevelői válasz.

A tantárgy iránti érdeklődés felkeltésére legeredményesebb törekvést Tö-nél tapasztaltuk. A feldolgozás ideje alatt a pedagógus gondolkodtató kérdések özönével fordult a tanulók felé. Ezenkívül az anyagot képekkel, történetekkel (mondákkal) illusztrálja. Az aktivizálás alapja az érdeklődéskeltés és a jól megszerkesztett kérdés. Nem alkalmaz jelentkezésre serkentő biztatásokat, ezt feleslegessé teszi a tanulók együttgondolkozása a tanárral. Sajnos a tanulók helyes vagy helytelen válaszait nem értékeli megfelelően, nem használja fel a tanuló egyéni fejlesztésére, sőt gyakran a hibás felelet gúnyos és durva megjegyzést vált ki belőle. Pl.: „Szörnyű! Micsoda magas kultúra. F. M. ez a te eszed. Mindig fején találod a szöget, ott ahol nem kell. Másképp is kifejezhetném, népies nyelven, csak nem akarom."

Ma-nál az érdeklődéskeltés az anyag tartalmával történik, bár a magyarázat szintén aktív figyelemre készteti a tanulókat. A tanár biztató, egyéni aktivizálást is alkalmaz az általános felszólítás mellett. Pl.: „J. az előbb jelent-

	Ma	Tö	Fö	Mat	Bi
Érdeklődés					
A pedagógus törekszik az érdeklődés felkeltésére	+	+		+	+
az anyag tartalmával	+	+		+	+
az előadás módjával		+			
egyéb eszközökkel		+			
A pedagógus nem törekszik az érdeklődés felkeltésére			+*		
Aktivizálás					
A pedagógus nem tesz rá kísérletet ...			+		
A pedagógus törekszik rá közvetlenül: biztatás, serkentés ..	+				
türelmetlen serkentés					+
felszólítás	+			+	
közvetett úton: érdeklődéskeltés		+			
módszer, szervezés	+		**		
A pedagógus kísérlete eredménytelen					
A tanulók hozzászólásaira adott válasz: jó válasznál: dícséret			+		
dícséret és felhasználás	++	+		++	+
tudomásulvétel					
hibás válasznál: javítás	+	+	+	++	
elutasítás: szó		+			
viselkedés					+
átsiklás					
gúny		+			

* Amennyiben ez egy pedagógusról feltételezhető — a külső jelek ezt mutatták.
** Az összefoglaló órákon nagyszámú kérdésre olyan felelet hangzott el, mely kizárólag a tanulók emlékezetén alapult.

keztél nagy örömömre." A tanulók válaszait minden esetben legalább egy mozdulattal vagy megjegyzéssel értékeli és a továbbiakban felhasználja. A hibás választ javítják. Gúnyos megjegyzést egyetlen esetben sem hallottunk.

Fö-nél az érdeklődés felkeltésére semmiféle törekvés nem mutatkozik, a tanulók részvétele az új anyag feldolgozásában passzív. Egy-egy órán 3—4 kérdés hangzik el, ezek sem a gondolkodást, hanem a tanulók emlékezetét fejlesztik, lényegében a tanár előadása jelenti az új anyag feldolgozását. A néhány kérdésre adott választ a tanár mindig ugyanazzal az általános megjegyzéssel nyugtázza.

Mat iránti érdeklődést nem sikerült az osztály tanulóiban felkelteni, ez azonban nem rontja, csak nehezíti a tanulók eredményes munkáját. Az osztály aktív figyelmét az a tudat biztosítja, hogy számukra a matematika nehéz tárgy, ezért minden erővel azon vannak, hogy megértsék. A tanár helyes magatartása támogatja a törekvés sikerét, amennyiben a tanulók fejlődését egyénileg is figyelemmel kíséri, biztató megjegyzéseivel további jó eredmény elérésére serkenti őket. Pl.: „H. sokat felel máma, nagyon igyekszik, remélem meg is lesz az eredménye." „B.-t meg kell dicsérnem, mert nem törte le a rossz felelet, olyan szépen jelentkezik." Gúnyos, elutasító megjegyzést nem hallottunk.

Bi-nél a szándék feltételezhetően megtalálható, azonban adminisztratív eszközökkel próbálja a tanulók érdeklődését a tárgy felé fordítani. Bevezette, hogy egy biológiai jellegű cikk ismertetéséért a tanulók jó pontot kapnak, három jó pont pedig egy jeles osztályzattal egyenértékű. Ezzel elérte, hogy a tanulók a jobb félévi-évvégi osztályzat vagy a felelés elkerülése érdekében cikkeket ismertetnek, de ezt még nem lehet a tárgy iránti érdeklődés megnyilvánulásának tekinteni. A nevelő az órán kevéssé épít a tanulók gondolkodására, az elhangzott kérdések kizárólag a felidézést követelik meg. A hibás választ a tanár szóban vagy viselkedéssel utasítja el.

A magyarázat iránti érdeklődés jelenlétét egyes esetekben maga a tananyag biztosítja, az a tény, hogy a tanulók új ismeretekkel gazdagodnak. Ebben az esetben is jelentős szerepe van a tanár tananyaghoz való viszonyának és a feldolgozás módjának. A nemcsak érthető, hanem színes, érzelmeket keltő magyarázat a tanulók gondolkodását is nagyobb aktivitásra készteti, mint a monoton, közömbös hangú magyarázat. Vannak tanárok, akik érdekes, néha kuriózumokat tartalmazó történeteket szőnek az anyagba, mások a tanulók életével hozzák néha indokolt, máskor erőltetett kapcsolatba. A meglevő lehetőségekkel legváltozatosabban Tö élt. Ennek eredménye a tanulók érdeklődésében is megnyilvánul.

A tanulók bevonása az új anyag feldolgozásába nagyrészt közvetlen úton történik. Az a kép alakult ki bennünk, hogy a pedagógusok nagy része ismeri a tanulók aktivitásának elvét, tudatában van annak, hogy a tanulókat be kell vonni az új anyag feldolgozásába. Egyesek azonban a tanulók aktivitását az órán a tanyanyagtól, saját eljárásmódjuktól és egyéb tényezőktől független feladatnak gondolják, így megoldására elégségesnek vélik a tanulók időnkénti figyelmeztetését, az órában való részvételre serkentését. Ezt tapasztaltuk Tö-t kivéve valamennyi nevelőnknél, azzal az eltéréssel, hogy egyesek (pl. Ma) ezt más eszközökkel is kiegészítette. Mat-nál, Bi-nél és Ma-nál is a tanóra ezen szakaszában különböző vagy azonos megfogalmazásban felszólítások hangzottak el, melyek természetesen a jelentkezők számát nem sokban befolyásolták. Máskor — és ez célravezetőbbnek mutatkozott —

a gondolkodtató kérdések száma emelkedett, és a nevelő biztató magatartása, a dicséretek száma szaporodott. Ugyanakkor Tö-nél a nagyszámú jelentkezést, ill. közös felelést a pedagógus érdeklődést keltő magyarázata, gyorsan pergő, logikus, nagyszámú kérdése váltotta ki, az időnkénti fent leírt hibás válaszra adott gúnyos megjegyzés ellenére. Igen lényegesnek tartjuk a tanulók aktivizálása terén a pedagógus válaszát a tanulók hozzászólásaira. A helyes feleletnél alkalmazott dicséret megfigyeléseink szerint szintén a nevelő pedagógiai tevékenységének egészében hat, értéke a tanár egyéb tulajdonságaitól függ. Míg Ma-nál az elismerő szó vagy mozdulat a tanulóban örömet váltott ki és további aktivitásra serkentette, ugyanez Fö-nél közömbös hatású maradt, esetleg a tanuló gúnyos megjegyzését váltotta ki. Természetesen ez összefügg a tanár követelményállításával és igényességével, a feladott kérdés nehéz vagy könnyű voltával. (A tanulók aktivitásának jellemzésére az érdeklődés sajátosságainak leírásánál visszatérünk.)

Önállóságra nevelés

E szempont alapján megfigyeltük, hogy a pedagógus az új anyag feldolgozása során vagy a számonkérésben lehetőséget nyújt-e a tanulóknak hozzászólásra, problémáik felvetésére. Magatartásával serkenti-e vagy gátolja a tanulók saját gondolatainak, előző tapasztalatainak elmondását. Tervezetünkhöz kiegészítésképpen a 2. sz. melléklet 1. pontjában található megfigyeléseket is közöljük, bár a kisszámú óralátogatás nem adhat teljes képet a tantárgyak helyzetéről. Mivel az abszolút számok alacsonyak, a tantárgyakról globális jellemzést adunk.

Ma-nál három esetben (a tizenöt közül) közvetlen biztatást figyeltünk meg, két órán a házi feladat jellege tette lehetővé a tanulók önálló választását, az óra szervezése pedig minden alkalommal tág teret nyújtott a tanulók számára kérdéseik feltevésére. A megfigyelt órák során tizenhárom esetben mondták el a tanulók önálló megfigyeléseiket, tettek fel kérdést vagy szálltak vitába a pedagógussal, illetve egymással.

Tö-nél az óra szervezése igen, de a pedagógus általános magatartása (l. értékelés, a tanulók hozzászólásaira adott válasz) nem biztatta a tanulókat véleményük elmondására. Ennek tulajdonítható, hogy mindössze egyetlen órán egy tanuló elevenítette fel az anyagra vonatkozó előző ismereteit.

Fö két alkalommal biztat a kérdések felvetésére, de az óra szervezése ezt nem teszi lehetővé, mivel a tanár végigbeszéli a tanórát, nem vonja be a tanulókat az új anyag feldolgozásába. Négy alkalommal került sor a tanulók önálló megnyilvánulására, ezeknek azonban elsődleges indítéka nem a téma iránti érdeklődés, hanem a fontoskodás, ill. az óra eleji időhúzás a felelés idejének megrövidítése céljából.

Mat négy alkalommal biztatott a nehézségek elmondására. Az óra beosztása ezt mindig lehetővé tette. Huszonhárom alkalommal jelentkeztek a tanulók, többnyire a tananyaggal kapcsolatos problémáikat mondták el. Nem egy esetben új példamegoldási lehetőséget javasoltak.

Bi-nél az adminisztratív eszközök nyomán tizenkét cikket ismertettek a tanulók, de ezt többségben a jó pont, ill. a jó osztályzat reményében tették.

5. AZ ISMERETEK MEGSZILÁRDÍTÁSA. AZ ISMERETEK GYAKORLATI ALKALMAZÁSA

A tanítási óra e mozzanatában az ismeretek megértését és gyakorlati alkalmazásának sajátosságait figyeltük meg.

	Ma	Tö	Fö	Mat	Bi
Az ismeretek megszilárdítása					
Időbeli ráfordítás: 2′— 5′			+	+	
5′—10′					
⊘					
A megértés ellenőrzése:					
A tanulók megértették				+	
A tanulók nem értették meg					
kevés a jelentkező					
hibás válaszok					
A megítélés bizonytalan					
formális kérdések			+		
jó tanuló felel					
hiányzik ez a mozzanat	+	+			+
Az ismeretek gyakorlati alkalmazása ...		⊘	⊘		⊘
Az öntevékenység fejlesztése terén					
fejlesztő	+			+	
gátló					
közömbös					
A tanulók részvétele:					
— aktív	+			+	
passzív					
— feladatmegoldás					
önállóságra késztet	+				
nem kíván önállóságot					
— feladatlétrehozás					
előfordul					
nem fordul elő					

A tanítási órának ez a szakasza kedvezőtlen képet mutat. Bi szerint a tantervileg előírt gyakorlati órákat nem szívesen tartja meg, mert az óra előkészítése és levezetése a többi órához viszonyítva több fáradságot igényel. Mat-nál a gyakorlati alkalmazást a gyakran mechanikus feladatmegoldás jelentette, az osztály tanulóinak munkája a tábláról való másolásban jelentkezik.

Természetesen végleges ítéletet nem alkothatunk, hiszen nem láttuk a munka egészét, de a látogatott órák alapján elmarasztaló véleményt mondhatunk. Némileg kivételt képez ez alól Ma, ahol több esetben részben az órán, részben házi feladat formájában fejlesztő, aktivitásra késztető feladatot kaptak a tanulók. Feladat önálló megfogalmazására egyetlen alkalommal sem láttunk példát.

Az összefoglalás Ma-nál elvből, Tö-nél és Bi-nél többnyire időhiány miatt elmaradt. Mat-nál a megértés ellenőrzése az órák többségében megtörtént. Fö-nél a 2—3 formális kérdés nem mutatta meg, vajon a tanulók figyeltek-e az órán, megértették-e az anyagot.

Valamennyi tantárgyra vonatkozóan elmondhatjuk, hogy a pedagógusok az új anyag feldolgozását tartják alapvetőnek. Tevékenységüket részben a rutin — pozitív vagy negativ értelemben —, részben a szakmai érdeklődés vezeti. Nem tették még magukévá gyakorlati munkájukban a társadalmunk fejlődése jelen szakaszában jelentkező új követelményeket és törekvéseket. Ebből adódik többek között, hogy a megértés ellenőrzése egyeseknél felületes, formális, az ismeretek gyakorlati alkalmazása felszínes, néha mechanikus, nem mindig fejlesztő, a tanulók részvétele a feladatmegoldásban és feladatlétrehozásban gyakran passzív. Így nem oldja meg az oktatási-nevelési feladatokat.

6. A HÁZI FELADAT FELADÁSA. AZ ÓRA BEFEJEZÉSE

	Ma	Tö	Fö	Mat	Bi
A feladás jellege: formális		++	++		+
megbeszélésen alapszik	++			+	
Mód: határozott	++	++	+	++	+
alkun alapuló					
Fegyelem: laza		++	++	+	
szilárd	+				+

Tö és Fö a házi feladatot az oldalszám bemondásával adta fel valamennyi órán. Ma-nál, mivel a tanulók több alkalommal önállóságot kívánó házi feladatot kaptak, a pedagógus megbeszélte a tanulókkal, segítséget nyújtott a megoldásra vonatkozóan és meghallgatta a tanulók kérdéseit. A feladat feladása minden tantárgynál határozott módon történt, csupán Fö-nél figyeltünk meg két alkalommal bizonytalanságot, amely a tanulókkal való alkudozásra adott alkalmat.

Az óra befejezésére a nevelők láthatóan nem ügyelnek, a fegyelem meglazul, hiányzik az óra határozott lezárása és a befejező kölcsönös tiszteletadás. Ez különösen Tö-nél és Fö-nél kifejezett.

Lényegesnek tartjuk a házi feladat megbeszélésen alapuló feladását, mivel a tanulók ekkor kapnak útmutatást otthoni tanulmányi munkájukra vonatkozóan. Ez hidat képez a tanítási órák folyamatában, a tanuló iránti követelmények állításában. Mivel a házi feladat az ismeretek gyakorlati alkalmazására ad alkalmat, lényeges, hogy a tanulók ezt megfelelő útmutatás alapján végezhessék el.

7. AZ ÓRA EGÉSZÉRE VONATKOZÓ MEGFIGYELÉSEK

Tervezetünk második részében néhány szempont alapján az óra egészére vonatkozó sajátosságokat jegyeztük fel. Mindegyik szempont önálló kutatás tárgyát is képezhetné, itt különösen a pedagógus vezető szerepére és beszédstílusára gondolunk. További megfigyelés kiindulópontja lehetne azon meg-

	Ma	Tö	Fö	Mat	Bi
Az óra menete:					
nyugodt	++	+		+	+
gyors					
vontatott			+		
változó: lassú a számonkérésnél, gyors az új anyagnál					
gyors a számonkérésnél, lassú az új anyagnál					
Az óra hangulata:					
komoly	+			+	+
derűs					
váltakozó		+			
nyomott, egyhangú			+		
feszült					
A pedagógus vezető szerepe :					
diktatórikus					+
demokratikus	++	+		+	
szabados			+		

nyilvánulások összegyűjtése, melynek nyomán az alábbi változatok kialakulhatnak, vagyis milyen feltételek alapján alakul a pedagógus óravezetése demokratikus vagy diktatórikus módon, hogyan befolyásolja ez a tanulók tanulmányi eredményét, fegyelmét, a nevelőhöz való viszonyt stb. Erre megfigyeléseink nem terjedtek ki, így csak általános jellemzést adunk a megfigyelt pedagógusok óráiról. Az alábbi táblázat az óra menetére, hangulatára és a nevelő vezető szerepére vonatkozó megfigyeléseket tartalmazza.

Ma-nál az óra menete minden megfigyelt alkalommal nyugodt, hangulata az órák többségében komoly, időnként vidám, humorral telített, vagy a kettő alkalomhoz illő váltakozása. A pedagógus magatartása tervszerűséget, következetességet és munkakedvet tükröz. A tanár és a tanulók együttműködése demokratikus.

Tö-nél az óra menete többnyire nyugodt, bár láttunk néhány gyors, izgatott óravezetést is. Ezt különösen az időhiány és a tanulók gyenge teljesítménye váltotta ki. A demokratikus óravezetés túlsúlya mellett diktatórikus mód is előfordult.

Fö-nél nagyrészt vontatott, nyomott hangulatú, unalmasnak nevezhető órákat hallgattunk. Összetevői a pedagógus előadásmódja, beszéde, az óravezetés erőtlensége, szabadossága, a lelkesedés és az érdeklődéskeltésre törekvés teljes hiánya a tanár tárgyi tudásának teljessége mellett.

Mat-nál többnyire komoly munkakészséget kifejező hangulat uralkodott. Az óra menete részben nyugodt, máskor a tanulókat siettető; izgatott, amit az időhiány okozott.

Bi-nél az órák nagy része egyhangú, nyomott hangulatú. Az óravezetés diktatórikus jellegű.

Az egyes órákon megfigyeltük, hogy a pedagógusok gyors, nyugtalan tempót diktálnak az új anyag feldolgozása során, a számonkérést pedig elhúzzák. Ritkábban ugyan, de az ellenkező változat is előfordul. Ez a tervszerűtlenség benyomását kelti a tanulókban, az órán feszültséget, nyugtalanságot okoz. Az óra hangulata nagymértékben befolyásolja a tanulók figyelmét, érdeklődését, teljesítményét. A legkedvezőbb feltételek a derűs komolyságot árasztó órákon találhatók, ennek alapját mind a nevelő, mind a tanuló számára a közös munka öröme adja.

A pedagógus vezető szerepe az óravezetés jellegében nyilvánul meg, melynek milyenségében szerepet játszik a tanulók önálló megnyilvánulásának lehetősége és az erre adott válasz, az óra fegyelme és a nevelő fegyelmezési eljárásai, a tanár beszédstílusa és kapcsolata az egyes tanulókkal és az osztályközösséggel.

Tervezetünk következő részében a pedagógus beszédének, viselkedésének és a tanulókhoz való kapcsolatának néhány sajátosságát közöljük.

Ma-nál alakul ki a legkedvezőbb feltétel, amennyiben stílusa az alkalomhoz illően változó, színes, szuggesztív, viselkedése nyílt, határozott, az egyes tanulók felé érdeklődő, minden tanulót a tanévkezdés első heteitől ismer, az osztállyal és az egyes tanulókkal közvetlen kapcsolatot tud teremteni. Mindez teljes összhangban áll az előzőek során ismertetett megfigyeléseinkkel. A számonkérés, az új anyag feldolgozása, az érdeklődés felkeltése és az aktivizálás terén tanúsított nevelői magatartása a megfigyelt nevelők legjobbjává emelik.

Tö-ről kialakult összképben a következetlenség kerül előtérbe. Beszédstílusában valamennyi pozitív vonás megtalálható, viselkedése nyílt, hatá-

	Ma	Tö	Fö	Mat	Bi
A pedagógus stílusa: *a)* objektív			+	+	+
szubjektív					
változó	+	+			
b) száraz			+		+
színes	+	++		+	
humoros					
c) szuggesztív	++	++		+	
közömbös			+		+
A pedagógus viselkedése: *a)* határozott	++	++	+	++	+
befolyásolható					
b) türelmes	++		++	+	+
türelmetlen		+			
c) nyílt	++	++		++	
tartózkodó			++		++
A tanulókkal való kapcsolat: Az egyes tanuló felé: *a)* érdeklődő	++			+	
közömbös		+	+		+
b) néven szólítás egységesen keresztnév	++				
vezetéknév			+	+	
egyénenként változó					
nem ismeri		+			+
Az osztállyal való kapcsolat: közvetlen	++	+		+	
merev					+
feszült					
elszakadt			+		

rozott, gyakran azonban türelmetlen, az egyes tanulók fejlődése iránt közömbös, lebecsülő, gúnyos, nem minden tanuló nevét ismeri, ugyanakkor az osztály egészével igen jó kapcsolata van. A pedagógus magatartásában számos ellentmondást találunk (pl. az új anyag feldolgozása és a számonkérés sajátosságai, a tanulók érdeklődésének ébrentartása és a velük való bánásmód különbözősége).

Fö-nél a táblázatba foglalt vonások beilleszkednek az előzőek során kialakult képbe. A pedagógus stílusa szinte minden órán, az illető anyagrésztől függetlenül szárazan objektív és közömbös. Viselkedése általában határozott, minden esetben türelmes és tartózkodó. Az egyes tanulók teljesítménye iránt közömbös, az osztállyal való kapcsolata merev.

Mat-nál a pedagógus stílusa objektív, színes, szuggesztív jellegű. Minden esetben nyílt és határozott. Türelme különösen a hibás feleletnél, gyenge tanuló felelésekor hamarabb elfogy. Az egyes tanulók fejlődése iránt érdeklődést mutat. A tanulókat név szerint ismeri, az osztállyal közvetlen kapcsolatban áll.

Bi-nél a nevelő viselkedése többnyire határozott és türelmes, minden órán tartózkodó, bár ezt a nevelő megkísérli áttörni. A próbálkozás azonban sikertelen, ami összefügg a nevelő igen magas követelményállításával, túlzott precizitásával. Stílusa többnyire objektív, száraz. Az egyes tanulók teljesítménye iránt nem érdeklődik, a jórendű és közepes tanulók nevét nem ismeri. Az osztállyal való kapcsolata merev, a pedagógusból is bizonyos belső feszültség árad.

Az anyag tartalma, a tanulók és a pedagógus által meghatározott beszédstílus sajátosságai befolyásolják a tanulók tantárgyhoz való viszonyát, a megértést, az óra fegyelmét, hangulatát stb. A nevelő viselkedése a tanulókkal való kapcsolatot, továbbmenve a nevelő tevékenység hatékonyságát befolyásolja. E területen a következetesen megnyilvánuló, legkedvezőbbnek ítélhető nevelői magatartást Ma-nál észleltük.

Röviden összefoglaljuk a nevelők közös és eltérő vonásait és a nevelőközösség jellemző sajátosságait, amennyiben erről az adott esetben beszélhetünk. — A fent jellemzett pedagógusok szakmai felkészültsége és általános műveltsége magas színvonalú, valamennyien felelősséget éreznek a tanulók — elsősorban oktatás útján elérhető — fejlődéséért. Mivel azonban a szaktudás és a felelősségtudat mögött különböző színvonalú eszmei-politikai állásfoglalás, különböző pedagógiai tudás áll, nevelői eljárásaik igen nagy fokban eltérnek egymástól. Ezek a különbségek nemcsak egyéniségük különbözőségéből erednek, hanem a pedagógiai munka különböző felfogásából. Ma-t kivéve szinte kizárólagos feladatuknak az ismeretek átadását tekintik, nem rendelkeznek a szocialista nevelés céljának, feladatainak, alapvető módszereinek ismeretével. Erre vezethetők vissza azok a hibák és mulasztások, melyekre az elemzés során fény derült. Kitűnt, hogy a szó helyes értelmében felfogott következetes nevelői (-nevelő) magatartást Ma-nál figyelhettük meg, míg a többieknél egyes pozitív megnyilvánulást más, meg nem engedhető magatartás egészített ki. Ez különösen Tö-nél kifejezett, amennyiben az érthető és érdekes új anyagfeldolgozás következetlen, durva, néha igazságtalan vagy semmitmondó számonkéréssel járt együtt. Ennél kedvezőtlenebb kép alakult ki Fö-ről, ahol az oktató-nevelő munka szinte valamennyi hiányosságát megtalálhatjuk. A segítés szándéka, a tanulók fejlődésének figyelemmel kísérése emelkedik ki Mat jellemvonásai közül, míg Bi-nél a lelkiismeretesség, pon-

tosság válik szembetűnővé. Ma-tól és Mat-tól eltekintve a számonkérés során az osztályozást nem követte alapos, sokoldalú értékelés, Ma-t kivéve az anyagban rejlő nevelési lehetőségek tervszerű és pártos felhasználása nem történt meg, az új anyag feldolgozása során aktivizálásra, érdeklődéskeltésre törekvés, önállóságra nevelés különösen Fö-nél és Bi-nél hiányzott, az ismeretek megszilárdítása Ma-nál, Tö-nél és Mat-nál szinte minden órán elmaradt, Fönél, Bi-nél néhány formális kérdésben jelentkezett, az ismeretek gyakorlati alkalmazása egyetlen nevelőnél sem mutatkozott a korszerűség igényével, e téren Ma-nál is csak kezdetleges törekvések találhatók. Megfigyeléseink szerint az osztályban tanító tanárok között pedagógusközösség nem alakult ki. Az osztályban tanító pedagógusok a nevelőmunkát kizárólag az osztályfőnök feladatának tekintik és valóban csak az illető osztályfőnök (Ma) fejt ki ilyen irányú tevékenységet az osztályon- és iskolánkívüli munkában is. A vele folytatott beszélgetésből megtudtam, hogy az 1. félév folyamán mindössze négy tanuló ügyében fordult az osztályban tanító tanárok egyikéhez, tanulmányi, fegyelmi és családi ügyekben. A kezdeményező minden alkalommal ő volt. Rendszeres megbeszélések az osztályban tanító tanárok között — az osztályozóértekezletet kivéve nem folytak. Az osztályfőnök egyedül vállalja az osztály problémáinak megoldását és, mint a fenti adat mutatja, csak rendkívüli esetben kér segítséget. Az osztályban tanító pedagógusok általában a kirívó fegyelemsértést közlik az osztályfőnökkel, a tanulmányi téren észlelt hanyatlást többnyire az osztályzat lerontásával elintézettnek tekintik.

8. A TANULÓK ÉRDEKLŐDÉSÉNEK ÉS MUNKAFEGYELMÉNEK JELLEMZÉSE

Az érdeklődés egyik megnyilvánulásának fogtuk fel a tanulók aktivitását. Egyrészt a 2. sz. melléklet megfelelő adatait ismertetjük, az egyes tantárgyakra vonatkozóan, továbbá a tanulók válaszát a 3. sz. melléklet 6. kérdésére. (Melyik órán szólsz hozzá a legtöbbet? Miért? Melyik órán nem szólsz hozzá? Miért?)

Az előre elkészített ülésrendet felhasználva az egyéni hozzászóláskor jelet tettünk. A közös felelést külön jelöltük. Az óra befejezésekor a jelentkezések átlagát is feltüntettük. Az egy megfigyelő által végzett megfigyelés nem tette lehetővé, hogy minőségi különbséget tegyünk a kérdésekre adott válaszok között (pl. emlékeztető-gondolkodtató, felszólításra vagy a nélkül történt, előző tapasztalatra, ismeretre vagy újabb összefüggés megláttatására irányult-e stb.).

A megfigyelt 15 órára számítva a hozzászólások megoszlását az alábbi táblázat mutatja.

A tanulók válaszaiban (6. kérdés. Melyik órán szólsz hozzá legtöbbet? Miért? Melyik órán nem szólsz hozzá? Miért?) a kérdés *a)* pontjára 12 tanuló Ma-t és 14 tanuló Bi-t említi. Míg Ma-nál a tanulók nagyrésze érdeklődésével és a tárgyhoz való hozzáértésével indokolja aktivitását, Bi-nél azért szól hozzá, hogy jobb osztályzatot kapjon. A *b)* kérdésre adott válaszokban 13 tanuló Fö-t, 4 tanuló Tö-t jelöli meg. (Indokolás az utóbbiak egyikénél: „. . . félek, hogy nem tudom, vagy nem egészen jól tudom és X. néni hülyének könyvel el.") Fö-nél a passzivitás indokai: nem érdekel a tárgy, a tanár nem is kérdez. A táblázat adatai nem mutatják Tö, Fö, és Mat közötti különbségeket kellő differenciáltsággal, ezenkívül Bi-nél és Fö-nél nincsenek összhangban a tanulók válaszaival. A tantárgyak közötti különbségeket az aktivitásra

	Egyéni hozzászólások					Közös hozzászólások	Jelentkezők átlaga
	Hozzászólások száma		Egy órára jutó hozzászólás	Egy felelőre eső hozzászólás	Az osztály egy tagjára eső hozzászólás	Egy órára jutó hozzászólás	Egy órára jutó hozzászólás
	db	tanulók					
Ma	491	223	33	2	1	1	4
Tö	78	55	(5)	1½	∅	(13)	2
Fö	267*	137	18	2	½	∅	2½
Mat	258	189	17	1½	½	2	3½
Bi	171	98	11	1¾	⅓	1	2½

vonatkozó nevelői magatartás jellemzése mutatja. Az utóbbi jelenség Bi-nél azzal magyarázható, hogy a tanulók hozzászólásnak számították az általunk a tanulók önálló megnyilvánulásánál tárgyalt Bi jellegű cikkek ismertetését, melyre jó pontot kapnak, Fö-nél az aktivitás nem reális, mivel részben az összefoglaló órákra vonatkozik, részben felszólításra történt, vagyis a pedagógus közvetlen úton váltja ki a tanulók hozzászólásait. A táblázat adatai és a tanulók válaszai egybehangzóan bizonyítják, hogy a legnagyobb számú, és hozzátehetjük, minőségileg is legjobb aktivizálás Ma-nál található.

A tanulók tantárgy iránti érdeklődésének jellemzését a 3. melléklet 1., 5., 9—10. és 12. kérdésére adott válaszok alapján végeztük.

Mivel az 1., 5. és 9—10. kérdésekre adott válaszokban a tantárgyak sorrendje és az indokolás lényegében azonos, ezért a tanulók által legalaposabban kidolgozott 1. kérdést vesszük alapul a tanulók érdeklődésének jellemzésekor.

a) Melyik órán hallgatod legszívesebben a magyarázatot és miért?

b) Melyik órán hallgatod legkevésbé szívesen a magyarázatot és miért?

Mint a táblázat egyértelműen mutatja, hogy a tanulók legkedvesebb tantárgya Tö és Ma, leggyakoribb indokuk az érdekes tananyag és az érthető, színes magyarázat. A tanulók válaszaikban lelkes hangon sorolják fel, milyen új tudásra tesznek szert ezeken az órákon. Egybehangzóan a legcsekélyebb érdeklődést váltotta ki Fö, 25 tanuló nevezte meg ezt a tárgyat az anyag és a magyarázat unalmasságával indokolva. Négy tanuló választotta el a tárgy tartalmát a magyarázat milyenségétől.

A 9—10. kérdésre adott válaszokban a Ma, Tö és Fö közötti megoszlás azonos a fentiekkel. Az indokolásban három tanuló említi, hogy a tárgy hivatásával kapcsolatos. A negatív megítélések okaként a fentieken kívül szerepel, hogy a tanuló nem látja gyakorlati értékét (Mat).

* A 15 órából Fö-nél 4 ismétlő-rendszerező óra, mely kizárólag a tanulók felidéző emlékezetére támaszkodott, minden új szempont nélkül. Ezért a négy óra hozzászólásai helyett négyszer 27 hozzászólást, a többi óra közül a válaszok legmagasabb előfordulási számát vettük.

○ Az új anyag feldolgozása Tö-nél többnyire közösen történt, ezzel magyarázható, hogy a közös felelések túlsúlyban vannak. Ha az egy órára jutó egyéni hozzászólásokhoz hozzászámítjuk az egy órára eső közös feleléseket (5, 13), a válaszok száma eléri a Fö-nél és Mat-nál található átlagot.

▭ Az adat legjobban fejezi ki Ma eredményes munkáját e területen is.

	Ma		Tö		Fö		Mat		Bi	
	a)	*b)*	*a)*	*b)*	*a)*	*b)*	*a)*	*b)*	*a)*	*b)*
A tanulók száma	14		30		2	25	3	3	4	1
A) 1. A tantárgy anyaga, témája érdekes	8		16		1		1		2	
2. A magyarázat érdekességére vonatkozó indokolás										
a) érdekes, színes magyarázat	9		19							
b) nemcsak a tankönyv anyagát mondja	3		7							
c) az óra vidám hangulata	2									
d) a tanulókat bevonja az új anyag megbeszélésébe	1									
3. Érthető, jó magyarázat	4		7		1		2			
4. Az otthoni tanulást megkönnyíti a magyarázat			2							
B) 1. A tantárgy anyaga unalmas, érdektelen						5				1
2. *a)* A tanár magyarázata unalmas (száraz, vontatott, halk stb.)						20				
b) A könyv szerint magyaráz						3				
3. A tárgyat szereti, a magyarázatot nem						4				
4. Nem érti								3		

Az 5. kérdésre adott válaszokban figyelemre méltó indokként említik a tanulók (6 tanuló), hogy Fö-nél laza a fegyelem. Ezzel pozitív irányú választásukat indokolják.

A 12. kérdés válaszaiból megtudjuk, hogy magyar szakkörre nyolc tanuló jár, regényt, verseket, irodalmi folyóiratot 15 tanuló olvas. 22 tanuló ismertetett cikket az Élet és Tudomány c. folyóiratból Bi szervezése következtében. Tö jellegű cikket három tanuló olvasott, feltételezhetően azért ilyen kevés, mert a pedagógus kevés, ill. semmi indítékot, útmutatást nem adott a tanulóknak.

Az előző fejezetben jellemzett nevelői magatartásformák és a tanulók érdeklődése közötti összefüggésre vonatkozóan megállapíthatjuk, hogy az illető tantárgy iránti érdeklődés kialakulásában fontos szerepe van a tananyagnak, a tanári magyarázatnak, a tárgy és a tanuló hivatása kapcsolatának, valamint a társadalom életében betöltött szerepének. E tényezők közül legtöbben az anyag feldolgozásának módjával kapcsolták össze érdeklődésüket, melyben különösen az érthetőség és a színes, változatos előadásmód a döntő. E követelményeknek legjobban Ma és Tö felelt meg, saját megfigyeléseink és a tanulók

válaszai alapján egyaránt. Tö feltételezhetően azért nyerte el az első helyet, mert az új anyag feldolgozási módja elevenebb, változatosabb, aktivizálóbb (közös felelés), egyéb, a tananyagon kívüli és a tanulókhoz közelálló részletekkel bővül.

A 3. sz. melléklet 14*a* kérdése a házi feladatok elkészítésére vonatkozott, bár az itt kapott adatok nem megbízhatóak. A házi feladatot *saját elmondás* alapján Ma-nál 21 tanuló (58,33%) készíti el mindig és 15 tanuló nem mindig (41,66%). A feladott leckét Ma-nál 20 tanuló (55,45%) mindig, 14 tanuló (38,88%) nem mindig és 2 tanuló (5,54%) néha tanulja meg. Tö-nél 25 tanuló mindig (69,44%), 10 tanuló nem mindig (27,77%) és egy tanuló (2,77%) néha készül el. Fö-nél mindössze 8 tanuló készül el minden órára, 21 tanuló nem mindegyikre, és 7 tanuló néha tanulja meg a feladott anyagot. Mat és Bi a kettő között foglal helyet (Ma, Tö és Fö között).

Tehát a tanulók saját bevallásuk szerint folyamatosan és lelkiismeretesen Tö-nél és Ma-nál készülnek el, míg Fö-nél az otthoni tanulás felszínes és megbízhatatlan.

Az egyes órák, ill. tantárgyak fegyelmét bemutató táblázat a következő:

	Ma	Tö	Fö	Mat	Bi
Az óra fegyelme: szilárd	15	13	2	4	6
laza	—	—	13	6	3
változó	—	2	—	5	6
A fegyelembontás minősége: nyugtalanság	4	1	14	21	6
beszélgetés	16	12	7	58	44
közbeszólás	—	—	—	2	—
egyéb	—	2	33	1	—
Összesen	20	15	54	82	50
A fegyelmezés módja: Szóban: 1. általános jellegű	12	14	44	73	44
konkrét jellegű	8	1	4	9	4
2. figyelmeztető	18	14	47	71	49
dorgáló	1	—	3	3	1
gúnyos	1	—	—	—	—
Egyéb gesztussal	—	1	1	8	25
Összesen	40	30	99	164	123

Ma-nál és Tö-nél a megfigyelt órák nagy részén a fegyelem szilárd, jelentősebb fegyelemsértés nem történt, a tanulók nyugodtan, figyelmesen vettek részt a munkában. A kevés számú beszélgetés megszüntetésére többnyire általános figyelmeztetést alkalmaztak. Fö-nél, Mat-nál és Bi-nél szembetűnő a fegyelembontások és az ezt követő figyelmeztetések magas száma. A tanítási órákon ennek ellenére az volt a benyomásunk, hogy a leglazább fegyelem Fö-nél uralkodott. A táblázat két része (az óra fegyelme — a fegyelembontás minősége) közötti ellentmondást Fö, Mat és Bi-re vonatkozóan a következőkkel magyarázhatjuk. Szinte valamennyi általunk megfigyelt órán (13) a tanulók magatartása Fö-nél fegyelmezetlen, figyelmetlen volt. A tanár azonban az esetek jelentős részében ezt nem vette tudomásul — tehát még az igénye sem volt meg a fegyelmezett munkára — és nem figyelmeztette a tanulókat. Mivel a megfigyelő csak az elhangzott figyelmeztetéseket jegyezte fel, a figyelmeztetések csekélyebb száma innen adódik. Mat-nál és Bi-nél a tanulók fegyelmezettebben viselkedtek, mint Fö-nél. Ezek a pedagógusok azonban az alig észrevehető fegyelemsértésre is érzékenyen és azonnal felfigyeltek, időnként indokolatlanul is figyelmeztették a tanulókat, különösen Mat. A megszólítások többnyire általános jellegűek, az egész osztálynak szóltak. A fegyelmezési eljárások egysíkúak. Kivételt képez Bi, aki némi változatossággal él, mint a kopogás, taps, a hang halkítása.

A tanulók munkafegyelme tehát azokon az órákon kielégítő, ahol az új anyag feldolgozása a tanulók számára érdekes módon történik, ahol a tanulók tevékenyen részt vesznek az új anyag feldolgozásában, az óra hangulata általában derűs, a nevelő viselkedése határozott és az osztállyal való kapcsolata jó.

1. ÓRAKEZDÉS

Fegyelem

Laza: kihat tovább az órán; nem hat ki
Szilárd.

Hiányzó feladat, füzet:

Szó nélkül hagyja. Foglalkozik vele:
Kutatja az okot: büntet
nem büntet
Javít, megbeszél.
Azonnal büntet:
rendszer alapján
szóban
más módon

2. SZÁMONKÉRÉS

A felszólítás:

Stílusa: szenvtelen
érdeklődő
Tartalma: általános
konkrét
előzetes indokolás

A pedagógus magatartása a felelés alatt:

Figyelmesen hallgat
Serkent: szóval
viselkedéssel
Érdeklődés nélkül hallgat
Mással foglalkozik
A tanuló hibázik:
azonnal: a pedagógus javít
a tanulók javítanak
a felelő javít
a felelet végén: az értékelésben
a többi tanuló
A tanuló nem tudja folytatni
a pedagógus vár
segítő kérdést ad
mást szólít
gúnyos megjegyzést tesz
a felelőt leülteti.

A felelet elbírálása:

Osztályozás:
az osztályzat: túl szigorú
reális
enyhe
stílus: határozott
határozatlan
Értékelés:
tartalma:
a felelet: tartalmára vonatkozik
formájára vonatkozik
mindkettőre vonatk.
a tanuló szorgalmára vonatkozik
a jövőre vonatkozó útmutatás
az osztály együttesére vonatk.
komplex
jellege:
terjedelem: 1—2 mondat
3—6 „
— általánosságot tartalmaz
egyéni
az osztálynak is szóló
— csak pozitív von. tart.
csak negatív von. tart.
mindkettőt tartalmaz
stílusa: bizalmat kifejező
lekicsinylő
durva
közömbös
dorgáló
A számonkérés folyamatára vonatk.:
a tanuló fejlődésére utal
a közösség fejlődésére utal

3. CÉLKITŰZÉS

Megléte: van
nincs
Tartalma: általánosság
konkrét
probléma célkitűzés
Jellege: érdeklődést keltő
közömbös

4. ÚJ ANYAG FELDOLGOZÁSA

A nevelési lehetőségek felhasználása:

tervszerű
alkalomszerű
mód: pártos
szenvtelen
Tényközlés

A feldolgozás módja:

Az előadás-jelleg
Tartalma: a tankönyvvel egyezik
önművelődésből származik
Mód: tényközlés
lelkes
álpatetikus
Érthetőségre: törekszik
nem törekszik
Hatás: figyelem
közömbösség
mással foglalkozás

Érdeklődés
A pedagógus törekszik az érdeklődést
felkelteni
az anyag tartalmával
az előadás módjával
egyéb eszközökkel
A pedagógus nem törekszik az érd.
Aktivizálás
A pedagógus nem tesz rá kísérletet
A pedagógus törekszik rá
közvetlen út: biztatás
türelmetlen felszólítás
közvetett út: érdeklődéskeltés
módszer. szerv.
A pedagógus kísérlete eredménytelen
A tanulók hozzászólásaira
jó válasznál: dicséret
dicséret és felhaszn.
tudomásulvétel
hibás válasznál:
javítás
elutasítás: szó
viselkedés
átsiklás
gúny
Önállóságranevelés
A ped. önállóságra serkent:
szóval, viselkedéssel
kielégítő válasszal
az óra szerv. lehetővé teszi
házi feladattal
A pedagógus nem serkent:
elutasít, leint
felszínes választ ad
az óra szerv. nem teszi lehetővé

5. AZ ISMERETEK MEGSZILÁRDÍTÁSA, GYAKORLATI ALKALMAZÁS

Megszilárdítás:

Időbeli ráfordítás: 2— 5′
5—10′
∅
A megértés ellenőrzése:
A tanulók megértették
A tanulók nem értették meg:
kevés jelentkező
hibás válaszok
A megítélés bizonytalan:
formális kérdések
jó tanuló felel
hiányzik ez a mozzanat

Gyakorlati alkalmazás:

Az öntevékenység fejlesztése terén:
fejlesztő
gátló
közömbös
A tanulók részvétele:
— aktív
passzív
— feladat-megoldás:
önállóságra késztet
nem kíván önállóságot
— feladat-létrehozás
előfordul
nem fordul elő

6. HÁZI FELADAT

A feladás jellege :
formális, megbeszélésen alapuló
Mód : határozott
alkun alapuló
Fegyelem : laza
szilárd

7. AZ ÓRA EGÉSZÉRE VONATKOZIK

Az óra menete:

nyugodt
gyors
vontatott
változó:
lassú a számonkérésnél, gyors az új anyagnál
gyors a számonkérésnél, lassú az új anyagnál

Az óra hangulata:

komoly
derűs
változó (1—2)
nyomott, egyhangú
feszült

A ped. vezető szerepe:

diktatórikus
demokratikus
szabados

A ped. stílusa:

a) objektív
szubjektív
változó
b) száraz
színes
humoros
c) szuggesztív
közömbös

TANTÁRGY

Idő:

A ped. viselkedése:

a) határozott
befolyásolható
b) türelmes
türelmetlen
c) nyílt
tartózkodó

A tanulókkal való kapcsolat:

Egyes tanuló felé :
a) érdeklődő
közömbös
b) néven szólítás
egységesen: keresztnév
vezetéknév
egyénenként változó
nem ismeri

Az osztállyal való kapcsolat
közvetlen
merev
feszült
elszakadt

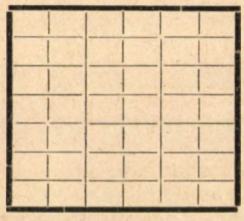
2. sz. melléklet

Tantárgy:
Dátum:

A) ÉRDEKLŐDÉS

1. A tanulók önálló megnyilvánulásai.
2. Aktivitás.

egyéni közös jelentkezések átlaga



B) MUNKAFEGYELEM

1. Feladatok elkészítése: *a)* hiányzó feladat——
b) készületlen tanuló——
2. Az óra fegyelme: *a)* szilárd——
b) laza——
c) változó——
1. A fegyelembontás minősége: beszélgetés——
nyugtalanság——
egyéb——
2. A pedagógus fegyelmezési eljárása:
szóban: forma: általános megjegyzés——
konkrét megjegyzés——
stílus: figyelmeztető——
dorgáló——
gúnyos——
más gesztussal——

3. sz. melléklet

1. Melyik órán hallgatod legszívesebben a magyarázatot? Miért?
Melyik órán hallgatod legkevésbé szívesen a magyarázatot? Miért?
2. Milyen osztályzatot érdemelsz saját véleményed szerint?
biológiából:

földrajzból:
kémiából:
magyarból:
matematikából:
oroszból:
történelemből:

3. Mely tárgyakból feleltél, hányasra, mit mondott a tanár vagy tanárnő a feleletedről?
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.

4. Mit gondoltál, éreztél, tettél utána?
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.

5. Melyik órán veszel részt legszívesebben és miért?
Melyik órán veszel részt legkevésbé szívesen és miért?
6. Melyik órán szólsz hozzá a legtöbbet? Miért?
Melyik órán nem szólsz hozzá? Miért?
7. Melyik tárgyból érted meg legjobban a magyarázatot? Mit gondolsz, mi lehet az oka?
Melyik tárgyból érted meg nehezen a magyarázatot? Mit gondolsz, mi lehet az oka?
8. Ha én tanár lennék . . .
9. Írd le a tantárgyakat olyan sorrendben, ahogyan a legjobban érdekelnek!
10. Az elsőt és az utolsót indokold meg! Miért érdekel a legjobban és miért a legkevésbé?
11. Melyik órán felelsz legszívesebben? Miért?
Melyik órán félsz leginkább a feleléstől? Miért?
12. Melyik szakkörbe jársz?
Olvastál-e a tananyaghoz kapcsolódó könyvet vagy cikket a kötelező olvasmányon kívül? Nevezd meg őket!
13. Tanáraim közül kit szeretnék legjobban családtagnak? Miért?
És barátnak? Miért?
14. Ha bajban lennél, kihez fordulnál tanáraid közül segítségért, tanácsért? Miért?
15. Az írásbeli házi feladatot otthon elkészítettem

földrajz	mindig —	nem mindig —	néha
kémia	m.	n. m.	n.
magyar	m.	n. m.	n.
matematika	m.	n. m.	n.
orosz	m.	n. m.	n.

A feladott anyagot otthon megtanultam

biológia	m.	n. m.	n.
földrajz	m.	n. m.	n.
kémia	m.	n. m.	n.
magyar	m.	n. m.	n.
matematika	m.	n. m.	n.
orosz	m.	n. m.	n.
történelem	m.	n. m.	n.

16. Melyik órán figyelsz leginkább a magyarázatra? Miért?
Melyik órán figyelsz legkevésbé a magyarázatra? Miért?

17. Válaszd ki az alábbi jegyzékből azt a 10 nevelői tulajdonságot, amelyet a *a)* legjobbnak: *b)* legrosszabbnak

tartasz. Írd le őket fontossági sorrendben!

a)	*b)*
1. Aprólékos	27. Nem megértő
2. Barátságtalan	28. Nem segít a tanulásban
3. Befolyásolható	29. Nem egyformán szereti tanítványait
4. Bizalmatlan	30. Nem törődik tanítványaival
5. Egyformán szereti tanítványait	31. Nem tud fegyelmet tartani
6. Enyhén osztályoz	32. Nyugodt
7. Erélyes	33. Osztályon kívül is foglalkozik tanítványaival
8. Érthetően magyaráz	34. Őszinte
9. Érdekesen magyaráz	35. Ragaszkodik a tankönyv anyagához
10. Goromba	36. Rosszindulatú
11. Gúnyos	37. Segít a tanulásban
12. Igazságosan osztályoz	38. Segít problémáink megoldásában
13. Igazságtalanul osztályoz	39. Szeszélyes
14. Igényes	40. Szereti és becsüli tanítványait
15. Ismeri tanítványait	41. Szigorúan osztályoz
16. Jóindulatú	42. Szívesen tanít
17. Kedves	43. Türelmes
18. Kiabál	44. Türelmetlen
19. Komoly	45. Törődik tanítványaival
20. Követel	46. Unalmasan magyaráz
21. Közvetlen	47. Többet magyaráz, mint ami a tankönyvben van
22. Megértő	48. Túl sokat követel
23. Merev	49. Vidám
24. Mesél magáról	50. Zárkózott
25. Nem magyaráz érthetően	
26. Nem ismeri tanítványait	

Вера Ормаи

ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЯ НА ИНТЕРЕС К ПРЕДМЕТУ И ТРУДОВУЮ ДИСЦИПЛИНУ УЧЕНИКОВ ОДНОГО КЛАССА

Автор наблюдал поведение пяти педагогов первого класса одной Будапештской гимназии в течение учебного года, с той целью чтобы установить, каким образом влияет поведение отдельных педагогов на интерес учеников к изучаемому предмету и на их дисциплину. Автор описывает результаты наблюдений, проведенных отчасти по заранее установленным вопросам, отчасти дополняет их данными, полученными путем опроса учеников.

Таблицы показывают, насколько соответствовали педагоги с тех точек зрения, с которых проводились наблюдения и которые напечатаны в приложении, и каковы были различия, вызванные различными формами поведения педагогов, в интересе к предмету и дисциплине.

Vera Ormai

THE INFLUENCE OF THE TEACHER'S ATTITUDE UPON THE INTEREST IN THE SUBJECT AND THE LABOUR DISCIPLINE OF CHILDREN IN A CLASSROOM

The author observed five teachers in the first form of a Budapest middle school for girls, in order to see how the attitude of the teacher influenced the pupils' interest in the taught subject and their labour discipline. She reports on the result of her own observations and completes them by data obtained through questioning the children. The tables show how far the teachers answered the requirements of the observation (see the Appendix) and the changes in interest and labour discipline under the impact of the respective attitudes of the teachers.

1.

JUSTNÉ KÉRY HEDVIG

AZ OSZTÁLYKÖZÖSSÉG KIALAKULÁSÁRA HATÓ PEDAGÓGIAI TÉNYEZŐK

Az osztályközösség kialakulásának feltételei bizonyos vonatkozásban azonosak bármely gyermekközösség kialakulásának feltételeivel. Másrészt az osztályközösség sajátos szerkezetének következtében az osztályközösség kialakulásának tényezői eltérnek a kezdetleges közösségektől, vagy más olyan iskolán kívüli közösségektől, amelyeket nem irányít pedagógus vagy bármilyen vezetéssel, irányítással megbízott felnőtt.

Elsősorban tehát a kétféle közösség kialakulásának közös és eltérő tényezőit fogjuk összehasonlítani.

I. A KEZDETLEGES GYERMEKI KÖZÖSSÉGEK

Kezdetleges gyermeki közösségek is csak bizonyos feltételek mellett alakulhatnak ki. Ezek a tényezők a következők.

1. A gyermekek *értelmi fejlettségének* olyan foka, amely lehetővé teszi, hogy a játéktárgyról, vagy bármely tárgyról, amellyel foglalkoznak, bizonyos fokú ismereteik legyenek (pl. dominó játékhoz számfogalom, rejtvényszerű társasjátékhoz a rejtvény megfejtéséhez szükséges gondolkodni tudás — tűzoltójátékhoz bizonyos ismeretek a tűzoltóautókról, fecskendőkről stb.). Szükséges az is, hogy a gyermekek ismereteiket *össze tudják hasonlítani*. Kezdetben csak egymás tevékenységét; később pedig gondolkodásbeli összehasonlításokra is képesek legyenek.

2. Már a kezdetleges gyermeki közösségek kialakításához is olyan *érzelmi légkör* szükséges, amely az összetartozás érzését segíti elő. Az érzelmi légkört elsősorban a családból hozzák a gyerekek, úgy, hogy az otthoni légkört viszik bele játékaikba. Például utánozzák, hogy hogyan főz a mama, hogyan fekteti le a kistestvért, vásárlást játszanak, piacra mennek, úgy ahogy a mamával szoktak és ezt napokig *ugyanazok a gyerekek ismételten játszák* felszólítás nélkül, ugyanazon szereposztásban vagy felcserélt szerepekkel. Kezdetleges gyermeki közösségek kialakítását más közös játékélmények is megindíthatják. Az ősi játékok (bujócska, fogócska) és a népi játékok, az együttes élmény hatásánál fogva különösen alkalmasak erre.

3. *Idősebb vagy egykorú gyermek különleges hatása* a közösségre teremthet érzelmi légkört, vagy taníthat tanítási szándék nélkül egy tekintélynek örvendő pajtás is, akinek a tevékenységét a többiek utánozzák. Ilyenkor a példamutatóhoz fűződő érzelem, az érdeklődés új vagy szélesebb körű ismeret iránt és *valaminek a megtanulása* bonyolult összejátszásban hatnak a gyermekközösség kialakulására. A tekintély forrása kezdetleges közösségek egyedeinek szemében

is igen változó lehet, de a legtöbbször előforduló tényező a több tudás, a szépség, a testi erő.

4. *A közösséget jellemző tevékenységre befolyást gyakorol a tárgynak, az anyagnak a gyermekek számára vonzó, használható jellege, amely körül a gyermekek tevékenykednek.* Tárgyak, amelyeket jól ismernek a gyermekek, anyag, amellyel úgy tudnak manipulálni, hogy ismereteiket hozzá tudják kapcsolni az anyaghoz, alkalmasak arra hogy a csoportot összeforrasszák. Például:

Egy óvoda kertjének földje rendkívül agyagos volt. A gyerekek gombócokat gyúrtak belőle, amelyekkel céltalan dobálódzásba fogtak. Az óvoda vezetője azt indítványozta, hogy a gyerekek gyűjtsenek gyufaskatulyákat, a gyufaskatulyákba tegyék bele az elkészített agyagot. A megszárított agyag az egyforma nagyságú gyufaskatulyákban így változott „téglává", majd házfallá, amelyek további építéséhez a gyermekek önként hoztak áttetsző papírt „ablaknak" és vastag kartont „háztetőnek" stb. Ugyanaz a csoport több napig játszott építkezést.

II. AZ OSZTÁLYKÖZÖSSÉG KEZDETI KIALAKULÁSA

Egy elsőosztályos osztályközösség kialakulását írjuk le avval a szándékkal, hogy szemügyre vegyük azt, hogy a kezdeti önkéntes csoportközösség kialakulásának tényezői *hogyan módosúlnak* egy osztályközösség kialakulásánál. Később rámutatunk arra is, hogy az *alaptényezők jellege mennyiben nem változik meg.*

1. *Az értelmi színvonal fejlesztése az osztályközösség kialakulásának szolgálatában.*

Az iskolába kerülő gyermekek értelmi színvonalára jellemző az, hogy:

a) érdeklődésük a képzelet világától mindinkább elfordul és a valóságos világ tárgyainak, tényeinek megismerése felé irányul;

b) örömet lelnek a gondolkodásban, ha gondolkodásukat megfelelően fejlesztik.

A valóságos világ megismerésének és gondolkodásuk fejlesztésének számukra újszerű eszköze a tanulás.

Az iskolai tanulás előtt a tanulás impulzusa a gyermek érdeklődése vagy valamely tárgy felszólító jellege. A tanulás csapongó jellegű, időtartama rövid.

Az iskolai *tanulás feltétele szintén az,* hogy a gyermek érdeklődését a legnagyobb mértékben kielégítse. Jó tanítás mellett a tanítandó anyag nem nélkülözheti a felszólító jelleget sem. A felszólító jelleg mind többrétű és mind tágabb terjedelmű impulzusok szövedéke. *Azonban mind az érdeklődés, mind a felszólító jelleg az ismeretszerzésnek hosszú időtartamú, nagyobb távú forrása.* Ahhoz, hogy az érdeklődésből olyan *tudásvágy* lehessen, ami az iskolai tanulás nélkülözhetelen feltétele, szükség van egyrészt külső impulzusokra, másrészt a tanulók kitartó akaratára. A külső impulzusoknak és a tanulók tudásvágyának és akaratának kell olyan módon találkozniok, hogy ebből nemcsak produktív tanulás, hanem közös erőfeszítésből fakadó közös munka is legyen. A külső impulzusok mesterséges foglalata az az ismeretanyag, amelyet az iskolában tanítanak: a tantervek. Ezt a megtervezett ismeretanyagot közvetíti a pedagógus.

Vannak olyan tanítási rendszerek, ahol nem a pedagógus közvetíti az ismereteket, hanem előre megtervezett *taneszközök,* amelyekkel minden tanuló

külön-külön, önállóan, saját tapasztalat alapján tanul. *A kizárólag* taneszközökkel önkényesen, egyedül dolgozó tanulók sokszor „kerülő úttal" jutnak el valamely ismeret megszerzéséhez. Nehezen követhető a gyermekek gondolkodásának folyamata, és sokszor nagy időveszteséggel jár ez a tanulási mód. Megfosztja a tanulók nemzedékeit attól, hogy generációk felhalmozott tudását egy élő személy hatása közvetítse számukra. Megfosztja a tanulókat attól is, hogy kontaktus, majd osztályközösség alakuljon ki közöttük. Hazai iskolai közoktatásunk nem mondhat le arról, hogy a pedagógus közvetítse saját személyén keresztül, továbbá a könyvek és taneszközök segítségével mindazt, amit a tanulók a világ ismereteinek tárházából tanulnak.

A tudásnak, a tananyagnak közvetítési módszerén azonban nem *Herbart* tanítási módszerét értjük. *Herbart* tanítási módszere elleni ellenvetéseink röviden összefoglalva a következők: *Herbart* úgy vélte, hogy azáltal, hogy a tanítandó anyagot közlés helyett részekre bontotta, és a részekre bontást kérdések alakjában rögzítette, a csupán közlő és magoltató eljárásokkal szemben megtalálta a megfelelő tanítási módszert. A tananyag megtanítása és megtanulása *Herbart* módszerével valóban könnyítést jelentett mind a tanítóknak, mind a gyermekeknek. Azonban az előre megtervezett kérdésekre adott válaszok nem a gyermekek válaszai voltak, hanem az előre elkészített anyag kérdéses-feleletes szövege. A tanítók saját válaszaikat tervezték bele a tanítási óra programjába és erre kényszerítették a gyermekeket is. Ennek következtében *Herbart* módszere idővel a tanítási eljárások fejlődésének fékezőjévé vált.

Hogyan tudja a megtervezett ismeretanyagot közlő pedagógus a tanítást az osztályközösség kialakításának szolgálatába állítani?

a) A pedagógus közelebbi és távolabbi célokat tűz ki a tanulás különböző mérföldköveinek eléréséhez. A célok mennyiségét és minőségét a gyermekek kora befolyásolja. Például az I. osztályban elkészítik a tanulók a páros és páratlan számok cseresznyével ábrázolt táblázatát. Ha a táblázat készen van, a táblázatról egyénenként és közösen állapítják meg a páros és páratlan számok tulajdonságait. Virágot ápolnak közösen és megállapítják az osztály ablakpárkányán ápolt virág változását ősszel, télen, tavasszal stb.

b) A pedagógus időtávokat jelöl meg bizonyos célok elérésére. Az I. osztályosok közelebbi és nem halmozott célokat valósítanak meg. Megvalósításuk a jelenben vagy a közeli jövőben foganasítható. Azonban amíg a célokat megvalósítják, *együtt dolgoznak* vagy külön-külön, de *közös célért*, ami az összetartozás érzését fokozza. Ha pedig célhoz értek, a megszerzett tudás öröme — a közös siker, amelyen belül az egyén siker-érzése is kielégül — az osztály tagjainak összetartozását segíti elő. Már az osztályközösség kezdeti kialakításánál nagy tapintattal kell ügyelni a pedagógusnak arra, hogy egyesek elkerüljék a balsikert és mások ne jussanak fokozott sikerhez a közösség összhangjának a rovására. A helyes utat a pedagógus csak akkor találja meg, ha a tanulók személyiségéből fakadó törekvéseit egyeztetni tudja az iskolai környezet hatásával. Mindezt a nevelői cél és a nevelői tapintat szabályozhatja.

Amikor a tanulás folyamatának az osztályközösségre gyakorolt hatását vizsgáljuk, be kell mutatni azt is, hogy a tanulásnak vannak külső feltételei is, amelyek a tanulást nagymértékben befolyásolhatják. Taneszközöknek mennyiségileg és minőségileg kielégítően kell rendelkezésre állni. Fontos, hogy az iskolai oktatás első napjaiban, heteiben már alkalmuk legyen a tanulóknak

ismeretet szerezni olyan tevékenységekkel, amelyek *bizonyos manipulációkat bizonyos új fogalmak megszerzésének szolgálatába állítanak.* (Pl. figurális számfogalom: táblák színes körökből, amelyeket a gyermekek maguk készítenek el. Szójáték, társasjáték a szókép felismerés megkönnyítésére és megerősítésére stb.) Mindezek a „taneszközök", amelyeket azután az egész osztály használ, amelyek az egész osztályt „tanítják", az együvé tartozást segítik elő. Így függnek össze a külső feltételek nemcsak a tanulás eredményességével, hanem a tanulásnak az osztályközösségre való hatásával.

2. *Az osztályközösség mint új környezet és az érzelmi légkör kialakulásának kezdete.*

Jelentős tényező az, hogy hogyan ismerkednek meg a I. osztályos gyermekek avval az új világgal, amelybe belekerülnek.

Az ismerkedés

A tanító néni bemutatkozik a gyermekeknek. X. Y.-nak hívnak. Örülök, hogy megismerlek titeket. Néhányan már megismertek engem a beiratkozásnál. Sok gyereket csak most látok először, de majd még jobban is megismerkedünk. (Bizalomkeltés.) Együtt leszünk itt az iskolában hosszú ideig, egy iskolai évig: ez tíz hónap. Majd meglátjátok, hogy ez milyen sok idő. Most még nyárias az idő, kora ősz van, de lesznek borús őszi napok is, lesz tél is, hóval, jéggel és lesz karácsony is. Azután elolvad a jég, tavasz is lesz, húsvét is lesz, virág lesz a kertben, zöld lesz a fű. Nyár is elkezdődik, meleg napok jönnek, és mi még mindig, mindig naponta eljövünk ide, az iskolába. (Az együtt töltendő idő távlatának érzékeltetése.) Ez alatt az idő alatt sokat tanulunk majd. Megtanultok olvasni, magatok olvashattok könyveket. Megtanultok írni, írhattok levelet annak, akinek akartok. De játszunk is, kirándulunk is. Ha ilyen sok időt töltünk itt, fontos, hogy mindenkinek jó helye is legyen itt. Azután még jobban megismerjük egymást. (Az elhelyezkedés után.) Megtaláljátok majd a helyeteket, ha holnap iskolába jöttök? (Próbáljuk ki — stb.) Most pedig bemutatkoztok egyenként nekem is, egymásnak is. A pedagógus sorban kihívja a gyerekeket. Mindegyik hangosan megmondja a nevét. Meghajol a tanító néni felé. Azután a gyerekek felé fordul és hangosan megismétli a nevét. Legtöbben nagy örömmel jönnek ki a padból és állnak szemben az osztállyal, néhányan félnek egy kicsit. De mikor már mind bemutatkoztak, feloldódnak. Nem jegyzik meg mindjárt egymás nevét. Mégis ismerősökké válnak. Többen egymásra mosolyognak vagy nézegetik egymást. (A barátkozás, összetartozás *lehetőségének* megteremtése).

3. *A társak és a vezető egyéniség szerepe az osztályközösség kialakulásánál.*

Az osztályközösség *kezdeti kialakulásakor a gyermekeknek egymásra való hatása minimálisra szorítkozik.* Hiszen még csak az egymás közti kontaktus felvétel első lépéseinél tartanak. *Annál döntőbb az, hogy a pedagógus hogyan vezeti, irányítja a gyerekeket az osztályközösség kialakítása céljára.* Jó vezetés mellett azonban a gyermekek egy-két hét múlva már maguk is részt vesznek osztályközösségük kialakításában. Megmutatkozik, hogy melyik gyermek vezető egyéniség, melyik a közösségbe passzivan beleolvadó és melyik a magányos. Az osztályközösség kialakításának egyik feltétele az, hogy a pedagógus minél előbb megismerje a gyermekek egyéniségét, mert csak így tudja irányítani az osztályközösség kialakításának első lépéseit. Ezt csak akkor éri el, ha szinte szünet nélkül a gyermekek közt tartózkodik legalább az iskolai év elején. Fontos ez azért is, hogy az iskolai rendet és szokásokat úgy ismertesse meg az I. osztályosokkal, hogy azok beleépüljenek a *szokások sztereotípiájába anélkül*, hogy ezek kívülről jövő kényszerként nehezednének a

gyermekekre. Fontos az is, hogy ne csak a pedagógus ismerje meg minél hamarabb a gyermekek életkörülményeit, *hanem a tanulók is egymást*. Egy pedagógus naponta 5 percet szánt arra, hogy sorba, mindegyik gyermek elmondhatta, hogy „milyen nálunk otthon". Így lassanként megtudták egymásról a tanulók, hogy hol van több gond és baj, hol vannak olyan apák-anyák, akik valami kiválót cselekedtek, ki az a társuk, ahol több kistestvér van és már komolyan segít a házi munkában stb. *Az egymás körülményeinek megismerése az egymás iránti megértést és ezen keresztül az összetartozás érzését segíti elő.*

4. *Az anyag és eszközök*, amelyekkel a gyermekek dolgoznak, annyiban térnek el az óvodai közösségekben felhasznált anyagtól vagy az önkéntesen létrejött közösségek használati tárgyaitól, hogy:

a) az anyagok és tárgyak kibővülnek iskolai taneszközökkel és foglalkoztató anyagokkal. Ezeknek fokozottan kell megvalósítaniuk azt az elvet, hogy az eszközöknek olyanoknak kell lenniük, amelyekhez a tanulók leghathatósabban hozzá tudják kapcsolni ismereteiket és amelyek felébresztik gondolkodásukat.

b) Az iskolai eszközök a fenti szempont alapján kibővülnek olyan taneszközökkel, amelyeket a gyermekek maguk készítenek.

c) A tudás megszerzésének eszközei kibővülnek a könyvvel és azokkal az ismeretekkel, amelyeket a pedagógus közvetít a tanulóknak.

*

A két csoport összehasonlítása : Ha összehasonlítjuk a kezdetleges, vezető nélküli gyermeki csoportosulásokat és az osztályközösségek kezdeti kialakulását — pedagógus irányításával —, akkor a következő megállapításokra jutunk.

1. A kezdetleges, vezető nélküli csoportokat *értelmi síkon* az jellemzi, hogy a csoportot alkotó gyermekek érdeklődése alkalomszerűen tapad meg valamely tárgy körül, amelynek felszólító jellege éppen vonzó vagy érdekes számukra.

Az *osztályközösségben* találkozó gyermekeket rendezett impulzusok érik. A szervezett ismeretszerzést a pedagógus közvetíti úgy, hogy a gyermekek tudásvágyát az ismeretanyag kielégítse, *közös értelmi erőfeszítésekre sarkalja*. Közös tehát mind a két fokozatban az érdeklődés jelentősége a tudásvágy kielégítésére. Az osztályközösség fokán azonban az *érdeklődés kielégítése módosul*. A tárgy felszólító jellege nem esetleges és alkalomszerű többé.

2. *Érzelmi vonatkozásban* a kezdetleges, vezető nélküli gyermekközösségeket az első jelzőrendszerhez tartozó motivációk tartják össze. A családból hozott érzelmek, főként a szeretet és a félelem érzése. Továbbá az együttes élmények csoportos játékoknál, pl. népi játékoknál, amelyekre ugyancsak első jelzőrendszerből fakadó indulatok jellemzőek.

Az *osztályközösségekben* tömörült gyermekeknek már iskolai életük első napjától objektív tárgyi szituációkhoz kell alkalmazkodniuk, az iskolai élet társadalmának rendjéhez. Új társadalmi szituációhoz való alkalmazkodás pedig már második jelzőrendszerhez tartozó tevékenység. A gyermekek együttes élményei nagyobbrészt az iskolai közösség életének élményei. A jó érzelmi atmoszférát egyik fokozat sem nélkülözheti. Az osztályközösség kialakulásának kezdetére ebben a vonatkozásban éppen az *átmenet jellemző*. Az első jelzőrendszerhez tartozó motivációkat *felváltják a második jelzőrendszerre jellemző alkalmazkodásos motivációk*.

3. A kezdetleges gyermekközösségek *alkalomszerű vezetője* egy-egy kiemelkedő egyéniséggel rendelkező pajtás, sokszor idősebb pajtás. Ezek azonban nem tudják a közösséget, hosszabb ideig összetartani. Tapasztaltuk azt is, hogy ugyanazoknak a vezető gyermeki egyéniségeknek különböző csoportokban más és más hatásuk van.

Az iskolai osztályközösség vezetője a pedagógus, akinek tervszerű irányítása alakítja ki az osztályközösséget és ad lehetőséget arra is,hogy mikor és milyen mértékben érvényesüljön egy-egy vezető egyéniség a tanulók közül.

A kezdetleges gyermeki közösségeket vezető gyermekek személyiségének hatása között és a pedagógus osztályközösséget kialakító hatása között természetszerűen nagy az eltérés. A kisgyermekeknek mint vezetőknek hatása személyiségüknek nem tudatos megnyilvánulása. A pedagógus tudatosan hat és tudatosan irányít. *A közös vonás a kettő között a személyiségből fakadó hatás, amely azonban csak az utóbbi esetben maradandó.*

4. A kezdetleges, vezető nélküli gyermekközösségeket alkalomszerűen és *legtöbbször rövid távra lekötik a tárgyak, anyagok, eszközök.* Azonban irányítás, vezetés nélkül ritkán tudják azokat a közösség hasznára fordítani. Leírtak ugyan már jól összeműködő óvodáskorú vezető nélküli gyermekcsoportokat is (valamilyen tárgy körül vagy valamilyen eszközzel), de ezek az összeműködések huzamosan nem tartották össze a közösséget.

Az *iskolai osztályközösségben* a pedagógus úgy válogatja az eszközöket, az anyagot, hogy azok mindinkább és mind hatásosabban a szervezett tanulást szolgálják. A tárgyaknak, anyagoknak, eszközöknek mind a két fokozatban felszólító jellegük van. Ez a felszólító jelleg mint összetartó tényező a kezdetleges gyermeki közösségekben ingadozó. Az osztályközösségek számára a tárgy, anyag és eszköz mind hatásosabb tényező a tanulásban, mindinkább fontosabbá válik a közös munkákban.

III. FEJLETTEBB OSZTÁLYKÖZÖSSÉGEK

Fejlettebb osztályközösségeken a szociálisan és etikailag fejlett osztályközösségeket értjük, ahol nem a gyermekek kora a döntő tényező. Felfogásunk szerint egy általános iskola II. osztályának osztályközössége fejlettebb lehet, mint akár egy VIII. osztályának osztályközössége. Azonban az egészséges osztályközösségek fejlődésénél azok a korral magasabb színvonalúak lesznek, az etikai normák és a szociális összetartozás erősödik. Abban az esetben, ha az osztályközösség fejlettsége és a gyermekek kora között az összefüggés megfordított, akkor az osztályközösség vezetésében valamilyen alapvető hiba van.

1. A tanulók *értelmi színvonalának* növekedésével a pedagógus több tudása, jobb felkészültsége mind nagyobb befolyást gyakorol az osztályközösség összetartozására, vagy ellenkező esetben meglazulására. Az a pedagógus, aki tanításával lebilincseli a tanulókat, aki mindig jól felkészül a kísérletekre és bemutatásokra, személyiségével és tudásának tekintélyével odahat, hogy az osztályközösség jobban összeforr. Közismert tény, hogy az osztály érdeklődését lekötő tanár osztályának tanulói jobban össztartanak jóban-rosszban. Közismert az is, hogy az ilyen tanárok osztályai között marad meg az összetartozás még sok-sok évvel az iskola elhagyása után is.

A tanulók ismeretanyagának bővülésével az osztály tanulóinak közös munkái megsokszorosodnak. Az együtt elkészített taneszközök száma növekszik és köre bővül.

Például: Könnyen megvalósítható a IV. osztályban Magyarország különböző szempont szerint megtervezett térképeinek elkészítése. Egyiken csak a mezőgazdasági termékek, a másikon az ipari központok vannak feltüntetve stb. Egyik IV. osztályban a tanulók összeszedték az otthon levő játékállatkákat, és dróttal odaerősítették azokat a megfelelő helyre. A növényzetet és erdőt pedig papírból kivágott paprika, vagy bükkfa jelezte odaragasztva, ahol termelik, vagy ahol a vidékre jellemző. Egyik iskola IV. osztálya a pedagógus irányításával történelmi összefoglalásként történelmi jeleneteket írt a magyar történelem kiemelkedő korszakairól. A jelenetek megírásában persze elsősorban a jó fogalmazók vezettek, de azért valamilyen formában minden tanuló részt vett a közös munkában. Így szedtek szét és szögeztek össze egy régi kis szekeret I. István korabeli faekévé, miután mintáját a Mezőgazdasági múzeumban megszemlélték. Így gyűjtött az egész osztály ezüst papírt annak a kardnak és pajzsnak az elkészítéséhez, amelyet II. Endre király ajándékozott egy bátor ifjúnak, és amellyel lovaggá ütötte azt a vitézt, aki kimentett az Árva folyóból egy fuldokló gyermeket.

Minél fejlettebb korosztállyal dolgozik a pedagógus, annál inkább valósíthatók meg a távolabbi célok, amelyekért a gyermekek küzdenek, olyanok amelyek közös munkát és erőfeszítést követelnek. Annál inkább valósítható meg az is, hogy nemcsak a célokat, de az időtávokat is úgy jelöli ki a pedagógus, hogy előbb az osztállyal beszéli meg, együtt mérlegelik, hogy a munka elvégzéséhez mennyi időre lesz szükség.

Helyes volna, ha a most készülő nevelési terv megjelölné a közelebbi és távolabbi célokat osztályok szerint és tantárgyakon belül, továbbá a közös erőfeszítéssel elkészítendő munkákat is felsorolná.

A távlatok felé való törekvésnek állandó mozgást kell jeleznie, bővülnie kell és el kell mélyülnie. Ebben a dinamikus mozgásban állomások is vannak, amikor a célokat megbeszélik, vagy a megtett útra visszanéznek. Mindennek sikeres vezetése a pedagógus tudásán és pedagógiai művészetén múlik.

2. *Amint az iskolához való alkalmazkodás megszokottá válik, az iskola életéhez fűződő érzelmek mindinkább erkölcsi tartalmakkal telítődnek.*

Az erkölcsös magatartás a kisgyermekkorban a jóra, a jóságra való törekvésben jelentkezik. Hivatkozunk itt egy *kiadatlan tanulmányunkra*, amelyben az erkölcsi fogalmak kialakulását vizsgáltuk a 3—10 éves korig (*Justné Kéry H.*, 1948. „Az erkölcsi fogalmak kialakulása" kézirat). Megkérdeztük a gyermekeket, hogy mi illik, mi nem, továbbá azt, hogy mit szabad, mit nem szabad? A 3—5 éves korosztály feleleteiből kiderült, hogy ők az „illik-nem illik", a „szabad-nem szabad" alternatíváját beolvasztják a „jó-rossz" ellentétének fogalompárjába. Kiderült az is, hogy a gyermekek elutasítják a „nem illik-et" a „rosszat", és magukévá szeretnék tenni, követni szeretnék az „illik-et", a „jót". A jóra való törekvés motivációi a kisgyermekeknél a következők:

a) A szülők megelégedésének, a szülők szeretetének kiérdemelése. Típus-válaszok egyike: „Mert így szeret az anyukám".

b) A felnőttek követelményeihez való alkalmazkodásra törekvés. Típus-válaszok egyike: „Mert így mondják a nagyok". *Mind a kétféle típus-válasz alapja a szeretet vagy a tekintélyt tartó felnőtthöz való hasonulás vágya.* Mindkét válasz-csoportot jellemző motiváció alapja a jóra való törekvés, a jó példával való azonosítás vágya. *Közvetlenül* jelentkezik ez az azonosítás azokban a válaszokban, amelyekben a felnőtt példájának követését nyíltabban fejezik ki a gyermekek. A típus-válaszok egyike: „Mert apukám is így csinálja."

c) Harmadik helyre került a dicséret, a jutalom kiérdemlése. Típusválaszok: „Mert megdícsérnek". „Mert cukrot kapok."

d) Végül a büntetés, kicsúfolás elhárítása. Típus-válaszok: „Mert kikapok." „Mert kicsúfolnak."

A 6—10 éves korban a szülők szeretetének megnyerése mellett gyakori motiváció a szülők *megelégedésének kiérdemlése.* A szülők szeretetének és megelégedésének kivívása már nem egyedülálló forrása a jóra való törekvésnek vagy a rossz elhárításának.

A gyermekek erkölcsi magatartásának *további* kialakulására a pedagógussal való azonosítás és az ő példája hatnak. Hatnak még más tekintélyes felnőttek, idősebb barát vagy osztálytárs, akiknek példáját követik. A családi állapotoktól *függetlenül,* a pedagógustól és a távolabbi környezettől, továbbá a nevelési tényezőktől *függően* és váltakozva a példaadók sorrendje a következő volt:

1. Anya — apa — nagy testvér — nagymama, általában a család. 2. Pedagógus. 3. Szülői vagy iskolai dicséret. 4. Más személyek, keresztmama, rendőr, házmester. 5. Barát, osztálytárs.

A gyermekek válaszai a korral mind terjedelmesebbek lesznek és mind több indokolás egészítik ki azokat. A feltett kérdések azonosak maradtak a 10 éves korig. Azonban a vizsgálatban részt vett gyermekek *törekvései* nem változtak. Az *erkölcsi fogalmak kialakulásának vizsgálatánál azt látjuk, hogy a gyermekeknél a jóra való törekvés és a harmóniára való törekvés egybeesnek. Megnyilatkozásaikat összefoglalva, ezt az egybeesést az erkölcsös után való vágy tényének neveztük el.* (Lásd: „Erkölcsi fogalmak kialakulása," 1948.)

Egyik IV. osztályban történt. Egy kislány apját a háborúban elvesztette, anyja újságárus volt, akinek betegsége miatt a gyermeknek néha segítenie kellett otthon és az újságok széjjelhordásában is. Előfordult, hogy emiatt néha elkésett. Nem kellett sok időt szánni a pedagógusnak arra, hogy az osztály megértse azt, hogy *ez az egy gyermek néha elkésheť.* Az osztály tudta ugyanis azt, hogy a pedagógus külön foglalkozik a kislánnyal, hogy ne maradjon el a tanulmányaiban. Felbuzdulva azon, hogy a tanítónő külön tanította az árva kislányt, a jó tanulók is önként és felváltva saját elhatározásukból foglalkoztak vele. Ha később lépett be az osztályba, senki sem nézett rá, szemrebbenés nélkül folytatták a munkájukat.

A fenti esetben az árva kislány tudta, hogy a közösség támogatja őt. Viszont a közösség tagjai tudatosan segítettek rajta és így kölcsönösen átérezték a kollektívának — mint támasznak — jelentőségét.

*Makarenko*nak a „párhuzamos pedagógiai ráhatás" elve tükröződik vissza ebben a gyakorlati példában. „A párhuzamos pedagógiai ráhatás" elvének alapgondolata az, hogy ki kell alakítani a gyermekekben a saját életük és a kollektíva élete közötti szoros összefüggés tudatát.

Azt a többletet, ami a csoportot közösséggé formálja, a következő tényezők alkotják: *a)* Közös célok. *b)* Együttes erőfeszítések, együttes munkák. *c)* A *munkából és erőfeszítésekből fakadó eredmények közös élményei (örömök, bánatok), d) A közösség tagjainak összetartása,* amelynek alapja a fentieken kívül az, hogy a csoport tagjai egymás tulajdonságait, egymás életkörülményeit megismerik és megértik, egymást megbecsülik. Hogyan hatnak ezek a tényezők egymásra?

Közös célok megvalósítása, közös élmények, közös erőfeszítések felkeltik és erősítik a közösség tagjaiban az összetartozás érzését; az összetartozás érzése lehetővé teszi a közös célok elérését. Az a közösség, amely-

nek tagjai ismerik és megbecsülik egymást, könnyebben valósítja meg a közös célokat, könnyebben fokozza az eredményeket; célok és eredmények elérése viszont elősegíti egymás megbecsülését, amit a közös élmények színeznek és megerősítenek.

3. *A pedagógus és a társak hatásában a következő változások mutatkoznak meg:*

Minél idősebb gyermekekből tevődik össze az iskolai osztály, annál nagyobb szerepet tölt be a pedagógus az osztályközösség kialakulásánál. A tanulók közül mind többen azonosítják magukat vele. Az azonosítás elsősorban érzelmi vonatkozásban alakul ki. Az érzelmi kapcsolat legfőbb forrása a pedagógus példája. Nemcsak erkölcsi vonatkozásban, hanem a tanulók szociális magatartására és világnézetük kialakítására is döntő befolyással van. A pedagógus példája nemcsak személyes vonatkozásban hat, hanem terjedelmében is növekszik. A gyermek-vezetők az ő egyéniségének „mintájára" befolyásolják társaikat.

Az azonosításnak több tényezője van. A pedagógus egész személyisége, de külseje, kora stb. is szerepet játszik az azonosítás kialakulásában. Az *azonosításból fakad a pedagógus példájának követése.* A pedagógus személyiségtípusok különbözők. Ezek a különbségek is befolyásolják egyik vagy másik tényező elsődlegességét. *Azonban a pedagógus jelleméből fakadó tulajdonságok maradóan ható tényezők* (külsőt, kort stb. másodlagos tényezőnek fogunk fel).

A pedagógussal való azonosítás révén, az ő példája nyomán mind több gyermek-vezető egyéniség magatartása is erkölcsös és szociális lesz. Ezek köré csoportosulnak a többiek. A vezetők száma nem sok, de a körülöttük tömörülők magatartása, cselekedete, világnézete is magas színvonalú (a gyermekek korához mérten). A magányosok száma minimális, mert a magányosokat felszippantotta az osztályban levő kevés számú csoportok valamelyike. Egy 32—36-os létszámú osztálynál három különböző típusú jó vezető egyéniség még nem bontja szét az osztályközösséget. Négy vagy több csoportra való tagolás csak különleges esetekben és helyzetekben nincs az osztályközösség kárára.

A pedagógus példájának kiformálásához nincsenek elméletek. Meg lehet jelölni azokat a területeket, ahol példájával legjobban hathat. (Ezeket a területeket a következőkben meg is fogjuk jelölni.) Azonban az élő valóság ennél sokkal gazdagabb. Az erkölcsös, szociális példa számtalanszor szándékos cselekedettel, a pedagógus szándékos magatartása révén hat, de hathat sokszor nem szándékosan is. A pedagógus példája dönti el, hogy milyen magatartást visznek haza az iskolából a tanulók. Sok és sokféle otthonba, azontúl további életükbe.

A mindenkiről és mindenről való körültekintő *gondoskodása* az osztályt egy családdá olvasztja össze. Ennek összetétele és szerkezete nem azonos az otthoni családdal, de ismét olyan közösség, ahol valaki — ebben a közösségben a *pedagógus — gondoskodik róluk.* Nem az anyagiakról mint otthon, de érzelmi és erkölcsi gyarapodásukról mint otthon, természetesen más vonatkozásban, más céllal, más aspektusban. A pedagógus gondoskodása oly légkört teremt, amely összeforrasztja osztályát ővele és az osztályközösség tagjait egymásközt. A tanulók érzik és tudják, hogy a pedagógus *gondoskodása* mindnyájuk együttes javára és egyénenként minden gyermek javára történik. Miközben és ahogyan tevékenykedik, tanít, gondoskodik, emberi jellemet

ábrázol. Minél magasabb rendű példát mutat, a vele való azonosítás annál erkölcsösebb.

Miközben a gyermekek a társadalom rendjéhez alkalmazkodnak, erkölcsi magatartásuk is alakul, változik. (Jelen dolgozatunkban az iskola rendjéhez való alkalmazkodásról van szó.) *Általánosságban megállapíthatjuk, hogy a társadalomhoz való alkalmazkodás és az erkölcs kialakulása a társadalmi tényeknek a személyiségre gyakorolt kölcsönhatásából születik.* Minden társadalmi tényező hat a személyiségre és minden személyiség megnyilvánulás valamelyik társadalmi tényezőnek szólhat.

4. *Tárgyak, anyagok, eszközök az osztályközösség szolgálatában módosulnak.*

A fejlettebb osztályközösségekben a szemléltető tárgyak, kísérleti anyagok és eszközök a tanítás és tanulás szerves részei. Az a gond és fáradtság, amellyel a pedagógus a tanításhoz szükséges anyagokat beszerzi és előkészíti, felkészültségének mértéke, amellyel ezeket a tanítás szolgálatába állítja, egyenes arányban áll a tanítás eredményességével. Amíg a kezdetleges gyermeki közösségeknél az alkalomszerű spontán tanulás laza kapcsolatban van azokkal az anyagokkal és eszközökkel, amelyek körül a gyermekek csoportjai kialakulnak, addig az iskolai osztályközösségben a tudás közvetítése nem választható el a tanítás eszközeitől és tárgyaitól. A politechnikai oktatás fokozottan megköveteli a pedagógustól az anyagok és eszközök ismeretét, hogy evvel a felkészültségével is fokozza az osztálynak belehelyezett bizalmát és ezen keresztül az osztállyal való kapcsolatát.

Az előadott osztályozás ismeretében még külön kell megemlítenünk a példaadás és a tekintély egymással való kapcsolatát. A jó példaadás legtöbbször a tekintély kivívásával is jár, ha ez a példaadás általános és nem részleges. Részleges példaadás és tekintély megszerzése nem járnak mindíg együtt. (Pl. a pedagógus csak bátor, vagy csak fölényes tudása van, vagy csak szereti a gyermekeket.) Viszont van tekintély példaadás nélkül is. Ez a tekintély azonban vagy csak kevesekre hat, vagy nem állandó. Az ilyen tekintély, bár a pedagógus személyiségéből fakad, de olyan tulajdonságaiból ered, amelyeket másodlagos tényezőknek nevezhetünk (megjelenése, kora stb.). Az első esetben a tekintély megszerzésének lehetősége szűkül, a második esetben a tekintély kivívása ideig-óráig hatásosabb lehet, mint a példaadás.

Az ismertetett tényezők alapján bemutathatók azok a területek, amelyeken a pedagógus személyiségéből adódó hatások érvényesülnek.

Értelmi vonatkozásban. A pedagógus fölényes tudásával és szakértelmével kielégíti a tanulók tudásvágyát. Ebben az esetben a *tudásból fakadó példaadás és a tekintély kivívása egybeesnek.*

Az anyag és az eszközök ismerete és az azokhoz fűződő szakértelme, továbbá az anyagokról és eszközökről való gondoskodása *példát ad* a lelkiismeretes és gondos tanár eszméjének megközelítéséhez. Ebben az esetben a példaadás és az eszközökről való gondoskodás esnek egybe. Az alaptényezők közül az egyes és négyes tényezők itt egyesülnek. (Értelmi tényezők az anyagok és eszközök hatásával.)

Érzelmi vonatkozásban. Ha a pedagógus erkölcsi ténykedései magasrendűek és osztályával való érzelmi kapcsolata jó, *példát ad magasrendű erkölcsös példa* utáni törekvésre. Az osztály egyéneiről és a közösségről való gondoskodása pedig szociális egyensúlyt teremt az osztályban. Ebben a vonat-

kozásban *példaadás* és *gondoskodás* esnek egybe. Az alaptényezők 2. és 3. pontjai találkoznak. (Érzelmi tényezők és a személyiségből fakadó hatása.)

Fejtegetéseinkből kitűnik az, hogy az osztályközösséget összetartó tényezők egyszersmind a pedagógust és az osztályközösséget összetartó *általános, nélkülözhetetlen objektív tényezők, amelyek a pedagógus személyiségéből fakadó szubjektív tényezőket is tartalmazzák.*

*

A kezdetleges, vezető nélkül kialakuló csoportképződés tényezőinek felsorakoztatásával kezdtük a pedagógus és az osztályközösség kapcsolatára vonatkozó vizsgálatainkat. Ezt azért tettük, mert a kezdetleges csoportokat jellemző tényezők olyan alaptényezők, amelyek a fejlettebb, a vezetővel létesülő osztályközösségekre is jellemzőek. Ha az itt ismertetett harmadik fokozatban az egyes tényezők egybe is folynak, egyik fokozat sem nélkülözheti az értelmi tényezőknek a csoport összekovácsolására való hatását, avval a változással, hogy az osztályközösségek kialakításához különleges eljárások kellenek. Az anyagok és eszközök érdeklődést keltő jellege pedig szorosan az értelmi tényezőkhöz kapcsolódik.

Mindegyik fokozatban nélkülözhetetlen a jó érzelmi légkör, és nélkülözhetetlen mindegyik fokozatban a *személyes hatás* közösséget összetartó ereje is.

Kimutattuk, hogy a kezdetleges önkéntes gyermekközösségek és az osztályközösségek kialakulásának tényezői mennyiben maradnak azonosak, mennyiben változnak, és milyen irányban terjednek a *szervezett osztályközösségek kialakulásakor, majd a fejlettebb osztályközösségek feltételei között.*

Miközben láttuk, hogy az alaptényezők négy törzse hogy terebélyesedik ki az osztályközösség feltételei között, végig kísérhettük a pedagógus szerepét ezek között a feltételek között. Megismertük a pedagógus és az osztályközösség kapcsolatának a tényezőit. Kimutattuk a pedagógus személyiségéből fakadó hatás döntő jelentőségét a gyermekek értelmi fejlődésére, érzelmi életére, szociális és emberi magatartásukra. Meggyőződhettünk arról, hogy a pedagógus személyiségének a közösségre gyakorolt hatását oktatási és nevelési rendszerünk nem nélkülözheti.

A GYERMEKI KÖZÖSSÉGEKET ILLETVE OSZTÁLYKÖZÖSSÉGEKET JELLEMZŐ TÉNYEZŐK ÖSSZEHASONLÍTÓ TÁBLÁZATA[1]

1. ÉRTELMI FEJLETTSÉG SZEMPONTJÁBÓL

A kezdetleges közösségek kialakulásának feltételei között
Jellemző tényezők:

K Bizonyos fokú ismeret a tárgyról, összehasonlítások. A felszólítójelleg érdekessége és alkalomszerűsége.

Az osztályközösség keletkezésének feltételei között
Jellemző tényezők:

O Szervezett ismeretek befogadásának képessége. A gondolkodás és felfedezés öröme a tanulásnál. Közös értelmi erőfeszítések.

Az osztályközösség kialakult, fejlettebb fokán
Jellemző tényezők:

F Mind több területen önálló gondolkodás. Mind több közös munka.

1. „K" betűvel jelezzük a kezdetleges csoportok jellemzőit a négy tényező szerint. „O" betűvel jelezzük az osztályközösség keletkezésének jellemzőit a négy tényező szerint. „F" betűvel jelezzük az osztályközösség fejlettebb fokának jellemzőit a négy tényező szerint.

2. ÉRZELMI VÁLTOZÁSOK

A kezdetleges közösségek kialakulásának feltételei között
Jellemző tényezők:
K Első jelzőrendszerhez tartozó motivációk. (Családi kapcsolatok átélése, játékélmények.)
Az osztályközösség keletkezésének feltételei között
Jellemző tényezők:
O Új szituációhoz való alkalmazkodás. A pedagógus személyével való azonosítás kezdete.
Az osztályközösség fejlettebb fokán
Jellemző tényezők:
F Jó légkör mellett az alkalmazkodás mindig több etikus tartalommal telítődik. A baráti kapcsolatok száma növekszik.

3. A VEZETŐ SZEMPONTJÁBÓL

A kezdetleges közösségek kialakulásának feltételei között
Jellemző tényezők:
K Egy-egy tekintélynek örvendő gyermek váltakozó vezetése.
Az osztályközösség keletkezésének feltételei között
Jellemző tényezők:
O A gyermekvezetők szerepének csökkenése. A pedagógus személyének dominanciája és példájának hatása.
Az osztályközösség fejlettebb fokán
Jellemző tényezők:
F A pedagógussal való azonosítás megoszlik és áttevődik, s kiszélesedik csoportok és baráti kapcsolatok kialakítására. Példája személyisége szerint változik. Jó légkörnél a példát mutató gyermekek vezető szerepe nő.

4. A TÁRGY ÉS ANYAG SZEREPE SZERINT

A kezdetleges közösségek kialakulásának feltételei között
Jellemző tényezők:
K Tárgyak, anyagok, eszközök alkalomszerű jelentősége.
Az osztályközösség keletkezésének feltételei között
Jellemző tényezők:
O Tárgyak, anyagok, eszközök a szervezett tanulást és a közös munkát szolgálják.
Az osztályközösség fejlettebb fokán
Jellemző tényezők:
F Tárgyak, anyagok, eszközök mind hatásosabban beleolvadnak a tanításba, a politechnikai oktatás céljainak szolgálatába.

IRODALOM

1. Barkev, R. G.—Wright, H. F., 1949. Psychological Ecology and the Problem of Psychological Development in Child Development. Vol. 20. 131—143.
2. Faller Gizella. 1961. A jó osztályközösségért. Köznevelés. Alsótag. 8. VIII.
3. Dixon, F. B. 1947. Group-Guidance Techniques. Handbuch der Psychologie.
4. Gottschaldt, K.—Frühauf—Ziegler, C. 1958. Über die Entwicklung der Zusammenarbeit im Kleinkinderalter. Zsch. f. Psychologie. Berlin. Bd. 162. 254—278.
5. Gál András. 1960. Az iskola vezetés-szerepe a tanulóközösségek megszervezésében és nevelésében. Pedagógiai szemle. 10. sz. 866—876.
6. Handbuch der Psychologie. 1959. Bd. Verlag für Psychologie. Göttingen.
7. Hartley, E.—Hartley, R. 1955: Die Grundlagen der Sozialpsychologie. Berlin. Rembrandt-Verlag. 514 p.
8. Justné Kéry Hedvig. 1961. A gyermeki csoportok kialakulásának feltételeiről. Pszichológiai Tanulmányok. III. köt. Akadémiai Kiadó. Bp. 215—235. o.

9. Justné Kéry Hedvig. 1942. Ősi és népi játékok. Bp. Anonymus. 75—80. o.
10. Justné Kéry Hedvig. 1955. A közösségfejlesztés. Köznevelés. 10. sz. VI.
11. Konnikova, T. E. 1960. A szovjet pedagógus a gyermekek nevelője és barátja. Ped. Szemle. 7—8. 613—636.
12. Konnikova, T. E. 1957. A tanulóközösség megszervezése az iskolában. (Ismertetés: 1959. Ped. Szemle. 2. sz. 180. l.)
13. Krupszkaja, N. K. 1952. Válogatott pedagógiai tanulmányok. Bp. Tankönyvkiadó.
14. Lénárd F. 1958. Hogyan oldjunk meg problémákat, feladatokat? Bp. Tankönyvkiadó.
15. Lénárd F. 1959. A pedagógiai tevékenység hatásfokának javítása a pszichológia segítségével. Tanulmányok a neveléstudomány köréből c. kötetben. Akad. Kiadó.
16. Makarenko, A. Sz. 1958. Válogatott pedagógiai tanulmányok. Bp. Új Magyar Könyvkiadó.
17. Makarenkó, A. Sz. 1949. Az új ember kovácsa. Bp. Új Magyar Könyvkiadó.
18. Makarenko, S. Sz. 1952. Pedagógiai Művek. Bp. Tankönyvkiadó.
19. Mensinszkaja, N. A. 1960. Pszichologicseszkaja Nauka v SZSZSZR. II. köt. Moszkva.
20. Lindgreen, H. C. 1957. Educational Psychology in the Classroom. New York, London. Wiley.
21. Levitov, N. D. 1958. Detszkaja i pedagogicseszkaja pszichologija. Moszkva. Ucspedgiz. 323. p.
22. Lipitt and White. 1943. The Social Climate of Childrens Groups. (In Barker Child, Behavior and Development) New York. McGraw-Hill. 652 p.
23. Metzger, W. 1949. Die Grundlagen der Erziehung zu schöpferischer Freiheit. Frankfurt/M.
24. Piaget, J. 1955. La Construction du réel chez l'enfant. Paris—Neuchâtel. 2. ed.
25. Roth, H. 1959. Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover.
26. Rubinstein, Sz. L. 1958. Grundlagen der Allgemeinen Psychologie. Berlin. Volk und Wissen Verlag.
27. Szokolszky István. 1959. A szocialista pedagógia „logikája" Makarenko műveiben. Ped. Szemle. 4. sz. 344—361. o.
28. Winnefeld, F. 1957. Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. München.
29. Wiesenhüter, 1956. Die Richtungskonstanz des Lehrers im Kontaktgeschehen des gegenwärtigen Unterrichts. Halle.
30. Zibolen Endre. 1957. Általános iskolások spontán társas kapcsolatai. Pedagógiai Szemle. 1. sz. 15—21. o.

Хедвиг Кери Юстнэ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОЛЛЕКТИВА КЛАССА

В этой работе мы находим анализ трех типов детских коллективов: примитивный детский коллектив, примитивный и развитый коллектив класса. Автор, ссылаясь отчасти на свой школьный опыт, отчасти на исследования путем опросов, перечисляет те точки зрения, на основе которых им были выделены эти три типа коллективов. Это 1. умственное развитие, 2. чувственные отношения, 3. личность руководителя коллектива, 4. роль предмета и материала, над которыми работает группа. Автор на основе этих положений характеризует отдельные типы коллективов.

J. Hedvig Kéry

PEDAGOGIC FACTORS INFLUENCING THE FORMATION OF CLASS-ROOM COLLECTIVE

The author analyses three types of childrens' collective: the primitive collective of children, the primitive and the developed class-room collective. On the basis of her experiences with school children and of her questioning method the author fixes the following criteria for her classification: 1. intellectual maturity, 2. emotional factors, 3. personality of the leader of the collective, 4. role of the object and the material worked by the group. Relying on these aspects, the author gives a characterization of the various types of collectives.

VADÁSZ JÁNOS — GÖLLESZ VIKTOR — TAPODI ERNŐ

A MOZGÓGÉPEK SEGÍTSÉGÉVEL TÖRTÉNŐ GYÓGYPEDAGÓGIAI OKTATÁS JELENTŐSÉGE EGY KÍSÉRLET ÉRTÉKELÉSE ALAPJÁN[1]

1839-ben a fotografálás feltalálásáról a francia napisajtóban a többek között a következők olvashatók: „Ez az önmagában is annyira megragadó találmány nem jelent mást, minthogy az ember újból úr lett a természet felett. Nem akarunk jósok lenni, de azt hisszük, hogy ezen felfedezés jövőbeli kilátásai egyenesen kiszámíthatatlanok."

Ennek a több mint egy évszázaddal ezelőtti jóslatnak mennyire igaza lett ! Már az állófényképezés is szinte az egész korszellemre hatott. Még sokkal fokozottabb mértékben áll ez a mozgóképre vonatkozóan. A film — világot meghódító útján — főleg a kultúra terjesztésével játszott és játszik ma is olyan mérhetetlenül fontos szerepet, amelyhez hasonlóval talán egyetlen találmány vagy emberi alkotás sem dicsekedhet. Mégis — a tudományos és oktató munkával foglalkozókban — számtalanszor felmerült az a kérdés, hogy a hangosfilm elterjedése óta lepergetett sok millió métert kitevő filmek között vajon miért nem találunk sokkal nagyobb számban tudományosan felépített oktató és kultúrfilmeket, továbbá, hogy a megjelent ilyen tárgyú filmek jó része miért marad nívóban mélyen alatta a vele egykorú játékfilmeknek? Nyilvánvalóan azért, mert az áldozatos munkát igénylő kultúrfilm nem kecsegtet akkora haszonnal, mint a játékfilmek, és a filmvilág kapitalistái vajmi keveset törődnek a népműveléssel. — Minden vonatkozásban célszerűbbnek látták pl. a lélekromboló ponyvaregények feldolgozását, mint a számukra kevés haszonnal járó és talán „veszedelmes" népművelést. Ennek az egyoldalú beállítottságnak a világszerte folyó szociális átalakulás mindinkább véget vet és előtérbe lép a tömegek kultúrigénye, olyan kultúrlehetőségeket követelve, amelyek a múltban csak kivételeseknek jutottak osztályrészül. Népi demokráciánk célkitűzései között nem utolsó sorban szerepel ezen igények kielégítése, amit részben a tanuló ifjúság megfelelő oktatása, részben a dolgozók továbbképzése terén valósítanak meg. Ebből a nagyjelentőségű kultúrmunkából filmgyártásunk is igyekszik kivenni részét, született is számos oktató és tudományos kisfilm, sőt közöttük néhány olyan, amelyik világviszonylatban sem hozott szégyent a magyar filmgyártásra. Ennek ellenére el kell ismernünk, hogy számos területen, így a gyógypedagógiai oktatás területén sem vagyunk ellátva oktatófilmmel. Ez a hiányosság már csak azért sem érthető, mert ha egy fél évszázadra visszamenően áttekintjük a magyar gyógypedagógiai szakirodalmat, azt látjuk, hogy a filmmel foglalkozó valamennyi közlemény szükségesnek és igen eredményesnek tartja a filmet, mint oktató-

[1] A Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola (igazgató: *Bárczi* Gusztáv) és a Budapest VIII., Mosonyi utcai Gyógypedagógiai Intézet (igazgató: *Tapodi* Ernő) közleménye

eszközt. Az alábbiakban lássunk néhány különböző időből vett idevonatkozó szemelvényt az irodalomból.

A Gyermek 1913. 7—8. számában (2) olvashatjuk, hogy Angliában és az Egyesült Államokban kísérletképpen a siketnémák és gyengeelméjűek iskolájában bevezették mint tanítóeszközt a kinematográfot. A kísérletek eredményei különösen a gyengeelméjűek iskolájában minden várakozást felülmúltak.

A Siketnéma Intézeti Tanárok Országos Egyesületének 1913-ban Kesthelyen tartott közgyűlésén *Hermann Antal* (3) „A mozi, a vetített kép és a siketnémák" címen tartott értekezést. A közgyűlés ezen előadás alapján a következő határozatot hozta: „Kívánatos, hogy minden siketnéma intézet minél tökéletesebb vetítőkészülékkel és minél gazdagabb, részben a sajátos külön célnak megfelelő képsorozatokkal legyen ellátva, hogy a szemléltetés e kiváló eszközét minél gyakrabban és célszerűbben értékesíthessék."

A Siketnémák és Vakok Oktatásügye 1933. 3—4. sz. 87. oldalán egy rövid közleményből kitűnik, hogy a német siket-oktatók filmet készítettek a tanulók oktatásához (4). Egyben jelenti, hogy hazánkban is folyamatban van egy, a németekéhez hasonló film szerkesztése. Kitűnik a közleményből az is, hogy a váci intézet már ekkor rendelkezett egy 200 m-es filmmel, amely az intézet belső életébe nyújt bepillantást.

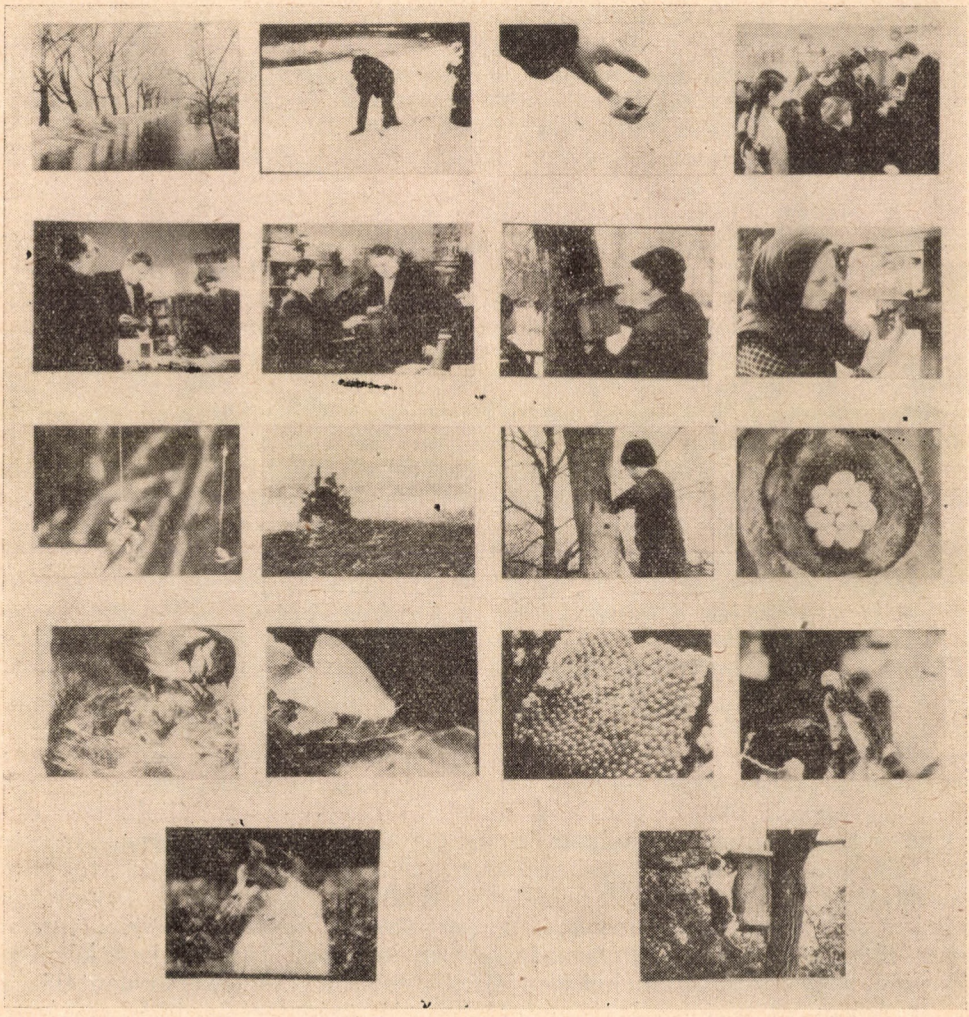
A Magyar Gyógypedagógiai Tanárok Közlönye 1941. 8. számában *Györgyfy Ákos* (5) írja, hogy a Miklós-téri Nevelő- és Foglalkoztató Intézet kapott egy keskenyfilm vetítőgépet. „Már az első film bemutatásakor meggyőződött a testület, hogy milyen szükséges és fontos tanítási eszközt nyert e vetítőgépben." Majd a következőket olvashatjuk: „Csodálatos, hogy gyógypedagógiai intézeteink alig veszik igénybe a filmnek ma már általánosan elismert, megállapított és használt értékét. Pedig ha valamely nevelési, tanítási intézetben, hát éppen a gyógypedagógiai intézetekben kellene szinte kötelezően elrendelni a filmnek állandó, tervszerű alkalmazását."

A Gyógypedagógia 1958. 3. számában (6) olvashatunk egy referátumot *K. Leichsenring* tanulmányáról, amelyben szerző a tanulók fogalomalkotását és elvont gondolkodási folyamatait teszi vizsgálat tárgyává és ezzel kapcsolatban azt mondja, hogy a filmek nagy segítséget nyújtanak a pedagógusnak, ha jól vannak szerkesztve, ha egyértelmű, világos képet adnak, ha szavak nélkül is megindítják a gondolkodást, a fogalomalkotást, a következtetést.

Gáspár Árpád 1959-ben a „Fogalomalkotó filmek a siketek beszédépítésének szolgálatában" (7) című közleményében írja: „A siket — mint mondják — a film rajongója, egyetlen nevelőre sem tapadnak úgy figyelő gyermekszemek, mint a filmre". Az általa készített 7 db fogalomalkotó filmmel kapcsolatban megjegyzi, hogy e filmek iránt az általános iskola alsó tagozatai, valamint a tanítóképzők részéről nagy érdeklődés nyilvánul meg.

Ugyancsak 1959-ben *Essősy József* (8) beszámol egy általa készített 8 mm-es keskenyfilmről, amely az értelmi fogyatékos intézeti gyermekanyagot mutatja be és azt, hogy az intézeti élet reggeltől estig hogyan zajlik, továbbá bemutatja, az egyes csoportok és osztályok tanítási menetét. Az általa készített néhány gyógypedagógiai vonatkozású riportfilmmel, továbbá a *Bárczi Gusztáv* által 1938-ban az Alkotás utcai Intézetben készített filmmel kapcsolatban úgy véli, hogy ezeket a filmeket igen jól felhasználhatnánk: *a)* dokumentálásra, *b)* oktatásra, *c)* kórformák bemutatására, *d)* módszertani kísérletek rögzítésére, *e)* szórakoztatásra.

Temesi Alfréd A korszerű szemléltetés című cikkében (1) érdekes adatokat találunk a filmnek mint szemléltető eszköznek elterjedéséről: „Franciaországban, az állami közoktatási Cinemathèque Centrale-tól 1953-ban 9131-szer kértek kölcsön filmet vetítésre, 1954-ben 11 455-ször, 1955-ben 18 331-szer. Lengyelországban 1945 és 1948 között 6600 iskola kapcsolódott be a filmoktatásba és ez a szám 1955-ben már 22 000. Moszkva városában 1948-ban 88 ezer tanórán, 1955-ben pedig 161 ezer tanórán használták fel a filmet. Nálunk az iskolai Filmintézet 1957-ben 11 343 filmcsomagot küldött ki az iskoláknak — csomagonként átlag 3 filmmel — 1958-ban pedig 16 798-at." Ezekhez az adatokhoz hozzáfűzhetjük még azt, hogy 1959-ben a magyarországi gyógypedagógiai intézetek közül csupán 14-ben volt vetítőgép és ezek havonta



„Jó tettért jót várj" („X" téma)

átlag 12—15 tekercs — főleg szórakoztató — filmet kölcsönöztek az Iskolai Filmintézettől.

A fenti néhány kiragadott szemelvényből kitűnik az is, hogy egy-két próbálkozástól eltekintve 50 év óta úgyszólván semmi sem történt annak érdekében, hogy speciálisan a gyógypedagógiai oktatás céljára filmek készüljenek, avagy hogy a gyógypedagógiai iskolák legalább az általános iskolák számára készült oktatófilmek közül az erre alkalmasakat kiterjedten és rendszeresen használják.

Jelen közleményünkkel, illetőleg az alábbiakban ismertetett kísérletünkkel szeretnénk felhívni a figyelmet erre az el nem hanyagolható fontos kérdésre, amely minden gyógypedagógiai tanárt egyaránt kell, hogy érintsen.



„Tűz a határban" („Y" téma)

A tanulmányban bemutatott kísérletet a Mosonyi utcai Gyógypedagógiai Intézet alsó tagozatában az osztályokat vezető tanárok közreműködésével végeztük. Ezen kísérletünkkel — számokban kifejezhető — konkrét választ igyekeztünk kapni arra vonatkozóan, hogy a film mint oktatóeszköz mit jelent a tanítás, illetőleg a beszédfejlesztés terén a gyógypedagógiai iskola alsó tagozatában.

A kísérleti hibák csökkentése érdekében két különböző — a rendelkezésünkre álló anyagból leginkább megfelelőnek látszó — filmet (vagyis „X" és „Y" témát) használtuk fel, hogy a két párhuzamos osztály tanulói a kísérlet folyamán egyaránt részesülhessenek úgy filmről, mint eseményképről történő oktatásban. Eseménykép céljára mindkét filmből az eseményeknek megfelelően 18—20 különböző képkockát nagyítottunk ki. Ezekről a képekről történt a kontroll-csoportok oktatása.

A filmek, illetőleg az eseménykép-csoportok magyarázó szövegét és ezzel kapcsolatban a tanulóknak feltett kérdéscsoportokat úgy állítottuk össze, hogy mindkét témában összesen 41—41 fogalom legyen és ezek közül mindegyikben 23—23 új (a tanmenetben eddig még nem szereplő) fogalom szerepeljen. A kísérlet menetét és időbeni lefolyását az 1. sz. táblázat szemlélteti. A táblázatból kitűnik, hogy egyidőben ugyanaz a téma futott úgy a kísérleti (filmes), mint a kontroll (képes) csoportnál, továbbá, hogy mialatt az I. sz. tanulócsoport az „X" témával kapcsolatban látott

1. sz. táblázat.

A kísérletek sorszáma	A kísérlet időpontja	I. csoport (11, I. oszt. tanuló) „A" tanár	II. csoport (11, I. oszt. tanuló) „B" tanár
1.	II. 4.	„X" téma (Jó tettért jót várj) magyarázata *film-vetítéssel*. Óra után egyénenkénti visszakérdezés.	„X" téma (Jó tettért jót várj) magyarázata 18 *állókép bemutatásával*. Óra után egyénenkénti visszakérdezés.
2.	II. 5.	u. a.	u. a.
3.	II. 7.	u. a.	u. a.
4.	II. 11.	Vetítés és magyarázat nélkül az „X" témának *csupán visszakérdezése* egyénenként.	Képek és magyarázat nélkül az „X" témának *csupán visszakérdezése* egyénenként.
1.	III. 11.	„Y" téma (Tűz a határban) magyarázata 20 *állókép bemutatásával*, óra után egyénenkénti visszakérdezés.	„Y" téma (Tűz a határban) magyarázata *filmvetítéssel*. Óra után egyénenkénti visszakérdezés.
2.	III. 12	u. a.	u. a.
3.	III. 14.	u. a.	u. a.
4.	III. 18.	Képek és magyarázat nélkül *„Y" témának csupán visszakérdezése* egyénenként.	Vetítés és magyarázat nélkül *„Y" témának csupán visszakérdezése* egyénenként.

filmet, azalatt a II. csoport ugyanezen téma eseményképeiről részesült oktatásban. A kísérlet második fázisában pedig fordított volt a helyzet, vagyis mialatt az I. sz. csoport az „Y" témával kapcsolatban filmet láthatott, azalatt a II. sz. csoport ugyanezen téma eseményképeit szemlélhette. A táblázatból kitűnik még az is, hogy a tanulók I. sz. csoportját végig az „A"tanár, míg a II. sz. csoportját végig a „B" tanár tanította. Itt kell még megjegyeznünk, hogy a visszakérdezések minden alkalommal külön teremben egyénenként, nem az osztály előtt történtek és a feleletben visszakapott fogalmak közül azokat, amelyeket kapcsolataival (mondatbaépítetten) adtak vissza — külön is megjelöltük.

Az egyes témák kérdései a következők voltak:
(Zárójelben a feleletként várt válaszok, illetőleg fogalmak, ezek közül az alá-húzottak az új fogalmak.)

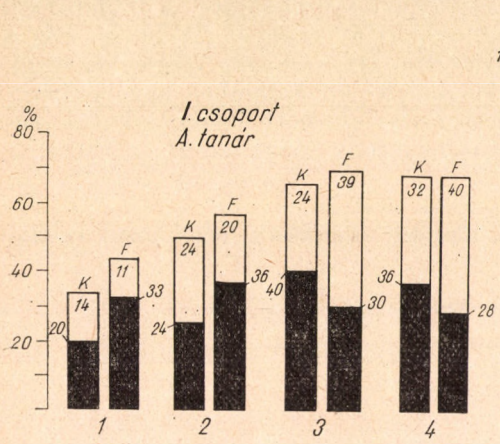
„X" téma: A „Jó tettért jót várj" c. filmmel kapcsolatban:

1. Mi borítja télen a földet? *(hótakaró)*
2. Mi lesz a vízből, ha hideg van? (jég)
3. Milyenek a fák télen? *(kopasz, zuzmarás)*
4. Mit talált Pista a hóban? (madár)
5. Milyen madár volt az? (cinege)
6. Mi történt a madárral? *(megfagyott)*
7. Mit csinált Pista, amikor meglátta a madarat a hóban? (felvette)
8. Hova vitte Pista a madarat? (iskola)
9. Kinek adta? (tanítóbácsi)
10. Miért fagyott meg a madár? (hideg)
11. Hogyan segítettek télen a madarakon? *(madáretető, odú,* etetik)
12. Hova teszik az odút? *(fatörzs, szegel)*
13. Mivel etetik a madarakat télen? (dió, *napraforgó, morzsa, felköt)*
14. Hogyan ette a diót a cinege? *(csipegette)*
15. Mivel csipegette? *(csőr)*
16. Milyen évszak jön a tél után? (tavasz)
17. Mivel szántanak? *(traktor)*
18. Mit csinált Pista az odúval tavasszal? (kitakarította)
19. Mit csinál a madár az odúban? (fészek)
20. Mit rak a fészekbe? (tojás)
21. Mi lesz a tojásból? (kismadár)
22. Milyen madár a cinege? *(tarka, hasznos)*
23. Miért hasznos? *(hernyó, kukac,* lepke, *pete, pusztít)*
24. Miért káros a hernyó? (falevél, virág, *gyümölcs)*
25. Mi a cinege ellensége? (cica)
26. Mit csinál a cica? (felmászott, *les)*

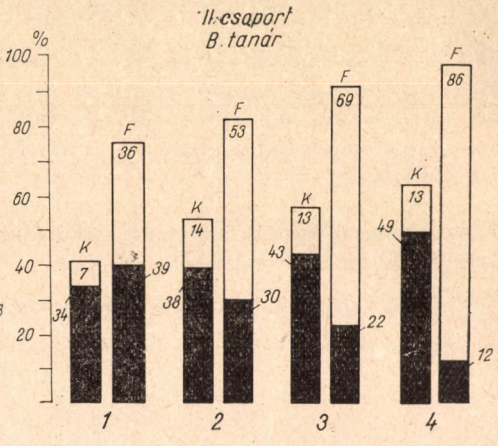
„Y" téma: „Tűz a határban" c. filmmel kapcsolatban:

1. Honnan láthatunk messze? (torony)
2. Mivel láthatunk messze? *(látcső, figyelés)*
3. Mit látott Pista a toronyból? (falu, *kerekeskút, határ,* aratás, *kéve,* vályú, kasza, *sarló, aratógép)*
4. Mikor aratnak? (nyár, búza, rozs, *gabona)*
5. Mit csinálnak délben az aratók? (tűz, ebédelnek, *szalonnasütés)*
6. Hogyan lett tűz a határban? *(védőszántás,* Misi, *eltaposni,* szél)
7. Mit csináltak az emberek, amikor megtudták, hogy tűz van? (kocsi, ló, *vágtat, fecskendő)*
8. Mit csináltak az aratók, amikor meglátták, hogy tűz van? (vasvilla, *búza-kereszt, mentés)*
9. Kik oltották először a tüzet? (úttörő, locsolás, *pumpálás, patak, gát)*
10. Kik jöttek segítségül a tüzet oltani? *(tűzoltóautó, sisak)*
11. Mit csináltak a tűzoltók a tűzoltás után? *(nyomozás, felelősségrevonás)*
12. Mit kaptak jó munkájukért az úttörők? (dicséret, *kitüntetés)*

A kísérlet folyamán kapott eredményeket különböző nézőpontokból értékeltük. Nézzük meg a két tanulócsoport összehasonlítását, amelyet az I. és II. sz. grafikon szemléltet.



I. sz. grafikon



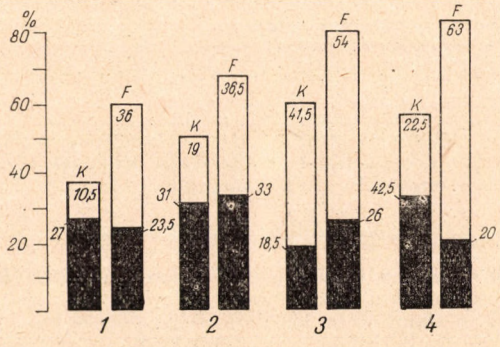
II. sz. grafikon

Ez a két grafikon azt tünteti fel, hogy a csoportonkénti 11—11 tanuló az összesen tanított 41 fogalom hány %-át adta vissza az egyes visszakérdezések alkalmával kapcsolataival (világos terület), illetőleg mint szóló fogalmat (sötét terület).

K = képekről tanítás esetén
F = filmről tanítás esetén

Ezekből a grafikonokból egyrészt az olvasható le, hogy a „B" tanár vezette II. sz. csoport jobb eredményt mutat (az egyes alkalmakkor film és állókép után visszakapott fogalmak százalékainak *középérték-aránya* $\frac{\text{F II.}}{\text{K II.}} = \frac{86{,}7\%}{52{,}2\%}$) mint az I. sz. csoport ($\frac{\text{F I.}}{\text{K I.}} = \frac{59{,}2\%}{58.5\%}$), vagyis hogy az I. sz. csoportot vezető „A" tanár csak igen kicsivel jobb eredményt ért el film, mint az állóképek segítségével, azaz a filmnyújtotta lehetőségeket nem tudta

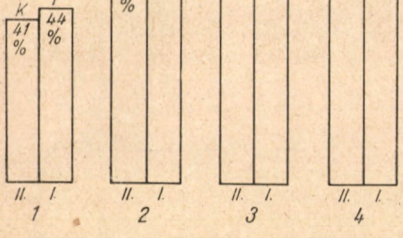
Az I. és II. csoportok középértéke



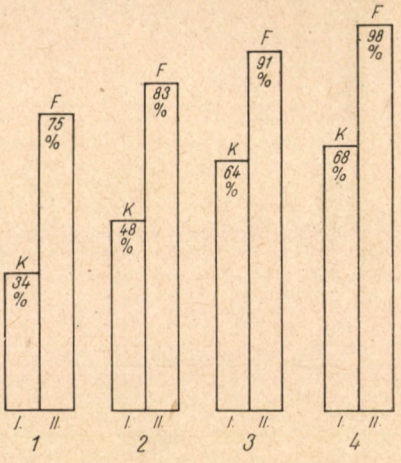
III. sz. grafikon

olyan mértékben kihasználni, mint a „B" tanár. Ebből pedig az következik, hogy a *filmmel való oktatás metodikája az eredmény szempontjából elsőrendűen fontos.*

A III. sz. grafikon az I. és II. sz. grafikonok középértékét adja. Ebből látjuk, hogy a feltűnően gyenge I. sz. csoport rossz eredményei ellenére is a középérték erősen a film javára dönti a mérleget.



IV. sz. grafikon „X" téma



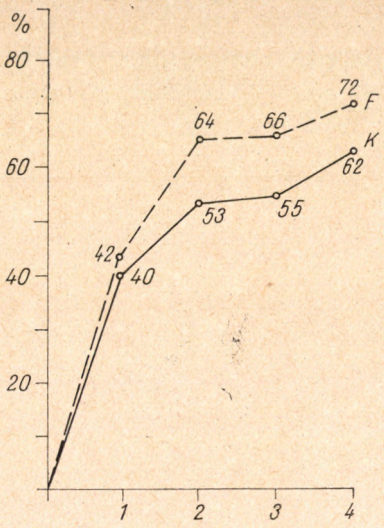
V. sz. grafikon „Y" téma

A IV. és V. sz. grafikonok a témakörök összehasonlítására szolgálnak. Ezek a grafikonok feltüntetik a 11 tanulótól a négy alkalommal visszakapott fogalmakat %-ban (100% = az összes — 41 — fogalom visszaadásával az „X", illetőleg az „Y" témánál). K = képpel tanítva, F = filmről tanítva, I. = I. sz. csoportnál, II. = II. sz. csoportnál.

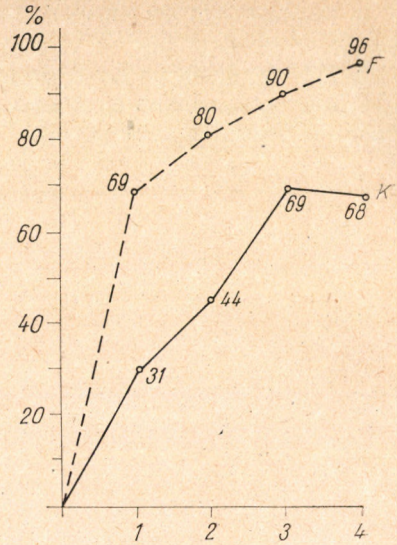
A témakörök ezen összehasonlításából azt látjuk, hogy a nyilván szerencsésebben megválasztott (lendületes dinamikával feldolgozott) „Y" téma kimagaslóan jobb eredményt adott, mint az „X" téma. Az összehasonlításból tehát az derül ki, hogy az oktatásra szolgáló filmnek *nem elég a tanulók értelmi szintjéhez igazodnia,* hanem *a felhasználandó filmeknek felépítésében minél dinamikusabbnak is kell lenniük.* Valószínű, hogy a filmtémák megválasztása, illetőleg a filmek felépítése közötti ezen lényeges különbség okozta részben az I. és II. sz. csoportok közötti különbséget is (amint az az I. és II. sz. grafikonokból kitűnik), mert hiszen a gyengébben szereplő I. sz. csoport a kevésbé jó felépítésű „X" filmmel részesült közvetlenül a filmről történő oktatásban.

Ugyancsak a két témánál kapott eredmények összehasonlítására szolgál a VI. és VII. sz. grafikon, azonban az itt feltüntetett értékek a témákba beépített *új fogalmakra* vonatkoznak.

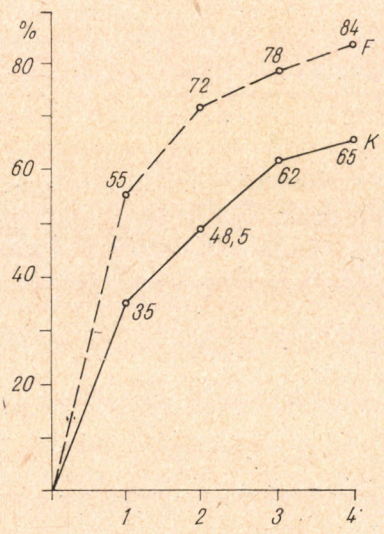
Ebből a két grafikonból leolvasható, hogy az „X" témánál a negyedik visszakérdezés alkalmával a tanulók a 23 új fogalom 72%-át, míg az „Y" témánál 96%-át adták vissza filmről történt tanítás után. Az eseményképekről történt tanítás után pedig az eredmény, mint látjuk 62, illetőleg 68%.



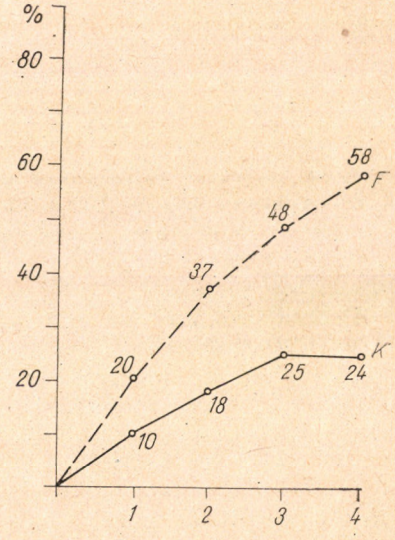
VI. sz. grafikon „X" téma



VII. sz. grafikon „Y" téma



VIII. sz. grafikon



IX. sz. grafikon

A VI. és VII. sz. grafikonok összesített adatainak középértékei vannak feltüntetve a VIII. sz. grafikonon. A IX. sz. grafikon pedig azt tünteti fel, hogy a visszaadott 23 uj fogalom összegének hány %-át adták vissza kapcsolataival (mondatba építve) — a két témára vonatkoztatva — középértékben — az egyes visszakérdezések alkalmával. A IX. sz. grafikonról látszik az is, hogy a képes csoportnál az utolsó tanítási napot követő második napon — vagyis az utolsó visszakérdezés alkalmával csökkenő értéket kaptunk, míg a filmes csoportnál ez az érték 10%-os emelkedést mutat.

Ez a két grafikon tükrözi vissza legszembetűnőbben az eseményképekről és a filmről történt tanítások eredményessége közötti különbséget. Ezekről ugyanis leolvasható, hogy *ugyanazon idő alatt a 23 új fogalomnak film segítségével 84%-a, az állóképek bemutatásával pedig 65%-a rögzült, továbbá míg a filmes csoport az új fogalmak 58%-át jegyezte meg kapcsolataival*, addig *a kontrollcsoport* ugyanezen idő alatt *csupán 24%-át*. Itt kell megjegyeznünk, hogy az állóképekkel való oktatás szokatlanul sok (18 és 20) eseményképp segítségével történt.

A VIII. és IX sz. grafikonokból kitűnik az is, hogy mennyi munkaidőt (tanítási órát) lehetne megtakarítani film segítségével; a filmes csoport már az első napon majdnem eléri, de a második tanítási napon már lényegesen meghaladja a képes csoport végeredményét. Ez más szavakkal azt jelenti, hogy *a film 30 — 50% munkaidő megtakarítást eredményezhet.*

Ez a megdöbbentően nagy szám annál is inkább reális, mert:

1. A kontrollcsoport képanyaga lényegesen bővebb volt a megszokottnál.
2. A tanárok a filmmel történő oktatás sajátosságait kellőképpen nem ismerték.
3. A tanulók óránként a szokásos 2 új fogalom helyett óránként 6 új fogalommal ismerkedtek meg.
4. A kísérlethez használt filmek nem erre a célra — főleg nem értelmi fogyatékosok számára — készültek.

A következő táblázatban összeállítottuk mindkét témánál, hogy a 11 tanuló a 23 új fogalom mindegyikét a négy alkalommal összesen hányszor

2. sz. Táblázat

„Jó tettért jót várj!" (X) téma		„Tűz a határban!" (Y) téma	
Eseményképről tanított csoport	Filmről tanított csoport	Eseményképről tanított csoport	Filmről tanított csoport
Fatörzs 43	Hótakaró 43	Szalonnasütés ... 39	Nyomozás 44
Csőr 42	Kopasz 42	Kitüntetés 39	Szalonnasütés ... 42
Hótakaró 41	Csőr 41	Határ 38	Tűzoltóautó 41
Cinege 37	Traktor 39	Látcső 38	Eltaposni 40
Megfagy 36	Fatörzs 37	Sisak 37	Kitüntetés 40
Traktor 36	Megfagy 37	Búzakereszt 31	Látcső 39
Csipeget 30	Csipeget 34	Nyomozás 29	Sarló 39
Madáretető 29	Cinege 32	Fecskendő 28	Kerekeskút 39
Hasznos 29	Gyümölcs 31	Figyelés 27	Pumpálás 39
Morzsa 29	Pusztít 30	Védőszántás 25	Búzakereszt 38
Kopasz 25	Kukac 28	Kerekeskút 24	Gabona 38
Pusztít 24	Morzsa 27	Tűzoltóautó 24	Határ 37
Napraforgó 24	Madáretető 25	Sarló 23	Védőszántás 36
Odú 21	Hasznos 25	Pumpálás 22	Vágtat 36
Zuzmarás 19	Odú 24	Eltaposni 22	Patak 36
Gyümölcs 18	Hernyó 24	Aratógép 19	Sisak 36
Hernyó 12	Napraforgó 23	Gabona 19	Mentés 35
Kukac 10	Les 17	Mentés 16	Aratógép 35
Les 6	Zuzmarás 17	Felelősségrevonás 16	Gát 34
Pete 5	Tarka 16	Kéve 14	Figyelés 32
Tarka 6	Pete 10	Patak 13	Fecskendő 31
Szegel 3	Szegel 8	Vágtat 6	Felelősségrevonás 28
Felköt 3	Felköt 4	Gát 1	Kéve 27

adta vissza eseményképről és filmről történt tanulás esetén. Ez a táblázat tehát a VIII. sz. grafikonon %-ban feltüntetett visszaadások összességét tünteti fel az egyes fogalmakra kapott számértékek formájában. A fogalmakat a visszaadások számának megfelelő sorrendbe állítottuk.

A 2. sz. táblázatból — főleg a filmre jobban feldolgozott „Y" témával kapcsolatban — néhány érdekes következtetést vonhatunk le:

1. A filmes csoportnál főleg a mozgalmas jelenetek fogalmai (nyomozás, szalonnasütés, tűzoltóautó stb.) szerepelnek a legnagyobb számértékekkel.

2. Azok a fogalmak, amelyekkel kapcsolatos eseményeket a filmben csak néhány másodpercig lehetett látni (tehát ebből a szempontból nem jól voltak bedolgozva a filmbe), aránylag jobb eredményt adtak az eseményképes csoportoknál, ahol ezeket a képekről az egész tanítás ideje folyamán szemlélhették a tanulók. Ilyenek pl.: határ, sisak, látcső, figyelő.

3. Ha kiemeljük úgy a filmes, mint az eseményképes csoportból a legkevesebb számértékkel szereplő 10—10 fogalmat, akkor azt látjuk, hogy ezek közül hét fogalom (kéve, felelősségrevonás, gát, aratógép, mentés, patak, vágtat) mindkét oldalon szerepel, jeléül annak, hogy ezeket úgy a filmes, mint az eseményképes csoport a legnehezebben tudta megjegyezni. Ennek okát ilyen kevés fogalomból nehéz meghatározni. Ezzel kapcsolatban csupán felvetjük annak gondolatát, hogy egyes fogalmak nehezen megtanulható voltát vajon nem a fogalmat kifejező szó hangzócsoportjai okozzák-e, főleg azon a réven, hogy más fogalmakat kifejező szavakhoz hasonlítanak.

3. sz. Táblázat

„Jó tettért jót várj" (X) téma				„Tűz a határban!" (Y) téma			
Eseményképről tanított csoport		Filmről tanított csoport		Eseményképről tanított csoport		Filmről tanított csoport	
Madáretető	25	Gyümölcs	22	Szalonnasütés	33	Szalonnasütés	33
Pusztít	15	Pusztít	21	Határ	25	Eltaposni	33
Odú	15	Kukac	21	Kerekeskút	20	Búzakereszt	30
Hótakaró	9	Madáretető	17	Védőszántás	19	Védőszántás	30
Kukac	7	Odú	16	Nyomozás	18	Tűzoltóautó	29
Gyümölcs	7	Hernyó	14	Fecskendő	18	Nyomozás	29
Megfagy	6	Les	12	Pumpálás	17	Sarló	29
Csipeget	5	Hasznos	12	Mentés	16	Vágtat	29
Csőr	5	Napraforgó	10	Eltaposni	15	Kerekeskút	28
Fatörzs	4	Kopasz	10	Felelősségrevonás	12	Határ	28
Zuzmarás	4	Fatörzs	9	Búzakereszt	11	Mentés	27
Hernyó	4	Megfagy	9	Figyelés	9	Gát	27
Hasznos	3	Csőr	9	Sarló	7	Gabona	26
Kopasz	3	Cinege	8	Patak	7	Pumpálás	25
Les	2	Csipeget	7	Kitüntetés	6	Fecskendő	25
Cinege	1	Pete	6	Sisak	6	Felelősségrevonás	25
Traktor	1	Hótakaró	6	Tűzoltóautó	6	Kitüntetés	23
Pete	1	Morzsa	5	Aratógép	6	Látcső	22
Morzsa	ø	Tarka	5	Kéve	6	Figyelés	22
Napraforgó	ø	Zuzmarás	3	Látcső	5	Patak	21
Tarka	ø	Traktor	2	Vágtat	5	Aratógép	20
Felköt	ø	Szegel	2	Gabona	2	Kéve	20
Szegel	ø	Felköt	2	Gát	1	Sisak	12

A 3. sz. táblázat azt tünteti fel, hogy a 2. sz. táblázatban szereplő számértékek közül hány alkalommal adták vissza az egyes fogalmakat kapcsolataikkal (mondatba építve). A fogalmakat itt is a visszaadások számának megfelelő sorrendbe állítottuk.

A 3. sz. táblázat fogalmainak sorrendje nagyjából megegyezik a 2. sz. táblázatban szereplő sorrenddel. Az eltérések itt nagyrészt abból származnak, hogy egyes kérdésekre egyetlen szóval is lehetett helyes választ adni és így ezek a válaszok nem a „kapcsolataikkal visszaadott" csoportba kerültek (ilyenek pl. az „X" témából: napraforgó, morzsa, cinege, csőr), másrészt abból származnak, hogy szerepeltek olyan kérdések, amelyekre a válasz nem lehetett csupán a fogalom (solo) visszadása.

Összefoglalva kísérletünk eredményeit, illetőleg az eredményekből levonható következtetéseket, azt mondhatjuk, hogy:

1. A film mint oktatási segédeszköz a gyógypedagógiai oktatásban is jelentős szerepet játszhat.
2. A filmmel történő oktatás előnyösen támogatja a tanulók megismerési törekvéseit, illetve nagymértékben segíti a pedagógus ismeretnyújtó munkáját.
3. A filmmel történő oktatás előnyösen befolyásolja a megtartó emlékezetet, azaz az általa szerzett ismeretek tartósságát.

Kísérletünk eredményei feltétlenül arra utalnak, hogy súlyos *pazarlást követünk el idővel és energiával — azaz végeredményben anyagiakkal — akkor, amikor az oktatás számos területén nem használjuk ki a film-nyújtotta lehetőségeket.* Emellett felveti annak szükségességét, hogy a filmmel való oktatás didaktikai kérdéseit is ki kell dolgozni, s azokat a gyakorló pedagógusok számára közkinccsé kell tenni.

Az, hogy a film mint oktatóeszköz a gyógypedagógia vonalán eddig egyáltalán nem volt kihasználva, egyrészt annak tulajdonítható, hogy a gyógypedagógiai tanárok jelentős része előtt az a néhány — céljaikra felhasználható — film is teljesen ismeretlen, másrészt és nem utolsó sorban az, hogy sokan egyáltalán nincsenek tisztában a filmnek mint oktatóeszköznek jelentőségével és felhasználási módjával. Mindezek a hiányosságok, továbbá a gyógypedagógiai nevelőmunka országos, szociális és nemzetgazdasági jelentősége szükségessé teszik, hogy a rendelkezésünkre álló eszközök teljes kihasználásán felül, szélesebb alapokra helyezve igyekezzünk megoldani ezt a végtelenül fontos problémát, amelyhez meggyőződésünk szerint a gyógypedagógia valamennyi ágának szakemberei lelkes örömmel fognak segédkezet nyújtani, annál is inkább, mert nem kétséges, hogy ezen a téren úgy az alkotó, mint a felvilágosítómunka olyan mértékben hozza meg gyümölcsét, amelyhez képest a befektetés aránytalanul kicsinek bizonyul és ezen felül kultúrtörekvéseinknek az ország határain messze túl is elismerést szerez.

IRODALOM

1. Temesi Alfréd: *A korszerű szemléltetés.* Pedagógiai Szemle 1959. 7—8. (645—659).
2. *Kinematograph siketnémák és gyengeelméjűek részére.* A Zeitschrift f. Paed. Psych. cikke nyomán szerkesztői közlés a Gyermek 1913. 7—8. (460).
3. *A siketnéma Intézeti Tanárok Orsz. Egyesülete 1913. jún. 29-én Keszthelyen tartott közgyűlésének jegyzőkönyve.* Magyar Siketnéma Oktatás 1913. 8—9. (169—182).
4. N. P.: *A siketnémák oktatása filmen.* Siketnémák és Vakok Oktatásügye 1933. 3—4. (87).
5. Györgyfy Ákos: *Évkönyveink.* Magyar Gyógypedagógiai Tanárok Közlönye 1941. 8. (151—154).

6. *A nem halló gyermekek oktatása filmek segítségével.* K. Leichsenring tanulmányának (Sonderschule 1957. 3.) ismertetése a Gyógypedagógia 1958. 3. (97—98) számában.
7. Gáspár Árpád: *Fogalomalkotó filmek a süketek beszédépítésének szolgálatában.* Gyógypedagógia 1959. 2—3. (83—84).
8. Essősy József: *Film az értelmi fogyatékosok neveléséről.* Gyógypedagógia 1959. 2—3. (84—85).

Янош Вадас, Виктор Гёллес и Эрнё Таподи

ЗНАЧЕНИЕ ЛЕЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ ДВИЖУЩИХСЯ КАРТИН

Авторы, с целью доказать, что использование движущихся кадров способствует воздействию лечебной педагогии, провели эксперимент по параллельному применению неподвижных и движущихся картин (кадров). Движущие картины представляли собой копии использовавшихся при обучении неподвижных картин. Результаты, полученные при сравнении, показаны на графиках.

János Vadász, Viktor Göllesz and Ernő Tapodi

IMPROVEMENTS IN TEACHING DEFECTIVE CHILDREN BY THE AID OF MOTION PICTURES

Tests were performed with simultaneous application of stationary and of motion pictures, in order to show the suitability of the motion-pictures method in teaching defective children. The diagrams show the compared results.

BAJKÓ MÁTYÁS:

A BOLGÁR KÖZOKTATÁS REFORMJA

Napjainkban a köznevelés világszerte nagy átalakuláson megy keresztül. Nemcsak a szocialista országokban, ahol a társadalmi forradalom szükségszerű velejárója ez az átalakulás, hanem a nyugati országokban is, ahol a tudományos haladás mellett a szocialista iskolarendszer korszerűbb és ezért eredményesebb volta is sarkall bizonyos reformokra. Sőt, a nemzeti létüket és függetlenségüket a közelmúltban kivívott, vagy azért éppen most harcoló népek ugyancsak korszerű alapokra kívánják helyezni oktatási rendszerüket, mert megbizonyosodtak róla, hogy önálló nemzeti kultúrájukat csakis saját, jól megszervezett iskoláik révén tudják kibontakoztatni. A szocialista forradalom törvénye, a két világrendszer között folyó kulturális verseny, és az önálló nemzettéválás folyamata tehát mind meghatározó tényezői a földkerekség szinte minden részére kiterjedő iskolareformoknak. A kérdés az, hogy hol milyen mértékben?

A szocialista országokban a társadalmi forradalom alapvetően meghatározza az oktatási rendszer fejlődését; alsó-, közép- és felsőfokon egyaránt. Ez a társadalmi meghatározó szerep nem érintőlegesen és nem is részlegeiben módosítja azt, mint a nyugati országokban, hanem lényegében változtatja meg, majd fejleszti tovább. Célkitűzéseiben, tartalmában, szervezeti kereteiben. Az iskola így a társadalom egészének, vagyis a nép minden rétegének a szolgálatában áll, és ezáltal közvetlenül résztvesz ennek a társadalomnak a fejlesztésében, a szocialista forradalom feladatainak végrehajtásában. Az iskolának a társadalomépítéssel kapcsolatos szerepét az SzKP Központi Bizottságának és a Szovjetunió Minisztertanácsának 1958-ban kiadott tézisei többek között a következőképpen jelölik meg: „A szocialista társadalomban, ahol fokozatosan megszűnik a lényeges különbség a fizikai és szellemi munka között s megszilárdul a szellemi és testi munka egysége, a nagy dolgozó tömegek termelő tevékenységén túlmenően a tömegek szellemi tevékenységének minden területén hallatlanul meggyorsul a fejlődés. A szocialista állam úgy építi ki az iskolarendszert, hogy az iskola a népet szolgálja, tudást adjon a dolgozóknak s elősegítse minden népi tehetség fejlődését. A szocialista iskola a leghaladottabb eszmék, a kommunista eszmék szellemében neveli a serdülő nemzedéket, kialakítja a fiatalok materialista világnézetét, amely a világ valóban tudományos megismerésének alapja. A szocializmus korlátlan teret nyit meg a társadalom anyagi és szellemi javainak gyarapítása, a személyiség mindenoldalú fejlődése előtt. A szocializmusban a világkultúra minden vívmánya a tömegek közkincsévé válik".[1] Ennek a tézisnek a mondanivalója általában tükrözi

[1] Az SzKP Központi Bizottságának és a Szovjetunió Minisztertanácsának tézisei. A Szovjetunió és néhány népi demokratikus ország közoktatási reformtervei. Kézirat gy. Felsőoktatási Jegyzetellátó Vállalat. Bpest. 1958. 132. lap.

minden szocialista iskolarendszer hivatását: a társadalom fejlődésében, a nép, a nemzet felemelkedésében betöltött szerepét.

Mindez azonban nem jelenti azt, hogy az egyes szocialista országok iskolarendszerében azonosak lennének a fejlődés feltételei, a korszerűsítés feladatai, vagy éppen az iskolatípusok sajátosságai. Ha a közoktatás továbbfejlesztésének céljában és főbb feladataiban vannak is megegyezések, az egyes országok, különösen a népi demokratikus országok tekintetében lényeges vonások, nemzeti jellegzetességek tűnnek ki. Ezeknek a sajátos vonásoknak, jellegzetességeknek a kialakításában több tényező játszott és játszik ma is szerepet. A bolgár iskolarendszer vizsgálatánál sem (de más népek pedagógiai helyzetének elemzésénél sem) lehet ezeket a tényezőket figyelmen kívül hagyni.

1. *A történelmi múlt szerepe*

Minden nép kultúrája a történelmi fejlődés eredménye. Ezért nem valamiféle kegyeleti szertartás vagy a hagyományőrzés öncélúsága késztet bennünket arra, hogy a történelem szerepét a legfontosabb tényezők között megvizsgáljuk. Elsősorban az a cél vezet, hogy a bolgárságnak, ennek a szorgalmas és munkás balkáni népnek a múltjából fölelevenítsünk néhány olyan mozzanatot, amelyek hozzásegítenek a ma pedagógiai kultúrájának jobb megértéséhez. Nem is szólunk arról, hogy számunkra, magyarok számára a bolgár történelem önmagában sem lehet közömbös, hiszen a hosszú évszázadok heroikus küzdelmei, különösen a török elnyomatás elleni küzdelmek többször állítottak egymás mellé csatasorba.

A bolgárság élete azonban nehezebb volt a mienknél, mert a fennmaradásért folytatott harcban alig jutott erejük és lehetőségük kulturális intézmények állítására. A legtöbb fegyveres harcot Bizánccal kellett megvívniok, de ugyanakkor a legtöbb kényszerű békét is vele kötötték. S közben Bizánc nemcsak politikai és gazdasági elnyomást gyakorolt fölöttük, hanem a közműveltség felsőbbségét is igyekezett magának biztosítani. Ezért mindenképpen a megfélemlítés eszközeivel élt. Több mint kilencszáz esztendeje történt egy jellemző, de a bolgárokra nézve tragikus esemény: *Sámuel* cár korában vívták a bolgár seregek nagy és elkeseredett csatájukat Bizánccal. A jóval kisebb, védekező bolgár hadsereg nagyrésze: tizenötezer ember azonban fogságba került, ezeknek megfélemlítés céljából kiszúrták mind a két szemét; kivéve minden századikat, mert azoknak egyiket meghagyták, hogy haza vezethessék a „vakok seregét". És nyomukban jöttek a bizánci papok, hogy templomokat és kolostorokat állítsanak.

Ilyen körülmények között természetesnek kell tartanunk, hogy állandóan függetlenségi harcot folytatnak, vagy éppen arra készülnek; a politikai függetlenségért éppúgy, mint a kultúra szabadságáért. Ennek elősegítése érdekében keresik elsősorban a keleti szlávok és a magyarok szövetségét, barátságát. A magyarsággal való szövetségnek van egy nagyon szép neveléspolitikai eseménye is, melyet a két nép történetének első fejezetében tartunk számon. *Radomir* bolgár uralkodó ugyanis fiát, *Petar Deljant*, akinek az édesanyja különben a mi *Géza* fejedelmünk lánya volt, Magyarországra küldi tanulni. *Petar Deljan* itt is nevelkedik a XI. század harmincas éveiben, *I. István* király udvarában. A történetírók véleménye szerint jó nevelésben részesülhetett, mert amikor visszatért hazájába, élére állt a bizánci hódítók elleni mozgalom-

nak, bátran vezette népe szabadságharcát mindaddig, amíg őt is meg nem vakították.[2]

Önállóságukért folytatott küzdelmüknek szerves része az a művelődéspolitikai erőfeszítés is, amellyel megteremtették íráskultúrájukat. „A keleti egyházhoz való csatlakozás megfosztotta a bolgárokat a későbbiekben mindazoktól a jelentős mozgalmaktól, amelyek a római egyházból kiindulva a reformáció vallási köntösében előrevitték a társadalmi fejlődést. De ugyanakkor a keleti egyház az érthetetlen latin nyelv helyett nem sokkal az elhatározó lépés után a szláv istentiszteletet, a latin írásbeliség és latin kultúra helyett a szláv írást és a szláv kultúrát hozta meg a bolgárok számára, a török rabság hosszú századai alatt a szláv egyház, a szláv istentisztelet tartotta meg a bolgárok öntudatát, ez mentette meg őket a török népbe való beolvadástól."[3] Ha a történetírónak ebben a megállapításában van is némi túlzás az egyház szerepét illetően, mindenesetre Cirillnek és Metódnak, valamint tanítványaiknak a jelentősége igen nagy. Mert azonkívül, hogy ez a kis nép adta az emberiség nek a nagy szláv íráskultúra alapját, ezzel a tettével egyben saját nemzeti fennmaradásának egyik biztosítékát alkotta meg, amennyiben kilépett balkáni elszigeteltségéből és a kulturális szövetségeken keresztül politikai és egyházi szövetségesekre lelt.[4]

Ebbe az ősi kultúrába gyökerezik tehát a bolgár nemzeti lét sok erős hajtása. S hogy a meg-megújuló török dúlások sorozata és az azt követő öt évszázados elnyomatás nem tudta elpusztítani ezt a kis népet, az ennek a kultúrának is köszönhető. Az elkeseredett önvédelem pedig megtanította őket az oroszokkal és a magyarokkal való szövetségi és barátsági politika kötelmeire, a védelemből támadó harcászat stratégiájának és taktikájának összes elemeire. Ezért játszott történelmükben oly nagy szerepet *Hunyadi Jánostól* kezdve *II. Sándor* orosz cárig minden törökverő. Ezért is, s mert a szabadságot annyira áhították, akár a magyarok, *Kossuth*nak kezdettől olyan kultusza van náluk, mintha saját szabadsághősük lenne.

Nem áll módunkban ennek a számunkra rendkívül érdekes történelmi múltnak a további alakulását e helyen részletesen bemutatni, noha még művelődésügyük történetének sok heroikus küzdelmét lehetne felvázolni. Legfeljebb a második felszabadulásuk, az 1944-es utáni iskolaügy fejlődéséről adunk némi áttekintést, már csak azért is, mert a bolgár közoktatás nagyobb előrehaladást tett meg ezalatt a 18 év alatt, mint az önálló államiság megelőző hét évtizede alatt. Persze közismert történeti tény, hogy a bolgár cárok a javak, így a kulturális javak elosztásában is szűkmarkúbbak példaadójuknál, a nagy orosz cárnál. Ennek legszomorúbb bizonyítéka, hogy 1938-ban Bulgária lakosságának majdnem a fele analfabéta. Nagyon időszerű volt az 1947 december 4-én a nemzetgyűlés által elfogadott népköztársasági alkotmánynak az az alaptörvénye, amely „a tanulás jogát mindenkinek biztosította" azzal, hogy „az elemi oktatást ingyenessé és kötelezővé tette"[5]. A szocialista nevelésügy és iskoláztatás kiszélesítésének eredményeként, a bolgár tanítók és tanárok áldozatkész és fáradságos munkája árán, az analfabétizmust 1960-ra az ország minden részében sikerült teljesen megszüntetni. A Balkán

[2] *Niederhauser Emil :* Bulgária története. Gondolat Kiadó. Bpest. 1959. 45. lap.
[3] *Niederhauser Emil :* I. m. 27. l.
[4] *Sziklai László :* A szlávnyelvű irodalom kezdetei a nagymorva birodalom területén. A Szegedi Pedagógiai Főiskola Évkönyve. Szeged. 1959. 59. lap.
[5] *Niederhauser Emil :* I. m. 217. l.

kellős közepén ez a kultúrtörténeti tény korszakalkotó jelentőségű, mert az európai köztudatban kontinensünknek ez a része sokáig a legelmaradottabbak között szerepelt.

Még néhány adat, mely a szocialista fejlődés korszakának eredményeiről tanúskodik: 1939-ben az egész országban mindössze 254 óvoda működött, egy 1952-es adat szerint pedig az óvodák száma már 5216, mely szám azonban az eltelt 10 év alatt — a legutóbbi jelentések szerint — megkétszereződött. Csak az első ötéves tervük idején 283 új iskolát építettek; 1944 szeptembere óta a közép- és szakiskolák száma 196-ról 541-re emelkedett. Ezekben a középiskolákban 1960-ban 232 ezer fiatal tanult, mely tanulólétszám több mint kétszerese az 1938 évi átlagnak; a felsőoktatási tanintézetek száma 1938-ban 5, jelenleg 20. A hallgatók száma pedig ezekben az intézményekben másfél évtized alatt 10 ezerről 43 ezerre emelkedett. Igaz, hogy az általános iskolájuk sokáig 7 osztályos, melyet most fejlesztenek tovább, de a régi 4 osztályos, javarészben primitív népiskolákkal szemben ez az általános tankötelezettség is nagy eredmény.[6]

Ennyit talán e kis nép nagy múltjának közművelődést formáló szerepéről.

2. *A reform alapjául szolgáló iskolarendszer.*

Minden korszerűsítő mozgalomnak, ha célravezető és eredményes reformokat akar véghezvinni, az adott rendszerből, mégpedig a mozgalom résztvevői által jól ismert iskolarendszerből kell kiindúlnia. Ugyanis voltak már példák olyan reformtörekvésekre, amelyek kizárólagosan hipotézisekből indúltak ki; a reális valóságot teljesen nélkülöző hipotézisekből. A szocialista országokban szemmel láthatóan társadalmi mozgalmakká nőtt közoktatási reformmozgalmak ma már a valóságban meglévő, tényleges iskolarendszereket veszik alapul. Olyan rendszereket, melyeket a történelem kipróbált és a társadalom többé-kevésbé elfogadott. Vagy legalábbis alapjaiban jónak tartott.

Ilyen az adott, a ténylegesen meglévő bolgár iskolarendszer is, amelyből a közoktatás reformja kiindul, amit alapul vesz. Ezt a fontos tényezőt mint a közoktatás továbbfejlesztésének alaptényezőjét nekünk is vizsgálnunk kell.

A bolgár közoktatási reform azoknak az elveknek alapján valósul meg, amelyeknek legfontosabbjait a Bolgár Népköztársaság Alkotmányának 79. szakasza tartalmazza: „Minden állampolgárnak joga van művelődésre. Az oktatás világi, haladó és demokratikus szellemű. A nemzeti kisebbségeknek joguk van anyanyelvükön tanulni. Ugyancsak joguk van nemzeti kultúrájuk fejlesztésére, a bolgár nyelv tanulása azonban kötelező."

„Az alsófokú iskolázás kötelező és ingyenes".

„Az iskolák állami intézmények. Magániskolák csak törvényes rendelkezés alapján létesíthetők, s csak állami felügyelet alatt működhetnek".

„A tanuláshoz való jog érvényesítését iskolák, oktató és nevelő intézetek, egyetemek, tanulmányi ösztöndíjak, kollégiumok és a különleges tehetségű tanulók számára jutatott különböző állami támogatások biztosítják."[7]

[6] *Bajkó Mátyás :* Tapasztalatok a bolgár művelődésügyről. Pedagógiai Szemle. X. évf. (1960) 3. sz. 247. l.

[7] A világ 20 országának iskolaszervezete. Összeállította: *Faragó László.* PTI kiadványa. Bp. 1957. 72. lap.

A népköztársasági alkotmány biztosította iskoláztatási jogoknak és kötelességeknek megfelelően Bulgáriában szocialista közoktatási rendszer alakult tehát ki. E rendszer 1953-ra bontakozott ki teljes egészében és 1958-ig mintegy konszolidáció állapotában, viszonylagos nyugalmi helyzetben megerősödött. A továbbfejlődés, az előrehaladás ezt az időszakot is jellemezte ugyan, de alapvető változás nem történt ebben a periódusban. Inkább a tartalmi megerősödés, az új, szocialista közoktatási rendszer belső elemeinek stabilizálása volt a jellemző. Továbbá az oktatásügyi kormányzat által a demokratikus centralizmus alapján megszervezett tanügyigazgatás szerveit kellett kifejleszteni és megerősíteni; a népi tanácsok irányítása mellett.

Ez a köznevelési rendszer — vázlatosan — az alábbi tagozódást mutatja:

a) *Az óvoda.* A családi nevelést Bulgáriában legszervesebben kiegészítő intézmény, mely látszólag a régi kereteket tölti ki. Azonban a bolgár óvoda, vagy ahogyan ők nevezik: gyermekkert (*detska gradina*) nagyon korszerű kisdedóvó intézet. 3-7 éves korig járnak ide a gyermekek. Félnapos, egésznapos és idényjellegű óvodák; aszerint, hogy a település lakói milyen foglalkoztatást kívánnak gyermekeik számára. A bolgár köznevelésnek ebben a fázisában minden település rendelkezik az óvoda valamelyik típusával. Ez az intézmény nagymértékben hozzájárult ahhoz, hogy az utcagyerek fogalma kiment a bolgár köztudatból. Igaz, hogy náluk a napközi otthonok, de különösen a játszóterek a gyermekek foglalkoztatását oly mértékben oldották meg, hogy az utca nem jelent számukra mágneses vonzóerőt. A bolgár gyermekjátszóterek „munkáját" ezzel kapcsolatban nekünk sem ártana tanulmányozni.

b) *Négyosztályos elemi — és a hét osztályos általános iskola.* Tulajdonképpen a népoktatás hagyományos intézménye, szocialista tartalommal és kiszélesedett hálózattal. Ez az oktatási forma kötelező minden 7—14 éves korú gyermek számára. A négyosztályos iskolák a kisebb településeken működnek, ahonnan szintén kötelező a továbbtanulás a hétosztályos iskola ötödik osztályában. Végeredményben ugyanazon általános iskolatípus két változatáról van szó: egy négyosztályos elemi iskoláról, melyet a sajátos településviszonyok hoznak létre, és egy hét osztályos általános iskoláról, amelynek a felső három osztályát azoknak is el kell végezniük, akik a négyosztályos elemi iskolát valahol befejezték. Ezeknek az alsó tagozatoknak a tananyaga mindkét típusban megegyezik. A hétosztályos iskola elvégzése után a tanulók általános iskolai végbizonyítványt nyernek és ezzel tankötelezettségüknek eleget tettek.

c) *Tizenegyosztályos egységes iskola.* Ezt az iskolatípust a bolgár közoktatásügyi hatóságok az 50-es évek elején szervezték meg mindazokban a városokban és jelentősebb vidéki centrumokban, ahol a középfokú képzés iránt megfelelő igény mutatkozott. Fő sajátossága ennek az iskolatípusnak, hogy három tagozatot, vagyis a hétosztályos iskola alsó tagozatát (*purvonačalno učilište*), felső tagozatát (*progimnazija*), valamint a középiskola négy osztályát (*obštubrazovátelna gimnazija*) foglalja magában. Előnye, hogy a tanulók az általános iskolát és a középiskolát is egy és ugyanazon intézményben járhatják végig. De előnyös a nevelők számára is, akik ezalatt az idő alatt jobban megismerhetik növendékeiket. Nem szólva arról, hogy áthidalták azt a törést, mely a sérdülés korának kellős közepén érte a tanulót, mikor az általános iskolából éppen a legkritikusabb fejlődési periódusban kellett átmennie a középiskolába. Az oktatás- és fejlődéslélektannak ezt a közös nagy gondját ez az iskolatípus jórészt megoldotta. Azért nem teljesen, mert a továbbtanulók

egy része a hétosztályos iskolából kerül ki. Az egységes középiskolában továbbtanuló fiataloknak felvételi vizsgát nem kell tenniük. A tizenegyosztályos egységes iskola elvégzése középiskolai, vagy gimnáziumi végzettségnek felel meg és érettségi bizonyítványt ad.

A középfokú továbbtanulásnak természetesen a bolgár közoktatás rendszerében is más, sokirányú lehetőségei is vannak. A szakiskolák széles hálózata szolgálja ezt a célt. Mivel ezek az iskolatípusok lényegében megegyeznek a nálunk is közismert technikumok típusaival, csak felsoroljuk őket: mezőgazdasági, ipari, kereskedelmi szakközépiskolák (*tekhničeski gimnazii*); az ipari tanulóképző iskola (*promišleno praktičesko učilište*); a gyakorlati mezőgazdasági iskola (*selkostopansko praktičesko učilište*) stb.

d) *Egyetem, főiskola.* A szófiai tudományegyetemen kívül orvostudományi, műszaki, mezőgazdasági, kereskedelmi és tanárképző, valamint tanító- és óvónőképző főiskolák működnek. Továbbá van egy képzőművészeti, egy zeneművészeti és egy színművészeti főiskolájuk. Képzési idejük általában 3—4—6 év. Tekintettel arra, hogy a reform előtti időszakban képzésük rendje nagyjából megfelel a többi szocialista ország felsőoktatási szisztémájának, működésük részletesebb bemutatásától eltekintünk. Legfeljebb *a nevelőképzés sajátosabb formájáról* kell néhány szót szólnunk.

Az óvónőket, valamint a négyosztályos elemi iskola tanítóit középfokú óvónő-, illetve tanítóképzőkben készítették fel hivatásukra ebben a fejlődési periódusban. A hétosztályos általános iskola felső tagozata számára és a 11 osztályos egységes középiskola 5—6—7 osztályai részére a felsőfokú kétéves tanárképző főiskolán képeztek nevelőket. És végül az egységes középiskola 8—9—10—11 osztályainak tanárait, valamint a többi középiskola tanárait a tudományegyetem tanárképző fakultásain képezték.[8]

Az itt felvázolt iskolarendszert tekintette kiindulási alapnak a bolgár reformmozgalom. Egy olyan rendszert tehát, amely lényegét tekintve a szocialista köznevelés célját és feladatait valósította meg a bolgár szocializmus alapjai lerakásának időszakában.

3. *Országos méretű reformvita*

A bolgár közoktatás korszerűsítésének rendkívül fontos tényezője az az össznépi vita, amely a napi sajtóban, a folyóiratok hasábjain, a szakirodalomban, továbbá hivatalos értekezleteken, a társadalmi szervek által összehívott tanácskozásokon az egész országban folyt. A vita 1957-ben kezdődött és három éven át tartott. Résztvettek benne — a hivatásos szakembereken és pedagógusokon kívül — a társadalom legkülönbözőbb rétegeinek képviselői; valamint a nemzetiségek is. A vitának ez a széles körű kibontakozása azt tanusítja, hogy *Bulgáriában valóságos reformmozgalom bontakozott ki a közoktatás rendszerének megváltoztatása, továbbfejlesztése érdekében.* Nyugodtan mondhatjuk, hogy a bolgár társadalom ebben az időben fő feladatának tekinti a reform jó előkészítését.

Ezt az országos mozgalmat és vitát nyílt és őszinte hang, alapos hozzáértés és lelkes részvétel jellemezte. A bolgár népnek több oka volt erre a széles körű reformmozgalomra. Elsősorban az, hogy a meglévő iskolarendszer már nem tudta kielégíteni a bolgár társadalom igényeit; az iskola fejlődése

[8] A világ 20 országának . . . I. m. 76. lap.

nem tartott lépést a társadalmi fejlődéssel; elégtelennek bizonyult a köznevelési intézményeknek az élettel való kapcsolata; egyes iskolatípusok: általános iskola, egységes középiskola stb. oktatási ideje egy évvel kevesebb volt a kívánatosnál; tarthatatlannak bizonyult az iskolai tanulók túlterhelése is.

Alapvető kifogások ezek, amelyek mélyreható vitát sürgettek; a köznevelés minden szintjén. A vitát a Bolgár Minisztertanács és a Bolgár Kommunista Párt 1957-es együttes plénuma és az ott hozott határozatok indították meg. Itt az alábbi kérdések kerültek előtérbe: „Az iskolai oktató-nevelőmunka színvonalának emelése, az iskolák által nyújtott képzés hatékonyságának fokozása, a politechnikai oktatásra történő fokozatos áttérés, az oktatás és az élet kapcsolatának erősítése és megszilárdítása, az oktatásban a verbalizmusnak és az iskola könyvszerű jellegének felszámolása, a tanulók túlterhelésének megszüntetése, a különböző tantárgycsoportok helyes arányának kialakítása, az esztétikai, a testi és a munkára való nevelés továbbfejlesztése, az általános képzés és a szakképzés helyes kapcsolatának megteremtése."[9]

Ezen belül *a júliusi határozat foglalkozik az egyes iskolatípusok képzési idejének felemelésével.* Így pl. a 11 osztályos egységes középiskolának a tanulmányi idejét 12-re javasolja emelni. Egyrészt azért, hogy ezáltal emelkedjék a tanulmányi színvonal és behozzák azt a lemaradást, amelyet ez az egy évi különbség jelentett a 12 osztályos rendszerrel szemben, másrészt pedig hogy ezzel is segítsenek megszüntetni a tanulók túlterelését. Ezenkívül javaslat születik a kötelező 8, majd a 10 osztályos iskolatípus fokozatos kialakítására, hogy ezzel felszámolják a 7 osztályos általános iskola terén mutatkozó hátrányos helyzetet. Ugyancsak javaslatot tesznek a szakiskolák képzési idejének a bővítésére is, olymódon, hogy jelentős részük a 10 osztályos iskolára épüljön, és három éves oktatási idő után adjon növendékeinek diplomát. Egyes szakiskolák azonban, így az egészségügyi, kohászati, közlekedési szakiskolák kizárólagosan a 12 osztályos iskolára épülnek, — vagyis felsőfokú jellegűek, két éves tanulmányi idővel.

A júliusi határozat *foglalkozik a pedagógusképző intézmények színvonalának emelésével is.* A határozat kimondja, hogy az óvónőket, valamint az általános iskola alsó tagozatának nevelőit (az addig középfokú nevelőképző intézmények helyett) az egységes középiskolára épülő, két éves felsőfokú tanító- és óvónőképző intézetekben kell képezni. A pedagógiai főiskoláknak a tanulmányi idejét pedig, mely eddig két év volt, három évre javasolják emelni.

A júliusi határozat középpontjában a politechnikai képzés és ezzel összefüggésben a munkára való nevelés áll. Erről a határozat többek között így szól: „A középiskola általánosan képző jellegének fenntartása és továbbfejlesztése mellett az oktató- és nevelőmunka színvonalának lényeges emelése érdekében fokozatosan be kell vezetni a politechnikai oktatást, és következetesen végre kell hajtani a politechnikai oktatásra történő teljes áttéréshez szükséges intézkedéseket. A tanulóknak a tudomány alapelemeinek megismerése során képet kell alkotniuk maguknak arról, hogy hogyan kell alkalmazni a termelésben a tudományok törvényeit, ismerniök kell a termelés alapjait és legfőbb ágait, a legfontosabb termelési eszközöket, továbbá a társadalmi szempont-

[9] *G. A. Kaszvin:* Az új óraterv-tervezet vitája a Bolgár Népköztársaságban. A nevelés és iskolarendszer problémái néhány szocialista országban. Szerkesztette: Faragó László. PTI kiadványa. Kézirat gy. Bp. 1959. 140. lap.

ból hasznos termelőmunka végzése folyamán munkaképességet és jártasságokat kell szerezniök, és meg kell kedvelniök a fizikai munkát."[10]

Szándékosan idéztük a határozat idevonatkozó tételének szinte teljes passzusát, mert e tétel két mondatából két nagy tanulság következik. Egyik: a politechnikai oktatást úgy kell bevezetni az iskolák tanulmányi és munkarendjébe, hogy „az iskola általánosan képző jellege" továbbra is fennmaradjon. Vagyis az általánosan képző középiskolát a továbbfejlesztés folyamán nem kell szakiskolává átalakítani. Ezt azért fontos kiemelni, mert a bolgár reformtörekvésekben és más országok iskolareformjainak munkálatainál is olyan, a politechnikai képzést tullicitáló törekvések és vélemények kerültek előtérbe, melyek az egész középfokú iskolázást szakiskolai vagy szakoktatási rendszerré akarták átszervezni. A másik fontos tanulsága e tételnek, hogy az egységes középiskolában a tanulókat „a termelés alapjaira és legfőbb ágaira" kell megtanítani. Tehát egyrészt alapképzést kell adni nekik, másrészt a termelés legfőbb ágaiban kell munkaképességet és jártasságokat szerezniök; nem pedig az egész politechnikai képzést leszűkíteni egy szakmára, illetve a termelés egy ágára, mint ahogy sokan akarták és akarják még ma is.

A reformvita ezután *a tantervek irányában haladt, és a legkülönbözőbb fórumok foglaltak állást az iskolarendszer továbbfejlesztésének tartalmi kérdéseiben.* A júliusi határozatok utáni legjelentősebb eseménye a vitának az az óraterv-tervezet, amelyet *H. Vasziljev*, a Bolgár Tudományos Akadémia Pedagógiai Intézetének tudományos főmunkatársa dolgozott ki és amelyet az *Ucsityelszko Gyelo* című tanügyi lap tett közzé. A tervezet a 12 osztályos középiskola számára készült. *H. Vasziljev* — figyelembe véve sok más javaslatot — tervezetét az általánosan képző iskola céljával indokolja. Szerinte az iskola olyan ismereteket nyújtson a tanulóknak, hogy azok a végzés után aktívan bekapcsolódhassanak a társadalom gazdasági és politikai életébe, hogy szakmát tudjanak maguknak választani, és hogy megfelelő alapot kapjanak a szakiskolai, illetve felsőfokú és egyetemi továbbtanuláshoz. Érdekes törekvése a szerzőnek ugyanakkor, hogy „helyes kapcsolatot teremtsen az emocionális-gyakorlati tevékenységgel összefüggő tantárgyak és a többi tantárgy között". Ő az „emocionális-gyakorlati tantárgyakon" a kézimunkát, a műhely-, az iparvállalati-, gyakorlókerti-, laboratóriumi gyakorlatokat, valamint a testnevelési órákat és a kirándulásokat érti, és azt javasolja, hogy e tárgyakra az I—IV osztályokban az összóraszám egynegyedét, az V—VII. osztályokban egyötödét, és a VIII—XII osztályokban egyhatodát fordítsák. A szerző a VIII—XII osztályokban a kötelező tárgyak mellett négy fakultatív tantárgyat is felvesz tervezetébe: a latint, a görögöt, a gyorsírást és az eszperantót. Érdekessége még ennek a tervezetnek, hogy az óraszámokat összeveti az 1925, 1936 és az 1940-ik évi tantervek óraszámaival. Továbbá a tanulók számára nyári termelési gyakorlatot javasol előírni a nyolcadik osztálytól felfelé: vagy az ipari vagy a mezőgazdasági termelésben; egy héttől 10 napig terjedő időben.

A tervezet alapján megindult tantervi vita, mely *H. Vasziljev* elképzeléseit sok szempontból komoly előrelépésnek tekintette, nem tartotta kielégítőnek és elég határozottnak az új tárgyak bevezetésére tett lépéseket. Különösen sok vitára adott okot a fakultatív tárgyak köre és a differenciált oktatás hiánya.

[10] Idézi *G. A. Kaszvin* : I. m. 140. lap.

Közben egy szakbizottság, mely a szófiai egyetem, a Bolgár Tudományos Akadémia, a Központi Pedagógus Továbbképző Intézet és a gyakorló pedagógusok képviselőiből állott, vitára bocsátott az I—IV osztály számára egy újabb tervezetet, mely az oktatás és az élet kapcsolatának nagyobb elmélyítése érdekében javasolja az alsó tagozat tanrendjébe bevezetni a társadalmi szempontból hasznos munkát. A szakbizottság által készített terv a vitában újabb meggondolásokat eredményezett. A tervezet a következő:

Általános iskolai (alsótagozati) óraterv-tervezet

Sorszám	Tantárgyak	Osztályok			
		I	II	III	IV
1	Bolgár nyelv és szépírás	12	11	12	7
2	Számtan	5	5	5	5
3	Természetismeret	—	—	—	2
4	Történelem	—	—	—	2
5	Földrajz	—	—	—	2
6	Testnevelés	2	2	2	2
7	Ének	1	2	2	2
8	Szabadkézi rajz	1	1	1	1
9	Kézimunka	1	2	2	1
		22	23	24	24

Megjegyzés: A IV. osztályban a 2. kézimunka óra helyett évi 30 munkaórát (6 napon keresztül napi 5 óra) terveznek az iskolai gyakorlókertben. Ezeket az órákat a kirándulásokra és a társadalmi szempontból hasznos munkára tervezett 20 nap kereteibe iktatják be.[11]

Ez a tervezet *H. Vasziljev* tervével szemben a heti órák számát az I—II osztályban eggyel, a III osztályban kettővel, a IV osztályban pedig hárommal csökkentette.

Tekintettel arra, hogy az országossá nőtt vita résztvevői ezzel a tanterv-tervezettel sem voltak megelégedve, a Művelődésügyi Minisztérium is kidolgozta és az *Ucsityelszko Gyelo* 1958 április 1-i számában közzétette a maga óratervét a jövőbeni általánosan képző egységes XII. osztályos középiskola egészére; lásd: 454. old.

A bolgár művelődésügyi minisztérium tervezetének sajátossága, hogy az előbbiekhez viszonyítva nagyobb óraszámcsökkentéseket javasol; főleg az I—IV, illetve az V—VII. osztályokban. Viszont a tornaórának és az esztétikai képzést közvetlenül szolgáló tárgyaknak, így az éneknek és a rajzóráknak a számát javasolja felemelni. Sajátos vonása még a tervezetnek, hogy a termelés alapjainak elsajátítására szolgáló tárgyak jelentősége nagyobb, mint bármelyik tervezetben, tanításukra heti 1 órával többet fordít, a nyári termelési gyakorlatok idejét pedig ugyancsak növeli.

A további tanterv-tervezetek közül érdemes még megemlíteni *M.M. Csecsev* tervezetét is, amelyet a *Narodna Prosveta* című folyóirat hasábjain közölt, ahol több hozzászólás látott napvilágot az előző tervekkel kapcsolatban. A folyóirat a tervezetek nagy óraszáma ellen emelt szót. *M. M. Csecsev*

[11] *G. A. Kaszvin :* I. m. 151. lap.

Sorsz.	Tantárgyak	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	Felső osztályok (VIII–XII)		Összesen	
		osztályok												A tervezet	Az 1957/1958 évi óraterv	A tervezet	Az 1957 1958 évi óraterv
1	Bolgár nyelv és irodalom	11	10	8	7	6	6	5	4	4	3	4	4	19	17	72	77
2	Orosz nyelv	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	2	2	10	12	16	19
3	Matematika	4	5	5	4	4	4	4	5	5	4	4	4	22	19	52	56
4	Fizika	—	—	—	—	—	1	2	—	2	3	3	3	11	11	14	15
5	Csillagászat	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	1	1	1
6	Kémia	—	—	—	—	—	—	2	3	2	2	1	2	10	10	12	12
7	Természettudományok	—	—	—	2	2	2	1	2	2	1	2	2	9	5	16	14
8	Honismeret	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—
9	Történelem és alkotmánytan	—	—	—	2	2	2	2	2	2	2	2	3	11	11	19	19
10	Földrajz	—	—	—	2	2	2	2	2	2	1	2	—	7	6	15	14
11	Nyugati nyelv	—	—	—	—	—	—	2	3	2	2	2	2	11	12	13	14
12	Lélektan	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	2	1	2	1
13	Logika	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	1	2	1
14	Műszaki rajz	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	2	3	2	3
15	Ének	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	5	2	17	13
16	Szabadkézi rajz	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	—	7	2	17	9
17	Testnevelés	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	7	24	21
18	Kézimunka	1	1	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6	4
19	Iskolakerti és műhelygyakorlat	—	—	—	—	2	2	2	—	—	—	—	—	—	—	6	6
20	A mezőgazdaság alapjai	—	—	—	—	—	—	—	2	2	—	—	—	4	—	4	—
21	A termelés alapjai	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	2	2	7	—	7	—
22	Term. gyak.	20 napon keresztül napi 6 óra, vagy összesen 120 óra															
	Összesen	20	21	22	24	26	27	29	30	30	30	30	30	150	120	319	299
23.	Fakultatív tantárgyak:																
	a) görög, latin ny.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	3	—	—	—	—
	b) gyorsírás	—	—	—	—	—	—	—	2	2	—	—	—	—	—	—	—

tervezete is tulajdonképpen a magas óraszámok, különösen a *Vasziljev* féle tanterv magas óraszámainak az ellensúlyozására készült. Összehasonlító tantervelméleti tanulmányában történeti visszapillantást tesz és kimutatja, hogy *Vasziljev* tervének óraszáma az átlagosan képző bolgár iskola 1894, 1910, 1922 és 1935 évi tantervek óraszámait is meghaladja. Itt említjük meg azt is, hogy a bolgár neveléstudomány szakemberei szintén komoly erőfeszítéseket tettek a reformmunkálatok elősegítésére. A legjelentősebb összefoglaló munkát egy kollektíva bocsátotta közre. *Gavril Hurszanov—Zsecso Atanaszov—Borisz Ivanov*: *Szempontok az általánosan képző iskola tantervének továbbfejlesztéséhez* című nagyigényű tanulmánya meggyőzően mutatja ki, hogy a bolgár iskola, története folyamán, alapjában mindig általánosan képző és reális jellegű intézmény. A szerzők szerint ezt a jellegzetességet továbbra is biztosítani kell.

Hosszú és éles viták zajlottak le olyan fontos kérdésekben, mint pl. a humán tárgyak szerepe és jelentősége, a rajz és ének tanításának az esztéti-

[12] *G. A. Kaszvin:* I. m. 152. lap.

kai nevelés területén betöltött feladata, a tornaórák és a testnevelés új helyzete, a fakultatív tárgyak helye a reform utáni iskolában, és más, a korszerűsítés igen lényeges kérdéseiben, melyeket itt érintőlegesen sincs lehetőségünk ismertetni.

4. *A reformtörvény utáni iskolarendszer*

Az országos vita és a széles körű kísérletek 1959 szeptember 16-ig folytak. Ekkor hagyta jóvá ugyanis a bolgár oktatási és művelődésügyi minisztérium a tizenkét osztályos középiskola tantervét, miután a nemzetgyűlés elfogadta az új reformtörvényt. *Ez a reformtörvény és tanterv képezi az alapját egy lépcsőzetesen kialakuló új iskolarendszernek, amelynek már a kommunista társadalom számára kell felkészítenie a tanuló ifjúságot.*

Sor-sz.	A tantárgy neve	Alsó tagozat I	II	III	Középső tagozat IV	V	VI	VII	Felső tagozat VIII	IX	X	XI	XII	Össz.
1	Bolgár nyelv és irodalom	11	10	8	7	6	6	5	4	4	3	4	4	72
2	Orosz nyelv	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16
3	Matematika	4	5	5	4	4	4	4	5	5	4	4	4	52
4	Fizika	—	—	—	—	—	1	2	—	2	3	3	3	14
5	Csillagászat	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1
6	Kémia	—	—	—	—	—	—	2	3	2	2	1	2	12
7	Biológia	—	—	—	2	2	2	1	2	2	1	2	2	16
8	Honismeret	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
9	Történelem és alkotmánytan	—	—	—	2	2	2	2	2	2	2	2	3	19
10	Földrajz	—	—	—	2	2	2	2	2	2	1	2	—	15
11	Nyugati nyelv	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	12
12	Lélektan	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	2
13	Logika	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1
14	A marxizmus—leninizmus elemei	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	2	3
15	Műszaki rajz	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	2
16	Ének	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	—	16
17	Rajzolás	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	—	—	16
18	Testnevelés	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	28
19	Kézimunka vagy gyakorlati foglalkozás a műhelyben	1	1	2	2	2	2	2	—	—	—	—	—	12
20	A mezőgazdaság alapjai (növénytermesztés és állattenyésztés)	—	—	—	—	—	—	—	2	2	—	—	—	4
21	Az ipari termelés alapjai*	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	2	2	7
22	Term. gyak. vagy szakmai oktatás	—	—	—	—	—	—	—	—	180	180	180	180	
		(vagy 30 napon át napi 6 óra)												
	Fakultatív tárgyak:													
23	Valamely szakma tanulása	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6
24	Gyorsírás	—	—	—	—	—	—	—	2	2	—	—	—	4
		20	21	22	24	27	28	30	32	32	32	32	32	332

* A X. osztályban géptan, a XI. osztályban a gépkocsi és a traktor ismertetése, a XII. osztályban elektrotechnika.([13])

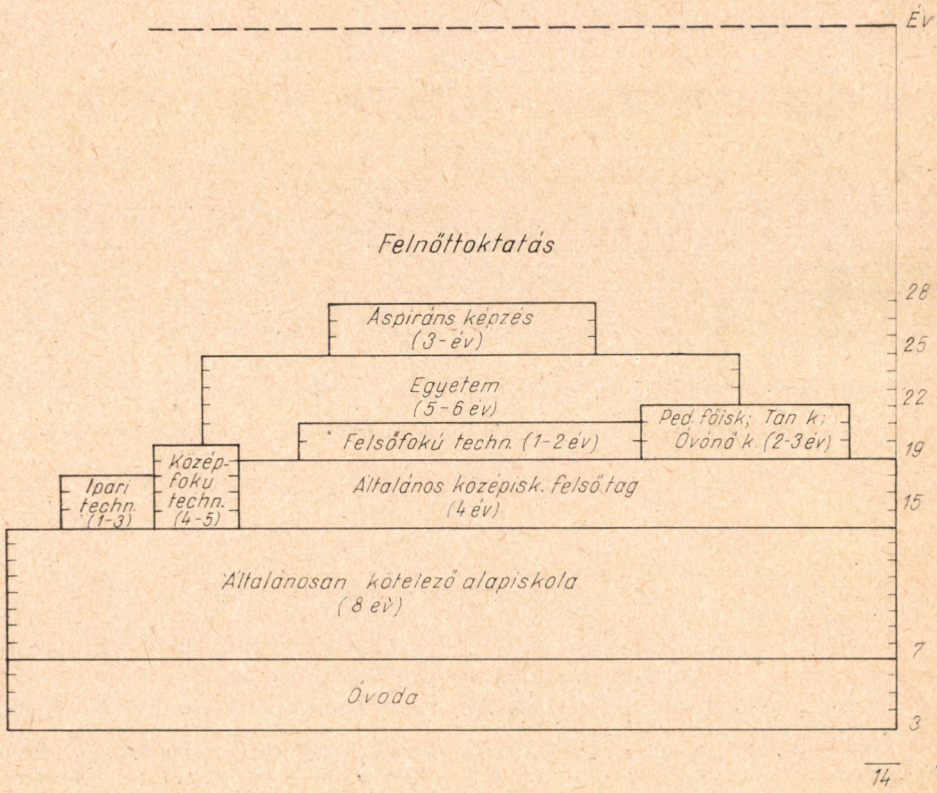
[13] Az általánosan képző iskola óratervével kapcsolatos vita lezárása a Bolgár Népköztársaságb an. A nevelés és iskolarendszer problémái néhány . . . I. m. 154—155.lp

Ennek az iskolarendszernek az új tanterv szerinti kiépítését — a reformtörvény értelmében — 1960 szeptemberével indult tanévben kezdték meg és 1972-re kell befejezni; vagyis a leghosszabb képzési idővel dolgozó 12 osztályos iskola struktúrájának megfelelően, osztályról osztályra haladva. Tehát 12 év alatt az általánosan képző középiskolának az előző lapon bemutatott óraterv szerint kell felépülnie.

Leglényegesebb vonása ennek az iskolának, mely a bolgár közoktatás reformjának korszakalkotó vívmánya, hogy *az általános képzés keretében megvalósítja a politechnikai oktatást.* Kezdve az alsó tagozat szerényebb igényű kézimunka óráin, folytatva a középső tagozat gyakorlati foglalkozásain, kiteljesítve azt a középiskolai osztályok új elméleti és gyakorlati tárgyaival, illetve a X. osztály 5+1-es és a XI., XII. osztályok 5+2-es tanítási rendszerével. Az érettségi vizsgával egyidejűleg pedig szakmunkás vizsgát tesznek a tanulók.

Az új általánosan képző iskolának másik fontos vonása, hogy *a reális képzés mellett nem kárhoztatja alárendelt szerepre a humán oktatást, hanem megtalálva egy elfogadható arányt, megfelelő korszerű általános műveltséget biztosít.* És tantervében még olyan tárgyaknak is helyet ad, mint a lélektan és a logika.

Emeljük ki azt a jellegzetességet is, hogy az esztétikai nevelés szerepe és jelentősége növekedett ebben a rendszerben. Például az ének- és rajztanítás óraszáma az új óratervben kétszerese a réginek.



Ami most már a bolgár közoktatás egész rendszerét illeti, az a reform után az előző lap táblázata szerint épül fel.[14]

Ez a szisztéma alsó-, közép- és felsőfokon egyaránt korszerű színvonalat képvisel és világviszonylatban megállja a helyét. A bolgár iskolarendszer ma már egyáltalán nem hasonlít arra a sokat emlegetett „balkáni állapot"-ra, amelyben néhány évtizeddel ezelőtt még orvosképzés sem volt.

Felsőoktatásuk, melynek reformját nem áll módunkban részletesen bemutatni, a fent idézett táblázaton láthatóan *olyan intézményekkel rendelkezik, amelyekben biztosítva van a társadalom továbbfejlődéséhez szükséges szakemberképzés.* Érettségire épülő felsőfokú akadémiák a különböző területeken működő szakemberek utánpótlására; felsőfokú tanítóképzők és főiskolák a nevelők felkészítésére; egyetemek a mérnökök, orvosok, tanárok, jogászok képzésére; egytől-egyig olyan időszerű oktatási renden munkálkodnak, amely megfelel az egész bolgár köznevelés célkitűzéseinek. Hogy csak egy példát említsünk, az utóbbi néhány esztendőben minden nevelőképző intézmény oktatási idejét egy évvel felemelték. Ugyanakkor a belső tartalmi és metodikai megújhodás is a bolgár pedagógiai kultúra történelmi jelentőségű átalakulásáról tanúskodik.

*

Jelen tanulmány szerzője, ha rövid ideig is, de a helyszínen tanulmányozhatta ezt a nagy átalakulást. Szemtanúja lehetett egy kis nép nagy erőfeszítéseinek, amint gazdasági berendezkedése és társadalmi élete forradalmát kiterjesztette a kultúra és a köznevelés területére. Amennyiben a fenti sorok helyenként a bolgár népélet és történelem iskolánkívüli vonatkozásait is érintik, úgy az ennek a tanúskodásnak a rovására írható.

Матяш Байко

РЕФОРМА БОЛГАРСКОГО ОБЩЕГО ВОСПИТАНИЯ

Автор, отчасти на основе информационных сообщений, отчасти использовав свои посещения в Болгарии, показывает развитие болгарского общего воспитания с 1945 года и состояние его в настоящее время.

Mátyás Bajkó

THE REFORM OF PUBLIC EDUCATION IN BULGARIA

The author reports on the development of public education in Bulgaria since 1945 and on its present state, partly on the basis of informatory publications, partly relying on the experiences of his journey in Bulgaria.

[14] Felhasználtuk *Cser Andor:* A bulgáriai iskolareform című beszámolóját. Pedagógiai Szemle, 1960. évf. 9. sz.

FÖLDES ÉVA:

A HUSZITA-TÁBORITA NÉPOKTATÁSI TÖREKVÉSEK HATÁSA MAGYARORSZÁGON A XV. ÉS A XVI. SZÁZADBAN

Más, korábbi eretnekmozgalmakhoz hasonlóan, de ezeknél jóval fejlettebb formában, a huszita-táborita mozgalom a nép oktatását, nevelését a maga társadalmi céljai szolgálatába igyekezett állítani. Ennek érdekében a műveltség alapelemeinek minél szélesebb körben való elterjesztésére és az ehhez szükséges alapvető módszerek kialakítására törekedett. A fenti célkitűzéssel függött össze a biblia anyanyelvű fordítása, a cseh nyelvű templomi ének és a belőle kifejlődött huszita-táborita dal nevelőhatásának érvényesítése. Ezt a célt szolgálta *Husz János* írásreformja s az általa alkotott — az anyanyelv betűinek elsajátítását a széles néprétegek számára is megkönnyítő — cseh nyelvű ábécé. Ezek a tényezők alkották együttesen azt az alapot, amelyre Táborban a cseh nyelvű népoktatás — az anyanyelvű betűismeret széles körű elterjesztése — és az új elemekből alkotott, új népi kultúra kialakítására irányuló törekvések ráépülhettek.[1]

A huszita — táborita mozgalom népoktatási, népnevelési törekvéseit elemezve, felmerül a kérdés, vajon hatottak-e ezek hazánkban is; beszélhetünk-e Magyarországon a huszitizmus, illetve a táborita mozgalom marxista történetírásunk által sokrétűen feltárt általános politikai, társadalmi befolyása mellett olyan hatásról is, amelyet a huszitizmus—hasonlóan, mint Csehországban — a nép oktatására, nevelésére gyakorolt.

Ha egyelőre kevés olyan adat áll is rendelkezésünkre, amely ilyen jellegű huszita hatást feltételez, mégis egyes források nyomán arra következtethetünk, hogy a huszita befolyás nálunk a népnevelés területén is érvényre jutott. A huszitizmus ilyen irányú hatásait vizsgálva, elsősorban kell tekintetbe vennünk az első magyar nyelvű bibliafordítást, amely a Müncheni, az Apor- és a Bécsi kódexekben maradt ránk. Ez a „huszita" biblia — mint erre *Kardos Tibor* rámutatott — két Prágát járt deák, *Tamás* és *Bálint* munkája[1a], akiknek huszita meggyőződéséről nemcsak a biblia anyanyelvi fordításának ténye, hanem a fordítás huszita szelleme is tanúskodik. Ehhez csatlakozik még a fordítóknak az a törekvése, amely a *Husz János* által kidolgozott írásreform elveit a magyar nyelvbe igyekezett átültetni.[2]

[1] A huszita-táborita népoktatási, népnevelési törekvésekkel részletesen foglalkozunk „Népoktatási, népnevelési törekvések a korai antifeudális népi forradalmi mozgalmakban" c. munkánkban, amelynek a fenti törekvések magyarországi hatásait tárgyaló, a következőkben közölt részlet egy fejezetét alkotja.

[1a] L. *Kardos T.: A huszita Biblia keletkezése.* A Magyar Nyelvtudományi Társaság kiadványai. 82. sz. Bp. 1953.

[2] Erről részletesebben l. *Kniezsa I.: Helyesírásunk története a könyvnyomtatás koráig.* Bp. 1953. 146—147. l.

Mindezek a tényezők hozzájárultak ahhoz, hogy a két magyar deák műve a nép felvilágosításának, nevelésének, tanításának fontos tényezőjévé váljék.

Ha nincsenek is adataink arra vonatkozólag, hogyan tanulmányozta népünk a magyar bibliát, fel kell tételeznünk azt, hogy nemcsak a biblia fordításában, hanem a magyar nyelvű szöveg terjesztésében is huszita elvek — a *Husz János* által kidolgozott módszerek — érvényesültek olyan mértékben, amennyire ezek alkalmazására a mi körülményeink között lehetőség nyílott.

A huszita elvek magyarországi elterjedését bizonyító fontos dokumentumok *Marchiai Jakab*nak, a magyarországi eretnekek üldözésére kiküldött inkvizítornak jelentései, emlékiratai. Ez utóbbiakban — többek között — arra is találunk utalást, hogy a magyarországi husziták a cseh táboritákhoz hasonlóan elvetették a latin tudományosságot, az uralkodó osztályok kultúráját.[3]

Marchiai Jakab írásban összefoglalja a Magyarországon és Erdélyben elterjedt huszita cikkelyeket is, amelyek az istentisztelet rendjét, módját szabályozzák. Ezek között felemlíti, hogy istentiszteletet bárhol tarthatnak, „éjjel és nappal, házakban csakúgy, mint erdőkben és a mise közben mindkét nembeliek kantilénákat énekelnek."[4]

Ez utóbbi megjegyzés is arra enged következtetni, hogy a huszita istentisztelettel együtt a huszita dal ugyancsak eljutott hazánkba és visszhangra talált népünk körében. Ugyanez a beszámoló arra is utal, hogy a magyarországi husziták körében kicsinyek is prédikálhatnak. Nem tudható, hogy az inkvizítornak ez a megállapítása: „. . . . hogy valaki, jóllehet kicsiny, szabad prédikálnia. . . ."[5] korra, vagy társadalmi helyzetre vonatkozik-e. De akár azt jelenti, hogy gyermekek, akár pedig azt, hogy alacsonyrendűek, a köznépből valók — magában foglalja, hogy erre őket valamilyen formában előkészítették, megtanították, hogy megismerteték őket a bibliával és a forradalmi huszita elvekkel.

Hogy kik és hogyan tanítottak, annak megítélésében főleg feltételezésekre vagyunk utalva. Az azonban bizonyos, hogy a bibliafordító magyar deákokon kívül még sok magyar deák tanult ebben az időben Prágában. Közülük számos iskolamester, prédikátor került ki, akik fontos feladatuknak tekintették, hogy az addig tudatlanságban tartott szegény népet anyanyelve betűivel itthon is megismertessék, s ezekkel együtt — ezeken keresztül — az új, forradalmi elveket is elterjesszék.

Bizonyos, hogy a huszita-táborita eszmék terjedése nyomán támad fel a népünk körében az az igény, hogy maga választhassa iskolamestereit, tanítóit.

Az iskolamester kijelölésének, kinevezésének joga ugyanis addig a plébánost illette. A plébános beleegyezése nélkül a hívek nem fogadhattak maguknak tanítót. De a népnek nem volt beleszólása plébánosa megválasztásába sem.

[3] *Kardos T.: A huszita mozgalmak és Hunyadi Mátyás szerepe a magyar nemzeti egyház kialakításában. Századok 1950. 1—4. sz.* 121—177. l. Marchiai Jakab emlékiratairól l. uo. 141. l.

[4] „Quod omnes tenentur communicar sub uterque specie . . . Quod in Missa sufficit legere solam Epitolam et Evangelium . . . et ubique licet celebrare die ac nocte et in domibus et in silvis et uterque sexus cantat in missa cantilenas." Jacobi de Marchia: Dialogus contra fraticellos. Közli *Döllinger: Beiträge zur Sektengeschichte des Mittelalters.* München 1890. II. 705—706. l. A hazai husziták tételeit magyarul l. *Geréb—Székely: A magyar paraszthábórúk irodalma.* Bp. 1950. 64—67. l.

[5] „Quod quantumcunque sit parvus, potest predicari . . ." Döllinger uo.

A nép azonban időről időre szót emelt az önkényes intézkedések ellen. Így például már 1379—80-ban a „hódosi szegények" levélben fordulnak a földesúrukhoz és tiltakoznak az ellen, hogy káplánját küldje közéjük plébánosnak. Ők — mint írják — *Vincét*, a mezősomlyói iskolamestert hívták meg magukhoz és már be is iktatták. „Őt kívánjuk egyházunk tanítójának és lelkészének és mást nem szándékozunk elfogadni..." — közlik *Himfy Benedek*kel, s a nagyobb nyomaték kedvéért azt is kijelentik: ha a földesúr mégis rájuk erőszakolná a maga káplánját, otthagyják a birtokát.[6] E határozott sorokból világosan kitűnik: a hódosi szegények papjukban is elsősorban tanítót kerestek.[7]

A XIV. század végén a hódosiaknak ez a törekvése a magyarországi szegénység körében még talán egyedülálló. A XV. század harmincas éveiben azonban a felkelt erdélyi parasztnép — amelynek körében a huszita prédikátorok, tanítók tevékenysége nyomán már előbb terjedtek a huszita — táborita tanítások — mind szélesebb körben követeli, hogy maga választhassa iskolamesterét. És hogy e követelésének érvényt is szerzett a szegénynép, bizonyítja, hogy a parasztfelkelés elfojtását követőleg, 1438. áprilisában *Lépes György* püspök felszólította a beszterczei és királyföldi espereseket: kiközösítés és három ezüst márka büntetés terhe mellett ne tűrjenek meg olyan iskolamestert vagy harangozót, aki a plébános beleegyezése nélkül került vagy kerül a jövőben állásába.[8]

Hogy azonban a püspök fenyegető intézkedésének a parasztfelkelés elfojtása ellenére sem sok foganatja lehetett, az is mutatja, hogy 1439 januárjában kénytelen azt megismételni. Mint írja: mások közlése és a saját tapasztalása alapján meggyőződött róla, hogy a hívők — nem törődve a kiközösítéssel — továbbra is a plébánosok beleegyezése, hozzájárulása nélkül maguk akarják iskolamestereiket választani. Ezért a püspök ismét arra utasítja az espereseket és plébánosokat, hogy az ő nevében szólítsák fel a híveket: hagyjanak fel ezzel a káros gyakorlattal. Aki pedig a hívek közül még ezután sem engedelmeskedik, azt sújtsák kiközösítéssel, s addig ne oldják fel a büntetés alól, amíg „tilos cselekedeteivel" fel nem hagy.[9]

Azonban úgy látszik, ezúttal sem ér célt sem tilalom, sem fenyegetés, mert a kérdés még 1444-ben is változatlanul napirenden van. Miután a „hívők" megrendszabályozása, úgy látszik, eredménytelennek bizonyult, az 1444-i barcasági esperesi statutum most a másik oldalról, a tanitókkal próbálkozik. Megparancsolja, hogy se harangozó, se iskolamester a plébános akarata ellenére

[6] A hódosiak levelét közli *Békefi R.: A népoktatás története Magyarországon 1540-ig. Bp. 1906.* 228—229. l.

„. . . ipsum magistrum Vincentium pro informatore et pastore eccelsie nostre habere cupimus, nec alius habere intendimus . . .". írják. A levél aláírása pedig a következőképpen hangzik: „Hec universi viri pauperes de Hodus et de tenutis eiusdem" — tehát kifejezetten a szegénynép, kis faluról lévén szó, a szegényparasztság fordul földesurához. A levelet közlő *Békefi* azonban ezt a tényt elkendőzni látszik. Egy helyütt a bevezető részben „hódosiak"-at említ (id. m. 130. l.), a levél összefoglalásában pedig „hódosi polgárok"-ról ír. (Uo. 228. l.)

[7] Erről l. még *Elekes—Lederer—Székely: Magyarország története I. Bp. 1961.* 225. l.

[8] L. *Békefi* id. m. 26. l.; továbbá uo. 260. l. Az oklevél kiadva *G. D. Teutsch*: Über die ältesten Schulanfänge und damit gleichzeitige Bildungszustände in Hermannstadt. — Archiv des Vereines für siebenbürgische Landkunde. Neue Folge X. B. II. H. 226. l.

[9] L. *Békefi* id. m. 26. l.; továbbá uo. 261. l. Kiadva: *Teutsch* uo. 227—228. l.

ne vállaljon szolgálatot. De ha mégis megtenné, el kell távolítani állásából.[10]

Mindezekből az ellenintézkedésekből az is világosan kitűnik, hogy — a huszita—táborita eszmék terjedése nyomán — milyen általánosan jelentkezett Erdélyben, a nép körében az egyháztól, annak helyi képviselőjétől, a plébánostól független iskolamester és rajta keresztül az új tanítások igénye.

A felkelt erdélyi parasztnép azután végre érvényesíthette ezt a törekvését: maga választhatta iskolamestereit a plébános beleegyezése nélkül. Ezeknek az iskolamestereknek az eltávolítását követelték az előbbiekben idézett dokumentumok.

A huszita-táborita prédikátorok, iskolamesterek tevékenységének hatása azonban nemcsak Erdélyben, hanem az országban másutt—így Budán is—többször megmutatatkozott. Ez a befolyásuk nem korlátozódott az iskolára, hanem gyakran a különböző népi jellegű politikai megmozdulásokkal kapcsolatban jelentkezett. Különösen nyilvánvaló volt ez 1458-ban, amikor *Hunyadi Mátyás* királlyá választása érdekében megmozdult a főváros apraja-nagyja. Mint erre *Székely György* rámutat, a huszita iskolamesterek valószínűleg már mint a nép szervezői szerepeltek akkor is, amikor *Hunyadi László* kivégeztetése ellen tiltakozott a pesti utca népe.[11]

Az ő hatásuk nyilvánul meg abban is, amikor *Mátyás* királlyá választása előtt énekelve, énekükkel *Mátyás* megválasztása mellett hangulatot keltve járták Pest utcáit az iskolások.[12]

A leírásokból világosan kitűnik, hogy a huszita kantilénákhoz hasonló dalokat énekeltek az iskolásgyerekek a várost járva, úgy, mint néhány évtizeddel azelőtt Prágában. Az iskolásgyermekek ilyen megmozdulására, közvéleményalakító szerepeltetésére azelőtt nem igen akadhatott nálunk példa. Ezért azután valamennyi egykorú forrás és számos későbbi feldolgozás is megemlíti. *Bonfini* is, amikor *Mátyás* királlyá választásáról beszámol, elmondja, hogy őt „... .néhány nappal azelőtt a nép és a pesti gyerekek az utcákon, a sikátorokban és a tereken már mindenfelé kikiáltották. . . "[13]

A gyermekeknek a királyválasztást megelőző hangulatkeltő szerepére, ennek jelentőségére utal *Bonfini* akkor is, amikor a továbbiakban azt írja: „A gyermekek és a nép zaját az ellenfelek sohasem tudták elnyomni. . . "[14]

A pesti iskolások ilyen megnyilvánulásairól *Thuróczy János* is beszámol krónikájában, amikor a *Hunyadi*akkal ellenséges főurak *Mátyás* megválasztásával kapcsolatban tanusított magatartásáról ír „. . . . és mit tehettek volna egyebet — olvassuk —, mint hogy beleegyeznek, amikor az egész magyar nép a város széles utcáin sétálva és a gyermekcsapatok ide oda szaladgálva mondo-

[10] „Nullus campanator seu rector Scholarium presumat se intromittere de servitio contra voluntatem domini sui sub pöna privationis imposterum a servitio, nisi cum eodem domino suo per decanum fuerit dispensatus." Idézi Békefi id. m. 267. l. Közli Teutsch id. m. 221. l.

[11] L. *Székely Gy. : A huszitizmus visszhangja Magyarország népeiben. Klny. a MTA Társadalmi—Történeti Osztályának közleményeiből. Bp. 1954.* 156. l.

[12] L. *Kardos T.: Huszita-típusú kantilénáink. Irodalomtörténeti füzetek. — Új sorozat. Bp. 1954.* 82—83. l.

[13] „. . . . quem aliquot ante dies vulgus puerique Pesthani per compita, vicos ac fora exclamarunt . . ." *A. Bonfini : Rerum Hungaricarum decades. Pozsony 1744.* 398b. l.

[14] „Infantium plebisque clamores ab adversariis nunquam reprimi potuere . . ." uo.

gatták és fennhangon kiáltozták: Mátyás akarjuk királynak, őt választotta isten a mi oltalmunkra, bizony, őt válasszuk mi is."[15]

Thuróczy e leírása olyan nagy hatást gyakorolt a krónika megjelenése után közel hét évtizeddel is *Székely István* iskolamesterre, hogy nemcsak beleírja Világkrónikájába a nevezetes eseményt, hanem még versbe is foglalja az iskolás gyerekek énekét.

A *Székely István* költötte vers helyenkint szó szerint egyezik *Thuróczy* szövegével, tehát nyilvánvaló, hogy a krónika leírása ihlette versköltésre — a nevezetes események után egy évszázaddal — a krakkói egyetemet járt felvidéki iskolamestert.[16]

Thuróczy leírásán azonban annyit változtatott, hogy nála nem a királyválasztást megelőzőleg járják az iskolások énekelve az utcákat, hanem a már megválasztott *Mátyást* ünneplik.

Székely István leírása és kis verse azonban nem volna témánk szempontjából különösen érdekes, ha nem lenne feltételezhető, hogy szerzőjét — ha némileg módosult formában is — de lényegében ugyanazok a hatások ihlették, amelyek egy évszázaddal előbb olyan lázas tevékenységre buzdították a pesti iskolamestereket és rajtuk keresztül az iskolásgyerekeket.

Székely István kis verse csakúgy, mint krónikaírói szemlélete ugyanis azt látszik igazolni, hogy igen erősen hatottak rá az eretnek, elsősorban a huszita — táborita nézetek maradványai.

Életéről aránylag keveset tudunk. *Bod Péter* Magyar Athenasában azt olvassuk: „Hol tanult ifjúságának idején, nem tudatik. . ."[17]

Bod Péter nem említi és ő maga sem beszél róla egyetlen művében sem. mégis bizonyosnak látszik, hogy 1529-ben a krakkói egyetem hallgatója volt. A legújabb kutatások azonban nem tekintik bizonyítottnak a *Székely István*nal foglalkozó irodalomnak azt az állítását, hogy mint ferences barát tanult volna Krakkóban[18]. Ellenben feltehetőleg azonos volt azzal a *Székely István*nal, aki 1529 nyarán a magyar kollégiumba, bursába belépett és akinek a neve mellé a bursa nyilvántartó könyvébe *Telegdi Miklós* a bursa utolsó szeniora, később, 1556-ban — az ellenreformáció idején — a következő megjegyzést fűzte: „Ő az

[15] „. . . . et quid facerent nisi ut annuant, dum omne Hungaricum vulgus latas civitatis per plateas deambulans, puerorumque coetus hinc iude cursitans loqueretur et alta voce clamaret: Mathiam volumus esse regem hunc nostra pro tutela Deus elegit, hunc quidem et nos eligamus", *Thuróczy : Chronica Hungarorum — Schwandtner : Scriptores rerum Hungaricarum veteris ac genuini, Bécs 1746. 1 :* 284.

[16] *Székely István* Világkrónikájának legújabb, fakszimilés kiadása 1960-ban jelent meg. *Székely István : Krónika ez világnak jeles dolgairól. Krakkó 1559. — Bibliotheca Hungarica III.* Bp. 1960. — A kísérő tanulmányt írta és a fakszimile szövegét gondozta *Gerézdi Rabán.*

Gerézdi bevezető tanulmányában felveti a kérdést, mi indította *Székelyt* a királyválasztással kapcsolatos jelszavak versbe faragására. „Valószínűleg Thuróczy „coetus puerorum" kifejezése — írja —, amelyen az egykori iskolamester az iskolásgyermekek közösségét értette s melyhez mindjárt társította azt a korábbi gyakorlatot is, mely szerint ezek minden ünnepélyes alkalomkor énekelni szoktak." Uo. 40. l.

[17] *Bod P. : Magyar Athenas.* 1766. 267. l. Kéziratban maradt másik művében a Literata Pannodacia-ban viszont azt írja *Bod Péter Székelyről*, hogy svájci egyetemet végzett. „Studia sua apud Helvetos perfecisse opera, quae publicae exhibuit luci, satis arguunt." A marosvásárhelyi Teleki könyvtár 14. sz. kézirata (l.: 31—2) alapján idézi *Gerézdi* id. m. 44. l.

[18] L. *Gerézdi* uo. 12. l.

idők folyamán a szakramentáriusok elveteműlt eretnekségétől megfertőzve igen sokakat, másokat is megfertőzött."[19]

A szakramentarizmus kora középkori eredetű eretnekség. Hívei egy bizonyos XI. században élt *Berengáriust* vallottak mesterüknek. A XVI. században azonban szakramentáriusoknak nevezték — katolikusok és luteránusok egyaránt — mindazokat, akik a reformáció kálvini, de főleg Zwingliánus változatát vallották, amelyek az úrvacsora értelmezésében eltértek a lutheri tanítástól.

Székely István fennmaradt írásaiból — így elsősorban Világkrónikájából — nem bizonyítható, hogy valóban szakramentárius volt. Eretnek meggyőződése azonban Krónikájából egyértelműen kiviláglik. A középkor nála „a pápák bűnlajstromának a kerete". Élesen támadja a katolikus egyházat, s még a magyar „szent" királyokkal szemben sem elnéző.[20] Ellenben a legnagyobb megértéssel és elismeréssel kíséri az eretnek mozgalmak és vezetőik tevékenységét. Ezek soraiból kerülnek ki az ő új szentjei: „*Szent Hus János*" és „*Prágai Szent Jeromos.*"

Azonban nemcsak *Husz János* és *Prágai Jeromos* ilyen értékeléséből, hanem egész krónikaírói felfogásából kitűnik, hogy az eretnekmozgalmak közül is a huszitizmust értékeli legtöbbre.[21]

A szakramentárius mozgalom elindítójának, *Berengárius* doktornak tevékenységét is elismerőleg említi. Megírja: hogy a pápa „conciliumot is tétetett" Galliában ellene, „ki az úr vacsorájában a kenyeret és a bort külső hatalmas jegynek mondá lenni" — „. . . . . holott a Berengarius igazat monda, de az ördögök nem hívék."[22]

Ami viszont a lutheri reformációt, illetve a szakramentárizmus korabeli képviselőit illeti, egyikkel kapcsolatban sem látszik különösebb érzelmi érdekeltséget tanusítani. *Luther*ről szóló néhány sorában elsősorban annak pápaellenes állásfoglalását emeli ki s ehhez még érdemként annyit fűz hozzá, hogy: „. . . esmét az evangéliumot világosságra hozta."[23]

A svájci reformátorokkal, a szakramentarizmus korabeli képviselőivel — *Zwingli*vel és az ugyancsak svájci *Bucer*rel — még sokkal tartózkodóbb. *Zwingli*nek és *Bucer*nek még a nevét sem, *Kálvin*nak csak a nevét említi másokkal együtt felsorolva, akik „könyveket írának".[24]

[19] „. . . Is successu temporis sacramentariorum nephandissima heresi infectus alios quoque plurimos infecit. 1556." Magyarul idézi *Gerézdi* id. m. 10. l. — Eredetijét l. Schrauf K.: Regestrum Bursae Cracoviensis. A krakkói magyar tanulók háza lakóinak jegyzéke 1493—1556. Bp. 1893. — Magyarországi tanulók külföldön III. 27. 3. jegyzet.

[20] Jellegzetes annak a leírása, mint vélekedik *Székely* a „szent" koronáról s István király római kapcsolatairól, „Ennek (Istvánnak) a pápa külde egy koronát, kit osztán a magyarok a pápa hazugsága után angyali koronának nevezének. Ez (István) igen jámbor vala és isten félő, de nem tudák ennek eleibe adni az írás szerint való kereszténységet, mert imár a csókoló barátok regnáltak vala. Ennek okáért evvel csenáltatának nagy sok klastromokat és templomokat, kiket mind e napiglag szemünkel látunk. Továbá szerzetenek vele nagy pispeksigeket, de kollegiumot egyet sem, kibe az igaz tudomány megtartatot volna. Mert kiki mind az ő fazaka mellé szitta." Krónika 160/a l. (Mivel *Székely* Krónikájának számozása mindig dupla lapokra vonatkozik — a számozáson belül a, b, megjelölést használunk.)

[21] *Horváth János* is megállapítja, hogy minél inkább bírálja *Székely István* a katolicizmust, a pápákat, „. . . annál korlátlanabb rokonszenvvel emlegeti a huszitákat." *Horváth J.: A reformáció jegyében. Bp. 1953.* 51. l.

[22] Krónika id. kiad. 165/b. l.

[23] Uo. 226/b. l.

[24] Uo. 229/b.; ill. 231/b. l.

Mindezekkel összevetve még jobban kitűnik a huszita-táborita mozgalom iránt tanúsított feltétlen rokonszenve. Nemcsak *Husz Jánost* méltatja és ellenfeleit kárhoztatja, hanem pártos együttérzéssel ismerteti a táboríták harcait és *Zsizska* hadvezéri tevékenységét. Ugyanakkor kemény szavakkal bélyegez meg mindenkit, aki a husziták ellen fordult — legyen az a konstanzi zsinat, vagy akár *Zsigmond* és *Albert* magyar király.

De a huszitizmus melletti állásfoglalását bizonyítja az a terjedelem is, amelyben — műve egészének terjedelméhez, arányaihoz viszonyítva — a huszitákkal, táboritákkal foglalkozik. Az érzelmi érdekeltségnek ilyen foka — ami ezekből a sorokból kitűnik — legfeljebb még *Mátyás* királlyal kapcsolatban mutatkozik. Már *Wicliffe* tevékenységéről szólva is kiemeli: ő volt *Husz János* tanítója: „Wicleph János doctor ez üdőbe támada Angliába — olvassuk — ki az pápának és az barátoknak hamis tudományokot és életöket nyúílván kezdé feddeni, kitől osztán tanola a Husz János"[25]

Később még ezt írja: „Maga Wicleph János jámbor vala és igaz taníttó mikipen mostis neki könyvei meg mutatják . . . ."[26]

Husz János és *Prágai Jeromos* „szentek", ellenfeleik pedig ördögök. *Zsigmond* magyar királyt meg éppen Krisztus fő ellenségének tartja, mert része volt *Husz János* és *Prágai Jeromos* máglyahalálában. „Ez igen jámbor vala ez világ szerint — írja *Zsigmond*ról —, de lelkébe tiszta pápás vala és Krisztusnak fő ellensége, mert ez égettette meg együtt a Szent Husz Jánost Constantiába és a Prágai Szent Jeronimost. ."[27]

Részletesen ismerteti *Székely* a konstanzi zsinat eljárását *Husz Jánossal*, *Prágai Jeromossal*, s a leírást így fejezi be: „Azért illjen módon ölék meg az Szent Husz Jánost és az Prágai Szent Jeromost, az hamis az igazat, az ördög a Krisztust. . ."[28]

A *Husz János* halálát követő csehországi események ismertetésére ugyancsak kitér. A csehek *Husz János* halála után félszemű embert választottak fejedelmüknek, *Zsizskát* — olvassuk —, aki előbb Csehországban, majd Sziléziában „rontá az ördög tagjait. Végre osztán megtére Csehországba holot Prágát az Zsigmond imperator ellen megtartá, ki alól el kellett szégyenkedni az imperatornak. . ."[29]

Zsigmond hadjáratait egyenként felsorolva ugyancsak megemlíti, hogy bár a „huszt keresztények vezére csak félszemű volt" az mégis „az istennek segítségéből igen megveré a Zsigmond királyt. Azért Zsiska többet láta a fél szemmel, mint Zsigmond király a két szemével. . . ."[30]

Ezt követőleg *Zsigmond* sikertelen boszniai hadjáratának említése kapcsán sem mulasztja el megjegyezni: „nem ad vala isten jó szerencsét az királynak, hogy az ő igyinek ellensige vala."[31]

Feljegyzi *Székely István Albert* Tábor ellen indított sikertelen hadjáratát is. A magyar király nagy erővel ostromolta a várost, „de három holnap múlván nagy szigyensiggel elpironga alóla, és semmit sem árthata az jámbor husztoknak. ."[32]

[25] Uo. 198/b. l.
[26] Uo. 201/a. l.
[27] Uo. 200/a. l.
[28] Uo. 201/b. l.
[29] Uo.
[30] Uo. 197/b. l.
[31] Uo. 198/a. l.
[32] Uo. 203/b. l.

Egész oldalt szentel — nagy világtörténelmi eseményeket is csak néhány sorban tárgyaló krónikájában — *Zsizska* epitáfiumának. Részletesen méltatja, magát *Zsizskát* beszéltetve, a táborita hadvezér hadi tudományát, harci sikereit, amelyek valódi célját és eredményét ugyancsak *Zsizska* szavaival jellemzi: „Az isten engemet azért segített meg, hogy az nyomorultaknak és az igazság szomjúhozóknak dolgát oltalmaztam. . ."[33]

Székely István bár mint az előzőkben felsorolt példák világosan mutatják, a huszíták, sőt a táboriták híve, nem következetesen antifeudális. Elsősorban a papok ellensége és nem a feudális uraké. Ez főleg akkor mutatkozik meg, amikor kora nagy történelmi eseményeit, mozgalmait ismerteti. Állásfoglalása azonban a magyar parasztháború esetében sem elitélő, legfeljebb tartózkodó. Leírja, de nem kommentálja az eseményeket.[34]

A német parasztháború kapcsán — ezt megelőzőleg — pontokba foglalva ismerteti, melyek az anabaptisták „tívelygésének fejei". Lehet, hogy az anabatistákkal *Melanchton* iránt tanusított nagy megbecsülése[35] állította szembe, aki az anabaptisták kérlelhetetlen ellenfele volt. De az is lehetséges, hogy *Székely Istvánt* az késztette óvatosságra megitélésükben, hogy tanításaik éltek és Magyarországnak éppen azon a vidékén terjedtek ez idő tájt legjobban és arrafelé üldözték őket leginkább, ahol *Székely István* krónikáját írta. Zemplénben, Sárosban, Abaújban működött az 1520—30-as években a híres anabaptista prédikátor *Fischer András*, és itt Krasznahorkán halt vértanuhalált.[36]

Székely István a német parasztháborús események ismertetésével kapcsolatban nem foglalt állást. Ebből is kiviláglik, hogy nem vall kifejezetten antifeudális nézeteket s a huszita-táborita mozgalomban is elsősorban annak az egyház- és pápaellenes irányzatát értékeli. Aki azonban, olyan mértékben azonosítja magát a huszita-táborita üggyel, mint ahogyan ezt ő teszi, még egy évszázad múlva sem tudja magát a mozgalom bizonyos társadalmi kihatásaitól függetleníteni. *Székely István* esetében ez elsősorban azt jelentette, hogy egész tevékenységét a nép tanításának, felvilágosításának, anyanyelvű tankönyvek írásának szentelte.

Hogy *Székely István* Krakkóban ismerkedett-e meg a huszita-táborita tanításokkal, vagy valahol másutt, nem lehet pontosan tudni. Életadatai annyira hiányosak, hogy még az sem egészen bizonyos, hogy azonos volt-e azzal a *Székely István*nal, aki 1529-ben Krakkóban tanult. De ha feltételezzük — ami valószínű —, hogy Krakkóban járt egyetemre, azt sem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy a lengyel egyetemi városban ebben az időben két hatás érvényesült.: a humanizmusé és a népnyelv jogaiért küzdő népi antifeudális mozgalmaké.[37]

[33] Uo. 202/a. l.

[34] Talán túlzásnak tűnik az a megállapítás, hogy *Székely* „rokonszenvvel és érdeklődéssel ír Dózsa parasztjairól és Münzer Tamásról." *(A Magyar irodalom története 1819-ig. Szerk. Bóka L.—Pándi P.— Bp. 1957.* 72. l.) Azonban azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy ebben az időben — a parasztháborút követő évtizedekben — a semlegesnek tűnő állásfoglalás is rokonszenvnyilvánítás számba mehetett.

[35] „Philippus Melancton, minden tudománynak virága . . . Ez a Philep a kinél bölcsebbet nem lát a nap az ő kelésébe és nyugvásába mind e széles földön" — írja. Krónika 228—229. l.

[36] „. . . az ő konkoliok az isten vetésén még mostis széllel hintetik" — írja az anabaptistákról a XVI. század közepén Székely István. Krónika 229/a.

[37] L. *Balázs J. : Sylvester János és kora. Bp. 1958.* 31. l.

Az utóbbiak jegyében keletkezett művek közül változatlanul egyik legjelentősebb volt *Husz János* Ortographia Bohemica-ja, az első mű, amely egy vulgáris nyelv hangrendszerére és írásmódjára vonatkozó összefüggő fejtegetéseket tartalmazott, és amely Lengyelországban, különösen annak szellemi központjában Krakkóban, még több mint egy évszázad múltán, tehát *Székely István* krakkói diákévei idején is elevenen élt és hatott.[38]

Székely István egész későbbi tevékenysége csakúgy mint Világkrónikája, világosan bizonyítja, hogy — bár *Erasmus*t igen nagyra becsülte — Krakkóban nem elsősorban az erasmista humanizmus, hanem a népnyelv elismertetéséért küzdő, ennek kimüvelésén fáradozó és a népnyelvet főleg mint a nép tanításának, felemelésének eszközét tekintő huszita eredetű irányzat hatása alá került. Feltételezhető volna s nyilván nem is esik egészen számításon kívül a korai reformáció sem mint ilyen irányú hatóerő. De semmi sem utal arra, hogy *Székely István* Krakkóban a reformáció hívévé szegődött volna.[39]

Egyáltalán nem biztos, hogy valaha is a hivatalos, a lutheri reformációhoz csatlakozott. Erről nincsen adatunk. Hitvallására vonatkozó egyetlen támaszpontunk *Telegdi Miklós* idézett krakkói bejegyzése, aki az 1550-es években *Székelyt* már mint eretneket emlegeti, aki az idők folyamán „igen sokakat, másokat is megfertőzött".[40]

Székely István Bod Péter szerint „Bentzéden született Udvarhelly-Székben", s feltehetőleg Baranyából ment Krakkóba. Innen visszatérve azonban a Felvidéken, Abaújban telepedett le s ez a vidék lesz egész további életének, tevékenységének színhelye.

Hogy valóban családjának patrónusa, *Perényi Péter* vonzotta-e erre a vidékre, aki többször állt át *János* pártjáról *Ferdinánd*éra és viszont, s ezidőtájt éppen Sárospatakon székelt, — nem elképzelhetetlen. De az sem látszik valószínűtlennek, hogy *Székely* azért választotta éppen az abaúji *Perényi* birtokot, mert ezen a vidéken, a lengyel határ közelében, a cseh huszita kapcsolatokat erősen őrző keleti szlovák határvidéken terjedtek el a maguk idején leginkább a huszita-táborita tanítások és feltehetőleg itt éltek még egy évszázad múltával is a legelevenebben. Erre enged következtetni az a körülmény is, hogy — mint már említettük — az új eretnekség, az anabaptizmus is errefelé talált Magyarországon először termékeny talajra.

Hogy hol, mikor kezdte *Székely* iskolamesteri tevékenységét, nem tudhatni pontosan. Annyi bizonyos, hogy 1538-ban Szikszón működik mint nép tanítója, mint iskolamester és ettől kezdve e vidék népének tanítására, felemelésére áldozza egész életét.

Bod Péter—Székelyt méltatva — még két évszázad múltával is megemlíti, hogy ő volt az, „akinek fáradsága által jutott az Evangéliomnak nagyobb világosságára Magyarországnak az a része, amely vagyon Lengyelország felől. Sokat fáradozott a tudatlanságnak elkergetésében, e végre bocsátott is világra egy néhány könyveket magyarul."[41]

[38] Uo. 43 l.

[39] *Gerézdi R.* ezt írja: „Hogy már a lutheri reformáció híveként tért-e haza, vagy csak itthon, az újításhoz húzó, azt támogató Perényi birtokán szegődött a reformáció szolgálatába — nem tudjuk. Azt azonban igen, hogy már Szikszón megkezdte azt a széleskörű és nagyarányúnak mondható munkásságát, amely őt korai reformációnk legjelentékenyebb írójává teszi." Id. m. 13. l.

[40] L. 19-es jegyzet.

[41] *Bod P.* Magyar Athenas 1766. 257. l.

Ugyancsak *Bod Péter*nek köszönhető, hogy ez „egynéhány könyvek"-ről s közülük éppen a számunkra legérdekesebbekről, a tankönyvekről közelebbit is megtudhatunk, ugyanis egyetlen példány sem maradt ránk belőlük. Azok is, amelyeket *Bod Péter* még láthatott, 1849-ben a negyenyedi református kollégium könyvtárában pusztító tűzvésznek estek áldozatául.

Számunkra legérdekesebb munkája egy kis katekizmus, amelyet az ábécé vezet be. Ezt a könyvét, amely egy évtizeden belül három kiadást is megért, a szikszói gyermekeknek ajánlotta:

„Egy kis könyvetskét írt — tudósít *Bod* — a szikszói oskolabeli gyermekeknek számokra; mellynek titulussa ez: Kereszténységnek fundamentomáról való tanulság. Nyomt. Krakkóban. 1538-dik eszt. Ekkor vólt szikszai oskolamester, a könyvetskét ajjánlotta a szikszai gyermekeknek."[42]

Könyvecskéjét *Székely* — *Bod Péter* szerint — még kétszer kiadja. Másodszor 1544-ben valószínűleg némileg módosított formában. „Kereszténységnek fundamentomáról való rövid tanulság" címen. Ekkor már nem Szikszón, hanem Olaszliszkán tanítóskodik. E második kiadás „Vagyon ajjánlva Régi Kelemennek vitézlő úri embernek, hogy fiját e szerint tanítatná, az A. B. C-ét elől leírta, hogy a gyermekek a szerint tanítatnának olvasni. Írta ezt Liszkán laktában."[43]

Ha ez utóbbit „Liszkán laktában" írta, lehetséges, hogy nem is volt teljesen azonos az elsővel, amit Szikszón írt. A harmadik, 1546-ban megjelent kiadás pedig ugyancsak különbözhetett az első kettőtől. „Adott ki harmadszor is a Hit fundamentomáról egy könyvet bővön, a melly már szép tudós munka" — írja erről Bod Péter.[44]

Bod Péter leírásából legfeljebb csak következtetni tudunk rá, milyen lehetett az a könyv, amelyet iskolamesterük a szikszói gyermekeknek ajánlott. Az azonban bizonyos, hogy magyar nyelven írta és az anyanyelv, a népnyelv betűinek ismeretére akarta megtanítani a szikszói gyermekeket. Amire *Bod Péter* csak a második kiadással kapcsolatban utal, a betűsor már az első kiadás élén is bizonyára ott szerepelt. De még ha az 1544-es második kiadást vesszük is alapul, akkor is ezt tekinthetjük az első magyar ábécés könyvnek, amely, ha nem is ad még módszertani útmutatásokat, de valamiféle kísérletet tesz az anyanyelv betűinek megtanítására.[45] Nem lehetetlen, hogy *Székely* ábécéje a *Husz*-féle ábécé mintájára készült, amellyel esetleg már Krakkóban, de azóta is megismerkedhetett. Hiszen a *Husz*-féle ábécé első ma is ismert nyomtatott kiadásai éppen ezekben az évtizedekben jelentek meg egy-egy cseh nyelvű katekizmus élén. De ha nem is vette át pontosan *Husz* ábécéjét és annak módszerét, ugyanaz a célkitűzés vezette: megismertetni az anyanyelv betűit a falusi „oskolabeli" gyermekekkel, rajtuk keresztül, velük együtt a nép minél szélesebb rétegeivel, olyan könyvet adni a kezükbe, amelyet egész életükön át haszonnal forgathatnak. És ez valószínűleg így is történt; addig forgatták ezeket a könyveket, amíg teljesen el nem nyűték őket. Ezért maradt fenn belőlük — a

[42] Uo. 258. l.
[43] Uo.
[44] Uo.
[45] Első eddig ismert ábécés könyvünket 1553-ban Kolozsváron adták ki. Szerzőjét nem ismerjük. Az első ismert ábécés könyv-szerző — *Székelyt* nem tekintve —*Bornemissza Péter*. Az ő könyve 1577-ben jelent meg. *Sylvester János* nyelvtanát — akárcsak *Dévai Bíró Mátyás* Ortographiáját — olvasni már jól tudó tanulók, illetve tanítók számára írta. (Első magyar ábécés könyveinkről l. *Mészáros I.* cikkét. Pedagógiai Szemle. 1960. 11. sz. 1004—1014. l.)

több kiadás ellenére is csak egy-egy példány, ami azután a tűzvész martaléka lett. Nyilvánvalóan az sem véletlen, hogy a „krakkóiak" közül *Sylvester János* és *Dévai Bíró Mátyás* is a már olvasni jól tudók számára írt könyvet. Egyedül *Székely* könyve szól a betűt még nem ismerő „szikszai gyermekeknek".

Szikszói iskolamester korában azonban *Székely* nemcsak olvasókönyvet írt, hanem magyar nyelvű kalendáriumot is szerkesztett „az magyarul olvasó gyermekeknek", hogy megkönnyítse nekik az ünnepek megtanulását, hogy pontosan tudják, hány hét van minden esztendőben, mikor van újhold, mikor kezdődik a tavasz, nyár, ősz és tél és így tovább. „Calendarium magiar nielven" — ez a munka címe amelynek bevezetőjében a következőket írja: „Mikoron minden nemzetet látnék, hogy az ű nyelvén Calendáriomot szerezne, kiből esztendőnek innepit meg tudhatná, igen jónak vélem én is, hogy az magyar nyelvre az Calendáriomot fordítanám, kiből meg tudhatnák a gyermekek nemcsak az innepeket, hanem hány hét lenne minden esztendőben, az hús hagyat (húshagyó kedd) mely nap lenne, meg az újság (holdújulta) hány órán támadna fel minden napon az nap, mikor kezdetnék el a tavasz, nyár, ősz, tél, kibe ennek felette be csenáltam az magyar Cisciót, hogy könyv nélkülis az innepeket, meg vethetnék (kiszámíthatnák) kivel vélem, hogy valamit használnék az magyarul olvasó gyermekeknek, kit jó néven veendenek, többre és nagyubbra ennek utána igyekszünk. Isten tarson meg benneteket."[46]

Az öröknaptár szerkesztését, kezelését már a középkori iskolákban is tanították, de latinul. *Székely István* volt az első, aki ezt a tudományt megmagyarította, hogy „a magyarul olvasó gyermekek könnyebben kiigazodjanak benne. S mivel mindenféle datálás még az ő korában is a nagy ünnepekhez és a szentek napjához igazítva történt, ezeket — hogy a gyermekek könnyebben meg tudják jegyezni — kis versecskékbe foglalta.

Minden hónaphoz egy, a hónap jelentőségét összefoglaló — bizonytalan ritmusú — kétsoros kis vers tartozik. „Szent Mihály havának" csíziója például így hangzik: „Egyed fával diót ver, Kisasszony szűle szent keresztet, Lamp (Lampért) és vermet Máténak, Glert vonssza Kozmát, Mihályt."[47]

Székely magyar nyelvű csíziója — amelyből későbbi naptáraink is merítenek — a hely és év megjelölése nélkül jelent meg. Bizonyosra vehető azonban, hogy 1538 táján — inkább annak előtte —, tehát szikszói iskolamestersége idején készült s ezt is Krakkóban nyomták.

Még ezzel sem merült ki azonban *Székely* szikszói írói tevékenysége. Ugyancsak *Bod Pétertől* tudjuk, hogy „Magyarra fordította az ekklésiának régi deák Hymnus nevezettel való énekeit: Nyomt. Krakkóban 1538-dik. eszt. Vagyon ajánlva Prini Péter nagyúrnak."

A kiadás ideje s ebből következőleg a keletkezés helye arra utal, hogy ezeket az énekfordításokat *Székely* — bár a környék földesúrának, *Perényi Péter* „nagyúrnak" ajánlotta, — de ugyancsak elsősorban „a szikszai gyermekeknek" írta. Ez a könyve sem maradt ránk. Mégis maga a műfaj, az iskolásgyermekek anyanyelvű énekeltetésére való törekvés ismét huszita hatásra utal. Emellett szól az, ami a mű címéből is világos, hogy nem a református, hanem a

[46] A *Székely*-féle kalendárium egyetlen példányában maradt fenn, ezt az Erdélyi Múzeum könyvtára őrzi. Fénymásolata az Országos Széchenyi Könyvtárban található. Ismerteti és az idézett részleteket közli *Gerézdi* id. m. 14. (A csízió — eredete: lat. circumcisio — jövendöléseket, álomfejtéseket tartalmazó naptár.)

[47] Idézi *Horváth J.*: A reformáció jegyében. Id. kiad. 47. l.

régi, a római egyház himnuszait fordítja úgy, ahogy hajdan, működésének első időszakában *Husz János* is tette.[48]

Mint az előzőkből kitűnik, *Székely István* szikszói iskolamesteri működése igen termékeny volt. Három könyvet írt, s nyomatott ki gyors egymásutánban, bizonyára, mert sarkalta a nemes feladat: „az oskolabeli gyermekeket" magyar nyelven tanítani olvasni, számolni és kalendáriumot ismerni, imádkozni, énekelni. Azt sem tudhatni pontosan, mennyi időt töltött *Székely* Szikszón, csak annyi bizonyos, hogy 1526-ban még egy *György* nevű baccalaureus volt az iskolamester.[49] A következő adat az 1538-as esztendőről szól s ez *Székely István* iskolamesterségét jelzi, 1540 elején viszont már *Dévai Bíró Mátyás* szikszói iskolamesteri alkalmazása került szóba.[50] Feltehető tehát, hogy Székely az 1530-as évek elején került Szikszóra s nem sokkal 1538 után elkerült onnan, előbb Abaújszántóra, majd Olaszliszkára, ahol ott megírt könyvének tanúsága szerint 1544-ben működik. Szikszó, Abaújszántó, Olaszliszka nem is a legjelentősebb mezővárosok ez idő tájt a Felvidéken. A krakkói egyetemen tanult tudós ember mégis ezeket a helységeket választja — nyilván a maga jószántából — iskolamesteri tevékenysége színhelyéül — ezzel is bizonyítva, hogy „az szigin népnek" tanítója kíván lenni. Úgy mint hajdan *Wicliffe*, „az igaz tanító" és igaz tanítványa „szent" *Husz János*. *Székely István* szikszói iskolamesteri tevékenysége az 1530-as évek második felében annál inkább figyelemre méltó, mert a felvidéki evangélikus iskolázás úttörője *Stöckel Lénárd* — miután 1538-ban még visszautasította a bártfai iskolamesteri tisztet — csak 1539-ben kezdi meg ott működését.

Ha azonban *Székely István* tevékenységében a huszita szálakat keressük, nemcsak iskolamesteri, hanem biblia, illetve zsoltárfordítói tevékenységét sem szabad figyelmen kívül hagynunk. Nem tekinthetjük feladatunknak, hogy itt most zsoltárfordításai összehasonlító elemzésébe bocsátkozzunk. Legfeljebb arra a megállapításra hivatkoznánk, amely már az eddigi kutatások alapján is felhívja a figyelmet arra, hogy bár *Székely* fordításával új csapáson halad, mégis bizonyos szálak fűzik középkori bibliafordításainkhoz, így elsősorban az Apor-kódexben található zsoltárfordításokhoz.[51] Az Apor-kódex zsoltárfordításainak huszita jellegére és ezek politikai jelentőségére pedig *Kardos Tibor* kutatásai már rávilágítottak.[52] Azt már eleve leszögeztük: *Székely István* ismételt huszita-táborita barát megnyilvánulásai ellenére sem hirdet következetesen antifeudális nézeteket. Zsoltárfordításában mégis szót emel ama gonoszok ellen „megferteztették az ű életeket dulásokkal fosztásokkal és hamis ravásokkal minémüköt Pannóniának földe éltet, kik az szigin népnek vérét eszik és, isszák." A 10. zsoltár „sommája" pedig így hangzik: „Istennek könyörög, hogy

[48] *Székely* e fordítói tevékenységét *Gerézdi* így kommentálja: „S hogy a római egyház himnuszait egy reformátor fordítja, nincs mit csodálkoznunk. Mi mást fordítana? Az új még nem alakult ki, tehát a meglevő régihez fordul, azt használja fel az új célok szolgálatában." (Id. m. 13—14. l.) — Ez a magyarázat — ebben a viszonylatban — nem tűnik egészen kielégítőnek, mert ha a reformáció kezdeti éveire valóban áll is az, amit *Gerézdi* állít, erre az időre már nem vonatkoztatható ez teljes mértékben. Hogy *Székely István* esetleg jobban tudott latinul, mint németül — bár Krakkót járva nehezen képzelhető el, hogy ne tanulta volna meg a német nyelvet —, ez még nem lehetett ok arra, hogy régi katolikus egyházi énekeket fordítson latinból s ne új himnuszokat, zsoltárokat németből —, ha ilyen szándékai lettek volna.

[49] L. *Békefi :* A népoktatás története . . . Id. kiad. 164. l.; 416. l.

[50] Uo. 461. l.

[51] L. *Gerézdi* id. m. 22. l.

[52] L. *Kardos T. :* A huszita Biblia keletkezése. Id. kiad. 78. l.

minden sziginy nyomorultat meg oltalmazzon az hamis kegyetlen fejedelmektől"[53]

Semmi okunk kételkedni benne: *Székely* itt ugyanarra a szegény népre, ugyanazokra az igazság szomjúhozókra, nyomorultakra gondol, akiknek oltalmazását Világkrónikájában *Zsizska* érdeméül felhozza.[54] és akiknek nevelésére, oktatására — mint iskolamester és prédikátor — egész életét áldozta.

Hogy a bibliafordítással meddig jutott s miért nem adta ki soha nyomtatásban, ebben a vonatkozásban semmi bizonyosat nem tud, legfeljebb következtetéseket enged meg irodalomtörténetírásunk. *Székely István* utolsó évei a bibliafordítással együtt homályba tűnnek. „Igérte volt, hogy az egész Bibliát magyarra fordítja és ki bocsátja; de mennyire mehetett ebben a szándékában s maga hol és mikor halt meg? előttem nem világos," — írja *Bod Péter*.[55]

Ha nem is tudjuk végig követni *Székely* életútját, munkásságát méltóképpen koronázza Krakkóban 1559-ben megjelent, magyar nyelven írott Világkrónikája, „kiből . . . .mindenek kik magyarul tudnának olvasni, megtudhatnák a teremtéstől fogva mind e mostani ideig minemű jeles személyek következtenek e világon jelesben az Isten népe között."[56]

Az események leírásán túl — mint ezt már az előzőkben bizonyítani igyekeztünk — *Székely István* érzelmeit, meggyőződését is híven tükrözi ez a krónika, amely egyszersmind vezérfonalul szolgál élete, törekvései megítéléséhez. És sorai közül az is kiviláglik: nem véletlen, hogy éppen *Székely István* — az első magyar nyelvű olvasókönyv szerzője — szedte versbe azt a huszita típusú, huszita szellemű gyermekdalt, amellyel Mátyás megválasztását ünnepelték a pesti iskolásgyermekek:

„Mátyást mostan választotta mind ez ország királságra,
Mert ezt atta isten nekönk menyországból ótalmunkra.
Azért mies választottuk, mint istennek ajándékát,
kiből isten dicsértessék és örökre mondjuk: Amen."[57]

Alig vitatható: e kis vers költőjét ugyanaz a meggyőződés, ugyanazok az érzelmek vezették, mint hajdan a huszita iskolamestereket. Ezért is tarthatták sokáig eredetinek, egykorúnak.[58]

Az előzőkben elmondottak nyomán felvetődhet a kérdés: vajjon a huszita maradványok nem jelentkeztek-e a magyar népnevelés és népoktatás területén a XV. század 30-as éveitől, a XVI. század 30-as, 40-es éveiig eltelt száz esztendő során is, és nem jöttek-e napvilágra hasonló törekvések 1514 táján?

E korszak régebbi és újabb kutatói egyaránt utaltak bizonyos huszita hagyományok és elemek továbbélésére, melyek a magyar parasztháború ideo-

[53] *Székely* Zsoltárkönyvéből (161/b) idézi *Gerézdi* id. m. 23. l.
[54] Krónika. . . . id. kiad. 202/a.
[55] *Bod P. :* Magyar Athenas Id. kiad. 259. l. — *Horváth János* szerint *Székely* 1563-ban még élt és a bibliafordító *Károlyi Gáspárnak* volt lelkésztársa. (A ref. jegyében. Id. kiad. 46. l.)
[56] Krónika Id. kiad. Ajánlás.
[57] L. Krónika . . . 216/b. l.
[58] *Horváth János* írja e kis versről: „Oly szép, oly tiszta ritmusú és oly betűrímmel ékes versike ez, hogy nem csoda, ha azelőtt szívesen hitték Mátyás-korinak, tehát csaknem a legrégibb ránk maradt nyelvemléknek s még hozzá népi szerzeménynek a magyar irodalomtörténészek." A reformáció jegyében. Id. kiad. 50. l.

lógiájában is fellelhetők.[59] A népnevelési, népoktatási törekvések magyarországi hatására vonatkozólag azonban erre az időszakra az eddig feltárt forrásanyag nem ad kielégítő feleletet. De éppen *Székely István* viszonylag késői példája alapján megengedhető a feltevés, hogy a huszita-táborita eszmék továbbélő maradványait ilyen nevelési és oktatási célú törekvések továbbélése is kísérte.

Ева Фёльдеш

ВЛИЯНИЕ ГУСИТСКО-ТАБОРИТСКИХ СТРЕМЛЕНИЙ К НАРОДНОМУ ОБУЧЕНИЮ В ВЕНГРИИ XV—XVI ВЕКОВ

Автор анализирует стремления гуситов-таборитов в области народного обучения Он нашел много доказательств, указывающих на то, что отдельные стремления, имевшие признание в движении гуситов-таборитов, оказывали свое влияние и на Венгрию. Автор собрал эти доказательства и опубликовал их в своей работе.

Éva Földes

HUSSITE-TABORITE ENDEAVOURS IN PUBLIC EDUCATION AND THEIR INFLUENCE IN HUNGARY DURING THE FIFTEENTH AND SIXTEENTH CENTURY

The author analyses the endevaours of the Hussites and Taborites to establish public education. She has found many documents proving the influence in Hungary of a few successful efforts of this movement, and in the present study she gives a summing up of her researches in this field.

[59] Már *Márki Sándor* is utal — a maga szemszögéből — a husziták részvételére a *Dózsa*-vezette paraszthábor úban. L. *Márki S.: Dózsa György és forradalma*. Bp. 1883. 58. l. 119—120. l.

IRODALOM

A PSZICHOLÓGIAI TANULMÁNYOK I—IV. KÖTETÉNEK NEVELÉSI VONATKOZÁSÚ TANULMÁNYAI

Akadémiai Kiadó, Budapest 1958—1962.

A lélektani kutatások fellendülésének és általában a lélektan fejlődésének egyik írásos jele hazánkban az utóbbi négy esztendőben folyamatosan megjelenő *Pszichológiai Tanulmányok* kötete. E kötetek mindegyike — összesen több mint 500 oldal terjedelemben — külön fejezetben foglalkozik neveléslélektani problémákkal. Ezekben a fejezetekben 23 szerző 39 tanulmánya gazdagítja az újabb magyar neveléslélektani szakirodalmat. Rajtuk kívül még mintegy 22 tanulmánynak van mondanivalója a nevelés számára, ezek ismertetésére azonban hely hiányában nem térhetünk ki. Ilyen *Bartha Lajos*, *Csirszka János*, *Kiss Tihamér*, *Lénárd Ferenc* és még több más szerző tanulmánya.

Bár a tanulmányokban ismertetett lélektani kutatások a nevelés egész területét átfogják, egyes aránytalanságokra mégis érdemes felfigyelni, hogy a továbbiakban a mostohábban kezelt, de nem kevésbé fontos problémák is megoldást nyerhessenek. A 39 tanulmány közül 22 foglalkozik az értelmi nevelés lélektani problémáival és mindössze 1 irányul közvetlenül az érzelmi élet kérdéseire. Az erkölcsi nevelés problémáit 6 tanulmány segít megoldani, ismét csak 1 tárgyal olyan kérdéseket, amelyek a testi neveléssel kapcsolatosak, 3 pedig a politechnikai képzés számára nyújt adatokat. Végül 6 olyan tanulmányt találunk, amelyek ezen kategóriák egyikébe sem sorolható: 2 a tanulók minősítésének pszichológiai kérdéseit elemzi, 2 iskolahigiéniai tárgyú, 1 a felnőttnevelésnek nyújt adatokat és 1 csoportlélektani kérdéseket tárgyal.

Ha azt vizsgáljuk, hogy az értelmi nevelés lélektani problémáit elemző 22 tanulmány mely tantárgyak oktatásához nyújt segítséget, a következő megoszlást találjuk: 6 átfogó általános vonatkozású tanulmány van közöttük, 11 irodalmi tárgyú, 4 matematikai és csak 1 természettudományi.

A tanulmányokat az említett beosztásban ismertetjük.

Mely életkorú gyermekekkel milyen arányban foglalkoznak a pszichológusok? Ebben a vonatkozásban már jóval arányosabb megoszlást találunk. A 39 tanulmányból 12 átfogó általános érvényű kutatásokról számol be, 3 foglalkozik az óvodáskorú, 5 az általános iskola alsó-, 6 a felső-tagozatba járó gyermekekkel, 3 az általános iskolába járókkal általában, 6 a középiskolás tanulók, 1 az egyetemi hallgatók, 1 pedig a közép- és főiskolás diákok körében végzett vizsgálatokról számol be. Végül 1 — mint említettük — a felnőttoktatás témaköréből való. A tanulmányok a fiúk és lányok problémáival egyaránt foglalkoznak. Feltűnő viszont — az iskolafajtákat tekintve —, hogy az ipari tanulók sok komoly, megoldásra váró kérdésével senki sem foglalkozik (egyedül *Tóth Béla* tesz a vasipari dolgozók kulturális érdeklődéséről írt tanulmányában — III. kötet — figyelmeztető, riasztó megjegyzéseket).

A neveléslélektani tanulmányok sorát az első kötetben *Kelemen László* nyitja meg, aki *A 6—10 éves tanulók fogalmainak és gondolkodásának néhány sajátosságá*-ról ír. A szerzőnek ezen kívül még két munkája jelent meg a II. és a III. kötetben. Valamennyi az *értelmi nevelést* szolgálja a gondolkodáslélektani kutatások eredményeivel. Célja mindegyiknek: a tudományos alapokon nyugvó tantervkészítés segítése. Az első kettőben széles tárgykörű — több tantárgyat átfogó — inkább keresztmetszetet nyújtó tömeges írásbeli felmérések (2200 főről) eredményeiről számol be, míg a III. kötetbeli tanulmányában egy természettudományi tárgy, a földrajz egyetlen fogalomkörének (az évszakok váltakozása) megértését vizsgálja több oldalról, fejlődésében (414 III. és VII. általános iskolai tanuló), tehát inkább hosszmetszetben. Első említett tanulmányában a fogalmak taníthatóságát, a fogalomrendszer és a speciális gondolkodási műveletek kifejlődését, valamint a gondolkodás általános fejlődésének bizonyos törvényszerűségeit vizsgálja. Kitér az oksági viszony felfogá-

sának fejlődési állomásaira is. Második tanulmányában — *Sajátos következtetési formák és tévedések az alsó tagozatban* — a 6—10 éves tanulók következtetéseinek jellegzetes szintjét és általános sajátosságait ismerteti beleértve a tartalmilag és logikailag nem teljes értékű, de még nem egyszerűen téves következtetési formákat is. *Egy földrajzi fogalomkör megértésének neveléslélektani vizsgálata* c. tanulmányában írásbeli felmérését 30 tanuló szóbeli kikérdezésével egészíti ki. A kérdéseket úgy állítja össze — a pszichológiai célt didaktikai feladatmegoldással egészíti ki —, hogy az maga is tanítson. A szerző mindhárom tanulmányát gazdag tény- és példaanyag, következetes és egyre mélyülő feldolgozás, valamint konkrét, gyakorlatilag jól felhasználható következtetések jellemzik.

Hasonló problémákat elemez a II. kötetben *Putnoky Jenő (Adatok az elemzés és összehasonlítás fejlődéslélektanához)*, aki 700 6—11 éves gyermekkel végzett nagyobb gondolkodáslélektani kísérletsorozatot. Gondos adatfeldolgozásának pedagógiai értékét még növelhette volna, ha a bemutatott anyag arányait módosítva „az oktatáslélektani vonatkozások érzékeltetésére" is kitért volna.

Gazdag problematika, nagy tapasztalat jellemzi *Radnai Béla A magyarázat szerepe a megértésben* c. első kötetbeli tanulmányát. Milyen megértésen alapulnak a közhasználatú fogalmak (pl. tárgyilagos, eszmény)? Különböző korcsoportok különböző művelődési területeken milyen terjedelmű magyarázat megértésére képesek? Melyek a magyarázat hibás alkalmazásai? Ilyen és hasonló kérdésekre keres és ad választ a szerző többféle kísérlet és a nevelőknek feltett kérdések alapján. Megállapításait nemcsak a gyakorló pedagógusok használhatják fel a tanórán, hanem a tankönyvírók is, pl. számpéldák szövegezése közben.

Inkább fejlődéslélektani jelentőségű *Vaszkó Mihály Távolság- és tárgynagyság észlelés vizsgálata*. Széleskörű irodalom áttekintése után saját vizsgálatairól számol be, amelyet e funkciók életkori sajátosságainak feltárása érdekében végzett.

Érdekes és egyedülálló *Fábián Zoltán* problémafelvetése: *Képzetek és sémák a tanulók időszemléletében*. Tulajdonképpen két kérdés érdekli, amelyek mindegyike külön tanulmányt érdemel: 1. az időben való tájékozódás és 2. az idővel való gazdálkodás. A szerző középiskolás és főiskolás leányokkal végezte vizsgálatait az egyéni beszélgetés, a rajzoltatás, a csoportos kérdőíves eljárás és a „tanulási napló" vezettetésének módszerével. Színvonalas tanulmánya sok helyes didaktikai következtetést is tartalmaz. A rajzoltatás módszerének alkalmazásánál azonban kérdéses, hogy megbízható adatokat nyújt-e a vizsgálat olyankor, amikor a szerző maga „vázolgatja a sémákat" a vizsgálati személyek helyett, azok „feleletei alapján", mivel itt olyan szubjektív szemléleti elemekről van szó, amelyek még a vizsgálati személyek számára sem egészen tudatosak.

Az írás és olvasás tanításának, az irodalom oktatásának lélektani problémáival foglalkozik a legtöbb (11) tanulmány. Az írástanítás kérdéseit tárgyalja *Justné Kéry Hedvig* két munkája. Az első (I. kötet; *Az iskoláskor előtti íráskészség fejlődésének vizsgálata)* nemcsak az első osztályos tanító kartársaknak, hanem az óvónők előkészítő tevékenységének is segítséget nyújt. Hasznos lett volna, ha a szerző az íráskészség fejlődésének nemcsak értelmi, hanem mozgásos, fiziológiai aspektusát is jobban megvilágítja. Ezt egyébként a IV. kötetben megjelenő tanulmányában *(Az írástanítás és az írás megtanulása közötti összefüggésekről)* már inkább megtaláljuk. Itt a szintetikus módszerek szemszögéből ismerteti saját írástanítási módszerét, amelyben a körnek és a körcsoportnak van jelentős szerepe.

Következetes témakutatás jellemzi *Baranyai Erzsébet* tanulmányait (I., II. és III. kötet). Az irodalmi nevelés számára szolgáltat adatokat a megértés fejlődéslélektani problémáinak kutatásával. Mesevisszamondás, szómagyarázat és mondatkiegészítés módszereit alkalmazza. *Az alárendelő kifejezésmód a gyermekkorban* címmel régebbi anyaggyűjtéséről számol be. A „képes, átvitt értelmezés gondolkodáslélektani oldalának" vizsgálatát tűzte ki célul második tanulmányában *(Átvitt értelmű szavak jelentésének felfogása a gyermek- és ifjúkorban)*. 1000 tanuló 42 szóra adott magyarázatát elemzi igen gondos és differenciált metodikával. Ugyanennek az anyagnak más szempontú feldolgozását adja munkatársa *Blaskovich Edit* (II. köt. *A gyermeki szóértelmezésnek az életkorhoz kapcsolódó jellegzetességei)*. Mindkettőjük munkáját jól felhasználhatja a gyakorló pedagógus, egyrészt saját előadóstílusa kialakításában, másrészt a tanulók értelmi felfogásának konkrét megítélésében. *Baranyai Erzsébet* harmadik tanulmánya — *Gondolkodás a minősítőjelentés racionális alkalmazásában és a fejlődés* — hézagpótló mű, mivel a beszédfejlődés későbbi szakaszában (10—14 éves tanulók) a problémával ilyen értelemben alig foglalkoznak.

Hasonló korú tanulókat (360-at) vizsgált meg *Lénárt Edit* (IV. köt. *A kifejezés szemantikai pontossága 10—14 éves korban)*,

aki megállapítja, hogy „még 14 éves korban is a gyermekeknek csak kb. 30—50%-a tud (specifikusabb jelentéskapcsolatok között) különbséget tenni".

Kifejezetten a szépirodalmi szövegmegértést vizsgálja *S. Molnár Edit Az írói gondolatsor folyamatosságának megértése egy novellában* (II. köt.) és *A szépirodalmi szövegmegértés vizsgálata a mű címének felfogása alapján* (IV. köt.) c. tanulmányaiban. Az elsőben pl. 36 első gimnazista leánynak két *Móra*-novella szövegéből kiszakított írói fordulatra vonatkozó válaszait elemzi igen finom árnyalatokat is érzékeltető szempontok alapján. A tanulók a fordulatokat kétszer értelmezték. A második értelmezés az elsőt egy héttel követte és azt közös megbeszélés előzte meg. A szerző utal a két értelmezés közötti javuló tendenciájú eltérésekre, s ezzel hasznos adatokat nyújt az irodalmi szövegmagyarázatokhoz. Még hatékonyabb lenne ez a segítség, ha a második értelmezést megelőző közös megbeszélést is részletesen elemezte volna.

Az irodalmi érdeklődés alakulásával ketten is foglalkoznak. *G. Donáth Blanka* 10—14 éves leányoknál három tipikus ifjúsági irodalmi műfaj preferencia-sorrendjének alakulása alapján vizsgálja ezt (I. köt. *Leányok specifikusan lányos, illetőleg fiús jellegű olvasmányai a korai pubertásban*). Tanulságosak a leányok „átváltási igényével" kapcsolatban tett megállapításai. Véleménye szerint a leányoknál a kalandos, fiús könyvek olvasása a jobb tanulókra jellemző intellektuális jegy. Kár, hogy az idézett irodalomban újabb forrásművek alig szerepelnek.

Harsányi István : Egy fiúgyermek olvasmányai a prepubertásból a pubertásba való átmenet évében. A szerző saját gyermekének megfigyeléseiről számol be. Szemléletes az olvasmányok alakulása szempontjából a serdülőkori fejlődési szakaszra jellemző „harapófogó" néven bevezetett hipotézise.

A matematikai gondolkodás lélektani kérdéseit három szerző elemzi. *Faragó László*, e problémakör nagy tapasztalatú ismerője a III. kötetben *A törtek osztásával kapcsolatos nehézségek lélektani okairól* számol be. Saját vizsgálatainak eredményein kívül a külföldi — főként francia — kutatások eredményeit is felhasználja. Második tanulmányában (IV. kötet) *Az absztrakció és az elemzés nehézségei az algebra tanulásának kezdeti szakaszában* címmel nemcsak a típushibákat, hanem a gondolkodási nehézségek forrásait is feltárja. A szerző ez alkalommal új módszerrel, „fennhangon történő feleletmegoldások" segítségével magát a gondolkodási folyamatokat elemzi. Ugyanezt a módszert alkalmazta *Rókusfalvy Pál* is (II. köt. *Ábrák szerepe a matematikai problémamegoldó gondolkodásban*). A számtani gondolkodás kialakulását, ennek kezdeti fejlődési szakaszát ismerteti a 3—8 éves korig *Justné Kéry Hedvig A számtani gondolkodásról* c. tanulmányában.

A legmostohábban kezelt az *érzelmi élet* és az *érzelmi nevelés* témaköre. Az egyetlen tanulmány — bár ez is inkább fejlődéslélektani jellegű —, amely e kérdéskörrel foglalkozik, *Lénárd Ferenc* és *Forrainé Bánlaki Erzsébet Az érzelmek felismerése arckép alapján 7—17 éves korban* c. munkája. A szerzők 16 kiválasztott *Rudolph*-képpel 613 tanulót vizsgáltak meg és kimutatták, hogy az érzelmek felismerésében határozott fejlődés tapasztalható. Az azonos képekre adott eltérő értelmezések a módszer diagnosztikai felhasználhatóságára hívják fel a figyelmet.

Az *erkölcsi nevelés* lélektani problémáit 4 szerző 6 tanulmánya tárgyalja. Az erkölcsi fogalmak és meghatározások ismeretének és megértésének életkori sajátosságait mutatta ki közelmúltban elhunyt pszichológus kartársunk, *Cser János*. Több évtizedes munkásságának eredményeit három tanulmányban vázolja: 1. *Az erkölcsi tulajdonságokat jelentő fogalmak a 10—14 éves korban* (II. köt.), 2. *10—14 éves tanulók erkölcsi fogalmainak vizsgálata* (III. köt.) és 3. *Erkölcsi meghatározások megértése a 10—18 éves korban*. Ezekben ismerteti az erkölcsi tulajdonságokat jelentő fogalmak ismertségi sorrendjét, a nemek közti eltérést, 40 erkölcsi fogalomnak a gyermek fejlődését figyelembe vevő meghatározását. Ez utóbbiakból diagnosztikai célokra is felhasználható formában (statisztikailag feldolgozva, sztenderdizálva) vizsgálati lapot is állít össze. A ma élő fiatal pszichológus nemzedék kötelessége, hogy *Cser János* értékes munkásságát folytassa (pl. diagnosztikai vizsgálatainak eredményeit a tanulók aktuális erkölcsi magatartásának vizsgálati eredményeivel korrelációba hozni).

A jutalmazás és a büntetés életkori, egyéni sajátosságaival foglalkoznak *Mesterné Boda Fiore* és *Mezeiné Erdély Éva* (I. köt. *Jutalmazás és büntetés a nevelés különböző szakaszaiban*). Kívánatos volna, hogy az általuk „jónak" és „gyengének" tartott pedagógusok ismertető jegyeit is pontosan ismertessék.

Önértékelés — mások értékelése (II. köt.). Mind mondanivalójának életszerűségében, mind módszerének széles körű alkalmazhatóságában mintaszerű *Radnai Bélá*nak ez a tanulmánya. A közösségi magatartásnak ezeket a fontos összetevőit vizsgálja 2 középiskolás osztály tanulóinál. Érde-

mes lenne kutatásait folytatni és e funkcióknak különösen egyéni motivációját megvizsgálni.

Hézagpótló mű *Surányi Gábor* tanulmánya, amelyben a tanuláshoz való emocionális és akarati beállítottságot vizsgálja (II. köt. *A tanulás indítékai az általános iskola III—VIII. osztályaiban).*

A *testi nevelés* témakörébe vág *Gál Erzsébet A bemutatás és a szóban-közlés eredményessége egyszerű mozgások megtanulásánál* c. tanulmánya. A szerző 1953-ban a Testnevelési Főiskolán 121 fővel megismétli a leningrádi Leszgaft Testnevelési Intézet pszichológiai diákkörének kísérletét, s az ismert eredményre jut.

A *politechnikai* és általában a technikai képzés néhány kérdéséről ketten írnak. *Adatok a fiúk és a leányok szerkezetösszeállító sajátosságairól koedukált iskolák I., III., V. osztályában* c. tanulmányában *Salamon Jenő* számol be (II. köt.) három variációs kísérletsorozatáról, melyet a 15 alkatrészből álló *Kusinnyikov*-féle centrifugális apparátussal hajtott végre. A tanulók komplex értelmi-manipulációs tevékenysége a munka során négy szakaszra bontható. E tevékenység életkorbeli és nembeli eltéréseit elemzi. A szerző második tanulmányában (IV. köt.) — *Alsótagozatos tanulók gondolkodási sajátosságai modell alapján történő szerkezetösszeállításban* —, melyet *Kovács J. Sándor*ral együtt írt, a tanulók cselekvésben való gondolkodási sajátosságait mutatja be. A metodikailag finoman kidolgozott munkában különösen érdekes a funkciók megértésének fejlődési problémájával foglalkozó rész.

Egészen más oldalról és más módszerrel közelít e problémakörhöz *Harsányi István* (III. köt. *Egy serdülő fiú monotechnikai érdeklődésének alakulása longitudinális megfigyelés adatai alapján).* Ez alkalommal — ismét saját gyermeke — kárpitosszakma iránti „teljes énbevetéssel" történő érdeklődésének alakulását mutatja be. Tapasztalatait összefoglalva, melyeket a pszichológiai megfigyelés és a pedagógiai ráhatás mintaszerűen egyesített példáival illusztrált egy monotechnikai készség kialakulásának „egyik lehető menetrendjét" is megadja.

Utolsónak az egyik nevelési terület kategóriájába sem sorolható problémákkal foglalkozó tanulmányokat ismertetjük. A pedagógus és a pszichológus szoros együttműködése szükséges abban a kutatáskörben, amelyről *Kiss Árpád* ír két tanulmányában (III. és IV. köt.): *Docimológia, osztályozás, mérés.* A rövid, tömör cím igen gazdag, sokrétű anyagot tartalmaz. Hogyan kell a nevelés hatékonyságának megállapítására alkalmas módszereket kidolgozni? Ez a központi kérdése. A szerző tudásszintvizsgálatai alapján részletesen elemzi a vizsgáztató személyének szubjektivitását, a vizsgázó teljesítményének összetevőit, az osztályozás kiterjedt kérdéskomplexumát. Mindezek alapján a következő területeken tartja szükségesnek a pszichológiai-pedagógiai munkát megjavítani: 1. országos viszonylatban jobban kell tagolni a követelményeket, 2. objektív méréseket kell beiktatni, s mindezekhez 3. a pedagógusok alaposabb pszichológiai és pszichotechnikai tájékoztatását kell elvégezni. Második tanulmányában — *Írásos teljesítménypróbák iskolai felhasználása* — „az objektív mérés" problémájára javasol megoldást írásos feladatlapok formájában, melyek hat ismeretkörből tartalmaznak különböző értelmi funkciók helyes működését megkívánó kérdéseket.

Komplex pszichoszomatikus, klimatikus metodikával és nagy populáción (18 iskola 1400 tanulóján) végzi iskolahigiéniai vizsgálatait *Székely Lajos* (II. és III. köt. *Az osztályterem miliőhatása a tanulók teljesítményeire, A tanulók iskolai teljesítőképessége a délutáni tanulás alkalmával).* Eredményei egyértelműen bizonyítják az újtípusú iskolaépületek előnyét. A további kutatások gyakorlati hasznát még fokozhatná, ha az iskolaépületek egyes elemeire (pl. belső tér-alakítás, osztálytermek szinkondicionálása stb.) lebontva állapítaná meg ezek hatását.

Tóth Béla már említett tanulmánya az üzemi ismeretterjesztés számára kíván szilárdabb alapokat nyújtani.

Justné Kéry Hedvig (III. köt.) ismét más témát dolgoz fel: *A gyermeki csoportok kialakulásának feltételeiről* ír. Az óvodások kontaktusfelvételének, csoporttevékenységének egyes jelenségeit, azok életkori sajátosságait vizsgálja.

Befejezésül néhány általánosabb jellegű megjegyzést fűzünk a *Pszichológiai Tanulmányok* megjelenéséhez. Az első kötet 2000-es, a harmadik már 3000-es, az utolsó, negyedik ismét csak 2300-as példányszámban jelent meg. Ha a pedagógusok széles rétegeit kívánja tájékoztatni, alkotó munkára serkenteni, akkor ez a példányszám még mindig csekely.

Egy másik apróság: a 23 szerző, illetve szerzőpár majdnem mind budapesti. Mindössze három tanulmány jelent meg vidéki szerző tollából (ezek közül is az egyik azóta már a fővárosban dolgozik). Vidéken is komoly munka folyik. Miért nem írnak pl. a sárospataki Tanítóképző Akadémián vagy a kecskeméti Óvónőképző Intézetben folyó kutatásokról?

A tanulmánykötetek egyszersmind a *pedagógiai kísérletezésnek* is több szép pél-

dáját adja. A 39 tanulmány között egyébként egyetlen egy sincs, amelyik nem kísérleti eredményekre épül. Szoros értelemben vett tesztvizsgálatokkal alig találkozunk (esetleg *Cser János* kiválasztásos próbalapjai, *Lénárd* Rudolph-képei és *Székely* egyes eljárásai tekinthetők annak). Ehelyett számos más eljárással találkozunk. Ezek közül különösen kettőt kell kiemelni: a longitudinális megfigyelés *(Harsányi)* és az egyre inkább elterjedő írásos feladatlapok *(Kiss, Kelemen)* módszerét. Bár a pedagógia területe a műszeres vizsgálatok végzésére első pillanatban nem látszik kedvezőnek, mégis szép példát találunk erre *Salamon* kísérleteiben. Ajánlatos lenne az adatfeldolgozás pontossága érdekében a pedagógiai kísérletezés területén is a matematikai statisztika szélesebb körű alkalmazása (erre *Cser János* és *Radnai Béla* adtak példát) és a gyakorló pedagógusok érdeklődőbb rétegeivel való ismertetése. Érdemes lenne még — de egy ismertetés szűk keretei ezt nem engedik meg — az adatok értékelésének, értelmezésének és a tapasztalatok alkalmazásának gazdag és lényeges problémakörét elemezni a tanulmányok nyomán. A részletes elemzés helyett inkább egy-két példára utalunk.

Sokrétű, differenciált szempontú adatelemzést és értelmezést találunk *Blaskovich Editnél*. A kísérleti eredmények alkalmazása szempontjából legmélyebben és legsokoldalúbban kiaknázott tanulmány *Kelemené* a III. kötetben. Fejlődéslélektani, neveléslélektani és neveléstani következtetések egész sorát vonja le tanulmánya végén. Nem kevésbé alapos és a gyakorlati alkalmazásra igen jól átültetett *Radnai Béla* mindkét munkája. Az „Önértékelés — mások értékelésé"-ben megvalósított metodikai elvét alapelvként kellene kitűzni minden pedagógiai kísérlet elé: „Olyan vizsgálódási formát keresünk, amelyet minden pedagógus el tud végezni és a vizsgálat adatait könnyen értelmezheti." Tanulságos azoknak a tanulmányoknak az összehasonlítása, amelyekben azonos jellegű vizsgálatokkal különböző feladatokat oldanak meg *(Kelemen, Kiss* írásos feladatlapokkal), vagy megfordítva, különböző módszerekkel azonos témakörben folytatnak vizsgálatokat *(Harsányi, Donáth)*. Végül szakmánk és önmagunk nagyobb megbecsülésére nevel az a komoly hivatástudatot visszatükröző helyes emberszemléleti mód, amelyben a pszichológus és a pedagógus feladatkörök kölcsönösen fejlesztve egészítik ki egymást *(Harsányi— Kiss)*.

Meggyőződésünk, hogy a Tanulmánykötetek elmélyült és összehasonlító tanulmányozása sokakat ösztönöz majd tudatos, igényes és alkotó pedagógiai munkára.

Rókusfalvy Pál

A 6—10 ÉVES KORÚ GYERMEK VILÁGNÉZETI NEVELÉSÉRŐL

Szerkesztette: *Voksán József*

Segédkönyv az általános iskolák I—IV. osztályának tanítói számára

Tankönyvkiadó, Budapest, 1962. 172 lap

A különböző pedagógiai, módszertani folyóiratokban megjelent egyes tanulmányok és cikkek után — a művelődésügyi miniszter rendeletére — az igények helyes felismerése alapján látott napvilágot a segédkönyv. Segédkönyv, amely azonban tematikai gazdagsága, színvonala miatt bátran viselhetné a tanulmánykötet rangját is.

A segédkönyv tematikailag két részre oszlik, az egyik csoportot azok a tanulmányok alkotják, amelyek a világnézeti nevelés elméleti problémáit tisztázzák, ide tartozik Horváth Lajos: A világnézeti nevelés fogalma, tartalma, jelentősége, Voksán József: A világnézeti nevelés eredményessége és befolyásoló tényezői c. tanulmánya.

A másik részt a közvetlen gyakorlati tennivalókat tárgyaló Faragó László— Speizer Márton: Világnézeti nevelés a tanítási órán, Dr. Hunyadi Zoltán—Makoldi Mihályné: Világnézeti nevelés a tanítási órán kívül c. tanulmányok adják.

A két rész közötti átmenetet Dr. Putnoky Jenő: A pszichológia szerepe a világnézeti nevelésben c. tanulmánya teremti meg.

A világnézeti nevelés fogalma, tartalma, jelentősége c. tanulmányban a szerző mindenekelőtt a világnézet fogalmának igen sokoldalú tisztázását végzi el. Különösen fontosnak tartjuk azt a megállapítását, hogy „a világnézet nem csupán tudás, vélemény, hanem meggyőződéssé szilárdult eszmerendszer" (9. o.). Mindez természetesen azt jelenti, hogy a pedagógiai és neveléslélektani kutatásoknak sürgősen foglalkozni kell már az érzelmek nevelésének elméleti és módszertani kérdéseivel, hogy ezen a téren is kimozduljon a pedagógiai gyakorlat a jelenlegi tespe-

désből. Persze a tudományos kutatás eredményei csak az előbbre lépés egyik feltételét teremtik meg. A munkalélektani kutatások alapján egyre többet hallunk a munkahelyi klíma teljesítményt befolyásoló, viselkedést, magatartást alakító, meghatározó szerepéről. Ezek a tényezők az iskola esetében is fennállnak, sőt a fejlődőben levő gyermeki és ifjúi személyiség sajátosságai következtében fokozottabban érvényesek. Mégis neveléslélektani kutatásunk kevéssé művelt területe ez.

De a gyakorló pedagógusok, igazgatók, tanácsi vezetők sem lépnek fel következetesen a még megtalálható autokratikus tanár—diák és igazgató—tanár viszony ellen. Nem kétséges, hogy az ilyen viszonyok mérgezik az iskola légkörét, ahol az érzelmek céltudatos nevelése lehetetlen. Az igazgató—tanár között kialakult ilyen viszony pedig sokszor a jó szándékú igazgató pedagógiai vezetésének nem tudatos, tervszerűséget nélkülöző voltából fakad. Ismét a neveléstudományi kutatás elhanyagolt területére érkeztünk: az iskolavezetés elméleti és módszertani kérdései. Lehet, hogy egyes — a neveléstudomány berkeiben működő — kutatók azt mondják, hogy az igazgatók személyében kell az általunk említett esetekben a hibát keresni. Az ilyen véleményekre azt válaszolhatjuk: „persze akadnak olyan iskolák is, amelyek élén vezetésre alkalmatlan igazgatók állanak. Hangsúlyozni szeretném szórványos [kiemelés tőlem. T. L.] jelenségről van szó. Ezekkel kapcsolatban persze nagyon számítunk az értük felelős tanácsi szervek határozott intézkedésére... Egyébként, ha a vezetés stílusa, a vezető magatartása kifogásolható a mi viszonyaink között segíteni lehet rajta..." (Értsünk egyformán! — Beszélgetés Lugossy Jenő miniszterhelyettes elvtárssal — Köznevelés 1962. 15—16. sz. 449. o.)

A szerző ezután a világnézeti nevelés fogalmának tisztázásakor bemutatja, hogy az nem szorítkozhat a vallásos hiedelmek elleni küzdelemre, hogy a dialektikus materialista világnézetre nevelés több, mint az ateista nevelés. Szerzőnk ugyanilyen helytelennek ítéli, amikor a politikai nevelést azonosítjuk a világnézeti neveléssel.

A világnézeti nevelés helyét a nevelés folyamatában a valóságnak megfelelő sokirányú összefüggésben mutatja be a tanulmány. Örömmel könyveljük el azt a megállapítást, hogy „a világnézeti nevelés áthatja oktató-nevelő munkánk egészét. Nem lehet... a nevelésnek olyan mozzanata, mely — összefüggésében tekintve — közömbös volna a tanulók világnézetének formálása szempontjából..." (22. o.) Hiányoljuk azonban, hogy nem nyer egyértelmű megfogalmazást az a tétel, hogy a tudományos világnézet kialakítása az értelmi nevelés egyik fontos feladata.

A világnézeti nevelés eredményessége és befolyásoló tényezői c. írásban a szerző először a felszabadulástól napjainkig rövid történeti áttekintést ad a világnézeti nevelés helyzetéről. Bemutatja, hogy miként okozott károkat a nevelés e területén is a dogmatizmus és revizionizmus. Az ellenforradalom hatásának bemutatásakor hiányoljuk a következtetés levonását, ti., hogy az ellenforradalom szomorú és tragikus bizonyítéka volt az egyoldalú intellektualizmus károsságának, hiszen ekkor világosan kiderült, hogy a dialektikus materialista tételek tudása önmagában nem elég, a nézetekkel kapcsolatban kialakult érzelmi viszony, meggyőződés teszi lehetővé, hogy a világnézet a személyiség viselkedésének, magatartásának irányítójává váljék. Rá lehetett volna mutatni, hogy az ellenforradalom kártevése ezen a területen azért válhatott ilyen méretűvé, mert az etikai alapállás is egyoldalúan intellektualisztikus volt; úgy gondolták, hogy a jó tudása önmagában elegendő.

A továbbiakban a tanító személye, a társadalmi hatások szerepéről olvashatunk.

A világnézeti nevelés a tanítási órán c. tanulmány szerzői — talán kissé feleslegesen — hosszú elméleti nekifutás után konkrétan mutatják meg, hogy az egyes osztályokban milyen feladatok megoldása vár a tanítókra.

Amilyen örömmel olvastuk ezeket a sorokat, sajnálkoztunk, hogy a tanulók megismerő tevékenységének fejlesztésével kapcsolatban ezt olvashatjuk: „résztevékenységei között hangsúlyozott jelentőségű a megfigyelés és a gondolkodás" (78. o.). A szerzők ezután az említett két részfolyamat fejlesztésének lehetőségeivel foglalkoznak. Úgy gondoljuk, szükséges lett volna hangsúlyozni, hogy valamennyi megismerési folyamat fejlesztése igen fontos, véleményünk szerint a két részfolyamat kiemelése a világnézeti nevelés szempontjából egyébként sem indokolt, hiszen közismert, hogy az érzékelés minden megismerő folyamat alapja, hogy a differenciált érzékelés egyik elengedhetetlen feltétele a szerzők által hangsúlyozott jó megfigyelésnek. Szerzőink felfogásában is kísért az a napjainkban „divatos" nézet, amely az emlékezésnek nem tulajdonít semmiféle szerepet a tanulók munkájában.

A Világnézeti nevelés a tanítási órán kívül c. tanulmányban a kisdobos-mozgalom, a napközi otthon, az iskolai ünnepélyek, megemlékezések, a szabad idő helyes felhasználásának világnézeti nevelő hatásáról olvashatunk. Különösen értékesnek

tartjuk a játék és a világnézet alakulása közötti összefüggés elemzését. Ez a tanulmány teszi lehetővé, hogy szülőknek is ajánlható a kötet.

A gyermek jellemének alakulása iránti féltő gond hatja át a kettős nevelésről írt sorokat.

A pszichológia szerepe a világnézeti nevelésben c. tanulmány a dialektikus materializmus determinizmus elvének pszichológiai alkalmazását a nevelőhatás és a tanulók pszichikumának viszonylatában mutatja be. Majd rátér a 6 éves gyermek pszichológiai képének vázlatos ismertetésére.

A pszichikum egyes területeinek bemutatása közben kiemelendőnek tartjuk annak szellemesen bizonyított bemutatását, hogy „A problémák, feladatok megoldásakor a megismerés egész apparátusa működésbe lép... A megismerő tevékenység jelenségei szorosan összefüggenek egymással" (32. o.). Az elemzés során a tanulmány szerzője méltó helyére teszi az érzelmeket is. „A világnézet a természeti és társadalmi valóság egészét foglalja magában, ezért kibontakozása az ismeretszerzés és a helyes magatartást kísérő és szabályozó érzelmek t e l j e s e g y ü t t e s é n e k támogatását igényli" (35. o.).

Szerzőnktől talán csak a jellem és világnézet kapcsolatának árnyaltabb elemzését kérhetnénk számon.

A szerkesztés munkáját Voksán József körültekintéssel látta el, erénye ennek a munkának, hogy a kötet a sok szerző ellenére egységes segédkönyvvé állt össze. Csupán egy alkalommal találkozunk ismétléssel, sőt ellentmondással is. Úgy gondoljuk, hogy a pszichológia szerepével foglalkozó tanulmány helyesen és kimerítően elemezte az érzelmek és a megismerés folyamatát. Így feleslegesnek látszik ennek elnagyolt és nem egészen helyes elemzése a Világnézeti nevelés a tanítási órán című, enélkül is értékes tanulmányban. Az így felszabadult lapszámokat a 6—10 éves gyermek pszichológiai képének gazdagabb megrajzolására lehetett volna fordítani.

Kötetünk olvasása közben ismét felmerül pszichológiai terminológiánk tisztázatlansága. Csak egyet említenénk meg. Különböző tanulmányokban, cikkekben, így ebben a kötetben is olvashatjuk többször a tevékenység fogalmának ilyen értelmezését: „a környezet hatásai lényegében kétféle hatást váltanak ki az egyénből, a megismerő tevékenységet és a cselekvést" (18. o.). Véleményünk szerint az ilyen megállapítások leszűkítik a tevékenység fogalmát. Ha e felfogás híveinek igazuk lenne, akkor megállapításaikat aligha vethetnénk papírra, mert például légzési és agytevékenység híján nem tehetnénk ezt. Jellemző a tevékenység fogalma körüli tisztázatlanságra, hogy ugyancsak kötetünkben olvashatjuk a következő — véleményünk szerint — helyesebb megfogalmazást: „tágabb értelemben az ember valamennyi megnyilatkozása t e v é k e n y s é g; az is, melynek lefolyása a közvetlen megfigyelés számára rejtve marad..." (24. o.).

Ha a segédkönyvben leírt elveket, gyakorlati eljárásokat tanítóink megvalósítják, minden bizonnyal nagyot fog előre lépni a világnézeti nevelés ügye az általános iskola alsó tagozatában. Gondolni kell azonban a befejező lépésekre is: soha nem lesz addig teljes — viszonylagos értelemben sem — ifjaink világnézete, amíg a középiskolák utolsó osztályában nem vezetünk be egy új tárgyat. A tárgy feladata, hogy a 12 év során megszerzett szaktudományi adatokból f i l o z ó f i a i szintű szintézist nyújtson. Társadalmunk, tanulóink sürgető igénye: tantárgy formájában tanítsuk a dialektikus és történelmi materializmus elemeit. Ha nem tesszük, bűnös mulasztást követünk el.

Tunkli László

LUMSDAINE, A. A. and GLASER, R. (szerkesztők): TEACHING MACHINES AND PROGRAMMED LEARNING, A SOURCE BOOK

Tanítógépek és programozott tanítás

Washington, National Education Association, 1960—61. 724 p.

Sokan és sokszor tették szóvá, hogy a nevelés időnként egyes vonatkozásokban messze elmarad a tudás, a szükségletek és igények, a gondolkodási és cselekvési módszerek fejlődéséhez viszonyítva: ahelyett, hogy mindenkor megtisztítaná és az emberek számára hozzáférhetővé tenné a tudományok, a művészetek és a technika legújabb igazolt eredményeit és vívmányait, beéri azzal, hogy kevés változtatással ismétli hagyományos, mind több részletükben elavult tantervek anyagát.

Où en est la pédagogie című kötetében[1] a francia *Roger Gal* számos példát hoz fel ennek a jelenségnek a bizonyítására. Egész

[1] *Gal, Roger :* Où en est la pédagogie. Paris, Buchet/Castel, 1961.

Európában, mondja többek közt, kitartottak a latin és a retorika mellett még a XVIII. század közepén is, pedig a nemzeti irodalmaknak két, három, sőt négy század óta (az olasznak *Dante* óta) olyan remekműveik voltak, melyek már alkalmasak — a klasszikusoknál alkalmasabbak — az ifjúság alakítására. A fizika már a XVII. században biztonságos módszert — az induktív és kísérleti módszert — dolgozott ki a maga számára; *Arisztotelész* óta az első sikeres metodológiai forradalmat hajtotta végre, és az iskolákban száz év múlva is verbális, deduktív, metafizikus természettudományt találunk. A matematika tanítása is hosszú időn át elmaradt a tudományban megtett előrehaladástól, és alkalmazott természettudományt, technikát csak a katonaiskolákban tanítottak az utászokra és a tüzérekre való tekintettel.

Az ilyen jellegű emlékeztetések a legtöbb esetben a jelennek szólnak, így *R. Gal* is hamar a jelen és a jövő felé tereli a figyelmet:

„Bizonyos, írja, hogy az a pedagógiai forradalom, amely előtt állunk, mélyebb és átfogóbb lesz annál a másik forradalomnál is, mely a szolidaritás és az egység felé vezet el abból a mai világból, melyben 'ember embernek farkasa', ember embert zsákmányol ki, tovább él a gyarmatosítás szelleme, zsarnoki állami mindenhatóság lehetséges, kiegyenlíthetetlen különbségek vannak kiváltságos és fejletlen országok között, igazolható az intézményesített háború. Nem lehet másképp, mert a pedagógiai forradalom nemcsak a formákat, a tartalmat vagy a módszereket érinti, hanem a gondolkodás és a cselekvés alapelveit, sőt végül az emberről és az emberségről alkotott fogalmunkat."

Nehéz lenne itt röviden a megváltozott és folyton változó tényezők olyan együttesét felsorolni, mely nyugati szerzőt ilyen távlatok megrajzolására kényszerít. Talán elég annak megemlítése, hogy jelentős szerepet játszik köztük *a tudományok és a technika rohamos fejlődése, a technikai eszközök igazán emberi és pedagógiai célú felhasználásához fűzött remény.* Mostani feladatunkra való tekintettel csak ennek a várakozásnak a jogosságát erősítjük meg annak megállapításával, hogy az ún. modern eszközök közül — melyek közé a hanglemezt, a mozgóképet, a rádiót, a televíziót, a magnetofont, a nyelvi laboratóriumot és újabban a tanítógépet számolják — a pedagógia a régebbieket sem hasznosította megközelítőleg sem a bennük rejlő lehetőségeknek megfelelően. Szórványos kivételektől eltekintve inkább díszei vagy kuriózumai, mint szilárd támaszai voltak a tankönyvre, a pedagógus magyarázatára, esetleg a klasszikus szemléltetésre épülő oktatásnak. „Nagyon is lehetséges — írja az ismertetett kötet egyik szerkesztője —, hogy egy viszonylag közeli jövőben lényegesen módosítják majd azokat az alapfogalmakat, melyeket ma még érvényeseknek tartunk az oktatási módszerekre, az audiovizuális és más segédeszközök szerepére vonatkozóan a pedagógiai folyamatban *(Lumsdaine,* 5. l.)."

Az egyszerű könyvismertetés elé írt, a tudományos és a pedagógiai fejlődés össze nem hangoltságát lehetségesnek bemutató bevezető bekezdéseket kell még indokolnunk a tárgyunkra való rátérés előtt. Magyarországon tanítógépek szerkesztésére és felhasználására vonatkozóan néhány tájékoztató rövid közleményt ismerünk, melyek értékelési lehetőséget nem nyújtanak. Ismertetésünkben a kötet lényeges tényanyagából merítünk, és abból veszünk át néhány következtetést. Tisztában kell lenni azonban azzal, hogy egyetlen eszköz (pl. a tanítógép) vagy egy irányba ható, eddig kellően nem érvényre jutó tényezők (a modern eszközök) együttes jobb kihasználása még nem elégségesek ugrásszerű változások előidézésére a pedagógiában. De emelői lehetnek — hatékonyságuk mértékében — egy más tényezőktől is kikényszerített, a társadalmi élet átalakulását követő mozgásnak, következtetések levonását tehetik lehetővé a mozgás irányára, az új megoldások jellegére vonatkozóan.

Ilyen összefüggésben van jelentősége az intő szónak: ne hagyjunk figyelmen kívül egyetlen olyan felismerést vagy vívmányt se, melynek befolyása lehet a pedagógiai munka tartalmára, formáira, hatékonyságának növelésére.

1. A könyv

Összefoglaló, az eddigi eszközöket bemutató és értékelő, az eddigi eligazító kísérletek eredményeit egybevető nagy munka. Kiadója az Amerikai Egyesült Államok egy országos pedagógiai testülete (a *National Education Association*, rövidítve *NEA)*, két szerkesztője közül *A. A. Lumsdaine* a californiai egyetem (Los Angeles) pedagógia-, *R. Glaser* a pittsburghi egyetem pszichológiai tanára. A szerzők ismert szakemberek, többjük maga elemzi saját tervezésű eszközét.

A szerkesztők célja az volt, hogy összegyűjtsék és minden érdeklődő számára hozzáférhetővé tegyék a tanítógépekről az irodalomban eddig szétszórtan megjelent alapvető dolgozatokat (a legrégibbek 1926-ból és 1927-ből valók), továbbá hogy összeállítsák a problémakör lehetőleg teljes bib-

liográfiáját. A kötet 1960-ban készült el, és 1961 májusában harmadszor kellett újra nyomni. A kereken 50 tanulmány a következő módon tagolódik: *I. rész.* A két szerkesztő bevezetése a könyv céljáról, a tanítógépek múltjáról, jelenéről és várható jövőbeli hasznosításáról. A *II. és III. rész* az *S. L. Pressey* és *B. F. Skinner* elgondolásai alapján szerkesztett tanítógépek ismertetése, a felhasználásuk közben szerzett tapasztalatoknak — részben maguktól a kigondolóktól elvégzett — elemzése. A *IV. rész* katonai és egyéb forrásokból eredő tájékoztatásokat tartalmaz (tanítógépeket a különleges katonai feladatokra történő előkészítésnél használtak fel igen gyakran). Az *V. rész* válogatás a legújabb tanulmányokból. Végül a *függelék* a bibliográfia.

2. A tanítógépek

Tanítógép néven különféle olyan eszközöket jelölnek meg, melyek a szókratészi — heurisztikus — módszer alkalmazásával mintegy magántanítóként segítik a tanulót tanulásában. Előre megtervezett kérdéseket, megoldandó problémákat vetnek fel, gyakorlatokat irányítanak. Megfelelő berendezés állítja meg a tanulót hiba elkövetése esetében, esetleg ki is javítja. A tanuló minden lépése után tájékozódik előrehaladásáról, és az esetleg elkövetett hiba kijavításának útjáról-módjáról.

Már ennyiből látható, hogy a mozgóképtől, a televíziótól és a többi audiovizuális eszköztől a tanítógép legalább három lényeges jegyben tér el:

1. Folyamatos, aktív tanulói válaszokat kíván meg, pontosan kiadva a tanulnivalókat.

2. Azonnal tájékoztatja a tanulót a válasz helyességéről, közvetlenül vagy közvetve elvezeti hibája kijavításához.

3. Lehetővé teszi, hogy a tanuló meglevő ismeretei alapján saját ütemében haladjon; a gyorsan tanulók gyorsan végeznek, a lassúak olyan lassan, ahogy kívánatos, de nem végeznek addig, amíg eredményt nem értek el.

Az ismertetett kötet számos géptípus leírását adja. Anélkül, hogy bármelyiket is alapul vennők — a technikai leírást az érdeklődő illetékesebb szakembertől jobban megkapja —, egyszerűen vázoljuk egy kidolgozottabb eszköz működését:

A gép gondosan programozott anyagot tartalmaz: rövid megállapításokat és hozzájuk feltett kérdéseket. Ezek együttese a megtanulandó anyag. A kérdés az eszköznek egy erre a célra szolgáló nyílásában jelenik meg. A tanulónak a technikailag értékelhető válaszadás egy meghatározott módját írják elő: több felsorolt válaszlehetőség közül kell megjelölnie a helyeset; be kell írnia az üresen hagyott helyre a helyes szót vagy a művelet végén kapott számjegyet; meg kell jelölnie a helyes ábrát stb. A gép jelzi a válasz helyességét. Annak megállapítása céljából, hogy a tanuló tisztán megértette-e a fogalmat, biztosan bánik-e a művelettel stb., több összefüggésben jelenik meg a kérdés, esetleg az elvégzendő gyakorlatok sora. Csak ha a válaszok meggyőzők abban a tekintetben, hogy a tanuló tudja, amit kérdeztek, tűnik el az arra vonatkozó kérdés, ad helyet a program következő lényeges tudnivalójának.

Természetesen nem minden eszköz képes ennyire, és van olyan, mely ennél „többet is tud".

3. A programozás

A pedagógiailag jól megoldott programozás a tanítógép felhasználhatóságának alapfeltétele. Úgy kell tudni felbontani az anyagot kérdésekre-feleletekre, hogy a kiindulás biztonságos alapról történjék; hogy az egymást követő kérdésekre adott válaszok együtt meggyőzőek legyenek abban a tekintetben, hogy a tanuló tudja azt, aminek a válasz a kifejezője; hogy minden új kérdés megfogalmazása olyan legyen, hogy ne tartalmazzon nagyobb nehézséget annál, mint amekkorát a tanuló — előzetes ismeretei alapján — magától is le tud győzni. Ezen felül a leggondosabban kell alkalmazni a tanulásra vonatkozó minden tudományos ismeretet, a tanulás törvényeit, melyeket az amerikai pszichológiában már *Thorndike* megkísérelt megállapítani. Azok a jelentős különbségek, melyek a programozás módjában ma még megállapíthatók, azokra a nem azonos tanulási elméletekre vezethetők vissza, melyeket a programozók irányadóknak tekintenek. Így jól látható, hogy *S. L. Pressey* még a századeleji tanulási elméletekből indult ki, ezért kereste a gyakorlati megoldás útját a több megadott válasz közül a helyes megjelölésében, és ezért ragaszkodott a programozásnál az akkor elfogadott tanulási törvények pontos érvényesítéséhez:

„Az új vagy a legutolsó megmaradásának törvénye", írja (44. l.), teszi lehetővé a tanulók számára a helyes válasz megtalálását, minthogy annak az előző kérdésre adott legutolsó helyes válaszra kell épülnie. A helyes válasznak kell ismétlődnie a leggyakrabban, minthogy a tanuló csak ennek biztos ismeretében mehet át a következő kérdésre; a kérdéseknek tehát sokszor kell kiváltaniuk a helyes választ, annyiszor, hogyha a tanuló ad is hibás választ, a következő helyes feleletek ezt

kiszorítsák tudatából; így „a gyakorlás vagy az ismétlés törvénye" automatikusan közreműködik a következő helyes felelet megtalálásában. Végül a tanuló csak akkor haladhat előre, ha helyesen felel; azzal bűnhődik hibás válaszok esetében, hogy újból kell kezdenie, hosszabb időt kell munkájára fordítania, az a jutalma, hogy megismételt helyes válasz esetében a kérdés nem jelenik meg többé; így „a siker törvénye" állandóan ösztönzően hat. Tekintetbe veszi *Pressey* az eredményes tanulás néhány más feltételét, így azt, hogy a tanuló azonnal tájékozódjék a felelet értékéről (az eredmény ismerete kedvezően hat a teljesítmény fokozására), hogy előrejutását a feladatok kevesbedése jelezze; végül lényeges előírás az, hogy a tanuló — egyéni haladása ütemének megfelelően ugyan, de — pontosan és megbízhatóan sajátítsa el az anyagot, ezért a program folytonos ismétlést és gyakorlást is magában foglal, elvezet a kívánatos túltanuláshoz.

B. F. Skinner — saját, a tanulásra irányuló vizsgálatainak eredményei alapján — olyan programozást valósított meg, mely lehetővé teszi, hogy a tanuló ne kész feleletek közül válasszon, hanem maga alkossa meg válaszát. Gondosan jelöli meg azokat az egyes lépéseket és az egymásra következő lépéseknek azt a sorát, melyeket a tanulónak meg kell tennie.

Nyomatékosan utal *Skinner* arra (143. l.), hogy nem a gép tanít. A gépnek az a szerepe, hogy kapcsolatot teremtsen a tanuló és a nyújtott anyagot összeállító személy között. A programozónak óriási pedagógiai hatása lehet, nagy a nevelői felelőssége, minthogy előre nem láthatóan nagyszámú tanulóval érintkezik. Új ez a helyzet, hiszen nagy tömegek számára készült a feldolgozott anyag, és az azt közvetítő és értékelő gép úgy működik, mint régebben az egyetlen növendékkel foglalkozó házitanító. A házitanítóval egyezik *Skinner* szerint a tanítógép a következő teljesítmények biztosítása terén: *a)* Állandó kölcsönös kapcsolatot létesít a program és a tanuló között; eltérően az olvasmánytól, a tankönyvtől és a szokványos audiovizuális eszközöktől, a gép folytonos aktivitásra kényszerít, a tanuló serény, gyors. *b)* Jó házitanítóhoz hasonlóan a gép kitart amellett, hogy a tanuló megértse azt, amit tanul, akár lépésről lépésre, akár fejezetről fejezetre halad; e nélkül a tanuló nem képes tovább menni; az olvasmányok, tankönyvek és mechanikai eszközök nem teszik sohasem bizonyossá, hogy a tanuló eljutott-e a megértésig és az alkalmazásig, a tanuló e nélkül is tovább mehet. *c)* Jó házitanítóhoz hasonlóan a gép pontosan azt az anyagot nyújtja, melyhez a tanulónak a szükséges alapismeretei megvannak, csak azoknak a lépéseknek a megtételét kívánja, melyekre képes, és amelyeket szívesen vállal. *d)* Ügyes házitanítóhoz hasonlóan a gép segíti a tanulót abban, hogy önállóan jusson el a helyes válaszhoz. Ezt egyrészt a program jó összeállítása biztosítja, másrészt a tévedések kiigazításának, a rávezetésnek technikái. *e)* Jó házi tanítóhoz hasonlóan a gép *megerősíti* (jutalmazza) a tanulót minden helyes válaszáért, ébren tartja a tanuló érdeklődését...

Mielőtt egy-két programozott anyagrészt példaképpen bemutatnánk, meg kell jegyezni, hogy a jó programozás szükséglete megsokszorozta a tanulásra irányuló vizsgálatok számát, mégpedig a közvetlen iskolai alkalmazásra való tekintettel.

Egy programozott fejezet néhány kérdése pszichológiából:

A kérdés	*A helyes válasz*
1. Állatok idomítása közben gyakran használunk fel „jutalmat". Éhes állat viselkedését „jutalmazhatjuk" . . . lel.	Étel
2. A „jutalmat" szaknyelven megerősítésnek nevezik. Tehát egy szervezet „jutalmazása" étellel szaknyelven egy szervezet . . . étellel.	Megerősítése
3. *Szaknyelven* szólva a szomjas szervezetet vízzel	Erősítjük meg
50. Egy iskolai nevelő elküldheti, ha lehet, az olyan osztályát, melynek tanulói komiszak, mert . . . . . benne egy komisz osztálytól eredő ingerek ilyen kiküszöbölési módja.	Megerősödött
51. Az olyan tanító, aki elküld egy osztályt, mikor az rendetlenül viselkedik, előidézi a jövőbeli gyakori komisz viselkedést, mert az óra elmaradása valószínűleg . . . . . a komisz tanulók számára.	Megerősítés

Egy programozott fejezet néhány kérdése fizikából:

A kérdés	*A helyes válasz*
1. Fényt „kibocsátani" annyi, mint fényt küldeni ki magából. Például a Nap, egy foszforeszkáló cső és a máglya megegyeznek abban, hogy fényt küldenek vagy	bocsátanak ki
2. A szentjánosbogár és a villanykörte hasonlítanak egymáshoz abban, hogy mindkettő fényt küld ki vagy	bocsát ki
3. Az olyan tárgyat, mely azért bocsát ki fényt, mert forró, *izzó* fényforrásnak nevezik. Így a gyertyaláng és a Nap egyaránt ..... fényforrás.	izzó
4. Ha egy patkolókovács addig hevít egy vasrudat, míg az nem tüzes és nem bocsát ki fényt, akkor a vasrúd ..... fényforrássá válik.	izzó
5. A neoncső fényt bocsát ki, de hideg marad. Eltérően a közönséges villanykörtétől, tehát nem ..... fény	izzó forrás
6. Egy tárgyat akkor mondunk izzónak, mikor	fényt bocsát ki, mert forró
7. Úgy találtuk, hogy egy tárgy, például egy vasrúd akkor bocsát ki fényt, ha hőmérsékletét *800 Celsius fok* fölé emeltük. Tehát azt mondjuk, hogy ..... (hőmérséklet) fölött a tárgyak ..... lesznek.	800 Celsius fok izzók
8. Egy villanykörte akkor ad fényt, ha azt a finom drótot, melyet szaknyelven *izzószál*nak nevezünk, az üvegen belül az izzásig hevítjük. Ez azt jelenti, hogy a finom drót vagy ..... hőmérsékletének fölötte kell lennie a ..... Celsius foknak ahhoz, hogy fényt bocsásson ki.	izzószál 800
9. A villanykörtében elektromos áram halad át a finom dróton vagy ....., ez .....-vá lesz, mert 800 Celsius fok hőmérséklet fölé hevítettük.	izzószálon izzó
10. Minél forróbbá válik egy izzó fényforrás, annál nagyobb az a fénymennyiség, amelyet kibocsát. Például egy 900 Celsius fokra hevített tárgy több fényt bocsát ki, mint ugyanez a tárgy 800 Celsius fokra hevítve, mert a kibocsátott fény ..... függ a tárgy .....-étől	mennyisége hőmérséklet

Annak bemutatására, hogy a tanuló hogyan haladhat egyik lépésről a másikra, ez a két példa talán elégséges. Az első főiskolások, a második középiskolások számára készült.

Mielőtt egy programozott anyagot felhasználnának, azt előzetesen megfelelő próbának vetik alá, javítják nemcsak annak elérése céljából, hogy a tanulók — azon a szinten, melyhez a feladatot szabták — érdeklődéssel és kedvvel foglalkozzanak vele, hanem hogy olyan eddig nem említett tanulási követelmények érvényesülését is biztosítsák, mint az emlékezetben tartás hűsége és tartóssága, az átvitel stb.

4. A tanítógép felhasználása

Arra vonatkozóan, hogy az Amerikai Egyesült Államokban a köznevelési intézmények milyen mértékben hasznosítják a tanítógépeket, a könyv nem közöl adatokat. A képek kisgyermekeket és felnőtt tanulókat egyaránt örökítenek meg tanítógépek mellett, hol elkülönítetten, hol úgy, hogy a pedagógus figyeli működésüket. Arra lehet azonban következtetni, hogy bevezetésük kísérleti stádiumban van, és mert magánvállalatoknak nagy anyagi érdekük fűződik ahhoz, hogy „a pedagógia ipari forradalma" mielőbb valóra váljék, elég nagy nyomást fejtenek ki az iskolákra az eszközök vásárlása és felhasználása érdekében, miközben a pedagógusok sokszor emelik fel tiltakozó szavukat a pedagógiai munka mechanizálása ellen.

Minthogy feladatunk csak tájékoztató jellegű, és nem a tanítógépek, hanem egy róluk szóló könyv ismeretében járunk el, visszatérünk arra a bevezető megállapításunkra, mely egy várható komoly pedagógiai fejlődésre utal, többek között azoknak az eszközöknek célszerű felhasználása alapján, melyeket a pedagógiai gyakorlat eddig nem volt képes a kellő hatékonyság-

gal a szolgálatába állítani. Ez a lehetőség sok vonatkozásban bukkan fel az ismertetett kötet tanulmányaiban.

Így *S. L. Pressey*, aki már 1932-ben használja a pedagógiai ipari forradalom *(an „industrial revolution" in education)* kifejezést, 1960-ban sem módosítja felfogását, legfeljebb megnyugtató szavakat ír le az aggodalmaskodó pedagógusokra való tekintettel. „A tanítógép nem Frankenstein-féle szörnyeteg, mely megsemmisítéssel fenyeget minden eddig jónak tartott szöveget, anyagot, felszerelést, módszert, sőt számos pedagógust is! Az automáció sokkal inkább azt a nagy segítséget hozza meg az iskoláknak, melyet ezek eddig hiába kerestek..." (505. l.).

B. F. Skinner — Pressey 1932-ben közzétett anyagára utalva — két olyan okot jelöl meg, melyek miatt a pedagógiai ipari forradalom nem következett be. Az egyik a művelődési területen uralkodó tehetetlenség; a neveléssel foglalkozó intézmények és személyek nem készültek fel rá. Azt a technikai segítséget, melyet az audiovizuális eszközök nagy változatossága, a filmvetítő, a televízió, a lemezjátszó, a magnetofon együtt nyújthattak volna, nem tudták szervesen beledolgozni a pedagógiai munkába, és ezért csak szórványosan vették igénybe. A másik ok bizonyosan az, hogy a tanulás tudományos vizsgálata még nem tárta fel elég meggyőzően azokat a kétségbevonhatatlan tényeket, melyek alapján ma már az emberi tanulási folyamatot is megértjük. A pedagógiai technológia a jelenben már közvetlenül alkalmazza az emberi tanulásra azt, amit a tudomány részben az alacsonyabb szervezetek tanulmányozása közben dolgozott ki, és bizonyosan mind találékonyabb lesz majd annak értékesítésében, amit tudunk (139. l.).

A tanítógépek alkalmazásának ezekben az elgondolásaiban még a segédeszköz jelleg domborodik ki. Van azonban olyan távlati kép is, melyet láthatóan technikus rajzolt meg és amely jóval tovább megy a gépi segítség hasznosításában. Így egy *Simon Ramo* nevű szerző a következőképpen gondolja el az iskolás tanuló jövőbeli munkanapjának lefolyását:

A megszokott iskolai munkanap bizonyos számú foglalkozásból áll a tanuló számára. Ezek közül egyeseket a pedagógussal és tanulótársaival együtt tölt, másokat a gépek mellett. Néha a gép mellett műszerész is van, máskor nincs... Miután a tanuló társaival együtt rövid időt töltött a pedagógussal, és részt vett egy hangos film útján megtartott bevezető tanításon, betér a gépterembe. Itt behelyezi személyazonossági kártyáját az automata bedobó nyílásába. A gép feljegyzi jelenlétét, egyben kapcsolatot létesít az első tanítógép és a vezérlő gép között. Ezután az első tanítógép megkezdi a magántanítást. Kérdéseket ad fel annak megállapítására, hogy a tanuló milyen megbízható alapismeretekkel rendelkezik abban a feladatkörben, mellyel foglalkoznia kell. A gép értékeli a tanuló teljesítményét és az eredményt továbbítja a vezérlőgép felé. Az első gépen elért eredmény alapján irányítja a vezérlőgép a tanulót neki való programozott anyagot tartalmazó további gépekhez, melyek a heurisztikus módszer alapján tanítanak, kérdeznek, értékelnek... A vezérlő gép regisztrálja a heti munkában megtett előrehaladást, és a pedagógus ezeknek a tájékoztató lapoknak a tanulmányozása alapján határozza meg a tanuló munkájának további menetét... A neveléstudomány, a gyakorlati nevelés és a pszichológia kitűnőségei, a szaktárgyi specialisták és az automatikus berendezések előállításában kiváló technikusok együtt teremtik meg az egyéni fejlődés üteméhez alkalmazkodó, magas szintű teljesítményekhez vezető, a pedagógus és a tanuló befektetett munkáját bőven kamatoztató tanulás új formáit...

...

Mikor a könyv elemzését állásfoglalással fejezzük be, akkor — az eddig elmondottak alapján is — úgy látszik, hogy két oldalról kell a mainál kielégítőbb pedagógiai irányítás felé közeledni.

Egyrészt a pedagógusnak kell mindent megtennie annak érdekében, hogy a pedagógia általános problémáinak, eddigi állományának áttekintése és megértése után megbarátkozzék a tanulásra vonatkozó modern tudomány elért és jövendő eredményeivel. Ilyen eligazodás után biztos kézzel iktatja be és hasznosítja mindazokat az új eszközöket, melyeket a technika kínál, ott és olyan mértékben, ahogyan a cél szempontjából lehetséges és szükséges. Ez a magatartás nemcsak azt zárja ki, hogy ok nélkül visszariadjon rossz hangzású szavaktól, hanem a haladó pedagógia legjobb hagyományainak nyomdokaiba segíti. Mikor *Pestalozzi* arról beszélt, hogy „minden pillanatban egészen természetesen bukkant olyan tényekre, amelyek igazolták azoknak a fizikai-mechanikai törvényeknek létezését, amelyek szerint szellemünk könnyebben vagy nehezebben fogadja be és tartja meg a külső benyomásokat", és hogy tanítását mindinkább ezeknek a szabályoknak megérzése alapján szervezte meg, *Glayre* tanácsos így szólt hozzá: „*Vous voulez mécaniser l'éducation!*" Ezzel fején találta a szeget, állapítja meg *Pestalozzi*, majd így

folytatja: „Az ember tanítása... nem más, mint segítséget nyújtani a természet önkibontakozásra irányuló törekvésének. Ez a mesterség elsősorban a gyermekre ható benyomások és a gyermeki erő meghatározott fejlettsége közti arányosságon és összhangon alapul. Tehát azoknak a benyomásoknak is, amelyeket a gyermeknek a tanítás közvetít, szükségképpen kell, hogy bizonyos sorrendjük legyen, melynek kezdete és egymásutánja pontosan lépést kell, hogy tartson a gyermeki erők kialakításának kezdetével és egymásutánjával. Igy hamarosan beláttam, hogy ha valaha el akarunk jutni az igazi, az emberi természetet és az emberi szükségleteket kielégítő tankönyvekhez és segédkönyvekhez, akkor ennek legegyszerűbb, sőt az egyetlen lehetséges útja: kikutatni az emberi megismerés valamennyi területén, kiváltképpen pedig azokra az alapvető pontokra nézve, amelyekből az emberi szellem fejlődése kiindul, ezt a sorrendet. Ugyanolyan gyorsan beláttam azt is, hogy ezeknek a könyveknek a megírásakor elsősorban a következőkre kell ügyelni: a tanítás valamennyi mozzanatát a gyermekek fejlődő erőinek megfelelően kell szétkülöníteni, és mind a három szakaszra nézve a lehető legnagyobb pontossággal meg kell határozni, hogy ezek közül a mozzanatok közül mi felel meg az egyes gyermeki életkoroknak, hogy így egyrészt semmi olyat ne zárjunk el a gyermektől, aminek felfogására már teljesen képes, másrészt semmi olyannal ne terheljük és ne zavarjuk meg, aminek felfogására még nem teljesen képes..."[2]

Másrészt a technikusoknak — és egyes pszichológusoknak — kell lemondaniuk arról, hogy az emberi viselkedés mozgatóinak és szabályozóinak megismerése alapján valamilyen gépi vezérlés *(human engineering, maniement humain)* intézményesítésében keressék az életbevágó emberi problémák megoldásának útját. A technikai alkalmazásnak megvannak az emberi határai. Nem tévedhetünk, ha úgy kerülünk fölléje a technikának, hogy — mint legfőbb értéket — mindig az egész embert szem előtt tartjuk.

Kiss Árpád

[2] *Pestalozzi* válogatott művei: *Zibolen Endre* összeállítása. Budapest, Tankönyvkiadó, 1959. II. köt. 74—75. l. Ford. *Faragó László*

A MÁSODIK JELZŐRENDSZER ÉS AZ EMBERI VISELKEDÉS

(Megjegyzések *T. Nowogrodzki :* Fejlődéslélektan c. könyvéhez)

Nem ismertetést kívánunk adni a műről, hanem néhány észrevételt szeretnénk tenni a könyvnek a két jelzőrendszerről és kölcsönhatásukról szóló fejezetéhez. Úgy véljük ugyanis, hogy a szerzőnek a második jelzőrendszerről kifejtett gondolatai alkalmasak arra, hogy tovább mélyítsük, és belőlük néhány gyakorlati következtetést is levonjunk.

A pavlovi kutatásokra hivatkozva a szerző nagyon helyesen leszögezi a következőket: „Normálisan fejlett embernél a viselkedés legfőbb szabályozója a második jelzőrendszer, mely befolyásolja az első jelzőrendszert is, meg a kéreg alatti agyközpontot is."[1] Majd később: „A második jelzőrendszerben kifejlődő izgalom ugyanis (az izgalmi és gátló folyamatok kölcsönös indukciójának törvénye alapján) a kéreg alatti központokban gátlást idéz elő, minek következtében az ember viselkedését nem az ösztönök és emóciók, hanem a gondolkodás vezérli." Az ösztönök és emóciók szabályozása révén „felel meg az ember viselkedése a hely és az idő követelményeinek".

Másutt[2] ezt írja a gyermek fejlődésével kapcsolatban: „Észlelései mindinkább megfigyelő jelleget öltenek, a képszerű konkrét gondolkodás mindinkább átengedi helyét a fogalmi gondolkodásnak; az impulzív viselkedés egyre ritkábban fordul elő; kifejlődik az akarat, melynek fiziológiai alapjait nagymértékben azok a gátló folyamatok képezik, melyek a kölcsönös indukció törvényének értelmében az idegrendszer alsóbb rétegeiben mennek végbe, mégpedig a legmagasabb rendű agykéregműködésnek, a második jelzőrendszernek olyan izgalma eredményeképpen, amely a szó (beszéd, erkölcsi elvek) hatására jön létre."[2] — És e gondolatoknak mintegy befejezéséül: „Az embernél a környezet befolyásoló hatása még jobban kiütközik a második jelzőrendszer közreműködése révén, mely a szó-ingerek hatását parancsok, tilalmak, magyarázatok stb. formájában lehetővé teszi."

Az elmondottakból világosan kitűnik, hogy a „normálisan fejlett ember" viselkedése, működése, mozgása a gondolkodás, a második jelzőrendszer szabályozó hatása alatt áll. A „tudatos" cselekvés, viselkedés tehát az ilyen embernél nem az ösz-

[1] *T. Nowogrodzki :* Fejlődéslélektan. Tankönyvkiadó, 1961, 15. l.

[2] U. itt 17. és 22. l.

tönök és emóciók zabolátlan uralmát, hanem az *értelem parancsait, indításait* követi.

Az értelem „parancsait", „indításait" jól meg kell értenünk. Igen gyakran ugyanis az értelemnek kizárólag megismerő tevékenységét hangsúlyozzák, és megfeledkeznek annak az ember egyensúlyát biztosító szerepéről. A gondolkodásnak, mint tudjuk, nemcsak ismeretelméleti aspektusa van, hanem „a *világ megismerésének* minden *aktusa egyúttal viselkedésünk új determinánsainak működésbe helyezését is jelenti.*"[3]

Az a kérdés mármost, hogy milyen viselkedést határoz meg, ír elő ez az „ismeret", amely a megfontolás, mérlegelés végén létrejövő döntésben, mozgást, működést előidéző parancsban is megnyilvánul (vö. egyébként a latin scisco: eldönt, elhatároz, *elrendel ;* a scisco ige maga a „scio" [tud, ismer] igéből származik).

Természetes, hogy a számomra „fontos"-nak, „szükséges"-nek, jelentősnek tartott objektum megszerzésére, birtokbavételére vagy vele való kapcsolat felvételére „szólít fel". Nagyon jól fejezi ki tehát a deliberatio egy igen lényeges szerepét a magyar „fontolgatás", „megfontolás" szó. — És hogy mennyire a *fontos (szükséges), jelentős* az, amit a *fontolgatást* lezáró ismeret megmutat nekem, arra ismét idézhetném *Rubinsteint*: „A külső világ jelenségeinek visszatükröződési folyamatában meghatározzuk azok *jelentőségét* (a mi kiemelésünk. E. A.) az egyén számára, s ezzel meghatározzuk az egyénhez való viszonyukat is (amely pszichológiailag a törekvések és érzelmek formájában jelentkezik). Ennek következtében a külső világ tárgyai és jelenségei nemcsak a *megismerés objektumai, hanem a viselkedés mozgatói, ösztönzői* — amelyek az emberben meghatározott indítékokat váltanak ki a cselekvésre —, *a viselkedés motívumai.*"

Így kell tehát néznünk az értelem „parancsát" (utasítását), indítását, vagyis mozgást, működést, viselkedést létrehozó szerepét, mely a „normálisan fejlett embernél" szabályozza a magatartást *(Nowogrodzki).*

A gondolkodás, megismerés által meghatározzuk tehát a külső valóság tárgyainak az „egyénhez való viszonyát", az egyén számára való jelentőségét, fontosságát, célszerűségét, hasznosságát. Ez felel meg ugyanis törekvéseinknek, ez indít cselekvésre, ezek az objektumok lesznek viselkedésünk motívumai, mozgatói, ösztönzői. Ezek azok a jelentős, fontos, tehát „figyelemre méltó" tárgyak, amelyek felkeltik figyelmünket és amelyeket elsősorban érzékelünk, veszünk észre a tárgyi világban.

Az *értelem* tehát a *törekvéseimnek, szükségleteimnek* megfelelő tárgyakat minősíti *jelentősnek*, és ezekért utasít viselkedésre. És minthogy a *Nowogrodzki*nál kifejtett gondolatok azt bizonyítják, hogy a gondolkodás, a tudat az erkölcsös, a társadalmilag jóváhagyott, igazolt viselkedést írja elő, ezért a törekvéseimnek, szükségeimnek megfelelő objektum nyilván egyúttal erkölcsileg is megengedett, szabad, igazolt, „jogos" tárgy. *Ez* a tárgy „jogos", „törvényes", — viszont a törekvéseimnek, szükségeimnek nem megfelelő a „tilos". (Vö. *Nowogrodzki* fent idézett szavait a „parancsok"-, „tilalom"-, „magyarázatok"-ról.)[4]

Ez a szükségleteimet kielégítő és így „célszerű" tárgy jogos is, törvényes is, meg *kötelességszerű* is, hiszen egyensúlyozott életem szempontjából van rá szükségem. Ez utóbbit pedig társadalmi „kötelességeim" teljesítése is megkívánja. Egyéni és társadalmi meggondolások is egyszerre kötelességszerűnek és jogosnak minősítik tehát a szükségleteimet kielégítő tárgyakat és az értük végrehajtott cselekedetet.

Az utóbbi gondolatok (a szükséges, jogos, törvényes stb.) egyenesen vezetnek el bennünket szükségleteink, igényeink társadalmi keretben történő kielégítésének problémájához.

Vegyünk egy egészen egyszerű példát. Ezen világosan megértjük szükségleteink bonyolultságát, társas, ill. társadalmi kapcsolatait.

Egy érettségire való készülés idejében történt itt Budapesten. — Az egyik individualista hajlamú tanuló rendkívül széles műveltséggel rendelkezett a magyar irodalom területén és pompás nyelvérzéke volt. Csodálatosan értette a latint és az oroszt egyaránt. Ragyogó felszólalásai az irodalmi szakkörön bámulatba ejtették vezető tanárát, és irigy csodálókat szereztek osztálytársai között. Féltékenyen őrizte egyeduralmát az említett szakterületen, azonban matematikai érzéke igen sokszor gyalázatosan cserben hagyta. Titokban egy nyugdíjas tanár-nagybácsi segítette át a nehézségeken, azonban ez nem sokkal a fiú érettségije előtt vidékre költözött.

A „*szükség*" tehát úgy hozta, hogy egy közösen tanuló csoportba volt *kénytelen* betársulni. Vállalta, hogy kidolgozza az irodalmi tételeket, míg ő egyik osztálytársától a matematikai tételeket, illetve azok igen világos magyarázatát kapta. Önző hajlamai azonban itt is kiütköztek.

[3] *Rubinstein, Sz. L. :* Lét és tudat. Kossuth Kiadó, 1962, 261. l.

[4] *T. Nowogrodzki :* i. m. 22 l.

Mikor a legnehezebb matematikai problémákon már túl volt, a magyar és történelem pedig szinte játszva ment neki, „sajnálattal" közölte, hogy 2 napra „le kell utaznia" vidékre, ahová őt — mint később kiderült — egy előző nyári leányismerőse invitálta.

A társak dermedten hallgatták a bejelentést, amelyet ő — persze — családi okokkal mentegetett. Az eset annál kínosabban hatott, mert a csoport egyik tagja éppen elsőnek felelő A-betűs tanuló volt, aki nem tudta halasztani a készülést és nélkülözni társának segítségét.

A botrány elkerülése végett a többi tanuló az osztályfőnök közbelépését kérte, aki igen erélyes fellépésével végre belátásra bírta a kupeclelkületű fiút. — Közölte pl. vele, ha elmegy, a bankettre nem hívják meg.

És a fiú maradt ... Mi történt itt lélektanilag?

Vidéki kirándulás — vagy a közösség (a társak) kívánságainak teljesítése, ez a két dolog került most konfliktusba. Egy „értelmes" fiú tudatában a figyelmeztetés után most vitába szállt a saját pillanatnyi vágya — ami nem „létszükség" — azzal a mélyebb igénnyel, amely a közösség és az osztályfőnök megbecsülését és ezen keresztül saját magának jövő társadalmi helyzetét akarta biztosítani. A figyelmeztetést „felfogta", nem a pillanatnyi vágyat, hanem a messzebbre tekintő „érdeket" nézte, vagyis „értelmesen", „tudatosan" cselekedett. A vita eldöntése a társaival való maradás mellett szólt. Így tényleg a „tudat", a „belátás", „meggondolás" döntött, amely a társaknak az érdekeit (és saját jövő érdekeit is!) tekintetbe vette. A tudat itt valóban „társadalmi termék"-nek bizonyult: az elmenetel nem lett volna az „igazságnak" megfelelő. A mélyebb elbírálás, ez a szinte „bírói ítélet" (vö. iudicium) mindkét fél igényeit, érdekeit, jogait tartozik védeni: különben a társsal, a közösséggel szemben tanúsított meg nem engedett magatartás kárt okozott volna az egyénnek is. Amikor tehát a „bíráló" értelem a másik fél igényeit, érdekeit, szükségleteit is figyelembe veszi, akkor saját magának „jól felfogott" érdekeit is védi.

Felmerülhet azonban egy kérdés: valóban belátás alapján, tudatosan cselededett-e az ifjú és nem csak külső kényszer hatása alatt?

Minthogy ez a tanuló nem „értette meg" — mert csak saját érdekeit nézte —, hogy a kapott segítséget viszonoznia kell, egy külső „kényszerítő" hatás, egy „figyelmeztetés" ráterelte figyelmét mindazoknak a következményeknek, szempontoknak az „átgondolására", figyelembevételére, amelyek előző fogyatékos mérlegelő tevékenysége közben a tudatmezőből kiszorultak. A „figyelmeztetés", amely egy veszélyes helyzet „észlelésére" és így az indítékok teljesebb áttekintésére késztette a fiút, már teljesebb és így „jobb" belátásra, megértésre segítette őt.

Az, hogy „veszélyzóna" keletkezett[5] és csak ennek hatására „nyílt meg" a fiú esze a „társ" szempontjainak a felismerésére és társadalomképes viselkedés végrehajtására, sajnálatos dolog ugyan, de nem változtat azon a tényen, hogy viselkedése „értelmes" volt, „belátáson" alapult, és így „azonosult" a társadalmi törvénnyel. Csak nagyfokú erkölcsi emelkedettség képes a külső érdeket azonnal mint belső indítást felfogni.

Nagyon sok gyakorlásra van szükség ahhoz, hogy a gyermek a közösség, a társak igényeit is olyan figyelemmel kísérje, mint saját magáét. És bizonyos az is, hogy az élet „kényszere" (vö. a büntetés szerepét) ebben az értelmességre való nevelésben szerepet játszik. A „kényszerből" eredő konfliktuslehetőséget azonban feloldja a „megértetés", a magyarázat, melyet a tanuló esetében az osztályfőnök meg is tett.

Mint tudjuk, az ilyen „megértetésnek", magyarázatnak éppen az az egyik legfontosabb lélektani hatása, hogy az élet, a társadalmi lét törvényének — a szükségszerűségnek — a megláttatására és elfogadására vezeti rá az embert.

A lényeg ugyanis az, hogy az élet „kényszer"-ét, parancsát mint a lét, nevezetesen a társadalmi lét törvényét, mint szükségszerűséget fogjuk fel, és a hozzá való alkalmazkodást már az értelmesség szférájába tartozónak érezzük. Hiszen az értelem éppen a törvények felismerését és így az azokhoz való alkalmazkodást teszi lehetővé számunkra.

A fenti esetben a fiú cselekedetét ilyen értelemben „tudatos", értelmes cselekedetnek minősíthetjük, ami azonban még csak az első lépés a spontán, erkölcsi meggyőződésből fakadó cselekvési *készség* kialakulásához.

A fiú tehát megérthette, hogy elmenetele nem lett volna igazolt, nem lett volna indokolt. Ennek igazolatlanságát (vagyis az igazsággal, erkölccsel, szokással stb. való összeütközését) bizonyította volna a társadalmi, a közösségi elítélés. A „társadalmi tudat" ugyanis joggal bélyegezte volna meg a társaival szemben ilyen önzően, ösztönösen, bűnösen viselkedő tanu-

[5] *Gegesi Kiss Pál:* Az ingerekről. Magyar Pszichológiai Szemle, 1951, XVIII. 3. sz. 292. l.

lót, mert az egyáltalán nem valami főbenjáró szükség miatt hagyta volna cserben az utolsó pillanatban társait, akiktől pedig segítséget kapott. Így velük szemben szóról-szóra adóssága: kötelessége volt. (Vö. német: schuldig: adós, köteles, vétkes, bűnös.)

Azt mondtuk, hogy a „társadalmi tudat" elítélte volna ezt az „igazolatlan", tehát „jogtalan", indokolatlan, „ösztönös" viselkedést. — Az a kérdés mármost, miért kell így — lélektani szempontból is — általában „igazolnunk", „törvényesítenünk", társadalomképessé tennünk cselekedeteinket? Miért kell a közösség számára is elfogadhatóvá tennünk tetteinket?

A. N. Leontyev a biológiai és társadalmi tényezőknek a kapcsolatáról a következőket írja: „Az életben megjelenő egyén nem a *Heidegger*-féle »semmi«-vel találja magát szemben, hanem az objektív világgal, amelyet sok-sok nemzedék tevékenysége alakított ki."[6]

„Az egyén, a gyermek tehát nem egyszerűen csak szemben »áll« az emberi objektumok világával. Hogy élhessen, aktív és adekvát tevékenységet kell kifejtenie ebben a világban.

Ez azonban csak egyik feltétele annak a specifikus folyamatnak, amelyet a birtokbavétel, az elsajátítás vagy a megszerzés folyamatának nevezünk.

A másik feltétel abban áll, hogy az egyénnek az emberi objektumok világához való viszonyulásait az emberekhez való viszonyulásai közvetítsék, hogy tehát az előbbi viszonyulások bekapcsolódjanak az emberi érintkezés folyamatába. Ez a feltétel mindig adva van. Hiszen egészen mesterkélt absztrakció volna úgy képzelni el az egyént, a gyermeket, mint aki egyes-egyedül áll szemben a tárgyi világgal."

„Tehát az *érintkezés* — elsődleges formájában a közös tevékenység vagy a beszédbeli érintkezés formájában — a második nélkülözhetetlen feltétele annak, hogy az egyének elsajátíthassák az emberiség társadalmi-történelmi fejlődése során elért eredményeket."

A fenti gondolatok alapján még világosabbá válik az a minden „józan" ember előtt nyilvánvaló tény, hogy az élet, az életszükségletek kielégítése csak társadalmi keretek között érhető el. Éppen ezért, a „társadalmi lét" — azokkal a törvényekkel, erkölcsi elvekkel, szokásokkal, parancsokkal, tilalmakkal, amelyek vele együtt járnak, a jól megszervezett — vagyis szocialista elveken épülő — társadalomban, „jól működő" társas viszonylatokban az egyén javát, egyensúlyát is szolgálja. A gondolkodás, a tudat, amely az egyén javát, egyensúlyát, megelegedését tartozik szolgálni, így nyugodtan „képviselheti" az erkölcsi elvek, parancsok, tilalmak stb. álláspontját (Vö. *Nowogrodzki)*. Az egyén így saját jól felfogott érdekét is védi, amikor a közösség, a „társadalom" létét, érdekeit biztosító erkölcsi, jogi stb. elvek álláspontjára helyezkedik. Így esik egybe a „tudat", a második „jelzőrendszer" és a „társadalmi" *(Leontyev)* szerepe az egyén életében.

Minthogy az ember társadalmi lény, ezért cselekedetei nem kizárólag saját szükségleteinek kielégítését szolgálják. Munkája, tevékenysége révén jön létre „az emberek társadalmi gyakorlata, amelyet a társadalmi élet szükségletei és feladatai határoznak meg."[7]

Ez a társadalmi gyakorlat, amely tehát az emberek társadalmi szükségleteit kielégítő tevékenységeket szabályozza, egyszerre tartozik figyelembe venni az egyén és a társadalom érdekeit, boldogulását. Nem funkcionál jól az a társadalom, amely nem elégíti ki tagjainak jogos szükségleteit, és akkor sem működik jól, ha e nyújtott javak ellenében nem kívánja meg tagjaitól az adekvát közreműködést, azonkívül mások érdekeinek tiszteletben tartását.

Ez a „jogi" elrendeződés, amely a társadalmi életet átfogja, természetessé teszi, hogy cselekedeteimet „igazolnom, törvényesítenem, társadalomképessé" tennem kell. Használ-e a társadalomnak, az emberiségnek, az emberek közösségének és egyúttal benne magamnak, vagy árt nekik. És minthogy az értelem, a gondolkodás, a második jelzőrendszer az, amely hivatott „társadalmi" szinten tartani az emberi viselkedést, azért kézenfekvő, ha az *értelem* „igazolja", „indokolja", teszi erkölcsileg megengedetté cselekedeteimet.

Az értelem tehát egyfajta társadalmi funkciót tölt be ebben a „jogi", erkölcsi elrendeződésben, amely a társadalom szükségletei, feladatai által meghatározott társadalmi gyakorlatot jogok, törvények, szokások, intézmények stb. formájában rögzíti.

Így aztán érthető az is, hogy amikor *értelmileg igazolok* (vö. *Pradines : légitimer rationnelement)* egy szükségletet, vágyat és az érte végzett cselekedetet, akkor értelmemmel éppen a társadalmi gyakorlathoz, szokáshoz, joghoz, törvényhez stb. mérem tevékenységeimet. Ugyanis az egyének

[6] *Leontyev, A. N. :* A biológiai és társadalmi tényezők az ember pszichikus folyamatában. Magy. Pszich. Szemle, 1961, 2. sz. 139. l.

[7] *Rubinstein, Sz. L. :* Lét és tudat. Kossuth Kiadó, 1962, 110. l.

cselekedeteiből „...ezekből az aktusokból tevődik össze az emberek társadalmi gyakorlata, amelyet a társadalmi élet szükségletei és feladatai határoznak meg."[8]

*

A fenti gondolatok, amelyek szigorú lélektani, társadalmi és biológiai törvényeket fejeznek ki, a pedagógiai tevékenység számára nyilván igen sok eligazítást adnak. Mindenekelőtt megvilágítják előttünk a közösségbe, társadalomba való egyéni beilleszkedés szükségességét és egyúttal célszerűségét. Ennek alapján a személyiség formálására vállalkozó pedagógus világosan láthatja, hogy az embernek a boldogulását nem szolgálhatja másképp, mint az emberi közösségbe, a „társak" közösségébe való beiktatódás lehetőleg zökkenésmentes megvalósításával. A valósághoz, annak törvényeihez való alkalmazkodás, ehhez az alapvető társadalmi törvényhez való aktív alkalmazkodás nélkül el sem képzelhető. És ha az értelem, a gondolkodás éppen ehhez az objektív valósághoz való tevékeny illeszkedést hivatott megvalósítani, akkor a helyes közösségi nevelés és az igazi tudatformálás igen szorosan egymásba fonódik. A személyiség-nevelésnek olyan hatalmas fegyverét birtokolja a pedagógus ebben a tényben, hogy annak helyes, találékony és következetes alkalmazása nem maradhat eredmény nélkül.

Először tehát maga a pedagógus — aki hivatásánál fogva érthetően érzékeny a pszichológia és biológia nyelvére is — legyen meggyőződve arról, hogy nevelőmunkájához igen hathatós lélektani, biológiai és társadalmi alapelveket kaphat a *Nowogrodzki* és mások *(Leontyev, Pradines, Rubinstein)* nyomán kifejtett fenti gondolatok által.

Lélektani, társadalmi és biológiai megfontolások sugallják ugyanis azt az igazságot, hogy a *társak*, a *társadalom* kisebb-nagyobb egységeinek korlátait és ígéreteit elfogadva boldogulhat az ember. Korlátok és ígéretek, kötelességek és jogok szálaiból szövődik az a „szövetség", amelyben az ember kiteljesülhet az értelem és az észszerű szükségletek által megszabott határok között.

Ennek a meggyőződésnek szilárd bázisán állva tud majd irányítani, ítélkezni a nevelő a gyermek egyéni igényei, törekvései és a társak igényei, érdekei között.

Az ő értelmessége, ítélőképessége lesz a minta, a példa a gyermek számára egyéni érdekeinek és társai igényeinek, jogainak az összeegyeztetésében. Így alakítgatja ki benne lassan-lassan azt az értelmi szintet, amelyen állva már „ítélkező", valóban „bíráló" tevékenységgé válik a gyermek tudata a társakhoz való vonatkozásban.

Értelmesség így lesz egyúttal „ítélőképesség" a szónak szinte „jogi" vonatkozásában. Mindez — persze — nem megy ilyen egyszerűen (az érettségiző diák példája is mutatja), de a gyermek tudatában szintén megrendíthetetlen meggyőződéssé, szellemi igénnyé kell válnia a fent kifejtett igazságoknak.

Teljes mértékben igazat adunk ezért *Bartha Lajos*nak, aki egyik tanulmányában a következőket írja: „A tanulók erkölcsi-politikai érzelmeinek nevelése egyrészt abban a formában valósul meg, hogy *tudományosan megalapozott ismeretek nyújtásán keresztül kialakítjuk a szilárd meggyőződés rendszerét.*"[9] (A mi kiemelésünk. E. A.)

Nyilvánvaló, hogy ezeknek az ismereteknek a puszta közlése még nem elegendő, szükséges a gyakorlati alkalmazás. De az is nyilvánvaló, hogy szilárd ismereteken alapuló meggyőződés nélkül elképzelhetetlen a hosszabb távlatokra szóló erkölcsi és közösségi nevelés.

Az ismeretek nyújtása minden körülmények között megkívánja a már meglevő erkölcsi ismeretek, erkölcsi fogalmak előzetes felmérését. Éppen a felmérés céljára kifejezetten hasznosnak véljük a tanulók egy-egy cselekedetének „igazoltatását", vagyis a fentiek értelmében a cselekedetek „társas", jogi stb. vonatkozásainak a számonkérését.

Érdekes, hogy *Fr. Baumgarten* egyik legújabb könyvében[10] a cselekvés „társhoz való viszonyítottságáról" beszél. *(Partnerschaftsbeziehung*-nak nevezi, de egyáltalán nem a sok helyütt divatos szociológiai értelemben.) Éppen a cselekvés eme társas viszonylataiból származó meggondolások miatt ad ilyen címet könyve egyik fejezetének: *Selbstrechtfertigung* (önigazolás). Mint láthatjuk, ez a gondolat nagymértékben megfelel azoknak a következtetéseknek, amelyek maguktól adódnak *Nowogrodzki, Leontyev, Rubinstein* stb. tételeiből.

Amikor tehát a meglevő erkölcsi fogalmak iránt érdeklődöm, a cselekedet igazoltatása nagymértékben tájékoztat a tanuló erkölcsi ítélőképességéről, judíciumáról. Egy ügyesen megfogalmazott kérdés (Helyesnek, indokoltnak, igazoltnak tartod-e... ezt és ezt a cselekedetet...) — meglehetősen jól tájékoztat bennünket a

[8] *Rubinstein:* i. m. 110. l.

[9] *Bartha Lajos:* Az erkölcsi-politikai érzelmek neveléslélektani vizsgálatának elvei és módszerei. (Pszichológiai problémák az iskolában.) Tankönyvkiadó, 1961. 183. l.

[10] *Fr. Baumgarten:* Die Regulierungskräfte im Seelenleben, München, 65. l.

tanuló erkölcsi, jogi stb. érzékéről, meggyőződéséről. A pedagógiai munka aztán erre épülhet.

A második jelzőrendszer és a magatartás, kapcsolata természetesen még számos pedagógiai vonatkozást tartalmaz. A tudatformálás és a közösségi, erkölcsi nevelés összefonódásának a problémáját érintettük csak e rövid „megjegyzés" keretében.

Talán ez a rövid megemlékezés *Nowogrodzki* könyvének egy fejezetéről mégis figyelemfelhívó lehet arra, hogy milyen kiindulópontok, milyen alapok biztosítják a pedagógusnak a tisztánlátást e kettős feladat megítélésében és a megoldási módozatok keresésében.

Egyed András

UPEVŇOVANIE VZŤAHOV ČECHOV A SLOVÁKOV PRI VYUČOVANÍ DEJEPISU (SBORNÍK)

A csehek és a szlovákok kapcsolatainak megerősítése a történelem tanításában

Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1961. 238 l.

A cseh-szlovák történelem haladó hagyományai között lényeges helyet foglalnak el a csehek és a szlovákok kölcsönös kapcsolatai.

Ezek a kapcsolatok fontos forrását képezik a cseh-szlovák szocialista hazafiságnak, amely viszont a dolgozók szocialista öntudatának elválaszthatatlan része.

A könyv bevezető ismertetője rámutat arra, hogy a csehek és a szlovákok kölcsönös kapcsolatainak jelentőségét a múltban a burzsoá politikusok és tudósok is megértették. Igaz, a maguk módján értelmezték, s saját érdekeiknek megfelelően használták ki azokat. Így az egyik csoport az egységes csehszlovák nemzet burzsoá koncepciójának támogatására és Szlovenszkónak a cseh finánctőke által történt kizsákmányolása eltakarására használta fel. Más csoportok — így a szlovák fasiszta párt képviselői — ezeknek a kapcsolatoknak az értékét minden lehető módon (egészen a múlt durva kiforgatásáig és meghamisításáig) lebecsülték, lenézték, ócsárolták.

Ezért szükséges ma, a csehek és szlovákok múltbeli kapcsolatainak a megvilágításakor, kiemelni azok objektív történelmi jelentőségét és ugyanakkor egyes problémák és korszakok megvilágításáról eltávolítani a burzsoá — különösen a fasiszta és csehszlovák történelemírás magyarázatában található — „lerakódást", „réteget." Ez nemcsak a marxista történelemtudomány feladata. Feladata ez a történelem tanításának is, amelyben igen jó nevelő hatással fel lehet használni a két nemzet kölcsönös kapcsolatainak haladó hagyományait.

Ez a tanulmánykötet elsősorban ebben a nevelő munkában kíván a pedagógusok segítségére lenni akkor, midőn kiemeli és hangsúlyozza a cseh-szlovák kapcsolatok politikai-nevelő hatását a történelem tanításában és a nevelés folyamatában általában.

Néhány didaktikai-pedagógiai szempont jelentőségének hangsúlyozásán kívül a tanulmánykötet a csehek és szlovákok kölcsönös kapcsolatainak rendszeres áttekintését adja a legrégibb időktől egészen a szocializmust építő jelenig.

Ezeket a tanulmányokat a szlovák történelemírás legkiválóbb képviselői írták elsősorban a történelemtanárok · szükségleteit véve figyelembe. Így a történelemtanárok — vonatkozik ez a mi tanárainkra is — a kötetben sok értékes anyagot találnak, amely megvilágítja előttük a két nemzet kapcsolatainak egyes fejlődési szakaszait, s ugyanakkor tartalmazza a regionális elemek és a történelmi szépirodalom felhasználásának a lehetőségeit is. A tanárok számára értékes segítséget nyújt a könyv gazdag képanyaga is.

Természetesen a tanulmánykötet hasznos kézikönyvként szolgálhat nemcsak az iskolában, hanem a politikai nevelésben általában.

A kötet létrejöttének történetéhez még annyit, hogy kiadásához indítékot azok a szemináriumi foglalkozások adtak, amelyek a két nemzet kölcsönös kapcsolatát vizsgálták. Ezeket a bratislavai oktatásügyi és népművelési megbízotti hivatal, valamint a Pedagógiai Kutató Intézet rendezte 1959 április 19—21-én Sliač-on. Feladatuk az volt, hogy a történelemszakos tanárokat konkrét történelmi anyag alapján ismertessék meg a csehek és szlovákok kapcsolataival, azok történelmi fejlődésével s megmutassák, hogyan lehet a történelemtanítás folyamán a két nemzet kapcsolatát még jobban megerősíteni. Ez a feladata a tanulmánykötetnek is, annál is inkább, mert nemcsak az említett szemináriumnak lényeges anyagát foglalja magában, hanem kiegészül további tanulmányokkal és gazdag, értékes illusztrációs anyaggal.

Így a történelem tanára a bevezető metodikai tanulmányon kívül — amely megmutatja, hogy hogyan lehet a nevelőmunkát a tananyag egyes témáiban vé-

gezni — a csehek és a szlovákok kölcsönös kapcsolataira vonatkozó tanulmányok egész rendszerét kapja, amely végső soron kimeríti a kölcsönös kapcsolatok egész problematikáját. Ezt a rendszeres anyagot még néhány kisebb tanulmány egészíti ki, mélyíti el.

Tekintsük ezután röviden át az egyes tanulmányokat.

Hogyan kell nevelési szempontból kihasználni a csehek és a szlovákok kapcsolatait a történelem tanításakor? — ez a kötet bevezető tanulmánya, *František Janek*, a bratislavai pedagógiai kutató intézet munkatársának tollából. A tanulmány természetesen csak az anyagfelhasználás főbb alapelveit fejti ki, s néhány példáját adja annak, hogyan erősítheti a történelem tanára tantárgya tanítása kapcsán a két nemzet kapcsolatait. Szerzője ennek a példáit adja anélkül, hogy ezzel a tanár alkotó iniciatíváját korlátozni akarná, akár a problematika szélességét és mélységét, akár pedig a megfelelő módszereket és munkaformákat illetően. Így utal a tanulmány írója arra, hogy a tanár magyarázatait megfelelően kiegészítheti Csehországba szervezett történelmi kirándulásokkal, ahol a tanulók közvetlen tapasztalatok alapján mélyebben megismerhetik a cseh nép múltját, a cseh nép mai életét. Ugyanakkor a tanár felhasználhat különféle egyéb oktató-nevelő eszközöket (dokumentációs anyag, szakmai és művészeti irodalom, diafilmek, filmek) is, nem szólva arról a segítségről, amelyet egyéb tantárgyak (a szlovák nyelv és irodalom, az állampolgári nevelés, a földrajz, a zenei és képzőművészeti nevelés) tanárai nyújthatnak ehhez a munkához.

Ezután következik a csehek és szlovákok történelmi kapcsolatait vizsgáló rendszeres tanulmányok sora. Az első, *Branislav Varsik* egyetemi tanár tollából származik s *A csehek és szlovákok kapcsolatai a legrégebb időktől a nemzeti megújhodásig* címet viseli gazdag történelmi anyaggal dokumentálva a két nemzet kapcsolatait a jelzett időszakban. Nem említve a gazdasági kapcsolatokat, a kulturális kapcsolatok terén a szlovák vidékek ebben az időben többet kaptak Csehországtól, mint amennyit viszonozni tudtak. A Fehér-hegyi csata után viszont — a „sötétség" idején — Szlovenszko adott az emigránsoknak menedéket a második haza szerepét töltve be. Említésre méltó az is, hogy a 18. század első felében az emigráns irodalom is gyakran Szlovenszkóról szivárgott be a cseh vidékekre. Így járult hozzá Szlovenszko ahhoz, hogy hosszú ideig őrizzék a mindkét nép történetében olyan jelentős szerepet játszó dicsőséges huszita tradíciókat.

A csehek és szlovákok kapcsolatai a nemzeti megújhodás idején című tanulmány a két nemzet kapcsolatát a feudális népiségnek újkori (burzsoá) nemzetté való fokozatos átalakulásának folyamatában vizsgálja. A tanulmány írója szerint a két nemzet együttműködésében, kapcsolataiban ez az idő képezi az egyik legjelentősebb szakaszt: ebben az időszakban a két nemzet és haladó képviselői egymás oldalán harcoltak a szociális és nemzeti haladásért. Különösen ebben a harcban alakultak ki a két nemzet egybetartozásának tudata és érzelmei.

A csehek és szlovákok kapcsolatai az 1848—49-es forradalmi években és a megnőtt nemzeti elnyomatás idején című tanulmánynak különösen az első része számíthat érdeklődésünkre. Az a rész, amely a csehek és szlovákok magatartását, ennek okait világítja meg az 1848-as forradalom idején, így a magyar forradalomhoz való viszonyukat is. Ezzel kapcsolatban a tanulmánynak egy mondatára utalunk: „Nem titkoljuk el azt a körülményt, hogy sok közös lépés a magyar forradalomhoz való viszonyban megmutatkozó nagy tévedésekből származott." (l. 87. l.)

Ennek a tanulmánynak érdekes része az is, amely a „munkásmozgalom csehszlovák tradíciói"-t tárgyalja (114—122. l.). Ezen belül van szó a cseh és szlovák, valamint a magyar proletariátus kapcsolatairól. Ezek a kapcsolatok egyrészt a 60-as években rohamos ipari fejlődésnek indult Budapesten, másrészt Pozsonyban és Bécsben alakultak ki és mélyültek el.

A csehek és a szlovákok kapcsolatai az 1900—1918-as években című tanulmány sajnálatosan nem utal a szlovák és a magyar proletariátus kapcsolataira az 1918-as Tanácsköztársaság idején.

A csehek és a szlovákok kapcsolatai a München-előtti Csehszlovákiában című tanulmány érdekes korszakot tárgyal. Tételei azonban nem látszanak minden vonatkozásban elég bizonyítottaknak, kellően differenciáltaknak.

Nem elég differenciált az első köztársaság értékelése sem. A tanulmány írója egyoldalúan csak a két nemzet kapcsolataiban megmutatkozó, a polgári demokratikus társadalmi rendszer lényegéből fakadó negatívumokat ismerteti az alábbiak szerint: „A cseh burzsoázia táborában különböző irányzatok keletkeztek, amelyek többé vagy kevésbé raffinált és céltudatos módon igyekeztek megokolni és igaznak feltüntetni a cseh burzsoáziának ama törekvéseit, amelyek Szlovenszko gazdasági és politikai leigázására irányultak. A kisburzsoáziának jelentéktelen — a politikailag és gazdaságilag gyenge Szlovenszkó-

val kapcsolatban romantikus elképzeléseket valló — rétegén kívül itt volt az a burzsoázia, amelyet *Masaryk* és *Beneš* képviselt, s amely az egységes csehszlovák nemzet ideológiáját hirdette. Ennek az ideológiának kellett eltakarnia a cseh tőke Szlovenszkóra való behatolásának imperialisztikus jellegét, valamint a gazdasági elnyomás minden formáját.

Továbbá itt volt a burzsoáziának az a része, amely kapcsolatban volt a bankokkal, vagy amelyet egyenesen a bankok és a nagy konszernek képviselői képviseltek, s amely Szlovenszkóra vonatkozó kizsákmányoló politikáját sokszor nem is tartotta szükségesnek takargatni."

A csehek és szlovákok kapcsolata az 1939—1945-ös évek idején című fejezet a kölcsönös kapcsolatok fejlődésének legnehezebb idejét vizsgálja — azt az időszakot, amelyben a fasizmus alatt a két nemzet barátságának a legkegyetlenebb iskolát kellett kijárnia. Erről az időszakról szól még egy másik tanulmány is: *A cseh-szlovák kapcsolatokhoz az 1938—1945-ös években*, amely világosan rámutat arra, hogy a cseh-szlovák problémát nem lehetett véglegesen megoldani, ennek vagy annak az érdekcsoportnak — vagy a cseh, vagy a szlovák burzsoáziának — győzelmével. „A problémát csak a szocializmus tudta megoldani a kizsákmányoló osztályok eltávolításával. 1938-ban megmutatkozott, hogy Csehszlovákiának mint kapitalista országnak törvényszerűen szét kellett esnie . . . A szocializmus győzelmével, a kizsákmányoló osztályok megszűnésével, megszűnik az érdekharc a cseh és a szlovák burzsoázia közt is. A cseh proletariátusnak nincs semmiféle olyan érdeke, mint volt a csehszlovák burzsoáziának — s nincs semmiféle kizsákmányolási kapcsolata Szlovenszkóval . . . A szocializmus az egyedül lehetséges út, az egyedüli plattform, amelyen ki lehet alakítani a valóban baráti, testvéri kapcsolatokat a cseh és a szlovák nemzet között" — zárja be a tanulmány írója figyelemre méltó fejtegetéseit.

A csehek és a szlovákok kölcsönös kapcsolatai a felszabadulás után című tanulmány rámutat azokra az új szocialista alapelvekre, amelyekre a két nemzet együttműködését fel lehet építeni. Ezek közül alapvető a gazdasági és politikai egyenjogúság elve. A gazdasági egyenjogúság elvén alapultak, illetve azok megvalósulását célozták az átépítés és az építkezés egyes tervei, s ezeken belül Szlovenszko szocialista iparosítása. Az eredményeket pedig a tanulmány szavai így dicsérik: „Ma az új, modern gyárak, új szövetkezeti mezők, új iskolák és színházak, a munkával teli kezek és kulturális élményekkel teli pillanatok — ezek Szlovenszko szimbólumai a kialudt kémények, batyus nénikék és drótosok helyén. A szlovák nemzet ilyen jelent épített a Kommunista Párt vezetésével, közös munkával és a cseh nép segítségével."

A történelmi kapcsolatokat megvilágító tanulmányok rendszerét az alábbi kisebb cikkek zárják: *A huszita forradalmi mozgalom magyarázatának meghamisítása a népies történetíróknál*, *A cseh-szlovák kölcsönösség eszméje*, *Jirásek Testvériség című trilógiájában*, *Jan Amos Komenskij és Szlovenszkóhoz való viszonya*, s végül: *A csehek és a szlovákok kölcsönös kapcsolatairól Myjava környékén.*

Úgy gondolom, hogy ezeknek a korszerű, a marxista történelemtudomány szempontjain alapuló tanulmányoknak az elemzése nemcsak a tanári munka számára nyújthat hasznos nevelési szempontokat, hanem magyar történelemtudományunk feladata is megvizsgálni az új értékelés helyességét s levonni azok tanulságait.

Szoboszlay Miklós

DAS SCHWERERZIEHBARE KIND

SEINE ÄRZTLICHE BEHANDLUNG, SEINE PÄDAGOGISCHE BETREUUNG

Szerkesztette: *Ebermaier* K., Düsseldorf, August Bagel Verlag, 1959. 146 l.

A nehezen nevelhető gyermek

Orvosi kezelése, pedagógiai gondozása

1958-ban az NSZK-ban nemzetközi kongresszust tartottak a címben jelzett témakörről. Ennek a kongresszusnak az anyagát tartalmazza a könyv 12 előadása. A szerzők hat országból valók (Anglia, Franciaország, Hollandia, NSZK., Svájc, Svédország). Jórészt orvosok, néhány pedagógus, pszichológus és jogász.

1. *Russel Davis : Kritikus periódusok a gyermek fejlődésében.*

A szerző (orvos) hipotézist állít fel bizonyos pszichológiai funkciók kifejlődésének optimális időpontjára ill. periódusára. Ezeket annyiból nevezi kritikusnak, amennyiben ezen időtartamok alatt bizonyos

szokások, készségek gyorsabban alakulnak ki. Egy funkció kifejlődésének bárminő okból történő elmaradása a kritikus időszakban annak későbbi gátolt, erősen akadályozott vagy éppen nem teljes értékű fejlődését eredményezi. Ezek a funkciók és kritikus periódusaik a szerző szerint a következők:

-Primér szocializálódás ...	6—18 hónap
-A hangok (különösen a beszédhangok) felfogása és megkülönböztetése	12—36 „
-A vizelet kiválasztás önkontrollja	18—36 „
-A jobbkéz használatának előnyben részesítése	15 hónaptól 5 évig
-Olvasás	5—8 éves korig.
Saját nemével szemben való állásfoglalás	pubertás.
-Heteroszexuális vonatkozások	„ az első nemi érintkezés.
Intellektualizálódás	pubertás.

Ez a magyarázata pl. annak, hogy 6 hónapos kora előtt örökbefogadott gyermeknél az örökbefogadásnak még nincsen hatása a gyermek társas kapcsolataira. A szerző szerint a kritikus periódusban való gyorsabb tanulásnak egyik pszichológiai oka azokban a szükségletekben rejlik, amelyeket a tanulás kielégít.

A problematikus gyermekek retrospektív vizsgálata azt igazolja, hogy a gyermekek életviszonyai voltak kedvezőtlenek az egyes funkciók begyakorlásának kritikus periódusaiban. Tehát ez a hipotézis a környezeti tényezők jelentőségét hangsúlyozza. Annál is inkább, mert ha szervi, idegrendszeri (pl. látási, hallási anomáliák, agy- és idegrendszeri megbetegedések) zavarokat ki is küszöbölték, ez a tanulásra már nincsen hatással, ha a kritikus periódus már elmúlt. A praktikus probléma tehát a kedvezőtlen beállítódás tényezőinek kiküszöbölésében és a kedvező légkör megteremtésében áll. Nagyon fontos tehát az idejekorán történő diagnosztizálása és kezelése a különféle sérüléseknek és a kedvezőtlen családi viszonyok rendezése. A szerző megjegyzi, hogy jobb a hipotézist elfogadni, mint a gyermek bármiféle elmaradását alkati károsodással elintézni.

2. *Hermann Stutte: A feltűnőbb gyermeki magatartások prognózisáról.*

A marburgi Egyetemi Idegklinika orvosprofesszorának kérdése e tanulmányban az, hogy a koragyermekkori idegesség mennyiben lehet tünete egy jövendő pszichés morbiditásnak? A szociális alkalmazkodásképtelenségek különféle fajtái mivé fejlődnek az élet későbbi szakaszaiban? stb. A választ erre a fontos és igen gyakorlati kérdésre a katamnéziás (hosszú éveken át tartó orvosi és pszichológiai megfigyelés) adatgyűjtés módszerével keresi.

A magatartásbeli rendellenességek kialakítására különösen az emocionális változás fázisaiban hajlamos a gyermek. Igaz azonban az is, hogy döntően az átalakulási folyamatoktól determinált zavarok prognózisa a legkedvezőbb. Egy ilyen felmérés szerint az 1,5—4-év utáni felülvizsgálatkor az esetek 37%-ában a nehézségek (aktív és passzív kapcsolatzavar, disszociális magatartás, motorikus nyugtalanság és koncentrációgyengeség, bevizelés, beszékelés, körömrágás, dadogás, pszichogén alvászavar, tikk és egyéb szervi neurózisok) teljesen megszűntek, ugyancsak 37%-ban lényegesen javultak, és csak 26%-ban maradtak változatlanok, ill. rosszabbodtak.

A szerző katamnéziás adatgyűjtésében külön foglalkozik azzal a kérdéssel is, hogy a szülők milyen százalékban fogadják el a nevelési tanácsadó tanácsait, ill. a tanácsot meg nem fogadók milyen motiváció alapján ellenkeznek.

Rendkívül érdekes a tanulmány befejező része, mely az ifjúkori kallódás individuálprognosztikai értékével foglalkozik. A szerző mintegy 3200 fiatalkorúként elítélt, javítva nevelt, és kallódó fiút és leányt vizsgált meg felnőtt korában (átlagos életkora a csoportnak 26,5 év) abból a szempontból, hogyan állták meg helyüket az életben. Az életsikert kifejező ítélet tekintetbe veszi az illető beállítottságát a munkához, a hivatáshoz, a házastárshoz és a családhoz, a törvényhez és a társadalomhoz.

Az életsiker alakulása ezeknél a következő: 39%-ban teljes életsiker, 17%-ban kielégítő, 24%-ban gyenge és 20%-ban teljes életsikertelenség. A szerző rendszerezett differenciálprognosztikai elemzést ad e statisztikához. Ezzel a karakterológiának és a fejlődéslélektannak egyik központi problémáját érinti. Nevezetesen azt, hogy mi az állandó — a mindennapi élet bizonyítékai szerint — az emberi személyiségben és mi a változó a pszichológiai érési folyamatok hatására, tehát mi alakítható az emberben a változó környezeti- és sorstényezők hatására.

3. *Franz Günther von Stockert: Agysérülésből eredő nehezen nevelhetőség.*

Saját vizsgálatai alapján tárgyalja a retardáció és a kompenzáció agyélettani problémáit. Hangsúlyozza, hogy az agy-

sérülteknél nem lehet kifejezett retardációról beszélni, mert ez feltételezi az utánérést, ami nem minden esetben következik be. Ugyanakkor viszont nagyfokú a gyermeki idegrendszer plaszticitása, kompenzáló képessége az agysebészet által leírt lobectomiánál, amikor a gyermeki agyvelő a kiesett agyrészek funkcióját átveszi, pótolja. Kitér a vízfejűség és a tuberkolotikus eredetű meningitis orvosi és nevelői problémáira. Végül érdekes megfigyeléseket közöl a kedvezőtlen Rh faktorú vérösszetételű házasságokból született és vérátömlesztés útján életben maradt gyermekek magatartásáról és nevelési nehézségeiről.

4. *Elisabeth Hecker : Korai gyermekkorból eredő agysérülés neurotizáló hatása.*

A westfálai Gyermekpszichiátriai Klinika főorvosnője az előző témát leszűkíti: csak a születés alatt, után, ill. 1 éves kor táján keletkezett agysérülések hatásaival foglalkozik. Az agysérűlés — mint a szerző írja — nem közvetlenül okoz neurózist (a neurózis alapvető jellemvonásainak az irreális átélésmódot és a megzavart környezeti kapcsolatot tartja), hanem a későbbi benyomások, kedvezőtlen nevelői, szülői és egyéb környezeti ráhatások közvetítésével, mivel ezek a gyermek zökkenőmentes belenövekedését a felnőttek életébe, normarendszerébe, akadályozzák. Gyermek pszichiátriai és nevelési tanácsadói tapasztalat alapján leírja, hogy a kisgyermekkorban agysérülést szenvedetteknél ingerlékenységük, labilitásuk, gyors elfáradásuk és ösztönzésbeli gátlástalanságuk és a környezeti benyomások együttes hatására milyen neurózisok alakulhatnak ki. Ezzel kapcsolatban javaslatot tesz a szülők nevelésére is.

5. *Ida Frye : Emocionálisan kallódó gyermekek nevelési nehézségei.*

Holland árva, állami gondozott gyermekek érzelmi kallódásának problémáiról ír a szerző. Három alapvető témát érint:

1. Speciális nehézségek az internátusban, a családban és az iskolában.
2. E nehézségek lehetséges okai.
3. Kezelésük és nevelésük módja.

E legutóbbi témakörben külön tárgyalja az egyéni- és a csoportkezelés, ill. nevelés módszereit. Rámutat arra, hogy pusztán tudatosítás és értelemszerű belátás útján ezeknek a gyermekeknek nem lehet segíteni. Az ilyen gyermekek befolyásolása a vitális érzelmi szférában kell, hogy kezdődjék, és alkalmazkodnia kell pillanatnyi felfogásukhoz, a magatartásukat meghatározó szükségletekhez.

Olyan új tapasztalatokra kell szert tenniük, melyek életüknek új értelmet adhatnak. *Nem azt kell megtanulniuk, hogy a dolgokat másként lássák*, hanem alkalmat kell adni nekik, hogy *másként éljék át azokat*. A szerző pontosan körvonalazza a gyermekotthoni szociális gondozó, a pszichiáter és a pszichológus feladatkörét is.

6. *Elsa Nordlund : Gyermekpszichiátriai szempontok a fiatalkorúak ellen elkövetett szexuális bűnözésben.*

A stockholmi orvosnő három vonatkozásban szól hozzá e meglehetősen speciális kérdéshez:

1. Hogyan nyúljanak a kérdéshez a poliklinikai rendeléseken megjelent, így traumatizált gyermekek esetében a szakemberek?
2. Hogyan kezeljék a kérdést, mint további nevelési problémát, a nevelési tanácsadók?
3. Végül mit mondjon az orvos az ezzel kapcsolatban konzultáló ideges felnőtteknek?

7. *Heinrich Koch : Serdülőkori öngyilkosság.*

A gyermekek és fiatalkorúak halálról alkotott képe a felnőttekétől eltérő. Az öngyilkossági kísérletek megítélését is tehát más mérce szerint kell végezni. A kedvezőtlen körülmények között serdülő korban első helyen említendő a kínzó magányérzet, a képzeletet ingerlő öngyilkossági példák, könnyen elérhető eszközök. Veleszületett öngyilkossági tendencia létét tagadja. Beszél a nevelői felelősségről s a nevelő magatartásában érvényesítendő pszichotherápiai szempontokról.

8. *Daniel Widlöcher : A nehezen nevelhető gyermekek szüleinek felelősségéről.*

A szerző túlmegy a szülői felelősség ismertetésén (két konkrét vonatkozást ragad ki: felelősség a nevelési módszerek megválasztásában, felelősség a bűnöző gyermekekkel kapcsolatban), és beszél a szülői bűntudatról, amely az orvos kérdései nyomán jelentkezik. Ez adja az alkalmat arra, hogy kitérjen a szülők érettségére, nevelésének problémáira is.

9. *Wilfried Hennig : Tevékeny szeretetre való nevelés.*

A huligánkérdés irodalmában visszatérő megállapítás, hogy ezek a fiatalok rendszerint szeretet és megértés nélkül nőnek fel, és ezért lesznek olyanok, amilyenek. A szerző helytelennek és egyoldalúnak tartja ezt a felfogást. Szigorúbban ítél és keményebben követel. Részletesen elemzi

az önzést, az énközpontú magatartást pedagógiai, pszichológiai és társadalmi szempontból, s kapcsolatba hozza azt a kallódás folyamatával. A szeretet és szeretetvágy jelenségeinél rámutat azoknak kétségtelenül kimutatható énes vonatkozásaira, s elhatárolja azokat a tevékeny szeretetre való képességtől, amelyben az ösztönzések feletti uralomnak fontos szerepe van. Leírja ez utóbbi kepesség kialakításának az életkori sajátosságoknak megfelelő nevelési feltételeit, s az e képesség hiányának diagnosztizálásában alkalmazott gyakorlati megfigyelési szempontokat.

10. *Robert Corboz : A játék, mint a nehezen nevelhető gyermek szolgálatában álló diagnosztikai és therápiai eszköz.*

A szerző — szintén orvos — a gyermeki gondolkodás és érzésvilág mágikus-animisztikus jellegéből, valamint a fantáziavilág és a valóság határainak elmosódottságából indul ki. Ismerteti a játékdiagnosztika módszereit, néhány példa elemzésével szemléltetve. Hangsúlyozza, hogy csak az alkotó játékok — rajz, festés, bábjáték, homokjátékok — alkalmasak igazán ilyen célokra. Megemlíti ezek között *Staabs* Sceno-tesztjét is. Figyelmeztet a módszer korlátaira is. Így a serdülőkor elején már alig vagy legfeljebb az életkori sajátosságoknak megfelelően módosított formában lehet alkalmazni a különböző játékokat diagnózis céljából. Therápiás alkalmazási területe: főként a reaktív neurotikus és pszichoszomatikus zavarok, kóros félelem, dac és kényszeres reakciók, étkezési és alvászavarok, bevizelés, beszékelés, dadogás, valamint bronchiális aszthma. Családi környezetben élő gyermekeknél fontosnak tartja, hogy a szülőket is bevonják tevőlegesen a játéktherápiába. Természetesen — mint mindenhol — a játék is harmónikusan illeszkedjék be a komplex módon alkalmazott többi diagnosztikai és therápiai eszköz sorába.

11. *Gotthard Starke : A nehezen nevelhető gyermek Rudolf Steiner embertanának fényében.*

A szerző valamennyi nevelési problémát egy sajátos aspektusból, az „eurythmia" aspektusából vizsgálja. A gyermeki személyiség normális fejlődése — ez *Steiner* alaptétele — ugyanis az emberi testnek és funkcióinak megfelelő sorrendű, ritmusú és tempójú kialakulását tételezi fel. Ennek a jó ritmusnak zavara — pl. egy gyermek 3 hónapos korában ül, 6 hónapos korában már szalad, de első foga csak 10 hónapos korában nő ki — már maga is nevelési problémát okozhat. *Starke* tanulmányában a kiegyenlítő fejlesztés problémáit boncolgatja.

12. *Karl Wilhelm Jans : Nevelési segítség a hatósági és önkéntes ifjúságvédelem területén* c. tanulmányában az NSZK területén érvényben levő ifjúságvédelmi törvényekkel és szervezeti formákkal ismerkedünk meg.

*

A kongresszuson elhangzott fenti előadásokban hasznos ismeretekre és szempontokra talál nemcsak a pedagógus, hanem az iskolaorvos és a nevelés területén működő pszichológus is.

Rókusfalvy Pál

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK ÉS FOLYÓIRATOK

Tóth Béla : Irodalmi érdeklődés a gyermekkorban. Budapest, Tankönyvkiadó, 1961. 176 l.

Halász László (szerk.): A csengeri Petőfi Sándor XII. osztályos iskola évkönyve. Nyíregyháza, Szabolcs-Szatmári Nyomda, 1961. 58 l.

Geréb György : Kísérletek a fáradtság lélektanának köréből. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1962. 215 l.

Tóth Gábor : Szöveggyűjtemény egyetemes neveléstörténetből. Kézirat. Budapest, Tankönyvkiadó, 1962. 501 l.

Hanzó Lajos (szerk): A szarvasi felsőfokú óvónőképző intézet évkönyve. 1962. Szarvas, 1962. 244 l.

Schiró Ödön : Az elmélet és a gyakorlat egysége a szocialista iskol megvalósításának útján. Kézirat. Budapest, Felsőoktatási jegyzetellátó vállalat, 1962. 130 l.

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója — Műszaki szerkesző: Vidosa László
A kézirat nyomdába érkezett: 1962. IX. 24. — Példányszám: 2200 — Terjedelem: 9,9 (A/5 ív)

62.56030 Akadémiai Nyomda, Budapest — Felelős vezető: Bernát György

ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI Könyvtár és Múzeum

CONTENTS

György Ágoston : Rousseau 381
Vera Ormai : The influence of the teacher's attitude upon the interest in the subject and the labour discipline of children in a class-room ..... 382—417
J. Hedvig Kéry : Pedagogic factors influencing the formation of class-room collective ..... 418—431
János Vadász, Viktor Göllesz and *Ernő Tapodi :* Improvements in teaching defective children by the aid of motion pictures ..... 432—444
Mátyás Bajkó : The reform of public education in Bulgaria ..... 445—557
Éva Földes : Hussite-Taborite endeavours in public education and their influence in Hungary during the fifteenth and sixteenth century .. 458—471

BIBLIOGRAPHY

Studies connected with pedagogy in the IIIrd and IVth volume of "Studies in Psychology *(Pál Rókusfalvy)* ..... 472—476
Sándor Voksán (Editor): On the ideologic education of six-to ten-year-old children *(László Tunkli)* ..... 476—478
A. A. Lumsdaine and *R. Glaser :* Teaching machines and programmed learning, a source book *(Árpád Kiss)* ..... 478—484
T. Novogrodski : Psychology of development *(András Egyed)* ..... 484—489
Strengthening of relations between Czechs and Slovaks in the teaching of history (Upevňovanie vzťahov Čechov a Slovákov pri vyučovaní dejepisu) *Miklós Szoboszlay)* ..... 489—491
K. Ebermaier (Editor): The refractory child (Das schwererziehbare Kind) *(Pál Rókusfalvy)* ..... 491—494

BOOKS AND REVIEWS RECEIVED BY THE EDITOR 494

СОДЕРЖАНИЕ

Диёрди Агоштон: Роуссо 381
Вера Ормаи: Влияние различных форм поведения воспитателя на интерес к предмету и трудовую дисциплину учеников одного класса .... 382—417
Хедвиг Кери Юстнэ: Педагогические факторы, влияющие на формирование коллектива класса ..... 418—431
Янош Вадас, Виктор Гёллес и *Эрнё Таподи:* Значение лечебно-педагогического обучения с помощью движущихся картин ..... 432—444
Матяш Байко: Реформа болгарского общего воспитания ..... 445—457
Ева Фёльдеш: Влияние гуситско-таборитских стремлений к народному обучению в Венгрии XV и XVI веков ..... 458—471

ЛИТЕРАТУРА

Педагогические заметки по поводу «*Психологических очерков*» в IV томах *(Рокуш- фальви Пал)* ..... 472—476
Шандор Вокшан (ред.): О воспитании мировоззрения детей в возрасте от 6 до 10 лет *(Ласло Тункли)* ..... 476—478
А. А. Лумсдайне и *Р. Глазер:* Машины для преподавания и программированное обучение (Teaching machines and programmed learning, a sourec book, *Арпад Киш)* ..... 478—484
Т. Новогродский: Психология развития *(Андраш Эдьед)* ..... 484—489
Укрепление связей чехов и словаков в изучении истории (Upevňovanie vzťahov Čechov a Slovákov pri vyučovaní dejepisu, *Миклош Собослаи)* 489—491
К. Эбермайер (ред.): Трудновоспитуемый ребенок (Des schwererzichbare Kind, *Пал Рокущфалви)* ..... 491—494

ПРИСЛАННЫЕ КНИГИ И ЖУРНАЛЫ 494

Ára: 10,— Ft
Előfizetés egy évre: 36,— Ft

INDEX: 25.552