Magyar PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

1963/1

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának negyedéves folyóirata

LXIII. évfolyam — Új folyam, III. kötet, 1. szám

A szerkesztőbizottság tagjai:

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

Főszerkesztő

NAGY SÁNDOR

TARTALOM

A BUDAPESTEN 1962. OKTÓBER 4-ÉN ÉS 5-ÉN MEGTARTOTT NEMZETKÖZI PEDAGÓGIAI MUNKAÉRTEKEZLET ANYAGA

Mátrai László bevezető szavai 1
Nagy Sándor: Az oktatási folyamat strukturális kérdései 2
Szarka József: A nevelési folyamat korszerűsítésének kérdései 9
Fehérvári Gyula: Az oktatási folyamat korszerű felfogásának metodikai kérdései 13
Kiss Árpád: A teljesítményszint vizsgálatának néhány eredménye 18
Danyilov, M. A.: Az oktatási folyamat időszerű kutatási problémái 25
Penchersky, M.: A lengyel iskolák kísérletei az oktatási folyamat korszerűsítésére 34
Vaňa, Josef: A tanulás problémái 47
Vasziljev, Christo: A tanítási óra eredményessége az általános iskolai oktatásban 53
Popescu-Neveanu, Paul: A Román Népköztársaságban folyó pedagógiai munka néhány eredménye 63
Lehmann, Heinz: Az iskolai tanulás nagyobb önállósága és aktivitása felé 68

Hazai hozzászólások:

Faludi Szilárd, 73; *Szokolszky István*, 75; *Kelemen László*, 79; *Veress Judit*, 82; *Faragó László*, 84; *Juhász Ferenc*, 89; *Gáspár László*, 92; *Bánfalvi József*, 96. 73
Nagy Sándor: A konferencia értékelése 101
Jausz Béla záró szavai 108

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

LXIII. ÉVFOLYAM — ÚJ FOLYAM, III. KÖTET

Főszerkesztő
NAGY SÁNDOR

PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST 1963

REV 98

REV 2010

A MAGYAR PEDAGÓGIA ÍRÓI 1963-BAN

Bánfalvi József
Bódi Ferenc
Danyilov, M. A. (Moszkva)
Faludi Szilárd
Faragó László
Fehérvári Gyula
Gáspár László
Göllesz Viktor
Győry Gábor
Hegedűs Rajmund
Hermann Alice
Jakubovits Elek
Jáki László
Jausz Béla
Jóboru Magda
Juhász Ferenc
Katona Katalin
Kelemen László
Kertész Ödön
Kiss Árpád
Kiss György
Komlósi Sándor
Kováts Gyula
Lehmann, Heinz (Drezda)
Mátrai László
Mikleš, Ján (Besztercebánya)
Musnai László (Nagyenyed)
Nagy Sándor
Pásztor József
Penchersky, M. (Varsó)
Petrikás Árpád
Piry József
Popescu-Neveanu, Paul (Bukarest)
Prohászka Lajos
Rókusfalvy Pál
Schiró Ödön
Simon Gyula
Sipka Sándor
Szarka József
Szathmáry Lajos
Szoboszlay Miklós
Szokolszky István
Takó Tibor
Vág Ottó
Vaňa, Josef (Prága)
Vass Péter
Vasziljev, Chriszto (Szófia)
Veress Judit
Vincze László
Vodička, Antonin (Prága)

ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI

TARTALOM

Tanulmányok

Bódi Ferenc : Schneller István személyiségpedagógiája és a német reformmozgalmak 209—232

Danyilov, M. A. : Az oktatási folyamat időszerű kutatási problémái ..... 25—33

Fehérvári Gyula : Az oktatási folyamat korszerű felfogásának metodikai kérdései 13—18

Göllesz Viktor : Egyes betűelemek gátló hatása az írás automatizációjára és a tempógyorsításra ..... 465—473

Győry Gábor : Film és televízió a nevelésben ..... 307—317

Kertész Ödön : Kosztolányi Dezső a pedagógusokról ..... 359—378

Kiss Árpád : A teljesítményszint vizsgálatának néhány eredménye ..... 18—24

Kiss György—Takó Tibor : A tanulók világnézeti beállítottságának és politikai tájékozottságának vizsgálata egy budapesti gimnáziumban ..... 191—198

Komlósi Sándor : Iskolásgyermekek otthoni tanulásának vizsgálata ..... 156—190

Lehmann, Heinz : Az iskolai tanulás nagyobb önállósága és aktivitása felé..... 68—72

Mikleš, Ján : Brunszvik Teréz filantropizmusa és a XIX. századi szlovák folyóiratok cikkei az óvódák létesítésének szükségességéről ..... 344—358

Musnai László : Kőrösi Csoma Sándor és Nagyenyed ..... 486—507

Nagy Sándor : Az oktatási folyamat strukturális kérdései ..... 2—9

Pásztor József: Az új osztrák iskolatörvények és Ausztria nevelés- és oktatásügye... 199—208

Penchersky, M. : A lengyel iskolák kísérletei az oktatási folyamat korszerűsítésére 34—46

Popescu-Neveanu, Paul : A Román Népköztársaságban folyó pedagógiai munka néhány eredménye ..... 63—67
A szakok szerinti tanítás lehetőségének vizsgálata a romániai általános iskolák alsó tagozatában ..... 318—333

Prohászka Lajos : Humanizmus és forradalom ..... 405—424

Schiró Ödön : Az általános iskolai történelemtanítás és a gyermek ..... 425—441

Sipka Sándor : A tanárjelöltek gyakorlati képzésének helyzetéről ..... 301—306

Szarka József : A nevelési folyamat korszerűsítésének kérdései ..... 9—13
Az iskolareform végrehajtásának időszerű elvi kérdései ..... 267—279

Szathmáry Lajos : A középiskolai tanárképzés módszertani kérdései ..... 280—300

Vág Ottó : A személyiség alakításának problémája Makarenko életművében .... 125—139

Vaňa, Josef : A tanulás problémái ..... 47—52

Vass Péter : Ady az általános iskolában ..... 442—464

Vasziljev, Chriszto : A tanítási óra eredményessége az általános iskolai oktatásban 53—62

Veress Judit : A történelemtanítás és módszertanának fogalma ..... 140—155

Vincze László : Mintatanítás Tessedik iskolájában ..... 334—343

Vodička, A.: A biológia tanítása Csehszlovákiában az általánosan művelő iskolákban 474—485

Közlemények, felszólalások, vita

Bánfalvi József : Az oktatási folyamat ..... 96—101
Faludi Szilárd : Az oktatási folyamat ..... 73—75
Faragó László : Az oktatási folyamat ..... 84—89
Gáspár László : Az oktatási folyamat ..... 92—96
Jausz Béla : Az oktatási folyamat: az értekezlet zárószavai ..... 108—110
Juhász Ferenc : Az oktatási folyamat ..... 89—91
Kelemen László : Az oktatási folyamat ..... 79—82
Mátrai László : Az oktatási folyamat: az értekezlet megnyitója ..... 1—2
Nagy Sándor : Az oktatási folyamat: az értekezlet munkájának értékelése ..... 101—108
Szokolszky István : Az oktatási folyamat ..... 75—78
Veress Judit : Az oktatási folyamat ..... 82—84
Az MTA Pedagógiai Bizottsága ..... 263—265 401—403 515
Beküldött könyvek és folyóiratok 265, 404 515

Irodalom

Hegedüs Rajmund : Pädagogik, XVII. évfolyam ..... 391—398
Hermann Alice : The British Journal of Educational Psychology, XXXII. kötet, 1962. 258—263
Jakubovits Elek : A szakmai-technikai képzés kérdései a nemzetközi együttműködésben (irodalmi szemle alapján) ..... 237—242
Jáki László : A nem pedagógiai folyóiratokban 1962-ben megjelent pedagógiai közlemények ..... 256—258
Jóboru Magda : A szovjet tudomány sikereinek hatása az amerikai nevelésügyi vitákra (Education in the Age of Science. Edited by *Brand Blanshard*, New York, 1960.). ..... 508—510
Katona Katalin : Megjegyzések egy kétértelmű pedagógiai irányzatról (Erziehung und Leben, Heidelberg, 1960.) ..... 379—386
Kiss Árpád : A tehetséges gyermek (The Yearbook of Education, 1962) ..... 510—514
Kiss György : Orosz Lajos : A magyar nőnevelés úttörői, Budapest, 1962..... 386—388
A Pedagógiai Szemlében 1962-ben megjelent neveléstörténeti tanulmányokról és könyvismertetésekről ..... 388—390
Louis Legrand : Psychologie appliquée à l'éducation, Neuchâtel, 1962. 252—253
Kováts Gyula : Bogdán Suchodolski : A nevelés és oktatás időszerű kérdései (lengyel, Varsó, 1959) ..... 247—249
Petrikás Árpád : Néhány kutatáselméleti problémáról *(L. V. Zankov :* A didaktikai kutatások tárgyáról és módszeréről, orosz, Moszkva, 1962.) ..... 233—237
Piry József : Dobos László és munkatársai: A tanulók világnézeti nevelése és erkölcsi fejlődése. Budapest, 1962. ..... 245—247
Rókusfalvy Pál : Elmeegészségvédelem a nevelésben (irodalmi szemle alapján)..... 242—245
Simon Gyula : A szarvasi felsőfokú óvónőképző intézet évkönyve, 1962 ..... 254—256
Szathmáry Lajos : Pedagogisk Tidskrift (Stockholm, 1961) ..... 399—400
Szoboszlay Miklós : Magnetofon a Gramofon ve Skolje. Prága, 1962..... 249—252

ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI

REV 77

REV 85

A Budapesten 1962. október 4-én és 5-én megtartott nemzetközi pedagógiai munkaértekezlet anyaga[1]

MÁTRAI LÁSZLÓ BEVEZETŐ SZAVAI:

Tisztelt Konferencia!

A Magyar Tudományos Akadémia II. Osztályának Vezetősége az elmúlt esztendőkben ismételten foglalkozott a neveléstudomány helyzetével, feladataival, perspektíváival. Ez teljesen érthető jelenség olyan időszakban, amelyben minden eddigihez viszonyítva jelentékenyen növekszik e tudomány társadalmi felelőssége, ennek következtében szükségképpen növekednie kell súlyának és befolyásának. Olyan időszakban, amikor az iskolareformmal kapcsolatos 1961. évi III. törvény célkitűzései határozzák meg a köznevelés fő perspektíváját, érthető módon az előtérbe kerülnek azok a kutatási feladatok, melyek a törvény minél színvonalasabb végrehajtásának pedagógiai feltételeit vannak hivatva megteremteni, illetve e feltételek kialakulását elősegíteni.

Közeledő VIII. pártkongresszusunk irányelvei többek között utalnak arra, hogy a már eddigiekben elért kétségtelenül nagy eredmények ellenére „Az oktatási reform megvalósítása... jórészt *ezután* következik...”; ebben az összefüggésben nyilván arról van elsősorban szó, hogy ehhez „meg kell teremteni a szükséges anyagi feltételeket”, de talán nem túlzás azt állítani, hogy a szükséges *pedagógiai* feltételek megteremtése tekintetében is igen sok még a tennivaló.

Úgy gondolom, hogy e nagy jelentőségű reform pedagógiai feltételeinek megteremtése, illetve a jelenleginél magasabb szintre való emelése, s ezzel egységben saját ismeretrendszerének és törzsanyagának továbbfejlesztése — jelen pillanatban ez a pedagógia legfőbb feladata, mondhatni: történelmi hivatása. Nem véletlen éppen ezért, hogy az Országos Távlati Kutatási Terv olyan differenciáltan tartalmazza a neveléstudomány kutatási teendőit, s a fő feladaton belül megjelölt négy nagy téma egyikéül kiemeli azt a témát is, mely éppen e most kezdődő munkaértekezlet tárgya, vagyis az oktatási folyamat problematikáját.

Mindezek a körülmények s az Akadémia Osztályának az általa gondozott tudományok, köztük a neveléstudomány sorsáért és jövőjéért érzett felelőssége együttesen éppen elégséges módon indokolják egyrészt e munkaértekezlet megrendezésének szükségességét, másrészt meghatározzák annak jellegét, célkitűzését, tematikáját. A szocialista köznevelés fejlődésének abban a periódusában, melyben a nevelés hatékonyságának növelése érdekében közelebb kell hozni az iskolát az élethez, össze kell kapcsolni az oktatást a termelő munkával, — mindenképpen egyik legjelentősebb kérdésnek kell elismerni e munkaértekezlet témáját, nem vonva le ezzel semmit egyéb pedagógiai témák jelentőségéből. „Az oktatás folyamatának strukturális kérdései”, valamint az oktatás nevelési és módszertani

[1] A munkaértekezlet fő referátumát, NAGY SÁNDOR: Az oktatási folyamat strukturális kérdései című tanulmányát a Magyar Pedagógia 1962. évi 2. számában közöltük.

710216

ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI Könyvtár és Múzeum

vonatkozásai mindenképpen centrális kérdései a neveléstudomány aktuális elméleti problematikájának.

Ezért az Akadémia II. Osztálya már korábban úgy vélte és most is úgy látja, hogy egy olyan munkaértekezlet lehetőségeinek megteremtésével, mely az említett kérdéseket megvitatja, a maga részéről is hozzájárulhat a neveléstudomány fejlődésének segítéséhez, az aktuális feladatok fokozott tudatosulásához, az ezekkel kapcsolatos nézetek kicserélődése útján bizonyos megoldási javaslatok körvonalainak kibontakozásához.

Abban a reményben, hogy ez a munkaértekezlet a rendelkezésre álló viszonylag rövid idő alatt is hasznosítani tudja majd az említett lehetőségeket, szeretettel üdvözlöm a megjelenteket, köztük Lugosy Jenő oktatásügyi miniszterhelyettest, a Szovjetunió és a népi demokratikus országok pedagógiai szakembereit, és jó munkát kívánva valamennyiüknek, az értekezletet megnyitom.

NAGY SÁNDOR: AZ OKTATÁSI FOLYAMAT STRUKTURÁLIS KÉRDÉSEI

(A főreferátum rövid összefoglalása)

A mostani napokban szerte a szocialista világban élénken foglalkoznak az iskolai oktatás továbbfejlesztésének, az oktatási folyamat korszerűsítésének kérdéseivel. Megélénkült viták a pedagógiai elméleti munkában, új megoldási módokat kereső erőfeszítések a pedagógiai gyakorlatban — a fejlődés jelenlegi szakaszának általános velejárói.

Ez a helyzet szükségszerűen alakult ki és szervesen összefügg azokkal a törvényszerűségekkel, melyek a szocializmus építése során hatnak, azokkal a megnövekedett igényekkel, melyeket a szocialista társadalom támaszt az ember nevelésével, ezen belül az iskolai oktatással szemben.

Hazánkban is széles perspektívákat nyitott az iskolák oktató-nevelő munkája előtt a párt és kormány által elvileg körvonalazott és feladattá tett iskolareform. Az iskolának az élethez való közelebb hozása, ennek érdekében a tanítandó anyag korszerűsítése, s mindezek útján, valamint az oktatás és termelő munka összekapcsolása által a nevelés hatékonyságának növelése — mind olyan követelmények, melyek a legszorosabb összefüggésben vannak társadalmunk aktuális és perspektivikus igényeivel; egyszersmind olyan követelmények, melyek elengedhetetlenül megkívánják annak megvizsgálását: milyen változtatásokat kell végrehajtani az oktatásban szerkezeti, szervezési és módszertani vonatkozásban, milyen kihasználatlan tartalékokat tudunk feltárni az oktatásban, hogy az új igényeknek megfeleljünk? Milyen feladatai vannak az oktatás elméletének és milyen teendői lehetnek a gyakorlatnak, hogy az oktatás kívánatos szintjét mielőbb elérjük?

Ezt a szintet társadalmunknak a nevelést mélyen befolyásoló és meghatározó mozgástörvényein kell mérni, mindenekelőtt pedig azokhoz a reális perspektívákhoz kell viszonyítani, melyek a *szocialista demokratizmus* további kiszélesedése irányába mutatnak, s melyek különös élességgel világítanak rá *a tevékeny, kezdeményező ember* nevelésének, *az aktív, alkotó személyiség* kibontakoztatásának lelkesítő feladatára.

Ez a feladat természetesen a nevelés egészére vonatkozik; nem volna célszerű ennek feltételeit egyszerűen csak az oktatási folyamatban keresni, még abban az esetben sem, ha ebbe — legalább részlegesen — a munkaoktatást is.

belefoglaljuk. Emellett és ezen túl az említett nagy feladat megkívánja, hogy a pedagógia több nagy kérdését egyidejűen művelve, az elméletet és gyakorlatot széles fronton vigyük előre, többek között a *szocialista erkölcsi nevelés* egészében, s ezzel egységben *a közösségi nevelés* alapvető kérdéseiben. Ennek hangsúlyozása mellett azonban nem kétséges, hogy alapvető teendők jelentkeznek az oktatási folyamat korszerűsítése tekintetében, s ezen a területen mindenképpen időszerű levonnunk azokat a konzekvenciákat, melyekre az imént körvonalazott történelmi helyzet kötelez.

Az előbb elmondottakat úgy is meg lehet fogalmazni, hogy bár nem lehetne egyet érteni azzal a felfogással, mely a jelenkori pedagógiai fő teendőket kizárólagosan az oktatási folyamat jobbításának kérdéseire szűkíti le, mivel ez mellőzését jelentené a nevelés már nagy fontosságú kulcskérdéseinek, azzal mindenesetre egyet lehet érteni, hogy az oktatási folyamat korszerűsítése maga is egyike ezeknek a kulcskérdéseknek.

Csak örülni lehet tehát annak, hogy a Magyar Tudományos Akadémia II. Osztályának Vezetősége már 1960-ban elhatározta, lehetővé teszi a neveléstudomány számára, hogy e nagy fontosságú kérdésben a specialisták egy csoportja az Akadémia égisze alatt a szükséges kollokviumot lefolytassa.

Az 1960-as határozat óta bizonyos nem jelentéktelen változások is bekövetkeztek, melyek témánkat, az oktatási folyamat korszerűsítésének szerkezeti, nevelési és módszertani vonatkozásait lényeges pontokon érintik. Arra az egyre szélesebb körűen kibontakozó nemzetközi érdeklődésre gondolok, amely időközben e téma felé fordult, s azokra a kísérletezésekre, melyek — elsősorban a Szovjetunióban, de az utóbbi időben hazánkban is — e téma vonatkozásában kibontakoztak vagy kibontakozóban vannak.

Ez a körülmény természetesen csak fokozza az Akadémia 1960-as ilyen irányú határozatának jelentőségét és csak aláhúzza ennek a munkaértekezletnek a felelősségét. Nem felesleges ugyanakkor megemlíteni, hogy ez a munkaértekezlet természetesen csak egy lehetőség a sok közül, mely a tárgyunkban adott problematikát tudatosítani és a lehetséges helyeken előrevinni hivatott; nyilvánvaló, hogy éppen ezért nem lehet sem többnek, sem kevesebbnek tekinteni, mint az Akadémia Pedagógiai Bizottságának hozzájárulását a köznevelésünk széles frontján e kérdésekben megnyílvánuló érdeklődés és tevékenység segítéséhez, a megfelelő szemlélet kiformálásához és bizonyos megoldási módozatok kimunkálásához.

Ha most e munkaértekezlet kezdetén megkísérelnénk számba venni azokat a koncepciókat, melyek a szocialista pedagógia nemzetközi és hazai viszonylatában az oktatási folyamat korszerűsítését célba vették, akkor ezeknek a koncepcióknak néhány sajátos típusát máris meg lehetne nevezni. Nem vállalkozhatom arra, hogy e koncepciókat hiánytalanul felsorolni megpróbáljam, csupán utalni szeretnék néhányra.

Van olyan korszerűsítési elképzelés, mely az oktatási folyamat egészét érinti, mindenekelőtt abban az értelemben, hogy a tartalom helyesen felismert pedagógiai logikája legyen az alapvető meghatározó tényező a folyamat felépítése tekintetében, annak tematikusan átfogható szakaszaiban. Ugyancsak az oktatási folyamat egészét érintő korszerűsítési elképzelés az, mely — az előbbivel szerves rokonságban — az egész munka nagyobb motiváltságában, a tanulók lényegesen magasabb tudatosságában és aktivitásában, ennek az aktivitásnak végre tömeges mértékben történő kibontakozásában látja a korszerűsítés fő útját-módját.

Más elképzelésekről azt lehet mondani, hogy az oktatási folyamat szerkezeti

elemei közül elsősorban egyet vesznek célba s ennek a jelenleginél magasabb szintű megvalósulása útján kívánják a mindmáig fel nem tárt tartalékokat az oktatás hatékonysága növelésének szolgálatába állítani. Neveléstudományi szempontból ebben a vonatkozásban alighanem a legnagyobb jelentőségűek közé tartozik az a kutatás, mely hazánkban — sajnálatosan — csak igen kevéssé ismert, s melynek eredményét a Magyar Pszichológiai Szemle ez évi 2. száma közölte N. L. LANDA szovjet kutató tollából „A tanulók racionális gondolkodási módszerekre való tanítása és az algoritmusok problémája" címen. Ez a kutatás mindenekelőtt az oktatási folyamatnak azt a fő mozzanatát befolyásolja mélyrehatóan, melyet elemzésnek nevezünk. Ismeretes, hogy más javaslatok mindenekelőtt az ellenőrzésen ismert fő mozzanatnak az oktatási folyamat szerves részévé tételét sürgetik.

Vannak olyan elképzelések is, melyek szintén az oktatási folyamat egészére s nem csupán annak egy szerkezeti elemére vonatkoznak, azonban nem alapvetően elvi-szemléletmódbeli vonatkozásban, hanem főképpen módszertani vonatkozásban. A korszerűsítési elképzeléseknek ezt a típusát a legmagasabb szinten és legvonzóbban az a megoldás képviseli, melyet az egyszerűség kedvéért szabad legyen a korszerűsítés SZTREZIKOZIN-féle útjának nevezni.

Évek óta folynak olyan kísérletek is — elsősorban a Szovjetunióban —, melyek a tanulók *öntevékenysége* lehetőségeinek feltárását végzik különböző életkorokban, s olyanok is, melyek a *csoportmunkában* rejlő lehetőségeiket vizsgálják, s természetesen ezek is egy-egy lényeges aspektusát jelentik az oktatási folyamat korszerűsítésének.

Hazai viszonylatban széles körökben az említett megoldási tipusoknak csak egy része ismeretes és közülük voltaképpen csak egy, az ún. MOSZKALENKO-féle elgondolás kapta meg mindmáig a viszonylag széles körű propagandát. Sokkal kevésbé propagált, de az egész folyamat korszerűsítését arányosabban elősegítő koncepciók sem ismeretlenek ugyan, azonban távolról sem hatnak eléggé a gyakorlatban kialakuló kísérletezés segítése vonatkozásában.

Kár volna mindenekelőtt azt meg nem állapítani, hogy a jelenleg számba vehető koncepciók valamennyi változata — akár az egész folyamatot érintik, akkor annak valamely lényeges strukturális elemét — történelmileg jelentősnek tekintendő, és a maga módján nyilván valamennyien hozzájárulnak majd ahhoz, hogy a korszerűsítés területén előrelépjünk. Nehéz lenne elvitatni azoknak a koncepcióknak a jogosultságát, melyek az oktatási folyamat egészét illető szemléletbeli változásokat, új nevelő—növendék-viszony kialakítását, a neveltnek a pedagógiai alapviszonylatban betöltött új helyzetét, az alkotó tevékenységhez való elemi jogainak érvényesítését tekintik annak a fő szempontnak, melyet végre és *történelmileg első ízben tömegesen meg kell valósítani*. Ugyanakkor ezek az átfogó koncepciók csak a nagyobb realitás igényével léphetnek fel, ha felhasználják azokat a javaslatokat, melyeket az oktatási folyamat egyes részeit illető korszerűsítési elképzelések tartalmaznak. Nem kétséges éppen ezért, hogy azt a hatalmas erőt, mely gyakorló pedagógusok ezreire kiterjedő pedagógiai megmozdulásban, kísérletező, újító kedvben rejlik, célszerű volna úgy irányítani, hogy az egész oktatást érintő koncepcionális kérdések is figyelemben részesüljenek, miközben egyes részletkérdésekben értékes viták folynak; e viták értékét *az egész folyamat összefüggésében való látás* csak lényegesen magasabb szintre emelheti.

Mindezek után engedjék meg, hogy — mintegy emlékeztetőül — rámutassak néhány gondolatra abból a fő referátumból, melyet a munkaértekezlet meghívójával együtt kiküldtünk. Bár e referátum „Az oktatási folyamat korszerűsíté-

sének strukturális kérdései" címen megjelent a Magyar Pedagógia f. évi 2. számában, lehetséges, hogy a résztvevők közül többen csak régebben tudták azt olvasni, s így nem lesz talán fölösleges néhány motívumára utalni; így könnyebb lesz figyelemmel kísérni a korreferátumok gondolatmenetét is. Figyelembe kell azonban venni, hogy valóban csak néhány gondolatot lehet itt a fő referátumból megemlíteni, egyébként pedig alapjában ismertnek tekintve, sokféle részletének érintésétől — e munkaértekezlet viszonylag rövid időtartama miatt — el kell tekinteni.

A fő referátum mindenekelőtt utalni törekszik arra, hogy az oktatási folyamat korszerűsítésének alapvető szempontja és egyben perspektívája a XXII. kongresszuson megfogalmazódott, amikor kimondatott, hogy a személyiség formálásának, a kommunista nevelésnek az alkotó munka legyen az alapja. Ebből következik, hogy a korszerűsítés perspektívája tárgyunk viszonylatában úgy jelölhető meg: az oktatási folyamat a maga egészében a jelenleginél sokkal magasabb szinten mutassa fel az alkotó munka jegyeit, illetve maga az oktatási folyamat egyre inkább besorolható legyen az alkotó munka fogalmába. S ami ezzel teljesen egyértelmű: tegye lehetővé és ígényelje a tanulói aktivitásnak már sokat hangoztatott, de kielégítően mindmáig el nem ért megvalósulását. Továbbá: a korszerűsítés fő „mozgási iránya" olyan szemléletmód kialakítása legyen, mely együttes és széles körű erőfeszítéssel megvalósítja a gyermeki alkotó munka feltételeinek minél előbb történő biztosítását. „A gyermek és ifjú szerepének az oktatás folyamatában történő olyan értelemezése, mely lehetővé teszi, hogy az oktatás a nevelő és a tanuló közösség együttes, közös tevékenysége 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".

Azt mondhatja valaki: az aktivitást régóta emlegetjük, nincs ebben semmi új. Aki ezt mondja, e kérdés történelmi visszatérésének néhány sajátosságáról megfeledkezik. Mindenekelőtt arról, hogy az aktivitásnak ma lényegesen más a tartalma, mint akkor, amikor a maga korában mégoly korszerűnek tekinthető polgári pedagógiai irányzatok egyes ágazataiban megfogalmazódott; ezt a lényegesen más és gazdagabb, megváltozott tartalmat reményem szerint viszonylag jól tudta demonstrálni pedagógiai szerzők egész csoportjának az aktivitással kapcsolatos tanulmány-sorozata a Pedagógiai Bizottság ez évi akadémiai tanulmánykötetében. Ami azonban ennél is lényegesebb, az a teljesen megváltozott történelmi helyzet és a forradalmian megváltozott társadalmi viszonyok, melyek között ma a kérdés felmerül. Ki tagadhatná, hogy a mai napokban, amikor a XXII. kongresszus után, a szocialista demokrácia egészséges fejlődésének, széles néprétegek alkotó aktivizálódásának, a dolgozó tömegekben rejlő hatalmas alkotó erő felszínre törésének olyan valóban megragadó történelmi időszakát éljük, akkor első ízben válik hajdanában egyoldalúan megfogalmazott pedagógiai jószándékból új tartalommal telítődött és a szocialista társadalom ígényeivel reálisan alátámasztott célkategóriává az alkotó munka, a gyermekek alkotó aktivitása, öntevékenysége. Semmi túlzás nincs abban, ha azt mondjuk: mindezt eddig csak emlegettük, most azonban első ízben tömeges mértékben is meg kell valósítanunk. És nem lehet csak az iskolai munka bizonyos szektoraiban megkísérelnünk realizálni, nem lehet csak a tanítási órára vagy az órán- és iskolánkívüli tevékenységi körökre korlátozni, mert ezek között olyan ellentmondás éleződik, melynek feloldása megint csak a valódi aktivitásnak történelmileg első ízben megvalósítandó szükségessége felé mutat.

Ebből a teljesen elvinek tűnő álláspontból közvetlen konzekvenciák adódnak az oktatási folyamat szerkezetét illetően. Ezt a szerkezetet ugyanis a tanulók alkotó munkája, személyiségük megfelelő fejlesztése szempontjából nem lehet másképpen helyesen értelmezni, mint az ismeretszerzés és alkalmazás ciklikus váltakozását, melyben mind az ismeretszerzés, mind az alkalmazás megkapja a maga megfelelő arányát és funkcióját, s így mindenekelőtt az alkalmazások egész rendszerében reális didaktikai feltételeit biztosítjuk az aktív módon feldolgozott ismeretek alkotó felhasználásának.

A fő referátum megállapítja, hogy ebben a vonatkozásban — bizonyos kétségtelen előrelépés ellenére — korántsincs minden rendben az oktatási folyamatban. Közismert, hogy a múltbeli ún. tanuló-iskola esetében az ismeretelsajátítás — bizonyos negativumok ellenére és bizonyos korlátok között — arányaiban rendkívüli mértékben szorította háttérbe az alkalmazást; az alkalmazás itt széles értelemben nem volt fontos, és sok esetben nem is volt lehetséges. Világnézetileg s a társadalmi ígények szempontjából megalapozott sem lehetett. Az arányok megfelelő méreteinek kialakítására ugyan történtek kísérletek, s ezek közül a legnagyobb szabású és elvileg legjelentősebb munkálat Nagy László 1921-ben megjelent Didaktikája, melyben lépten-nyomon beleütközünk a megismerés folyamatain belül az alkalmazás erőteljes megvalósításába s abba a törekvésbe, mely az ismeretszerzést az alkalmazás által a realitás határai közé szorítja, — a helyzet a múltbeli iskolában e kísérletek ellenére egészében nem változott. Az *ismeretszerzés — alkalmazás* ismétlődő ciklusain belül az utóbbi másfél évtizedben kétségtelen javulás következett be az alkalmazások arányának javára; ez a javulás azonban gyakorlatilag még nem tekinthető kielégítőnek. Ha ugyanis arról van szó, hogy a feszített iskolai munkaütem esetében, a tantervi (esetenként feszített tantervi) anyag adagolása, illetve feldolgozása során az oktatási folyamat e nagy komplex cikklusai közül valamelyiknek rövidséget kell szenvednie — és ugyan ki meri azt állítani, hogy ez gyakorlatilag irreális kérdésföltevés lenne? — mindig az alkalmazás szenved rövidséget. Ez a körülmény pedig kétségtelenül tovább élteti a sokat emlegetett intellektualizmust és akadályozza a szocialista munkaiskola erőteljesebb kialakulását, arról nem is beszélve, hogy akadályozza az oktatás nevelő hatékonyságának emelkedését.

Arra a következtetésre kell tehát jutnunk, hogy az *ismeretszerzés — alkalmazás* nagy komplex fázisában gondolkodva s az oktatási folyamatot — strukturális értelemben — ezek ciklikusan visszatérő és egymásbahatoló váltakozásának tekintve, határozottan és bátran tovább kell javítani az arányt az utóbbi javára. Nem egyszerűen az előbbi rovására, hanem a kettejük közötti egészséges arány kialakítása, a teljesítményképes tudás biztosítása érdekében. A megfelelő arány tantervi feltételeit a folyó tantervi munkák során minden áron biztosítani kell; és éppen a mostani napok kiválóan alkalmasak arra, hogy a széles pedagógiai közvélemény által, a gyakorlat gazdag tapasztalatainak mérlegén méressék meg a vitatás alatt álló koncepció: vajon alkalmas-e arra, hogy ebben a hangoztatott összefüggésben biztosítani lehessen az oktatási folyamat viszonylagos teljességét? Így válik különösen nyilvánvalóvá, hogy az oktatási folyamat szerkezetét érintő vizsgálódás egyáltalán nem csupán elméleti, hanem a gyakorlatot messzemenően befolyásoló tevékenység, hiszen a folyamat egészére vonatkozó szemléletmód és a szerkezettel kapcsolatos koncepció visszahat a tartalomra, s a kettőjük közötti megfelelő viszony tantervi biztosítékai jelentős hatással vannak gyermekeink és ifjaink öntevékenységének, alkotó iskolai munkájának lehetséges szintjére.

Az ismeretszerzés és alkalmazás ciklikus váltakozásáról beszélve azonban az oktatási folyamat szerkezetét csak a legáltalánosabb értelemben ragadjuk meg. Szinte azt mondhatnánk, hogy ezzel még csupán az oktatási folyamat *makrostrukturáját* vettük figyelembe. Ezeken a szélesen értelmezett fázisokon belül az oktatási folyamat finomabb szerkezeti elemeket is felmutat, s ezek közül a didaktikai művek a legáltalánosabban a következőket említik meg: 1. a tanulók szembesítése a szükséges tényekkel, észlelés, tapasztalatszerzés ,2. az elemzés, 3. az absztrahálás és általánosítás 4. a rendszerezés, rögzítés. 5. az alkalmazás, 6. az ellenőrzés.

Úgy hiszem, amikor ezek bármelyikét megmérjük az iskolareform által kitűzött feladatok mérlegén, jelentős változtatásokra és korszerűsítésekre kell vállalkoznunk.

Ami ezeknek a szerkezeti elemeknek a jelenlegi helyzetében megvalósítandó legsürgetőbb teendőket illeti, úgy gondolom, ezekről a kiküldött írásos referátum elég részletesen beszél. Erőteljesen igyekszik állást foglalni abban a kérdésben, hogy az ismeretek alapját képező tények, tapasztalatok körét határozottan szélesítenünk kell, mivel az iskolát az élethez közelíteni többek között azáltal lehet, ha a tanórán kívüli és iskolán kívüli szférákból levonjuk mindazt a csak részben szervezett vagy esetleges tapasztalatot, mely az iskolai munka dinamikáját fokozhatja. Rámutat a referátum arra is, hogy ugyanakkor fokoznunk kell a tanulói öntevékenységet — megfelelő kutatások segítségével kiépítve és meghatározva ennek lehetséges szintjeit az egyes fejlődési ciklusokban —, mivel az öntevékenységnek a tényfeltárás terén is bekövetkező fokozódása szükségszerűen növeli az interiorizálás lehetőségét; ezáltal emelkedik a megértés színvonala és nő a konkretizálás biztonsága. Ezzel összefüggésben határozottan emelnünk szükséges az oktatási folyamat különböző szakaszaiban ismételten visszatérő elemzések színvonalát és paradigmatikus értékét; az elemzések hosszú sorát egyre jobban úgy kell tekintenünk, mint mintákat a tanulók számára, melyek hozzásegítik őket ahhoz, hogy majd „odakinn az életben" hasonló szituációkban, hasonló probléma előtt állva bármikor, amikor a közvetlen pedagógiai vezetés már nem áll mellettük, önálló elemzés utján megtalálják a problémák megoldását. Ez szoros kapcsolatban van azzal a nagy jelentőségű kutatással, melyre már utaltunk N. L LANDA tanulmányának említésekor, s amely különböző műveletek, megoldási módok fogalmi jegyeinek az oktatási folyamatban történő felkutatását és kialakítását célozza, s ezáltal jelentősen emelni kívánja az elemzések értelmi nevelő erejét, és csökkenteni bizonyos anyagokkal kapcsolatban a „ráfordítás" idejét, azokban az esetekben, amikor az elvileg hasonló megoldások, illetve műveletek korábbi elemzések nyomán már rendelkezésre állnak.

A továbbiakban az absztrakciók és általánosítások összefüggésében megtett javaslatokon túl az írásos referátum különösen részletesen foglalkozik az *alkalmazással*, mint az oktatási folyamat egyik legnagyobb jelentőségű szerkezeti elemével; ezen belül az alkalmazások rendszerének továbbszélesítésével, de különösen az alkalmazás komplex funkciójával s e komplex jelleg fokozottabb biztosításának szükségességével. Úgy tűnik ugyanis, hogy az alkalmazásnak azon a közismert funkcióján túl, 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. Ilyen módon az alkalmazás szokásos értelmezése mellett az „alkalmazó rögzítés" és „alkalmazó ellenőrzés" fogalmát s e fogalom gyakorlati követelményeit a jelenlegi helyzetben igen lénye-

gesnek kell tekintenünk. Ez nézetünk szerint pl. az ellenőrzés tekintetében nem mond ellent annak a kibontakozó törekvésnek, mely az ellenőrzést határozottabban kívánja az oktatási folyamat szerves részévé tenni. *Ezt a törekvést csak ösztönözni és biztatni lehet:* amit itt az alkalmazó ellenőrzésről mondtunk, az ennek egy másik oldalát ragadja meg s arra irányul, hogy az ellenőrzés — bárhol történjék is — egyre jobban a teljesítményre irányúljon s egyre jobban szabaduljon meg attól a jellegétől, mely egyszerűen vagy túlnyomórészt különböző emlékezeti anyagok szóbeli kikérdezésére irányul. Lényegében ugyanez a helyzet a rögzítéssel kapcsolatban is: az „alkalmazó rögzítés" gyakoribb beiktatása jelentősen csökkenthetné a rögzítések jelenlegi verbális jellegét, bár bizonyos verbalitás természetesen a későbbi fejlődés során is szükségképpen megmarad.

Ugyanitt feltehető volna az a kérdés is, vajon nem volna-e indokolt egyes új ismeretrészek „alkalmazó jellegű" feldolgozásáról, vagyis a tanulók részben önálló és önálló munkájával történő feldolgozásáról is beszélni? Amikor is a feldolgozás alkalmazás-jellegét természetesen az a körülmény biztosítaná, hogy önállóan kellene felidézniök és felhasználniok idevonatkozó korábbi ismereteiket s önállóan kellene az új anyag megértéséig, az esetlegesen abban rejlő problémák megoldásáig eljutniok?

Nézetünk szerint erre a kérdésre feltétlenül igen-nel kell válaszolni, vagyis átgondoltan és szisztematikusan emelni kell az iskolarendszerben felfelé haladva az ilyen jellegű új anyagfeldolgozások lehetőségét. Egyébként ugyanis oktatási vontakozásban meglehetősen indokolatlan jelenségnek tűnhetik fel az a kívánalom, hogy egészen az érettségi vizsgáig a közvetlen tanári vezetés szakadatlan támogatásával dolgoznak fel minden új anyagrészt, az érettségi vizsga másnapján pedig azzal az igénnyel lépünk fel velük szemben, hogy ugyanezt a munkát teljes önállósággal végezzék el.

Az ilyen jellegű tevékenységhez azonban valóban nem elegendő annak biztosítása az oktatási folyamatban, hogy az új anyag megértéséhez nélkülözhetetlen előzetes ismereteket elsajátítsák, hanem a folyamatnak az a „dimenziója" is szükséges, mely *a képességek megfelelő fejlesztését* garantálja, a szükséges *értelmi műveletek* kimunkálását biztosítja.

Talán nem tévedés azt állítani, hogy ez egyike azoknak a területeknek, melyeken a legnagyobb adósságai vannak az oktatás elméletének.

Tisztelt Konferencia! — Azt gondolom, egészen természetes, hogy ezeket s az ezekhez hasonló kérdéseket még hosszasan lehetne folytatni s meg lehetne állapítani: mindezek nagyon is hozzá tartoznak az oktatási folyamat korszerűsítéséhez. E problémák érintését ezen a ponton mégis félbe kell hagyni, mivel a korreferátumok is igen lényeges vonatkozásait érintik az oktatási folyamatnak, s mindezeket reményem szerint igen lényeges további szempontokkal és javaslatokkal fogják kiegészíteni a hozzászólók.

Egy kétségtelen: az oktatás korszerűsítése — amint már az elmondottak is mutatják — nem korlátozható egy-két részletkérdésre, hanem a folyamat egészét érintő koncepcionális kérdésekre éppúgy kiterjed, mint szerkezeti, szervezési, metodikai, neveléslélektani, neveléselméleti kérdések egész komplexumára.

Munkaértekezletünk egyik nagy feladata éppen a teendők e sokirányúságának hangsúlyozása s a korszerűsítés bizonyos megoldási módozatainak javasolása.

A kiküldött írásos referátum a folyamat egészét érintő koncepció körvonalait igyekezett megadni, jelezve egyszersmind, hogy a javasolt korszerűsítési módozat mintegy a közeljövő reálisnak tekintendő, már ma megvalósít-

ható feladata. Ez a kiegészítő referátum ugyanakkor határozottan igyekezett aláhúzni, hogy *minden javaslat — akár a folyamat egészére, akár annak bizonyos részleteire vonatkozzék — felhasználható elemeit tekintve messzemenő támogatást és felkarolást érdemel*, mivel valószínű, hogy csak a javaslatok összességéből lehet majd kivonni a korszerűsítés minél eredményesebb módozatait.

Abban a reményben, hogy munkaértekezletünk e korszerűsítéshez nem jelentéktelen szempontokkal fog hozzájárulni, előljáró megjegyzéseimet befejezem, hogy átadhassam a szót a korreferátumok előadóinak.

SZARKA JÓZSEF: A NEVELÉSI FOLYAMAT KORSZERŰSÍTÉSÉNEK KÉRDÉSEI

Ösztönző és a felelősség súlyával nyomasztó terhek nehezednek a nevelés elméleti és gyakorlati munkásaira. A társadalmi fejlődés útjait előrelátó tervezés — mint ismeretes — az anyagi-technikai bázis mellett az új ember kialakításában jelöli meg azt a feltételt, mely a szocialista, illetve a kommunista társadalom megteremtéséhez szükséges.

Éppen ezért érthető a várakozás a neveléssel, s a nevelést kifejező s az azt támogató neveléstudománnyal szemben. Tudjuk, hogy a társadalom fejlődésében beálló minőségi változás a pedagógiában is minőségi változásokat igényel. Pezsgésben van a pedagógiai élet a szocialista országokban. Jobb megoldásokat, hatékonyabb eljárásokat keresnek, korszerű szemléletet törekszenek kialakítani és elterjeszteni. Talán nem értékeljük túl a mi szándékainkat és tetteinket, ha azt mondjuk, hogy nálunk is elkezdődött valami, ami az említett törekvések irányába mutat. Ennek a konferenciának a terve és a ténye is ezeknek a szándékoknak a megnyilvánulása.

A szervező bizottság — véleményem szerint — jól választott, mikor úgy döntött, hogy konferenciánkon az oktatási folyamat korszerűsítésének struktúrális kérdéseit vitassuk meg. Helyes volt körülhatárolni a témát, s hasznos volt —a sok lehető és aktuális kérdés közül — éppen ezt a témát választani.

Az oktatási folyamat szerkezete ideológiailag érzékeny, gyakorlati szempontból eleven kérdés, még akkor is az, ha ez nem első pillantásra látszik annak. Az oktatási folyamat szerkezeti korszerűsítése, hogy a termelésből vett kifejezést kölcsönözzek és alkalmazzak a mi területünkön, a pedagógiai tevékenység egyik leglényegesebb vonatkozásával, a termelékenység, a hatékonyság kérdésével van szoros összefüggésben. Ennél pedig időszerűbb és társadalmilag fontosabb kérdést keveset lehetne érinteni.

Ha az oktatási folyamat korszerűsítéséről beszélünk, e nagy téma mellé a nevelés oldaláról illő lenne egy hasonlóképpen átfogó témát állítani: *a nevelés folyamatának, illetve e folyamat korszerűsítésének szerkezeti kérdéseit.* Belátható azonban, hogy ez nem lehetséges, mert önálló tanácskozás tárgya lehetne, nem is kívánatos, mert a kitűzött témától legalábbis részben eltérítene bennünket. A két téma között az érintkezési, sőt a kapcsolódási pontok, azt hiszem, nyilvánvalóak, az oktatási folyamat ugyanis *része* a nevelési folyamatnak.

Bevallom ugyanakkor, hogy az érintett didaktikai problémának és a nevelés kérdéseinek összefüggése, jóllehet a folyamat mélyén nagyon is szervesen és nagyon is egzisztenciálisan érvényesül, nem könnyen felfedhető és kifejthető összefüggéseket tár fel az elemzés számára. A nehézség lényege talán abban van, hogy a nevelést már jóideje — és joggal — leginkább az intellektualizmustól

féltjük. A nevelésnek az oktatási folyamattal való összekapcsolása az intellektuális szférába látszik utalni a kérdést. A dolog lényegét tekintve ez persze nincs így.

Az oktatás nevelő hatékonyságának fokozása része azoknak az erőfeszítéseknek, amelyeket az egész nevelési rendszer megjavításáért, hatékonyabbá tételéért teszünk.

Ha az oktatásban, pontosabban az oktatási folyamatban — mégpedig tömegesen — végbemennek azok a korszerűsítési tendenciák, amelyeket a fő referátum érintett, ez önmagában is javítani fogja az oktatás nevelő hatékonyságát.

A nevelés szempontjából itt a fontosabb mozzanatok a következők:

1. Ismeretes, hogy iskolai reformintézkedéseink egyik sarkalatos elve s egyben célja is, hogy az iskolai munka egészében éppen *nevelési* vonatkozásban váljék hatékonyabbá. Ebben az összefüggésben természetes, hogy mikor az oktatás minőségének megjavításáról beszélünk, ennek útjait keressük, *egyben* a nevelés megjavítását is előmozdítjuk. A dolog szempontjából a legfontosabb az, hogy pedagógiai tevékenységünk valóban *nevelésközpontú* legyen.

2. Azzal, hogy a munka bevonul az iskolába, s azzal, hogy a tanulás értelmes, alkotó jellegű tevékenységgé válik, talán a legtöbbet tettünk azért, hogy az oktatás szocialista céljainak szolgálatában nevelőhatású legyen. Ennek persze számos feltétele van. Pedagógiánk elméletben elég világosan és sokrétűen kidolgozta ezeknek a feltételeknek a mibenlétét.

Abból a megfontolásból indulunk ki, hogy a széles értelemben vett nevelés alapvető feladata, hogy a társadalmi tevékenységre, szocialista magatartásra készítse fel a tanulókat. A társadalmi kötelezettségek közül a leglényegesebb az öntudatos és fegyelmezett, a társadalmi követelményeknek megfelelő *munka* végzése. A legterjedelmesebb érintkezési felület tehát a munka kérdései körül adódik. Ha a tanulás, a termelésre való felkészítés (akár gyakorlati foglalkozások, akár szakmai előképzés, akár szakmai képzés formájában és céljával történjék is) szakmailag-tárgyilag felkészít a munkára, megalapozza, illetve kialakítja a konkrét munkához szükséges ismereteket és készségeket, ezzel és ezen keresztül gazdagítja a munkához fűződő erkölcsi érzelmeket és vonatkozásokat is. Egy szóval a munka — megfelelő feltételek mellett — nevelőhatású lesz.

Az alapvető referátum egyik lényeges mondanivalójához kapcsolódva néhány gondolatot arról, hogy a munka alkotójellege milyen nevelőhatással van a tanulóra. Ezt a kérdést nem is lehet másképpen megközelíteni, mint a személyiség sokoldalú fejlesztésének oldaláról. Aktív, öntudatos, sokoldalúan érdeklődő és sokoldalú társadalmi felelősséget érző embereket kívánunk nevelni. Úgy tűnik, hogy a tanulói passzivitást, a passzivitásra, az egyoldalú befogadásra ösztönző módszereket csak az oktatás, pontosabban az értelmi nevelés szempontjából bíráljuk és ítéljük el, pedig legalább annyira elítélhetnénk az erkölcsi nevelés szempontjából is. (Ez a kérdés, hazai pedagógiai irodalmunkban az aktivitás kérdésével kapcsolatban szép és sokoldalú elemzés alá került.)

Az aktív tanuló gondolkodó és cselekvő tanuló. Szocialista szellemű nevelőmunkánk azon fáradozik, hogy az ifjúságot tudatosan cselekvő társadalmi tényezővé formálja. Aki gondolkozik, az mérlegel, megfontol, értékel, összehasonlít — tehát lényeges lépcsőfokokat jár be a tudatosság felé. S ennek hangsúlyozása talán nincs ellentétben azzal a jogos elégedetlenséggel, amelyet az elmúlt években itthon is, tudomásunk szerint más országokban is a nevelés intellektualizmusa miatt éreztek. Ismerni egy erkölcsi normát, pontosabban verbális síkon elraktározni és visszamondani nem azonos azzal, hogy elgondolkozunk annak tartalmán, követelményein.

Ami a cselekvést illeti, egész erkölcsi nevelésünk megjavításának szándéka közismerten azt szolgálja, hogy a tanulók cselekedjék is a jót, ne pedig csak tudják, hogy mit hogyan kellene tenni. Felismertük és valljuk, hogy az erkölcsi nevelésnek gyakorlótérre van szüksége. Nem kívánok itt közismert tételeket és igazságokat felidézni a közösségi nevelés jelentőségéről, például arról, hogy a közösség az erkölcsi gyakorlás szintere.

Az aktivitás két aspektusból is fontos a nevelés számára. Egyfelől kialakítja a cselekvés — hogy úgy mondjuk – semleges készségeit, amelyek hasznosak lesznek a kifejezetten erkölcsi jellegű cselekvés lefolyása szempontjából is. A cselekvés, a cselekvésre való készség egyfajta szemléletet, magatartást, erkölcsi habitust is jelent, amelynek nehéz lenne túlbecsülni az erkölcsi jelentőségét.

Természetesen nagyon egyszerűen fognánk fel a dolgot, ha az aktivitás és az erkölcsi tevékenység között általában közvetlen összefüggéseket vélnénk felfedezni. Nyilvánvaló, hogy ha egyszerűek és közvetlenek lennének az összefüggések, akkor mindenfajta cselekvés, mindenfajta aktivitás erkölcsileg is nemes szinezetű lenne. Ez pedig közismerten nincs így.

A mi körülményeink között, a szocialista munkaiskola körülményei között, tendenciájukban, de egyre inkább megvalósuló jelleggel jelen vannak azok a feltételek, amelyek az általános, a „semleges" aktivitást a szocialista erkölcs mérlegén pozitív jelleget mutató cselekvéssé, tehát a szó igazi értelmében vett aktivitássá teszik. Ezek: az oktatás tudományos tartalma, az ismeretszerzés tudományos menete, az oktatási anyagnak nevelési célzatú válogatása, mindaz, amit az oktatás nevelési irányultságának nevezünk.

Kérdés, miért nem hatottak jobban ezek a nevelés szempontjából kedvezőbb feltételek? Gondolom azért nem, mert elvileg sem voltak a szükséges mértékben kimunkálva, elvileg sem voltak kellően összehangolva, és ami a legfényegesebb, nem kerül sor következetes megvalósításukra. Mint látjuk, a szocialista didaktika arra törekszik, hogy túlhaladja a megmerevedett formákat, szükséges, hasznos és ésszerű lazításokat hajtson végre, hogy az oktatási folyamatnak leggazdaságosabb menetére váltsa át azokat a szerkezeti elemeket, amelyek a marxista ismeretelmélet és a marxista didaktika fényében nem bizonyulnak gazdaságosaknak.

Nagy Sándor professzor mélyrehatóan és meggyőzően fejtegette ezeket a lehetőségeket. A neveléselmélet részéről csak azt lehet kívánni, hogy vajha minél általánosabbá válna s minél kisebb közvetítési veszteséggel valósulna meg az a korszerű didaktikai szemlélet, s az erre épülő oktatási metodika, melyről ő olyan gondolatgazdagon beszélt.

Felbecsülhetetlen nevelési lehetőségeket rejt magában az a tanítás, mely szerint a korszerű oktatást úgy fogjuk fel, mint a nevelő és a tanulóközösség együttes, közös munkáját. A közösségi szálak is keresztül-kasul szövődnek egymásba. A tanulók együttes munkájának előnyeit — a maga értelmezésében és céljai érdekében — a polgári pedagógia is kereste, s bizonyos határokig meg is valósította. Ismeretesek azok az eredmények, amelyeket a közösségi nevelés a tanulók összekovácsolása terén, elsősorban a Szovjetunióban, de más szocialista országokban is, elért. A tanulók együttmunkálkodása a termelőmunkának a képzésbe való bekapcsolásával új és nagyon is intenzív forrásra lelt. Viszonylag elhanyagoltabb azonban a pedagógus és a tanulók együttmunkálkodásának az elve és gyakorlata.

Nagyon figyelemre méltónak tartom, amit ezzel kapcsolatban mond a referátum: ennek a szemléletmódnak „a gyakorlatban tömeges mértékben történő

érvényesítése: ez szinte az első számú biztosítéka annak, hogy korszerűnek tekinthető oktatási folyamatot valósítsunk meg."

Az egyik hangsúly itt azon van, hogy ezt a szemléletmódot tömeges méretekben kell érvényesíteni. Valóban, ma már ott tartunk, hogy igényes megoldásokat a legjobbak, a legáldozatosabb pedagógusok ismernek és alkalmaznak is. Ugrásszerűen emlékednék azonban az oktatás és nevelés színvonala, hatékonysága, ha *tömegesen* valósítanák meg azt, amire a legjobbak útkereső igyekezetükben törekszenek.

A tanulók és a pedagógusok alkotó együttműködésének nálunk — történetileg indokolt és érthető módon — több irányú akadálya van. Mindenekelőtt gátol bennünket a hagyományos, a porosz iskola nálunk is erőteljesen ható szemlélete, mely a diákot és a tanárt nemcsak a gyakorlatban, hanem elvszerűen is elválasztotta egymástól. Úgy gondolom, ebben az összefüggésben erre a nehéz és fájdalmas problémára elég mindössze utalni. Ennek következménye, hogy pedagógusok és tanulók munkatársi együttműködésének nálunk nem alakultak ki, s főleg nem terjedtek el módszerei, eljárásai, hagyományai. Ez összefüggésben van azzal, hogy a polgári pedagógia konstruktív elemeitől a magyar iskolák tömegméretekben el voltak zárva vagy elzárkóztak, a szocialista pedagógia elvi alapjaira, szemléletére és szellemére épülő szocialista pedagógus—diák viszony pedig — mert ez a pedagógia nem hatotta még át elég mélyen a pedagógus közvéleményt — nem alakulhatott ki. A hazai neveléstudománynak is vannak persze adósságai. Mindeddig nem foglalkozott elég komolyan — főleg oktatási, didaktikai vonatkozásban nem — ennek az együttműködésnek a természetével, lefolyásával, módszereivel és eszközeivel. Most, hogy a munkaoktatás sokrétű problémái felszínre kerültek, az „ár" magával hozta ennek a problémának a jobb megoldását is.

Mint említettük, ennek a munkatársi viszonynak nagy nevelési haszna ígérkezik. Különösebb vizsgálódás nélkül is nyilvánvaló, hogy ha a diák közvetlen, pedagógiailag indokolt és helyes viszonyba kerül tanárjával, ez sokfajta bénító gátlás alól felszabadítja őt. (Hogy ez milyen súlyos veszteségeket idéz elő a pedagógiai tevékenységben, éppen akkor, amikor ennek a tevékenységnek a termelékenységét szorgalmazzuk, talán nem is gondoljuk. Az erre vonatkozó egzakt mérések, a gyakorlatilag szinte összeállíthatatlan konkrét statisztika elriasztó képet mutatna.) Másfelől — s ez a pozitívumokat tovább erősíti — a munkatársi viszony magában rejt a tanuló számára egy magas színvonalú, szakmai szempontból értékes irányítást, érzelmi ösztönzést. Ennek a légkörét (az érzelmi ráhatások rendszerét), tartalmát és módszereit megtervezni a mi korunkban és a mi iskoláink számára — természetesen az előzményekre támaszkodva — a pedagógia soron levő teendői közé tartozik.

Ezekből a meglehetősen amorf gondolatokból talán kitűnik mondanivalónk lényege. Először is az, hogy ha az oktatás hatékonysága nő, akkor eo ipso nevelési hatékonysága is nő (természetesen bizonyos feltételek mellett, de ezeket vegyük adottaknak). Ebből azonban nem következik, hogy elegendő erre a természetes, automatikus hatásra várakozni. *Külön és speciálisan* szorgalmazni kell, hogy az oktatás nevelőhatása növekedjék. Ennek bonyolult összetevői, illetve feladatai vannak. A tárgyalásra került probléma, azaz az oktatási folyamat szerkezeti korszerűsítésének szempontjából volt lehetséges egynémely összefüggést érinteni.

A nevelés folyamatának leglényegesebb szerkezeti korszerűsítése — véleményem szerint — éppen abban kell, hogy megnyilatkozzék, hogy az etikai verbalizmus szavakkal mindent elöntő s egyoldalúan a tudati ráhatást erőszakoló

módszerével szemben, helyet kap a praxis, a cselekvés, a konkrét helyzetekben való magatartás, helytállás próbája. Jól tudom persze, hogy ez nemcsak és talán nem is elsősorban szerkezeti kérdés. Inkább szemléletbeli, tartalmi, általános módszertani — de határozottan a folyamat szerkezetének milyenségi kérdése is.

Ebben a vonatkozásban tehát a legbiztatóbbnak azt az egybeesést, azt a harmonizáló tendenciát lehet értékelni, amely abban nyilatkozik meg, hogy az oktatás folyamán az ismeretek szerzésének és alkalmazásának aránya az utóbbi javára fog változni. Ez a változás egybeesik azzal a törekvéssel, hogy a tanulók nevelését, szűkebben erkölcsi nevelését elsősorban erkölcsi tapasztalataikra, a cselekvés folyamán megszerzett ismereteikre, érzelmeikre, élményeikre építsük. Ez a két tendencia találkozik és erősíti egymást. Ez a példa is azt mutatja, hogy a nevelés széles értelemben szigorú logikával rendezett egész. S ha ebben a rendszerben az egyik elemet lényegesen javítjuk, akkor az a másik elemnek a javulását is elősegiti.

Végső soron ez is igazolja, hogy helyes és objektive szükségszerű mindazt, ami a pedagógiában eszközi jelentőségű, a célokból levezetni. Ez a rendszer, ha valóban mélyrehatón érvényesülnek benne a pedagógiai logika törvényszerűségei, gazdagságot, változatosságot enged meg a részletekben, olyan gazdagságot és változatosságot, melyet az élet reprezentál és igényel.

Paradox előjelű magatartás jellemző ránk, ha nevelési céljainkra és feladatainkra gondolunk. Nem szabad türelmetleneknek lennünk és nagyon is türelmetleneknek kell lennünk. Nem szabad türelmetleneknek lennünk, mert tudjuk, hogy a nevelésben minden láncszemnek megvan az előzménye; nem szabad csodákra várnunk, s nem szabad meggondolatlanul terveznünk, irreális várakozásokat keltenünk. Ha valami a szerves fejlődés útját kell, hogy befussa, akkor a nevelés mindenesetre ilyen folyamat.

Ugyanakkor türelmetleneknek kell lennünk, mert látnunk kell, hogy az új ember nevelése minőségileg más feladatokat ró a nevelés gyakorlatára és elméletére. Nem lehet játszani a szavakkal: belátható időn belül tömeges méretekben ki kell alakítani a szocialista tudatot és magatartást. Ez a fejlett szocialista társadalom sine qua non-ja. Társadalmi, politikai rendszerünk — a történelem — a feltételeket egyre inkább biztosítja ehhez, de egyre kérlelhetetlenebbül kéri számon a munkát és az eredményeket.

FEHÉRVÁRI GYULA: AZ OKTATÁSI FOLYAMAT KORSZERŰ FELFOGÁSÁNAK METODIKAI KÉRDÉSEI

Munkaértekezletünk bevezető referátuma, az oktatási folyamat korszerűsítésének szerkezeti kérdéseit vizsgálva széleskörűen elemzi az ezzel összefüggő problémákat, lehetőségeket, elméleti és gyakorlati feladatokat, és — mintegy minimális programként — felvázolja azokat a teendőket, amelyek az oktatás alkotó tervezése és rugalmas levezetése érdekében iskolaügyünk fejlődésének jelenlegi szakaszában sürgetően jelentkeznek. A referátum szerzője azzal zárja gondolatmenetét, hogy a korszerűsítéshez — a strukturális kérdések fokozatos megoldása mellett — természetesen a *metodikai kérdésekben való határozott előrehaladás* is szervesen hozzátartozik.

A nevelési és oktatási célkitűzésekből, az oktatás tartalmából szükségszerűen adódó didaktikai feladatok, ezek rendszere, egymásutánja, arányai valamint a megoldásukat szolgáló módszerek, eljárások problematikája valóban olyan

szoros egységet alkot, olyan összefonódást mutat, hogy egymástól elkülönült vizsgálatuk érdemben alig képzelhető el. A gyakorlat megfigyelése egyre inkább azt a — korábban sokszor nagyon óvatosan megfogalmazott — megállapítást látszik igazolni, hogy a módszerek nem csupán a didaktikai feladatok áttételein keresztül, hanem közvetlenül is összefüggnek az átfogóbb és a konkrétan körvonalazott nevelési és oktatási célkitűzésekkel, jelentős mértékben — néha meghatározó módon — visszahatnak még az oktatási folyamat nagyobb szakaszaira is, de ezen belül különösen az egyes témák, tanítási órák felépítésére, tehát az oktatási folyamat szerkezetére. Úgy gondolom, hogy a módszereknek, eljárásrendszereknek ez a szerepe, ilyen hatása a korszerűsítés terén történő előrehaladásunk során még jobban kidomborodik és erősödni fog, minthogy a fejlődés útja nyilván csak a konkrét körülményeket figyelmen kívül hagyó merev, megkövesedett, mechanikus sablonok felszámolása, az oktatási folyamatnak az eddigieknél sokkal rugalmasabb, dialektikusabb megtervezése és levezetése lehet.

A fentiek értelmében is kézenfekvő, hogy maga a referátum is, bár a korszerűsítés szerkezeti vonásait állítja vizsgálódásai középpontjába, szükségszerűen kitér bizonyos „kivitelezési", tehát módszerbeli kérdésekre is.

Hozzászólásomban a továbbiakban elsősorban iskoláink jelenlegi helyzetéből, az iskolai gyakorlatból kiindulva *igyekszem a korszerűsítés néhány metodikai vonatkozását érinteni.* Megjegyzéseim nyilván kissé esetlegesek, nem kellően rendszerezettek, azonban ebben a keretben — a részletezés igénye és lehetősége nélkül — csupán néhány olyan kérdésre szándékozom felhívni a figyelmet, amelyek oktató munkánk előbbrevitele érdekében jelenlegi helyzetünkben véleményem szerint a leglényegesebbek.

Mindenekelőtt fontosnak tartom megállapítani, hogy a munkájuk eredményességéért komoly felelősséget érző pedagógusok körében egyres szélesebbkörűen és erőteljesebben jelentkezik az a felismerés és igény, hogy korszerűbb, hatékonyabb eljárásokat, módszereket kell kialakítanunk és alkalmaznunk, mert az eddigi — bár jól ismert és kitaposott — utakon járva nem lehet megnyugtatóan megvalósítani az iskolában ma reánk váró feladatokat. Egyetértéssel és szívesen fogadták például a legutóbbi tanévnyitó utasítások megállapításait, amelyek szerint az iskolareform valóraváltásában, az új iskola megteremtésében a további sikerek kulcsa döntően a pedagógusok kezében van, és érzik azt az ellentmondást, amelyet mostanában gyakran úgy szoktak megfogalmazni, hogy nem lehet a legkorszerűbb nevelési célkitűzéseket régi, sokszor avult eszközökkel megvalósítani. Mégis — úgy látszik — minden jószándékú és jobbra törekvő felismerés, a mindennapi gyakorlatban tapasztalt sok nehézség, gyötrődés, néha kudarc ellenére sem bontakozott még ki nálunk elég bátran, határozottan az olyan *tömeges pedagógiai alkotó munka*, mint amilyent például a Szovjetunióban az úgynevezett MOSZKALENKO-vita megmutatott. Igaz, a szovjet pedagógusok fejlettebb társadalmi körülmények között dolgoznak, ott lényegesen előbbre tartanak az iskolareform megvalósítása terén, de ez a különbség mégsem magyarázhatja kellően a nálunk tapasztalható viszonylagos lemaradást. Az ok — úgy hiszem — inkább abban keresendő, hogy nálunk a pedagógusok elég széles rétegeiben nem hatoltak elég mélyre, nem szilárdultak még meg kellően a szocialista pedagógia tanításai, márpedig alaposan átgondolt, jól megértett és biztonságosan kezelt elméleti ismeretek hiányában nehéz a gyakorlatban újat alkotni, a régi megszokottat — s így könnyebbnek látszót — felszámolni. Gyakran találkozhattunk olyan megjegyzésekkel, hogy a neveléstudomány nem segíti kellően az

iskolai gyakorlatot. Sok vonatkozásban van is alapja ennek a megállapításnak, de éppen a most itt tárgyalt témát illetően az az igazság, hogy iskolareformunk kidolgozásának és megvalósításának megkezdése óta pedagógiai sajtónkban — éppen a neveléstudomány művelői részéről — számos igen értékes tanulmány látott napvilágot, amelyek sokoldalú elvi útbaigazítást nyújtanak a gyakorlat számára, és amelyekből az iskolák dolgozói jól felhasználható tanulságokat vonhatnának le saját teendőikre. Ha ez nem így történt, vagy még nem kellő mértékben történt meg, nagyon komolyan fel kell figyelni erre a jelenségre, meg kell vizsgálni okait, biztosítani kell, hogy a pedagógiai irodalom a pedagógusok széles rétegeihez valóban eljusson, számukra minden szempontból (a művek jellege, példányszáma stb.) hozzáférhető legyen. A neveléstudomány helyzetét ugyanis nem egyedül és kizárólag a megjelent művek száma és színvonala jellemzi, hanem nagymértékben az is, hogy ez mennyire vált a pedagógusok sajátjává, és főleg: mennyire alkalmazzák, érvényesítik gyakorlati munkájukban. Ez az egész gondolatsor véleményem szerint azért kapcsolódik szorosan felszólalásom tárgyához — az oktatási folyamat korszerűsítésének módszertani kérdéseihez — mert *az új iskola módszertani kultúrájának megteremtése nem képzelhető el a a pedagógusok magasszínvonalú, szilárd pedagógiai elméleti felkészültsége nélkül.* Ha ez így igaz, akkor ennek konzekvenciáit a pedagógusképzés és továbbképzés új útjainak kialakítása során nagyon alaposan mérlegelnünk kell.

Az új, a korszerűsítés igényeinek megfelelő fejlettebb módszertani kultúra kialakításának egy további — az előbbivel rokon — feltétele az úgynevezett *tantárgyi módszertanok* mibenlétének, a pedagógia-tudomány rendszerében elfoglalt helyének, feladatainak egyértelmű tisztázása és főleg az ezen a téren szükséges elméleti és gyakorlati alkotó munka sürgős és nagymértékű továbbfejlesztése. E feladat megoldása mind a pedagógiai elmélet, mind a gyakorlat számára sok és gyorsan elvégzendő teendőt jelent, mert hatásában igen nagymértékben hozzájárulhatna a korszerűsítés folyamatának meggyorsításához. Nem szándékozom az ezzel összefüggő kérdésekről részletesen szólni, annál is inkább, mert nemrégiben jelent meg ebben a tárgykörben Nagy Sándor „Didaktika és metodika" című tanulmánya, amely igen sokoldalúan elemzi a meglévő hiányosságokat és a teendőket. A metodikai kutatás viszonylagos elmaradottsága sok vonatkozásban éreztette negatív hatását az iskolai gyakorlatban is. Közismert, hogy a pedagógusképzésben — elsősorban az egyetemi képzésben — hosszú ideig háttérbe szorultak a pedagógiai ismeretek, a képzés elsősorban az úgynevezett szaktárgyi felkészítésre irányult, és „jó szaktanárnak" azt tartották, aki jól felkészült a tantárgyának alapját képező tudományág terén. Még csak erősítette ezt a felfogást az is, hogy a szakfelügyelet igen gyakran csak az oktatás szakanyagára irányította figyelmét, nem adott kellő szintű útbaigazítást a tanítás módszereit illetően. Az említett tanulmány következtetéseinek megfelelően a metodikáknak tulajdonképpen tantárgyi pedagógiákká kell válniok, amelyek a pedagógia egészét, a neveléstudományban feltárt törvényszerűségeket, elveket széleskörűen és rendszeresen alkalmazzák a tantárgy oktatásának viszonylataira. Sürgős teendő, hogy a metodikák alaposan megvizsgálják az oktatás folyamatának az illető tantárgy viszonylatában jelentkező specifikumait, ennek megfelelően értelmezzék a didaktikai alapelveket, és részletesen dolgozzák ki azokat az eljárásokat, módszerkombinációkat, amelyeket a szaktárgy korszerű és eredményes oktatása megkíván. Mindez természetesen igen nagy kihatással lehet az oktatási folyamat tervezésére, megtermékenyítően hat a gyakorlati munkára, ösztönzést ad az alkotó pedagógiai munka kibontakoztatására. A pedagógiai ismereteknek

ilyen módon, a szaktárgy oktatásával kapcsolatosan történő feldolgozása erősítené az iskolák pedagógiai légkörét, előmozdítaná a továbbképzés, önképzés iránti érdeklődést. Terminológiai kérdésnek látszik, de ma már igen időszerű tartalmi jelentősége van annak, hogy egyértelműen leszögezzük: mit értünk a pedagógusok szakmai felkészültségén. Nyilvánvalóan ezen felül a szaktárgyi, pedagógiai és módszertani tudásnak egyformán és egyenrangúan igen nagy jelentősége van. Természetes, hogy az úgynevezett szakanyagban a pedagógusnak sokszorosan többet kell tudnia, mint amit a tantervek előírnak, de kellő mértékű pedagógiai és módszertani tudás nélkül senki sem lehet jó tanár, nehezen képzelhető el nevelési és oktatási célkitűzéseinek tudatos és eredményes megvalósítása.

Az oktatás módszertanának tökéletesítése, korszerűsítése érdekében további sürgető feladatunk *oktató munkánk egész szemléletmódjának jelentős átalakítása.* V. Sztrezikozin kitünő tanulmányában behatóan foglalkozik ezzel a kérdéskörrel, és megállapításaival minden vonatkozásban, teljes mértékben egyet lehet érteni. Nálunk is elsőrendű kérdés most, hogy alaposan megértessük az iskolák dolgozóival oktatási reformunk lényegét, alapelveit, mert csak a cél egyértelmű tisztázottsága adhat olyan biztonságot, amely lehetővé teszi a módszertani alkotómunkát. Mindenkinek világosan kell látnia, hogy milyen embereszményt kell oktató-nevelő munkánk során kialakítani, hogy egész iskolai tevékenységünket az oktatás és az élet, az oktatás és a szocialista építés közötti kapcsolat elmélyítésének kell áthatnia, és munkánk csak akkor nevezhető eredményesnek, ha ezeket a célkitűzéseket sikerült megvalósítanunk. Nem arról van tehát csak szó, hogy elvégezzük a tanterveket, hanem hogy ennek során embert formáljunk. Ezeknek az új célkitűzéseknek megfelelően igen fontos — eddig is sokszor hangoztatott, de nem kellően valóra váltott — elvek jelentkeznek, amelyek érvényesítése nélkül nem juthatunk előre a korszerű iskola megteremtése terén. Az eddigieknél sokkal nagyobb hangsúlyt kell helyeznünk arra az elvre, hogy az oktatás kétoldalú folyamat, a tanár és a tanulók közös tevékenysége, amelyen belül feltétlenül biztosítani kell a tanulók lehető legnagyobb fokú aktivitását, öntevékenységét, önállóságát. Igen fontos az a megállapítás, hogy — iskolai viszonylatban értelmezve — nem tanul az, aki nem akar tanulni. Éppen ezért módszertani munkánk terén az előrehaladás kulcskérdése, hogy megtaláljuk azokat az eljárásokat, amelyek alkalmasak a tanulók érdeklődésének, aktivitásának felkeltésére, fokozására, amelyek elvezetik őket ahhoz, hogy tudatosan végezzék munkájukat, nemcsak — esetleg kényszerítő eszközök hatására — *elfogadják* a tanítást, hanem maguk is aktív, tevékeny *résztvevői* legyenek az ismeretszerzés folyamatának. Az eljárásrendszerek függvényei az elérendő célnak. Éppen ezért csak ilyen szemléletmód birtokában lehetnek képesek a pedagógusok a módszerek korszerűsítése lehetőségeinek felismerésére.

Ha ezeket az igényeket egybevetjük oktató munkánk jelenlegi gyakorlatával, végülis nem kell pesszimistáknak lennünk. A pedagógusok munkájában ennek a szemléletnek, és az ebből fakadó gyakorlati konzekvenciáknak igen sok elemét felismerhetjük. Ha mégis az új módszertani kultúra kialakítását sürgetjük, ennek oka, hogy lényegében-egészében nagyon sok esetben még a régi módon folyik a tanítás, nem értünk el még odáig, hogy oktató munkánk egész rendszere kellő mértékben új célkitűzéseinkhez igazodott volna. Ezért jellemző még mindig — és ebben nem egyedül a tantervi maximalizmus a döntő tényező — az idővel való küzdelem, ezért viszonylag egyhangú az órák felépítése, és ezért az úgynevezett aktivizálás igen gyakran még mindig csak elsősorban a kérdés-felelet módszer széleskörű alkalmazásában nyilvánul meg. Pedig egyet

lehet érteni azokkal a megállapításokkal, hogy oktató munkánkban igen sok időtartalék van, ezt azonban egyedül a tananyag csökkentésével nem lehet feltárni, hanem az ilyen módon jelentkező tanári és tanulói túlterhelés megoldása csak az oktatás módszereinek korszerűsítése útján lehetséges. Nagy jelentőségűek ebből a szempontból NAGY SÁNDOR referátumának a „rugalmas indukcióra", a szorosabb értelemben vett ismeretszerzés és a korszerűen felfogott alkalmazás időarányaira vonatkozó fejtegetései. Véleményem szerint strukturálisan és módszertanilag is elsősorban ezeken a pontokon kell keresnünk az oktatási folyamat korszerűsítésének lehetőségeit. A módszerek korszerűsítésével kapcsolatban feltétlenül nagymértékben figyelembe kell vennünk az oktatási folyamat úgynevezett „kiterjeszkedésének" a tendenciáját. Tanulóink az órán és iskolán kívül is rengeteg ismeretelemet, tapasztalatot szereznek (otthoni környezet, ifjúsági szervezetek munkája, üzemi munka, rádió, televízió, film, olvasmányaik stb.), mindezzel az oktatási folyamat minden mozzanatában feltétlenül számolnunk kell. Tudomásul kell venni, hogy az iskola egyedül nem lehet képes a tanulókat mindenre megtanítani, nem lehet képes teljesen kész embereket formálni, és ezért munkája sikerének egyik fontos kritériuma, mennyire képes a társadalmi hatásegyüttesben irányítóvá válni, értve ezt a hatást az iskoláskor idejére, de az iskola befejezése utáni időszakra is. Ez a gondolat előtérbe helyezi a belső erők, a képességek fejlesztésének jelentőségét. Természetesen nagyon kell ügyelni az arányokra. Az ismeretek elsajátítása az iskolában nem válhat csupán eszközzé, hanem egyben cél is. Szocialista közoktatási politikánknak megfelelően korszerű műveltséget, szilárd, teljesítőképes tudást kell nyújtanunk az iskolában a tanulóknak, és *ezzel együtt* kell gondoskodnunk az olyan képességeknek a megfelelő kibontakoztatásáról, amelyek birtokában a tanulóink az iskola befejezése után is tovább tudják gyarapítani műveltségüket, felkészültségüket. Úgy véljük, az oktató munka ilyen felfogása a tanulók számára is sokkal célirányosabbá, értelmesebbé, vonzóbbá és kívánatosabbá teszi a tanulást, és mindezek következtében növeli aktivitásukat.

A szűkebb értelemben vett módszerekről szólva röviden csak annyit szükséges megállapítani, hogy valóban, ezeknek eddig is ismert széles skálája alkalmas a fenti célkitűzések megvalósítására. Nem új módszereket kell tehát keresnünk, hanem az eddig is ismert módszereket új célkitűzéseinknek megfelelően kell alkalmaznunk. Nagyon találóan állapítja meg KISS ÁRPÁD egyik tanulmányában, hogy minden módszer lehet aktív, nem „aktív módszerek" felkutatásán kell fáradoznunk, hanem a tanulói aktivitás feltételeit kell megteremtenünk. Erre pedig nincs csodaszer, ehhez egyetlen egy módszer sem lehet önmagában elegendő, hanem az összes módszerek tudatos, célirányos alkalmazása, a módszereknek az éppen soron lévő feladatok megoldására leginkább alkalmas kombinációja vezethet el a teljes tanulói aktivitáshoz. Mégis talán nem felesleges ismételten utalni arra, hogy a módszerek sorában az úgynevezett közlő jellegű eljárások arányát a tanulók önálló munkáinak javára feltétlen csökkentenünk kell. Szükséges azt is hangsúlyozni, hogy a módszerek sorában továbbra is jelentős helyet kell elfoglalniok a tanulók iskolán kívüli, otthoni munkájának. A tankönyvvel végzett munka nem szükségszerűen magolás, hanem a megfelelően végzett iskolai oktatás szerves és szükséges továbbfolytatása és kiegészítése kell legyen. A tanulók egész tevékenysége, az iskolában és az iskolán kívül végzett munkájának együttese biztosíthatja az eredményes ismeretszerzést, szem előtt tartva azt a fontos elvet, hogy végezzünk el mindent együtt és megfelelő módon az iskolában, amit a tanárnak és tanulónak közösen kell

elvégeznie (fokozva ezen belül is a tanulók önálló munkájának arányát), és megfelelő irányítást adva támaszkodjunk bátran a tanulók órán kívül végzett önálló tevékenységére.

Az oktatási folyamat korszerűsítésének lehetőségeit, tempóját reálisan szemlélve számolnunk kell azzal, hogy ennek jelentős szervezési és — mint vázolni igyekeztem — tárgyi, személyi feltételei vannak. A szervezési keretek lényegében adottak, kibontakoztak. Reméljük, hogy az új tantervek — az országos vita tapasztalatait is figyelembe véve — megfelelő alapot nyújtanak majd a korszerű oktató munkához. Irányító szerveink, a pedagógusok nagy örömére és megnyugvására helyesen felismerték azt, hogy az alkotó pedagógiai munkához nyugodt, egyenletes munkaritmus biztosítása szükséges. Ennek érdekében már a mostani tanévben több fontos intézkedés történt, és minden bizonnyal ezeket továbbiak is követik. Komoly lépéseket kell még tennünk a módszertani kultúra fejlesztése érdekében a pedagógusok felkészültségének fokozása terén, és nagymértékben fejleszteni kell az iskolák berendezését, az oktatás tárgyi feltételeit. Minden jel arra mutat, hogy igen sok kedvező tényező segíti korszerűsítési törekvéseinket, azonban mégsem várható, hogy egyik napról a másikra döntő változás történik. Mindent meg kell tennünk a gyorsabb előrehaladás érdekében, de nem lehet és nem is szabad ezt a folyamatot túlságosan sürgetni. A kellő feltételeket megteremtve, tervszerűen, jól megalapozottan kell előre haladnunk, és támaszkodva a pedagógusoknak munkájuk iránt érzett felelősségtudatára, várhatjuk, hogy néhány év alatt olyan minőségi változások következnek be módszertani téren is az iskolák munkájában, amelyek már reális közelségbe hozzák a társadalmunk igényeinek megfelelő szocialista munkaiskola megteremtését.

KISS ÁRPÁD: A TELJESÍTMÉNYSZINT VIZSGÁLATÁNAK NÉHÁNY EREDMÉNYE

A foglalkozás azokkal a problémákkal, melyeket a főreferátum szerzője az oktatási folyamat szerkezeti elemzéséből kiindulva vet fel, bizonyosan lényegbevágó. Akár úgy tekintjük a főreferátumot, mint egész eddigi tanítási gyakorlatunk nagy határozottsággal és meggyőző erővel előadott kritikai értékelését, akár mint jövő felé mutató utak megjelölését, lényeges pontokon kényszerít új megoldások keresésére.

Az előttem szólók tetemesen terjesztették ki a korszerűsítésre szoruló területeket, és sokban mélyítették el magának a korszerűsítésnek a fogalmát.

Az én szerény kiegészítésem — mely a megtisztelő korreferátum minősítést kapta az értekezleten — ahhoz a részterülethez kapcsolódik, mely a főreferátumban az oktatási folyamat hatodik összetevőjeként *ellenőrzés* néven szerepel, és amelyhez én itt hozzátenném az *értékelés* szót: így vonatkoztatható ugyanis a tágan értelmezett tanulási folyamatnak arra a lényeges mozzanatára is, mely egy erőfeszítés sikerességének megállapítása a tanuló számára, és amelyet a pszichológia mint *megerősítést* olyan fontosnak tekint akkor is, ha az értékelésnek nem ellenőrző jellege van.

1958 májusában végeztünk először kikérdezést írásos feladatlapok segítségével az általános iskolából kilépő tanulók *tudásszint*jének megállapítására. Ezt a vizsgálatunkat még úgy terveztük meg, hogy eredményeiből az iskola egész műveltséget megalapozó tevékenységének hatékonyságára lehessen következ-

tetéseket levonni. Minthogy a mutatkozó teljesítmény — még a tanulmányi anyag terjedelmét és elsajátítási fokát tekintve is — igen egyenlőtlennek bizonyult, egyes ismeretkörökben pedig lényegesen alatta maradt az akkori tantervi követelményeknek, vizsgálatunkat az iskolai tanulmányokban elért teljesítményszint *nagyságrend*jének meghatározására korlátozva két alkalommal megismételtük. 1959 szeptemberében a gimnázium első osztályába belépő volt általános iskolai tanulókat, 1960 májusában pedig a gimnázium első osztályát végigjárt tanulókat kérdeztünk ki részben egyező feladatlapok segítségével.

A vizsgálatokat munkatervi feladatként a Pedagógiai Tudományos Intézet vezetőségének és módszertani osztálya tagjainak támogatásával folytattuk, egyes eredményeiről és egy kiegészítő vizsgálat adatairól több alkalommal beszámoltunk.[1]

Ebben a dolgozatban mint eredményt, néhány tapasztalatot kívánunk összefoglalni az írásos feladatlapok felhasználásával kapcsolatban. Teljesítménypróba néven jelöljük meg a feladatlapon feltett minden kérdésünket, az emlékezeti teljesítményt kívánókat ugyanúgy, mint azokat, amelyeket értelmieknek minősíthetünk összefüggések meglátása és a tudás bizonyos önállósággal való alkalmazása alapján. Vizsgálatunknak ez az oldala neveléslélektani és didaktikai vonatkozású.

Szükségessé teszi kikérdezésünk elemzését és néhány következtetés levonását az a körülmény, hogy sokan tekintenek idegenkedéssel eljárásunkra; nem ismerik és nem is törekednek megismerni célszerű és eredményes alkalmazásának lehetőségeit, a sokféle és önkényesen végzett „felmérés" felületes általánosításait bizonyítéknak tekintik az írásos kikérdezés ellen általában. Mi abból a józan ész diktálta feltevésből indultunk ki, hogy a lényeges tanulmányokra kiterjedő, sokféle és elégséges számú, fokozatosan nehezedő kérdést tartalmazó írásos feladatlap értékelése alapul szolgálhat indokolt ítélet kialakításához tanulók és tanulócsoportok iskolai teljesítményéről. Az iskola egy nagyon régi gyakorlatának (írásbeli dolgozat, írásos vizsgafeladat) olyan új változatáról van szó, amelyet a milliós tanulólétszám és a pedagógiai munka hatékonyságának szentelt nagyobb figyelem egyaránt az előtérbe állít. A mi vizsgálatunk — bár hasznosítottuk benne bonyolultabb eredménymérések tapasztalatait — alig távolodott el az iskolában szokásos értékelési gyakorlattól. Látjuk azonban minden lehetőségét annak, hogy másféle kérdésfeltevéssel és bonyolultabb értékelési technikák alkalmazásával a nyert eredmények másféle módon is feldolgozhatók.

Ezek után röviden visszatérünk vizsgálatunk indokolására:

Pedagógiai gyakorlatunkban nem nagy a lehetősége annak, hogy az iskolás tanulók — akár egyéni, akár csoportos — teljesítményét objektív mércéhez viszonyítva legyen képes valaki megállapítani. Az értékelő pedagógus a tantervi követelmények, a tankönyv, saját befektetett munkája és meglevő tapasztalatai alapján helyezi el a tanulókat egy fokozatosan tagozódó skálán, amelynek szélső értékeit a legtöbb teljesítményt jelző ötös és a legkevesebb vagy semmi teljesítményt kifejező egyes alkotják. A két szélső érték között a tanulók a lehetséges öt kategória egyikében kapnak helyet teljesítményük alapján, természetesen úgy,

[1] Iskolás tanulóink tudásszintjének vizsgálata. Pedagógiai Szemle, 1960. évf. 3., 7. és 9. szám; 1961. 7—8. sz.

Docimológia, osztályozás, mérés. Pszichológiai Tanulmányok. 1960. Budapest, 1961. Akadémiai Kiadó, 253. l.

Írásos teljesítménypróbák iskolai felhasználása. Pszichológiai Tanulmányok, 1961. Budapest, 1962. 155. l.

és ezt maga az osztályozó pedagógus is tudja, hogy azonos érdemjegyek nagy egyéni különbségeket is takarnak. Az a tény, hogy a tanulók tanulmányi eredménye bizonyos mértékben a pedagógus munkáját is minősíti, magától értetődően hozza magával azt a gyakorlatot, hogy a pedagógus a gyengébb teljesítményt nyújtó csoportot (osztályt) is az említett két szélső értékkel jelzett skálán helyezi el, és így jóval alacsonyabb szintet minősít egy magasabbal azonosnak, függetlenül attól, hogy az alacsonyabb szint a pedagógus hiányos vagy eredménytelen munkája következtében állt-e elő, vagy a tanulók gyengébb teljesítőképességének következménye. Így nagy egyenlőtlenségek állnak elő osztályonként, és előállhatnak hasonló okokból iskolánként. Azok a meggondolások, amelyek egy ilyen értékelési gyakorlattal kapcsolatosan támaszthatók (függetlenül attól, hogy az milyen mértékben alkalmas az osztályozás pedagógiai rendeltetésének betöltésére), eléggé ismertek. Ismeretes az is, hogy számos országban az osztályozást kisegítő vizsgák valósággal átszelik a tanulmányi időt bizonyos szakaszokban: céljuk az iskola és a tanuló teljesítményének kívülről, sokszor országosan egyeztetett követelmények szerinti minősítése. Ezeknek a vizsgáknak tájékoztató adatai befolyást gyakorolnak a követelmények meghatározására, de egyben eligazítják a pedagógust is az elfogadható minimum és az egyes érdemjegyekkel jellemezhető tudásszint tekintetében. A mi köznevelési rendszerünkben sem az osztályozás, sem a vizsgák — az érettségi vizsgálaton kívül legfeljebb egyes szakiskolai felvételi vizsgák jöhetnek számításba — nem segítenek azon a fogyatékosságon, ami abból ered, hogy *a pedagógiai munka a teljesítmény oldaláról meghatározatlan marad.* A megfogalmazott követelményeknek kétségtelenül van bizonyos szabályozó hatásuk arra a körre, amelyen belül bizonyos teljesítményt meg kell kívánni, de nem a teljesítmény szintjére, amelyet értékelni kell. Ez a helyzet magában indokolja azt a tényt, hogy igen kevés pontos és megbízható jelzés érkezik a pedagógiai gyakorlat felől a követelményeket megszabó tényezők felé, minthogy ilyen feladat betöltésére alkalmas jelzőrendszerünk nincs. Nem látszik kétségesnek, hogy olyan köznevelési rendszerben, amelynek nincs megbízható eszköze arra, hogy a tervszerű gyakorlati munkát objektív módon szemmel tartsa, hatékonyságát mindig újból, minél több oldalról lemérje, továbbá nincsenek hiteles adatai ahhoz, hogy az általános vagy részlegesen mutatkozó fogyatékosságokat feltárja, a követelmények és a teljesítmények közti viszony kiszámíthatatlanná válik, egy ilyen állapot minden következményével együtt.

Már első kikérdezésünk az itt jellemzett állapotot igazolta:

A vizsgált tanulók teljesítményét úgy jellemeztük, hogy ismeretkörönként táblázatban soroltuk fel a feltett kérdéseket, megoldandó feladatokat (a teljesítménypróbákat), a kérdések után iskolánként (tanulócsoportonként) adtuk meg a helyesen válaszoló tanulók százalékszámát. Ez a kimutatás beszédesen bizonyította az eltérő pedagógiai feltételek között dolgozó tanulók teljesítményének *egyenlőtlenségét.* Az egymást követő három vizsgálat eredményeinek egymás mellé írása pedig lehetővé tette a teljesítmények *egyező nagyságrend*jének szemléletes megállapítását.

Minthogy egy-egy alkalommal viszonylag kisszámú tanulót vonhattunk csak be a vizsgálatba (a statisztikai mintavétel szabályait követve kiválogatott 12—8—8 iskola), a kikérdezések eredményeit elsősorban ezen a két téren tekintjük meggyőzőknek, továbbá döntőknek abból a szempontból, hogy a most szóban lévő eszköz — az írásos feladatlap — segítségével ilyen vizsgálatok eredményesen végezhetők.

Nem a mostani alkalommal kell foglalkozni magukkal a feltett konkrét kérdésekkel vagy kérdéssorokkal. Amennyire képesek voltunk rá, a tárgyanként is változatos típusú, a lényeges adatokat puhatoló, a nem megszokottan megfogalmazott és más módon is problémát tartalmazó kérdéseket vegyesen alkalmaztuk. A feldolgozás gazdaságosságára (egyetlen rövid felelet, választás a javasolt feleletek közül, egy nem megfelelő válasz egyszerű kiküszöbölése stb) előzetesen csak addig a fokig voltunk tekintettel, ameddig összeegyeztethetőnek találtuk a kikérdezés céljával. A három kikérdezésnél egyes tárgyaknál (történelem, kémia, magyar irodalom) a kérdéseket részben átalakítottuk, részben ki is cseréltük. Nem állítjuk, hogy a célszerű kérdések és kérdéssorok megszerkesztésén még nem sokáig kell fáradozni, míg a tantervi követelményekkel összeegyeztetett, a vizsgált tanulók számára érdekes, az objektív értékelésre alkalmas, a különbségeket finoman kimutató, a teljesítményeket híven kifejező, ilyen értelemben érvényes megállapításokhoz nem jutunk.

Kikérdezésünk végig általános teljesítmény-felmérés jellegű maradt. Meg kívántuk állapítani az általános iskolából kilépő tanulók ismereti szintjét. Következtetést is csak ezen szint nagyságrendjére és egyenlőtlenségére vonatkozóan vontunk le. Egészen nyilvánvaló, hogy az ilyen kikérdezések mindig kiinduló műveletek: a belőlük levonható tanulságok — például a követelményeknek a megvalósíthatónak bizonyult szinthez való hozzáigazítása vagy fordítva, a követelmények teljesítéséhez vezető jobb utak keresése — csak alapos ellenőrzés után mérlegelhetők az értékesítés szempontjából. A mi kikérdezésünk is csak ilyen nagyjából való tájékozódásnak tekinthető, bár lehetőségeink szerint a legnagyobb gondossággal kíséreltük meg meghatározni, hogy

a) milyen adat- és művelettípusok alkalmasak a követelményekkel egyeztetett teljesítmények bizonyítására,

b) milyen kérdéseket milyen alakban fogalmazunk meg,

c) milyen nagyságú és összetételű csoportban vetjük alá előzetes próbának feladatlapunkat,

d) milyen számú és összetételű tanulóegyüttest fogadunk el mint az egészre jellemzőt,

e) milyen módon értékeljük és mutatjuk be a teljesítményt,

f) milyen módon hasznosítjuk az eredményeket.

A hallgatók bizonyosan megértik, hogy a kérdő alakban megfogalmazott hat pontban az írásos feladatlapok összeállításának — tervezésének, első alakja kipróbálásának, végleges megszerkesztésének —, továbbá kidolgoztatásának, értékelésének és ellenőrzésének, az eredmények bemutatásának és felhasználásának mozzanatait soroltuk fel. Rövid dolgozatunkban csak megemlítettük a munka egyes szakaszait abban a reményben, hogy egy későbbi időben tapasztalataink eredményeit részletesen kifejthetjük.

Ilyen előzetes munkálatok nélkül a mienkhez hasonló egyszerű kikérdezések sem vezetnek megbízható eredményekhez.

A mieinkkel egyező vizsgálatok a legtöbb esetben azzal a céllal irányítják a figyelmet az iskolás tanulók tudásszintjére, hogy a tapasztalatilag már észlelt elégtelenségeket vagy hiányosságokat azokon a pontokon igazolják, ahol általánosíthatóságuknak nagy a valószínűsége. Különös figyelemmel kell feltárni a viszonylag alacsonynak vagy éppen egyenlőtlennek mutatkozó teljesítményeket, mivel ezek javításának nagy lehetőségei eleve adva vannak. Erre az állapotra való tekintettel foglalkozott többek között egyik vidéki főiskolánk és a Peda-

gógiai Tudományos Intézet neveléslélektani csoportja (személy szerint LÉNÁRD FERENC is) a pedagógiai tevékenység hatásfokának elemzésével, a célhoz vezető utak és módok ajánlásával.

Azok a problémák, amelyeknek megoldásához a tanulók jól előkészített írásos kikérdezése közelebb vihet, sokfélék. Dolgozatunkban aszerint említünk két nagyobb kört, hogy a pedagógiai munkát irányító tényezők vagy maga a pedagógus folyamodik-e ehhez az eljáráshoz.

A mi kikérdezésünk arra példa, hogy a megállapított teljesítményszint alapján arra a kérdésre felelünk, milyen mértékben teljesíti iskolaszervezetünk egy övezete — a kötelező, megalapozó iskola — a tőle elvárt feladatokat. Egy ilyen kikérdezésnek *tantervi és* — ettől nem függetlenül — *a pedagógiai munkára* vonatkozó kihatásai lehetnek számottevők. Megemlítjük, hogy első eredményeink birtokában számos tanítási órát látogattunk meg azokban az iskolákban, amelyekben vizsgálatunkat folytattuk, és elemeztük a pedagógiai munkát a nagyobb hatékonyság feltételeit keresve. Az iskolareform eredményeképpen megállapításaink egy részének már csak történeti értéke van ugyan, mégis elsoroljuk az írásos kikérdezés folyamán felszínre került elégtelenségek néhány észlelt okát. Ilyenek:

a) a tanulás elégséges motivációjának hiánya;

b) a kiszabott tanítási anyag minden áron való elvégzésére irányuló törekvés: a kimutatható elmaradás kerülése hiányosan megértett anyagrészeknek házi feladatként való kiadásához vezet; egy esetben annak is tanúi voltunk, hogy a pedagógus sok új fogalmat tartalmazó anyagrészt jelölt ki házi feladatként minden előkészítés nélkül, mivel tanítási órája elmaradt;

c) az anyag egyféle módon, csak a tanulók receptivitásával számoló előadása és változatlan alakban való számonkérése;

d) az anyagnak készen való nyújtása, a pedagógustól jelentősnek ítélt szakaszok kiemelése, sokszor diktálásszerű feljegyeztetése; lemondás azoknak a műveleteknek szolgálatba állításáról és gyakorlásáról, amelyek az önálló elsajátítást is lehetővé tennék; lemondás a pedagógustól előre nem látott nevelési feladatok teljesítéséről;

c) egy-egy órán a nevek, a nem tisztázott és magyarázatra szoruló fogalmak olyan sokasága (földrajz, biológia, egyes esetekben fizika és egészségtan), amely a megértés alapján való megtanulást erősen megnehezíti;

f) a konkrét, eleven szemlélet, a megmutatás, a kísérlet, az összefüggések nyilvánvalóvá tétele segítségével történő megértetés elhanyagolása;

g) az alkalmazásra és gyakorlásra fordított kevés idő;

h) a számonkérésnek néhol egy-két tanulót vizsgáztató jellege, a tanítási óra egységének feldarabolódása;

i) a tanulók közti nagy egyéni különbségek elhanyagolása, egyesek túlzott megterhelése, mások működésbe hozható erőinek parlagon hagyása;

j) a pedagógus nem mindig gazdaságos tevékenysége olyan szempontból, hogy erejét és idejét nem a cél szempontjából leglényegesebb feladatok megoldására fordítja.

Ez a felsorolás bizonyosan nem teljes és nem is általánosítható: egyszerű illusztrálása annak, hogy egyetlen vizsgálat hogyan vezethet további lényeges problémák felvetéséhez.

Az írásos feladatlapok felhasználhatóságát — még az elsőnek említett körben — tapasztalataink alapján is bizonyítottnak látjuk kiinduló tájékoztató adatok gyűjtésére. Ez a tájékoztatás vonatkozhatik egy tanulócsoport (osztály vagy az osztály egy része, korcsoport stb.) előrehaladására egy tanítási szakasz-

ban, egyes módszerek, tanítási eljárások eredményességére, az egyes tárgyakban tett előrehaladás egyenletességére, a pedagógus és más nevelési tényezők hatására, az eltérő nevelési környezetek okozta különbségekre, egyes tanulók kiemelkedő vagy az átlagosnak alatta maradó előmenetelére általánosan vagy egyes tárgykörökben stb.

A második körben — tehát a *pedagógus* által történő felhasználás esetében — a tanulók írásos kikérdezését főként mint a pedagógus önellenőrzésének eszközét állítjuk előtérbe. Az egyes tanulók és egy-egy osztály feladalapjainak értékelése közben meggyőző módon bizonyosodott be, hogy milyen sokféle, a folyamatos pedagógiai munka szempontjából is lényeges tényt tár fel egy eléggé tagolt feladatlap. Alkalmazása megmutathatja, hogy egy osztály tanulói egy anyagrészben együttesen jutottak-e előre annyira, hogy a továbbhaladás feltételei biztosítottaknak tekinthetők, hogy melyek a még tisztázatlan fogalmak, a bizonytalanul kezelt műveletek, hogy a lényeges elemek a kellő hangsúlyt megkapták-e a tanulóknál, hogy mutatkoznak-e az eredményben az egyes tanulók képességeinek megfelelő eltérések egy mindenkinél elért alapszinten felül... Segítheti az írásos kikérdezés a tanulók érdeklődésébe való jobb belátást, az osztály vagy egyes tanulók erős és gyenge oldalainak feltárását, az egyes tanulók képességeinek és teljesítményének az osztály többi tanulóival való egybevetését, általában kiegyenlítheti az értékelésnél kikerülhetetlenül érvényesülő szubjektív tényezők befolyását. Tisztán kell azonban látni, hogy a célszerűen megtervezett írásos feladatlapok segítségével végzett kikérdezés és a tőlünk is több alkalommal megfigyelt, ötletszerűen összeállított, főként az osztályozás előtt felhasznált ún. röpdolgozatok íratása között a különbség lényegi. Pedagógusok, akik vizsgálatunk kezdetekor a szokatlan ellenőrzés miatti aggodalom látható jeleit mutatták és egyes esetekben a kedvezőtlennek ítélt eredmények módosításáig is elmentek, fokozatosan mind nagyobb érdeklődéssel fordultak kikérdezéseink eredményei felé, és maguk kezdtek vigyázni arra; hogy a vizsgálati utasításokat a legpontosabban betartsák, a kapott eredmények pártatlanságának és az értékelés objektívitásának minden feltételét biztosítsák. Nemegyszer vonták kétségbe a feladatlap alapján nyilvánvaló hiányosságot vagy tájékozatlanságot, bizonygatva annak lehetetlenségét. Az ilyenkor beiktatott ellenőrzések a vitát nem a pedagógus javára döntötték el. Ahhoz természetesen, hogy ezt az eljárást a pedagógusok a kívánt hatással iktassák be gyakorlati munkájukba annak egyes szakaszainál, meg kell szerezniük a felkészültséget célszerű kérdéssorok összeállításához, meg kell tanulniuk az értékelés egyszerű technikáit, valamint a kapott eredmények magyarázatának és pedagógiai hasznosításának módozatait. Ha a pedagógus képessé válik arra, hogy a legnagyobb objektivitással kezelje az írásos kikérdezés adatait, akkor azok megbízhatóan egészítik majd ki a más forrásokból és eszközökkel szerzett tájékozódást.

A pedagógiai munka egész jellegénél fogva olyan, hogy hatékonysága nem értékelhető más munkanemeknél célravezető eljárások segítségével. Minthogy minden eredménye a gyermekben — a tanulóban — kell, hogy láthatóvá vagy megállapíthatóvá váljék, a pedagógus munkája is csak hiányosan minősíthető ennek a munkának a megfigyelése alapján. Annak, hogy a pedagógus jól dolgozott, lemérhetőnek kell lennie a tanuló fejlettebb gondolkodásán, gyarapodott tudásán, mind öntudatosabb és társadalmiasultabb magatartásán, erkölcsi felfogásán, világnézetének, ízlésének, igényeinek magasabb szintjén. Segítséget kell tehát először magának a pedagógusnak nyújtani ahhoz, hogy saját munkáját így legyen képes értékelni; és segítséget kell nyújtani mindazoknak, akik hivatásuknál fogva illeté-

kesek a pedagógiai munka nagyobb felületen való áttekintésére, hogy objektív eszközökkel, a tanulóknál megvalósult — tehát eredményes — pedagógiai ráhatások pontos ismeretében tudják befolyásukat érvényesíteni a hiányok és egyenlőtlenségek kiküszöbölése és a teljesítmények növelése érdekében.

Lesújtó lenne, ha abból, amit itt röviden előadtunk, bárki is olyan következtetést vonna le, hogy *a papírt és a tollat* részesítjük előnyben ott, ahol a közvetlen, élő, meleg emberi kapcsolatokról való lemondás könnyen vezet egyoldalú és torzító értékeléshez. A következtetést mi úgy vonjuk le, hogy a kipróbált határok között jól eligazító kelléknek *erőt és időt kell felszabadítania* a nemesebb, az igazi pedagógiai munkára, a tanuló korszerű műveltségének és egész személyiségének alakítására. Így tekintve, az írásos teljesítménypróbák — melyeknek felhasználásáról tájékoztattunk — nem egyetlen utat jelentenek, önmagukban igen szerény eszközök. De szerény eszközök is hozzásegíthetnek lényeges felismerésekhez, és gyakorolhatnak nagy hatást egy munka kialakult menetére.

M. A. DANYILOV: AZ OKTATÁSI FOLYAMAT IDŐSZERŰ KUTATÁSI PROBLÉMÁI

Az iskolarendszer átszervezése és az oktatási folyamattal kapcsolatos kutatás feladatai

Az ifjúság oktatásának és nevelésének a szocialista tábor országaiban folyamatban lévő átszervezése már eddig is vitathatatlanul pozitív eredményeket hozott, amelyekben mind a szocialista nevelés eszményei, mind a nemzeti kultúra sajátosságai kifejezésre jutnak. A nagy LENIN még a szovjet iskola első éveiben megadta ennek a folyamatnak az elméleti megalapozását. LENIN eszméit a kommunista párt és a szovjet kormány határozatai továbbfejlesztették. Különösen nagy jelentőségűek ebben a tekintetben a kommunista párt új programja, továbbá a XXII. Pártkongresszus határozatai, valamint az iskola és az élet kapcsolatának erősítéséről és a Szovjetunió népművelési rendszerének továbbfejlesztéséről hozott törvény.

Az iskolarendszer átszervezésével kapcsolatban az aktuális pedagógiai problémák kutatása is folyik. Különös figyelemmel foglalkoznak a szakemberek az oktatási folyamat tanulmányozásával. A Szovjetunióban, ahol az iskolarendszer átalakítása több mint négy évtizeddel ezelőtt kezdődött meg, csak a legutóbbi másfél évtizedben is számos, az oktatási folyamat megvilágításával foglalkozó monográfia jelent meg (N. K. GONCSAROV, P. N. GRUZGYEV, B. P. JESZIPOV, M. A. DANYILOV, M. N. SZKATKIN és mások monográfiái). Lengyelországban megjelent V. OKONY „Az oktatás folyamata" című (első kiadás 1954-ben), ZBOROVSZKY „A tanulás folyamata" című, az NDK-ban KLEIN és TOMASEVSZKIJ „Didaktika" című könyve (1954-ben). A Magyarországon megjelent, a tárggyal foglalkozó munkákat hallgatóim ismerik, ezek bizonyítják, hogy az oktatási folyamat átépítésével és tanulmányozásával kapcsolatban intenzív munka folyik a Magyar Népköztársaságban. Mindez azért történik így, mert az iskolák a szocializmusban új feladatokat oldanak meg, és fejlődésük ismeretlen utakon halad előre. Az iskola sokoldalúan fejlett, szellemi és fizikai munkára alkalmas, a legigazságosabb és legboldogabb társadalom építésének magasztos eszményeiért lelkesedő emberek új nemzedékét igyekszik nevelni. Az iskolák arra törekszenek, hogy a felnövekvő új nemzedéket igazi tudományos ismeretekkel fegyverezzék fel, hogy minden egyes tanulóba beleoltsák a tudomány iránti érdeklődést és a tudomány szeretetét, hogy vonzóvá tegyék számukra és megszerettessék velük az alkotómunkát és kiképezzék őket egy bizonyos szakmára, hogy kifejlesszék bennük azt a képességet, hogy hozzáértéssel és ügyesen tudják alkalmazni ismereteiket az életben, kialakítsák bennük a materialista világnézet dialektikájának alapjait.

A szovjet iskola átszervezésének három éve alatt vitathatatlan sikereket ért el az új úton. Ahhoz, hogy az iskola még eredményesebben nevelhesse az ifjú nemzedéket, és segíteni tudja a kommunizmus építését, szüksége van a didaktika alapvető kérdései új megoldásainak elméleti kidolgozására, kísérleti

kutatására és gyakorlati ellenőrzésére. Az oktatásnak a kizsákmányoló osztályérdekeket szolgáló burzsoá didaktikában kidolgozott elméletei nem mutathatnak utat az új iskolának. A szovjet didaktika saját feladatainak megoldása közben leleplezi a burzsoá nevelés osztályjellegét, de azt a feladatot sem mulasztja el, hogy kritikusan felhasználja mindazt, ami a burzsoá iskola elméletében és gyakorlatában haladó.

Konferenciánk az oktatási folyamat kutatásával foglalkozik. Mindannyian nagyon jól tudjuk, hogy az oktatás nagyon bonyolult és dinamikus, gyakran ellentmondásos folyamat, a tanító és az irányítása alatt dolgozó tanulók együttes tevékenysége. Az oktatási folyamat bonyolult voltának mindenekelőtt az a magyarázata, hogy az oktatási folyamat minden egyes tanuló személyiségének állandó változásával, képességeinek, érdeklődési körének, ismereteinek, tudásának és készségeinek fejlődésével, a környező világ jelenségeiről alkotott nézeteinek állandó fejlődésével kapcsolatos.

Az, hogy az oktatás gyümölcsöző és eredményes legyen, igen sok feltételtől és tényezőtől függ, nevezetesen,

a) attól, hogy mennyire világosak és megalapozottak az oktató-nevelőmunka céljai;

b) a tanulók fejlettségi fokától és előképzettségük színvonalától, továbbá az oktatás céljaihoz való viszonyától és attól, mennyire ismerik tanulásuk perspektíváit;

c) attól, hogy helyes és megalapozott-e a tanterv és a tanmenet, azaz az oktatás tartalmi kérdéseinek tudományos megoldásától;

d) attól, hogy milyen a tantervek, tansegédletek és módszertani segédeszközök minősége;

e) az oktatás módszereinek tudományos kidolgozottságától;

f) a tanító pedagógiai hozzáértésétől és attól, mennyire ért az oktatás módszereinek alkalmazásához;

g) a pedagógus személyi tulajdonságaitól.

Az eredményes oktatás mindezen tényezői természetesen szigorúan összefüggnek egymással, de azonosítani nem lehet őket. Így például a jól kidolgozott oktatási módszerek sem hoznak nagyobb eredményeket, ha a pedagógus nem képes hatékonyan alkalmazni őket, azaz ha nem rendelkezik kellő pedagógiai hozzáértéssel. A lipecki iskolák pedagógusai új oktatási módszereket és fogásokat dolgoztak ki. Eredményes alkalmazásukhoz azonban kénytelenek voltak újtípusú tansegédleteket készíteni, a szokásos tansegédletek ugyanis sok esetben nem feleltek meg az új oktatási módszereknek.

A didaktika abból a célból tanulmányozza az oktatást, hogy feltárja az oktatási folyamat törvényszerűségeit, megállapítsa eredményes alkalmazásuk kedvező feltételeit, és ily módon a pedagógus gyakorlati tevékenységéhez megbízható és progresszív alapot teremtsen.

Csak ha ismerjük az oktatási folyamat törvényszerűségeit és a gyakorlatban hozzáértően fel tudjuk használni őket, csak akkor lehet az oktatási folyamatot és a kommunizmus feknövekvő építőinek szellemi fejlődését eredményesen irányítani.

A tudományos és műszaki haladás és az oktatás elméletének feladatai

Az oktatás és az élet kapcsolata forradalmasítja az oktatási folyamatot és megakadályozza e folyamat megmerevedését. Különösen fontos, hogy ez a

kapcsolat elmélyült és perspektívikus jellegű legyen. Világosan beszélt erről N. Sz. Hruscsov az SZKP XXII. Kongresszusán elmondott beszámolójában: „Az iskolának lépést kell tartania a modern tudomány és termelés gyors fejlődésével." Ez annyit jelent, hogy az iskolai oktatás folyamatát át kell szervezni, mégpedig úgy, hogy optimálisan megfeleljen a termelés és a tudományos-műszaki haladás követelményeinek. Ezzel kapcsolatban fontos problémák merülnek fel:

a) Az iskolai oktatás tartalmának és a jelenlegi fejlődési fokát elért tudomány tartalmának problémája.

A legutóbbi időkig elismert felfogás volt, hogy az általánosan művelő iskola csak a tudomány alapjait ismerteti meg a tanulókkal, azaz azokat az alaptételeket, amelyek logikusan egymáshoz kapcsolódnak, bizonyos életkorú tanulók felfogóképessége számára érthetők, és ugyanakkor biztosítják a természet és a társadalom legfontosabb fejlődési törvényeinek helyes elsajátítását. Az egyes tantárgyak tanterveibe felveendő anyagok kiválasztásánál figyelembeveendő további szempontnak tekintették ezenfelül azt, hogy a szóban forgó tény, fogalom vagy törvény milyen helyet foglal el és mi a jelentősége a tudomány rendszerében, valamint a gyakorlat szempontjából, mennyire alkalmazható az életben és milyen a nevelőhatása (M. A. Danyilov és B. P. Jeszipov: Didaktika, 1957, 68. l.). Ténylegesen az iskolai tantervek az elmúlt évek során alapjában a tudomány fejlődésének „klasszikus korszakát" tükrözték, azaz azt tartalmazták, amit az emberiség egy-két-három évszázaddal ezelőtt ért el.

Az OSZFSZK tizenegy éves iskolái részére kidolgozott új tanterveken komoly módosításokat hajtottak végre abban az irányban, hogy az egyes tantervek tartalmát közelebb hozzák az élet igényeihez és hogy a tudományok legújabb tényei és eszméi is kifejezésre jussanak bennük. Emellett sikerült a tantervek túlterheltségét is részben megszüntetni és megszabadítani a tudományos szempontból nyilvánvalóan elavult és oktatási-nevelési szempontból csekély értékű anyagoktól.

De még csak az első lépéseket tettük meg ebben az irányban. A tantervek még mindig maximálisták és emellett még mindig csak gyengén tükrözik a tudomány legújabb tényeit és eszméit. Ez a körülmény nagyon nyugtalanítja mind a tudomány embereit és a pedagógusokat, mind az egész szovjet közvéleményt. Az utóbbi időkben országunk legnagyobb tudósai — A. N. Kolmogorov, Sz. L. Szoboljev, M. A. Lavrentjev, Minc és sokan mások — igen érdekes cikkeket és javaslatokat közölnek a sajtóban arról a kérdésről, hogy hogyan lehetne *a középiskolai tantárgyak tudományos színvonalát emelni és biztosítani, hogy bennük a tudomány mai és rendkívül gyümölcsöző fejlődési szakasza is helyet kapjon.* Az OSZFSZK Művelődésügyi Minisztériuma és a Pedagógiai Tudományok Akadémiája rendszeresen tanulmányozza az új tantervek alapján folyó oktatási munkát és nagy munkát végez abban az irányban, hogy a középiskolai oktatás tartalmának tudományos alapjait a komunizmus általánosan kibontakozó építésének szakaszán felmerülő követelményeknek megfelelően határozza meg. Ebben az előadásunkban, sajnos, nem foglalkozhatunk részletesen ezzel a kérdéssel.

Az iskolai oktatás tartalmának tudományos kidolgozása a szóban forgó probléma megoldásának nagyon fontos, de nem egyedüli útja.

A szovjet pedagógusok más utakon is keresik a probléma megoldását. Csak néhányat említünk meg közülük.

b) Mindenekelőtt felmerül annak a szükségessége, hogy kidolgozzuk a nevelés és oktatás mélyrehatóan megalapozott általános elméletét, amihez

viszont egyes legfontosabb elvi kérdések elméleti kutatására van szükség. Aligha nem a legfontosabb ezek között az a kérdés, hogy milyen legyen a művelt, sokoldalúan képzett embernek, az új társadalom anyagi-technikai bázisa, gazdasága, tudománya és kultúrája építőjének eszménye. Ez rendkívül bonyolult probléma. Az SZKP programja megadja a probléma megoldásának általános irányát. Tanulmányozni kell a társadalomnak az új társadalom mai építőjével szemben támasztott követelményeit, az emberek szellemi igényeiben és fejlettségi színvonalában bekövetkező változások tendenciáját, valamint sok más, éspedig igen sokoldalú kérdést. Nagy segítséget nyújthatnak a kérdések megoldásához a filozófusok és közgazdászok, valamint az írók, akik mélyrehatóan értik a társadalom fejlődésének törvényeit és jól ábrázolják jövendő életének képét. A kutatások ezen a téren már megkezdődtek és különböző irányokban folynak (V. A. Szuhomlinszkij, J. A. Szamarin, M. N. Szkatkin, M. A. Danyilov és mások).

c) Szorosan összefügg ezzel az *oktatási folyamat* korszerű, tudományosan megalapozott *általános koncepciójának és vezéreszméinek* kidolgozása. A didaktika fejlődésének történetében a maga idején fontos szerepet játszott a gyakorlati és a formális képzés elméleteinek harca. Az első az életben szükséges ismeretek elsajátítását tekintette az oktatási folyamat alapjának. A fő figyelmet a ténylegesen hasznos ismeretek kiválasztására és a gyermek erőit figyelembe vevő rendszerezésére fordították. A második elmélet a tanulók szellemi erőinek fejlesztését tekintette az oktatási folyamat alapjának, amelynek anyagát a tudomány tényei és eszméi adják. Az oktatás általános elmélete — amelyet a didaktika szovjet művelői dolgoztak ki — nem elégszik meg az előbb említett elméletek által vizsgált szűk szempontokkal. Az oktatás általános elméletének vezéreszméje a tanulásnak a tanuló alkotótevékenységeként való felfogása, amelynek során kifejlődnek a tanuló adottságai, hajlamai és képességei, tudásszomja, az a törekvése, hogy a környező világot az emberiség javára megvalósítandó átalakítások céljából tudományosan tanulmányozza. Amilyen mértékben a szovjet társadalom a kommunizmus megvalósítása felé halad, olyan mértékben tesz szert egyre növekvő jelentőségre az a feladat, hogy minden egyes tanulóban sokoldalúan kifejlesszük alkotóképességei csíráit és adottságait. Nagyon alaposan beszélnek erről a legtekintélyesebb szovjet tudósok. Örömmel jegyezzük meg, hogy a magyar pedagógusok beszámolójának téziseiben is ugyanez a központi eszme.

A következő fontos kérdés az oktatás és az oktatás különböző aspektusainak egysége és belső kapcsolata. A legutóbbi időkig az oktatási folyamatot a didaktikában csak a tanulóknak az általános műveltséget nyújtó ismeretekkel való felfegyverzése feladataival összefüggésben vizsgálták. Jelenleg ez a felfogás már szűk. A mai didaktika szerint az oktatás folyamata három irányban valósul meg, éspedig a tudományok alapjainak oktatása, a munka oktatása és a művészet elemeinek oktatása. Az oktatás mindezen nemeinek természetszerűleg vannak közös vonásaik, de ugyanakkor mindegyik oktatásnemet saját logikus felépítése, szerkezete és tartalma, módszereinek és szervezeti formáinak sajátos jellege jellemzi. Így például valamennyi oktatási nemben az oktatás sikerét a tanulók sokoldalú, aktív tevékenysége és átélése biztosítja. Más szóval mind a tudományok alapjainak, mind a munka és a művészetek elemeinek oktatásánál egyaránt fontos a tanulók összes erőinek és tanulási készségének mozgósítása, értelmének, akaratának és érzelmeinek aktív megnyilatkozásra késztetése. De a tudományok alapjainak tanulmányozása során az értelmi képességek lépnek előtérbe,

míg a művészetek elemeinek oktatása folyamán az érzelmek, a munka oktatásánál pedig nyilvánvalóan egyformán fontosak az értelem, az akarat, a fizikai erőfeszítések és az emberi érzelmek egész gazdagsága. Az új didaktikának az a feladata, hogy a felnövekvő nemzedékek képzésének és oktatásának általános elmélete legyen, amely a tudomány alapjai, a munka és a művészet elemei oktatásának folyamatát egyaránt átfogja.

Ezzel kapcsolatban az alábbi fontos didaktikai problémák kutatása folyik:

a) Az oktatásnak az élettel, a kommunista építés gyakorlatával, a termelőmunkával való kapcsolata. E probléma kutatása széles fronton folyik. Különösen magára vonta a figyelmet az oktatás és a termelőmunka, az oktatás és a tanulóknak a középfokú oktatás második szakaszában (a IX—XI. osztályban) szakmára történő felkészítése közötti kapcsolat legégetőbb problémája. Ennek a problémának a lényege abban áll, hogy meg kell találni az oktatás és a termelőmunka olyan formáit, valamint az oktatás és a termelőmunka közötti tartalmas kapcsolatok olyan fajtáit, amelyek biztosítják, hogy az elméleti ismeretek a munka tudományos alapját képezzék, a tanulók munkája viszont a tudományos ismeretek mélyreható elsajátításához szolgáltasson tényanyagot. Csakis ilyen körülmények között töltheti be az oktatás és a munka összekapcsolása tényleges oktató-nevelő és politikai feladatát, vagyis fokozza a tanulók érdeklődését a tanulás és a munka iránt, emeli a leendő munkások általános elméleti és műszaki színvonalát, és segíti megismerőképességük fejlődését (M. N. Szkatkin: Az oktatás és a munka kapcsolatának didaktikai alapjai, valamint Sz. M. Sabalov, B. F. Rajszkij, Sz. V. Scsukin, P. R. Atutov és mások művei). A feladat tovább bonyolódik azáltal, hogy az oktatás és a munka közötti kapcsolat jellegének olyannak kell lennie, hogy a kapcsolat lényeges és tényleges legyen és ne legyen ellentétes sem a tantárgyak, sem a munka logikájával.

b) A középiskolai általános politechnikai képzés és a szakmai képzés, valamint kölcsönös kapcsolatuk. E probléma kutatását az Általános és Politechnikai Oktatás Intézetében (M. N. Szkatkin), az Üzemi Oktatás Intézetében (A. A. Sibanov, Sz. A. Saporinszkij, M. A. Zsigyelev), a Moszkvai „Vlagyimir Iljics Lenin" Pedagógiai Főiskola pedagógiai tanszékén (Sz. G. Sapovalenko), a belgorodi és a tyumeni pedagógiai főiskolák pedagógiai tanszékén folytatják.

c) Az egyes tárgyak közötti kapcsolatok a középiskolai oktatás folyamatában (a probléma feldolgozásával az Elméleti Pedagógiai és Neveléstörténeti Intézetben G. V. Vorobjev, valamint a karéliai pedagógiai főiskola pedagógiai tanszéke foglalkozik).

d) A politechnikai elv az általános iskola felsőbb osztályaiban folyó oktatási munkában (a volgográdi, a belgorodi pedagógiai főiskolán és másutt). Bár ezek a kutatások még nem fejeződtek be, mégis már az előzetes eredmények is azt mutatják, hogy a tudományok alapjainak és a technika alapjainak tanulmányozása, valamint a tanulók munkája közötti belső kapcsolatok erősítése fokozza az oktatás eredményességét és a tanulók fejlődését, és igen jelentős szerepet játszik abban, hogy a tanulókba beleoltsuk a különböző tantárgyak keretében tanulmányozott tények, tárgyak és jelenségek közötti lényeges összefüggések megkeresésének készségét. E készség kifejlődése folytán a tanulók képessé válnak arra, hogy ugyanazt a tárgyat (jelenséget) különböző összefüggésekben és különböző feltételek között vizsgálják és különböző oldalakról közelítsék meg. Könnyű meglátni, hogy ez a készség a környező tárgyak dialektikus materialista szemléletére vezet.

Az oktatási folyamat, logikája és láncszemei

A társadalomban új feladatokat megoldani hivatott ifjú nemzedékek oktatása csak akkor lehet eredményes és megbízható, ha igazán tudományos alapokon nyugszik. Az oktatás lényege a tudományos ismeretek tudatos és biztos elsajátítása, a tanulók megismerőképességének és alkotóképességük csíráinak kifejlesztése, tudásszomjuk felkeltése és nevelése, a tudományos igazságok felfedezésére és a tudománynak a gyakorlatban történő alkalmazására való képességük kifejlesztése és általában a munka megszerettetése valamint a munkához szoktatás. Az oktatás sikeréhez ismerni kell a tanulók előképzettségét és fejlettségi színvonalát, érdeklődési körét és képességeit. De nem a gyermeki tapasztalat és nem ennek a tapasztalatnak a pszichológiai elemzése képezi az oktatás fővonalát, hanem az objektív tények, a tudományos általánosítások, a fogalmak, a törvények, végső fokon a tudományos ismeretek rendszere, a fejlődés reá jellemző logikájával. „Nem a pszichológia, nem a szellem fenomenológiája, hanem a logika = az igazság érzése" — írta V. I. LENIN (Művei, 38. kötet, Bp. 1961. 159. oldal). Természetszerűleg a tanuló lehetőségei sem hagyhatók figyelmen kívül. Mégis, mind az élenjáró pedagógusok tapasztalatai, mind egyes kísérletek is azt bizonyítják, hogy az az út, amelyet az emberiség az igazság történeti megismerése folyamán megtett — a tévelygésektől és a felesleges cikkcakkoktól megtisztítva —, nagy vonalakban annak az útnak az alapja, amely az igazság tanulmányozására az iskolában is a leggyümölcsözőbbnek bizonyul. Az egész probléma lényege abban rejlik, hogy ezen az úton mindent, ami kevésbé lényeges, elhagyjunk, és mindazt megtartsuk, ami a mai élet szempontjából a legfontosabb, a legértékesebb. Ily módon a tudományos ismeretek rendszere a tantárgyban elnyeri a saját logikával bíró pedagógiai formáját. Ha a tantárgy tartalmát és logikáját helyesen, azaz a tudományosság és a tananyag elsajátíthatósága követelményeinek figyelembevételével építjük fel, ezzel megteremtjük a gyümölcsöző oktatás megszervezésének objektív lehetőségét, amelyben biztosítva van, hogy a tanulók megismerőképességük aktív foglalkoztatásával dolgozzanak a tananyag, valamint az elméleti és gyakorlati jellegű feladatok elsajátításán.

A szovjet didaktikai szakemberek, pszichológusok és módszertani szakemberek az oktatás folyamatát mindenre kiterjedően tanulmányozták, és sokat tettek már objektív alapjainak feltárására.

A tanulási folyamat hajtóerői

Az oktatás lényege az ismeretek tudatos és szilárd elsajátítása, ezen ismereteknek az életben való alkalmazására szolgáló készségek és szokások megszerzése, valamint a tanulók megismerőképességének fejlesztése.

Az élenjáró pedagógusok tapasztalatainak elemzése és didaktikai kísérletek alapján bebizonyosodott, hogy az oly módon megszervezett oktatás a legeredményesebb, amidőn a tanulók a részükre kitűzött és az ő szemükben is fontos feladat teljesítésében álló megismerési folyamat során sajátítják el az ismereteket, vagyis amidőn ők maguk tanulmányozzák a tényeket és jelenségeket, maguk vonnak le objektív jellegű következtetéseket (maguk „fedezik fel" a tanulmányozott tárgyak összefüggéseit, fejlődési törvényeit), és az így megismert tényeket, az így kialakított fogalmakat és általánosításokat gyakorlati vagy elméleti

célokra felhasználják. Az ismeretek elsajátítása az oktatás ilyen megszervezése esetén a tanulóktól erőfeszítést és szellemi aktivitást követel; értelmes folyamattá válik, amelynek során a tanulók az ismeretek elsajátításával együtt megtanulják az objektív világ elemi megismerésének módszereit is. Így az oktatás a tanulók megfigyelőképességét, gondolkodását, kezdeményező készségét és önállóságát fejlesztő folyamat lesz. Szükségesnek tartjuk kiemelni, hogy az oktatási folyamat eredményessége közvetlenül a tanulók saját erőfeszítéseitől és tanulási munkájuk ésszerű megszervezésétől függ. Mind az élenjáró pedagógusok — és különösen a lipecki iskolák pedagógusai munkájának megfigyelése —, mind didaktikai kísérleteink azt bizonyítják, hogy a gyümölcsöző oktatás a pedagógus és a tanulók olyan együttes munkája, amelyet a tanító irányít és amely a felmerült problémák átgondolásával, az új tények megmagyarázásával, a feltett vagy felvetődött kérdésekre adandó válaszok megkeresésével, a feladatok megoldásával, az általános következtetések kialakításával foglalkozó tanulók aktivitását váltja ki. Az oktatás ily módon benső mozgatóerők által hajtott folyamattá válik, amelynek során logikusan merülnek fel és nyernek megoldást a megismeréssel kapcsolatos kisebb-nagyobb feladatok, a tanulók átgondolják a feladatok legjobb megoldási módját, megoldásokat találnak és ellenőrzik azokat, a nyert eredményeket pedig ilyen vagy olyan formában a gyakorlatban alkalmazzák. Az íly módon megszervezett oktatási folyamat mentesül a felesleges magyarázatoktól, a szóbeli utasításoktól, instrukcióktól stb. A tanulók szakadatlanul fejlődő önálló gondolkodása és találékonysága, fejlődő készségük a koncentrált figyelésre és cselekvésük átgondolására lehetővé teszi, hogy a megismeréssel kapcsolatos feladatot (a problémát) felismerve és a pedagógus rövid tanácsait követve, aktívan tanuljanak. A tanulók nemcsak ismereteket szereznek, hanem az ismeretek önálló elsajátításának, az igazság keresésének módszereit is megtanulják. *A tanulási folyamat igazi hajtóereje egyfelől az oktatás menete által felvetett megismerési és gyakorlati feladatok, másfelől a tanulók ismereteinek, tudásának és általában szellemi fejlettségének meglevő színvonala közötti ellentmondás.* Alá kell húznunk, hogy a megismerési feladatokat az oktatás menete, logikája veti fel, és ezért azok „magukkal ragadják" a tanulókat (M. A. Danyilov: Az oktatás folyamata, 1962.). N. A. Mencsinszkaja és D. N. Bogonavlenszkij pszichológusok a „problémás" oktatást indokolják.

Az oktatási folyamat által a tanulókban előidézett általános fejlődés problémájával több didaktikai szakember és pszichológus (L. V. Zankov, G. Sz. Kosztjuk, B. G. Ananjev, N. A. Mencsinszkaja és mások) is intenzíven foglalkozik, L. V. Zankov az oktatás és a tanulók általános fejlődése között fennálló összefüggések megállapítása céljából módszertani szempontból részletesen kidolgozott kísérleti kutatásokat folytat. L. V. Zankovnak ez a kutatómunkája különösen azért értékes, mert kísérlete a kiválasztott (rendszerint 35-ös létszámú) osztály oktatásának egész folyamatát felöleli, és az oktatás első évétől kezdve öt éven keresztül folyamatosan folytatja azt. A kísérleti tanítás az ismeretek elsajátítása és a tanulók általános fejlődése közötti optimálisan kedvező viszony elvén alapszik. Ez a huzamos időn át folytatott és tudományosan megalapozott kísérlet, amelynek során a didaktikai és a pszichológiai kutatási módszerek, valamint a gyermekek magasabbrendű idegműködése objektív tanulmányozásának módszere egyaránt alkalmazásra került, nagyon meggyőző és rendkívül értékes eredményekre vezetett. A kísérleti osztály tanulói valamennyi osztályban — már az első osztálytól kezdve — lényegesen több ismeretet sajátítottak el, az elsajátított ismereteket teljesen tudatosan használják, és ami a legfonto-

sabb, kiderült, hogy általános fejlődésük is erősen előrehaladt (D. V. ZANKOV— N. V. KUZNYECOVA: Az orosz nyelv oktatása az első osztályban; A számtantanítás az első osztályban stb.).

A tanulók aktivitásának fokozása, önálló munkájuk megszervezése és módszerei az oktatási folyamatban. Ennek a problémának a kutatásával sok tudományos intézet foglalkozik (az Elméleti Pedagógiai és Neveléstörténeti Intézet, a Moszkvai „Vlagyimir Iljics Lenin" Állami Pedagógiai Intézet, a rosztovi pedagógiai intézet és mások). Sok tudományos művet is publikáltak. Igen értékes eredmények születtek: *a)* az önálló munkának és a tanulókat fejlesztő, a különböző osztályokban és a különböző tantárgyak oktatásánál alkalmazható különböző változatait kutatták; *b)* kidolgozták az önálló munka alkalmazásának módszereit; *c)* megállapították azt a tételt, hogy az önálló munka az oktatás folyamatának minden szakaszán pozitív eredményeket hoz feltéve, hogy megfelel az oktatási folyamat logikájának és módszertani szempontból helyesen van felépítve; *d)* az önálló munka rendszeres alkalmazása az önállóságot mint a tanulók személyiségének jellemvonását formálja (B. P. JESZIPOV, M. A. DANYILOV, R. G. LEMBERG, J. J. GOLANT, L. P. ARISZTOVA, F. I. JAKOVLEV és mások).

A tanulás folyamatának logikája és struktúrája. A didaktikai irodalomban nagy figyelmet szentelnek az oktatási folyamat struktúrájának. Bár a különböző szerzők különbözőképpen írják le ezt a struktúrát, mégis megállapíthatjuk, hogy a szerzők többsége a következő láncszemeket, alkotóelemeket különbözteti meg: a tanulmányozott tárgyak és jelenségek észlelése, ismertetőjeleik és a közöttük fennálló összefüggések megértése és általánosítása, az ismeretek, készségek és szokások rögzítése, az ismeretek elméleti vagy gyakorlati alkalmazása vagy más szóval felhasználása, ellenőrzése.

A magyar pedagógusok tézisei az oktatási folyamatot a következő szerkezeti elemekre tagolják: 1. A tanuló szembetalálkozása a szükséges tényekkel; megfigyelés, tapasztalatszerzés. 2. Elemzés. 3. Absztrakció, általánosítás. 4. Rögzítés, emlékezetbevésés, rendszerezés. 5. Alkalmazás. 6. Ellenőrzés.

Minden szerző tökéletesen érti, hogy az oktatási folyamat mindenkor meghatározott célra irányul, és egyes elemei között szoros kapcsolat áll fenn.

Sem az egyik, sem a másik séma — ha mint az ismeretek, készségek és szokások elsajátítási folyamatának absztrakt kifejezését tekintjük őket —, nem kifogásolható. De az ilyen sémák nem feltétlenül hasznosak, viszont károsak is lehetnek.

A való életben minden sokkal bonyolultabb, és a séma rendkívüli mértékben szimplifikálja az oktatási folyamatot: *a)* Az oktatás legelső mozzanata a megismerési feladat kitűzése, azaz a tanulók benső aktivitását kiváltó problémát jelentő helyzet felidézése. Enélkül nem lehetséges igazi oktatási folyamat. A dolgokkal való „szembekerülés" önmagában még nem hívja létre ezt az aktivitást, nem készít elő aktív észlelésre. *b)* A séma az oktatási folyamat elemeinek *változhatatlan* „lineáris" egymásutánja képzetét kelti, ez pedig helytelen. Gyakran hasznos az „alkalmazással", a gyakorlati feladat megoldásával stb. kezdeni. A valóságban az elemek egymásutánja inkább spirálisszerű.

Ahhoz nem férhet kétség, hogy a sémában felsorolt elemek megvannak a tanulási folyamatban. De *egymásutánjukat a tanulási folyamat logikája határozza meg.* A tanulási folyamat logikáját a tantárgy logikája határozza ugyan meg, de nem kizárólagosan, tehát nem korlátozódik egyedül erre. A tanulási folyamat logikája: a tanulási folyamat objektív törvényszerűsége, amelyet az jellemez, hogy a tanuló tanulásának minden egyes lépése, vagyis mind a megfigyelés,

mind a tények elsajátítása, mind a fogalmak képzése és a készségek és szokások kialakulása, mind az ismeretek gyakorlati alkalmazása szükséges, törvényszerű, gyümölcsöző és maguk a tanulók számára érthető (M. A. DANYILOV: A tanulás folyamata, 1960, 55. oldal).

Az oktatás folyamata meghatározott módszerek útján és kidolgozott szervezeti formákban valósul meg. E problémák kutatásával az Elméleti Pedagógiai és Neveléstörténeti Intézetben és a Moszkvai „Vlagyimir Iljics Lenin" Állami Pedagógiai Intézetben foglalkoznak (M. A. DANYILOV, B. P. JESZIPOV, I. T. OGORODNYIKOV, F. I. JAKOVLEV, G. V. VOROBJEV, V. J. LEBEGYEVA, L. N. LANDA és mások).

A didaktika eredményes fejlesztését és az ifjú nemzedékek oktatásának teljes értékű, sokat igérő, tudományosan megalapozott elmélete megteremtését csak a didaktika elméleti művelőinek és az alkotószellemben dolgozó pedagógusoknak szoros és jóakaratú együttműködése biztosíthatja. A magyar pedagógusok tézisei nagyon világosan és alaposan beszélnek erről. Mindazt, amit a didaktika elméleti és kísérleti kutatásainak eredményeként már elért, a pedagógusok rendelkezésére kell bocsátani. Ugyanakkor teljesen helyesen beszélnek a tézisek arról, hogy a gyakorlati pedagógusokat buzdítani és ösztönözni kell arra, hogy a már rendelkezésükre álló anyagokat alkalmazva bátran és kezdeményezően dolgozzanak az oktatás továbbfejlesztése érdekében.

M. PENCHERSKY: A LENGYEL ISKOLÁK KISÉRLETEI AZ OKTATÁSI FOLYAMAT KORSZERŰSITÉSÉRE

1. *Az oktatási folyamat fogalma*

A lengyel didaktikában általában az oktatási folyamat következő meghatározását fogadták el: „Az oktatási folyamat a pedagógus és a tanulók tevékenységének időben összefüggő rendszere, amelynek folyamán a nevelő a tanulók munkáját irányítja és biztosítja meghatározott oktatási eredmények elérését."[1] Ez azt jelenti, hogy az oktatási folyamatban a tanulóknak önállóan, de nem ösztönösen, ismereteket és készségeket kell elsajátítaniok, ám az elsajátítási folyamat nem lehet esetleges, hanem megfelelően irányítottnak kell lennie és meg kell felelnie mind a tanulók érdeklődési körének, mind pedig a társadalmi szükségleteknek.

Amint láthatjuk, ez a felfogás ugyanúgy irányul azok ellen a heteronóm koncepciók ellen, amelyeket a HERBART-féle didaktika hirdetett, mint a gyermek irányítás nélküli, ösztönös fejlődését hangoztató próbálkozások ellen, amelyeket a reformista pedagógia egyes irányzatainak képviselői igyekeztek megvalósítani. Ha NAGY professzor előadásában az információs oktatás túlsúlyáról és a tanulóknak az órákon ki nem elégítő aktivitásáról beszél, úgy jól tudjuk, hogy hol kell keresni ennek a helyzetnek okait.

2. *Az oktatási folyamat struktúrája*

Röviden foglalkozni szeretnék most az előadásban tárgyalt kérdések második csoportjával, éspedig az oktatási folyamat struktúrájával, az oktatás egyes alkotóelemeivel, láncszemeivel, fázisaival illetve mozzanataival.

A marxista filozófia tételei és a lenini ismeretelmélet értelmében, amely didaktikánk alapja, az oktatási folyamatnak meg kell felelnie azoknak a szakaszoknak, amelyekben az ember a valóságot megismeri és amelyeket LENIN közismert ismeretelméleti tézisében a következőképpen fogalmazott meg: „Az eleven szemlélettől az elvont gondolkodáshoz, és onnan a gyakorlathoz." Ebből az alapelvből fontos következmények folynak az oktatási folyamat megszervezésére és menetére nézve, az oktatás különböző tárgyai és fokozatai tekintetében. „Az oktatási folyamat" című művében OKONY professzor három elemet különböztet meg az oktatási folyamatban, éspedig a pedagógust, a tanulókat és a tananyagot.

„Az oktatási folyamat" — még ha egyértelműen az irányítás és a tanulás kölcsönös kapcsolataként fogjuk is fel —, a tanulók életkorától, az osztály közösségi életének megszervezésétől, a tantárgy és a tananyag sajátosságától füg-

[1] V. OKONY: Az oktatási folyamat. Varsó, 1961. IV. kiadás, Állami Pedagógiai Kiadó, 56. oldal (az orosz nyelvű kiadás megjelenik 1962-ben).

gően különbözőképpen folyhat. E különbségek ellenére az oktatási folyamatban néhány közös mozzanatot fedezhetünk fel minden tárgy oktatásában. Ezek a mozzanatok, amelyeket az oktatási folyamat láncszemeinek szokás nevezni, a nevelő minőségileg hasonló cselekvéseinek komplexumára is vonatkoznak, miközben az oktatási folyamat mozzanatai és a tanulási folyamat megfelelő mozzanatai között külcsönös összefüggés áll fenn. Ezek a mozzanatok nem feltétlenül meghatározott sorrendben követik egymást. Egymásutánjuk változhatik is, előfordulhat, hogy két vagy több mozzanat egyidejűleg van jelen. OKONY professzor az oktatás struktúrájában hét mozzanatot különböztet meg:

1. A cél és a didaktika feladat közlése a tanulókkal, a kérdések (problémák) felvetése. Ennek a tanulók részéről a tanulás megfelelő mozzanatai, a megfelelő „belső rend" létrejötte kell, hogy megfeleljen.

2. Az új anyagnak megfelelő szemléltető-technikai eszközök segítségével és élőszóval vagy nyomtatott szöveg útján a tanulókkal való megismertetése. Ennek a tanulók részéről meghatározott gyakorlati tevékenységnek, megfigyelésnek, a kérdés megoldásához és a kész ismeretek elsajátításához szükséges anyag felhalmozásának kell megfelelnie.

3. Az általánosítás folyamatának irányítása, a tanulók részéről pedig általános fogalmak és ítéletek megfelelő gondolkodási műveletek útján való levonása, a kérdések megoldása.

4. A tanulók ismereteinek rögzítése.

5. Készségek és szokások kialakítása.

6. Az elmélet és a gyakorlat kapcsolata.

7. Az oktatás eredményeinek megőrzésére irányuló tevékenység, az oktatás eredményeinek ellenőrzése és értékelése, a tanulási folyamatban pedig az önellenőrzés.

Ugy tűnik, hogy OKONY professzor koncepciója alapján megegyezik az oktatási folyamat láncszemeinek azzal a koncepciójával, amelyet NAGY professzor fejt ki előadásában. Különösen fontosnak tartjuk azonban felhívni a figyelmet azokra a mozzanatokra, amelyek a jelenlegi oktatás fogyatékosságainak — mint például az elméleti ismeretek és a gyakorlat kapcsolatának hiányos volta, az elsajátított ismeretek nem eléggé szilárd és rugalmas volta — eredményes kiküszöbölésére vonatkoznak.

A tanóra felépítésének az előadásban ismertetett mintáját helytelen volna úgy felfognunk, mint a HERBART-féle formális fokozatok és DEWEY pragmatikus gondolkozási fokozatainak egyszerű szintézisét. NAGY professzor további következtetéseiből világosan folyik, hogy miben áll a szocialista iskola viszonyai között folyó oktatás struktúrájának sajátossága. De az előadásban ismertetett struktúra két irányban kiegészíthető: 1. különböző tanítási órákon ezek az alapvető láncszemek különböző sorrendben és különböző aktivitással szerepelhetnek. Előfordulhat, hogy egyikük vagy másikuk a tanítási óra nagyrészét kitölti, vagy pedig az órán egyáltalán nem is szerepel. Ezért különböző „óratípusok" vannak, például az ismétlő óra, a gyakorló óra, a laboratóriumi óra a szertárban, az iskola melletti parcellán, a tudományos törvényeket ellenőrző kutató-kísérleti óra, a kirándulás, a beszámoló óra, a vita stb. Meg kell mondanunk, hogy NAGY professzor előadása nem zárja ki a különböző típusú órák ilyen lehetőségét. A tanórák felépítésének ilyen változatossága a tanulás motívumainak

[1] Uo. 57—58. oldal.

erősítésére szolgáló — s az előadásban is helyesen tárgyalt — fontos eszközök egyike.

2. Talán helyes volna az *ismeretek alkalmazásának* két fajtáját megkülönböztetni. Az egyik az „elméleti"; abban áll, hogy a tanulók főként következtetés útján — erről beszél az előadás — különösen a már ismert tartalomból dedukció útján tesznek szert új ismeretekre. Az ismeretek alkalmazásának ezt a módját már a HERBART-féle hagyományos iskolában is ismerték és alkalmazták. Az ismereteknek ilyen alkalmazása nem tartozik a cselekvés körébe, hanem a gondolkodási folyamatra korlátozódik.

Az ismeretek alkalmazásának ehhez a fajtájához tartozik az alkalmazásnak az a típusa is, amelyről az előadás tesz említést, amikor a tanulónak megszabott gondolkodási sémát kell utánoznia, például a tanító bizonyos szöveget elemez, és arra a mintára a tanuló egy másik szöveget elemez. Az ismeretek alkalmazásának ez a típusa már bonyolultabb gondolkodási műveletet követel meg, mint az egyszerű deduktív gondolkodás. Ez már analízist, összehasonlítást, külön részek egységbefoglalását öleli fel.

Az ismeretek alkalmazásának második formája az *elmélet és a gyakorlat igazi összekapcsolása*. Ehhez egy bizonyos tudományos törvénynek vagy különböző törvények egész komplexumának a valóság egyfajta megváltoztatására irányuló, termelő tevékenységre való alkalmazása szükséges. Az ismereteknek ilyen alkalmazását tartja szem előtt a szocialista didaktika (nem feledkezve meg az alkalmazás első formájáról sem). Ez összhangban van avval az elvvel, hogy a tudomány célja nemcsak a világ megmagyarázása, hanem megváltoztatása, megjavítása is.

Az ismeretek ilyen alkalmazásában leggyakrabban különböző törvények komplexuma szerepel, s az egyes törvények különbözőképpen hathatnak alkalmazásuk folytán, meggyorsíthatják vagy meglassíthatják a várt eredmények bekövetkezését, módosíthatják kölcsönhatásukat. Az ilyen törvénykomplexumnak és hatása következményeinek feltárása új törvények felfedezésére vezethet. Az ismereteknek ilyen, cselekvéssel párosult alkalmazása kutatójellegű, mint például az ésszerűsítés. Az elmélet nincs összhangban a gyakorlattal, ha nem veszi figyelembe a valóságban ható összes törvények egész komplexumát.

Az oktatási folyamat láncszemeinek lengyel koncepciója például az elmélet és a gyakorlat összekapcsolását a didaktikai tevékenység nélkülözhetetlen alkotóelemének és általános feltételének tekinti, és ezért a pedagógus kötelességévé teszi ennek az alapelvnek a figyelembevételét és az alkalmazásához szükséges körülmények megteremtését. Így módon korlátozza a tanulókkal kész ismereteket közlő módszerek egyoldalúságát, és arra készteti a tanítót, hogy a tanulók megismeréssel kapcsolatos aktivitását serkentse, és olyan körülmények megteremtését követeli meg tőle, amelyek lehetővé teszik a tanulóknak a valósággal való közvetlen érintkezését, ez pedig megóvja az iskolát a verbalizmustól, és attól, hogy enciklopédikus tudást adjon.

3. *Az összetevők változékonysága az oktatási folyamatban.*

Didaktikánk hangsúlyozza, hogy az oktatási folyamat alapvető összetevői (a pedagógus, a tanulók, a tananyag) nem állandóak. Helyesen mutatott rá erre a tényre és az oktatási folyamat ezzel kapcsolatosan szükségessé váló tökéletesítésének kívánalmára NAGY professzor is előadásában. A magunk részéről hangsúlyozni kívánjuk, hogy ez igen fontos mozzanat az iskola didaktikai

tevékenységének tökéletesítésére irányuló kísérletekben. SIGISMUNT MISLAKOWSKY professzor a „Bevezetés az oktatás elméletébe" címen megjelent kollektív műben három féle okkal magyarázza az oktatási folyamatban végbemenő változásokat:

a) a termelési technika változásával;

b) a társadalmi viszonyok megváltozásával;

c) magukban az egyes tudományszakokban bekövetkezett változásokkal, melyekről tegnap DANYILOV professzor is beszélt.

A szocialista forradalom mindezeken a területeken változást idéz elő. Ezért a nevelést mint funkcionálisan függő jelenséget alapvetően át kell szervezni. Ebből következik, hogy mindenekelőtt a tananyag az, ami a leginkább változó. Különösen gondolunk itt az *oktatás korszerűsítésére.* Az oktatás korszerűsítése nemcsak korszerűbb oktatási módszerek bevezetéséből áll, hanem az oktatandó anyag megfelelő tartalmának kiválasztásában is. A napjaink szempontjából fontos, a mai életre különösen jellemző tartalmakat fel kell venni az iskolai tantervbe. Erre a kérdésre a Lengyelországban 1961-ben végrehajtott iskolareformmal kapcsolatban a Lengyel Egyesült Munkáspárt VII. plénuma is felhívta a figyelmet.

A tananyagot a szocialista társadalom életének különböző területeiről kell összeválogatni: a gazdasági, a társadalmi, a politikai, az ideológiai, az erkölcsi és a művészeti élet területéről. Az oktatás ilyen korszerű tartalmának kialakítása azt is jelenti, hogy az ifjúságot bekapcsoljuk napjaink életébe és megtanítjuk a mai élet változatos tényeinek és jelenségeinek kiválasztására és értékelésére.

Az oktatás olyan tartalmát alakítjuk ki, amely nemcsak ma időszerű, hanem a jövőben is az lesz, és az utánunk következő nemzedék részére életének állandó középpontjául szolgál. Vagyis az oktatás tartalmának összeállításában a jövő perspektívája dominál. Ez lehetővé teszi a tantervek anyagának olyan módon megvalósítandó összevonását, hogy azt, ami valaha fontos volt, ma azonban már csak történelmi szempontból érdekes, elválaszthassuk a mindenkor fontos, vagyis mind a mai kultúra, mind pedig a jövő szempontjából fontos tartalomtól. Ez lehetővé teszi a ma divatos, de nyilvánvalóan csak átmeneti jellegű és eltűnő tartalom megkülönböztetését is.

A felnövekvő ifjúságnak a tudomány dinamikus jellegét és fejlődési távlatait kell bemutatnunk, és a tudományt nem mint statikus, megmerevedett példatárt kell oktatnunk. A tudománynak ilyen bemutatása egyúttal előkészíti az ifjú nemzedéket az élet és a társadalom kultúrájának fejlesztésében való aktív részvételre. Szeretném aláhúzni, hogy az oktatás tartalma nemcsak a gondolati megismerés tárgya, hanem különböző szempontokból való értékelés tárgya is. Az oktatás ilyen tartalma különböző elméleti, gazdasági, politikai, erkölcsi és társadalmi, esztétikai, gyakorlati stb. kategóriákat kapcsol össze. Az ilyen különböző kategóriáknak intellektuális tartalommal való összekapcsolása útján válik az *oktatás nevelő jellegűvé.*

Az értékelésnek az oktatási folyamatba való bekapcsolása ezt az oktatást — amelyet néha „informatív" oktatásként szoktak meghatározni —, megkülönbözteti a képzéstől *(Bildung)* a szó mélyebb értelmében véve. Így módon az oktatás a tanulók sokoldalú fejlődésének tényezőjévé válik, nemcsak értelmüket ragadja meg, hanem érzelmeiket és akaratukat is. Éppen az oktatás az, amely *tudományos világnézetet* alakít ki. E világnézet kialakításában mind a természettudományok, mind a humán tudományok részt vesznek. Ilyen körülmények között a tanulók világnézete mintegy „alulról" épül fel, mert egyre alaposabban

ismerik meg a világot és fejlődésének törvényszerűségeit, nem pedig „felülről" kész, megfelelő tananyaggal és élettapasztalattal alá nem támasztott filozófiai formákat vesznek át.

De az oktatási folyamatban nemcsak a tartalom változó. Nem kevésbé *változó a tanuló* — röviden szólva — mint korának gyermeke is.

Elég lesz ezzel kapcsolatban rámutatnunk arra a különbségre, amely a lengyel ifjúság érdeklődésében a háború előtti időkhöz képest bekövetkezett. Ezt a Pedagógiai Intézetben dolgozó pszichológusok egy csoportja A. GURICKA vezetésével kutatások alapján bizonyította be.[2]

Változik a pedagógus tevékenysége is, miután az ő tevékenységét az oktatás céljai és tartalma határozzák meg, amelyek ugyancsak változó, mind az aktuális, mind a jövőbeni társadalmi szükségletektől függő elemet képviselnek. A korszerűség jellemző vonását jelentik — különösen a szocialista országokban — a termelőerők, valamint a társadalmi és politikai viszonyok fejlődésében végbemenő változások a kommunizmus építése irányában.

A tudományos és műszaki haladás lényeges változásokat idéz elő a termelésben, megváltozik a tudomány és a kultúra tartalma, következésképpen megváltozik a tananyag is. A korszerű oktatás és nevelés céljai között különös hangsúlyt nyer az oktatásnak és a nevelésnek az a feladata, hogy kiformálja az ember dinamikus személyiségének sokoldalú fejlődését; kialakítsa azt a képességét, hogy élni tudjon a megváltozott valóság közepette és alakítsa a dinamikus sztereotípiákat. MISLAKOWSKY professzor a következőképpen definiálja a korszerű általános műveltséggel rendelkező embert:

„A nagyobb általános műveltséggel rendelkező ember a helyesebben gondolkodó, többet tudó ember; aki választani tud aközött, ami feltétlenül szükséges és aközött, ami elhagyható; aki az elmélet és a gyakorlat egységének elvéhez tartja magát, ami azt jelenti, hogy a megismerést nem abszolút értéknek, hanem cselekvésnek, cselekvése tényezőjének tekinti, olyan tényezőnek, amely a kollektíva életében betöltött szerepét kiszélesíti és elmélyíti" (95. oldal).

Az oktatási folyamatot úgy kell felépíteni, hogy elősegítse a szocialista nevelés alapvető céljainak, *vagyis a tanulók sokoldalú fejlődésének, tudományos világnézetük kialakításának* eredményes megvalósítását.

Amikor a személyiség sokoldalú fejlődéséről beszélünk, arra gondolunk, hogy az ember megértse az őt a természettel, a társadalommal és a kultúrával összekötő aktív viszonylatainak egész komplexumát.

4. *A megismerés és a cselekvés integrális egységének elve.*

Ilyen sokoldalú fejlődés nem érhető el egyedül ezeknek a viszonylatoknak a megismerésével, hanem csakis az *aktív formálással, átalakítással összekapcsolt megismerés* útján valósítható meg. Ezért a Lengyelországban kialakulóban levő didaktikai és nevelési rendszer fontos tétele *a megismerés és a cselekvés integrális egysége.*

Hogyan értelmezzük a megismerés kérdését az oktatási folyamatban? Milyen megismerésre gondolunk? Mi a célja ennek a megismerésnek?

A megismerésnek az oktatási folyamatban *tudományos világnézetet* kell eredményeznie. Ez a nevelésnek és az oktatásnak a fő célja a szocialista rendszerben, amely mind a termelési erők, mind a társadalmi viszonyok szférájában tudo-

[2] A. GURICKA (szerkesztő): A tanulók érdeklődési köre. Állami Pedagógiai Kiadó 1961.

mányos premisszákon alapszik. A tudományos világnézet kialakításához szükséges alapok megszerzése azt követeli, hogy a tanulók az oktatás folyamatában:

1. Elsajátítsák a természettel és a társadalommal foglalkozó tudományok alapjait, valamint ezeknek az életben való felhasználási készségét és igényét;

2. Az egységes rendszert alkotó korszerű tudás alapos és logikus elsajátításának követelménye nem jelenti azt, hogy visszatérünk az enciklopédikus műveltség eszméjéhez, amelyet az jellemez, hogy a tantervek túlterheltek a tudomány részterületeinek anyagával. A tudomány minden egyes szakterületéről azokat a *tényeket és általános tételeket*, törvényeket és fogalmakat kell kiválasztani, amelyeknek *komoly jelentőségük van a tudományos világnézet kialakításában*, amelyek az ebből a szempontból központi jelentőségű eszmék kategóriájába tartoznak. Ezeket a központi jelentőségű eszméket a tantervekben ki kell emelni, és ezeket a tanulóknak szilárdan el kell sajátítaniuk. A jelenlegi tantervek egyelőre még nem felelnek meg ennek a követelménynek. Ilyen tantervek kidolgozása a nemzetközi tudományos együttműködés nemes feladata volna.

3. A tanulók tudományos világnézetének kialakítása a következőket követeli meg:

a) *az oktatás tartalma* terén a különböző tantárgyak tanterveiben a tananyagok összehangolását és egybefoglalását, az aprólékos és enciklopedikus ismerettömeg nyújtásának elkerülését;

b) *az oktató tevékenységében* a figyelem felhívását az egyes ismeret-területek közötti összefüggésekre azzal a céllal, hogy így rávezesse a tanulókat a világnézeti szintézisre;

c) *a tanulók tevékenységében* az aktív részvételt a tanulás folyamatában, éspedig nemcsak értelmi, hanem érzelmi és akarati részvételt is, annak a célnak a kitűzésével, hogy az elsajátított ismeretek a világról alkotott felfogás alapjaivá és a cselekvés, a társadalmi gyakorlat irányítóivá váljanak. Ezért olyan lényeges az oktatási folyamatban a tanulás motivációjának problémája, amelyet NAGY professzor is helyesen emel ki előadásában. A lengyel iskolák gyakorlatában szintén megvannak még a „hagyományos iskola" maradványai, amelyekben az oktatási folyamatot úgy tekintették, mint az ismeretek áttöltését a tanító vagy a tankönyv ismeretekkel „teli agyából" a tanuló „üres agyába". Egyre inkább ráterelődik azonban a figyelem az oktatási folyamatban való aktív részvételre és a tanulók egész személyiségének alakítására, aktivitásuk ösztönzésére, valamint önálló gondolkozásuk és cselekvésük kimunkálására. Világos követelmény továbbá az oktatásnak a tanulók érdeklődési körével való összekapcsolása is. A lengyel didaktika nagyra értékeli ugyan az oktatási folyamatban a tanulók érdeklődését, nem esett azonban az „aktív iskola" hibájába, amely az oktatás egész folyamatát az ifjúság esetleges és természetes érdeklődésére akarja alapítani. A lengyel tanulók érdeklődési körének vizsgálata, az érdeklődés jelentőségének vizsgálata az oktatásban [Pedagógiai Intézet kutatásai] bebizonyították, hogy hibás az „aktív iskola" tétele, miszerint az oktatás eredményei a tanulók velük született érdeklődésétől függnek.

Az oktatási folyamatban nagyon fontos a tanulók érdeklődésének megismerése és az érdeklődés felhasználása, de az iskolának kötelessége (és ez módjában is van) a tanulók érdeklődését a társadalmi igények, az oktatás és a nevelés céljainak figyelembevételével fejleszteni s egyben a tanulók nem kívánatos érdeklődését átalakítani. A tanulók érdeklődésének alakulását és az aktivizálást segíti elő az oktatás „problémás módszere", amely a tanulókat a kérdések önálló felvetésére és megoldásuk önálló megkeresésére ösztönzi. Lengyelországban a

„problémás oktatási módszer" eredményességére vonatkozó kutatásokat végeztek a középiskolák természettudományi és matematikai tárgyaiban. E kutatások eredményeit CSESZLAW KUPISEVIC „A problémás oktatási módszer eredményességéről" című könyve (Varsó, 1960. Állami Tud. Kiadó) ismerteti.

A lengyel didaktika, amikor az oktatási folyamat központi kérdéseként a megismerés mellett *a tanulók aktív tevékenységét* állítja előtérbe, azt nemcsak a tanulók ismereteinek bővítését szolgáló fontos tényezőként és az ismeretek gyakorlati elemzéseként és alkalmazásaként fogja fel, hanem mint a szocialista nevelésnek, a tudományos világnézet kialakításának nélkülözhetetlen tényezőjét. A tanulók tevékenységének ilyen felfogása az oktatási folyamatban a tanulók hagyományos, egyoldalúan értelmi tevékenységének kiterjesztését jelenti, másfajta, nevezetesen termelési, társadalmi, sport- és művészi tevékenység kifejlesztésére.

5. *Az oktatási folyamat korszerűsítésére irányuló néhány kísérlet.*

Az újabb követelmények gyakorlati megvalósítására irányuló próbálkozásnak tekinthető az a kísérlet, amelyet az egyik varsói iskolában a varsói egyetem általános pedagógiai tanszéke szervezett meg B. SZUCHODOLSZKY professzor vezetésével, a didaktikai tanszék és vezetője, V. OKONY professzor közreműködésével.

Ez a kísérlet abból a tételből indult ki, hogy a „korszerű iskola célja olyan ember nevelése, aki a változó társadalmi tevékenység feltételei között gondolkodni és cselekedni képes, és alkalmas a szocialista rendszer és társadalom megteremtésével kapcsolatos feladatok elvégzésére. Ennek az embernek pedig olyannak kell lennie, aki megérti a modern élet bonyolult kérdéseit; felelősséget érez ezért az életért; akit nagy társadalmi aktivitás jellemez; aki széles látókörű értelemmel, gyors észjárással, nagy szellemi kultúrával, határozott érdeklődési körrel rendelkezik; olyan embernek, aki eredményesen tud dolgozni, és aktívan képes részt venni a kultúra fejlesztésében."[3]

Az ilyen ember nevelése változtatásokat igényel az oktatási és nevelési folyamatban, mert a mai iskola — az általános iskoláról van szó — az esetek többségében nem alkalmas a célok megvalósítására. Az iskolai reformnak ki kell terjednie a tantervre, az oktatási módszerekre és az oktatás szervezetére. A magam részéről alá kívánom húzni az utóbbi tényezőt, éppen a szervezeti elemet, éspedig azért, mert erről viszonylag kevés szó esett ezen az értekezleten.

A tanterv reformjának az elmélet és a gyakorlat olyan kapcsolata megteremtésén kell alapulnia, amely biztosítja, hogy a „tanulók által az iskolában elsajátított ismeretek eszközül szolgáljanak a mindennapi életben látott jelenségek elemzéséhez és a tanulók értelmi fejlődésének és világnézetének tényezői legyenek. Az oktatásnak irányítania kell a tanulók gondolkodását, segítenie kell nekik a kérdések feltevésében és a válaszok megtalálásában, ki kell alakítania bennük az értékelés és a választás képességét, elő kell segítenie bennük a társadalmi termelés folyamatában, valamint az ország és az egész világ kulturális fejlődésében való személyes részvétel igényének kialakulását."[4]

Az oktatási módszerek és az iskolai szervezet terén olyan módosításokat tervezünk, amelyek eredményeképpen a tanuló ne legyen többé az oktatás tar-

[3] Glos Naucitelski, 1961. 10. szám.
[4] Lásd ugyanott.

talmának passzív felvevője, hanem lehetőséget nyerjen arra, hogy az ismereteket reális és hathatós értelmi és társadalmi tevékenység folyamán sajátíthassa el. E célból a nevelési és oktatási rendszert a gyermek és az ifjú sokrétű tevékenységére alapozva kell felépíteni.

A kísérlet arra irányul, hogy megteremtse a szükséges objektív feltételeket ahhoz, hogy az oktatás új, megváltozott tartalmát az oktatási munka megváltozott módszerei és szervezete segítségével sajátítsák el a tanulók. A tantárgyak összeállításában a régi, hagyományos tantárgyakon kívül olyanok is szerepelnek, mint:

a) „a társadalmi élet", amelynek fő célja a gyermekek és az ifjúság megismertetése a mai társadalmi problémákkal, a tanulás meghatározott erkölcsi arculatának kiformálása,

b) „technika és technikai gyakorlatok", amely bemutatja a technikának mint az ember társadalmi és egyéni életét alakító óriási tényezőnek a szerepét, megismertet a technikai folyamatok alapfogalmaival, egyes gépek és technikai berendezések szerkezetének lényegével, és lehetőséget biztosít az elemi műszaki készségek elsajátítására,

c) *két idegen nyelv*, egy nyugat-európai a III. osztálytól és az orosz nyelv a IV. osztálytól kezdve,

d) *az esztétikai nevelés kereteit olyan módon bővítik ki*, hogy a hagyományos, ilyen jellegű tantárgyak — az ének és a rajz — helyett az I—IV. osztályban „a művészeti alkotás technikája" az V—VIII. osztályban pedig „képzőművészeti-szobrászati gyakorlatok" című tantárgyakat vezetik be. Az anyag összeállításában a tananyag nagyobb fokú integrálásának és összehangolásának elve kerül előtérbe, a módszerekben pedig a valóság aktív megismerésének elve, valamint az az elv, hogy a nyert ismeretek nemcsak a tanulók értelmi fejlődésének tényezői legyenek, hanem tevékenységükben is befolyásolják őket. Már a tanterv összeállításának is olyannak kell lennie, hogy a pedagógusokban kedvet keltsen ahhoz, hogy az oktatási folyamatot a megismerés igényeinek és a tanulók tevékenységének összekapcsolásával szervezzék meg." Ez megköveteli a módszerek és a munkaszervezés olyan módosítását, amelynek eredményeképpen azok arra irányuljanak, hogy az iskolai munka a gyermekek szervezett és irányított tevékenységén alapuljon. Igen fontos SZUCHODOLSZKY professzor kísérletében az oktatási folyamat megváltoztatásához szükséges *objektív feltételeknek az iskolai tanítás új felépítése útján való megteremtése.* A következő szervezeti változtatásokról van szó:

1. Minden tárgynál továbbra is megmarad az egyes osztályokban a meghatározott tanítási óraszám, ebben azonban nem merül ki az oktató-nevelő munka folyamatossága.

2. A tantervek a hagyományos óratípusok mellett más típusú, „minden tanulóra kötelező" órákat, nevezetesen osztályon és iskolán kívüli foglalkozásokat is tartalmaznak, éspedig a legszélesebb körben, a legkülönbözőbb lehetőségek felhasználásával (változatos kollektív és egyéni tevékenység, laboratóriumi foglalkozások, munka az iskola melletti parcellán, kirándulások, kulturális és művészi rádióműsorok, természetismereti, földrajzi és társadalmi kirándulások stb.).

3. Tervbe vettek *egy-egy osztályra kötelező* s a tantervbe ugyancsak beiktatott órákat is, amelyeket a szükségletekhez mérten és a körülményekhez képest különböző szaktanárok és nevelők használnak fel. Ezeket az órákat a tanulók önkéntes, a tanítók vezetésével az iskolán és osztályon kívül végzett szervezett munkájára irányozzák elő. Ilyenek például a tanulóköri

munka, a diákbizottsági munka, a társadalmi munkák, a tanulók által kezdeményezett kirándulásokkal kapcsolatos munka stb. Az egyes osztályok óraszámának ilyen órákkal való megnövelése nem jelenti az *összes* tanulók napi iskolai idejének rendszeres megnövelését, hanem a legkülönbözőbb érdeklődési körű gyermekek és ifjak csoportos foglalkoztatását az iskola irányításával; reális lehetőségek *megteremtéséről* van szó fejlődésük előmozdítására.

Szuchodolszky professzor kísérlete a fentebb ismertetett didaktikai elvek — a megismerésnek és a cselekvésnek, valamint az elméletnek és a gyakorlatnak az oktatási folyamatban való összekapcsolása — konkretizálására irányuló kísérlet. A kísérlet tézisei szerint a program minden egyes témáját összekötik a „valóság megfigyelésével" és a megfigyeléstől függően három féle elemzést végeznek:

1. megmagyarázzák a jelenségeket azoknak a törvényszerűségeknek megmutatása útján, amelyek szerint a jelenségek lezajlanak;
2. megkeresik azokat a tevékenységeket, melyek módot nyújtanak cselekvő beavatkozásra, a feladatok és a munka formájának megtervezésére;
3. mélyrehatóan elemzik a tevékenységük eredményeként létrejött új jelenségeket és helyzeteket.

Ennek következtében a megismerési folyamat egyfelől a tanulók igazi aktivitására támaszkodik, másfelől azonban a tanulók sokrétű tevékenysége nem külön megtervezett és külön végrehajtott tevékenység lesz, hanem szoros kapcsolatban áll majd a különböző tárgyú órákon elsajátított ismeretekkel, ezeknek az óráknak következetes folytatása lesz. A foglalkozásoknak az iskolában való ilyen megszervezése lehetővé teszi a tanulók házi feladatokkal való túlzott megterhelésének elkerülését és az oktatási folyamatnak az iskolában, a pedagógus vezetése alatt történő koncentrálását.

Az oktatási folyamat kérdéseivel foglalkozó lengyel pedagógiai művek között különös figyelmet érdemelnek azok a monográfiák és értekezések, amelyek a hagyományos Herbart-féle iskola oktatási rendszeréből származó hibák kijavítására törekszenek. Ezek a művek az oktatásban az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának elvén alapuló új didaktikai rendszer kidolgozását tekintik feladatuknak. De ez nem azonos jelentésű Nagy professzor előadásában az oktatás ötödik láncszemeként megjelölt *die Anwendung = alkalmazás* fogalommal. Az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának eszméje sokkal szélesebb értelmű és az egész oktatási rendszer fő célja. K. Lech[5] docens szavai szerint: „Az elméletnek és a gyakorlatnak az oktatásban való összekapcsolása rendszeres kísérlet — empirikus vizsgálatokkal alátámasztott kísérlet —, amely a tanulók megismerési tevékenységének a materialista ismeretelmélettel egyező tisztázására és megszervezésére irányul."

Ennek a rendszernek egyes elemei hasonlítanak az empirikus és szenzualista ismeretelméletekhez abban a vonatkozásban, hogy a rendszer minden megismerés forrásául — a *lenini* ismeretelméletnek megfelelően — a valóságnak érzékszerveink útján való visszatükrözését adja meg. De különbözik ez a rendszer azoktól mindenek előtt abban, hogy ezt a visszatükrözést nem egyszerűen csak a valóság passzív, sematikus képének, lefényképezett másolatoknak tekinti; de nem tekinti ezeket a képeket asszociációk útján, a beszéddel és tudományos

[5] K. Lech: A tanulók gondolkodásának fejlesztése az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása útján. Állami Pedagógiai Kiadó, Varsó, 1960. 296. oldal.

szimbolikával, valamint ezek segítségével a cselekvéssel egyesített visszatükrözött érzet-kombinációknak sem.

A második szempontból tekintve ez a rendszer közelebb áll a racionalista, a pragmatista és különösen az operacionalista elméletekhez, amelyek azt tartják, hogy az ismeret a megismerő és a reá ható tárgy aktív részvételével keletkezik. Ezektől az elméletektől viszont abban különbözik, hogy nem ismer el az ismeretekben semmiféle platóni „velünk született ideákat", és nem ismeri el a tartalom semmiféle „apriorisztikus" formáit, sem a gondolkodás kanti kategóriáit. Nem ismeri el a pragmatistáknak a megismeréssel kapcsolatos szkepticizmusát sem, amely az ismeretet egészen a legegyszerűbb „fogyasztási" aspektusig viszi.

Az értelmi (racionális) elemek a megismerésben fontos rendszerező tényezőt alkotnak, de csak a valóság visszatükrözésének általánosított aspektusát jelentik. Magukban foglalják az ember minden előző személyes tapasztalatának általánosítását, amit a társadalmi tapasztalat, és különösen a nyelv segítségével szerzett tudományos tapasztalatok tesznek lehetővé.

„Az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának rendszerében minden megismerés mind a kiinduló, mind a befejező pontjában összeszövődik a gyakorlattal. Megvan benne a valóságnak az emberre gyakorolt hatása (az ingerek, a lengyel szövegben az *impulzus)* és az emberek erre a valóságra gyakorolt hatása (a reakció), vagyis egyfelől a tárgyak észlelése és képzete és másfelől a tárgyakra gyakorolt hatás. Az az elem, amely az impulzusokat és a reakciókat összekapcsolja és megszervezi, a megismerés és a gondolkodás."

A tanulók legfontosabb megismerő tevékenysége a *gondolkodás*, annak ellenére, hogy a konkrét megismerő tevékenységben a gondolkodást nehéz megkülönböztetni az észleléstől, az emlékezetbe véséstől és a képzelet működésétől, továbbá az ismeretek ellenőrzésekor és alkalmazásakor szereplő tevékenységtől, valamint az ismeretek rögzítésétől és a nyelv segítségével való átadástól. Bár a gondolkodás függ a többi elemtől, azokat nagyobb mértékben maga alá rendeli. Az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának rendszerében a tanulók új ismeretei és készségei nem egyszerűen gyarapítják a régebbi ismereteket és készségeket, hanem az ismereteket állandóan átalakítják; ennek következtében az egész megismerés egyre pontosabban hozzáigazodik a valósághoz és a cselekvési lehetőségekhez (asszimiláció és akkomodáció).

Az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának itt nagyon lerövidítve és leegyszerűsítve ismertetett rendszere nem spekulatív konstrukció, hanem olyan általánosítás, melyet az oktatási folyamatnak a lengyel iskolákban végzett kísérleti vizsgálatai tettek lehetővé. Ezeknek a kísérleteknek a szervezője, Dr. Lech, a tanulók megismerő tevékenységében *konkrét-gyakorlati* és *absztrakt-elméleti* gondolkodást különböztet meg.

A tanulók gondolkodási tevékenységében, a tevékenység aktivizálása során — mint különböző tantárgyak számos óráján mindig megfigyelhettük — az aktivitás minden fokozásánál a gyakorlati és elméleti gondolkodás együtt jelentkezett.

A gyakorlati gondolkodás a valóság közvetlen, az észleletekre és a képzetekre támaszkodó megismerésének tevékenysége, valamint a tevékenységnek ezen megismerés segítségével való irányítása. Az ilyen megismerés tartalmát a tárgyak, jelenségek és cselekvések, valamint a közöttük fennálló viszonyok és egymástól való függőségük képzete teszik ki. Az ezen képzetekből levont következtetések és viszonyok meghatározásának alapjául a jelenségek közötti analógiák szolgálnak.

Az elméleti gondolkodás túlmegy a tárgyak és a jelenségek észlelésének és képzeteiknek, valamint a közöttük közvetlenül megfigyelhető analógiáknak a

keretén. Az elméleti gondolkodás tárgyát tételek vagy állítások (különösen a tudomány tételei, példák, sémák stb.) képezik, a következtetések (régebben elsajátított tételekből új tételek) levonásához pedig a tételek közötti formális (logikai, matematikai) összefüggések szolgálnak alapul.

A gyakorlati gondolkodásban Dr. Lech a következő folyamatokat különbözteti meg:

1. analízis és szintézis,
2. gyakorlati ítéletalkotás,
3. képzeti sémák kialakítása és átalakítása.

Az elméleti gondolkodásban — analóg módon — az alábbi folyamatok szerepelnek:

1. absztrakció és általánosítás,
2. elméleti ítéletalkotás, éspedig *induktív* (redukáló); magyarázatok és ellenőrzések; és *deduktív* ítéletalkotás: következtetés és bizonyítás;
3. megismerési és fogalmi sémák (ítéletek, tudományos törvények, tudományos elméletek, technikai elvek) kialakítása.

Szerzőnk *elméleti-gyakorlati gondolkodást* (gyakorlati gondolkodás a gyakorlat magasabb fokán) is megkülönböztet, amely olyan szemléltető modelleken alapszik, mint amilyen például az atommodell vagy egy bonyolult gép tervrajza és hasonlók.

A gyakorlati gondolkodásban a kép a főelem, és a szó csak kisegítő szerepet játszik. Megnő a szó szerepe az elméleti gondolkodásra való áttérésnél, amelynek a szó nélkülözhetetlen, konstitutív eleme.

Dr. Lech tapasztalati vizsgálódásai bebizonyították, hogy az oktatásban az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása legjobban a tanulók gondolkodási aktivitását ösztönzi.

Az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának négy faja különböztethető meg:

1. a konkrét-praktikus jellegű ismeretek és gondolkozás összekapcsolása az absztrakt-elméleti jellegű tudással és gondolkodással,
2. mindenféle meglevő és elsajátított (gyakorlati és elméleti) ismeret összekapcsolása gazdag gyakorlati anyaggal, különösen az újabb ismeretek elsajátításakor,
3. a megismert tudományos törvények és technikai elvek összekapcsolása,
4. mindennemű tudásnak a tevékenységgel (különösen a szerszámot használó kéz tevékenységével) és ennek során szokások és mozgáskészségek kialakításával való összekapcsolása.

Az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása nemcsak a valóság megismerését teszi lehetővé, hanem megértését is.

A hagyományos iskolarendszerben a tanítási órák felépítésében főként a „*herbart*isták" „formális fokozatait" használják fel, az aktív iskola rendszerében pedig a gondolkodási folyamat Dewey-féle „stádiumait" alkalmazzák. Az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának rendszerében a tanítási óra felépítésére nem állapítanak meg merev sémát, hanem úgy szervezik meg a megismerési tevékenységet, hogy abban a lehetőségekhez képest a gondolkodás minden típusa, valamint az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának minden faja szerepet kapjon.

„Ebben a rendszerben a tanuló gondolkodása — már meglevő ismeretei segítségével — túlszárnyalja és kiszélesíti az információ (a további ismeretek

elsajátítása) folyamatát; észreveszi a problémákat, hipotéziseket állít fel, azokat tapasztalati úton ellenőrzi, és kiküszöböli a hibákat; ennek folyamán az egész idő alatt rekonstruálja és nem egyszerűen reprodukálja a meglevő ismereteit; az új ismereteket rendszerbe foglalja, felfedezi és megállapítja a köztük fennálló benső összefüggéseket; összes meglevő ismereteit a gyakorlatban alkalmazza: a jelenségek előrelátásánál, cselekvései megtervezésénél és megmagyarázásánál, feltevései és tervei megindokolásánál."

NAGY professzor helyesen hívja fel a figyelmet előadásában arra, hogy a dolog lényege nem merülhet ki még a leghelyesebb jelszavak proklamálásában sem, hanem az a lényeg, hogy megmutassuk a konkrét eszközöket és azt, hogy miként kell a jelszavakat megvalósítani, éspedig a tömegeket oktató iskolák gyakorlatában. Pontosan így értelmezi ezeket a kérdéseket a lengyel didaktika is.

Sok olyan kutatásra mutathatunk itt már rá, amelyek az oktatási folyamat megjavításának kérdéseivel foglalkoznak a marxista didaktika általános elveinek megfelelően. Ezeket a kutatásokat a didaktika művelőinek a varsói egyetem didaktikai tanszéke körül összpontosított csoportja folytatta és folytatja jelenleg is V. OKONY professzornak, a Pedagógiai Intézet igazgatójának vezetésével; ilyen kutatásokat folytatnak a didaktika más tudományos központokban működő művelői is, mindenek előtt Krakkóban MISLAKOVSKY professzor és Kattowitzban I. PETER professzor vezetésével. A kutatások tárgyát képező kérdések köre viszonylag széles. Tanulmányozzák mind az oktatási folyamatot, mind pedig vele együtt a tanulási folyamatot is. Figyelemre méltó a tanulók önállósága és aktivitása kérdésének kutatása is, amelynek eredményeit a „Pedagógiai Tanulmányok" (Studia pedagogiczie, Wroclaw, 1957, Ossolineum) IV. kötetében és más monográfiákban közzé is tették. Ilyen monográfiák például:

JAN BARTECKY: Az oktatási folyamat aktivizálása a tanulócsoportokban. Varsó, 1958.

I. JANISEWSKAJA—K. KULIGOVSKAJA—Z. PUTKEVIC: Az oktatás aktivizálása az általános iskolákban. Varsó, 1960.

K. SOCNICKI: Általános didaktika, II. kiadás, Wroclaw, 1959.

J. STAROSTJAK: Az oktatás önállóságának problémái. Varsó, 1962.

V. NAVROSZNEKI: Az oktatás alapjai. Wroclaw, Ossolineum.

J. KONOPNICKI (szerkesztő): Az ifjúság érdeklődési köre, kulturális környezete, értelmi színvonala. Wroclaw, 1961.

S. SZUMAN: A figyelemről. Varsó, 1961.

Z. SLOBODZJAN: A kisgyermek alkotómunkája. Varsó, 1961.

BARTECKI—HADIOR: Az oktatási folyamat új felépítéséről. Varsó, 1963.

A legutóbbi időkben jelent meg a kattovici pedagógiai főiskola rektorának, I. PETERnek, a tanulási folyamat kutatásával kapcsolatos problémák jelenlegi helyzetét ismertető „A tanulás pszichológiája" című könyve (Állami Tankönyvkiadó 1962.).

Az általános didaktikai tárgyú könyveken kívül az új lengyel didaktika eszméit alkalmazta már több módszertani mű is, amelyekre részletesen kitérni ez alkalommal sem helyünk, sem időnk nincs.

Jelenleg a didaktika lengyel művelői fő erőfeszítéseiket kutatómunkájukban az iskolai gyenge előmenetel problémáira, a főiskolai didaktika kérdéseire, valamint az oktatási folyamatnak a tansegédletek korszerűsítése és az audiovizuális eszközök alkalmazása útján való korszerűsítésére összpontosítják. Ez a munka főképpen a varsói egyetem didaktikai tanszékén, valamint a varsói Pedagógiai Intézetben folyik.

Befejezésül szeretném elismerésemet kifejezni a jelen konferencia kezdeményezőinek, akik a szocialista iskola egyik központi kérdését tűzték ki megvitatásra, és ezen a területen a szervezett nemzetközi együttműködés kezdeményezői voltak.

Már vettem részt ilyenfajta ülésen, például a politechnikai képzés, valamint az iskola és az élet kapcsolata tárgyában 1960-ban Moszkvában megrendezett Nemzetközi Szemináriumon. Részt vettem továbbá a berlini Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut kezdeményezésére „Az iskola a szocialista országokban" címen kiadott könyv előkészítésében, amely nemrégiben jelent meg. Az ilyenfajta együttműködés eredményei és tapasztalatai nagyon pozitívak. Ez a mostani konferencia is kétségkívül segítségünkre lesz abban, hogy kölcsönösen megismerhessük a magyar pedagógusoknak és a többi szocialista ország pedagógusainak a didaktika terén elért eredményeit. Úgy vélem, hogy ennek a konferenciának a didaktika és a nevelés elmélete terén kialakuló szorosabb tudományos együttműködés kezdetének kell lennie.

JOSEF VAŇA: A TANULÁS PROBLÉMÁI

Az új ember nevelése a kommunista társadalom felépítésének lényeges alkotóeleme. Ha el akarjuk érni, hogy a tudomány — amely a szocialista és a kommunista társadalomban minden téren levetkőzi a spontaneitását — az új társadalmi korszak emberének nevelésével kapcsolatos problémák megoldásában hathatós segítséget nyújtson és olyan felismeréseket szolgáltasson, amelyek alapján a nevelő tevékenység eredményesen irányítható és gyümölcsözően folytatható, úgy el kell szakadnunk a pedagógiai problémák hagyományos megoldásától és megoldásaitól, túl kell jutnunk az eddigi empirizmuson és szubjektivizmuson, tanulnunk kell a tudomány egyéb gyorsan fejlődő területeitől, ki kell használnunk a mai fejlett technikát, új utakat kell keresnünk és új módszerekkel kell dolgoznunk.

Az embert születésétől kezdve egész életén át az egyéni tapasztalás alakítja; tapasztalatait az őt környező világgal való érintkezésében további olyan társadalmi tapasztalatokból meríti, melyek az egész társadalmi fejlődés során halmozódtak fel. A formálhatóság azonos a tanulásra, az új magatartás és az új szokások elsajátítására való képességgel. A magatartásban a váltakozó külső és belső ösztönzések hatására bekövetkező változásoktól eltérően, a tanulásnál az emberi magatartásban bekövetkező többé-kevésbé állandó jellegű olyan strukturális változásokról van szó, amelyek attól függenek, hogy milyen eredményeket tűzött az ember a tanulás céljaként maga elé. Az embert annak a természeti és társadalmi környezetnek a hatása formálja, amelyben él, mindenekelőtt azonban saját tevékenysége, amellyel az őt környező világra hatni akar. Az ember és az őt környező világ egységes, dinamikus rendszert alkot. Az az alaptevékenység, amellyel az ember az őt környező világba beavatkozik, a munka; ez az a tevékenység, amellyel anyagi létét biztosítja, amelyben mint ember egyáltalán kialakult, és amely állandóan és a leghatékonyabban tovább formálja őt. Valamennyi tevékenység és folyamat közül, amely az embert formálja, a történelmi fejlődés során kifejlődött az ember céltudatos formálása mint sajátos társadalmi jelenség, mint nevelő tevékenység. A nevelés lényege: az ember céltudatos formálása, éspedig összhangban a társadalom mindenkori fejlődési fokának megfelelő követelményekkel és szükségletekkel. Minthogy a nevelő tevékenység az új generációnak átadja a történelmi-társadalmi tapasztalatokat, ezért a nevelés a munkaerők újratermelésének fontos alkotórésze, és lehetővé teszi a társadalmi fejlődés folyamatosságát. Konkrét megjelenésében és formájában a nevelést a társadalmi fejlődés törvényszerűségei határozzák meg; a nevelés együtt változik a termelőerők és a termelési viszonyok kibontakozásával, továbbá alakul a társadalmi létnek a társadalmi tudat különböző formáiban való visszatükröződése hatására. Az ember formálását, történjék az akár spon-

tán módra, akár céltudatosan — mint már mondottuk — az a tulajdonsága határozza meg, hogy képes magatartását megváltoztatni, képes tanulni. Nyilvánvaló tehát, hogy a nevelés problémáit úgy kell megoldani, hogy tekintetbe kell venni mind a nevelésnek mint bonyolult regulatív társadalmi jelenségnek a törvényszerűségeit, mind az oktatási és tanulási folyamat törvényszerűségeit.

A tanulás fogalma az emberi magatartás minden olyan területére és formájára kiterjed, amely a tapasztalatok hatására alakul, illetve fejlődik. Az ember megtanul beszélni, megtanul szerszámokkal bánni, megtanul tudományos szakmákat, megtanul erkölcsösen cselekedni, esztétikusan érzékelni és értékelni. Semmi alapja sincs annak, hogy a „tanulás" fogalmát a megismerés területére korlátozzuk, amint azt a mai pedagógiai elmélet teszi. Az általában használatos pedagógiai tankönyvek a tanulást rendszerint mint rendszeres értelmi munkát definiálják, amely abban áll, hogy a tanulók a tanítók vezetésével elsajátítják az egyes tantárgyakat. „A tantárgyak elsajátításán" a tananyag emlékezetbe vésését és az elsajátított ismeretek gyakorlatban való alkalmazásának képességét értik. Ezzel a felfogással összhangban a pedagógiát lényegében két részre osztják fel: az egyik rész a didaktika, az oktatás folyamatának az elmélete, vagyis annak a folyamatnak az elmélete, amelyek során a tanulók ismereteket és készségeket sajátítanak el, míg a másik rész a nevelés elmélete, amelynek keretében a nevelés összes alkotóelemeit tanulmányozzák, kivéve az értelmi nevelést, amelyet a didaktikában, az oktatás elméletben tárgyalnak. De hát nem sajátítanak-e el a tanulók az erkölcsi és az esztétikai nevelés folyamán is bizonyos ismereteket és szokásokat? És vajon nem feladata-e az oktatásnak a nevelés összes vonatkozásait és a tanulók sokoldalú fejlődését is biztosítani?

Nem érdektelen annak megemlítése, hogy az első didaktikai rendszer megalkotója, J. A. KOMENSKY, a képzés, az oktatás és a tanulás fogalmát valamennyi sajátosan emberi tevékenységre vonatkoztatta, és abból a meggyőződésből indult ki, hogy „nemcsak az ember valamelyik részét, hanem az egész embert" kell fejleszteni. Az intellektuálisan értelmezett iskolai oktatásnak, ennek az elsősorban az oktatás osztályfunkciója által meghatározott felfogásnak a hatására azután megkülönböztették az oktatást, illetve képzést és a nevelést, hogy később a nevelő jellegű oktatás fogalmában vagy az oktatásban a képzés és a nevelés egységes folyamatát hangoztató tételben e három fogalmat ismét összefoltozzák. Így például a Német Demokratikus Köztársaságban 1960-ban kiadott „Pedagógiai Kis Enciklopédia" szerint a képzés ismeretekre és készségekre — ideértve a képességeket is — vonatkozik, míg a nevelés a szűkebb értelemben vett emberi magatartást formálja, az ember tulajdonságaira vonatkozik. Nem pusztán terminus technikusokról van itt szó, hanem olyan fogalmakról, amelyek a jelenségek és a folyamatok lényegének megismerését hivatottak kifejezni. A készségek és a tulajdonságok a tanulási folyamatban formálódnak; attól, amit az ember tanul, és attól, ahogyan tanulja, függ egész egyéniségének alakulása és nevelése.

A tanulásnak intellektuálisan leszűkített felfogása jut kifejezésre a tananyag felfogásában is. Az egyes tantárgyak tanterveiben csak az illető ismeretkör tartalmi felsorolását adják meg, azzal az eltéréssel, hogy az ismeretek körét (a tudásanyagot) bizonyos részek kiválasztásával, az anyag kisebb-nagyobb bonyolultsága és nehézsége szerinti elrendezésével, továbbá a legtöbbször szubjektíven felbecsült életkori sajátságokhoz való hozzáigazításával didaktikai rendszerré alakítják át. Minden egyéb, amit a tanulónak a nevelés céljára és személyisége sokoldalú kibontakoztatására tekintettel el kell sajátítania, ki-

marad, nem képezi a tananyag tárgyát és semmiképpen sincs konkrétan meghatározva. Általában csak a tantervekhez mellékelt módszertani utasításokban szokták az értelmi képességek fejlesztésének, a nevelő mozzanatok kihasználásának stb. feladatait egészen általánosan kiemelni.

Az iskolai munka, az oktatás és a tanulás még mindig tovább élő skolasztikus felfogása, amely sokkal inkább a könyvnyomtatás feltalálását megelőző időknek felel meg, semmint a mi korunknak, melyben film, rádió, televízió van, és amelyben az elmélet és a gyakorlat összekapcsolására, a szellemi és a fizikai munka közötti ellentét megszüntetésére kerül sor: ez a régi felfogás nemcsak azt hozza magával, hogy a nevelés minden más feladata másodrangúvá válik, hanem ezen túl azt is, hogy maga a megismerés területe is meghatározott mennyiségű ismeretekre szűkül le, amelyeket az embernek el kell sajátítania és reprodukálnia kell. Mindenfokú iskolában még mindig csak azt értékeljük, amit a tanulónak a vizsgán felmondania sikerül. Egy héttel a vizsga után, ha már nem előbb, az anyag legnagyobb részét elfelejti, de a vizsgán elmondotta, és ezzel „az ügy el van intézve." Az emberi megismerés már annyira előrehaladt, hogy az egyes ember az ismereteknek csak egészen elenyésző részét tudja elsajátítani, ugyanakkor a technika fejlődése annyira előrehaladt, hogy a gépek összehasonlíthatatlanul nagyobb mennyiségű információ felhasználását teszik lehetővé, mint amennyit az emberi agy megőrizni és feldolgozni képes. Az ismeret-jellegű tananyag kiválasztásának biztosítania kell, hogy a minimálisra csökkentett tananyag a maximális mennyiségű olyan információt nyújtsa, amelyek lehetővé teszik, hogy az ember a jelenségek széles körével adekvát módon tudjon bánni. Mégis az új ember profilját legalább annyira meg fogják határozni erkölcsi tulajdonságai és kommunista tudata, mint amennyire ismeretei. A tananyagban ennélfogva a kommunista nevelés minden alkotóelemét konkretizálni kell.

A kommunista nevelés célja az ember sokoldalú kibontakoztatása. Ezt a célt konkretizálni kell. Ehhez az első lépés a nevelés összes alkotóelemeinek meghatározása. A nevelés általában szokásos (értelmi, politechnikai, erkölcsi stb. nevelésre való) felosztása nem ad logikus rendszert, mert benne különböző szempontok kereszteződnek. Az értelem a régi tehetséglélektanból vett lélektani kategória, az erkölcs a társadalmi tudat egyik formája. Nincsen talán szükség arra, hogy mélyebb elemzés nélkül és csak a nevelés valamilyen további alkotórészének egyszerű hozzáfűzésével állandóan csak azt ismételjük, amit közel kétszáz évvel ezelőtt FELBIGER fejtett ki módszertani könyvében, amikor azt tette az iskolák kötelességévé, hogy oktatás útján műveljék ki az ifjúság értelmét, és egyúttal biztosítsák mind erkölcsi, mind testi nevelését is. A nevelést véleményünk szerint a társadalmi lét- és tudatformák szemszögéből kellene felosztani, vagyis meg lehetne különböztetni a testi nevelést, a nyelvi nevelést, a munkára nevelést, valamint a műszaki, a tudományos, a világnézeti, a politikai, az erkölcsi és az esztétikai nevelést. A nevelés egyes összetevői természetszerűleg nem foghatók fel egymástól elszigetelten, hanem egyetlen egységes rendszer egymással összefüggő alkotóelemeinek tekintendők, ennek a rendszernek struktúráját és tartalmát a történelmi és osztályfeltételek, a megvalósítás módja, a testi és szellemi fejlődés feltételei és a nevelői ráhatások módszereinek fejlődése határozzák meg.

A nevelés minden területén konkrétan meg kell állapítani az elérendő célt. Ez pedig csak azoknak a követelményeknek tudományos elemzése útján valósítható meg, amelyeket a kommunista társadalom támaszt majd az emberekkel szemben, és amelyek abból folynak majd, hogy a társadalom minden egyes tagja

kiveszi a részét a termelőmunkából, a társadalom vezetéséből és kulturális életéből.

A nevelés részletcéljainak konkretizálásához kapcsolódik az e célok eléréséhez vezető utak meghatározása is; annak megállapítása, amit az embernek el kell sajátítania, valamint a nevelés minden egyes területén az elengedhetetlenül szükséges alaptananyag megállapítása. Az alaptananyag súlypontját nem az információk mennyisége, hanem funkcionális értékük fogja képezni. Az elmélet és a gyakorlat, a nevelés és az élet, a tananyagnak a termelőmunkával való összekapcsolása nem egyszerűen az oktatás hagyományos felfogásának kiegészítése lesz, hanem a tananyag rendszerében valósul meg. A képességek és a tulajdonságok nevelése nem lesz többé csak a várt mellékeredmény, hanem a nevelő tevékenységének a tananyag tartalmában konkretizált célja. Így módon — és semmiképpen sem csak az eddigi tananyag valamilyen revíziója útján, amelynek során szubjektív értékelések alapján valamit elhagynak, másutt viszont kétszer annyit hozzá tesznek — jutunk majd el a nevelés tartalmának új felfogásához, az új kor embere kommunista nevelésének koncepciójához, amelynek fő vonásai a kommunizmus építésének a Szovjetunió Kommunista Pártja XXII. Kongresszusa által jóváhagyott programjában világosan kifejezésre jutnak.

A célokat, valamint az alaptananyagot minden esetre a nevelés eredményeiben elérendő meghatározott fokok és formák figyelembevételével kell megállapítani. Ha a nevelő tevékenység összeredményének megjelölésére a képzés (műveltség, *Bildung)* fogalmát alkalmazzuk, akkor a formát tekintve, különbséget kell tennünk az *általános képzés* (általános műveltség) között — amelyhez az ember kiművelésének minden alkotóeleme hozzájárul és amely a személyiség minden irányú kibontakozását biztosítja — és a *szakképzés* (szakirányú műveltség) között, amely a nevelés valamelyik alkotóelemében olyan mértékben jut túlsúlyra, hogy ezáltal az általános műveltség részeként valamely foglalkozás gyakorlására készít elő és szakképzettséget nyújt. A nevelési folyamatban szükséges fokozatokra tekintettel alapműveltséget, középfokú műveltséget és magasabb fokú (főiskolai) képzést különböztetünk meg. Az alapműveltség túlnyomórészt általános; a középfokú műveltségben az ember általános kiművelését összekapcsoljuk a szakképzéssel, a magasabb fokú képzés pedig tudományos, túlnyomó részben szakképzés. A kommunista társadalom építése megköveteli, hogy minden dolgozó a lehető legmagasabb általános- és szakműveltséget érje el.

A kommunista nevelést tudományos alapokra fektetni annyit jelent, hogy az új tartalmat és a nevelési módszereket nemcsak a társadalmi fejlődés figyelembevételével határoljuk körül, hanem ezenkívül a tanulási folyamatra is tekintettel vagyunk.

A tanulás törvényszerűségeit ez ideig korántsem magyarázták meg teljes mértékben. A tanulással foglalkozó elméletek különböző szempontokból indulnak ki, különböző módszereket alkalmaznak, és magát az oktatást is különbözőképpen fogják fel. A tanulásról különböző fiziológiai, pszichológiai, matematikai modelleket alkottak; igen lényeges módon avatkozott be a legutóbbi időkben ebbe a folyamatba a kibernetika, amely különböző tudományágak ismereteinek felhasználásával azokat az egyetemes törvényszerűségeket tanulmányozza, amelyek olyan különböző rendszerekben, mint az élő szervezet és a gép, közösek.

Bár a tanulási folyamatok még sok kutatást igényelnek, mégis már eddigi ismereteink is lehetővé teszik, hogy a csak tapasztalatilag megalapozott és a

hagyományok folytán megszilárdult tanulási és tanítási módszereket lényegesen módosíthassuk, az új és elméletileg megalapozott módszereket kipróbálhassuk, és ezáltal a tanulás folyamatára vonatkozó elméleti ismereteket is kidolgozhassuk. A tanulási folyamat törvényszerűségeinek ismerete nélkül a nevelés a szubjektív ügyesség területe marad, amihez még az is hozzájárul, hogy a nevelésben elért eredmény gyakran nem, sőt egyáltalán nem az alkalmazott oktatási módszernek köszönhető, hanem azt egyenesen annak ellenére sikerült elérni.

A tanulás lényegének alapvető magyarázatát I. P. Pavlovnak a feltételes reflexekről, valamint a magasabb rendű idegműködés analitikus és szintetikus jellegéről szóló tanítása adja meg. Fontos szerepet játszik a tanulás folyamatában az időleges kapcsolatok megszilárdulása, amely nemcsak feltétlen, hanem feltételes ingerhatások alapján, és főleg a második jelzésrendszer közvetítése útján jön létre.

A visszacsatolás kibernetikai fogalmával sikerült megragadni az összes funkcionális rendszerekre érvényes egyetemes törvényszerűséget: a működést a siker szabályozza. A ciklikus jelleg lehetővé teszi önszabályozó gépek szerkesztését; ugyanúgy, amint ez teszi lehetővé az élő szervezetek adaptív tevékenységét is; az élő szervezetek részére a tevékenységük sikerességét jelző visszacsatolás — mint azt P. K. Anohin szovjet fiziológus kimutatta — egyáltalán létük alapfeltételét jelenti. Egy bizonyos külső megnyilatkozás útján elért siker szerint igazodik újbóli bekövetkezésének valószínűsége, a viselkedésnek jutalmazás vagy büntetés útján való megerősítése.

Az eredmények jelzése, az értékelés és ellenőrzés a tanulási folyamatban annál hatékonyabb, minél több információt tartalmaz; és veszít hatékonyságából, ha nem közvetlenül a tanulás, az elsajátítás után következik.

Az oktatás gyakorlati munkájában a tanulási folyamat ellenőrzése vizsgákon és a tanulók felelésének osztályzása útján történik. Ha a tanuló csak hosszabb idő múltán tudja meg, hogy milyen hibákat követett el írásbeli dolgozatában, abban az esetben csak kevés haszna származik abból, és ha azonnal megtudja, hogy rosszul felelt, úgy ez csak negatív információ. Egyáltalán az iskolában túlsúlyban van a büntetés útján történő ellenőrzés és a félelem által meghatározott motiváció. A rossz jegynek soha sincs közvetlen hatása a tanulás folyamatának megjavítására; a rossz jegy megszakítja a folyamatot, büntetés, amely közvetve ösztönzőleg hathat ugyan, leggyakrabban azonban nemcsak a tanulás további folyamatára, hanem a tanuló személyiségének alakulására is negatív hatással van. A jeggyel való osztályozásnak értelme az oktatási folyamat végén van. De be van-e fejezve ez a folyamat abban az esetben, ha a tanuló „elégtelen" osztályzatot nyer? Igen, abban az esetben, ha az iskolát a tanulási „lehetőség biztosításának" fogjuk fel. Ha azonban azt kívánjuk az iskolától, hogy a kommunista nevelés céljait érje el — itt a kötelező oktatást megvalósító iskolára gondolok —, abban az esetben minden „elégtelen" osztályzat azt bizonyítja, hogy az iskola vagy nem rendelkezik a célok eléréséhez szükséges eszközökkel, vagy elérhetetlen célokat tűz ki maga elé.

A tanulási folyamatban megvalósított folyamatos, közvetlen ellenőrzés elve a programozott tanulás módszerében valósul meg, amelyet B. F. Skinner a tanulásról kidolgozott elméletéből vezetett le. Ez a feladott leckéket egymást követő lépések sorára osztja fel, amelyeket a tanuló egymás után tesz meg. A folyamatban a tanulás közvetlen ellenőrzése minden egyes lépés után megtörténik. A fő dolog ennél a módszernél az irányított tanulásnak aktív, tudatos tevékenységként való felfogása és az egyéni ütemet lehetővé tevő előrehaladás.

Másodlagos jelentősége van a „tanulógépek" formájában alkalmazott különböző mértékben komplikált berendezéseknek. Kétségkívül meg kellene vizsgálni ezt a módszert és a vele kapcsolatos problémákat.

A tanulási folyamatra csak abban az esetben kerül sor, ha valamilyen olyan tényező hat, amely az ehhez a tevékenységhez szükséges ösztönzést megadja. A tanulás nem lesz eredményes motiváció nélkül; a motívumok komplikáltabb formái pedig az eszmei tartalomnak az emberek szellemi szükségleteivel és érzelmeivel való kapcsolata folytán keletkeznek. A tanulás indítékainak és érzelmi vonatkozásainak mélyreható megismerése az előfeltétele annak, hogy a tanulási folyamatba hatékonyabban be tudjunk avatkozni, és hogy az eszméknek meggyőződéssé alakulására, a kommunista tudat és felelősségtudat, valamint a jellembeli tulajdonságok formálására egyáltalán hatni tudjunk.

Végül nem oldható meg a tanulási folyamat hatékony irányításának problémája végérvényesen, ha a tanuló fejlettségi fokára, életkorának sajátosságaira és egyéni tulajdonságaira nem vagyunk figyelemmel.

A kommunizmusba való átmenet idején a nevelés társadalmi funkciójaként meghatározott nevelési feladatoknak az elemzése és konkretizálása, valamint a tanulási folyamat törvényszerűségeinek mélyreható feltárása lényeges változásokra vezet a tananyag és az oktatási módszerek felfogásában. Ha eközben az oktatás és a tanulás tudatosan azoknak a céloknak az elérésére fog irányulni, amelyek ez ideig a spontaneitás szférájában maradtak, úgy a nevelés, mint az emberek társadalmi alakulására ható tényezők egyike, lényegesen meg fog nőni jelentőségében.

*

Megkíséreltem a tanulás problematikáját, úgy amint az a Csehszlovák Tudományos Akadémia „Komensky" Pedagógiai Intézetének munkájában kifejezésre jut, röviden felvázolni. Azokat a problémákat, amelyek megoldásához szerény erőinkkel hozzá akarunk járulni, három fő körben foglaltuk egybe; ezek: a kommunista nevelés elméleti alapjai, az alaptananyag elmélete és a tanulás lélektana. A problematika bonyolultsága komplex és kollektív munkát követel. Miután mindazon országokban, amelyek a kommunizmus útján haladnak, közös problémák merülnek fel, segíteni fog bennünket munkánkban a szovjet neveléstudomány, amelynek további fő fejlődési irányvonalát a Neveléstudományi Akadémia Moszkvában megtartott júliusi értekezlete határozta meg, valamint a testvéri országokkal és intézetekkel kiépítendő szorosabb kapcsolat és együttműködés, mert tőlük a szükséges segítséget feltétlenül meg fogjuk kapni. Ehhez az együttműködéshez néhány gondolattal kívántam hozzájárulni: ez volt referátumom célja. Köszönöm figyelmüket.

CHRÍSZTO VASZILJEV: A TANÍTÁSI ÓRA EREDMÉNYESSÉGE AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI OKTATÁSBAN

A közoktatás átszervezése, amely országunkban az iskola és az élet szorosabb kapcsolatáról hozott törvény szellemében folyik, nem valósítható meg sikeresen, ha az általános iskolában nem rakjuk le a tanulók szellemi és sokoldalú fejlődésének szilárd alapjait. A nagy orosz pedagógus, K. D. USINSZKIJ, nem egyszer hangsúlyozta az általános iskolának a tanulók további fejlődésében betöltött sajátos szerepét. Véleményem szerint az általános iskolának főként a szellemi képességek — a figyelem, a megfigyelőképesség, az emlékezet, a képzelőerő, a gondolkodás stb. — fejlődését kell elősegítenie. Ez az egyik alapvető feladat, amely rendkívül fontos az általános iskolai oktatás eredményessége szempontjából. Erre való tekintettel csak a tanítási óra eredményességének a serdülőfélben levő gyermekek fejlődésével kapcsolatos egyes kérdéseit kívánjuk megvizsgálni.

A marxista pedagógia és pszichológia bebizonyította, hogy az oktatás és a nevelés helyes megszervezésével el lehet érni minden normális gyermek megfelelő fejlődését, és biztosítani lehet osztályról-osztályra való előrehaladását. Ezért úgy kell átszervezni az általános iskolai oktató-nevelő munkát, hogy biztosítsa minden egyes tanuló jó eredményét.

A szilárd és alapos ismereteknek, készségeknek és szokásoknak, a tanulók kommunista tudatának és marxista—leninista világnézetének kialakítása, magatartásukban a kommunista erkölcs megszilárdítása, a munkához való kommunista viszony kialakítása, az esztétikai képességek fejlesztése és a többi problémák megoldásával kapcsolatos alapvető kérdés a tanítási óra jobbá és tökéletesebbé tétele. Mint ismeretes, a tanítási óra az iskolai oktatás helyes és eredményes megszervezésének alapvető szervezeti formája. E szervezeti forma segítségével folyik az oktatási folyamat az osztályban. Ezért az oktatási folyamat alapját képező törvényszerűségek egyben a tanítási órákon folyó munka jellegét és változatait meghatározó törvényszerűségek is. Ha a tanító nem ismeri jól az oktatási folyamat törvényszerűségeit, úgy nem tud teljes értékű oktatási és nevelési eredményeket elérni.

Felmerül a kérdés: *az oktatási folyamat milyen oldalait kell főként kiemelni a tanulók fejlődésének vonatkozásában?*

Először: az objektív valóság megismerése bonyolult és ellentmondásos folyamat. Elkerülhetetlenül szükséges fokozatai az érzéki és a logikai megismerés. Már maga a megismerés folyamata feltárja előttünk az érzéki megismeréstől a logikai megismerésre, az érzetekről és a képzetekről a fogalmakra, a meghatározásra és a törvényre, az érzékelésről a gondolkodásra való dialektikus átmenet törvényszerűségeit. Ebben a folyamatban az érzéki megismerés a logikai megismerés alapja. Az érzéki és a logikai megismerés a megismerés egységes

folyamatában kölcsönösen összefügg egymással. Ezt az alapvető tételt figyelembe kell venni az oktatási folyamatnak a tanítási órák segítségével történő megszervezésénél.

Másodszor: az érzéklet, az észlelet és a képzet az érzéki megismerés alapvető formái, míg a fogalom, az ítélet és a következtetés a logikai megismerés formái. Ahhoz, hogy az oktatás helyesen legyen folytatható, jól kell ismerni e formák megnyilvánulásait a különböző osztályok tanulóinál, az életkori sajátosságoktól és fejlődésük követelményeitől függően jellemző speciális sajátosságokat. Különösen fontos ez a tanítási óra helyes felépítésében és levezetésében. Így például az első osztályosoknál rendszerint megfigyelhető, hogy a látási és hallási észleletek megkülönböztetésében pontatlanok, különösen ha azok hasonlítanak egymáshoz. Az elsőosztályosok könnyen összekeverik a külső alakjukra hasonló betűket, és még inkább a hasonló hangzású hangokat. Ezzel magyarázható számos olyan hiba, amelyet a gyermekek olvasás és írás közben elkövetnek. Ezenfelül a gyermekek észleletei ebben a korban felületesek és nem eléggé kritikusak: az ilyenkorú gyermekek inkább találgatni próbálnak, semmint alapos megfigyelés és megszemlélés útján feltárnák a tárgyak vagy jelenségek igazi értelmét. Így például, amikor a gyermekek elolvasnak egy szót (különösen gyakran megesik ez az ábécés könyv korszakában), nem a szótagból és a betűkből indulnak ki, hanem az olvasás közben külső, gyakran teljesen jelentéktelen ismertetőjelek vezetik őket. Az esetek nagy részében akkor történik ez így, amikor a szöveg szorosan az ábécés könyv képéhez kapcsolódik és elég jelentős mértékben abból folyik. Ilyenkor a gyermekek a szavakat mechanikusan olvassák, anélkül hogy szótagonként megállnának. Ezért a tanítónak (mindezt figyelembe véve) úgy kell megszerveznie az oktatást, hogy a tanulók figyelmét a tárgyak és jelenségek hasonló és eltérő ismertetőjegyeire irányítsa, és összehasonlítás, egybevetés, analízis és szintézis segítségével rávezesse őket a kellő differenciálásra. Később gyakorlatokat kell végeztetnie a megtalált differenciálás rögzítésére. A második és a harmadik osztályos tanulókat már az érzéki és logikus gondolkodás magasabb fejlettsége jellemzi. Náluk már a második jelzőrendszer dominál és a logikus gondolkodás erősebben fejlett. Figyelmük, megfigyelőképességük, gondolkodásuk, képzeletük céltudatosabb, beszédük pontosabb és arra a tárgyra irányul, amelyre az adott pillanatban vonatkozik. Már megvannak bennük az állhatatosabb érdeklődés megteremtésének feltételei és érdeklődési körük is lényegesen szélesebb, mint az elsőosztályosoké. Mindez arra késztet, hogy az oktatást — a második és harmadik osztályban — szélesebb körű és elmélyültebb szellemi tevékenységgel kössük össze. Ezt a tevékenységet még tovább kell fejleszteni a negyedik osztályban, amelyben a tanulók már közelebbi viszonyban állanak a természet és a társadalom tényeivel és jelenségeivel.

Harmadszor: a tanítási óra anyagának kidolgozásánál alkalmazott formáknak és módszereknek elő kell segíteniök azoknak a különbözőfajta szellemi tevékenységeknek fejlesztését és tökéletesítését, amelyeket a tanulók szellemi tevékenysége folyamán fejleszteni szándékozunk. A tanítónak jól kell ismernie a szellemi tevékenység lényegét, és azokat az eszközöket, amelyeket a gyermekek szellemi tevékenységének fejlesztésére használni fog. Mindennek rendkívül nagy jelentősége van az oktatás helyes megszervezése és a tanulók szellemi képességeinek helyes és sokoldalú fejlesztése szempontjából.

Negyedszer: az általános iskolai tanulók szellemi tevékenységének helyes fejlesztésénél figyelemmel kell lenni ennek az életkornak néhány sajátosságára. Közismert tény, hogy az első osztályos gyermekeknél az izgalmi folyamatok

túlsúlyban vannak a gátlások felett. Rendszerint minden inger az egész agykérgen széles felületen idegingerületet vált ki. Így például: ha a gyermekek valamilyen izgalmas színdarabról mesélnek, amelyet láttak, hangosan, izgatott hangon beszélnek, beszédüket élénk mimikával kísérik, kiabálnak, gesztikulálnak, és azután még sokáig nem tudnak megnyugodni. Ahhoz, hogy a két folyamat között a kellő egyensúlyt létre lehessen hozni, hogy a szükséges gátlásokat elő lehessen idézni, hogy fejleszteni és nevelni lehessen a szellemi tevékenységet, az egész oktatási folyamatot az analizáló és szintetizáló tevékenységre kell alapítani s azt osztályról-osztályra haladva fokozatosan ki kell szélesíteni és el kell mélyíteni. Így például, amíg a tanító az első osztályos tanulókat megismerteti egy bizonyos betű alakjával, rajzával, elemeivel, elemeznie kell a betűt, alapvető elemei szerint, meg kell határozni vonalát és rajzát. Meg kell mutatni más betűkkel való hasonlóságát, illetőleg más betűktől való eltérését, össze kell hasonlítani egyes elemeit, azután ismét meg kell mutatni az egész betűt és más hasonló betűket. Ezután a tanulóknak a gyakorlatban el kell végezniök az egész munkát és hangosan el kell mondaniok az egész folyamatot. Amikor a tanulók már bizonyos tapasztalatokra szert tettek, és egyes betűkről már több ismeretet halmoztak fel, önállóan is megkereshetik egyes betűk más betűkhöz való hasonlóságát, illetőleg más betűktől való eltérését. Később a betű képét az olvasás folyamán össze lehet kapcsolni egész szótagok kiejtésével és meghallgatásával, az egész folyamatot analizálva és szintetizálva kell végezniök. E munka eredményeképpen kialakul a fonéma és graféma fogalma. Ilyen analizáló és szintetizáló tevékenységet kell végezni az általános iskolai oktatás minden szakaszán. A jó tanítók tapasztalatai azt mutatják, hogy ez az út helyes és eredményes. Így például M. KIRJAKOVA, Rusze városi tanítónő, igen jó eredményeket ért el az írásos és szóbeli fogalmazásban, és azt annak köszönheti, hogy az egész oktatási folyamatot analizáló és szintetizáló tevékenységre alapítja. Így például a harmadik osztályban egy kép alapján íratott fogalmazási gyakorlatnál a tanulók aktív részvételével elemzi a kép témáját, az ábrázolt cselekményt, az egyes mozzanatok kivitelezését, ennek során rávezeti a tanulókat azokra a szavakra és kifejezésekre, amelyek segítségével a kép lényege a legjobban kifejezhető. Így azután az érdekes kép elemzése és a táblára felírt új szavak segítségével a tanulók úgy írják meg a feladatot, hogy mélyen behatolnak a szavak tartalmába. M. KIRJAKOVA nagyon fontos módszere az ilyen fogalmazásoknál, hogy igyekszik a tanulókban azt a képességet kialakítani, amellyel ki tudják fejezni, mi volt a képen ábrázolt pillanat előtt és mi történik utána. A fogalmazási gyakorlatokat sikerült a harmadik és a negyedik osztályban maguknak a tanulóknak egyéni, családi és iskolai, valamint szülővárosuk életével összekapcsolni. Ez fontos, életbevágóan fontos a tanulók szempontjából.

Az analizáló és szintetizáló tevékenység bonyolult folyamat, amely egyesíti magában az összes logikai műveleteket: úgymint az analízist és szintézist, az összehasonlítást és megkülönböztetést, az indukciót és a dedukciót, a konkretizálást és az absztrahálást, vagyis átfogja mindazokat a logikai módszereket, amelyek az érzéki megismerést a logikai megismeréssel összekötik. Ezért ennek a tevékenységnek segítségével éppen a tanuló szellemi fejlődése valósul meg.

Ötödször: az analizáló-szintetizáló tevékenység helyes megszervezése nemcsak az ismeretek megszerzését és a gyakorlatban való alkotó jellegű felhasználását eredményezi, hanem azt is, hogy maguk a tanulók is elsajátítsák a gondolkodás módszereit, a logikus bizonyítást, megtanulják kezdetben egyszerűbb, később bonyolultabb és elvontabb következtetések önálló elvégzését, vala-

mint meghatározások és törvények megállapítását. Ennek a tevékenységnek egyre inkább a tanulók önálló jellegű tevékenységévé kell válnia, és a tanulók olyan készségeinek kialakítására kell vezetnie, hogy képesek legyenek a nyert ismereteket a különböző jelenségeknek, tárgyaknak, eseményeknek, az anyagi termelés jellegzetes munkafolyamatainak megmagyarázásánál, a társadalmilag hasznos munka megszervezésénél, bizonyos társadalmi események értékelésénél stb. alkotóan felhasználni. Mindennek elő kell segítenie az ismereteknek meggyőződéssé alakulását, a tudományos világnézet és a jelenségek helyes felfogásának kialakulását. Ily módon az egyes tantárgyak helyes oktatásának eredményeképpen már az I—IV. osztályban kifejlődik a tanulókban az elméleti gondolkodás, amely az összes osztályokban az eredményes oktatás fontos feltétele.

A következő kérdés: *az oktatási munka milyen oldalaira kell különös figyelmet fordítani a tanulók fejlődése során?*

Mint ismeretes, a tanuló a nevelésnek nemcsak tárgya, hanem alanya is, ami azt jelenti, hogy az oktatással és a neveléssel egyidejűleg a tanulók tanulása és önnevelése is folyik. Így gyakran előfordul, hogy a tanító munkájában csak előad, de a tanulók tanulásának és önnevelésének nem jó szervezője. A gyakorlatban általában az a helyzet, hogy a tanító az esetek többségében kész ismereteket nyújt a tanulóknak. A tanítási órán folytatott ilyen munka nem hozza meg a kellő eredményeket. Mindennél jobban nyilvánvaló ez iskolai gyakorlatunkban. Ennek az alapvető gyengeségnek a leküzdése végett mindenek előtt létre kell hozni a tanítási órán a tanító és valamennyi tanuló munkájának dialektikus egységét. E célból a tanítási órákon folyó oktatási folyamatban legelőször is hiánytalanul biztosítani kell egyfelől az előadás és az előadottak, másfelől a tanulás és az önnevelés közötti kölcsönös kapcsolatot. Ezt az egységes, oszthatatlan folyamatot a tanító a tanulók aktivitásával és tudatosságával szoros kontaktusban szervezi meg és irányítja. Ahhoz, hogy ezt megvalósíthassa, a tanítónak minden pillanatban ismernie kell az osztályban a tanulók ismereteinek, készségeinek és szokásainak a helyzetét; az egész tanítási órát úgy kell szervezni, hogy a tanulók aktívan és tudatosan vegyenek részt az oktatási folyamatban; össze kell kapcsolnia az osztályban az egyéni és a kollektív munkát; nem szabad megengednie, hogy egyes tanulók ismereteiben kiesések keletkezzenek, ahol pedig ilyen hiányok mutatkoznak, azokat időben ki kell egészítenie; fejlesztenie és tökéletesítenie kell a tanulók alkotóerőit; a tanítási órán végzett munkát össze kell kapcsolnia a tanulók otthoni, illetőleg tanulószobai tanulásával és így tovább.

1. Ahhoz, hogy a tanító mindenkor minden tantárgyban ismerje a tanulók ismereteinek, készségeinek és szokásainak szintjét, úgy kell megszerveznie a tanítási órát, hogy az ismeretek, készségek és szokások ellenőrzése és értékelése a tanítási óra egységes oktatási folyamatával összekapcsolódjék. Csak az ilyen ellenőrzés és értékelés ad lehetőséget a tanítónak arra, hogy rendszeresen és mélyrehatóan megismerje a tanulók felkészültségét és ismereteinek helyzetét. Ezért megfelelő helyet kell biztosítani a formális ellenőrzésnek, amit nemcsak az új ismeretek közlése alkalmából, hanem ezen ismeretek rögzítése során is el kell végezni. Ügyelni kell arra is, hogy a tanító az elllenőrzést és az értékelést a tanuló képességei iránti teljes bizalommal és megbecsüléssel végezze; az ellenőrzésnek és az értékelésnek ezenkívül helyesen kell formálnia a tanulás motívumait és az egyes tantárgyak tanulása során szerezhető tudás iránti érdeklődést is. Az ismeretek ellenőrzésének és értékelésének ilyen megszervezése esetén a tanulók önmaguk tárják fel hiányosságaikat, és igyekeznek bepótolni azokat.

Ez egyáltalán nem zárja ki az egyéni feleltetést. Az általános iskola első osztályaiban az ilyen feleltetést is az általános kikérdezéssel szoros kapcsolatban kell végezni. Ez célszerű, mert megfelel az ezen osztályokban folyó oktatás sajátosságainak. Az ismeretek és készségek mind általános, mind egyéni ellenőrzését össze kell kapcsolni az ismeretek elsajátításával, valamint a tanulók ismereteinek rögzítésével és elmélyítésével. Ennek kell az első követelménynek lennie a feleltetésnél. Ezen az alapon kölcsönhatás jön létre egyfelől az anyagközlés és rögzítés, másfelől a tanulás és az önnevelés folyamata között. Az oktatásnak ilyen megszervezése lehetővé teszi a tanítási óra 45 percének célszerűbb és ésszerűbb kihasználását, anélkül hogy az egyes tanítási órákból külön időt kellene kiszakítani az ismeretek és készségek ellenőrzésére és értékelésére, amint az az iskolák munkájában kötelező.

Azzal, hogy a tanulók ismereteinek, készségeinek és szokásainak ellenőrzését és értékelését összekapcsoljuk az előadás és a rögzítés folyamatával, tanítási óráink nem lesznek egytípusúak. A tanítási órákon folyó munka változatossága mindenekelőtt a tananyag céljának, tartalmának, a tanulók életkori sajátosságainak és fejlődésük követelményeinek a következménye. Mindez nagymértékben változatossá teszi a tanítási órákat. A tanítási óra egyes részeire fordított idő mindenekelőtt az anyag jellegétől, a tanulók felkészültségétől és attól függ, mennyire értették meg az anyagot. Azért nem is adunk itt a tanítási óra egyes részeit illetően szabványos időbeosztást. Konkrét munkájában minden egyes tanítónak alkotó szellemben kell ehhez a kérdéshez közelednie.

2. A tanulóknak az oktatási folyamathoz szükséges aktivitását és tudatosságát az egész tanítási óra folyamán biztosítani kell. Ennek elérésére széles körben fel kell használni a tanulók önálló munkájának különböző formáit és a gyakorlati foglalkoztatás különböző fajtáit.

A tanulók önálló munkájának a tanítási óra folyamán mind az új ismeretek közlése, mind azok rögzítése során helyet kell kapnia. A tanulók önálló munkáját minden típusú tanítási órán és minden tantárgy óráján meg kell szervezni. Ahhoz, hogy a tanulók önálló munkáját helyesen szervezzük meg, elő kell készíteni őket erre. A tanulók önálló munkája csak abban az esetben szervezhető meg helyesen, ha már vannak megfigyelésből származó benyomásaik, ha már ismernek bizonyos tényeket, jelenségeket, eseményeket, ha már van bizonyos élettapasztalatuk, ha már előzőleg résztvettek kísérleteken, megszemléltek képeket, vázlatokat, diagrammokat és már folytattak bizonyos kísérleti tevékenységet stb. E feltételek megteremtése és az oktatás jó szervezése esetén el lehet érni, hogy a tanulók aktívan és tudatosan vegyenek részt az önálló munkában. Ezzel párhuzamosan az önálló munkát mind a tartalom, mind az alkalmazandó módszerek és fogások tekintetében fokozatosan és rendszeresen összetettebbé kell tenni.

A különböző tantárgyak tanítói különféle tanítási órán gyakran gyakorlati teendőkkel bízzák meg, dolgoztatják is a tanulókat. Ez a gyakorlati munka módot ad a tanulók aktivitásának és tudatosságának az oktatási folyamatban való fokozására. Ez azzal érhető el, hogy maguk a tanulók magyarázzák meg tevékenységük minden szakaszát, kiemelik tevékenységük értelmét és jelentőségét, elmondják milyen ismereteket használtak fel a munka végzése során, továbbá hogy miért kell úgy eljárniok, amint eljártak és nem másként. Az aktivitás és a tudatosság fokozását főként szemléltető eszközök segítségével lehet elérni, s azt az általános iskolai oktatás valamennyi tantárgyában biztosítani lehet.

Fokozódik a tanulók aktivitása és tudatossága, ha a kitűzött feladatok önálló megoldását összekapcsolják a legkülönbözőbb jellegű önálló cselekvéssel. Ennek folytán kialakul és kifejlődik a tanulóknak az a tulajdonsága, hogy aktívan viszonyuljanak magához a cselekvéshez; kialakul továbbá a különböző tantárgyakban tanulmányozott tudomány iránti érdeklődés, és létrejönnek a tanulást serkentő motívumok. A későbbiek során ennek döntő jelentőssége van az ismeretek, készségek és szokások elmélyültebb elsajátítása, életszükségletté, valamint alkotó jellegű továbbfejlődésük feltételévé válása szempontjából. Ezért a tanulók önálló munkájának a tanítási órákon való továbbfejlesztése rendkívül nagyfontosságú kérdés az új ember formálása szempontjából.

3. Az oktatási folyamat egységének a tanítási órákon való biztosítására az egyéni munkát össze kell kapcsolni az osztály kollektív munkájával és fordítva, a kollektív munkát az egyéni munkával. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy a tanítási órákon el kell érni, hogy az egész osztály teljes mértékben érdeklődjék az egyes tanuló munkája iránt, és fordítva, az egyes tanuló az egész kollektíva munkája iránt. Ez a legkönnyebben úgy érhető el, ha minden tanulóban felkeltjük a saját erőiben való bizalmat és a tanulás iránti érdeklődést; ugyanezen az alapon valósítható meg az egész osztályközösség közös célja is.

4. A tanítási órákon az oktatás folyamán mindig abból az alapvető irányelvből kell kiindulni, hogy a tanulók ismereteiben, készségeiben és szokásaiban semmilyen hézagot vagy mulasztást nem szabad eltűrni. Ha ilyent észlelünk, azt azonnal pótolni kell. Csakis a tanítási órának ezt biztosító megszervezése oldja meg azt a problémát, hogy állandóan éberen tudjuk tartani a tanulóknak iskolai kötelességeik iránti érdeklődését, és csakis ez teremti meg azokat a feltételeket, amelyek biztosítják, hogy az összes tanulók aktívan viszonyuljanak az előttük és az egész osztályközösség előtt álló feladatokhoz. Ily módon válik lehetővé, hogy mind az egyes tanulók, mind az egész kollektíva munkáját előbbre vigyük. A bolgár tanítók gyakorlata teljes mértékben igazolja ezt a követelményt, vagyis azt, hogy semmiféle hézagot vagy mulasztást nem szabad eltűrni, az esetleg észlelt hiányosságokat pedig időben ki kell pótolni. A tanítók munkájának ez a mozzanata az, amellyel a leginkább biztosíthatják, hogy a tanulók magasabb osztályba léphessenek.

Véleményünk szerint mindezt a legnagyobb mértékben megvalósították munkájukban a lipecki tanítók, akik gyakorlati munkájukban kialakították a tanulási óra új, alkotó szellemű felépítését és megoldották a tanulók magas színvonalú, elmélyült és szilárd tudásának problémáját.

Ezután a még rendelkezésemre álló időt arra kívánom fordítani, hogy *az általános iskolai gyakorlatban alkalmazott óratípusokról* mondjam el tapasztalatainkat.

A tanítási óra eredményességének fokozása céljából helyesen meg kell oldani az óratípusok és felépítésük kérdését is. A különböző fokú iskolák mindegyikének tanítási óráira érvényes általános szabályok az általános iskola kezdő osztályaira is érvényesek, mert hiszen az oktatási folyamatban ható törvényszerűségek azonosak. Bizonyos különbségek adódnak azonban a tanulók életkori sajátosságaiból és fejlettségi fokából, és ebből kifolyólag az általános iskola alsó osztályaiban a tanítási óra is bizonyos eltérő sajátosságokat mutat. Jelentősége van itt az egyes tantárgyak tantervi anyaga jellegének és tartalmának is. Ezen az alapon lehet a legjobban megkülönböztetni az általános iskolai tanítási órák különböző típusait és azok felépítését.

Általános iskoláink gyakorlatában a következő óratípusok honosodtak meg: az új ismereteket közlő óra, a gyakorló és ismereteket rögzítő óra, a néhány témát vagy a tanterv egyes részeit ismétlő és az ismereteket rögzítő óra, a tanulók ismereteit készségeit és szokásait ellenőrző és a vegyes típusú óra.

Az új ismereteket közlő óra felépítését és főleg sajátosságait az óra didaktikai célja és azzal szoros kapcsolatban a tanulók életkori sajátosságai és fejlettsége, valamint az óra anyagának jellege és tartalma határozzák meg. A jó tanító óráit lelkiismeretes pedagógiai, módszertani és eszmei-politikai előkészítés és kidolgozottság jellemzi. Szófiában P. V. tanító egy új ismereteket közlő számtanórát az első osztályban az alábbi terv alapján tartott meg: *tárgy*: megismerkedés a 6-os számmal (a hatos szám fogalma); *cél*: a 6-os szám képzetének és fogalmának kialakítása és természetes számsorban elfoglalt helyének megértetése; *az óra menete* : rövid megbeszélés az 5-ös szám képzéséről és tartalmáról; a 6-os szám kialakítása szemléltető eszközökkel, mérés útján; megjelölése tárgyak segítségével és írott számjeggyel; tartalmának beható megvizsgálása és a természetes számsorban elfoglalt helyének megállapítása; a számnak mint mennyiségi viszonyt kifejező absztrakcióinak rögzítése és a házifeladat előkészítése.

Vagy nézzük, hogyan folyt a munka egy szófiai általános iskola második osztályában egy fogalmazási órán, V. D. tanítónőnél. *Tárgy* : a mókus. Fogalmazás megfigyelésből származó anyagok alapján, valamint a képzelet segítségével; *cél* : a tanulókban annak a készségnek kialakítása, hogy a megadott szavak és személyes megfigyeléseik alapján fogalmazni tudjanak; *az óra menete* : előkészítő megbeszélés (a tanítónő felhívja a tanulók figyelmét a rossz időre, emlékezteti őket a gyermekek pajtására, a mókusra); azután közli az óra tárgyát: „Fogalmazást írunk a mókusról"; majd segédszavakat ír a táblára: élni, készíteni, faodu, gyűjteni, tartalék, nyugodtan . . . A tanulók a segédszavak felhasználásával fogalmazást írnak. A munka a tanítónő útmutatásával fejeződik be, hogy hogyan készüljenek a következő órára.

A gyakorló és az ismereteket rögzítő órákat széles körben alkalmazzák az iskolai gyakorlatban. A gyakorló és az ismereteket rögzítő óra menete módszertani szempontból a következőképpen alakult ki iskolánk gyakorlatában: *a)* a tanulók előkészítése az óra munkájában való részvételre, *b)* a tárgy megjelölése *c)* a legelemibb tételek ismétlése és az ismeretek általánosítása, *d)* begyakorlás, *e)* a végzett munka általánosítása, *f)* a házi feladat előkészítése.

A legeredményesebbek ebben az óratípusban a begyakorlást biztosító megfelelő gyakorlatok. A gyakorlatok a legkülönbözőbbek lehetnek. Jellegüket a különféle fogalmazások sajátosságai határozzák meg, lehetnek: tollbamondás, fogalmazás, nyelvtani elemzés, feladat megoldása, rajzolás, vázlat, diagramm rajzolása, kísérlet, gyakorlati mérés stb. A meghatározott készségek kialakítására szolgáló gyakorlatokat úgy kell megszervezni, hogy az újabb összetettebb készségek és szokások a korábban már elsajátított készségekhez és szokásokhoz kapcsolódjanak. Így az összetett feladatok megoldásának készségét az egyszerű feladatok megoldásának készsége alapján kell kialakítani.

A tanulók önálló munkáját a gyakorló és ismeretrögzítő órákon fokozatosan el kell mélyíteni és terjedelmileg is növelni kell. Kezdetben a tanítónak nagyobb segítséget kell nyújtania a tanulóknak, később azonban segítségét általánosabb jellegű útmutatásokra kell csökkentenie úgy, hogy a tanulók munkája főleg önálló jelleget öltsön, hogy majd a még későbbi gyakorlatok során teljesen önállóvá váljon. A tanulók önálló munkája az ilyen órákon tág teret nyújt a szabad alkotó munkára: összeállíthatnak számtani feladatokat, maguk állíthat-

ják össze a beszámolás és fogalmazás tervét, a magyarázó olvasmány tervét stb.

Ugyancsak alkalmazzák gyakorlatunkban az ismétlő, az ismereteket általánosító és rendszerező órákat is. Az ismereteknek az ilyen óratípusokon szokásos általánosítása, rendszerezése és gyakorlati alkalmazása következtében a tanulók gondolkodó tevékenysége elmélyül, és így az oktatási és nevelési eredmények magasabb fokon valósulnak meg. A gyakorlatban a tanév elején és a tanévvégi foglalkozásokon szoktak ismétlő órákat tartani. *B. V.* tanítónő a következőképpen készítette elő a harmadik osztályban tartandó éveleji számtani ismétlő órákat: a tanmenet szerint ismétlésre előirányzott 8 órát három témára osztotta fel, éspedig: 1. a 100-ig terjedő számokkal végzett alapművelet ismétlése 2 órát vett igénybe. Az első órán ismételték az összeadást és a kivonást 10-en aluli számokkal és tizesekkel, a második órán a szorzást és az osztást 100-ig terjedő számokkal. 2. A négy alapműveletet kerek százasokkal 1000-ig; e feladatok megoldása során ismételtette a mértékekről, az időről, a hosszúságról és a súlyról tanultakat. Nézzük hogyan vezette le *B. V.* „az 1000-ig terjedő számokkal végzendő négy alapművelettel kapcsolatos feladatok" tárgyú első órát. Először ellenőrizte a házi feladatokat és elemezte a megoldásokat. Azután ismertette az óra tárgyát és elmondotta a tanulóknak, hogy ezen az órán a négy alapművelettel fognak feladatokat megoldani. E megbeszélés során a tanulók megmagyarázták, hogy hogyan számolnak hangosan az alapműveletek elvégzésekor, hogyan adnak össze, vonnak ki, szoroznak és osztanak a 100-ig terjedő számokkal, és hogyan végzik el ugyanezeket a műveleteket százasokkal 1000-ig, hogyan használják fel analóg módon az utóbbi műveleteknél a 10 és a100 közötti számokra tanult műveleti szabályokat. A tanulók maguk állították össze a feladatokat, az iskola közelében levő olajgyár mutatószámainak felhasználásával egy előre összeállított táblázat alapján. Minden egyes feladat megoldása után elemezték a megoldást és tisztázták a megoldások logikai menetét. Ilyen a tanulók ismereteinek felelevenítésére, általánosítására és rendszerezésére szolgáló óra általános menete. Az általános iskolák oktatási gyakorlatában a tanulók ismereteinek ellenőrzésére és értékelésére szolgáló órát csak az egész osztály ellenőrzésére szolgáló írásbeli dolgozat formájában a harmadik és a negyedik osztályban szokás tartani. Ilyen órát rendszerint a tanterv meghatározott részének elvégzése után, a negyedév végén szoktak szervezni. Az ismeretek ellenőrzésére és értékelésére szolgáló órát a gyakorlatban a következő terv szerint szokás levezetni: *a)* a téma feladása; *b)* a munka elvégzésére szolgáló útmutatások; *c)* a tanulók önálló munkája. A munka ellenőrzése után a tanító a tanulók jelenlétében elemzi az eredményeket, rámutat a jó eredményekre és a hibákra. Ezután a típus-hibák kijavítására gyakorlatokat végeznek. Ezen az órán a következő óraterv szerint folyik a munka: *a)* az elvégzett munka tartalmának megbeszélése; *b)* a munka elemzése; *c)* a tanulók ismereteiben előforduló hiányok pótlására szolgáló gyakorlatok; *d)* az osztály végzett munkájának általánosítása; *e)* a házifeladatok előkészítésével kapcsolatos munka. A vegyestípusú órát a gyakorlatban széles körben alkalmazzák. A lipecki tanítók eredményeit alkalmazó egyes tanítóink tapasztalatai azt mutatják, hogy ez az óratípus nem megfelelő. Az ilyen órán ugyanis minden különösebb szükség nélkül külön mozzanatként elkülönítik a tanulók ismereteinek ellenőrzését és értékelését. Ennek következtében a tanítási óra idejét nem lehet teljesértékűen felhasználni.

A tanítási óra eredményessége fokozódik annak folytán is, hogy az általános iskolai oktatásban a tanítási órák változatosságára van szükség. Egyre inkább megszilárdulnak a gyakorlatban a következő óratípusok: az új ismerete-

ket közlő óra, a gyakorló és ismereteket rögzítő óra, az ismétlő és ismereteket rendszerező óra, az ismeretek ellenőrzése és értékelése írásbeli dolgozat útján. Ezeknek az óratípusoknak a különböző tantárgyaknál és a különböző osztályokban sok változata van, ami az órákat nagyon változatossá teszi. A döntő szerepet itt főleg az játssza, hogy milyen rendszerben foglalják össze a egyes óratípusokat. A tanterv anyagának egyes témái vagy részei szerint más és más óratípust kell alkalmaznunk; így érhető el az analizáló- szintetizáló tevékenység fejlesztése. Ennek eredményeképpen szakadatlanul tágul és mélyül a tanulók gondolkodása, fokozódik a tanulás iránti érdeklődésük, fejlődnek alkotóerőik és képességeik. Ezért az egyes óratípusok megtervezését témánként és anyagrészenként kell elvégezni, ami lehetővé teszi az egyes órák legmegfelelőbb felépítésének kialakítását. Ennek a követelménynek a betartása nélkül nem lehet a tanítási órákban azt a kellő változatosságot elérni, amelynek pedig meg kell felelnie a tanulók fejlődése iránt támasztott követelmények szakadatlan növelésének.

Minden egyes órának világosan megkülönböztethető, az óra céljának és tartalmának megfelelő, valamint a tanulók életkori sajátosságaiból és fejlődéséből folyó követelményekhez is igazodó részekre kell tagolódnia. Ezért minden tanítási órának meg kell adni a maga sajátos szerkezetét. Így el lehet érni a módszerek és fogások, a szemléltető eszközök, a gyakorlati tevékenység, az önálló munka stb. megfelelő összekapcsolását.

A különböző óratípusok mai szerkezetének, a gyakorlatban jelenleg általában alkalmazott formáknak sok passzív oldaluk van, az élenjáró tapasztalatok általánosítása és széleskörű tudományos kutatómunka alapján további javításra és tökéletesítésre van szükség.

A tanítási óra eredményessége mindenek előtt a tanító eszmei- politikai, tudományos, pedagógiai és módszertani felkészültségétől függ. A tanítónak pedagógiai hozzáértéssel kell rendelkeznie és állandóan tovább kell képeznie magát. Ahhoz, hogy a tanító oktatói munkájában újítson, ésszerűsítsen és alkotó szellemben dolgozzék, pedagógiai és módszertani felkészülését mindenkor ki kell egészítenie saját munkájának állandó megfigyelésével és munkaterületén bizonyos kutatások szervezésével. A pedagógiai és módszertani felkészültségnek és ezeknek az erőfeszítéseknek — melyek a tanítási órákon folytatott munkában az iskola egész kollektívájával együtt új, alkotó szellemű mozzanatok kialakítására irányulnak — az összekapcsolásában rejlik a tanítási órák eredményessége.

„Az oktatási folyamat korszerűsítésének szerkezeti problémái" című főreferátum az oktatási folyamat struktúráját illetően igen érdekes gondolatokat tartalmaz. Mint tudjuk, a tanulás és a termelő munka összekapcsolásának eredményeképpen létrejöttek az oktatási folyamat tökéletesítésének feltételei. Az előadás helyesen beszélt arról, hogy a tanulásnak a termelőmunkával való összekapcsolása az oktatási folyamat minden szakaszán lehetőséget biztosít a gyermekeknek és az ifjúságnak az alkotómunkára. Ezáltal maga az oktatási folyamat is nagyobb mértékben alkotómunkává válik. Indokoltan összefügg itt az alkotó folyamat és az oktatás motivációjának kapcsolata. Ezt ki kell egészíteni azzal, hogy a motiváció az egész kollektíva megmozgatására vonatkozik.

Közvetlenül az oktatási folyamat struktúrája kérdéséhez kapcsolódik annak legközvetlenebb bemutatása, hogy az oktatásban az ismeretek elsajátítása mint motivációs tényező is alkalmazható.

A szerkezeti elemekkel kapcsolatban megjegyzendő, hogy az oktatási folyamatot nem lehet elválasztani magától a tanítási órától. Megvannak az

oktatási folyamat törvényszerűségei, és vannak különböző óra-típusok. Enélkül nem konkretizálható az oktatási folyamat a gyakorlatban.

Úgy vélem, hogy az ELSAJÁTÍTÁS és az ALKALMAZÁS nagy, komplex fázisainak összekapcsolására vonatkozó javaslat nem eléggé megalapozott. Mint tudjuk, az ismeretek alkalmazása az oktatási folyamat minden egyes mozzanatában fellelhető. Azzal azonban teljes mértékben egyetértek, hogy az ismeretek alkalmazása iskoláinkban nem kielégítő.

Az előadásban szó van arról, konkrétan meg kell határozni, hogy az öntevékenység milyen foka lehetséges az oktatás különböző éveiben. Véleményem szerint az öntevékenység nem választható el a konkrét tartalomtól. Már pedig a tartalom osztályonként változik. Ezzel együtt változik az öntevékenység jellege is. Vagyis az öntevékenységet nem lehet elválasztani konkrét tartalmától.

Sok érdekes gondolat hangzott el a korreferátumokban. Az oktatási folyamat alapos megtárgyalására irányuló kezdeményezés nagyon hasznos és időszerű.

Hálásak vagyunk a magyar elvtársaknak, hogy lehetőséget teremtettek gondolataink kicserélésére ezekkel az időszerű problémákkal kapcsolatosan.

PAUL POPESCU-NEVEANU: A ROMÁN NÉPKÖZTÁRSASÁGBAN FOLYÓ PEDAGÓGIAI MUNKA NÉHÁNY EREDMÉNYE

Valamennyien tudatában vagyunk e konferencia jelentőségének, amely azért is fontos, mert módot ad nekünk arra, hogy közös erőfeszítésekkel megvitassuk a szocialista országainkban folyó oktatás fejlesztésének legdöntőbb kérdéseit. Engedjék meg, hogy a romániai pedagógusok nevében köszönetet mondjak a Magyar Tudományos Akadémiának és mindazoknak a magyar elvtársaknak, akik a konferencia jó lebonyolításában közreműködtek.

NAGY SÁNDOR professzor referátuma, a korreferátumok, valamint a többi felszólalások is bebizonyították, hogy nemcsak az oktatás és a nevelés kérdéseinek elvi felfogása azonos nálunk, hanem a szocialista országok iskolái és pedagógiája előtt álló feladatok is közösek. Ez a fontos körülmény bennünket, pedagógusokat, még inkább erőfeszítéseink egyesítésére és széleskörű tapasztalatcsere megszervezésére késztet.

Szeretném még kiemelni annak a felelősségteljes kritikus elemzésnek a jelentőségét is, amellyel konferenciánkon az oktatásügy és a pedagógia helyzetét taglaltuk. A szocialista országokban az iskola rövid idő alatt a fejlődés és a megújulás nagy útját tette meg. Állandóan *előrehaladunk*, és úgy vélem, ha külön ilyenirányú kutatást folytatnánk, grafikonokon is kimutathatnánk a tanulók által az iskolában elsajátított ismeretek mennyiségének évenkénti növekedését, hogy a *nevelés* mindenirányú fejlődéséről már ne is beszéljek. Mindazonáltal az iskolai oktatásra és nevelésre új és nagy követelmények kielégítése vár. Az iskolai nevelés fejlődésének üteme szemmel láthatólag elmarad még a társadalom valamint a technika és a tudományok eredményeinek rohamos fejlődése mögött.

A felnövekvő nemzedékek nevelésének célja a lehető legtisztább, legmagasztosabb és legreálisabb. MAKARENKÓ annak idején az egyéniség kialakítása programjának szükségességéről beszélt. Az SZKP XXII. kongresszusának dokumentumai tisztán megvilágítják a sokoldalúan és jól fejlett egyéniség pedagógiai *eszményét*. A szocializmus építésének befejezése és a kommunista társadalom építése viszonyai közepette az emberek nevelése alapvető feltétellé, kulcskérdéssé vált. Ezért joggal várhatjuk, hogy az oktatás-nevelés elméletében és gyakorlatában jelentős és egymással kölcsönösen összefüggő változások következnek be, ugyanakkor mindent meg kell tennünk ezeknek a változásoknak érdekében. Kétségkívül a legfontosabb arra a kérdésre válaszolnunk, hogy hogyan valósítsuk meg ezt a gyors előrehaladást. Úgy véljük, hogy ezzel kapcsolatban elég tanulságos az a helyzet, amely iskoláinkban kialakult, és *a tanulók túlterheltségéről* folyó viták tárgyát képezte. Az, hogy a tanulók túlterheltek voltak, és részben még ma is azok, *vitathatatlan tény*.

Meggyőző bizonyíték e tekintetben az a tény, hogy a tanulók iskolában töltött ideje és a leckék elkészítéséhez szükséges idő együtt túlságosan sok.

De mik e túlterheltség okai? Először is ki kell emelnünk, hogy az oktatás tartalmának felduzzadása és bonyolulttá válása nem véletlen jelenség, hanem az iskolával szemben a mi társadalmunkban támasztott követelményeket tükrözi vissza. Az ismeretek közül az elavultak, kevésbé fontosak kihagyása és a tantervekbe a lényeges, életfontosságú ismeretek felvétele igen alapos kiválasztás útján rendkívül fontos. Az oktatás tartalmát vitathatatlanul meg kell újítanunk, korszerűsítenünk kell, ha azt akarjuk, hogy oktatásunk lépést tartson az élettel. Az azonban már világos, hogy ez nem jelentheti az oktatás tartalmának egyszerűbbé válását, elszegényedését, hanem épp ellenkezőleg, bonyolultabbá teszi, gazdagítani fogja azt. Mint az várható is volt, a megismerés az iskolai oktatás területén is spirálisszerűen fejlődik. De az elméleti tanulmányok és a termelőmunkára oktatás új tartalma, annak szükségessége, hogy az iskolát teljesen bekapcsoljuk társadalmunk mai életébe és fejlődési perspektíváiba, bennünket pedagógusokat az eddigieknél bonyolultabb és elvileg új problémák elé állít. Aligha tudunk a magunk részéről ma az iskola összes időszerű problémáira *egyértelmű* megoldást jelentő választ adni. Inkább azt kell tennünk, hogy minden olyan *segélyforrást* igénybeveszünk, amellyel segíthetjük *az új mozzanatok tisztázását ; újszerűen* felhasználjuk mindazt, ami értékes a hagyományos és a mai iskola tapasztalataiban: ugyanakkor *alkotó szellemben kísérleteket szervezünk* azoknak a pedagógiai kérdéseknek a megoldására, amelyeknél új voltuk következtében a mai iskola tapasztalataira még nem támaszkodhatunk. Természetesen az iskola marad a pedagógiai kutatások alapvető laboratóriuma, de ahhoz, hogy óriás léptekkel haladhassunk előre, iskola típusú laboratóriumot is fel kell állítanunk, merészen és kitartóan kell kísérleteznünk. Egy szóval: a pedagógiai kutatómunkát az újítás és az alkotó kutatás szellemének kell áthatnia.

Nehezen lehet belenyugodni abba a helyzetbe, hogy a természettudományok összes ágai, bár sokkal egyszerűbb a tárgyuk, széleskörű kísérletezés útján fejlődnek, a pedagógiai tudományok pedig, amelyek összehasonlíthatatlanul nehezebb problémák előtt állnak, nagy mértékben azoknak az eredményeknek a regisztrálásával kénytelenek beérni, amelyeket az iskolai munka természetes menete során tapasztalati úton szereznek.

A kísérletezésre való áttérés több elméleti előfeltétel mélyreható és szabatos előzetes megteremtését követeli meg. Ezzel kapcsolatban csak egyetlen kérdést kívánok érinteni: a gyermekek és serdülő korúak pszichikai életkori sajátosságainak kérdését. Számunkra idegenek a gyermekek fejlődésére és nevelésére vonatkozó pedológiai nézetek. Mi tudjuk, hogy az életkori sajátosságok nemcsak az oktatás előfeltételei, hanem egy bizonyos — történelmileg kialakult — oktatási folyamat eredményei is. Ennek ellenére még a gyermekek életkori sajátosságairól nemrég megállapított adatok is bizonyos mértékben hátráltatják pedagógiai gondolkodásunkat. Hiszen a gyermekek a társadalom hatására már kinőttek azok közül az életkori keretek közül, amelyeket a tudósok tulajdonítottak nekik. Ma tisztábban látható, mint bármikor eddig, hogy az életkori sajátosságok történelmi jelenségek, amelyek szemünk előtt módosulnak, és a családi és iskolai nevelés rendszerétől és minőségétől függően új színvonalat érnek el. Nem az életkori sajátosságok tagadásáért, hanem dinamikus felfogásáért szállunk síkra. Annál is inkább, mert a szocialista iskola azt tűzi ki feladatul, hogy az új nemzedékek sokoldalú képességeit már életük legkorábbi szakaszától kezdve formálja. Ha pedig a helyzet így áll, akkor az oktatási rendszerben a képességek fejlesztésére irányuló tevékenységeket is közvetlenül elő kell irányozni. De mind ez ideig ezt a feladatot főként úgy tekintették, mint az oktatás követ-

kezményét, amely az ismeretek elsajátítása folyamán azzal együtt, magától értetődően, megvalósul. Úgy vélem, nem minden jelentőség nélkül valók a matematikai, a természettudományos és társadalmi-történeti gondolkodás stb. készségének formálására irányuló intézkedések sem. A pedagógiai irodalomban már széles körben taglalják ezt a kérdést, mind ez ideig azonban a történelmi utalásoknál nem jutottunk tovább, és különböző szaktárgyak tanterveiben sem kapott nagyobb helyet. A különböző típusú matematikai problémák megoldásának megtanításával foglalkozó speciális órákra (algoritmusok tanítása), a tanulók önálló munkájára fordított, a felsőbb osztályokban kutató-tevékenységükre, technikai alkotómunkájukra stb. fordított órákra gondolok. Bár a szocialista iskola sohasem hanyagolja el az ismeretek közvetlen elsajátítását, mégis fel kell hívnunk a figyelmet arra, hogy célunk: a sokoldalúan fejlett egyéniség kialakítása; az a kötelességünk, hogy egész élete folyamán önállóan tanulni képes, aktív embert neveljünk. Ez a feladat arra késztet bennünket, hogy nagy figyelmet fordítsunk a pontos és nagy fokban eredményes műveletek kialakítására és fejlesztésére.

Ha a tudományos irodalom alapján ítélünk, azt kell látnunk, hogy a didaktika fő törekvése a legutóbbi években az oktatás aktivizálására alkalmas módszerek kidolgozása. Csakhogy aktivitás kétféle van: operatív aktivitás és motivációs aktivitás. Az első a jól megszervezett műveletekből indul ki, a második pedig a valósághoz való eleven és mély viszonyon alapszik. Az aktivitás két faja között természetesen kölcsönös átmenetek vannak, és ez csak újból felhívja figyelmünket az értelmi-gyakorlati és az erkölcsi nevelés közötti kölcsönös összefüggésre.

Ősi pedagógiai igazság, hogy minél korábban kezdődik a nevelés és az oktatás, annál mélyebb nyomokat hagy az emberben; ez ma rendkívüli aktualitást nyer. Ha biztosítani akarjuk a személyiség egységét, harmonikus fejlődését, a szellemi és gyakorlati tevékenység hathatós eszközökkel való felfegyverzését, úgy különös figyelmet kell fordítanunk az egyén iskola előtti és kisgyermekkorára. Nem szabad, hogy megtévesszen bennünket az a körülmény, hogy az oktatás és a nevelés ezen a szinten rendkívül egyszerű és elemi dolgokkal foglalkozik. A fejlődés szempontjából a pedagógiai ráhatások ebben a periódusban többszörösen eredményesebbek, mint később. Emellett a korán és egyszerű tevékenységekben kialakult szellemi és gyakorlati műveletek nagymértékben meghatározzák a tudományos vagy technikai tevékenység bonyolultabb fajaiban mutatott képességek további fejlődését.

A román pedagógusok az iskolaköteles kor előtti nevelés terén szerzett tapasztalataik alapján arra a következtetésre jutottak, hogy háromévestől hat éves korig nem kell erőltetni a szavakban kifejezett általánosító gondolkodás formálását; az általános fejlődés és ezen belül az absztrakt gondolkodás alakulása szempontjából is hasznosabb a fő figyelmet a szenzoriális folyamatok és a motorikus tevékenységek tökéletesítésére fordítani. Ezen az alapon könnyebben, a formalizmus és az intellektualizmus veszélye nélkül fejlődik ki az absztrakt gondolkodás. Az iskolaköteles kor előtti gyermek szenzoriális kultúrájának fejlesztésére törekvő programnak feltétlenül elő kell irányoznia a térbeli képzeteknek nem csak a síkban, hanem a három dimenzióban való, valamint a tárgyak közötti bonyolult kölcsönös összefüggések irányában való fejlesztését is. A technikai gondolkodásnak ezt a legfontosabb előfeltételét már az óvodában is biztosítani kell.

A Román Népköztársaságban általánosan kötelezővé tették (ujjászervezték) a hétosztályos iskolát, jelenleg pedig folyamatban van a nyolcosztályos

iskolára való áttérés. Az általános iskola egységének biztosításáról való gondoskodás a Művelődésügyi Minisztériumot és a pedagógusokat arra készteti, hogy új módon próbálják megoldani az alsó (I—IV) osztályokban való oktatás rendszerét és módszereit. Ha a gyermekek négy éven keresztül egyetlen tanító irányítása alatt dolgoznak, akinek nincs ugyan enciklopédikus felkészültsége, mégis az összes tárgyakat tanítja és közben hajlamai is megnyílvánulnak abban az értelemben, hogy egyes tárgyakat előnyben részesít, míg másokat elhanyagol, a tanulók az ötödik osztályban az első időkben nehéz helyzetbe kerülnek és kénytelenek hozzászokni az új oktatási rendszerhez, amelyben a tanítás több tanító közreműködésével folyik. Feltettük a kérdést, vajon az általános iskola alsó osztályaiban folyó munka rendszere valamely pedagógiai szükségszerűség megnyílvánulása-e, vagy csak az általános iskolai oktatás bevezetése és elterjedése idején fennálló gazdasági és társadalmi helyzetnek a hagyományok folytán megszilárdult következménye-e. Arra a következtetésre jutottunk, hogy az első osztályokban szokásos rendszer inkább az egyházközségi iskolák öröksége, semmint a múlt pedagógiai eszméinek kifejezője. Úgy tűnhetnék, hogy a legfiatalabb iskolások könnyebben dolgoznak egy tanítóval, aki bizonyos fokig a szülői gondoskodást folytatja. Ugyanakkor minden alapunk megvan arra, hogy kétségbevonjuk, vajon képes lehet-e egyetlen tanító — akinek az esetek többségében csak közepes képzettsége van — arra, hogy jó „startot" biztosítson a tanulók egyéniségének sokoldalú fejlődéséhez és beléjük oltsa mind az írás-olvasás, mind a számtan, a történelem, a földrajz, a természettudományok elemei, a torna, az ének, a rajz és a gyakorlati munka iránti érdeklődést, mindezen ismereteket és készségeket. Ebből kiindulva a Román Népköztársaság Művelődésügyi Minisztériuma úgy határozott, hogy kísérletképpen egy sor iskola alsó osztályaiban is bevezeti a felsőbb osztályokban alkalmazott oktatási rendszert, vagyis itt is különböző szaktanítók tanítanak, mindegyikük azt a szaktárgyat, amelyre a főiskolán képesítést nyert. 1960-ban ilyen rendszerrel kezdett működni 5 bukaresti iskola, 1961-ben a kísérletbe bevonták a Román Népköztársaság különböző tartományainak 200 iskoláját. Megjegyzendő, hogy a kísérletet különböző változatokban folytatták:

a) szakoktatók tanítottak a III. osztálytól kezdve, míg az első két osztályban megtartották a régi rendszert,

b) már az első osztálytól kezdve szakosított oktatók tanítottak,

c) a régi néptanítók oktattak továbbra is, de mindegyikük egy-egy szaktárgyat.

A kísérlet idejére mindegyik iskolában a megszokott rendszer szerint működő párhuzamos ellenőrző osztályokat is fenntartottak.

A Pedagógiai Tudományos Intézet megbízást kapott a kísérlet eredményeinek ellenőrzésére. Mint a kísérletek eredményeit ellenőrző nagyobb csoport tudományos vezetője, jelenthetem a konferenciának, hogy a felelősségteljes vizsgálat legszigorúbb feltételeit betartva nagy anyagot gyűjtöttünk össze, amely az alsóbb osztályok új oktatási rendszerének a hagyományos rendszerrel szembeni nyilvánvaló fölényét bizonyította. Számtalan megfigyeléssel, kérdőívi adattal, iskolai dolgozat mintájára szerkesztett kísérletekkel, a tanulók értelmi fejlődésének és munkaképességének értékelésével foglalkozó különleges vizsgálatok adataival stb. rendelkezünk. Kiderült, hogy szaktanítók segítségével a tanulók az ismeretek szélesebb körét sajátítják el. A kísérleti osztályokban az ismeretek jobbak, mint az ellenőrző osztályokban. A kísérleti osztályok tanulói kiemelkednek matematikai gondolkodásuk jelentős fejlődésével, kulturált beszédjükkel és általában az okozati összefüggések felismerésére képes gondolkodásukkal.

Várakozásainkkal ellentétben azt kellett megállapítanunk, hogy a tanítóknak a tanítási órákon való váltakozása nem fárasztja jobban a gyermekeket, mint az egyetlen tanítóval végzett munka, sőt éppen fordítva, az egyhangúság kiküszöbölése és az érdeklődés nagyobb mérvű ösztönzése folytán a gyermekek munkaképessége megnőtt. Pozitív tapasztalatokat szereztünk a nevelés szempontjából is. Az oktató kollektíva munkáját koordináló osztályfőnök segítségével sikerült fokozni a tanulók tudatosságát, felelősségérzetét és az önkormányzat gyakorlására való készségét. Tovább folytatjuk kutatómunkánkat az új körülmények között megvalósított oktatás tartalmának és módszereinek pontosabb kidolgozására. Úgy véljük, hogy a tanulni kezdő kisiskolásokkal való munka ezen rendszeréé a jövő.

HEINZ LEHMANN: AZ ISKOLAI TANULÁS NAGYOBB ÖNÁLLÓSÁGA ÉS AKTIVITÁSA FELÉ ...

Mindenekelőtt engedjék meg, hogy átadjam önöknek a Német Demokratikus Köztársaság pedagógusainak és neveléstudományi szakembereinek legszívélyesebb üdvözleteit, és köszönetet mondjak, amiért konferenciájukon részt vehetek és azon beszélhetek is.

Ezen a konferencián eddig tapasztalt szakemberek igen behatóan beszéltek egy sor olyan feltételről s egyúttal azokról a lényeges perspektívákról, amelyeket figyelembe kell vennünk, ha az oktatási folyamat igazi szocialista voltáról akarunk beszélni. Mindnyájunk előtt ismét tudatosult, hogy nagyon bonyolult probléma megoldásáról van szó. Szabad arra emlékeztetnem, hogy olyan problémákról van szó, amelyekre tanítóinknak a tantermekben már ma is naponta magyarázatot kell találniuk. Kétség sem férhet ahhoz, hogy szükség van olyan pedagógiai elmélet kidolgozására, amely megfelel a szocialista és kommunista társadalmi rendszer szükségleteinek. De az iskoláinkban működő nevelőknek ahhoz is joguk van, hogy az elméleti problémák ismertetése mellett egy sor olyan gyakorlati útmutatást is kapjanak, amelyek segítenek neki abban, hogy a valamennyiük által ki nem elégítőnek ismert helyzet megjavítására az első, ha egyelőre még oly tökéletlen lépéseket megtegyék.

Engedjék meg ezért, hogy kiindulva annak a helyzetnek rövid jellemzéséből, amelyet jelenleg a Német Demokratikus Köztársaság számos iskolájában találunk, néhány olyan tapasztalatomat ismertessem, amelyeket akkor szereztem, amikor a magam iskolai oktató tevékenysége során azon fáradoztam, hogy a tanulókat aktívan bevonjam az oktatási és nevelési folyamatba.

Tény, hogy Köztársaságunkban 1945 óta nagy erőfeszítések történtek iskolaügyünk fejlesztésére. Ma már elmondhatjuk, hogy iskolánkkal megteremtettük a jövőbeni egyesített Németország iskolájának mintaképét. Helytelen volna azonban, ha el akarnók hallgatni, hogy az iskolaügyre fordított eszközök még nem állnak megnyugtató arányban az oktatásban és a nevelésben elért eredményekkel. E megállapításomban természetszerűleg azokból a nagy követelményekből indulok ki, amelyeket egy szocialista államban a népművelés színvonalának ki kell elégítenie.

Sok tanulónak még olyan a tudása nálunk, amelyet „parlagon heverő tudásnak" mondhatunk, mert csak elégtelenül tudja a különböző helyzetekben alkotóan alkalmazni.

Az a tény, hogy minden erőfeszítést meg kell tennünk annak érdekében, hogy ifjúságunk egy részében még határozottabban kifejlesszük az aktív, önállóan cselekvő és a társadalmat alakító szocialista egyéniség tulajdonságait, számunkra olyan probléma, amelynek különösen nagy a politikai súlya.

Mi, a Német Demokratikus Köztársaságban, a békeszerződés megkötéséért,

a nyugat-németországi militarizmus szétzúzásáért harcolunk. Olyan Németország megteremtéséért harcolunk, amely levonta a keserű tanulságokat történelmi fejlődéséből. Németország kettészakítottságának nehéz körülményei között szocialista társadalmi rendszert akarunk felépíteni, s ezzel le akarjuk rakni a békeszerető Németország jó alapját, amelyben Kelet és Nyugat majd ismét egyesül.

Ezt nem lehet elérni olyan emberekkel, akik a régi porosz szellemben csak parancsokat és utasításokat tudnak végrehajtani, akiknek önállósága nincs kifejlődve, akik nem szokták meg, hogy gondolkozzanak.

Az a helyzet alakult ki nálunk, hogy egyes tanítók azt gondolták, miután iskolareformunk, új iskolatörvényünk volt, új tankönyveink és tanterveink voltak, ezzel már új embereink is vannak. Még ma sem világos minden tanítási órán, hogy az új törvény, az oktatás és a nevelés új célja csak akkor valósul meg, ha minden egyes pedagógus minden egyes tanítási órán új minőségű oktatást és nevelést végez.

Új célokat nem lehet elavult módszerekkel megvalósítani. Egyetértünk azzal a véleménnyel, amelynek a referátum is hangot adott, hogy a módszer megválasztása politikai döntést jelent a tanító számára.

Egy jó évvel ezelőtt Drezda város több iskolájában az V—X. osztályokban 18 különböző szaktanár 50 tanítási óráján hospitáltunk. Hospitálásunk célja az volt, hogy hozzávetőleges áttekintést nyerjünk az oktatás didaktikai és módszertani felépítéséről. Különösen az érdekelt bennünket, hogy megállapítsuk, mennyi időt fordítanak az egyes órákon a tanulók önálló munkájára, vagyis arra, hogy tanulókat bizonyos feladatoknak önálló, a tanító közvetlen segítsége nélkül való megoldásával bízzák meg és ezáltal viszonylag nagy mértékben aktívan vonják be az oktatási és nevelési folyamatba.

A rendelkezésre álló tanítási időt a tanítók a következőképpen használták ki:

	Perc	Százalék
A tanítók által felhasznált 50 tanítási óra	2250	100
a) általános vagy a tanítással kapcsolatos szervezési kérdések megmagyarázására	138	6,1
b) a munka ellenőrzésére	186	8,3
c) új anyag közlésére (a tanító előadása)	279	12,4
d) az új anyag feldolgozása beszélgetés során ..	778	34,6
e) az új anyag rögzítése beszélgetés segítségével	142	6,3
f) az új anyag rögzítése ismétlés és összefoglalás formájában	278	12,4
g) gyakorlásra (a tanítási óra önálló didaktikai része keretében)	8	0,4
h) feldolgozott tények és összefüggések tollbamondására vagy a tábláról való másolására	177	7,9
i) házi feladatok feladására	42	1,8
j) házi feladatok ellenőrzésére	14	0,6
k) a tanulóknak a tanítási óra keretében végzett önálló munkájára	131	5,8
l) a tanítás késedelmes megkezdése folytán kiesett	77	3,4

Az áttekintés alapján természetesen nem vonhatunk le abszolut érvényű következtetéseket az egyes tanítók oktatási munkájának minőségét illetően.

Semmit sem mond ez az áttekintés például arról, hogy miképpen használták fel a különféle tansegédleteket, hogyan tették élővé az egyes tárgyak nevelési tartalmát, vagy hogyan hatottak a tanulók gondolkodására. Sokatmondó mindenesetre az, hogy az új ismeretek és tudás elsajátításának fő módszertani formájaként a tanító előadása mellett messzemenően a beszélgetés áll az élen. Az egész oktatási idő egy harmadával igen széles körben kerül alkalmazásra ez a módszer. Ha még meggondoljuk, hogy a rögzítés (ismétlés, begyakorlás, alkalmazás), valamint a tanulók munkájának ellenőrzése különöző formái is főként a tanító és a tanulók közötti beszélgetés formájában valósulnak meg, akkor meg kell állapítanunk, hogy a hospitált 50 tanítási órában csaknem kizárólag az a módszertani szituáció dominált, amelyben a tanulók gondolkodása és tevékenysége sok részletfázisra esett szét és azt kisebb vagy nagyobb időközökben feltett kérdéseivel, ösztönzéseivel és útmutatásaival mindenkor a tanító irányította és vezette. A tanítás ilyen formája természetszerűleg magában foglalja már az önálló tevékenység kezdeteit és első elemeit. Egyedül ezzel azonban semmiképpen sem elégedhetünk meg már, amiért is kritikailag meg kell állapítanunk, hogy olyan önálló munkára, amelynek során a tanulók a tanító közvetlen segítsége nélkül meghatározott időn keresztül önállóan gondolkodva és tevékenykedve lesznek úrrá problémáikon, lényegében csak a tanítási idő 5,8 százalékát fordították.

Miért van az, hogy egyes nevelők csak vonakodva teljesítik azt a követelményt, hogy a tanulókat önálló munkájukon keresztül kapcsolják be az oktatási folyamatba?

Számos tanítónak az a véleménye, hogy ennek a módszernek az alkalmazása időtrabló, hogy a tanulók túlságosan lassan dolgoznak, hogy a tanterv zsúfoltsága ésszerűbb módszereket kíván. Leggyakrabban azzal az érvvel találkozunk, hogy az olyan feladatok, amelyek a tanulóktól önálló gondolkodást és cselekvést kívánnak, túlzott követelményeket támasztanak a tanulókkal szemben.

Néhány év óta egyik pedagógiai tanszék vezetőjeként (végzett munkám mellett) a tanulók önálló munkájának tanulmányozása végett magam is foglalkozom gyakorlati tanítással. Két évvel ezelőtt átvettem egy hetedik osztályban a kísérleti oktatást. Az önálló tevékenységet fejlesztő feladatokat tűztem elébük, és valóban túl sokat követeltem a tanulóktól. Túlzott követeléseim azonban megfeleltek az osztály helyzetének.

Akinek tevékenykednie kell, annak meghatározott képességekkel és készségekkel kell bírnia, mégpedig olyanokkal, amelyek egy bizonyos tevékenység előfeltételei, de amelyeket ez a tevékenység ugyanakkor tovább is fejeszt. A pszichológiának ezt az egyértelmű felismerését egyes nevelők nem veszik figyelembe. Az ilyen pedagógusok csak a tudást tekintik mérvadónak, és a tanterv teljesítését egyedül a meglevő ismeretek helyzete alapján mérik, a kifejlesztett képességek és készségek helyzetét peedig figyelmen kívül hagyják. Az a tanuló kap jó jegyet, aki főképpen jó emlékezőtehetséggel rendelkezik.

A nevelők legtöbbször csak öntudatlanul támaszkodnak arra a dialektikus összefüggésre, amely egyfelől az ismeretek és a megismerés és másfelől a képességek és készségek kiképzése között fennáll. Ha azonban az ember az ismereteket csak előadja vagy beszélgetés során dolgozza ki, abban az esetben a tanulókban kifejlesztett képességek és készségek viszonylag csekélyek maradnak, miután a tanulók (legalább is a nevelő előadása során) az ott érvényesülő receptív tanulás folytán a tanulás szempontjából nehéz helyzetben vannak.

A tanulók önálló tevékenységének fejlesztése szempontjából az következik ezekből a megállapításokból, hogy a tanulók ismeret-elsajátítását úgy kell terv-

szerűen irányítani és megszervezni, hogy a képességek és készségek bizonyos szükséges rendszere is kifejlődhessen.

Le kell szögeznünk, hogy iskoláink tantervei az oktatási és nevelési folyamatnak erre az oldalára, tudniillik a tanulók képességeinek kifejlesztésére, még kevéssé vannak tekintettel. A tanterv nagyon konkrétan és rendszeres felosztásban az ismeretanyagot tartalmazza. Emellett azonban csak nagyon esetlegesen és gyakran csak általánosságban tartalmaz útmutatást a tanulókban kifejlesztendő képességek és készségek tekintetében.

Különösen feltűnő ez bizonyos értelmi képességek tekintetében. Így például a földrajztanításban a hatodik osztályban megkívánják a kauzális gondolkodás fejlesztését, és ugyanezt a követelést támasztják a nyolcadik osztályban is. Nem mondják meg azonban a nevelőnek azt, hogy milyen fokig kell a kauzális gondolkodást kifejlesztenie, illetőleg azt, hogy milyen tulajdonságokat kell az egyes osztályok végére elérnie.

A tantervek alakítása során különös figyelmet kell majd fordítanunk a kifejlesztendő képességekre és készségekre. Ezzel egyidejűleg megteremtjük annak az alapját is, hogy az ismeretek alkalmazása, mint a tanítási óra önálló didaktikai része, az eddiginél lényegesen nagyobb helyet foglaljon el.

Az oktatói munkában nemcsak azzal értem el eredményeket, hogy végiggondoltam, milyen képességekkel és készségekkel kell a tanulónak rendelkeznie ahhoz, hogy az oktatási folyamatban egyre magasabb szinten önállóan vegyen részt, hanem azáltal is, hogy azoknak a leglényegesebb képességeknek és készségeknek fokozatos egymásutánját is kidolgoztam, amelyek például a földrajztanítás során szerepet játszhatnak. Úgy vélem, hogy ez részben megfelel annak a követelménynek, amelyet NAGY SÁNDOR professzor támasztott referátumában, nevezetesen annak a követelménynek, hogy konkréten ki kell dolgozni azokat a színvonalakat, amelyek az önállóság vonatkozásában az egyes osztályokban elérhetők. Engedjék meg, hogy ezt egy példán megvilágítsam.

Az önálló munka keretében megkívánjuk például a tanulóktól azt a képességet, hogy használni tudják a tankönyv szövegét. Azt mondottuk, hogy az ötödik osztályban a tanulók megszerezhetik a tartalomjegyzék használatához szükséges képességeket és készségeket, ezen felül valamely szövegrész teljes tartalmának segítségével válaszolni tudnak majd az oktatás során felmerülő kérdésekre.

A hatodik osztályban különösen azt gyakoroltuk, hogy a tanulók valamely szövegrészben foglalt egyes tények segítségével válaszolni tudjanak az oktatás során felmerülő speciálisabb kérdésekre.

A hetedik osztályban azt gyakoroltuk, hogyan lehet valamely szövegrészből a legfontosabb tényeket és összefüggéseket kikeresni, aláhúzni és ezáltal egy szövegrész legfontosabb tartalma felett gyors áttekintést nyerni. Ezt módszertanilag is kidolgoztuk, hogy így valóban gyakorlati segítséget adjunk a tanítóknak.

A nyolcadik osztályban két hasonló vagy eltérő tartamú fejezet összehasonlítását, valamint két olvasott rövid fejezet egyszerű szerkezeti tagolását gyakoroltuk.

Ily módon osztottuk be a térképpel, a képekkel, a táblázatokkal végzett munkát és más lényeges tevékenységeket, és megszerveztük a tevékenységek folyamatos fejlesztését.

A kitűzött célt ill. az elért eredményt egy további körülmény is befolyásolta.

A könyvvel való munka — hogy egy példát említsünk — nemcsak a földrajzszakos tanár dolga. Éppen annyira fontos ez a történelem-, a fizika-, a biológiaszakos, a német-tanár vagy más szaktanárok számára is.

A tanulók önálló tevékenységének fejlesztésében elért eredmények, például olyan eszköz kezelésében, mint amilyen a könyv, aránylag rövid idő alatt jelentősen fokozhatók abban az esetben, ha valamely osztályban tanító összes szaktanárok egyformán törődnek a megfelelő képességek és készségek kifejlesztésével és azokat egymással koordinálva és összehangolva fejlesztik. Párhuzamos összehasonlító osztályokban végzett kísérletek bebizonyították, hogy az együttes munkának ez a formája még az oktató-nevelő munka eredményei fokozásának jelentős tartalékait rejti magában.

Befejezésül le szeretném szögezni, hogy a tanulók oktatásában az önálló munka fejlesztése természetesen semmiképpen sem jelentheti azt, hogy ezentúl a tanulók csak feladatokat oldjanak meg és az olyan módszereknek, mint az előadás és a beszélgetés, többé semmi hely ne jusson. A tanító továbbra is előad és a beszélgetést is alkalmazni fogja munkájában. Számos kitűnő javaslattal rendelkezünk a tekintetben is, hogy hogyan lehetne ezeket a módszereket is felhasználni a tanulók aktivitásának messzemenő fokozására, valamint képességeik és készségeik fejlesztésére. Valószínűleg van más lehetőség is tapasztalataink ilyenirányú alkalmazására.

A legteljesebb mértékben egyetértünk minden olyan felfogással, amely szerint a tanulók önálló tevékenységét sem a tanítási óra valamely meghatározott didaktikai helyéhez, sem valamely óratípushoz vagy valamely oktatási szervezeti formához nem szabad kötni.

A tanulók önálló tevékenységének fejlesztése az oktatási folyamat kialakításának alapelve és módszere, amely alkalmas sok olyan kérdés megoldására, amellyel sok nevelő nem tud nálunk megbirkózni. Gondolok itt a fegyelem problémájára, a tanulókra való egyéni ráhatás kérdésére, a kollektív érzés kifejlesztésének kérdésére és más problémákra.

A tanulóknak az oktatási folyamatban való aktív bevonása ezen központi és alapvető jelentőségét talán még meggyőzőbben kell a pedagógia tudományának ábrázolnia és bebizonyítania ahhoz, hogy a gyakorlatban szélesebb területeken nagyobb eredményeket érhessen el. Köszönöm figyelmüket.

FALUDI SZILÁRD:

Az, amiről röviden szólni szeretnék, nem tartozik szorosan az oktatási folyamat kérdéseihez. Úgy tűnik, hogy egy másik viszonylag önálló témát jelent, a didaktikának azt a „külön" fejezetét, amelyet „az oktatás tartalma" címmel szoktunk megjelölni. Mondhatná valaki: talán célszerűbb lenne az egyik kérdésről az egyik, a másikról pedig egy másik konferencián beszélni. Ez nyilvánvaló — de mindkét alkalommal szükséges a köztük levő összefüggésre, sőt kölcsönös feltételezettségre is rámutatni. Éppen ez hozzászólásunk tárgya.

A gyakorlatban nem létezik külön oktatási folyamat (tartalom nélkül) és nem létezik külön tartalom (függetlenül attól a folyamattól, amelyben feldolgozzák). Az oktatás „menete" *tartalmi* menet (amint azt NAGY SÁNDOR hangsúlyozni szokta), az oktatás tartalma pedig csak megfelelő „menet" esetén fejti ki hatását a tanulóra (ami ebben a vonatkozásban a főcél.)

A tudományos munkában *módszertanilag* szükséges megkülönböztetés és elválasztás nem szabad, hogy *szemléletté* merevedjen. A valóságos jelenségben — az *oktatásban* — annak különböző oldalai együtt vannak jelen, egyazon totalitás különböző oldalainak egymást átható, befolyásoló és mozgató komplexusaként. Ez — a totalitás és az ebből való kiindulás (vagy, ha úgy tetszik: a vissza-visszatérés erre!) — nem közömbös a tudomány számára. Mi több, a tudomány feladata a gyakorlatot is figyelmeztetni, ha valamilyen nem kívánatos elkülönülés, szakadás, torzulás következnék be — akár a közvetlen pedagógiai gyakorlatban, akár mondjuk a tantervkészítés gyakorlatában.

Lehet ugyanis a tantervi anyagot úgy is megszabni, hogy az eleve torzítólag hat az oktatási folyamatra — torzítóan, mégpedig tömegmértékben és szükségképpen, mivel a tanterv törvény, végrehajtása kötelező!

Problematikus dolog lenne módszertani reformról beszélni tantervi reform nélkül. Ez olyan volna, mint amikor valami szép dolgot követelünk valakitől — aki a dolog szépségét ugyanúgy átlátja, mint mi —, de nem adjuk meg hozzá a feltételeket. Ha az oktatás tartalmát nem csupán a *szükséges alapvető tananyag* szabja meg, hanem azontúl a *tradicionalizmus*, a *szaksovinizmus* erői is, akkor az oktatási folyamat korszerűsítése bizonyos értelemben „pusztába kiáltó szó" s vele mindaz, amit a tanulói aktivitásról és korszerű módszerekről az utóbbi években oly nagy hangsúllyal mondtunk el és tettünk közzé!

A tartalmi reformot nem pusztán a társadalmi igényeknek, nem pusztán különböző szaktudományoknak, tudományos, művészeti és technikai szakembereknek kell meghatározniok, hanem ott kell lenniök a pedagógiai szakembereknek is. Érvényt kell szerezniük olyan átfogó principiumoknak, mint a tanuló teljesítőképessége, életkori sajátosságai, pszichikus vonásai, érdeklődése; az iskolai megismerés sajátos feltételei; ismeret és gyakorlat pedagógiailag tervezett

kapcsolata; jártasságok és készségek tervszerű fejlesztése, stb. Mindez van olyan fontos, mint az, amit a fizikus a fizikáról és az irodalmár az irodalomról mond. Vagyis *az oktatási folyamat korszerűsítése igazán csak akkor mehet végbe, ha annak követelményeit már az oktatás tartalmának kialakításában is figyelembevették.*

A marxista pedagógia elméletileg már régen meghaladta a formális és materiális képzés látszólagos ellentétét.

Ennek ellenére gyakorlatilag nehezen tudunk kilábalni ezekből az egyoldalú, szélsőséges álláspontokból. Különösen is tartja magát a materiális képzés álláspontja. Mindenkit *mindenre* meg akarunk tanítani, akár a XVII. század enciklopédistái, ahelyett, hogy az életre való előkészítés szempontjából szükséges alapokat biztosítanánk jól, szilárdan és sokoldalúan, feltételezve, hogy a gyerek az iskola után is tanulni fog, képessé válhat az önálló ismeretszerzésre, műveltségének önálló kiegészítésére sőt továbbfejlesztésére is, feltéve, hogy az iskolában képesítettük őt erre.

A materiális képzés álláspontjának ez a gyakorlati uralma meglehetős szerepet játszik abban, hogy tanterveink *túlzsúfoltak* és iskoláink *túlterhelőek*. A szakemberek és szaktanárok nagy része lényegében ragaszkodik a maga szakmájának teljességéhez, mihelyt az illető szaktárgy tantervi munkálatairól van szó. Kevesen nézik *az igazi teljességet* — a tantárgyak egymásra- és együtthatását, az iskola általánosan művelő, *személyiséget formáló* feladatát — sokan csak a *maguk* szaktárgyának belső összefüggéseit, *szak*-követelményeit, s főként: lehető legkövérebb dotációját óratervben és tantervben. A túlterhelésben ennek legalább olyan szerepe van, mint a társadalom valóságos igényeinek.

Márpedig a túlterhelésben, a maximalizmusban nem egyszerűen a gyermek teherbírása az, amit megsértünk, hanem egyszersmind az iskola legsajátabb feladata, *képző- és nevelőmunkájának hatékonysága*. Nem fejlődnek kielégítően az alapvető jártasságok és készségek, és nincs az oktatásnak eléggé megfelelő nevelőhatása?! Miért van ez így? Azért mert az oktatást gyakran túl „bőven" értelmezik, nevelés helyett is ezt és csak ezt látják maguk előtt, nem gondolják meg, hogy az oktatás a nevelés része és eszköze. És azért, mert az oktatást másfelől túl szűken értelmezik, ismeret-átadásként, közlésként, előadásként. De esetenként hiába is értelmeznénk másként. A tantervileg meghatározott anyagot — mennyiségénél és jellegénél fogva — az esetek egy részében nem is lehet másként *„elvégezni"* mint így: ismeret-„átadás", közlés, előadás formájában. Arra, hogy a gyermek is kérdezhessen — nincs idő! Arra, hogy a gyerekek személyes tapasztalataiból és nézeteiből induljunk ki — szintén nincsen. Arra, hogy tényeket állítsunk érzékeik elé és tervszerűen fejlesszük megfigyelő- és ítélőképességüket, absztrakciós és logikai készségeiket — ugyancsak nincs idő. Hogy oktatásunk szemléletes, dokumentált, ízletes és színes legyen, hogy érzelmekre is hasson — szintén nincs idő. Nincs elég idő a gyakorlásra! Nincs elég idő vitára és bizonyításra! Nincs idő egyéni bánásmódra, a „gyengék"felzárkóztatására, a különlegesen tehetségesek nekik megfelelő foglalkoztatására (ugyanabban a normál-oktatási folyamatban, a tanítási órán). Nincs elég idő arra, hogy ismeretekből nézet, meggyőződés és készség válhasson, hogy az oktatás nevelő, személyiségformáló legyen. Nincs idő, mert sok az anyag, mert nem vesszük komolyan a pedagógia igazi céljait, azt hogy nem az anyag a cél, hanem az ember képzése és nevelése.

Ezek miatt az összefüggések miatt határoztuk el magunkat tantervi reformunk kezdetén, hogy nem annyi tananyagot fogunk tervezni, amennyi

„elvégezhető", hanem annál kevesebbet. Ti. ez az egyetlen konzekvens magatartás akkor, ha elismertük, hogy nem egyszerűen a tananyag elvégzése a cél, hanem az ember képzése és nevelése. Ezért hangsúlyoztuk minden tantárgyi bizottságban, hogy most nem egyszerűen ismereteket tervezünk, hanem *jártasságokat és készségeket* is, nem egyszerűen verbális tudást, hanem *„teljesítményképes* tudást!"

Az oktatás tudományos és világnézeti tartalma nem önmagától, nem spontán módon nevel, hanem attól függően, hogy a nevelő nevel-e, s ezen belül attól függően, hogy milyen ennek a tartalomnak a *feldolgozása?* Hogy milyen az oktatás folyamata? Hogy korszerű-e? Összhangban áll-e a korszerű tartalommal?

Az oktatási folyamat és az oktatás tartalma közötti kölcsönösséget kívántuk tehát hangsúlyozni. Nem elég annak belátása, hogy a metodika végső soron a tartalomból következik. Azt is be kell látni, hogy csak bizonyos feltételek mellett tud abból következtetni, hogy *már a tanterv tervezésében előre kell látni a szükséges és kívánatos módszereket.*

Aforizmatikusan szólva: a módszereknek vissza kell hatniok az anyagra, még mielőtt működésbe lépnének. Vissza kell hatniok, annak ellenére, hogy a fő meghatározó a tartalom!

Az anyag kiválasztásában, súlyozásában és elrendezésében, mennyiségének és minőségének meghatározásában a tudományok logikája mellett „a pedagógia logikáját" is biztosítani kell, megfelelően annak az elemi ténynek, hogy az iskolában nem egyszerűen tudományos ismeretekről van szó — hanem: tudományos ismeretekről pszicho-pedagógiai feltételek között! Végülis: — közvetett értelemben — nem egyszerűen tananyagot kell tervezni, hanem korszerű oktatási folyamatot!

Szokolszky István:

Nagy Sándor referátumának egy olyan gondolatát szeretném hozzászólásomban kiemelni, amelyet rendkívül fontosnak tartok. Azt a gondolatot, hogy az elmélet *menjen elébe* a gyakorlatban egyre szélesebben kibontakozó kísérletezéseknek, kezdeményezéseknek, alkotó útkereséseknek.

A gyakorlat jogos türelmetlenséggel sürgeti is ezt; ahogy mondani szokták, több segítséget kér az elmélettől. Az elébemenést én úgy értem, hogy az elméletnek *preventív* módon kell segítenie a gyakorlatot; arra kell törekednie, hogy a kísérletek, kezdeményezések eleve várható hibáit elkerüljük, a munkát helyes irányba tereljük.

Miben állhat az ilyen preventív segítségnyújtás? Többek között bizonyos alapvető pedagógiai fogalmak tisztázásában, korszerű meghatározásában. Persze vannak, akik éppen a fogalmak tisztázására irányuló törekvéseket tartják elméletieskedésnek, a gyakorlattól elszakadó spekulációnak. Pedig ha a kutató maga nem szakadt el a gyakorlattól, ha egész szemléletmódjában, minden törekvésében közel áll és egyre közelebb akar kerülni a gyakorlathoz, ha a fogalmakkal nem öncélúan játszadozik, hanem azzal a határozott céllal akar bizonyos fogalmakat tisztázni, hogy a gyakorlatnak helyes utat mutasson — akkor az ilyen esetben nem elméletieskedésről van szó.

Bizonyos pedagógiai fogalmak tartalmától, tisztázottsági fokától a gyakorlatban nagyon is sok függ. Ezt a jó gyakorló pedagógusok egyre inkább belátják.

Itt van pl. az *aktivitás* fogalma. A tanulói aktivitást rendszerint úgy szoktuk emlegetni, mint a tanulók tevékeny részvételét a pedagógusok vezetésével folyó *közös* munkában. De ha csak a közös munkában való tevékeny részvételt értjük aktivitáson, akkor az aktivitás fogalmából kimarad a tanulói aktivitásnak éppen a legértékesebb, legmagasabbrendű formája: a tanulók *önálló tevékenysége*.

Nem véletlen, hogy pl. a szovjet pedagógiai irodalom együtt említi az aktivitást és az önállóságot. Ezzel akarják a szovjet elvtársak hangsúlyozni, hogy milyen különlegesen nagy jelentősége van a tanulók önálló tevékenységének az oktatás folyamatában.

Akár külön emlegetjük az aktivitást, ill. önállóságot, akár beleértjük az aktivitás fogalmába az önálló tevékenységet, mint az aktivitás legmagasabbrendű formáját — a hangsúlyt ma mindenképpen az önálló tanulói tevékenységre kell tenni.

Hogy miért, ezt H. LEHMANN előadásában nagyon tanulságos módon érzékeltette. Az ő adatai szerint a megvizsgált órákon a felhasznált időnek mindössze 5,8%-a esett önálló tanulói munkára. Ha ehhez még hozzávesszük a külön csoportot alkotó önálló gyakorlást, amelynek százalékaránya 0,4%, akkor is összesen csak 6,2%-ot kapunk. Úgy gondolom, hogy nálunk sem jobb a helyzet. Természetesen ezek az adatok a földrajzra vonatkoznak. Vannak tárgyak, ahol a tanulók önálló munkája nagyobb szerepet kap, vannak viszont, ahol még kevesebbet.

Milyen formái vannak az ilyen órákon a tanulói aktivitásnak? Nézzük ismét H. LEHMANN kimutatását. Ebben a tanári előadás 12,4 %-kal szerepel. Nyilvánvaló, hogy a tanári előadás közben is lehet — az előadás minőségétől függően — értékes aktivitás, de az is nyilvánvaló, hogy ez nem elegendő.

A tanulói aktivitás kibontakoztatásának a fő formája jelenleg a beszélgetés, a kérdés-felelet módszere. Ez LEHMANN kimutatásában 34,6%-kal szerepel. De ha ehhez hozzávesszük a rögzítésre, ismétlésre, alkalmazásra fordított időt, (18%) amelyben minden bizonnyal szintén a beszélgetés módszere dominált, és az óra egyéb részeit is amelyeken beszélgetés folyt a tanár vezetésével, akkor arra az eredményre jutunk, hogy az órákon az időnek legalább 50-60%-ában, de inkább ennél nagyobb arányban kerül alkalmazásra a beszélgetés módszere.

Hangsúlyozni kell: ez van jelenleg. De most tovább akarunk lépni a tanulói aktivitás kibontakoztatása terén! És ha ezt úgy értelmezzük, ahogy nagyon sokan értelmezik, hogy a tanulói aktivitás fokozása a közös beszélgetésben való részvétel fokozásával egyenlő, akkor a helyzet veszélyessé válhat, a beszélgetés módszerének „káros elburjánzása" következhet be.

Máris vannak olyan jelzések, amelyeket szakfelügyelők adnak le, hogy aktivizálás ürügyén az órák végnélküli kérdés-felelet sorrá változnak. Eddig is túl sokat beszéltünk az iskolában és keveset cselekedtünk, főleg keveset cselekedtek a tanulók. Ha most még aktivizálás címén mértéktelenül tovább nő a beszélgetési módszer részaránya az alkalmazásra kerülő módszerek között, akkor aktivizálás címén éppen a verbalizmust növeljük naggyá. (Persze nem minden tárgyban egyformán nagy a verbalizmus veszélye, de minden tárgyban fennáll, egyes tárgyakban pedig, ha szabad így mondani, máris katasztrofális méretű).

Szóinfláció van iskoláinkban. A szóáradatba sokszor belefullad a gondolat, a szózuhatag időnként megbénítja a gondolkodást, vagyis a tulajdonképpeni intellektuális aktivitást. A beszélgetés módszere — helyesen és mértékkel alkalmazva — komoly aktivitás kiváltója lehet, ezt senki sem akarja kétségbe vonni. De ha ez a módszer túllép a határain, ha *ehhez a módszerhez kötjük hozzá*

az aktivizálás fogalmát, akkor legfeljebb az álaktivitás, az aktivitásnak a látszata növekszik, a valódi aktivitás pedig éppen ellenkezőleg, csökken. A sok beszéd helyettesíteni próbálja a gondolkodást és a cselekvést, a sok szó elleplezi a valóságos gondolkodás és cselekvés hiányát. (Ez egyébként nemcsak iskolai jelenség.)

Túl kell lépni tehát azon a felfogáson, amely sajnos nagyon mélyen begyökerezett, és abban áll, hogy aktivizáláson a tanulóknak a beszélgetés módszerével való bevonását értjük a közös munkába. Ennyit és nem többet.

Túl kell lépni ezen az álláspontón és előtérbe kell helyezni a tanulók önálló munkáját. Olyan szituációkat kell teremteni, amelyekben nem közös munka folyik a szó hagyományos értelmében, hanem a tanulók önállóan dolgoznak, írásbeli munkákat végeznek, mérnek, szerkesztenek, kísérleteznek, tervszerű megfigyeléseket végeznek önállóan. A pedagógus pedig eközben a padok között járkál, szemmel kíséri a munkát, ellenőriz, értékel és segít, ahol szükséges.

Az önálló munkaformák két csoportba oszthatók: 1. *frontális* munkák, amikor az osztály minden tagja ugyanazt a feladatot oldja meg önállóan. 2. *csoportos* önálló munkák, amikor csoportonként kapnak a tanulók feladatokat. Ilyen esetekben a pedagógus egyes csoportokkal direkt módon is foglalkozhat, miközben a többiek önállóan dolgoznak.

Talán nem kell külön hangsúlyozni, hogy milyen óriási lehetőségek rejlenek ebben a megoldásban. A frontális önálló munkára kitűnő példa az, ami a lipeczki iskolákban történik. A lipecki pedagógusok újításának lényege éppen az, hogy kialakították a tanulók önálló munkaformáit, éspedig nagyon változatos sokoldalú munkaformákat. Nagyon lényeges az is, hogy kidolgozták az átmeneti formákat, a félig önálló munkától egészen az alkotó jellegű alkotó munkáig. Ez a lipecki pedagógusok újításában a legkövetésre méltóbb. És ha meggondoljuk, hogy a lipecki pedagógusok elsősorban éppen az ismeretek alkalmazására irányuló önálló munkaformákat szélesítették ki, akkor azt kell mondanunk, hogy tulajdonképpen a gyakorlatban alkalmazták — éspedig tömegesen — az alkalmazó ellenőrzést, amelyet NAGY SÁNDOR elvtárs is az ellenőrzés legkorszerűbb, leghatékonyabb formájának tart.

Ha sikerül kibontakoztatnunk a tantárgy természetétől és a tanulók fejlettségétől függő maximális mértékben az önálló munkaformákat, akkor ezzel egy olyan probléma megoldását is előmozdíthatjuk, amellyel eddig szinte tehetetlenül álltunk szemben.

Ez a probléma a következő:

A gyakorlatban általában egyeduralkodó ma a pedagógus *közvetlen* irányítása alatt folyó *frontális* munka az egész osztállyal. A kérdés azonban az, hogy milyen szinten folyjék ez a munka? Kikhez igazodjék a pedagógus? Nyilván a közepesekhez igazodik, mert azok vannak a legtöbben; de ebben az esetben a gyengék lemaradnak, a jók pedig unatkoznak, vagy legalábbis nem érik el a saját „plafonjukat". Persze ez még mindig jobb, mintha a pedagógus vagy a gyengékhez igazodnék, velük vesződnék, az összes többi tanuló rovására, vagy pedig a jókhoz igazodva, messze maga mögött hagyná az osztály túlnyomó többségét. Ha lesz csoportmunka, pontosabban: csoportosan megszervezett önálló munka, akkor ebből a látszólag megoldhatatlan problémából előbb-utóbb ki tudunk majd valamiképpen lábalni.

Szeretném felhívni a figyelmet TIHANYI ANDOR és CSÁKI IMRE idevonatkozó kutatásaira, kísérleteire, amelyeket még a Pedagógiai Tudományos Intézetben kezdtek meg.

Csáki Imre a következő gondolatmenetből indult ki: Az alsótagozatos számtanórákon a pedagógus a tanmenet szerint eljut ahhoz a ponthoz, amikor a megtanult ismeretek alkalmazása következik. De vajon valóban tudják-e a tanulók mindazt, amit tudniok kell ahhoz, hogy az alkalmazás eredményes legyen? Ezt kell megvizsgálni! Az erre vonatkozó felmérések azt mutatták, hogy a tanulók egy bizonyos százaléka még nem jutott el arra a fokra, amikor már az alkalmazáshoz sikerrel hozzáfoghatnának. Ilyen esetekben az alkalmazás munkájába való bevonásuk nemcsak felesleges, hanem káros is.

Csáki Imre azokkal a tanulókkal, akik még nem jutottak el az ismeretek alkalmazhatóságának fokára, kis csoportban, külön foglalkozott. Ez alatt az idő alatt az osztály többi része önálló feladatokat oldott meg. Néhány óra múlva a kis csoport is felzárkózott a többi mögé, és ettől kezdve már az egész osztállyal sikeresen lehetett az ismeretek alkalmazására irányuló feladatokat megoldatni.

De ha már idáig eljutottunk, tovább is mehetünk. Elképzelhető az is, hogy a jobb tanulóknak nehezebb feladatokat adunk, egyszóval differenciáltan kezeljük az osztályt, és nem frontálisan, ahogy eddig szokásos volt. Ezen az úton továbbhaladva juthatunk el az osztályon belüli rugalmas csoportmunkához, amely jelentős lépés az individualizálás irányában.

Végeredményben arról van szó, hogy mindazt, ami az osztatlan és részben osztott iskolák munkájában jó, és amit ezekben az iskolákban kényszerből csináltak (önálló tanulói munkák valamint a direkt foglalkozások és az önálló munkák váltakozása), a jövőben osztott iskolákban is tudatosan valósítsuk meg. Ugy gondolom, hamarosan eljön annak az ideje, hogy az osztott iskolák nevelői tanulni járnak majd az osztatlan és részben osztott iskolák legjobb pedagógusaihoz.

Tihanyi Andor és Csáki Imre munkája jó eredményekhez vezetett. A pedagógusok ezt a kezdeményezést nagyon kedvezően fogadták és az a visszhang, amely a pedagógiai sajtóban tapasztalható, nagyon sokat igér.

Ha az alsótagozatban lehetséges ilyen módon dolgozni, akkor a felsőbb osztályokban nyilván még inkább lehetséges, hiszen a tanulók önálló munkája még sokkal nagyobb mértékben kibontakoztatható.

Összefoglalva: Nem mindig terméketlen spekuláció a fogalmak pontos és korszerű meghatározására való törekvés. Lám az aktivitás fogalmának a korszerű tisztázása, az aktivitás fogalmában, vagy amellett az *önállóság* hangsúlyozott kiemelése komoly gyakorlati következményekkel járhat. Példa ez arra, hogy bizonyos alapvető fogalmak korszerű tartalommal való megtöltése utján valóban elébe mehetünk a gyakorlati kísérletezéseknek, preventív módon segíthetünk a gyakorlatnak.

Ami a tanulók önálló munkaformáit illeti, befejezésül szükséges még hangsúlyozni a fokozatosság elvének nagy jelentőségét ebben a vonatkozásban. A lipecki pedagógusok példája azt mutatja, hogy a tanulók önálló munkaformáinak kibontakoztatásával rendkívül nagy mértékben lehet növelni a tanítási órán folyó tanulás intenzitását. Ugyanakkor azonban ez könnyen fárasztóvá is válhat, ha nem tartjuk be a fokozatosság elvét. Vigyázni kell arra, nehogy a tantervi túlterhelés helyébe módszerbeli túlterhelés alakuljon ki, éppen az önálló munkáknak a meggondolatlan és nem eléggé fokozatos bevezetése következtében.

KELEMEN LÁSZLÓ:

Hozzászólásomban először a referátumban ismertetett strukturális problémákhoz szeretnék néhány gondolatot fűzni részben didaktikai, részben neveléslélektani szempontból.

A referátum említi az alkalmazás komplex funkcióját és beszél „alkalmazó rögzítésről" és „alkalmazó ellenőrzésről". Az oktatási folyamat egyes mozzanatai, strukturális elemei tehát nemcsak időben egymásután, hanem időben egyszerre is jelentkezhetnek. Úgy gondolom, hogy itt az oktatási folyamat tökéletesítésének egyik még eléggé ki nem aknázott lehetősége húzódik meg. Az oltatás főmozzanatai egyidőben „szintetikus" formában is megmutatkozhatnak. Eddig általában a hosszmetszeti szemlélet volt az uralkodó. Nem is lehet kétségbevonni szükségességét. A megismerés folyamatában természetesen mindig helyes és indokolt lesz a folyamat egyes, időben egymásutáni mozzanatairól beszélni. Ugyanekkor azonban rendkívül fontos, és a neveléslélektani vizsgálatok szerint hatékony is lehet a keresztmetszeti szemlélet, különböző strukturális elemek egyidőben való szintézise. Gondolok itt pl. olyan gondolkodtató, cselekvő feladatokra, amelyekben a meglevő fogalomrendszer egészének, vagy nagy egységeinek mozgósításával, „alkalmazásával" történik az új fogalmak, törvények megszerzése és ugyanekkor megy végbe alkotó formában a rögzítése és ellenőrzése mind a régi fogalomrendszernek, mind az újnak. Az oktatási folyamat főmozzanatait ebben az esetben egyetlen szintézisben látjuk együtt. Ez a keresztmetszeti szemlélet, ha nem is kizárólagosan, de esetenkén segíthet bennünket új módszerek vagy módszerkombinációk megtalálásában főként a sablonok, a formálissá merevedő fokozatok elleni küzdelemben.

Adnak gondolatokat az oktatási folyamat strukturális korszerűsítéséhez a neveléslélektani kutatások is. A legújabb szovjet oktatáslélektani vizsgálatok, de PIAGET és AEBLI kutatásai is erősen bírálják a régi empirikus és passzív didaktikai nézeteket a fogalomalkotással kapcsolatban. Rámutatnak arra, hogy a fogalom nem csupán egyszerű absztrakcióval jön létre a képzetekből, vagy szemléletekből, hanem a fogalom tulajdonképpen ítéletek szintézise, amelyhez különböző műveletsorokkal, mondhatnánk műveletrendszerekkel jutunk el. Ennek a neveléslélektani igazságnak a didaktikai konzekvenciáit, úgy gondolom, még nem vontuk le teljesen. Ki kellene részletesen dolgozni először konkrét módon, tantárgyanként a szaktárgy logikájának megfelelő műveletrendszereket, ezek elemzése és általánosítása után lényegesen gazdagítani lehetne a didaktika idevonatkozó fejezetét. Ugyanitt lehetne ösztönzéseket kapni a matematikai logika egyes alkalmazási területeitől: a logikai gépek és a tanuló automaták elméletéből, valamint azokból a fejlődéslélektani kutatásokból, amelyek a logisztika módszereit is felhasználva a gondolkodás-fejlődés alapvető strukturális törvényeit keresik — gondolok itt PIAGET legújabb kutatásaira.

Ugyancsak sok neveléslélektani munka foglalkozik az ismeretek gyakorlati alkalmazásával. Külön is kiemelhetjük MENCSINSZKAJA és munkatársainak vizsgálatait a konkrét és az absztrakt gondolkodás viszonyáról és kapcsolatáról. E kutatások didaktikai konzekvenciáit is fel kell dolgozni. A kétféle gondolkodás, valamint a megismerés és a cselekvés egységére vonatkozóan

néhány tanulságot saját vizsgálataimban is nyertem. Megmutatkozott a vizsgálat során, hogy az iskolában szokásos feladatok többsége nem készteti elég aktív gondolkodásra a tanulókat. A feladatok túlságosan kipreparáltak, iskolás jellegűek. A tanulóknak nemrég tanult absztrakt elveket, törvényeket kell ráhúzni a konkrét helyzetekre, esetenként szinte sablonos módon. Ezzel szemben az igazán életszerű feladatokban a tanulóknak a konkrét sokféleségben kell először tájékozódni és megkeresni a szükséges törvényt, és csak ezután jöhet a tényleges megoldás mégpedig általában cselekvéssel vagy aktív gondolkodással. A gondolkodás és a cselekvés egységén kívül megfigyelhető itt a megismerés teljes folyamata a konkréttól az absztraktig, majd vissza a konkrétig. A konkrét és az absztrakt gondolkodás összekapcsolása sem bizonyult teljesen kielégítőnek. A vizsgálatok szerint sok kitűnő tanuló feleslegesen elméleteskedik, az absztrakt sémákat erőlteti ott, ahol egyszerű konkrét megoldás lenne a kézenfekvő. Ugyanekkor a gyengébb tanulók viszont az absztrakt megoldási szintig nem jutnak el sokszor.

A konkrét és az absztrakt gondolkodás helyes összekapcsolása és arányos fejlesztése szempontjából is felül kell még vizsgálni az oktatási folyamatot. Kissé hajlunk arra a szemléletre, hogy mivel az oktatási folyamat első részében a konkréttól haladunk az absztrakt felé, majd fordítva, ezért az oktató munkában is elég mindig csak ezeket az irányvonalakat követni. Nem gondolunk eléggé arra, hogy az új fogalom kialakításánál is lehet haladni az absztrakttól a konkrét felé (pl. amikor a régi fogalomrendszert mozgósítom az új megszerzésére), és az alkalmazásnál is haladhatunk a konkréttól az absztraktig, ez az ún. másodlagos „absztrakció". Igy az alkalmazásnál újra végigmehetünk a konkréttól az absztraktig és vissza. Az alkalmazás didaktikai problémáinak a kidolgozásánál mindezeken kívül gondolni kell a munkalélektan eredményeire és főleg a munkaoktatással kapcsolatos vizsgálatokra.

A továbbiakban a korreferátumokhoz szeretnék röviden hozzászólni.

Az oktatás hatékonyságának a neveléslélektani oldala már több éve foglalkoztat. A végzett vizsgálatok azt mutatják, hogy az oktatás hatékonyságának egyik nagy gátja az, hogy az oktatás nem talál megfelelő belső alapot a tanulókban és az iskolában nagyon sokszor még nem megismerési folyamat megy végbe, hanem inkább prelegálási (a tanár részéről) és beemlézési (a tanuló részéről). Ezt a torzulást az oktatásban közismerten csak úgy tudjuk kiküszöbölni, ha a tananyag mennyiségét radikálisan csökkentjük. Itt adatok tömegével tudnám a referátum és Faludi Szilárd megállapításait alátámasztani. Azok a lényegében helyes elvek, pl. a tanulók aktivizálásáról, amelyeket a referátum már ismerteknek minősít, és itt is minduntalan hangoztattunk, valóban nem váltak még valósággá, gyakorlattá. A tantervekben és tankönyvekben eddig előírt ismereteket ténylegesen nem tudták a tanulók a tanárral való aktív együttműködéssel megszerezni. A mennyiségében és logikai szintjében jórészt ötletszerűen összeállított (hol nehéz, hol könnyű) tananyag általában nem igazodott a tanulók életkori teljesítőképességéhez és értelmi szintjéhez és így nem is gyakorolt rájuk kellően fejlesztő hatást. A tanítási órákon folyó munka csak akkor válik igazán megismerő és nevelőhatású folyamattá, úgy ahogy a didaktika elméletileg fejtegeti, ha a tananyag mennyiségét és logikai szintjét nem csupán empirikusan, de alapos neveléslélektani kutatások segítségével valóban a tanulók életkori szintjéhez, teljesítőképességéhez méretezzük. Ez utóbbi egyébként az oktatás folyamatának struktúrájára is hat. Hogy miként — ez újabb kutatási feladatokat jelent a didaktika számára.

Danyilov professzor hangsúlyozta az oktatásban a tanár és a tanulók együttműködését. Ezt valamennyien helyesnek tartjuk. Sajnos a didaktikában eddig mégis inkább a tanár munkájára vonatkozó részeket dolgoztuk ki. Így az oktatási folyamat azon része is, amely a tanulók munkájával kapcsolatos, eléggé hiányos. Nem véletlenül központi kérdés ma a tanulók részvétele az oktatás folyamatában, azaz a tanulók aktivizálása. Ez persze nemcsak módszertani probléma, hanem a legszorosabban összefügg az egész oktatási folyamat korszerűsítésével. Az új oktatási módszertan számára az elvi alapokat az oktatási folyamat helyes értelmezéséből nyerjük. Ezen a téren is újra és újra át kell gondolni az egész didaktikai elméletet. És le kell küzdeni minden maradi nézetet, hagyományt. Van pl. az embernek olyan benyomása, hogy mi az oktatási folyamatot túlságosan is atomisztikusan szemléljük, bizonyos mértékig leckék sorozatának látjuk. Nem abból kellene kiindulni, hogy van ennyi és ennyi órára való leckeanyag, amit külön-külön elvégzünk és majd a végén átismételünk. Sokkal inkább az alapvető fogalomrendszer elsajátítását és a tárgyban való gondolkodást és cselekvést kellene központba állítani. Ezt mozgósítva kellene megszereztetni az új ismereteket is. A földrajzban pl. nem az egyes országok leíró földrajzi anyagának a betanítása lenne a főcél, hanem a földrajzi fogalmak és készségek egy alaprendszerét kellene (persze konkrét anyagból kiindulva) megszereztetni és ezután magukkal a tanulókkal kellene kikövetkeztetni, levezetni a megfelelő segédletek, térképek, adatok alapján egy-egy ország földrajzi képét, leírását. Így a megismerési folyamatot sem kellene ennyire a tanítási órára koncentrálni. A megfelelő fogalmi és készségrendszer birtokában és kellő előkészítés után sok mindent odahaza is elvégezhetnének a tanulók önnálló feladatok, okoskodások útján. Ez az otthoni munkát is megmentené a lélektelen emlékezetbevéséstől. Az alapvető fogalmi és készségrendszert pedig egész tanévben állandóan mozgósítani kellene. A tanulók fejében ne legyenek magános ismeretek vagy készségek, hanem egy valóban élő egységes fogalom- és készségrendszer.

Végül az eredményfelmérésekkel kapcsolatban említek meg egy tapasztalatot. E felmérések feltétlenül hasznosak és szükségesek. Jó magam is végeztem ilyeneket. Éppen ezekből okulva azonban két követelményt szeretnék hangsúlyozni. Az egyik az, hogy a felmérés, amint azt már sokszor elmondták, valóban csak egy statikus helyzetet mutat meg, pillanatfelvétel. A tanulók tudásáról reális képet csak akkor kapunk, ha ismereteiket az oktatás folyamatában mintegy mozgásban tudjuk tanulmányozni. Nem elég tehát a felmérés módszere. Sokféle módszer kombinálása szükséges. Így a felmérést követnie kell a szóbeli kikérdezésnek, a tanítási órákon lefolyt munka rögzítésének és elemzésének, önnálló feladatmegoldásoknak, valamint olyan oktató kísérleteknek, amelyek nemcsak a meglevő, de a lehetséges szinteket is kikutatják a tanulók teljesítményeiben. Ezenkívül fontosnak tartom a mennyiségi elemzésen és értékelésen kívül a minőségit is. Addig nem jutunk megbízható eredményekig, amíg nem sikerül minőségi szinteket, törvényszerű sajátosságokat találni a tanulók teljesítményeiben. Olyanokat, amelyek nemcsak egy-egy anyagrész tudását vagy nem tudását árulják el, de megmutatják az adott korú tanulók általános értelmi szintjét és teljesítőképességét is.

A sokféle módszer alkalmazásának megvan az az előnye, hogy a valóságot a maga sokszínűségében mutatja be és kellő ösztönzést is ad a gyakorlat számára. A felmérések megállapításai ehhez kevésnek bizonyulnak, mivel nem tárják fel eléggé az okokat és a meghatározó tényezőket. Ezenkívül sok-

szor félre is vezethetnek, vagy hamis illúziókba, csalódásokba kergethetnek. Saját legutóbbi kutatásaimban pl. a felmérések rendkívül lehangoló képet nyújtottak. A kikérdezések és a tanóra-megfigyelések megmagyarázták e rossz teljesítmények okait. Az oktató kísérletek viszont megvígasztaltak, mert bebizonyították, hogy jó módszerekkel még a leggyengébb tanulóknál is lehet eredményt elérni. Ez az utóbbi, optimista, de ugyanakkor a valóság hibáit bátran feltáró szemlélet, úgy gondolom, valamennyiünk számára szükséges lesz az oktatási folyamat korszerűsítéséért folytatott munkában.

VERESS JUDIT:

Legyen szabad néhány mondat erejéig — hozzászólásom bevezetéseként — visszatérnem a két napos akadémiai munkaértekezlet bevezető referátumának „alapállásához". Őszinte örömmel töltött el annak nyílt felvetése, vajon az iskolareform során az oktatási folyamat *részleges* vagy *egészben vett strukturális* változásai fognak megvalósulni?

Már a tantervi munkák során beleütköztünk az oktatási folyamat részleges módosításainak problémáiba. Igen sokszor tapasztaltuk, hogy közelítünk a korszerű nevelési-oktatási célok, az azok megvalósítását szolgáló korszerű művelődési anyag kijelölése felé — ezen a téren az új tantervek komoly eredményeket fognak felmutatni —, de a munkálatok során mégis kicsit „szűknek éreztük a cipőt", ha azt próbáltuk felvázolni, mi lesz *a didaktikai megjelenési módja* a korszerű művelődési anyag feldolgozásának, az általános és konkrét nevelési célok megvalósításának. Voltak, akik — egy kicsit a felületen haladva — az „új módszerek" gondolata felől közelítettek a kérdéshez, nem tisztázva, mit is értenek hát „új módszereken". A jelen két napos munkaértekezlet minden bizonnyal jelentős mértékben fogja pótolni *az iskolareform egy eddig még hiányzó láncszemének elvi vizsgálatát* az oktatási folyamat korszerűsítésének tüzetesebb tárgyalásával. E pár bevezető mondattal egyben hozzászólásom irányát is szeretném előre jelezni: Nem látom megoldhatónak — a bevezető referátummal egyetértésben — a ránk váró feladatokat csupán az oktatási folyamat struktúrájának részleges felújításával.

A jelen konferencia tisztelt hallgatói számára talán nem lesz érdektelen *konkréten* szólni arról, hogyan jelentkeznek az oktatás korszerűsítésére vonatkozó tendenciák *egy* tantárgy, *a történelemtanítás* terén. A tantervi munkálatok során a történelemtanítás elé tűzött feladatok és az azok megvalósítására alkalmas művelődési anyag kiválogatása *a tantárgy jelenlegi didaktikai struktúrájától eltérő didaktikai struktúrát kíván meg.* A történelemtanítás jelenlegi didaktikai struktúrájára jellemző, hogy az ismeretek és eszmék *a tanulók tudomására* jutnak vagy a tanár *közlése* vagy a tankönyv *közlése* által. A történelemóra legaktívabb szereplője a tanár, aki tanítási óránként legalább 20 percet magyaráz, ő kérdez, ő tételezi fel a tananyagban rejlő problémákat, ő emeli ki a lényeget, ő írja fel azt a táblára. Természetesen mindezt a tanár a tankönyv alapján teszi, és amikor a tanuló otthon ismét előveszi a tankönyvet, akkor azt tanulja meg minél hívebb reprodukálás céljából, amit neki a tankönyv alapján a tanár elmagyarázott. Számtalan történelemórán volt az a benyomásom, az általános- és a középiskolában egyaránt, hogy a tanár is egy kicsit „felmondja

a leckét". És nem egy esetben találkoztam olyan tanulókkal — általános és középiskolai tanulókkal egyaránt —, akik „a leckét jobban tudták", mint tanáraik, akik nem minden esetben bizonyultak olyan „eminens"-nek, mint legjobb tanítványaik. Ebben a didaktikai struktúrában a történelemtanítás, *amelynek marxista tartalmához ma már nem férhet kétség, mégsem érte el az ifjúság társadalmi tudatának formálásában a rá méltán hárítható, tőle méltán reklamálható eredményeket.* Ebből a felismerésből, eddigi eredményeink kritikai vizsgálatából született meg *a kísérleteknek egész sora*, amely a történelemtanítás terén *más didaktikai struktúra* kialakítására irányult.

A didaktikai struktúra megváltoztatása lényegét tekintve a következőkre törekedtünk: A tényeket lehetőleg tanulmányozzák maguk a tanulók vagy egyénileg, vagy az osztályban végzett közös munkával. A tényeket ismerjék meg az általános iskolában leíró vagy elbeszélő olvasmányokból vagy élményszerű tényfeltárásokból, a középiskolában *ezen felül* minél több korszerű dokumentumból. A tények elemzését ne a tanár végezze, hanem a tanulók végezzék a tanár segítségével. Az általánosításokat ne kapják készen, hanem küzdjenek meg azok felismeréséért és azok munka közben váljanak egyben saját meggyőződéseikké is. Sikerült a tanárnak visszaadnunk a „paidagogos" szó eredeti értelmének megfelelő funkciót és őt „gyermekvezetővé" tennünk, a történelemórán folyó munka *munkásaivá* a gyermekeket, a diákokat téve.

Pár szóval közelebbről ismertetve ezeket a kísérleteket: azok az általános iskola V. VI. VIII. osztályában, a gimnázium II. és IV. osztályában folytak. Az V. osztályban folyó kísérlet előzménye a most bevezetésre kerülő V. osztályos történelemtanításnak. A Pedagógiai Tudományos Intézet gondoskodott a kísérletek tárgyi feltételeiről. Valamennyi említett osztályban egy-egy témát ragadtunk ki az oktatás folyamatából és ahhoz az imént vázolt didaktikai struktúrában *kísérleti tankönyvrészletet* készítettünk. Úgy tettünk, ahogy DANYILOV professzor mondotta az orosz pedagógusokról, az új didaktikai struktúrához nem tudtuk használni a meglévő könyveket, más könyveket készítettünk. Az új didaktikai struktúra előkészítésében, tankönyvi realizálásában az eddigieknél jóval nagyobb mértékben igyekeztünk figyelembe venni a tanulókat, *főként életkori sajátosságaikat*, lényeges differenciációra törekedve általános és középiskola között. Egyik-másik kísérletet, pl. 1918—1919 tanítását azonos tárgykörből választottuk, de a jelenlegi didaktikai struktúrától egészen eltérően realizáltuk az általános iskola és a gimnázium számára. A kísérletek eredményeiről kikértük a tanárok, a gyermekek, a szülők, a kísérleti órák látogatóinak véleményét. Személyesen figyeltük az órák alakulását és eredményeit és tanulmányi eredményeik ellenőrzése szempontjából felmérésekkel zártuk. Az eredmények mind a szilárd tárgyi ismeretek, mind a tantárgy iránti érdeklődés, mind a tanuláshoz szükséges munkaidő, a képzés, pl. a gondolkozás eredményei, a nevelés szempontjából igen bíztatóak, *kedvezőbbek, mint jelenlegi megkövesedett munkaformáink.* Talán nem érdektelen megemlítenünk, hogy semmiféle *új formalizmust nem engedtünk meg.* Felhagytunk a vegyes típusú óra „szabványaival", de nem horgonyoztunk le sem a „formabontás" szeszélyeinél, sem pedig az oktatás folyamatának valamilyen részleges módosításánál. A soron következő *feladatok és tartalom* számára kerestük a legmegfelelőbb formát, az órák legmegfelelőbb felépítését és legmegfelelőbb módszereit, módszereinek kombinációit. Az összesen öt osztályban folyó kísérlet több mint 50 tanítási órára terjedt ki, több mint 200 oldalnyi kísérleti tankönyvszöveg kontrollját tette lehetővé, közel 30 tanárt mozgósított és késztetett őszinte és nyílt kritikai állásfoglalásra. A kísérletek eredményeinek statisztikai

elemzése folyamatban van. Kísérleteinkről a szélesebb nyilvánosság előtt most szólunk először, elérkezettnek látva az időt, hangot adni annak, hogy az oktatás folyamatának *nem csupán részleges reformjára vonatkozóan megszülettek a történelemtanítás terén is az első nagyobb, átfogóbb és igen biztató eredmények.* Kísérleti lépések ugyan, de meggyőztek abból a szempontból, hogy nem „sötétben való tapogatózás" volt ilyen irányú próbálkozásunk. A kísérletek részletesebb tudományos elszámolását is szándékszunk az elkövetkező hónapokban publikálni. Hálával tartozom a Pedagógiai Tudományos Intézetnek, hogy megteremtette a kísérletek feltételeit és még nagyobb bizakodással nézek az Országos Pedagógiai Intézet munkássága elé, amely bizonnyal szilárd támaszunk lesz a szocialista pedagógia korszerűsítésének alapvető kérdéseiben

A tegnapi korreferensek között SZARKA JÓZSEF kiélezett egy problémát, amelyen minden kutató fennakad, akit kutatási szenvedély hajt új vizek felé. SZARKA JÓZSEF arról beszélt, hogy „a művelődésügynek, a szocialista pedagógiának *szerves fejlődés útján* kell megvalósulnia. Nem bocsátkozhatunk meggondolatlan kalandokba és nem lehetünk ugyanakkor eléggé türelmetlenek az újért vívott küzdelemben." Ugyancsak említés történt arról NAGY SÁNDOR szíves figyelme folytán, hogy a tanulói aktivitásnak nálunk ma már a tantárgyakra lebontva is van egy kis kutatógárdája, amely bátorkodott kutatásai első eredményeit az akadémiai évkönyvben, a „Tanulmányok a neveléstudomány köréből" c. gyüjteményben megjelentetni. Ennek a kis gárdának *munkamódszereiből* szeretnék *valamit* itt most felidézni, ami a „szerves fejlődés", a „fontolva haladás", a „bátran előre" egymásnak ellentmondó jelszavak területén eligazíthatja a kutatót. *Kutassuk azt a pedagógiai valóságot, ami van, vagy azt, amit meg tudunk teremteni. Merjük bátran kritikai vizsgálat tárgyává tenni iskolai gyakorlatunkat. Merjünk bátran hipotétikusan új oktatási szituációkat teremteni, — kísérleti feltételek között! — és merjünk bátran leszámolni kísérleteink eredményeivel, negatívumaival.* Elmélet és gyakorlat egységéért mindíg újból és újból meg kell vívnunk a harcot. Időszerű az oktatási folyamat nemcsak részleges, hanem egészben vett strukturális változása? Próbáljuk meg! Megpróbáltuk? Szűrjük le elméletileg általánosítható eredményeit, problémáit. Ezen a téren az egyes tantárgyaknak meg kell küzdeniök a maguk *sajátosságaival* és egyben a maguk nehézségeivel is!

A XX. és XXII. Kongresszus óta nemcsak az egész marxizmus alkotó továbbfejlesztése előtt nyíltak meg a sorompók, hanem azon belül *a szocialista pedagógia, a szocialista munkaiskola megteremtése előtt is.* Nemcsak politikai, ideológiai dogmáknak voltunk kortársai, pedagógiai dogmák hordozói is. Csak őszinte örömmel lehet szólni a jelenlegi nemzetközi pedagógiai konferenciáról, amely *az alkotó szocialista pedagógia jegyében*, ígéretével és máris jelentkező eredményeivel folytatja tanácskozásait.

FARAGÓ LÁSZLÓ:

NAGY SÁNDOR elvtársnak az oktatási folyamat korszerűsítésével összefüggő strukturális kérdéseket vizsgáló tanulmányát fontos kezdeményezésnek, komoly határkőnek érzem azon az úton, amelyen továbbhaladva előbb vagy utóbb el kell jutnunk arra a pontra, ahol a gyermekeknek és ifjaknak az ismeretek kimunkálásában és alkalmazásában való alkotó részvételét mind elméleti meg-

alapozásában mind gyakorlati megvalósításában teljes mértékben biztosítani fogjuk. Rendkívül lényegesnek tartom annak egyértelmű hangsúlyozását, hogy a tanulói aktivitás érvényesítése a mi világnézetünknek — a világ megváltoztatását, a társadalom életének átalakítását követelő világnézetnek — alapvető követelménye. Ezzel szorosan összefügg az a követelmény is, hogy a tanulói öntevékenységet, növendékeink alkotó munkáját ne csupán az ismeretelsajátítás és alkalmazás pszichológiai feltételei által meghatározott követelménynek, hanem alapvető pedagógiai posztulátumnak is tekintsük. Teljes mértékben egyetértek a tanulmánynak azokkal a nagyon is megszívlelendő utalásaival, hogy az okatatási folyamat korszerűsítése nem merülhet ki a folyamat bizonyos mozzanatainak módosításában vagy az egyes mozzanatok arányainak megváltoztatásában, hanem annak mélyrehatóbb, egész szemléletünk megváltoztatását követelő feltételei vannak, vagyis — a szerzőt idézve — a megoldást „csak *a folyamat egészére kiterjedő szemléletbeli, strukturális és metodikai változásokkal együtt lehet elérni*".

Véleményem szerint ennek a kétségkívül helyes álláspontnak az elfogadása, és egyáltalában az oktatási folyamatnak az a felfogása, amely szerint ezen a folyamaton „a tanár és a tanulók együttes, közös iskolai tevékenységének" egy meghatározott szakaszát kell értenünk, amelynek tehát a tanulók aktív tevékenysége szerves részét jelenti, számos olyan elméleti jellegű, elvi jelentőségű problémát vet fel, amelyek megoldása megérdemli a didaktika elméleti és gyakorlati művelőinek e cél érdekében való mozgósítását. Ilyen problémák többek között (hogy csak egy-kettőt említsek): hogyan kell konkréten felfognunk és szerves egységbe egyesítenünk a nevelő és a tanulóközösség együttes, közös munkáját? Hogyan haladhatjuk meg a szocialista pedagógiában azokat az egyoldalú nézeteket, amelyeket a legtömörebben a bipoláris folyamat egy-egy pólusát abszolutizáló „learning process" és „teaching process" terminusokkal érzékeltethetnénk? — stb. Ezeknek az elvi jelentőségű problémáknak azonban még csak a megközelítésére sem mernék most vállalkozni; ehelyett — úgy gondolom — hasznosabb lesz, ha hozzászólásomban azokhoz a konkrét problémákhoz kapcsolódom, amelyek a szerző által felvetett szerkezeti kérdésekkel függenek össze, és megpróbálok rávilágítani arra, hogy egy tárgy — nevezetesen a matematika — didaktikája szemponjából hogyan tekintjük manapság az érintett és döntően fontos szerkezeti elemeknek a szerepét és jelentőségét a szóban forgó tantárgy oktatási folyamatának szempontjából. Azok a korrekciók ugyanis, amelyeket a vita alapjául szolgáló tanulmány az oktatási folyamat bizonyos szerkezeti elemeivel kapcsolatban követel, döntően fontosak ennek az embernevelés és a szocialista építés szempontjából alapvetően fontos tárgynak a tanításában.

A tanulóknak a tényekkel való szembesítését, a tények elemzését, az absztrakció és általánosítás műveleteit, vagyis összefoglalva az ismeretszerzés folyamatát az idevágó pszichológiai kutatások valamint didaktikai kísérletek alapján ma egyre világosabban abban a megvilágításban látjuk, amit a legtömörebben (PÓLYA GYÖRGY szavait használva) a következőképpen fejezhetünk ki: „a matematika nagyon absztrakt tudomány, és azt éppen ezért nagyon konkréten kell tanítanunk". Ebből következik, hogy az iskolai ismeretszerzés folyamatát, mind kiindulópontját, mind pedig megalapozását tekintve mindig a valóságos világ konkrét tárgyaiba kell lehorgonyoznunk, a matematika absztrakt fogalmainak eredetét mindenkor a valóság tárgyainak konkrét tulajdonságaiban kell keresnünk. Másodszor épp a matematikai struktúrák absztrakt

jellegéből fakad, hogy az oktatás folyamatában semmiképpen sem nyújthatunk pusztán absztrakciókat, kész fogalmakat növendékeinknek, hanem ha el akarjuk érni, hogy ismereteik valóban alkalmazhatóvá, teljesítményképes tudássá váljanak, akkor a tapasztalati anyag elemzését, majd ennek alapján az absztrakció és általánosítás műveletét kivétel nélkül minden esetben *nekik maguknak*, személyes erőfeszítésükkel, öntevékenységükkel, a fejlődés kezdeti lépcsőfokain modellek segítségével végzett manipulatív munkával kell elvégezniük, mert a pusztán csak közölt, „átszármaztatott", készen nyújtott ismeretet a tanulók jelentős része egyszerűen képtelen asszimilálni.

Azt a formulát tehát, hogy „ne végezzünk el helyettük semmit, amit ők maguk el tudnak végezni", tantárgyunkra alkalmazva úgy kell átfogalmaznunk, hogy „itt mindent a tanulóknak kell elvégezniük, mert mi nem végezhetünk el helyettük semmit." (Félreértések elkerülése céljából ez korántsem jelenti a nevelő szerepének háttérbe szorítását, a tanulók magára hagyását, valaminő reformpedagógiai tézis visszamentési kísérletét, — hiszen már magának az oktatási folyamatnak olyan értelmű megszervezése is, amely az ismeretszerzés folyamatában a tanulók maximális öntevékenységét biztosítja, az irányító és tervező munka fokozott nevelői aktivitását és fokozott felelősségét igényli.) A matematikatanítás hagyományos „selejtje", a matematikát pusztán csak magoló, de át nem értő és alkalmazni képtelen tanulók tömege a fogalmakat és általában az ismereteket készen nyújtó, absztrakt formában közlő, az analízis, az absztrakció és általánosítás munkáját a tanulók helyett végző oktatás sajnálatos terméke. Amint növendékeink idősebbekké és a gondolkodási műveletek elvégzésében érettebbé válnak, és szilárdan megalapozott, alkalmazásra kész alapismeretekkel rendelkeznek, egyre inkább vezethetjük őket a matematikai megismerés sajátszerű racionális útján, az egymásból fakadó absztrakt fogalmak logikai fonalán, de az absztraktumoknak a konkrétumokkal való szoros összefüggését, az elméleti problémák gyakorlati kapcsolatait stb. mindig világossá kell tennünk számukra, hogy elvont fogalmaik és ismereteik konkrét fogózópontokra leljenek.

Hogy mondanivalóimat egy speciális vonatkozásukban magam is konkrétabbá tegyem, és egyben kapcsolódjam azokhoz a gondolatokhoz, amelyeket NAGY SÁNDOR professzor a tanulóknak az önnálló elemző munkába való bevonásával kapcsolatban kifejt, szeretnék utalni azokra a vizsgálataimra, amelyekről a Nemzetközi Matematikus Kongresszus oktatási szekciójában ez év nyarán számoltam be, és amelyek „Az analízis műveletét gátló tényezők a matematikai gondolkodásban" címen a Pszichológiai Tanulmányok következő kötetében fognak napvilágot látni. Nos, ennek a többszáz óra elemzésén alapuló vizsgálatnak az eredményeiből nyilvánvalóvá vált, hogy a tanulóknak a matematika tanulásával és megértésével összefüggő nehézségei jelentős részükben az analízis gondolkodási műveletének fejletlenségéből, csökevényes voltából fakadnak.

Így a tények egész tömege utal arra, hogy a tanulók osztályról-osztályra sajátszerű primitív szkémákat hurcolnak magukkal, amelyek lebontása gondolkodásuk „merevsége" miatt a tanítás legnehezebb feladatai közé tartozik. (Pl. az osztás művelete mindig kisebbítést, a szorzás nagyobbítást jelent; a törtek mindig 1-nél kisebb számok); a tört két szám; a nagyobb mértékegységről a kisebb mértékegységre való áttérés az osztás műveletével történik, és megfordítva, stb.) A tanulók jelentős része épp analizáló tevékenységük fejletlensége miatt a különböző és csak felszínes analógia alapján hasonló dolgokat sok esetben sajátszerűen összeolvasztja („globalizálja"); hogy csak egy példát említsek,

a legkülönbözőbb matematikai relációk kifejezésére az egyenlőségjelet használják. — Ugyancsak a gondolkodás merevségére, hajlékonyságának hiányára, vagyis az analízis műveletének csökevényes voltára utal a beállítódás (Einstellung, set) széles körben ismeretes és a pszichológusok által már több ízben vizsgált jelensége; a matematika tanulásában lépten-nyomon megkövetelt finom differenciálásra való és számos esetben észlelhető képtelenség, az előretekintő, átfogó analízis hiányáról tanúskodó ún. „peacemeal"-gondolkodás (amelyre elsősorban az alaklélektani iskola képviselői mutattak rá), sok tanulónak az aritmetikai és algebrai struktúrák iránti érzéketlensége, stb.

Mindezek (a fentiekben úgyszólván csak felsorolt, de helyszűke miatt alig dokumentált) jelenségek egészen élesen mutatnak rá annak szükségességére, hogy a tanulókat — igenis — meg kell tanítanunk az analízis alapvetően fontos gondolkodási műveletének elvégzésére. Ennek pedig más eszköze nyilván nem képzelhető el, mint hogy minél több alkalmat kell adnunk ennek a gondolkodási műveletnek a gyakorlására. Növendékeinknek a gondolkodási műveletek végrehajtására való hozzászoktatása pedig nyilvánvalóan nemcsak a szó szűkebb értelmében vett didaktikai feladat, hanem elsősorban nevelési tennivaló, a „hozzáállás" kialakításának kérdése. Éppen ezért a tanulóknak a „tények elemzésébe való bevonását" nem valahol a felső osztályokban kell megkezdeni, hanem éppen „legalul", iskolai nevelésük kezdetekor. A Szovjetunióban a közelmúltban végeztek V. V. Davidov és társai érdekes kísérletet arra nézve, hogy hogyan lehet már az elemi iskola I. osztályában, a konkrét számfogalom bevezetését megelőzően kialakítani a tanulók helyes fogalmait a mennyiségek közötti egyenlőségi és egyenlőtlenségi relációkkal kapcsolatban. (A kísérletre vonatkozó beszámoló „Opüt vvedenija elementov algebrü v nacsalnoj skole" címen a Szovjetszkaja pedagogika 1962. évi 8. számában jelent meg.) A kísérlet módszere itt sem lehetett más, mint a tanulóknak a számukra nyújtott konkrét tapasztalati (manipulatív) anyag önnálló elemzésére való rászoktatása.

Ha így járunk el és a tanulókkal magukkal alapoztatjuk meg és építtetjük fel absztrakt fogalmaikat, akkor megvalósulhatnak majd azok a világszerte egyre szélesebb körűen kibontakozó törekvések is, amelyek a matematikatanítás „modernizálásával" kapcsolatosak, és amelyekre felszólalásában Danyilov professzor is utalt. A Budapesten 1962 agusztus végén-szeptember elején tartott Nemzetközi Matematikaoktatási Szimpozium is alapvető elvként állapította meg, hogy a matematikatanterv új anyagokkal való kibővítésének és új szellemben való oktatásának legfőbb feltétele a módszerek korszerűsítése, ami elsősorban a tanulók önálló munkára való ránevelésével, fogalmaik saját munkájukkal való kialakításával egyértelmű.

Szóljunk most néhány szót az ismeretek alkalmazásának szerepéről és jelentőségéről az oktatás folyamatában, amint az a korszerű matematikaoktatás problematikájának tükrében megmutatkozik. Itt különösen éles fényben jelentkezik az a tény, hogy az oktatás folyamatának strukturális arányai és a velük kapcsolatos kérdések másként és másként mutatkoznak meg a különböző tantárgyak körében. A matematika sui generis jártasságokat és készségeket alakító tárgy, amelyben éppen ezért az ismeretek alkalmazásának és gyakorlatának elsőrendű jelentősége van. Ebben a tantárgyban egész világosan megmutatkozik *az ismeretek alkalmazásának rögzítő jellege* és jelentősége. Az új anyag tárgyalását rendszerint problémából kiindulva végezzük. Pl. adva van egy háromszögnek az egyik oldala és két szöge (konkréten, számadatokkal), keressük a háromszög többi alkotórészét. A feladatot először mint konkrét problémát oldjuk meg, majd általá-

nos alakban vetjük fel és jutunk el megoldásához (vagyis a sinus-tétel megfogalmazásához). Ezután következik az új ismeret megint csak konkrét feladat (feladatok) megoldására való alkalmazása, amely a gyakorláson kívül, illetve azzal szoros egységben a közvetlen megszilárdítás célját is szolgálja.

Érthető tehát, hogy a matematika didaktikája erősen hangsúlyozza ismeretek alkalmazásának rögzítő jelentőségét. Az ismeretek alkalmazásának „funkcióhalmozása" tehát a matematika didaktikájától korántsem idegen gondolat. Sőt, a matematika tanításával kapcsolatban hangsúlyozzuk az ismeretek alkalmazásának (gyakorlásának) az erkölcsi-politikai nevelés szempontjából való jelentőségét is, hiszen az ismeretek gyakorlására kiválasztott feladatok egy része (bizonyos tárgykörökkel kapcsolatban) jól rávilágíthat a szocialista építés eredményeire, a szocialista fejlődésnek a kapitalista világ életével szemben való fölényére, stb. Amikor pedig azt követeljük, hogy a tanulók által megoldott feladatok számadatai a valóságot helyesen tükröző és arról helyes képet rajzoló adatok legyenek, a matematika és a valóság viszonyának helyes kialakítását tartjuk szemünk előtt, amivel a tanulók helyes világnézetének kialakításához is hozzájárulunk.

A matematika didaktikájában ma már valósággá vált és e tárgy oktatásának folyamatában is egyre inkább valósággá válik egy másik követelmény is, amelyet a vita alapjául szolgáló tanulmány úgy fogalmaz meg, hogy az „ismeretek alkalmazását is ellenőrizni kell", hogy „az ellenőrzésnek a teljesítményre kell irányulnia". Ezzel a követelménnyel kapcsolatban legyen szabad utalnunk egy kollektív tanulmányra,[1] amely a matematikatanítás követelményeit ebben a vonatkozásban a következőképpen határozza meg (a 801. lapon):

„A számonkérés során a tanulókat többféle szempontból meg kell vizsgálnunk. Nemcsak elméleti ismereteiket (fogalmak, összefüggések és törvények, továbbá indokolások és levezetések ismeretét) kell puhatolnunk, hanem arról is tájékozódnunk kell, hogy mennyire tudják elméleti ismereteiket feladatok megoldására alkalmazni. Ezért a felelő tanulóknak feladatot is kell adnunk.

A feltett kérdésekkel és a kitűzött feladatokkal természetesen a tanulók logikus gondolkodási képességét és numerikus számolási készségét is megvizsgáljuk.

Végül arról is képet kell alkotnunk magunknak, hogy a tanuló tudása a szükséges összefüggések ismeretén alapul-e. Ezért a régebbi anyag köréből is kérdéseket kell intéznünk hozzá, főként abból a tárgykörből, amelyre a számonkért új ismeretek épülnek. (Folyamatos ismétlés.)"

Ebben az értelemben beszélünk a matematikatanításban a számonkérés „hármas egységéről" (ismeret, alkalmazás, kapcsolódó ismeret), és az 1958/59. tanévben végzett idevágó felmérésünknek (ugyancsak az idézett tanulmányban közölt) eredményei alapján megállapíthattuk, hogy a meglátogatott tanároknak mintegy 50%-a helyesen alkalmazta a „hármas egységet", és csak negyedrésze követte el azt a hibát, hogy a tanulóknak az ismeretek alkalmazásában való jártasságát a számonkérés során nem vizsgálta. A helyzet azóta ebben a vonatkozásban követelményeink hatására minden bizonnyal csak javult.

Hozzászólásom a matematika didaktikájának aspektusából mutatott rá néhány olyan fontos kérdésre, amelyeket a vita alapjául szolgáló referátum az oktatási folyamat korszerűsítésének strukturális problémáival kapcsolatban fel-

[1] Bányai József — Faragó László — Molnár József — Németh Tibor: Számonkérés a középiskolai matematikai órákon. (Feladatok és helyzetkép.) Ped. Szemle, 1959/9. 795—814.

vetett. Azt hiszem, sikerült rámutatnom arra, hogy egy tantárgy speciális didaktikai problémáinak megoldása szempontjából milyen hasznos ösztönzéseket meríthet az általános didaktikai vizsgálódások eredményeiből, — de talán az is nyilvánvalóvá vált, hogy „általános" és „különös" dialektikus egységének szempontjából tekintve, az általános didaktikai vizsgálódások számára is mondhatnak egyet s mást a szakdidaktikai kutatások eredményei. Úgy gondolom, hogy ennek a kölcsönös együttműködésnek eredményeként didaktikai kutatásainkat mind az általános, mind a különös területén jelentősen előrevihetjük a jövőben.

JUHÁSZ FERENC:

Kapcsolódva ahhoz, amit NAGY SÁNDOR referátumában, SZARKA JÓZSEF pedig korreferátumában ezzel kapcsolatban mondott, szeretném még egyszer aláhúzni, hogy az oktatás folyamatának korszerűsítése — amelynek csak egyik vonatkozása az oktatási óra szerkezeti formálásának a problémája — a nevelés-elméletnek is fontos kérdése.

Ha ugyanis megfontoljuk azt, hogy az iskolában folyó oktató-nevelő munka végső soron az emberi személyiség egészének a formálását van hivatva szolgálni, akkor világos, hogy a nevelésen mint átfogó kategórián belül az oktatás személyiségformáló hatása neveléselméleti kérdés is.

Az oktatás folyamatának nevelő hatékonysága — mint a nevelés integráns részének — hatékonysága — már csak azért sem elhanyagolható, sőt eléggé nem értékelhető komponense a nevelésnek, mert a céltudatos, tervszerű nevelőhatások rendszerének *jelentős része* éppen az oktatás folyamatában érheti a tanulót.

S most szeretném aláhúzni azt, hogy csak *érheti* a tanulót.

Hogy valóban éri-e ilyen céltudatos, tervszerű hatások rendszere, vagy sem, az éppen az *oktatási folyamat hatékonyságának* a függvénye. Éppen ezért látjuk a legszorosabb összefüggést az oktatási folyamat korszerűsítése és az új ember nevelésének átfogó problematikája között.

SZARKA JÓZSEF elvtárs felszólalásában utalt arra, hogy milyen területeken növekedhet az órán folyó munka korszerűsítése pl. a tanulói aktivitás fokozása következtében az oktatási óra *nevelő hatékonysága.* — Felszólalásomban elsősorban egy vonatkozásban szeretném érinteni ezt a kérdést, vagyis abban a vonatkozásban, mit jelenthet az oktatási folyamat korszerűsítése az erkölcsi meggyőződések és az erkölcsi magatartás formálása szempontjából különös tekintettel a motiváció kérdésére.

NAGY SÁNDOR elvtárs referátumában érintette — didaktikai műveiben pedig részletesen kifejti — a motiváció jelentőségét az oktatás folyamatában — utalva annak elsőrendű oktatáslélektani vonatkozásaira. A motiválás NAGY SÁNDOR *elvtárs szerint is* hozzájárul ahhoz, hogy növeljük *„az ismereteknek a személyiséggel való kontaktusát, tehát a személyiségre való hatását."*

Már ez a megállapítás önmagában is jelzi azt a közvetlen határt, ahol az oktatási *cél motiválásának a kérdése* a legszorosabban ölelkezik az oktatási folyamat nevelői hatékonyságának a kérdésével. Ahol ugyanis az oktatás folyamatának személyiségformáló hatékonysága megjelenik, ott lényegében az egységes folyamat emberformáló nevelő aspektusát érjük tetten.

A didaktika — specifikus feladatának megfelelően — elsősorban az oktatási óra célkitűzésének a problematikájával hozza kapcsolatba a motiváció kérdését.

A motiválás tendenciája a céllal kapcsolatban mindenekelőtt arra irányul, amire DANYILOV elvtárs célzott tegnapi felszólalásában, hogy tudniillik az objektív társadalmi igény által diktált célokat a tanuló szubjektív célkitűzéseivé tegyük, a cél elérésére való törekvést a tanuló önkéntes, tudatos törekvéseivé változtassuk, hogy azután valóban ne nekünk kelljen vásárra hajtani a libákat, hanem az előttük hulló aranyos kukoricaszemeket kapkodva közeledjenek a vonzó cél felé.

Ez önmagában véve komoly nevelési feladat. Hozzászólásomban azonban inkább más oldalról, az elsőleges nevelői aspektust és hatást hangsúlyozva szeretném a motiváció kérdését érinteni, hangsúlyozva annak jelentőségét az erkölcsi tudat és magatartás formálása szempontjából.

Ebben a tekintetben az oktatás folyamatának a korszerűsítése elsősorban akkor teremthet rendkívül termékeny, gazdag motivációs lehetőséget, amikor megváltozik — *ahogyan arra* SZARKA *elvtárs is utalt* — a nevelő és növendék, a tanár és diák — hagyományos viszonya az oktatás folyamatában. Az új szituáció lényegét abban látom — most eltekintve attól, hogy nem tanuló—tanár párosviszonyáról *van szó*, hanem a tantestületi kolletíva és a tanuló-kolletíva viszonyáról —, hogy az oktatás korszerű folyamatában alapvetően meg kell változnia a tanár, a tanító, a nevelő attitüdjének. Az ismeretközlő és számonkérő magatartás metafizikus elszigeteltsége fel kell hogy oldódjék az ismeretek, jártasságok, készségek és szokások feltétlen elsajátításának dialektikus szándékában. Ez egyszerűen azt jelzi, amit az 5 + 1-es oktatásban részesülő középiskolások így fogalmaztak meg: Az üzemi oktatásokat irányító mesterhez azért van *több bizalmuk*, mint egyes tanárokhoz, mert érzik, a mester arra törekszik, hogy a tanulók kezéből kikerülő termék minél tökéletesebb legyen. Ehhez mérten nyújt segítséget a gyengébbeknek; lelkesíti jobb munkára az ügyesebbeket, s nem nyugszik bele a gyengék kudarcába, mert abban saját kudarcát látja.

Ez a nevelői magatartás bizalomra *serkenti a tanulókat* a mesterrel szemben, s növeli önbizalmukat és igényességüket önmagukkal szemben. A bizalomnak ez a termékeny légköre tehát értékes; a termelés légköre tehát értékes motiváció önmagában véve a jobb munka, a magabiztosabb munka, a sikeresebb munka érdekében.

A feltétlen megtanítás szándéka természetesen nem maradhat puszta szándék. Párosulnia kell ennek azzal az alkotó pedagógiai törekvéssel, amely nem differenciálatlan masszának tekinti a közösséget, hanem az oktatás tartalmának megválasztásában — ahogyan azt DANYILOV elvtárs tegnapi felszólalásában hangsúlyozta — számol az egyes tanulók, vagy tanuló csoportok optimális teljesítőképességének szintjével, a célnak, tartalomnak és a tanulók sajátosságainak megfelelően alkotóan képes csoportosítani, rendszerezni az eszközöket, formálni az óra szerkezetét stb. — s erre már nálunk is tapasztalhatók igen sikeres kísérletek (csoportfoglalkozások).

Hasonló, s *még ennél is értékesebb motivációs lehetőségeket tár fel a* nevelés számára az oktatás folyamatának korszerűsítése az ismeretek elsajátításának és ellenőrzésének . . . olyan megoldása esetén, amelyben az oktatás „a nevelő és a tanulóközösség együttes" valóban olyan „közös munkájává válik," amelyben optimálisan érvényesül a tanulók *igazi, intellektuális és érzékszervi aktivitása*. Ha nem készen kap ismereteket, hanem az ügyesen *megszervezett érdeklődéstől* moti-

válva, a tanulói öntevékenységet optimálisan kibontakoztató *tanári vezetéssel maga* döbben rá az igazságra — akár úgy, hogy tényeket megismerve induktíve jut el ehhez, akár pedig úgy, hogy meglevő ismereteit mozgósítva, *azokat összevetve maga* döbben rá új összefüggésekre. *Azok az érzelmek* — intellektuális és erkölcsi érzelmek (pl. a felismerés öröme, biztonság érzete, önbizalom erősödése, a kudarcok felett érzett keserűség, vagy éppen a közösség előtt érzett szégyen) — s most eltekintünk a részletektől —, rendkívül hasznos, elengedhetetlen motivációs lehetőségeket tárnak fel, éppen az erkölcsi meggyőződés és magatartás formálása szempontjából.

Már az így keletkezett *intellektuális és egyéb érzelmek is meggyőződéseket érlelő erkölcsi érzelmekké válhatnak, ha* kapcsolódnak olyanféle normákkal, mint pl. *érdemes erőfeszítéseket tenni a tudás* érdekében, helyes együttműködni a közösséggel, sőt szükséges az az együttműködés, ha sikereket, eredményeket akarok elérni.

Nincs idő arra — és nem is feladat most —, hogy minden vonatkozásban kifejtsük azokat a motivációs lehetőségeket, amelyeket az oktatás folyamatának igazi korszerűsítése az erkölcsi meggyőződés és magatartás hatékonyabb formálása számára tartogat.

Egy relációt azonban még szeretnék befejezésként említeni. Milyen meggyőző ereje van a nevelt számára annak, ha munkamódszerének, teljesítésének fogyatékosságait nem csupán *a verbálisan* megejtett számonkérés s az azt követő értékelés alapján bizonyítjuk rá, — nem is szólva arról, hogy ez esetben a legtöbbször pusztán feltételezésekre van utalva a nevelő; hanem a közösen végzett érdemi munka folyamatában, feladatok, műveletek közös elvégzése során *érjük mi magunk tetten ismeretszerző módszerének fogyatékosságait* és ehhez fűzzük korrekcióinkat. A sikertelenség, vagy siker keltette *érzelmek* ebben az esetben közvetlenül kapcsolódnak a normához, vagyis ahhoz, hogyan kellett volna vagy, hogyan kell eljárnia — sőt nyomban lehetősége nyílik neki is a korrekcióhoz, vagyis a helyes, a szabályos eljárás, magatartás produkálásához. Ez pedig már a *helyes* készségek és helyes szokások alakítása, formálása szempontjából alapvető, lényeges vonatkozás.

A rendelkezésre álló rövid idő nem engedi meg az ehhez hasonló további fejtegetéseket. Felszólalásomban csupán annak hangsúlyozására törekedtem, hogy az oktatás folyamatának korszerűsítése a neveléselméletre *is rendkívül felelősségteljes feladatokat ró*, s csupán ezt kívántam illusztrálni a folyamat egyik — mindenesetre számomra rendkívül fontosnak ítélt *mozzanatával*, a motivációval kapcsolatban.

S még egy gondolatot szeretnék felvetni. Ha igaz az — mint ahogy számomra legalább is igaznak tűnik —, hogy az oktatás folyamatának sikeres vagy kevésbé sikeres volta messzemenően befolyásolja az új ember neveltségének minőségét is, akkor helyes lenne az oktatás folyamatát közös didaktikai és neveléselméleti elemzésnek alávetni — nem a régi szokványos értelemben, hanem éppen a fokozatos oktatási és nevelési hatékonyságnak korszerűsítése szempontjából.

A referátumnak abból a — véleményem szerint — központi megállapításából szeretnék kiindulni, hogy az oktatási folyamat korszerűsítését nem az egyes szerkezeti elemek ide-oda tologatásával, hanem a folyamat egészére kiterjedő szemléletbeli, strukturális és metodikai változásokkal együttesen lehet elérni. Kétségtelen, hogy a korszerűsítés szempontjából a leginkább alapvető jelentőségű a nevelői szemlélet problémája.

A kombinált órával kapcsolatos — ma már valóban nemzetközi méretű — vita is tanúsítja, hogy az oktatás gyakorlatából nagyszabású „strukturális" kezdeményezések bontakoznak ki, amelyek — legalábbis a kezdeményezők szándékát tekintve — az oktatási folyamat *egészének* korszerűsítését tartják szem előtt, mégis, ezek a kezdeményezések már csak azért sem váhatnak általános gyakorlattá, mert — véleményem szerint — túl nagy jelentőséget tulajdonítanak az oktatómunka mechanizmusának. Perspektívában ezeknek a szerkezeti újításoknak a száma szinte áttekinthetetlenül magasra fog szökkenni, mivel az egyes szerkezeti elemek kombinálási lehetőségei — némi túlzással — csaknem végtelenek. Kerülhet például az ellenőrzés az óra elejére, közepére, végére, vagy akár fel is olvadhat az óra egészében, ha „a gyermeki lélekben mégsem támadnak gondolatok, problémák." Lehet, hogy a nevelőt magával ragadja a pedagógiai technika megújításának lendülete, varázsa, a tanulók viszont az átkonstruált keretben is unalmasnak és sivárnak érzik az órát, ha a tanító vagy a tanár nem tekinti őket munkatársaknak, ha az órát nem hatja át — a tanártól a tanulók felé, a tanulóktól a tanár felé irányultan — a kölcsönös együttműködés és az elvtársi-baráti segítségnyújtás szelleme.

Természetesen nem azt akarom mondani, hogy ez a tanulókban igazi munkatársakat látó nevelői szemlélet már önmagában véve is elegendő. Ennek a szemléletnek kifejezésre kell jutnia az oktatási folyamat struktúrájában is, mert a tapasztalat azt mutatja, hogy az oktatás rossz megszervezése — a tanító vagy a tanár legnemesebb szándékai mellett is — érdektelenséghez és közömbösséghez vezet.

Mélyen egyetértek abban a referátummal, hogy a motivációval kapcsolatos tanítói magatartásban a tanítói szemlélet is tükröződik. Ha sorra vesszük az oktatás korszerűsítésének legsürgetőbb feladatait, kiderül, hogy ezeknek a feladatoknak a túlnyomó többsége szervesen összefügg a motiválás problémakörével. Nem lehet kérdéseket támasztani a gyermeki lélekben, nem lehet a szó igazi értelmében érdekeltté tenni a gyermekeket és ifjakat az ismeretszerzésben, nem lehet alkotó jellegű közös munkát végezni a tanítási órán, nem lehet megszabadulni az egyoldalú ismeretközlés, ismeretnyújtás kényszerétől, nem lehet az ismereteket tudatosan alkalmazni gondosan tervelt és szervezett motiválás nélkül.

A jelenlegi iskolai tanulást még mindig nagyfokú perspektívátlanság jellemzi, néhány igazán elismerésre méltó kivételtől eltekintve. (Gondolok itt például GÉCZY ETELKA gödöllői tanítónő a Köznevelésben nemrég megjelent cikkére: *Miről tanulunk az idén?* III. osztály.) Távoli és közbeeső perspektivái legfeljebb csak a tanárnak vannak, a tanulók egy-egy óra távlatában gondolkodhatnak csak előre, ha történetesen nem marad el az ú. n. „számonkérő rész" után a célkitűzés. *Azonban ennek a közvetlen motiválásnak a módja is erősen kifogásolható.* Képzeljük csak el annak a szituációnak a képtelenségét, hogy egy felnőttet meghívnak valamilyen ankétra, tanácskozásra, vitára, de nem közlik vele előre a megbeszélés tárgyát, csak akkor tudja meg, miről is lesz szó, amikor a megbeszélés megkezdődött. Mindenki készületlen, csak az előadó nem. És az iskolában ezt

a képtelenséget termeljük újra évről-évre. Aki a jelenlegi körülmények között előretanul, az kivívja a maga számára tanulótársai megvetését és tanárai nehezteléséit. A tanulók úgy érzik, megérdemletlen előnyökhöz jutott az órán, a tanár viszont a metodikai poének „lelövőjét" látja az ilyen tanulóban, hiszen a kizárólag magyarázatra épülő órában a leggyakrabban éppen az a csattanó, hogy „ha ti nem tudjátok, itt vagyok én, a tanár, és megmagyarázom". A tanulók előzetes ismereteire, tapasztalataira tulajdonképpen nincs is komolyan szükség, legfeljebb csak annak demonstrálása céljából, hogy a tanár mégiscsak teret enged a gyermeki lélek megnyilatkozásainak; szíve mélyén azonban lázadozik az ilyen megnyilatkozások ellen, mert ezek — és ez való igaz — veszélyeztetik az előadás szerkezeti, stilisztikai és hangulati egységét, kizökkentik a tanárt a gondolatmenetből, valójában a megszokott kerékvágásból. A tanulók előkészületlensége az u. n. közös munkára szüli ezután az aprólékos és végtelenül fárasztó tanári magyarázatokat, vagy a kínos „kérdve-kifejtést". A tanár kétségbeejtő helyzetbe kerül (ha egyáltalán észreveszi helyzetének kétségbeejtő voltát): az a büntetése, hogy mindaddig magyarázzon, ameddig a tanulók — legalábbis szerinte — meg nem értették az anyagot. Az elégtelen motiválás tehát szükségszerűen az ismeretszerzés — pontosabban nem is a korszerű értelemben vett ismeretszerzés, hanem a meztelen ismeretnyújtás, ismeretközlés — irányába tolja az óra súlypontját, s ugyancsak szükségszerűen az óra perifériájára szorítja, illetőleg az ú. n. „begyakorló" házifeladatokra hárítja az alkalmazást. Általában *az* óráról van szó, mert megfelelő motiváció nélkül nemcsak sikeres kombinált, hanem sikeres gyakorló óra sem képzelhető el, hogy csak a leggyakrabban előforduló típusokat említsem.

A közvetlenül az új ismeret feldolgozása előtt történő célkitűzés tehát objektíve nem a tanulók érdeklődésének felkeltését, hanem a tanár soronkövetkező eljárásainak indokolását szolgálja. Vajon igazi motiválásról beszélhetünk-e akkor, ha sem alkalmat, sem időt nem adunk arra, hogy a gyermekben valóban további kérdések és elemi válaszok érlelődjenek meg a felvetett problémákkal kapcsolatban? Hogyan is kívánhatunk érdekeltséget az ismeret feldolgozásában, ha mindaddig nem kerülhettek közvetlen kontaktusba az óra tárgyát képző anyaggal? Különben is azt a lehetetlent követeljük a tanulóktól, hogy a tárggyal kapcsolatos esetleges tapasztalataikat, ismereteiket a célkitűzés 1-2 percében totálisan mozgósítsák. (Arról nem is beszélve, hogy figyelmüket, melyet hagyományos gyakorlat esetén az óra elején a feleltetés izgalmai kötöttek le, képtelenek ilyen rövid idő alatt az új „objektumra" átcsoportosítani.)

Engedjék meg, hogy e hosszúra sikerült bevezető után ellenkező előjelű gyakorlati tapasztalatokkal igazoljam, hogy az alaposan előkészített motiváció az alkalmazás szempontjából igen kedvezően befolyásolja az oktatási folyamat struktúráját. Annak a kísérletnek a lényegét, amelyet a továbbiakban — nagyon vázlatosan — ismertetni fogok, feltételesen az „előretolt motiváció" kifejezéssel szeretném megjelölni. Ez a változat elméletileg semmiképpen sem tekinthető újnak. A szocialista didaktika — sok más lehetőség mellett — erre a lehetőségre is felhívta a figyelmet. Az oktatási gyakorlatban azonban úgyszólván egységesen nem alkalmazzák.

Vegyünk egy irodalmi órát az általános iskola VIII. osztályában. Az óra anyaga: *Radnóti Miklós Nem tudhatom . . .* c. költeménye.

Az előző óra utolsó 8—10 percében az elengedhetetlenül szükséges, rövid történelmi-életrajzi utalások után a tanár már bemutatta a költeményt. Egyszerű technikai fogásokkal (hangsúly, szünet) érzékeltette a költeményben feszülő

ellentéteket. A szóbeli házi feladat is *előkészítő jellegű :* „Mit lát meg a hazai tájból az idegen repülőgép pilótája és mit lát meg a költő?" A tanulók már annak az előzetesen kialakított általánosításnak a birtokában látnak munkához, hogy a legtöbb igazán nagy vers ellentétekre épül, enélkül ugyanis tudatos versolvasásról aligha lehet szó.

A tanulók otthon alaposan végigolvasták a költeményt, gondolatban megjelölték azokat a részeket, amelyekben egy jellegzetesen háborús nézőpont ütközik össze a békét hazája és az egész emberiség számára szenvedélyesen követelő ember — a költő — nézőpontjával.

A költemény megismételt bemutatása után — erre a hangulati folytonosság biztosítása céljából volt szükség — már csak az a feladat, hogy összegyűjtsék és rendezzék a tanulók megfigyeléseit (a tanár legfeljebb kiegészít, de nem elmagyaráz), hiszen ezeknek a mesterien szembeállított ellentéteknek a sora nemcsak a vers mondanivalóját, hanem igazi szépségeit is megmutatja:

Nem tudhatom, hogy másnak e tájék mit jelent,
Nekem szülőhazám . . .
— — — — — — — — — — — — —
Ki gépen száll fölébe, annak térkép e táj,
s nem tudja, hol lakott itt Vörösmarty Mihály,
annak mit rejt a térkép? gyárat s vad laktanyát,
de nékem szöcskét, ökröt, tornyot, szelíd tanyát;
az gyárat lát a látcsőn és szántóföldeket,
míg én a dolgozót is, ki dolgáért remeg. . .
— — — — — — — — — — — — — —
S mi föntről pusztítandó vasút vagy gyárüzem,
az bakterház s a bakter előtte áll s üzen,
piros zászló kezében, körötte sok gyerek
s a gyárak udvarában komondor hempereg.

Az óra alkotó alkalmazása mindannak, amit már eddig tanultak. A közös munkát éppen az biztosítja, hogy nemcsak a tanár, hanem a tanulók is „előkészültek" az órára. Ennél a pontnál törekvéseink teljesen összefonódnak Szuhomlinszkij egyes idevágó javaslataival.

Az „előretolt motiváció" alkalmazásának legszélesebb lehetőségei kétségtelenül az irodalom- és történelemtanításban találhatók, de más-más mélységben és hatásfokkal megvalósítható a legtöbb természettudományi tárgyban, a fizikában, a kémiában, a biológiában, sőt, esetenként a számtanban is, *ha arra a szóban forgó óra anyaga lehetőséget nyújt.* Ezt mindig konkrétan, az adott tanítási egység természetéből és az adott osztály fejlettségi szintjéből kiindulva lehet csak meghatározni. A sablonszerűség veszélye itt éppúgy fennáll, mint bármely más megoldás esetén. A motiválás eredményessége elsősorban a kitűzött problémák tartalmi változatosságától függ.

Megpróbálom összefoglalni, hogy az előretolt motiváció milyen pozitív strukturális változásokat eredményez az oktatás folyamatában:

1. A közvetlen motiváció nem az óra elején, hanem már az előző óra végén, esetleg 2—3 órával előbb, vagy magának a témának a bevezetésénél kezdődik, így elegendő idő áll a tanulók rendelkezésére, hogy részben megszerezzék, részben mozgósítsák, rendezzék a kitűzött feladattal kapcsolatos előzetes tapasztalataikat, ismereteiket, hogy megfogalmazzák azokat a kérdéseket, amelyek a feldolgozandó anyaggal való közvetlen érintkezés során felmerültek bennük.

2. Mivel a következő óra motiválása közvetlenül az adott órán, vagy előző órák során megszerzett, és már megszilárdított, alkalmazott ismeretekhez kapcsolódik, a motiváció a már feldolgozott, elsajátított ismeretek kiszélesítésének igényeként jelentkezhet. Így mind az iskolai, mind az otthoni munkában, ha a szomszédos órák ugyanannak a témának a körében helyezkednek el, állandóan fennáll a már elsajátított és még elsajátítandó ismeretek szerves összekapcsolásának lehetősége. Az előkészítő jellegű házi feladat önálló megoldásához a tanuló elsősorban az előző órán szerzett ismeretek, az előző órán végzett elemzések tapasztalataiból meríthet segítséget, kaphat „mintát". Mivel az oktatási folyamat a közös ismeretszerzésen és az egyéni tanulás egységén alapul, a motiválásban hangsúlyozottabb szerephez jut a házi feladat. A régi — vagy talán nem is oly régi — gyakorlat ún. „begyakorló" jellegű házi feladatainak kizárólagossága megszűnik. Megnövekszik a lényegesen több önállóságot követelő *előkészítő* jellegű házi feladatok — vagy osztatlan és részben osztott iskoláknál az előkészítő jellegű önálló órák — értéke.

3. Az ismeretek közös feldolgozása már az előretolt motiválással kezdődik; így a tanulók részvétele az órán összehasonlíthatatlanul tudatosabb. A motiváció elindítója a tanár; a tőle kapott segítséggel a tanulók önállóan nemcsak a tényekkel ismerkednek meg elemi szinten, hanem ugyancsak elemi szinten önálló elemzéseket is végeznek, ha maga a motiválás tartalmi szempontból is megfelelő. E kettős tevékenység tapasztalataival érkeznek már az órára.

4. A megismerő-elemző tevékenységnek az önállóság irányában való kitágulása megkönnyíti az általánosítást.

5. Az otthoni tanulás nem egyszerűen követi, hanem *megelőzi* és *követi* az új ismeret feldolgozását. Az óra anyaga szélesebb távban fogja át az oktatási folyamat egy szakaszát, így az ismeretek megszilárdítása, a rögzítés, az alkalmazás szempontjából is kedvezőbb feltételek alakulnak ki. A jól megszervezett motiváció megszabadítja a tanárt a kínos magyarázgatás kényszerétől, ugyanakkor kényszeríti is a metodikai sokoldalúságra; az óra egészét áthatja az alkalmazó jelleg.

6. A munkának ez a menete szükségszerűen kiveti magából — legalábbis a kombinált órákon — a *zárt* óraeleji feleltetést. Ez viszont nem vezethet az ellenőrzés jelentőségének lebecsülésére, mert ha az órán elveszti egyeduralmát az ún. „magyarázó módszer", a tanár sokkal jobban megismerheti tanítványai felkészültségét. Nemcsak neveléselméleti, hanem didaktikai szempontból is figyelemre méltó a szocialista pedagógiának az az alapvető tanítása, hogy a tanulókat csak a *közös munkában* lehet igazán megismerni. A közös beszélgetés, vita, ankét során nemcsak tőmondatokat, hanem összefüggő magyarázatokat, fejtegetéseket, elemzéseket is kívánhatunk a tanulóktól. Mint egyik lehetőség, jól használható ellenőrzési mód az önálló írásbeli feladatmegoldás is. Az értékelés alapja kiszélesedik azzal, hogy a tanulóknak már a közös munkára való előkészülését is méltányoljuk.

7. Az ismeretek feldolgozására nemcsak a tanár, hanem a tanulók is felkészülnek; lényegesen csökken egyrészt a felkészültség tekintetében mutatkozó megalázó színvonalkülönbség a tanítási órán, másrészt növekszik a munka közös és alkotó jellege; nemcsak a tanulókat, hanem a tanárt, a tanítót is *sikerérzet* tölti el. Csak megismételhetjük, hogy „ezt a nehezebb munkát — bármilyen paradoxonnak hangzik is — könnyebb lesz elvégezni." Mi az, ami a lelkiismeretes pedagógust elsősorban kifárasztja? A tanulók érdektelensége, az eredménytelenség nyomasztó érzése.

A motivációval kapcsolatosan egy „elvibb" természetű megjegyzést szeretnék tenni: mivel a motiváció az oktatási folyamatnak nemcsak alapvető lélektani feltétele, hanem szükségszerű része is — mindenképpen kívánatos, hogy az legyen — nem kaphatna-e ismét helyet a didaktikában az oktatási folyamat fő mozzanatai között? (NAGY SÁNDOR: A didaktika alapjai.) Már pusztán praktikus célból is szükséges lenne ez: nyomatékosabban, élesebben felhívná az oktatási gyakorlat figyelmét a motiválás jelentőségére, alkalmazásának fontosságára.

Végül, a motivációnak egy kevésbé középponti kérdésével, az ismeretek lehetséges forrásainak egyikével, a tanulók olvasmányaival szeretnék foglalkozni. Sőt, még jobban szűkítve a kört, az ismeretterjesztő gyermekirodalommal. Sajnos, ma még csak igen kevés ismeretterjesztő munka — könyv, cikk — áll a gyermekek rendelkezésére. A gyermekekben és ifjakban pedig megvan az érdeklődés a tudomány és a technika eredményei iránt. Megbízható felmérések adatai tanúsítják, hogy például az Élet és Tudomány c. folyóirat a tanulók olvasmánylistáján már az általános iskolában is igen előkelő helyen áll. Még átgondoltabban, még célszerűbben kellene ezt az állandóan fokozódó igényt kielégíteni, hogy ebből a forrásból is olyan víz bugyogjon, amilyenre a gyerekekkel együtt mi, pedagógusok is szomjúhozunk. Egy olyan széles profilú ismeretterjesztő folyóirattal kellene a gyerekeket is megajándékozni, mint amilyen a felnőttek Élet- és Tudománya. Színvonalát, stílusát és kiállítását tekintve mintaként állhat előttünk a gyermekenciklopédia két gyönyörű kötete: *A mi világunk* és *A Föld és lakói*. Engedjék meg, hogy bemutassam.

Nagy segítséget jelentene ez az iskolai munkában, különösen a feldolgozásra kerülő ismeretek motiválása szempontjából. Ebből igazán „kitekinthetnének" a tanulók, a maximalizmus minden komolyabb veszélye nélkül. És ha szerkesztésében megfelelő pedagógiai tudatosság érvényesül, nagymértékben hozzájárulhatna ez a gyermekfolyóirat is az iskola és az élet összekapcsolásához.

BÁNFALVI JÓZSEF:

Engedjék meg, hogy e munkaértekezlet anyagához elsősorban mint gimnáziumi igazgató szóljak hozzá, s legelőször is azt mondjam, hogy mi gyakorlati emberek nagyon időszerűnek és fontosnak tartjuk az oktatási folyamat korszerűsítésének a kérdéseivel és az ehhez hasonló problémákkal való foglalkozást. Mi, az elvi kérdések gyakorlati végrehajtói, tudjuk igazán megmondani azt, hogy mily komoly nehézséget jelentett és jelent ma is számunkra az oktatásügyünkben végbemenő változásokból adódó új problémák megoldása, mint például a nevelés szocialista hatékonyságának növelése érdekében az iskolának az élettel való kapcsolatának kiépítése, az általános műveltséget nyújtó tantárgyak és a gyakorlati foglalkozás közötti koncentráció megteremtése, a tananyag korszerűsítése, a szocialista értelemben vett munkaiskola kialakítása és így tovább. A fejlődés egészen újszerű távlatot nyitott meg az oktató-nevelő munkában, s ebből következően a pedagógia terén újabban már több olyan kérdéssel is találkoztunk, melyekre eddig nem is gondoltunk. (Például a munkaoktatás módszertani kérdései, a műszaki tárgyak és hagyományos tárgyak kölcsönhatása és így tovább.) Mondanom sem kell, nagyon nagy örömmel fogadtunk minden egyes tanulmányt, mely az új helyzetből adódó feladatokat tárgyalta. S visszagondolva az elmúlt időkre, örömmel mondhatom, hogy sok hasznos anyagot

kaptunk a magyar pedagógia elméleti szakembereitől, a tudományos intézettől és az egyetemi tanszékektől. S hogy a megsokasodott tennivalók közepette a színvonalasan vezetett iskolákban az iskolai munkában nem történt visszaesés, úgy érzem, ez egyben elméleti szakembereink fáradságot nem ismerő és iránytmutató munkájának is köszönhető.

NAGY SÁNDOR elvtárs azt a megállapítást teszi referátumában, hogy „az elmélet több irányú és határozott továbbfejlesztése útján mintegy „elébe kell menni" azoknak a kísérletezéseknek, melyekkel a gyakorlat szemmelláthatóan keresi az egyre jobb megoldásokat. . . " Hogy tovább fűzzem NAGY SÁNDOR elvtárs gondolatait, azt kell mondanom, hogy a gyakorlati emberek részéről valóban sok minden történt ezen a téren. Mi a gyakorlat emberei bizony magunk is kerestük egy-egy kérdésnek a nyitját, s épp ezért én úgy érzem, hogy nem lesz érdektelen, ha röviden elmondok egy-két műhelytitkot arról, hogy ennek az útkeresésnek milyen formái voltak nálunk, a Szegedi Radnóti Miklós Gimnáziumban.

Azt hiszem legjobb, ha azzal kezdem, hogy nálunk az új útnak a keresése azzal kezdődött, hogy egy szép napon a tantestület észrevette, hogy valahol valami baj van a munkájában. Dolgozunk, dolgozunk, de még sincs olyan eredmény, mint amilyet vártunk. Valahogy rádöbbentünk arra, hogy megváltozott körülöttünk az élet, a megsokasodott új feladatok új megoldásokat követelnek, s hiába kezdte iskolánk elsők közt a politechnikai oktatást, egyes módszerbeli és nevelési kérdéseket illetően bent topogunk a régiben és kezdünk elmaradni a világtól. Észrevettük, hogyha helyt akarunk állni — s méghozzá jól helytállni —, nem lehet a régi szemlélettel nézni az iskolai munkát, mert így sem eredményben, sem nívóban, sem tartalomban nem lesz kielégítő amit teszünk. Egyszóval rájöttünk, hogy sokkal többet kell foglalkozni az önképzéssel, az új pedagógiai irodalom megismerésével.

A felismerést tettek követték. S hogy e munkában mindenki egyöntetűen résztvegyen és kielégítően haladjon, a tantestület elhatározta, hogy hetenként egyszer a szerdai utolsó órán összejön és előre elkészített terv szerint az olvasott tanulmányok és könyvek alapján megbeszél egyes új pedagógiai, nevelési kérdéseket. Ezeket az összejöveteleket mi így hívtuk: „10 perc didaktika". Bár mindig jóval tovább tartott 10 percnél, és a neve se fedte mindenben a tartalmát, de nem az a lényeges, hanem az, hogy az összejöveteleken valóban megbeszéltük a Magyar Pedagógiában, a Pedagógiai Szemlében s egyes tanulmánykötetekben megjelent, a munkánkra vonatkozó fontosabb cikkeket. Nem vitattuk meg aprólékosan ezeket, mert ehhez sajnos nem volt időnk. De a fontosabb elveket azért minden tanár megjegyezte, és ahogy lehetett, és arra mód kínálkozott, már alkalmazta is azokat.

A munka eredményesnek bizonyult. S ahogy a testület előtt kirajzolódtak az új szemléletből adódó tennivalók, maga is nekibátorodott, és bizonyos tárgykörökben egyszerűbb kísérleteket, megfigyeléseket szervezett. Az egyik ilyen kísérlet például a tantárgyi koncentráció megteremtésével volt kapcsolatos. Ez a munka bizony eléggé igénybe vette a tantestületet, és a tanműhelyben oktató szakembereinket, de mégsem volt hiábavaló, mint ahogy azt a Köznevelés májusi számában megjelent beszámoló is bizonyította, az alapproblémákat sikerült tisztázni és a lehetőségek útját megtalálni. Az orosz nyelv egyik tanára, valamint az egyik matematika és földrajz szakos tanárunk meg azzal a kérdéssel foglalkozott, hogy az óránák a számonkérő részét miként lehetne még jobban hasznosítani, miként lehetne a tanulókat az órán még aktívabbá tenni. Igye-

keztünk a sablonosságot kiküszöbölni, s változatos órákat tartani, több szerepet szánni a tanulók munkaoktatásban szerzett tapasztalatának, a tanult ismeretek alkalmazásának, az öntevékenységnek és önállóságnak és így tovább. Ezek a kísérletek igen érdekes tapasztalatokkal jártak már eddig is. Munkánkat a messzemenő megfontoltság jellemezte. Az volt az elvünk, hogy csak akkor hódoljunk az újnak, ha teljesen bebizonyosodott, hogy alkalmazása valóban jobb, mint a régi.

A legérdekesebb kutatási területünk azonban a tanműhelyünkben folyó munkaoktatás módszerének a vizsgálata volt. A Radnóti Miklós Gimnázium egyike azoknak az iskoláknak, ahol már hat évvel ezelőtt a politechnikai oktatás gondolata jó talajra talált, s épp ezért bő tapasztalatok állnak e kísérletekhez rendelkezésünkre. Eddig általában a politechnikai oktatás tartalmi kérdéseivel foglalkoztak az intézmények, de nem sokat törődtek azzal, hogy ehhez tervszerű és módszertanilag is tudatos, megalapozott munkát biztosítsanak. Mi észrevettük, hogy nem kielégítő az, ha megelégszünk annyival, hogy a tanulók el vannak helyezve az üzemben, s teljesen jelentéktelen mellékgondolatként kezeljük a politechnikai oktatás gyakorlati foglalkozásainak módszertani kívánalmait. S miután az a kérdés is eldőlt, hogy a tanulókat a jobb szakmai előképzés érdekében — szakmától függően — célszerű egy-két évig tanműhelyben foglalkoztatni, így hát akarva, akaratlan, eljutottunk ahhoz a kérdéshez, hogy összegezzük tapasztalatainkat, hogy hogyan, miként dolgozzanak, és milyen formában folyjék az oktatás a tanműhelyben a gyakorlati foglalkozások alkalmával.

Nem volt könnyű dolog, hisz ezen a téren nem támaszkodhatunk gazdag irodalmi anyagra. Mi a következőt tettük: elővettük NAGY SÁNDOR „A tanítási óra felépítése és elemzése" című könyvét, és vizsgálni kezdtük, hogy az említett műben meghatározott óratípusokkal, módszerekkel és módszeres eljárásokkal találunk-e egyezőt, vagy hasonlót a politechnikai gyakorlati foglalkozásaink alkalmával.

Mit tudtunk e kísérletekből, összevetésekből végső tényként megállapítani? Egész röviden ismertetve: az első esetben azt, hogy az általános didaktikában kombinált órának nevezett óratípusnak megvan a párja a politechnikai oktatás gyakorlati foglalkozásaiban is. Ennek értelmében a gyakorlati foglalkozások egyik óratípusát vegyes típusú vagy kombinált óratípusnak neveztük el. (Helyesebben: annak érdekében, hogy ne legyen félreértés és fogalomzavar, a politechnikai oktatás gyakorlati foglalkozásaira az óratípus elnevezés helyett a *foglalkozástípus* megjelölést kezdtük használni.)

Mi volt a megállapításunk ennek a foglalkozástípusnak a jellemző vonását illetően? Elsősorban az, hogy a magyarázaton, bemutatáson és megfigyelésen túl a tanuló maga is munkát végez, s eközben eljut a begyakorlottság bizonyos fokáig. A tanár a tanítási óra fő mozzanatait teljes szabadsággal alkalmazhatja. A lényeges különbség az általános műveltséget adó tantárgyakban használatos kombinált óratípus és a politechnikai oktatás gyakorlati foglalkozásain használatos kombinált foglalkozási típus között abban rejlik, hogy ez utóbbiban jóval nagyobb lehetőségek vannak a tanulók aktivitásának a megteremtésére, mint amott. Az okát ennek abban kell keresni, hogy a tanulóknak adott feladattól függően a magyarázat nemcsak az óra elején történhet, hanem közben is egy-egy újabb feladat elvégzésénél, amikor ezt a tanár a továbbhaladás szükségessége vagy a tanulók hiányosabb tudása miatt jónak látja. A bemutatás és a szemléltetés is történhet az óra bármely szakaszában. Sőt, a vázlatkészítés is történhet óra közben, de az óra végén is. Ha az óra elején a munkafüzetbe való rajzolás-

sal kezdjük az órát, az sem helytelen. A tanulók aktivitását továbbá az is elősegíti, hogy a tanár állandóan ott van közöttük, nézi a munkájukat, egyénenként ad utasításokat, és azonnal észreveszi a tanulók hibáit. Ez a foglalkozástípus tehát rugalmasságánál fogva nagyon eredményes.

Így összegeztük mi a tapasztalatainkat.

A továbbiakban azt vizsgáltuk, hogy a politechnikai oktatás gyakorlati foglalkozás-típusainál lehet-e hasonlóságot felfedezni az általános didaktikából ismert „új ismeret feldolgozására szánt óra," „az ismeretek alkalmazására szánt óra", az „ismétlő (rendszerző) óra" és az „ellenőrző óra" között?

E kérdésen belül először az új ismeretek feldolgozására szánt órát vizsgáltuk. Ehhez hasonló órát a politechnikai oktatás gyakorlati foglalkozás-típusai között — a teljes megegyezést illetően — már nehezebb volt találni. Láttunk azonban hasonlóságot közte és a politechnikai oktatásban alkalmazott bemutató jellegű foglalkozás-típus között.

Mit találtunk mi jellemzőnek a bemutató jellegű gyakorlati foglalkozási típust illetően?

Elsősorban azt, hogy ennek a foglalkozásnak a célja a megfigyelésen keresztül történő tapasztalatszerzés. A tanulókkal szemben nem támaszt nagy követelményt, csupán az alapvető fogalmakat ismerteti, de nem az osztályban. A tanulóktól figyelmet kíván, s a látottak megrögzítését, esetleg értékelését. Lényegében a tanulónak meg kell jegyeznie mindazt, amit az oktató elmagyaráz, és megfigyelnie mindazt, amit a tanár bemutat. Ilyen foglalkozás-típusról beszélünk például az üzemlátogatás idején, a gyártási folyamat megtekintése alkalmával stb.

A politechnikai oktatásban a harmadik foglalkozástípust munkáltató (begyakorló) foglalkozás-típusnak neveztük el. Lényege, hogy a korábban kialakult jártasságok és készségek birtokában minden különösebb előmagyarázat, szemléltetés stb. nélkül a tanulók a tanár irányításával üzemszerű termelőmunkát végezzenek. Ugyancsak feltettük a kérdést, található-e ehhez hasonló típusú óra az általános didaktikában ismert óratípusok között? Ennek érdekében elemeztük az általános műveltséget adó szaktárgyaknál használatos „új ismeretek alkalmazásánál" használt órát. „Az új ismeretek alkalmazására szánt óra" felépítésével kapcsolatban azt mondjuk, hogy nem új ismeretek közvetítéséről van szó, hanem már ismert szabályok, tételek stb. alkalmazásáról, új feladatok megoldásáról." Célját, jellegét tekintve tehát felfedezhető a hasonlóság. De az is megállapítható, hogy a politechnikai oktatás gyakorlati foglalkozásain igen sokszor keverednek egymással az „új ismeret feldolgozására" és az „új ismeretek alkalmazására" szánt órák tartalmi vonatkozásai.

Az általános didaktikában a negyedik óratípus az „ismétlő-rendszerező óra", az ötödik óratípus pedig az „ellenőrző óra". Mivel a politechnikai oktatás gyakorlati foglalkozásain is van ehhez hasonló ismétlést, ellenőrzést szolgáló óratípus, megvizsgáltuk hát, hogy mi a hasonlóság alapja. Nagy Sándor — említett munkájában — az ismétlő (rendszerező)-, és az ellenőrző óratípussal kapcsolatosan azt írja, hogy ezeknek az óráknak a „felépítésében" is alapvetőek azok a központi fontosságú kérdések (tartalmi szempont), amelyek alapján az ismeretek és készségek elsajátítását ellenőrizni akarjuk."

Mi ezzel kapcsolatosan a politechnikai oktatás gyakorlati foglalkozásain használt ismétlő, ellenőrző foglalkozás lényegéről azt állapítottuk meg, hogy ennek a foglalkozástípusnak a célja a megszerzett jártasságok és készségek felújítása, felszínen tartása, megszilárdítása, illetve a begyakorlottság, szakértelem foká-

nak az ellenőrzése. Egybevetve a kettőt elmondhatjuk, hogy az általános műveltséget adó tárgyaknak említett két óratípusa és a gyakorlati foglalkozás „ismétlő-ellenőrző (rendszerező) foglalkozás-típusa" között célját illetően komoly hasonlóság tapasztalható.

Az összevetés alapján mi négy foglalkozás-típusban rögzítettük tapasztalatainkat: 1. kombinált foglalkozás-típus, 2. bemutató jellegű gyakorlati foglalkozás-típus, 3. munkáltató (begyakorló) foglalkozás-típus, 4. ismétlő, ellenőrző (rendszerező) foglalkozás-típus.

Természetes, az órák típusán belül kidolgoztuk a megfelelő óravázlatokat is, s ilyen módon tettük rendszeressé és szervezetté a tanműhelyben a munkát.

A következő lépés most az, hogy elvégezzük a kontrollt oly módon, hogy a jövőben a gyakorlatok óráinak finom elemzésével keressük a sajátos elemeket a gyakorlatban, s így tegyünk kísérletet annak megmutatására, hogy ezekben az új munkálatokban milyen mértékben és hogyan érvényesülnek az általános didaktika tanításai és így tovább. Ha lesz elég időnk, akkor ezzel a kísérlettel se maradunk adósak.

Hangsúlyozni szeretném, hogy nem lezárt kísérletről van szó. S a félreértés elkerülése végett azt is megmondom, hogy nem az volt a mi célunk, hogy „ráhúzzuk" a régi megállapításokat az új tantárgyra. Épp ellenkezőleg: gazdagítani akartuk az újat a régi elemekkel, s egy pillanatig nem vitás, hogy ezzel nyertünk. (Sajnos, ebben a rövid és hézagos felsorolásban ez nem tűnhet ki.) S hogy ez menynyire így van, azt az is bizonyítja, hogy arra is gondoltunk mi egy másik kísérlettel, hogy mennyire gazdagíthatná az új a régit, azaz mennyiben alkalmazhatók az általános műveltséget nyújtó tantárgyak oktatásában a gyakorlati foglalkozások óráinak tapasztalatai. Miből indultunk ki? Abból a tényből, hogy a tanulók a gyakorlati foglalkozásokat szeretik, és igen eredményesen dolgoznak. Mi ennek az alapja? Többek között: a munka iránti szeretet, a munka érdekessége, életközelség, a szakember közvetlensége és így tovább. Midőn e megállapításokat összegeztük, igyekeztünk mi is az általános műveltséget nyújtó órákon intenzívebben támaszkodni a tanulók termelési tapasztalataira, öntevékenységére, nagyobb szerepet szántunk az élményeknek stb. Nem új pedagógiai elveket fedeztünk tehát fel, hanem a régiek közül állítottunk néhányat ismét reflektorfénybe. Ugyanis gyakran tapasztalja az ember, hogy jól bevált pedagógiai elvek a gyakorlatban néha elszürkülnek. Ezek tudatosítása, új tartalomban való felélesztése eredménnyel járhat.

Több ehhez hasonló érdekes munkáról tudnék még beszámolni, de az idő rövidsége miatt most inkább még egy lépéssel közelebb megyek a gyakorlathoz, és azt mondom el, hogy volt-e eredménye az iskolában végzett kísérleteknek. Igen, volt! A gyakorlati foglalkozásokon a tanulók szinte máris tökéletesen elsajátítják egy-egy szakmában a szükséges alapfogalmakat. Ami pedig a „10 perc didaktika" hatását illeti, szolgáljon erre példaként néhány statisztikai adat: a félévkor a bukottak száma 771 tanulóból 116 volt, azaz 15,18 százalék. Év végén a bukások száma 90-re, 12,00 százalékra csökkent. A félévi átlag: 3,19 volt, az évvégi pedig 3,31 lett. De emelkedés történt a közepes és a jó rendű tanulók átlagában is. Meg vagyok győződve arról, hogy az idén a bukottak száma a tanárok szakmai és módszerbeli tudása fejlődésének eredményeként még csökkenni fog.

Befejezésül: engedjék meg, hogy ismét visszakanyarodjak e munkaértekezlet főreferátumának már idézett mondatához, melyben javasolja, hogy az „elmélet többirányú és határozott továbbfejlesztése útján menjen elébe a kísérletezések-

nek . . .” Valóban, igen megszívlelendő javaslat. Ha a jövőben még jobban sikerül elmélyíteni a kapcsolatot a pedagógia tudományának elméleti művelőivel, s a megkezdett kísérletekbe a tudományos intézmények is bekapcsolódnak és irányítást adnak, igen komoly és reális eredményeket érhetünk el az iskolai nevelőmunka színvonalának emelkedését illetően.

NAGY SÁNDOR: A KONFERENCIA ÉRTÉKELÉSE

Jelentős arányú és gazdag tartalmú nemzetközi munkaértekezletünk végére érkezvén szükséges néhány szót mondanunk arról, általában *hogyan lehet értékelni a végzett munkát.* Erre szeretnék most vállalkozni a konferenciát szervező Pedagógiai Bizottság nevében, természetesen azzal a fenntartással, hogy ez az értékelés csupán elsődleges és vázlatos lehet.

Meglehetősen különös helyzetben vagyok, amikor ehhez az értékeléshez hozzá fogok, mivel munkaértekezletünket most hivatalosan berekesztjük ugyan, befejezni azonban valójában nem tudjuk. Ennek az az oka, hogy — amint erre már a délutáni ülésszak elnöke is utalt — még tizenegyen kívántak volna felszólalni. Valószínűnek tartom, hogy rajtuk kívül még mások is szívesen bejelentették volna ilyen irányú szándékukat, ha eléggé biztatni mertük volna a jelenlevőket felszólalásra; ezt időbeli okok miatt nem tehettük.

Mivel a jelentkezettek felszólalása feltétlenül nyereség volna az itt tárgyalt kérdések szempontjából, ezért az volna a javaslatom, hogy körülbelül egy hónap múlva, a Pedagógiai Bizottság egy újabb kibővített ülésén — hiszen tulajdonképpen ezt a mostani munkaértekezletet is egy nagyméretű kibővített pedagógiai bizottsági ülésnek lehet felfogni — ezek a hozzászólások hangozzanak el, vagyis akkor folytassuk a vitát.

Engedjék meg, hogy egyúttal arra kérjem a jelenlevőket, hogy ha akkor szívesen elmondanák véleményüket az itt tárgyalt kérdések valamelyikéről, jelentkezzenek hozzászólásra, illetve ilyen irányú szándékukat már most, a konferencia átmeneti hivatalos lezárása után egy cédulán számunkra jelezni szíveskedjenek. Egyszersmind azt is kérem, hogy aki nem kíván ugyan felszólalni, de részt szeretne venni a leendő kibővített ülésen, ezt a szándékát — a tervezés megkönnyítése érdekében — ugyancsak közölje velünk.

Az a körülmény, melyre az elmondottakban utaltam — úgy gondolom — már egy fontos szempont a munkaértekezlet értékelését illetően; a munkaértekezlet témája iránti széleskörű érdeklődés a tárgyalt kérdések időszerűségét mutatja, az a körülmény pedig, hogy meg kell hosszabbítani konferenciánkat, a lehető legfrappánsabban demonstrálja azt, hogy a munkaértekezlet — az adott lehetőségek határai között — megtette a tőle telhetőt az oktatás korszerűsítésének problematikáját illetően.

Természetesen nincsenek olyan illúzióim, mintha itt lett volna elegendő időnk elmélyültebb vita folytatására; erre az időt nyilvánvalóan a jövőben kell biztosítani, amikor is azokat a kérdéseket, amelyekben bizonyos nézőpontbeli eltérések vagy jelentős véleménykülönbségek voltak — és örvendetes, hogy ilyenek is voltak — kellő részletességgel tudjuk majd megbeszélni. Úgy gondolom, az ilyen irányú lehetőségek biztosítása szempontjából már a Pedagógiai Bizottság leendő kibővített ülése is fontos szerepet tölthet be. Ezért ismételten kérem valamennyi jelenlevőt, hogy a Bizottság jövő ülésén való részvételének

szándékát vagy esetleges felszólalási szándékát a hivatalos elnöki zárszó után szíveskedjék számunkra jelezni.

A második szempont, melyre utalni szeretnék e munkaértekezlet általános értékelésekor, egy eléggé kézenfekvő ténybeli adottság, éspedig az, hogy hosszú évek óta most első ízben sikerült egy fontos pedagógiai kérdésben itt az Akadémián a szakembereknek ilyen tekintélyes testületében külföldi elvtársakkal is eszmecserét folytatni. Aligha lehet eléggé hangsúlyozni, mennyire lényeges a neveléstudomány hazai helyzetében, a pedagógiai feladatok megoldottságának adott szintjén és a pedagógia adott történelmi felelőssége mellett az a körülmény, hogy a Szovjetunió és a népi demokratikus országok tekintélyes specialistái véleményt cserélnek velünk, elmondják javaslataikat, megteszik kritikai észrevételeiket az általunk kifejtett álláspontokkal kapcsolatban. Ez igen fontos tényező abban, hogy tájékozódjunk az adott kérdés állásáról a szocialista országok nemzetközi viszonylatában. Csak köszönetemet tudom kifejezni ezeknek az elvtársaknak, akik konferenciánkon értékesen fejtették ki figyelemreméltó nézeteiket. Az a körülmény, hogy ilyen értelemben nemzetközi kollokviumot tudtunk itt folytatni, szintén fokmérője már önmagában véve is e munkaértekezlet jelentőségének.

Harmadszor: ennek a munkaértekezletnek nem jelentéktelen eredménye, hogy munkájában résztvettek általános iskolai tanítók, tanárok, igazgatók, gimnáziumi tanárok és igazgatók, a felsőfokú óvónőképző és tanítóképző intézetek igazgatói és pedagógia-szakos tanárai, az Országos Pedagógiai Intézet munkatársai, az egyetemek és tanárképző főiskolák pedagógiai szakemberei stb. Ilyen formán ebben az együttesben létrejött — reményem szerint — egy olyan integrációnak a lehetősége, amellyel a jövőben fokozottan és hatékonyabban tudjuk előbbre vinni a pedagógiai kérdések megoldását.

Azt hiszem, nem felesleges itt utalni a VIII. kongresszus irányelveinek arra a passzusára, amely rámutat, hogy a társadalomtudományok előrehaladását nem jelentéktelen mértékben gátolja a szellemi erők bizonyos szétaprózottsága. Meggyőződésem szerint ennek a helyzetnek a túlhaladása szempontjából is nagyon jelentősek az imént említett integráció körvonalai; ez az integráció határozottan kibontakozhat, amennyiben azt a beszélgetést, azt az együttműködést, azt a nagyszabású konzultációt, mely e munkaértekezleten olyan eredményesen kialakult, illetve lefolyt, a jövőben erősíteni, folytatni fogjuk. Azt gondolom, hogy erre a jelenlevőkben éppúgy megvan a hajlandóság, mint az Akadémia Pedagógiai Bizottságában.

Természetesen még sok egyéb kérdéssel és összefüggéssel is érzékeltetni lehetne, mi a jelentősége ennek a munkaértekezletnek a pedagógia mai helyzetében. Ezek után azonban az általános kérdések további részletezése helyett azokkal a szakmai szempontokkal szeretnék — legalább vázlatosan — foglalkozni, melyek az értekezlet anyagában szerepeltek. Természetesen csak néhányra tudok ezek közül kitérni, s valóban — ahogy mondani szokták — „a teljesség igénye nélkül".

Messzemenően egyetértek Szarka József elvtárs korreferátumának azzal a központi gondolatával, mely arra vonatkozik, hogy az öntevékenység szintjének emelkedése már önmagában véve is magával hozhatja az oktatási folyamat nevelő hatékonyságának emelkedését. Mivel az emberi személyiség a cselekvésben alakul, formálódik, ebből az alapvető marxista álláspontból valóban az következik, hogy az öntevékenység növekedése az oktatási folyamatban feltétlenül növeli a folyamat nevelő hatékonyságát; egyetértek azzal, hogy éppen

ebben az irányban kereshető és jelölhető meg az oktatási folyamatot illetően a továbbfejlesztés egyik legfőbb teendője a pedagógiai gyakorlatban.

Jelentős gondolatoknak tartom Fehérvári Gyula elvtárs korreferátumában a szakmetodikai kutatásokkal kapcsolatos megállapításokat általában; egyetértek azzal a megállapításával, hogy bármely módszer lehet aktív módszer; bár ez valóban igy van, most a fő feladat — úgy hiszem — mégis az volna, hogy a módszerek egészén belül növeljük azoknak a módszereknek a részarányát, amelyek nagyobb mértékben tudják az öntevékenység szintjét emelni.

Azt gondolom, csak egyetértéssel lehet fogadni Kiss Árpádnak azokat a szempontjait, amelyeket az oktatási folyamat jobbítására vonatkozóan saját kutatásaiból levont. Legfeljebb azt lehet mondani, hogy azokat a fogyatékosságokat, amelyeket megemlített, talán még nem lehet olyan arányban „történeti" jellegű jelenségeknek minősíteni, mint ahogyan ő itt — kissé elnézően — tette. Ezeknek jelentős hányada még nem tekinthető túlhaladottnak, ellenkezően, legtöbbjük nagyon is aktuális fogyatékosság, mint pl. a motíváció hiánya és a többi.

Azt gondolom, valamennyien élvezettel hallgattuk Danyilov professzor nagy pedagógiai bölcsességet tanúsító felszólalását, melyet külön is szeretnék kiemelni. Szeretném aláhúzni főképpen annak a megállapításának jelentőségét, hogy az oktatás továbbfejlesztésével kapcsolatos koncepciók közül nem „szavazás útján" kell választanunk és fogunk választani, az ilyen vagy olyan mellett dönteni, hanem objektív kritériumok alapján. A tapasztalat, a gyakorlat, a kísérletek döntik majd el, hogy ezekből a koncepciókból melyek a helytállóak, illetve mely javaslatok tekinthetők időtállóknak. Örülök annak, hogy Danyilov elvtárs is úgy látja: a legfontosabb teendő az, hogy a jelenleginél magasabb szinten biztosítsuk az oktatás alkotó jellegének körülményeit, feltételeit.

Josef Vaňa elvtárs, a Komensky Intézet igazgatója, nagyon megszívlelendő szavakat mondott az empírizmus és a szubjektivizmus túlhaladásának szükségességéről, a tanulás és a motiváció összefüggéséről és sok egyéb kérdésről. Hozzászólását — éppúgy, mint külföldi vendégeink hozzászólásait általában — lényegesen szabatosabb fordításban is tanulmányozzuk majd, és a szükséges konzekvenciákat természetesen igyekszünk levonni.

Számomra különösen figyelemreméltónak látszanak Josef Vaňa elvtársnak azok a megjegyzései, melyek arra utalnak, hogy a didaktika és a neveléselmélet különállása bizonyos mértékben torzító módon befolyásolja a pedagógiai jelenségek és folyamatok viszonylag teljes megközelítését. Ezeknek a megjegyzéseknek jogosultságával messzemenően egyetértek, bár annyi kétségtelen, hogy a helyzet történelmi szükségességgel alakult úgy, ahogy alakult, és a differenciáció, mely e tekintetben lejátszódott, éppoly szükségszerű volt a történelmi fejlődésben, mint az integráció, melynek viszont most kellene eleget tennünk s ezáltal a nevelési kérdéseknek olyan szemléletet biztosítanunk, hogy a jelenleginél nagyobb mértékben váljék lehetővé a didaktikai és neveléselméleti vonatkozások együttjelentkezése a pedagógiai elméletben.

Általábanvéve egyetértek mindazokkal a lényeges megjegyzésekkel, melyek Faludi Szilárd elvtárs hozzászólásában elhangzottak. Faludi Szilárd ugyan említette, hogy talán nem is olyan kérdésekről beszél, melyek közvetlenül összefüggenek munkaértekezletünk tárgyával, holott az összefüggés egészen nyilvánvaló. Az oktatás korszerűsítéséről beszélni ugyanis azok nélkül a tartalmak nélkül, melyek az oktatás korszerűbb megoldási módozataiban a megfelelő világnézeti hatékonysággal közvetítődnek, nyilvánvalóan lehetetlen. Faludi

elvtárs már évek óta fáradozik azon, hogy az a tantervi koncepció, amelynek most országos vitája folyik, egyre jobban olyanná alakuljon, hogy ennek alapján az oktatási folyamat korszerű megvalósulását minél jelentősebb mértékben biztosítani tudjuk.

Szokolszky elvtárs utalt arra, mennyire tanulságosnak tartja Heinz Lehmann elvtársnak azt a figyelemreméltó előadását, amelyet volt szíves itt elmondani. Azt gondolom, aligha lehetett volna találóbb megjegyzésekkel és demonstratívabb értékű anyaggal alátámasztani annak a vitának a szükségességét, melynek érdekében ezt a munkaértekezletet összehívtuk. Azok az adatok, melyeket Lehmann elvtárs felsorolt, valamennyiünk számára elgondolkodtatóak lehetnek, különösen az oktatási folyamat fő mozzanatainak aránya tekintetében.

Hriszto Vasziljev elvtárs értékesen és meggyőzően fejtette ki felszólalásában az önálló munka különböző formáinak szükségességét, valamint sok egyéb nagyon fontos kérdést. Valószínűleg fordítási hiba következtében nem egészen világos és bizonyos az értekezlet résztvevői számára, vajon teljesen kiküszöbölendőnek tartja-e a kombinált órát, vagy pedig főképpen olyan órák szükségessége mellett foglalt állást, melyek alapjában egy didaktikai feladattal foglalkoznak, egy fő feladatot oldanak meg. Ezt a kérdést még utólag tanulmányoznunk kell Vasziljev elvtárs előadásának szövegéből.

Megértem őt akkor, amikor hangoztatja, hogy az oktatási folyamatot nem szabad elválasztani a tanítási órától. Ez egészen nyilvánvaló, hiszen az oktatási folyamat bizonyos értelemben éppen a tanítási órák szervesen összefüggő láncolata. Bizonyos értelemben azonban több is ennél. Én tudatosan nem érintettem a tanítási órák kérdését, hiszen akkor a konferencia problematikáját okvetlenül tovább kellett volna bővíteni azoknak a részletkérdéseknek az irányában, melyek az oktatási folyamatnak a tanítási órákon túli és órák közötti vetületét tárják elénk. Ezekkel a kérdésekkel nem kívántam külön foglalkozni, mert — úgy gondolom — túlságosan „nagy követ dobtam volna a vízbe", s ennek hullámai esetleg messze túl sodortak volna bennünket munkaértekezletünk kitűzött témájának határain. Ez azonban korántsem jelenti azt, mintha nem tartanám nagyon is figyelemre méltónak és megvizsgálandónak az itt jelentkező problematikát. Amit itt ezzel kapcsolatban már most szeretnék aláhúzni, az egy valamennyiünk által egyre jobban észlelt helyzet, éspedig az, hogy nem lehet vagy egyre kevésbé lehet az oktatási folyamatot — melyet a szó szoros értelmében tanítási-tanulási folyamatnak kell tekinteni — csak az órákra korlátozni. Ebből következik, hogy bizonyos didaktikai megállapításokat majd ismételten meg kell vizsgálni s az ismeretszerzésben való közvetlen és közvetett vezetés kérdését és dialektikáját kutatás tárgyává kell tenni.

Vasziljev elvtárs bizonyos értelemben problematikusnak tartja az alkalmazásnak olyan komplex fázisként való felfogását, ahogy ezt a fő referátum tartalmazza. — Természetesen tanulmányozni kell majd, milyen problémák is jelentkeznek itt, annyi azonban kétségtelen, hogy az oktatási folyamatnak az ismeretszerzés és alkalmazás egymást felváltó és egymásba hatoló ciklusaiként való felfogása leegyszerűsíti, ugyanakkor eléggé világossá is teszi a folyamat mibenlétét. Számomra eléggé egyértelmű e felfogás gyakorlati jelentősége s ugyanakkor tudományos haszna.

Ebben a vonatkozásban a magyar pedagógia múltjának olyan kiemelkedő képviselőjére is tudnék hivatkozni, mint Nagy László, aki nagyjából ugyanígy fogta fel a tanítási-tanulási folyamat mibenlétét; ezt az álláspontját annak idején — amint ez közismert — tantervileg alá is támasztotta és igazolta.

Mindezzel nem szeretném azt állítani, hogy az oktatási folyamat általam említett nagy komplex fázisai — abban az értelemben, ahogy a fő referátumban szerepelnek — nem képezhetik még vita tárgyát; ellenkezőleg, többféle összefüggésben még ezután kell majd kifejteni mibenlétüket.

Mindazzal, amit erre nézve elmondtam, mindenekelőtt az oktatási folyamat szerkezetének legáltalánosabban és legszélesebben értelmezett alkotó részeit kívántam megmutatni, mivel azt látom a mai helyzetben egyik legfőbb feladatnak, hogy biztosítsuk a szükséges arányt e két nagy komplex tevékenységben, s amikor tantervi koncepcióról döntünk, annak helyességét is többek között azon mérjük, vajon az oktatási folyamaton belüli kívánatos arányokat elegendőképpen biztosítja-e?

Teljesen egyetértek KELEMEN LÁSZLÓ elvtárs felszólalásának azzal a központi gondolatával, hogy igen komoly feladatok várnak még ránk az oktatási folyamat pszichológiai vonatkozásainak kidolgozása tekintetében. Itt egyrészt arról van szó, hogy sokkal részletesebben kell a rendelkezésre álló neveléslélektani kutatások konzekvenciáit didaktikai vonatkozásban levonnunk, másrészt arról is, hogy a legszükségesebb és sajátlagosan didaktikai kísérleteket a lehetőséghez képest el kell végeznünk. Mindkét viszonylatban adódnak azonban nem jelentéktelen nehézségek. A pszichológiai kutatások eredményeinek didaktikai felhasználását nehezíti az a körülmény, hogy a pedagógia és pszichológia kapcsolatában bizonyos elvi kérdések még nem eléggé tisztázottak, elvileg nem eléggé feltártak azok a lehetőségek, melyeknek keretén belül a pszichológiai eredmények a pedagógiába beépülnek. Másrészt pedig annak ellenére, hogy elvileg igen sok munkása van a neveléstudománynak országos viszonylatban, a szó szorosabb értelmében vett kísérletező munka személyi bázisa nem elégséges, az olyan kísérletező munkáé, amely didaktikai kérdéseket olyan összefüggésekben tudna vizsgálat tárgyává tenni, hogy a megfelelő határokon belül az oktatáslélektani vetület is eléggé differenciáltan feltárulna. Ezzel kapcsolatban pillanatnyilag aligha lehet mást tenni, mint azt remélni, hogy mindkét vonatkozásban már a közeljövőben előre tudunk lépni.

PENCHERSKY elvtárs tanulságos előadásában figyelemre méltóan hívta fel figyelmünket arra, hogy az oktatási folyamat szerkezeti elemei tekintetében milyen megegyezések és milyen eltérések vannak a magyar és a lengyel didaktikai irodalomban. Bizonyos különbségek valóban fennállnak, mégis úgy gondolom, hogy az eltérések nem olyan nagyok, mint amilyeneknek első pillanatban tűnnek. A magam részéről rendkívül fontosnak tartom ugyan, hogy például a sajátlagosan didaktikai célzatú elemzést az oktatási folyamat szerkezeti elemeinek sorában külön is számon tartsuk, WINCENTY OKONY nálunk is közismert könyvében pedig erről nincs szó, egyébként azonban inkább a megegyezések javára dől el az összehasonlítás.

Egyetértek PENCHERSKY elvtársnak azokkal a kritikai jellegű reflexióival, melyeket annak kapcsán mondott el, hogy én az alkalmazás viszonylatában többek között a régi ismeretek felidézésére, új ismereteknek a régiek alapján történő megértésére s így a régiek felhasználására utalok. Ez az utalás főképpen azért történt, mert az alkalmazások kiszélesedő rendszerében, éppen a tanulók önálló munkájának növekvő tendenciája folytán az ilyenfajta felhasználás, az alkalmazásnak ez az „alsó szintje" — meggyőződésem szerint — arányát tekintve emelkedni fog. Ennek ellenére kétségtelenül úgy áll a helyzet, hogy a régi ismeretek felhasználását ilyen összefüggésben nem lehet tipikusan alkalmazásnak tekinteni, vagy csak bizonyos fenntartásokkal lehet annak minősíteni, hiszen az

ilyen didaktikai tényked̈és éppúgy szerves részét képezheti az új ismeretek feldolgozása során helyet kapó elemzésnek, mint egyes probléma- és feladatmegoldás során bekövetkező szorosabb értelemben vett alkalmazásnak. Az eset voltaképpen határeset; bizonyos oldalról nézve elemzés, más oldalról alkalmazás. Arról azonban nem lehet megfeledkeznünk, hogy az alkalmazások valódi lehetőségeit az említett eset határain túl kell keresnünk, éspedig azokban a sajátlagos didaktikai szituációkban, melyekben az alkalmazás nem akcidentális jelenségként, hanem fő feladatként valósul meg.

Annak a számomra nagyon tanulságos felszólalásnak, melyet PENCHERSKY elvtárs elmondott, egy problematikus részével kapcsolatban is szeretnék néhány észrevételt tenni. PENCHERSKY elvtárs — valószínűleg nyelvi okok miatt — úgy értelmezte az általam mondottakat, mintha az órával kapcsolatban olyan szintézisre törekedtem volna, mely valahol középütt áll HERBART és DEWEY között. Bár nyilvánvalóan félreértésről van szó, a biztonság kedvéért megjegyezném, hogy én az órával nem is foglalkoztam, hanem az oktatás tematikusan áttekinthető nagyobb szakaszairól beszéltem. Ha az órával foglalkozhattam volna is, tartottam volna magamat ahhoz a többször is emlegetett állásponthoz, mely szerint két polgári elméletből nem lesz egy szocialista elmélet. Ez korántsem jelenti azt, mintha nem értékelném a lehető legnagyobb mértékben mind HERBARTból, mind DEWEY-ból mindazt, ami munkásságukban didaktikailag pozitív. Itt — természetszerűen — sem egyikük, sem másikuk didaktikai értékelésére nem vállalkozhattam, a szintézis megalkotására még kevésbé, de azt gondolom, erre nem is lehetne vállalkozni.

Egyébként igen figyelemre méltónak tartom mindazt, amit PENCHERSKY elvtárs elmondott arról a kísérletről, mely az elmélet és gyakorlat kapcsolatának viszonylatában a varsói egyetemen lefolyt. Mindazok a problémák, melyek ebben az összefüggésben felmerülnek, s a velük kapcsolatos megoldások keresése — feltétlenül érdemesek arra, hogy a pedagógiai közvélemény nemzetközi szinten is foglalkozzék velük.

Örülök annak, amit VERESS JUDIT elvtársnő elmondott, mert annak bizonyítékát látom benne, hogy saját tárgya viszonylatában jelentős mértékben felhasználhatónak tekinti az oktatási folyamat itt kifejtésre került általános koncepcióját.

Ugyanebben az értelemben üdvözlöm FARAGÓ LÁSZLÓ elvtárs értékes hozzászólását. Nagyon tanulságos volt, amit arról mondott, hogy az oktatási folyamat szerkezeti elemeinek arányai tantárgyanként változnak, és többek között itt kezdődik a szakmetodika feladata. Nyilvánvaló, hogy az általános didaktika is többet tudna ezekről az arányokról mondani, ha olyan jelentős kutatások folynának ezzel kapcsolatban, mint éppen a felszólalónak a matematika metodikáját gazdagító kísérletei. A magam részéről igen lényegesnek tartom FARAGÓ LÁSZLÓnak azokat a megjegyzéseit, melyek a matematika tanításának metodikája felől erősítik meg annak a mondanivalónak leglényegesebb összefüggéseit, melyek az oktatási folyamattal kapcsolatban a fő referátumban kifejtésre kerültek.

Csak egyetértésemet tudom kifejezni azzal a gondolattal, melyet POPESCU-NEVEANU elvtárs volt szíves felszólalásában kifejteni, hogy az iskolareform jó megvalósítása, az oktatási folyamat továbbfejlesztése érdekében fokozottan kell felhasználnunk az ismeretek megszerzésének mindazokat a forrásait, melyek rendelkezésünkre állnak.

Csak üdvözölni tudom azt az elgondolást is, amelyet SZOKOLSZKY elvtárs fejtett ki; igen lényegesnek és pregnánsnak tűnik számomra mindaz, amit az

alkalmazásról, az ellenőrzésről és ezeknek a teljesítményhez való viszonyáról kifejtett.

Itt szeretnék visszatérni egy fontos összefüggésre. PENCHERSKY elvtársnak bizonyos mértékben igaza volt, amikor elmondta, hogy keveset foglalkoztunk ezen a munkaértekezleten szervezési kérdésekkel. Valóban így van, bár éppen azok a kísérletek, melyekre SZOKOLSZKY elvtárs utalt s melyek a frontális és a csoportmunka kérdéseivel foglalkoznak, éppen az oktatás leglényegesebb és legidőszerűbb szervezési problémáit veszik célba. Ha több időnk lett volna, elhangzott volna még olyan hozzászólás is, mely a gimnáziumi munkaoktatás keretében felbukkanó szervezési problémákat s az ezek megoldására vonatkozó fontos elgondolásokat érintette volna; mivel BÁNFALVI elvtárs, akinek a hozzászólásában ezek a kérdések szerepelnek, már nem mondhatta el felszólalását, ezekről a sajátos szervezési problémákról csak következő ülésünkön tudunk beszélni. Mindezeken túl azonban kétségtelen, hogy a szervezési kérdéseknek abban a szélesebb értelemben is szerepelniök kellett volna, ahogy ezt PENCHERSKY elvtárs szóvá tette.

Általában véve igen értékeseknek tartom azokat a megjegyzéseket is, melyek GÁSPÁR LÁSZLÓ elvtárs hozzászólásában olyan meggyőzően elhangzottak. GÁSPÁR LÁSZLÓnak ez a felszólalása — éppenúgy, mint különböző írásai — ismételten meggyőzhetnek bennünket arról, hogy egy elméletileg jól képzett fiatal gyakorló pedagógus milyen értékesen tud hozzájárulni az elvi kérdések megoldásához, milyen jelentős új koncepciókat tud kialakítani. A neveléstudománynak fontos feladata gondoskodni arról, hogy az ilyen és hasonló elgondolások, melyek a gyakorlatban már kipróbálásra kerültek s részben igazoltnak is tekinthetők, minél szélesebb körbn ismertekké váljanak.

Végül köszönetemet szeretném kifejezni JUHÁSZ FERENC elvtársnak, aki szíves volt néhány szót szólni a kérdésnek arról az oldaláról, melyet egyébként SZARKA elvtárs fejtegetett korreferátumában: az oktatási folyamat nevelő jellegéről, nevelési vonatkozásairól, a nevelő hatékonyság emeléséről. Itt olyan problematikáról van szó, melyet ezen a munkaértekezleten valóban csupán érinteni tudtunk, s amely gazdagságánál és jelentőségénél fogva szinte külön konferenciát is megérdemelne.

Befejezésül csak megismételhetem azt a meggyőződésemet, melyet tegnap délelőtti referátumomban mintegy fő mondanivalóképpen kifejteni törekedtem s melyet — úgy hiszem — ez a munkaértekezlet is igazolt, hogy minden elgondolást és javaslatot, vonatkozzék ez akár az oktatási folyamat szerkezeti, szervezési vagy metodikai kérdéseire, akár nevelési vagy neveléslélektani vetületére, a leggondosabban tanulmányozni és mérlegelni szükséges. Ez talán egyike a legfőbb feladatoknak, melyek az oktatási folyamat viszonylatában ma jelentkeznek. Feltétlenül úgy áll ugyanis a helyzet, hogy ha a korszerűsítésre vonatkozó valamely egyetlen elgondolás mellett egyoldalúan kikötnénk s valamennyi egyéb koncepció figyelmen kívül hagyásával ennek megvalósítására ösztönöznénk a gyakorlatot, éppen ezzel a körülménnyel már eleve határok közé szorítanánk, szükségképpen korlátoznánk azoknak az elgondolásoknak, javaslatoknak felszínre törését, melyek a pedagógia területén mint lehetőségek adva vannak. Ilyen korlátozásra senkinek sincs joga, különösen olyan időszakban, amikor a demokratizmus minden területen való kiszélesítésére törekvés a dolgozók alkotó kezdeményezésének számtalan kitűnő példáját tárja fel. Ebből az alapállásból kiindulva törekedtem arra, hogy tegnapi referátumomban a korszerűsítés viszonylag széleskörűen ismert koncepcióin kívül a kevésbé ismertekre

is utaljak s azokat — legalább típusuk szerint — lehetőleg minél teljesebben számba vegyem, mert mindezek a korszerűsítésnek igen sok és igen jelentős lehetőségét tárják elénk. Meggyőződésem szerint mindent el kell követni, hogy a gyakorlatot minden hozzáférhető és már ismert koncepcióval megismertessük, azok reális javaslatainak mérlegelésére ösztönözzük s mindezeken túl e kezdeményezések példáján arra buzdítsuk, hogy az oktatási folyamatban rejlő, de mindmáig egyetlen korszerűsítési elgondolás által sem érintett lehetőségeket is bátran tárja fel, új irányokba is törjön utat. Ez valóban alkotó munka lesz a gyakorlatban, s ilyen módon nem másolunk, hanem egyrészt a már ismert javaslatokat alkotóan alkalmazzuk, másrészt új javaslatokkal a korszerűsítés munkájához magunk is hozzájárulunk.

Ha munkaértekezletünk a korszerűsítés munkálatainak ilyen irányú továbbfejlődését bármilyen szerény mértékben szolgálni és ösztönözni tudta, megrendezése hasznos és eredményes volt.

JAUSZ BÉLA ZÁRÓ SZAVAI:

Most amikor kétnapos munkaértekezletünk végére értünk, engedtessék meg nekem, hogy a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága nevében, elnökének, NAGY SÁNDOR professzor kartársamnak felkérése alapján néhány gondolattal lezárjam tanácskozásunkat.

Ez a konferencia is világosan megmutatta, hogy erőteljesen benne élünk egy pedagógiai forrongás időszakában, amely pedagógiai mozgalmak mindig hatalmasan lüktetőkké válnak, új gondolatokat ébresztenek, de ugyanakkor széles rétegeket is megmozdítanak, amikor a gazdasági és társadalmi átalakulásnak új igényei jelentkeznek a nevelés számára. Ezek az igények ma — egy új világ küszöbén, túljutva a szocialista országokban végbement alapvető gazdasági és társadalmi előrehaladáson — a tudomány és a technika szédítő méretű fejlődése idejében alapvetően új feladatok elé állítják azokat, akik felelősséggel kívánják nevelni az új idők emberét, a jövő emberét. Valóban előre kell néznünk a tudás anyagát illetően is, és jogosan állítják elénk a művelődési anyag korszerűsítésének követelményét. De — és éppen ebben látjuk a szocialista pedagógia magasabbrendűségét — nemcsak és nem is elsősorban azzal kívánunk gondoskodni a jövő emberéről, hogy megválogatott, korszerű tudásanyaggal látjuk el, hanem e korszerű anyag segítségével és annak korszerű feldolgozásával a jövő emberének *nevelését*, a sokoldalú személyiség, az önálló munkára alkalmas gondolkodó ember kialakítását tekintjük fő feladatunknak. Ez a törekvés mutatkozik meg a szocialista országok iskolareform intézkedéseiben és ez a törekvés irányítja a pedagógiai elmélet művelőinek munkáját is, amikor az oktatás és tanulás anyagának, szervezeti formáinak és módszereinek kérdését teszi újból és állandóan vizsgálat és tökéletesítés tárgyává. Ez a törekvés hatotta át ennek az értekezletnek a munkáját is, amikor egy, a nevelés résztémáját illető tárgyalás keretében a felvetődött kérdések megvitatásában sohasem tűntek el a nagyobb összefüggések, a távlati feladatok.

NAGY SÁNDOR professzor összefoglalójában részletesen megmutatta azokat a tényezőket, amelyek ennek a kétnapos értekezletnek jelentőségét adják. Éppen ezért itt most csak arra szeretnék mégegyszer utalni, hogy a probléma felvázolásában és még a közismert tények felsorakoztatásában is sok újszerű összefüggés és újszerű feladat mutatkozott meg. Ahhoz sajnos rövid volt az idő, hogy a felve-

tett gondolatok teljes kifejtést nyerjenek, az ilyenfajta értekezletek szükségszerűen ellenvéleményeket is provokáló jellege folytán esetleg létrejött ellentétes álláspontok megütközhessenek. De az idő ennek ellenére sem telt el haszontalanul; az új gondolatok további újakat provokáltak, és ez bizonyára meg fogja hozni a probléma megérlelődését, annál is inkább, mivel — amint erre NAGY SÁNDOR professzor utalt is — a további megtárgyalás biztosítottnak látszik.

Az egész bonyolult komplexushoz szeretnék azonban még valamit hozzáfűzni a magam részéről, illetve szeretnék egy érintőleg előkerült gondolatot inkább csak hangsúlyozni. Szeretnék rámutatni arra, hogy véleményem szerint egész didaktikai munkánkban, az elmélet kidolgozásának vonalán is több figyelmet kellene fordítanunk az *emocionális* kapcsolatok megismerésére és gyakorlati munkánkban szerephez juttatásukra. Felfogásom szerint sokkal nagyobb mértékben és igen körültekintően végzett kutatásokkal kellene feltárni az emóciók szerepét magában a megismerésben, de ugyanakkor az alkalmazásban is. Ma, amikor minduntalan az érdeklődés felkeltésének fontosságáról beszélünk, igen kevés közvetlen kutatás igazolja, hogy mi az, ami a különböző korú gyermekeknél az élményszerűséget jelenti. A motiváció kérdésében alapvető jelentőségű lenne, ha több pozitív ismerettel rendelkeznénk a gyermek természetes kíváncsiságának terelése kérdésében. Nem kellene-e egy kicsit azt is megvizsgálnunk, hogy mi mindent *nem* teszünk meg annak érdekében, hogy e periodikusan jelentkező kíváncsiság (vagyis érdeklődés) a gyermek fejlődésének folyamatában mégis csak természetes úton segítsen bennünket munkánkban éppen az önállósodás irányában. Vagy mennyire lényeges lenne az alkalmazás területén jelentkező emocionális kihatások szorosabb vizsgálata, az önálló munka, az alkotómunka öröme, a sikerélmény jelentőségének sokkal nagyobb fokú tudatosítása gyakorló pedagógusainknál, a gyermeki alkotóerőbe vetett hit nagyobbfokú igénybevétele ahelyett a hiba helyett, amelyre éppen az egyik külföldi vendégünk mutatott rá az ellenőrzésben jelentkező bizalmatlanság okozta károkkal. Hadd tegyem itt hozzá még, hogy véleményem szerint a tanulmányi eredménytelenségek felületes elbírálásában jelentkező hibák (a szekundaözönök vagy az itt ott szinte járványszerűen fellépő ellenőrző könyvbe való beírás) okozzák igen sok gyermeknél további következményeikben a jellemeltolódásokat is, mert az igazságtalan elbírálással okozott léziók viszik a gyermeket a neurotikus izoláltságba, sőt az érzelmi elsivárodásba. Az én véleményem szerint pedig minden fejlődésbeli kisiklás, minden jellembeli torzulás az érzelmi túlterheléssel, elszigetelődéssel, elsivárodással kezdődik.

Távol álljon tőlem, hogy ezekkel az utalásokkal túlhangsúlyozzam az érzelmek nevelésének fontosságát. A leghatározottabban ellene vagyok minden olyan nevelői tényked̈ésnek, amely *szentimentális* ízű és óhatatlanul szentimentalizmushoz vezet. A józan mértéktartás alapvető fontosságú az érzelmek nevelésében is, sőt: mai nevelésünk egyik hibája éppen az, hogy nem történik meg az érzelmek bizonyos fokú edzése is. De azt igen is állítom, hogy a kérdésnek a mainál szélesebbkörű figyelembevétele, több pedagógusi tudatosság ezen a területen alapvető feltétele a pedagógiai munkánkban helyenként még ma is meglevő szikkadt intellektualizmus leküzdésének és nevelésünk eredményesebbé tételének.

*

És most befejezésül legyen szabad a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának nevében köszönetünket tolmácsolni mindazoknak, akiket ez a köszönet megillet e munkaértekezlet megrendezéséért. Mindenekelőtt

a Magyar Tudományos Akadémia Elnökségének és a II. Osztály Vezetőségének tartozunk hálával azért, hogy a magyar pedagógia számára oly jelentős munkaértekezlet összehívását és megrendezését lehetővé tette. Köszönet illeti az Osztály dolgozóit azért a sok-sok gondoskodásért és figyelemért, amellyel az értekezlet előkészítését elvégezték, a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékének vezetőjét, NAGY SÁNDOR professzort és munkatársait az értekezlet tartalmi és szervezeti kérdéseinek előkészítéséért és az értekezlet lebonyolításáért.

Külön is és hangsúlyozottan köszönjük külföldi vendégeinknek: DANYILOV, PENCHERSKY, VAŇA, LEHMANN, VASZILJEV, POPESCU-NEVEANU elvtársaknak, hogy az Akadémia meghívásának eleget téve megtiszteltek bennünket megjelenésükkel és értékes hozzászólásaikkal előmozdították a konferencia eredményességét. Kérjük őket arra, tolmácsolják odahaza a magyar pedagógusok szívélyes üdvözleteit, másrészt pedig kövessenek el a maguk területén mindent arra vonatkozólag, hogy *a most kialakult kapcsolatok a szocialista országokat közösen érintő pedagógiai kérdések kidolgozásában tovább mélyíttessenek.* Köszönjük az összes felszólalók fáradozását, az értékes gondolatokat, amelyekkel hozzájárultak a kérdés előbbrevitelához. És végül köszönjük minden érdeklődő vendégünk megtisztelő megjelenését és azt a türelmet, amellyel a konferencia munkáját figyelemmel kísérték. Igen örvendetesnek kell minősítenünk, hogy a munkaértekezlet tárgyát képező neveléstudományi probléma megvitatásán a magyar pedagógus társadalom jelentős reprezentánsai ilyen nagy számban és ilyen komoly érdeklődéssel vettek részt. Külön is köszönjük az ebben rejlő buzdítást, amelyre bizony az elmélet munkásai is rászorulnak nem mindig méltányolt törekvéseik során.

Ezzel a munkaértekezletet bezárom.

МЕЖДУНАРОДНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОВЕЩАНИЕ В БУДАПЕШТЕ

Педагогический комитет Венгерской Академии Наук при поддержке II отделения Академии пригласил представителей педагогических учреждений Советского Союза и стран народной демократии принять участие в рабочем совещании 4-го и 5-го октября 1962 года.

Главный реферат совещания «Вопросы структуры процесса обучения» был составлен *Шандором Надь*. Полный текст названного реферата был предварительно опубликован во втором номере журнала «Венгерская педагогия» (Magyar Pedagógia) за этот год, таким образом зарубежные гости во время могли получить его перевод. Корреферaты к главному реферату были прочитаны *Йожефом Сарка*, *Дюлой Фехервари* и *Арпадом Киши*.

На совещании выступили зарубежные участники *М. А. Данилов* (Москва), *Х. Леман* (Дрезден), *М. Пенчерский* (Варшава), *Пауль Попеску-Невеану* (Бухарест), *Йожеф Вана* (Прага), *Христо Васильев* (София), а также венгерские участники *Силард Фалуди*, *Ласло Фараго*, *Ласло Гашпар*, *Бела Яус*, *Ференц Юхас*, *Ласло Келемен*, *Иштван Сокольски*, *Юдит Верешш*. Письменное выступление прислал свое *Йожеф Банфалви*.

Для прослушивания докладов тех венгров, которые на двухдневном совещании не смогли выступить со своими замечаниями, Педагогический Комитет созвал расширенное заседание 19-го ноября.

Совещанием руководил *Йожеф Сарка*, результаты совещания были подытожены *Шандором Надь*. Выступили: *Ференц Абент*, *Дьёрдь Агоштон*, *Ласло Балашша*, *Иштван Бори*, *Лайош Хорват*, *Шандор Комлоши*, *Ласло Кёртвейеши*, *Лайош Маккаи*, *Эмил Молнар*, *Лайош Сатмари*, *Альфред Темеши*, *Габор Тот*.

Совещание было подготовлено оргкомитетом, состоявшим из отдельных членов Педагогического Комитета, в его успешном проведении участвовали по поручению II отделения Академии — *Мартон Фаркаша* и по отдельному приглашению — *Габор Тот*. От имени президиума ВАН зарубежных и отечественных гостей приветствовал *Ласло Матраи*. Среди многочисленных слушателей представлявших все слои педагогов, находился и заместитель министра культуры *Йене Лугоши*.

Педагогический Комитет публикует материалы международного педагогического совещания на венгерском языке. Группируя материал по нескольким важнейшим вопросам, тут мы отметим лишь столько, сколько позволяют рамки такого отчета. Прежде всего — независимо от результатов — нужно оценить сам факт созыва международного совещания, на основе его перспективы с двух точек зрения: Совещание являлось первым значительным признаком, свидетельствующим о том, что ВАН с увеличенным вниманием помогает науке воспитания, учитывая последствия того факта, о котором в своей вступительной речи *Ласло Матраи* сказал следующее: «За прошедшие годы руководство второго отдела ВАН неоднократно занималось состоянием, задачами и перспективами науки воспитания.

Это совершенно понятно в такое время, когда значительнее, чем когда-либо раньше, растет общественная ответственность этой науки, и вследствие этого должны расти и ее вес и влияние...» Но обнадеживающим является также и многократновысказанное единодушное мнение участников совещания о необходимости *организовать и согласовать исследования* в области педагогии не международном уровне. Неоднократно было установлено, что институты соседних стран трудятся нал решением сходных проблем, не зная результатов и проблем друг друга, и не пытаясь соединить усилия там, где это сократило бы период экспериментов и дало бы более прочные результаты.

Не отходя далеко о действительности, можно полагать, что в ходе решения многих новых задач, сформулированных уже совещанием, практика сможет опереться на более

верные и проверенные научные указания (на некоторых из указанных задач ниже мы останавливаемся подробнее).

1. *Обеспечение общественных условий реформи общественного воспитания*

Участники совещания занимаются как целями, так и путями и средствами реформы общественного воспитания, и внутри этого — анализом структуры обучения. Нельзя ставить новые цели и задачи, опираясь на устарелую систему средств. «На передний план выходят, — сказал в своей вступительное речи *Ласло Матраи*, — те исследовательские задачи которые должны создать педагогические условия выполнения закона (1961, 111 т.) на как можно более высоком уровне.»

К этому *Шандор Надь* добавил следующее: «В связи с реформой школ закон правительства нашей республики ясно определяет перспективу, стоящую перед нашими школами.

Нам надо воспитывать деятельных, инициативных, творческих людей содействующих строительству социализма полезным трудом. Необходимое условие для этого — *творческий характер* школьной работы, такое развитие обучения-воспитания благодаря которому в основе формирования личности и коммунистического воспитания будет лежать *созидательных труд*.»

Но для этого нужно изменить существующий до сих пор метод школьного обучения.

Ключ к дальнейшим успехам в осуществлении реформы школ и в создании новой школы, по сути дела, находится в руках педагогов... *Нельзя осуществить планы самого современного воспитания старыми, часто совсем устаревшими средствами* — сказал *Дюла Фехервари*.

Анализируя формы активности учеников, *Иштван Сокольски* попытался нарисовать картину класса, который учится работая.

«Надо перешагнуть, — сказал он, — через точку зрения, которая к сожалению, пустила свои корни очень глубоко и состоит в том, что под активизацией мы подразумеваем вовлечение учащегося в общий труд путем разговора. Надо перешагнуть через етот взгляд и выдвинуть на первый план самостоятельную работу учащихся. Нужно создать такие ситуации, в которых коллективная работа выполняется не в традиционном смысле этого слова, а *ученики работают самостоятельно:* выполняют письменные работы, измеряют, чертят, проводят эксперименты и проделывают планомерные наблюдения самостоятельно. Педагог при этом ходит между партами, следит за работой, контролирует, оценивает ее и где нужно помогает.»

В выступлениях заграничных участников также совместно обсуждались новые задачи и истолкование понятия процесса обучения, в значительной мере отличающееся от принятого до сих пор истолкования.

М. А. Данилов в общих чертах рассказал о реорганизации школьной системы параллельно задаче улучшения процесса обучения:

«Специалисты с особым вниманием занимаются, — сказал он, — изучением процесса обучения. В Советском Союзе, где преобразование началось более четырех десятилетий тому назад... школы стремятся к тому, чтобы вооружить подрастающее новое поколение настоящими научными знаниями; чтобы разбудить в прочно обосновать в каждом ученике интерес и любовь к науке, сделать для них научный труд привлекательным, подготовить их к определенной специальности. Школы стремятся к тому, чтобы всеобще развить в учениках способность к разумному и экономному применению своих знаний в жизни, чтобы познакомить их с основами материалистического диалектического мировоззрения.»

Здесь мы еще остановимся на отдельных характерных высказаниях других зарубежных участников, начиная с указанием более общих фактов и кончая с более частными проблемами.

Попеску-Невеану из Румынии подчеркнул, что в социалистических странах школа за короткое время прошла большой путь по развитию и обновлению. Мы постоянно движемся вперед, ежегодно растет объем знаний, приобретаемых в школе, и благодаря увеличению эффективности воспитания, повышается уровень все-стороннего развития учеников. Однако наши школы должны удовлетворять еще более высоким требованиям. Темпы развития школы, улучшение продуктивности ее работы, очевидно отстает от быстрого темпа развития общества, науки и техники.

У нас создалось такое положение, — рассказал Хейнц Леманн, — что некоторые учителя думали, что реформа школы, новый закон, новые учебные планы и новые учеб-

ники разрешат все проблемы: изменяет человека. И до настоящего времени еще не для всех ясно, что новые цели нового закона о воспитании осуществляются только тогда, если каждый педагог на каждом уроке вносит качественно новое в процесс воспитания-обучения.

В выступлениях троих других гостей также были освещены отдельные стороны проблемы.

Относительно общеобразовательной школы *Христо Васильев* высказал мнение, что в этой области нужно способствовать главным образом развитию умственных способностей — внимания, наблюдательности, памяти, воображения, мышления и т. д. Это одна из основных задач, исключительно важных с точки зрения эффективности общеобразовательной школы.

Одно из многих значительных высказаний *М. Пенгерского* также подчеркивает эту сторону школьной педагогики. Реформа учебного плана должна базироваться на создании тесной связи теории с практикой, которая обеспечит, чтобы знания, приобретаемые учащимися в школе, служили средством анализа явлений, встречающихся в повседневной жизни, явились факторами умственного развития и мировоззрения учеников. Обучение должно управлять мышлением учеников, помощь им в постановке вопросов и нахождении ответов на них, сформировать в них способность к оценке и выбору, способствовать созданию желания личного участия в процессе общественного развития, а также в культурном развитии страны и всего мира.

Чехословацкий гость *Йозеф Вана* поствятил весь свой доклад анализу процесса учебы, обосновав его следующим образом.

Воспитание нового человека является существенной составной частью построения коммунистического общества. Если мы хотим добиться, чтобы наука — которая в социалистическом и коммунистическом обществе в каждой области освобождается от стихийности — оказывала нам эффективную помощь в разрешении проблем, связанных с воспитанием человека новой эпохи и чтобы она повела нас к таким познаниям, на основе которых воспитательная деятельность успешно управляется, тогда необходимо отказаться от традиционного разрешения педагогических проблем, перешагнуть через существовавшие до сих пор эмпиризм и субъективизм, учиться у других, быстро развивающихся отраслей науки, использовать развитую современную технику, искать новые пути, разрабатывать новые методы... Способность поддаться формированию — тождественна способности учиться, усвоить новое поведение и новые навыки... Понятие учебы распространяется на все те сферы и формы человеческого поведения, которые формируются, вернее развиваются под влиянием опыта... Поэтому выступающий считает весьма важным основательно заняться психологией учебы и учесть это при анализах процесса обучения.

2. *Всеобъемлющее значение модернизации*

Тот, кто внимательно прочитал о проблемах, упомянутых в первой части, не может сомневаться в том, что под современным практическим осуществлением процесса обучения нельзя понимать распространение модернизации только на некоторые составные части процесса. Очевидно что речь идет здесь даже не только об обучении.

Уже в выступлении *Шандора Надь* было подчеркнуто, что анализу нужно подвергнуть процесс обучения в *целом;* для того, чтобы этот процесс превратился в творческий труд на более высоком уровне, нужны не только структурные взаимосвязи, но и *определенные условия воззрения.*

Шандор Надь остановился также и на том, что стремление к модернизации распространяется на воспитание в целом, значит нецелесообразно было бы искать условия только в процессе обучения.

Последнюю точку зрения подчеркнул в своем докладе и *Йожеф Сарка:* Вопросы модернизации процесса обучения и воспитания взаимосвязаны. Взаимоотношения здесь очевидны, ибо *процесс обучения является частью процесса воспитания.* «Кажется, — сказал он, — что пассивность учеников и методы, стимулирующие к одностороннему восприятию критикуются и осуждаются нами только с точки зрения обучения, точнее умственного воспитания, в то время, как их можно было бы осудить с такой же справедливостью и с точки зрения морального воспитания...»

Из выступлений венгерских участников совещания остановимся на одном из замечаний *Силарда Фалуди.* Он доказал, что модернизация процесса обучения может действительно осуществляться только в том случае, если ее требования были учтены уже при формировании содержания обучения. Неудовлетворительно развываются основные навыки и способности? и обучение не имеет достаточного воспитательного влияния?

Почему это так? Потому что обучение часто понимают «шире», видят перед собой только его и не думают в том, что обучение является частью и средством воспитания.

Зарубежные участники совещания, соответственно выбранной ими темой, занимаются этой проблемой в большем или меньшем объеме. *М. А. Данилов* упоминает о том, что разработка глубоко обоснованной общей теории воспитания и обучения — неотложная задача.

О сущности вопроса, о неясности систематики целого и частного говорил *Йожеф Вана:*

«...педагогию по существу разделяют на две части: первая — это дидактика, теория процесса обучения, то есть теория процесса, по ходу которого ученики приобретают знания и способности: другая часть — ето теория воспитания, в рамках которой изучаются все составные элементы процесса, за *исключением умственного воспитания*, которое излагается в дидактике, в теории обучения. Но разве не могут ученики усвоить впроцессе морального и эстетического воспитания некоторые знания и привички? И не является-ли задачей обучения обеспечивать все, что относится к воспитанию, а также многостороннее развитие учеников?»

Выступающий придерживается к мнению, что если бы приблизится к систематизации явлений, относящихся к кругу воспитания, со стороны обучения, то можно было бы добиться серьезных успехов ч двух направлениях: не надо было бы разделить единый процесс по различным точкам зрения, и увеличились бы возможности научного исследования целого процесса или какойлибо его составной части. Всеобъемлящее значение модернизации, распространяющейся на воспитание в целом было подчеркнуто многими венгерскими участниками совещания.

3. *Процесс обучения и учеба*

По определению *Шандора Надь, обучение является совместной работой воспитателя и коллектива учащихся.* Как таковое, оно требует — и это необходимо особо подчеркнуть — концентрации на учебу (а не на форму сообщения). «Мотивировка, сказал между прочим *Шандор Надь*, — относится прежде всего к психологии обучения в процессе обучения, и как таковая *она является более важной, чем это до сих пор можно было показать* (речь идет о мотивировка учебны). Во вступительной лекции происходит связывание мотивировки с целью и выявление возможностей и значения применения.

Известные составные части процесса обучения (1. сообщение учащимся факта, посприятие, *приобретение опыта*, 2. *анализ*, 3. *абстрагирование, обобщение*, 4. *закрапление, упрочение, систематизация*, 5. *применение*, 6. проверка) были показаны и в таком разделении, что первые четыре, подчиненные им главному понятию *приобретения знаний*, и применение было представлено как главное требование, долю которого в пределах целого необходимо улучшить. При изложении каждого составного элемента процесса была сделана ссылка на самостоятельность, на возможность груповой работы и т. д.

Йожеф Сарка раскрыл необходимость превращения *учебы в умственную деятельностью творческого характера*, благодаря чему увеличивается воспитательное значенит обучения. Самую существенную модернизацию структуры процесса воспитания он видие конкретно в том, «...что в противоположность насильственным методам одностороннего влияния на соснание, подавляющим все словами этического вербализма, выдвинется практика, деятельность, поведение в конкретных условиях, испытание устойчивости... Это не только вопрос структуры, а скорее всего вопрос взгляда, содержания, общей методологии, но и вопрос о характере структуры процесса...»

Об использовании некоторых результатов самостоятельной учебы думает и *Дюла Фехервари*, при анализе уже упомянутой *Шандором Надь* так называемой тенденции распространения процесса обучения. Наши ученики приобретают множество элементов опыта, знаний на уроках и вне школы (домашняя обстановка, работа молодежных организаций, заводская работа, радио, телевидение, кино, чтение), со всем этим нужно считаться во всех моментах процесса обучения. Нужно знать, что одна школа не может научить учеников всему, не может полностью сформировать готовых людей поэтому одним из важнейших критериев успешной работы школы является: — *в какой мере может она стать направляющей в совокупности общественного* влияния, рассматривая это влияние не на время школьного обучения, но и на период после окончания школы. Эта мысль выдвигает на первый план значение внутренних сил и развитие способностей.

Арпад Киши, кто ознакомил участников с результатами наблюдений, относящихся к вопросу оценки знаний, считает основой оценки считает изменения, происшедшие в учащемся. Педагогическая работа по всему своему характеру такова, что ее эффек-

тивность нельзя оценивать методами, пригодными в других видах деятельности. Все результаты педагогической работы должны быть видны и определяемы в детях, в учениках работу педагога можно оценивать также только неполно на основе ее внешнего наблюдения над этой работой. То, что педагог работал хорошо, должно измеряться более развитым мышлением ученика, его обогащенными знаниями, все более сознательным общественным поведением, моральным поведением, все более высоким уровнем мировоззрения, вкуса, запросов. Значит, прежде всего нужно оказать помощь самому педагогу чтобы он сам мог оценивать свою работу вышеуказанным образом.

Силард Фалуди остановился на взаимосвязях между процессом обучения и содержанием обучения, *Иштван Сокольски* на необходимости как можно большей самостоятельной деятельности; система действий, соответствующих логике предмета в предметном обучении, и введение учеников и эту деятельность был анализирован *Ласло Келемен*, на важности мотивировки остановился *Ласло Гашпар*, о нескольких учебных результатах разработки новых методов работы рассказала *Юдит Верешш*, о важности роли чувств — *Ференц Юхас*.

В связи с обучением математике *Ласло Фараго* сказал следующее:

«Положение о том, что вместо учеников нельзя делать ничего, что они могут сделать сами, нужно переформулировать таким образом, что здесь ученики должны делать *все* сами, ибо вместо них мы не можем сделать ничего».

Какие бы не были различия в подходе к вопросу отдельными венгерскими участниками, совещание заняло позицию за обучение, которое дает самый большой стимул и помощь для самостоятельной учебы. Для иллюстрации важности этой проблемы и в других странах, в нижеследующем изложены показатели использования времени пятидесяти учебных часов восемнадцатью учителями полученные *Хейнцем Леманном*. Согласно этим показателям, выделенное время было использовано спец. преподавателями следующим образом:

Использование преподавателями	Минуты	%
50 учебных часов	2250	100
а) разъяснение общих организационных вопросов или вопросов, связанных с обучением	138	6,1
б) контроль работы	186	8,3
в) сообщение нового материала (лекция)	279	12,4
г) разработка нового материала в форме разговоров	773	34,6
д) закрепление нового материала в форме разговоров	142	6,3
е) закрепление нового материала методом повторения и обобщения	278	12,4
ж) упражнения (в рамках самостоятельной дидактической части обучающих уроков)	8	0,4
з) диктовка и списывание с доски разработанных фактов и зависимостей	177	7,9
и) выделение домашних заданий	42	1,8
к) проверка домашних заданий	14	0,6
л) самостоятельная работа учащихся в рамках учебных уроков	131	5,8
м) потеря из-за начинания обучения с опозданием	77	3,4

На работу, — сказал *Леманн*, — при которой за определенное время ученики без помощи преподавателя преодолевают проблемы, самостоятельным мышлением и действием, — фактически отведено только 5,8% общего учебного времени.

В связи со структурным строением процесса обучения, изложенным в главном реферате совещания, *М. А. Данилов* сделал следующие замечания (изучая вопрос со стороны учебы, о чем в 1961 году у него уже была опубликована небольшая работа):

«Каждому автору совершенно ясно, что процесс обучения всегда направляется на определенную цель и что между его отдельными элементами существует тесная связь.

...против одной или другой схемы, если считать их абстрактным выражением процесса приобретения знаний, способностей и привычек, нельзя возражать. Но такие схемы не обязательно полезны, а даже могут быть и вредными.

В фактической жизни все намного сложнее, и схемы в большой степени упрощают процесс обучения: а) первым моментом обучения является постановка задачи познания, то есть воспроизведение положения, представляющего проблему, вызывающего активность учеников. Без этого невозможен настоящий процесс обучения. Ознакомление с

предместом само по себе еще не вызывает активность, не заставляет учеников активно проводить наблюдение. б) Схема представляет картину линейной неизменной последовательности элементов процесса обучения а это неправильно. Часто полезно начать с «применения» предмета или с решения задачи и т. д. В действительности последовательность элементов скорее спиралеобразна. Несомненно и то, что перечисленные в схеме элементы имеют место в процессе учебы. Но их *последовательность определяется логикой процесса учебы*. А логика процесса учебы хотя и определяется логикой предмета, однако не исключительно. Логика процесса учебы — это объективная закономерность процесса учебы, характеризующаяся тем, что каждый шаг в процессе учебы, то есть как наблюдение, так и образование понятий, формирование навыков и привычек, а также практическое применение знаний, являются необходимыми, закономерными и понятными для самих учеников...»

На основе анализа процесса учебы *Йожеф Вана* возражает против некоторых не совсем изолированных друг от друга понятий (обучение, подготовка, воспитание): «Речь идет здесь не только о терминах, но и о таких понятиях, которые предназнанные для выражения познания сути явлений и процессов.Подготовленность и способности учащихся формируются в процессе учебы, в зависимости от того, что человек изучает, и то того, как он это изучает, и от этого зависит формирование его личности, его воспитание!»

Здесь мы должны остановиться на добавлении, сделанное *М. Пенгерский* в связи со способами применения знаний (он сделал свое добавление из-за недоразумения, возникшего может быть вследствие неточного перевода главного реферата): «Может быть, было бы правильным, — сказал представитель Польши, — различать два вида применения знаний. Первый, «теоретический» — состоит в том, что ученики приобретают новые знания главным образом путем вывода, дедукции их из уже известного содержания (главный реферат также говорит об этом). Этот метод уже знали и применяли в Хербартовских традиционных школах. Такое применение знаний не относится к кругу действий, а ограничивается процессом мышления.

К этому виду применения знаний относится и тот тип, — о котором упоминает доклад, — когда ученики должны копировать определенную схему мышления. Например, учитель анализирует определенный текст, и по примеру этого ученик анализирует другой текст. Этот тип применения знаний требует уже более сложного процесса мышления, чем простое дедуктивное мышление. Он охватывает уже анализ, сравнение, объединение отдельных частей.

Другая форма применения знаний — это настоящее связывание теории с практикой. Для этого необходимо применение научного закона или целого комплекса различных законов для производственной деятельности направленной на однородное изменение действительности. Таким применением знаний руководствуется социалистическая дидактика (не забывая, однако, и о первой форме применения). Это гармонирует с принципом, по которому целю науки является не только объяснение мира, но и его изменение, улучшение.

В таком применении знаний чаще всего играет роль комплекс разных законов, и отдельные законы могут иметь разное влияние при их применении, они могут ускорять или замедлять получение ожидаемых результатов, могут изменить их взаимоотношение. Раскрытие таких комплексов и последствий их влияния может привести к открытию новых законов.

Такое применение знаний, связанное с активностью, как например рационализация имеет исследовательский характер. Теория не гармонирует с практикой, если упустить из вида весь комплекс законов, действующих в жизни.

Польская концепция о звеньях процесса обучения считает связь теории с практикой необходимым составным элементом и общей предпосылкой дидактической деятельности, и поэтому требует от педагога учитывать этот основной принцип и создать необходимые условия для его применения. Таким образом эта концепция ограничивает односторонние методы, сообщающие готовые знания, и заставляет учителя поддерживать активность учеников, связанную с познанием, создать условия непосредственного контакта с действительностью. А это оберегает преподавателя от вербализма и от представления «энциклопедических» знаний. Конечно очень трудно сократить части отдельных выступлений с таким расчетом, чтобы читатель смог вникнуть в суть спорной проблемы, но все же это единственный путь для освещения сходных или различных точек зрения.

4. *Задачи после педагогического совещания*

Даже такой фрагментарный обзор материала конференции поднимает множество полуразрешенных или совсем неразрешенных вопросов. Ссылаясь на тезисы съезда пар-

тии, *Ласло Матраи* обращает внимание на то, что проведение реформы обучения стоит большей частью еще перед нами. Может быть, не будет преувеличенем утверждать, — сказал он, — что *в области создания необходимых педагогических условий остается также еще много работы.*

Зная истинное положение, одним из условий всякого серьезного продвижения является расширение организационных основ науки воспитания.

После этого можно ожидать, — как это выразил *Шандор Надь*, — что расширится уже имеющаяся связь между теоретиками дидактики и педагогами, занимающимися творческим практическим трудом: представится наблюдать над смелой, инициативной, практикой направленной на развитие обучения и оценивать результаты. И это вероятно явится условием того, чтобы теория «пошла невстречу» экспериментам, при помощи которых практика очевидным образом ищет все лучшие и лучшие решения в области структуры процесса обучения, то есть построения учебных уроков.

За прошедшие десятилетия педагогия стала крупной наукой и, судя по всем признакам, она и останется таковой. До тех пор, пока мы не сделаем все следующие из этого выводы, мы можем лишь перечислять задачи. По сути дела, этим занималось и международное педагогическое совещание.

Последовательность и темпы приближения к научно контролируемому осуществлению этих задач зависят от возможностей и темпов развития науки.

INTERNATIONAL PEDAGOGICAL CONFERENCE IN BUDAPEST

The representatives of the pedagogical institutes of the Soviet Union and those of the people's democracies countries were invited by the Pedagogical Committee of the Hungarian Academy of Sciences under the auspices of the II Department of the Academy to a pedagogical conference for October 4th and 5th 1962.

The main report of the conference on *Structural questions of the didactic process* was made by SÁNDOR NAGY. Its whole text had been published in advance in the 2nd number of this year of the Magyar Pedagógia (Hungarian Pedagogia), and the guests from abroad received it in translation in time. JÓZSEF SZARKA, GYULA FEHÉRVÁRI and ÁRPÁD KISS, delivered correferata to the main report upon invitaton.

At the conference M. A. DANYILOV (Moscow), HEINZ LEHMANN (Drezden), M. PENCHERSKII (Warsaw), PAUL POPESCU-NEVEANU (București), JOZEF VANA (Prague), HRISTO VASILJEV (Sofia) foreign, SZILÁRD FALUDI, LÁSZLÓ FARAGÓ, LÁSZLÓ GÁSPÁR, BÉLA JAUSZ, FERENC JUHÁSZ, LÁSZLÓ KELEMEN, ISTVÁN SZOKOLSZKY,JUDIT VERESS Hungarian participants were contributing. JÓZSEF BÁNFALVI had sent in a written contribution. The Pedagogical Committee held an additional continuous extended session on November 19th so as to give a hearing to those Hungarian participants who had no possibility of remarking in the course of the two day's conference. This meeting was conducted by JÓZSEF SZARKA, its issues were summed up by SÁNDOR NAGY. FERENC ÁBENT, GYÖRGY ÁGOSTON, LÁSZLÓ BALASSA, ISTVÁN BORI, LAJOS HORVÁTH, SÁNDOR KOMLÓSI, LÁSZLÓ KÖRTVÉLYESI, LAJOS MAKAI, EMIL MOLNÁR, LAJOS SZATHMÁRY, ALFRÉD TEMESI, GÁBOR TÓTH joined in discussion.

Preliminary steps in the conference were taken by an organizing committee consisting of certain members of the Pedagogical Committee; in its successful accomplishment MÁRTON FARKAS took part on the authority of the II Department, and GÁBOR TÓTH as invited in particular.

The foreign and Hungarian guests were greeted by LÁSZLÓ MÁTRAI on behalf of the Presidency of the Hungarian Academy of Sciences. In the large audience representing all strata of the pedagogues JENŐ LUGOSSY, deputy minister, too, was present.

The material of the international pedagogical conference will be published by the Pedagogical Committee in Hungarian. As much as the extent of a report permits, parts of it should be emphasized hereby, grouped round a few important problems.

First of all, independtly of the progress made in the matter discussed, *the mere fact of holding the international conference* itself is to be appreciated on the basis of its perspectives promising in two directions.

It is the first notable evidence that the Hungarian Academy of Sciences turns with a greater readiness than did so far to stand by the science of education, reckoning with the consequences of the reality worded by LÁSZLÓ MÁTRAI in his opening speech as follows:

In the years gone the by board of the II. Department of the Hungarian Academy of Sciences repeatedly dealt with the situation, problems and perspectives of the science of education. This is to be perfectly understood in such era in which social responsibility for this science is growing considerably compared to anything happened so far, consequently its weight and influence has necessarily to grow. . .

But the perfect understanding of the participants of the conference experessed so often has to be qualified to be full of promise in the desire that an international organization and coordination of pedagogical researches are urgently needed, at least in case of certain spheres of problems. It has beeen stated very often by us as well as by others that institutes of peoples living in neighbourhood of one another are working hard in solving similar problems without knowing the results or cares of one another, without making an attempt at joining forces there where it would obviously shorten experimental phases, render results more reliable.

Accordingly, one may, without moving excessively off the reality, think that, in solving quite a number of such new problems as have been drafted by the conference and — a few of them — will be detailed in the following passages, the educational practice may rest on a scientific orientation more reliable and more controlled than so far.

1. *Securing Pedagogical Conditions for the Reform of Public Education*

Participants of the conference are dealing with the reform of public education, within this with the structural analysis of didactics as an *object*, and as a *way* and *means* seen together with the object. New objects and tasks may not efficiently be set by referring to an out of date means system.

There come into the limelight — said László Mátrai right at the opening of the conference — those research tasks that are destined to create the *pedagogical conditions* of putting the law (III. 1961) into force on a level as high as posssible. Sándor Nagy added to it fortwith as follows:

The law of the government of our People's Republic connected with the school reform clearly determines the perspective standing before our schools. We have to educate active, initiative, creative people partaking in building socialism with useful work. For this it is, of course, an indispensable condition the *creative nature of the school work*, such further development of instruction — education that the *creative work* should form the basis of shaping personality, of the communist education.

For this, however, the method of school teaching until now has to be changed.

In realizing the school reform, in creating the new school, the clue to further successes in decisively in the hands of the pedagogues. . . The *most modern objects of education cannot be realized with old, often out of date means* — said Gyula Fehérvári. And István Szokolszky attempted to delineate the picture of a class learning by working. We have to pass beyond — he said — the deplorable opinion inveterated deeply that activization of the pupils means to draw them into collective work by way of conversation. We have to go beyond this standpoint and lay stress upon the work of the pupils with own exertion. Situations are to be created in which not a common work in the traditional sense of the word is going on but the pupils work independently, do work by writing, measure, construct, make observations, do all school work according to a plan independently. In the meantime the pedagogue is going about among the forms keeping an eye on how work is going on, controlling, evaluating and helping if need be.

The way of looking at the new tasks and didactic process essentially different from that till now appears together also in the manifestations of the foreign participants.

About the question of reorganization of school system and parallel of the improvement of didactic process M. A. Danyilov was addressing in general.

The specialists — he said — study the didactic process with particular attention. In the Soviet Union where the transformation of the school system started before more than four decades. . . schools endeavour to equip the new generation growing up with real scientific knowledges, to arouse and establish *in every pupil* lastingly the interest in science, the love of science, to make creative work attractive for them and to qualify them for certain trade. Schools endeavour to improve in general in the pupils the ability of using their knowledges in life with adeptness and economically and to familiarize them with the bases of the dialectical materialistic ideology. . .

We are recalling still hereby some characteristic statements of other foreign contributors proceeding from manifestation of general facts towards mentioning more specific problems.

Popescu-Neveanu emphasized that, in socialist countries, schools did the long way of the development and renewal in a short time. We are advancing constantly, the mass of the knowledges acquired in school keeps growing from year to year, the level of development of the pupils in all directions improves in the same way owing to the increasing efficiency of education. The situation, however, is that schools have to satisfy, new, greater requirements. The rate of development of the school, that of the improvement of tempo achievements is still obviously behind the rapid stroke of the development of society, science and technics. . . .

A situation took shape with us — Heinz Lehmann is arguing — that certain teacher were of opinion that everything would be solved by school reform, new law, new curricula and textbooks i.e. people would be changed by them. It is not evident for every man even that today either that the new objects of new law and education will only be effective if every pedagogue in every lesson brings something qualitatively new and better into the didactic — educational process.

By the other three foreign contributors one or the other side of the problems was elucidated.

Hristo Vasiljev, concerning to the general school is stating that there mainly the development of mental abilities — attention, observing power, memory, imagination, thinking, etc. — is to be promoted. That is one of the fundamental tasks very important from point of view of success in general schools. One of M. Pencherskif's many important statements, too, emphasized this side of the school pedagogy. According to it the reform of the plan of tuition (curriculum) has to be based upon the creation of such a connection between theory and practice as secures that the knowledges of the pupils required in school should serve for means of analyzing phenomena seen in everyday life, and they should be the factors of intellectual development and ideology of the pupils. The instruction has to direct the pupils' thinking, to help them in putting questions and in making out the answers, to develop the ability of valuation and choice in them, to further in them the shaping of the claim to a personal participation in the process of social development as well as in the cultural development of the country and the whole world. At last the Czech Jozef Vana devoted all his lecture to the analysis of the process of learning reasoning as follows: The education of the new personality is the essential constituting element for building the communist society. If we want to attain that the science — that takes off the spontaneity in the socialist and communist society in every respect, — should lend efficient aid in solving problems connected with the education of the people of the new social epoch and lead to such perceptions on the basis of which the educating activity may be directed successfully, then we have to break with the traditional solution of pedagogical problems, to go beyond the empirism and subjectivism until now, to learn from other, fast developing fields of the science, to utilize the technics so developed today, to look for new ways, to work out new methods. . . The aptitude to be reshaped is identical with the ability of learning, of acquiring the new attitude and the new habits. The idea of learning spreads over all such areas and forms of human attitude that shapes themself or develop, respectively, under the effect of experiences. . . Therefore, he deems to be decisive dealing thoroughly with the psychology of learning, and its considering it at the analyses referring to the didactic process.

2. *Overall Sense of Modernization*

He who has read attentively the problems touched in point one, cannot have any doubt that the practical modern realization of the didactic process may not be explained in a way that *modernization* should extend only to certain components of the process. And what is more, evidently, it is not going only about instruction.

SÁNDOR NAGY has already emphasized that the object of analysis is the didactic process *in its entirety*. In order that this process should grow a *creative work* on a higher level than it is at present, not only structural relations, but also *conditions of* way of looking must be born in mind. He also mentioned that endeavours of modernization spread over the entirety of the education; it would not be expedient to look simply for its conditions only in the didactic process.

This latter standpoint has been stressed by JÓZSEF SZARKA in his lecture: The questions of modernizing the didactic and educational process are contiguous. The points of contact and connection are obvious here, the didactic process, namely, is part of the process of education. "It seems — he said — that the passivity of the pupil, the methods inciting to passivity, to one-sided reception are critized and censured from point of view of the instruction, only more exactly, of the intellectual education, though they might be censured, at least so much, also from point of view of moral education. . ."

From among the Hungarian contributors just one remark of SZILÁRD FALUDI should be mentioned here. He has been arguing that the modernization of the didactic process can really be carried out only if its requirements have already been taken into consideration at working up the *substance of the instruction*. Are fundamental expertnesses and promptitudes not developing in a satisfactory way? Has instruction no satisfying educational effect? Why is that so? It is so because instruction is often "broadly" interpreted, it is only this that is regarded also instead of education; it is not taken into consideration that instruction is a part and means of the education.

The foreign participants deal with the problem more in detail or more sparingly according to their choice of subject. M. A. DANYILOV mentions only so much that it is a task not be put off any longer to work out a general elaborate theory of instruction and education. The essence of the question, the uncleared state of the whole and the part of the taxological point of view has been made clear by JOZEF VANA:. . . pedagogy is, essentially, divided into two parts, the one is didactics, the theory of the process of instruction, i.e. of the process in the course of which pupils acquire knowledges and aptitude; the other is the theory of education, in the range of which all the constituent elements of education are studied with the exception of the intellectual one which is treated of in didactics, in the theory of instruction. But do pupils not aquire certain knowledges and habits also in the course of the moral and aesthetic education? And is it not the task of instruction to meet all the relations of education and the many-sided development of pupils?

He upholds the view that, if people approached the systematization of phenomena belonging to the scope of education from the side of learning, they would attain considerable progress surely in two lines: on the one hand, there would be no need for dividing a homogeneous process according to different points of view, on the other, the possibilities of a scientific examination of the whole process, or of one of its components, respectively, would be growing.

The overall importance, of modernization bearing on the whole range of the education, has been emphasized by several Hungarian contributors, too.

3. *Didactic Process and Learning*

According to SÁNDOR NAGY's definition, instruction is a *joint work of educator and of all the pupils*. As such it requires, and more emphatically than so far, the trend towards learning (and not towards the form of imparting). *Motivation*, SÁNDOR NAGY said for example, is an instruction-psychologic relation of didactic process, and as such, *is more important than we could point it out so far* (it is about the motivation of learning). In the introductory lecture motivation and object have been brought into connection, applicability and the importance of application have been emphasized. The known structural components of the didactic process (1. confronting pupils with the facts, observation, *gaining experiences*, 2. *analysis*, 3. *abstraction*, *generalizations*, 4. *consolidation*, *fixing*, *systematization*, 5. *application*, 6. *control*) were presented thus, in such a systematic division

hat the first four, subordinated to the main idea of *acquisition of knowledges*, and the *application* have been opposed as such a main requirement the proportion of which has to be improved within the whole. With all the components independent activity, the possibility of collective work, etc. have been referred to.

József Szarka set forth the necessity that *learning should grow an intelligent activity of creating nature*, and the educative efficiency of instruction should increase by it. He, concretely, sees the most essential structural modernization of the process of education in the fact "that, against the methods of ethical verbalism flooding everything with words and insisting one-sidedly on influencing consciousness, the practice, the action, the behaviour in concrete situations, the proof of moral courage get place. . . It is not only a structural question. . . It is the question rather of the way of looking, the substance, the general methodology but, expressly, that of the quality of the structure of process, too. . ."

Gyula Fehérvári, too, thinks of utilizing certain results of the independent learning when analyzing the tendency of the so-called "extending" the instructional process mentioned by Sándor Nagy: Our pupils acquire masses of knowledge elements, experiences both during and after school-hours (home surroundings, work in youth organizations and in factories, radio, television, film, readings, etc.). One has to reckon with all these. We have to take notice that school, alone, is not able to teach pupils everything, cannot form people entirely accomplished, therefore one of the important criteria of the success of its work *in what measure is able to grow directing in the social effect-ensemble*, referring this effect to both the time of schooling age and the period after finishing school. By this thought stress is laid upon the importance of developing inner forces, abilities.

Árpád Kiss, making known the issues of the observations belonging to the scope of valuation, has pointed to changes occurred to pupils as for the basis of valuation. The pedagogical work, by all its nature — he said — is such as its efficiency cannot be evaluated by the aid of proceedings suitable to other kinds of work. Since all its results have to be seen and established in children, in pupils, the work of the pedagogues, too, can incompletely be qualified on the basis of the external observation. The fact that the pedagogue was working well has to be measurable upon the thinking more developed of the pupil, on his knowledge increased, on his behaviour more conscious and more socialized, on his moral views, on higher level of his ideology, taste and claims. Consequently, in the first place, the pedagogue himself (herself) has to get aid so as to able to appreciate his work like this.

The connection between the didactic process and the substance of instruction is emphasized by Szilárd Faludi, the necessity of making pupils act independently in all the possible directions by István Szokolszky, in teaching a subjects the analysis of operation systems adequate to the logic of the subject, the introduction of pupils to these operations by Lászió Kelemen, the importance of motivation by László Gáspár, some results in learning owing to working out new working methods by Judit Veress, the significance of the role of sentiments by Ferenc Juhász. In connection with teaching mathematics, László Faragó has said as follows: "The formula of not to do anything instead of them (pupils) they are able to do, applied to our subject has to be rephrased thus: here the pupils have to do all, for we cannot do anything instead of them."

Divergences though might have been in turn of mind of the respective Hungarian contributors, the conference took stand on such learning as affords the strongest stimulation and aid to independent work.

In order to make manifest as how vivid this problem is also in other countries, we impart hereby Heinz Lehmann's report of using up time about 50 lessons with 18 pedagogues. According to this the subject teachers used the time at disposal as follows:

	Minutes	Per cent
50 lessons used by the pedagogues for	2250	100
a) explaining general organization questions or those connected with teaching	138	6,1
b) controlling work	186	8,3
c) imparting new matter (lecture)	279	12,4

	Minutes	Per cent
d) working up new matter in the course of conversation	778	34,6
e) fixing new matter in the course of conversations	142	6,3
f) fixing new matter in form of repetition and summary	278	12,4
g) practising in the framework of independent didactic part of the lesson	8	0,4
h) dictating facts elaborated and coherences, or copying from blackboard	177	7,9
i) setting homeworks	42	1,8
j) controlling homeworks	14	0,6
k) independent work of pupils done during the lesson	131	5,8
l) because of late beginning of teaching have gone lost	77	3,4

For such work — said *Lehmann* — in the course of which pupils get the upper hand of their problems without being helped by teacher and thinking independently for a given time, they used essentially only 5.8% per cent of the lesson.

In connection with the structure of didactic process reviewed in the main report, M. A. Danyilov has remarked (examining the question from the side of learning, about what a work of his was published in 1960) as follows:

All authors perfectly understand that the didactic process tends towards definite objects at all times, and there is a close connection among its elements.

. . . one scheme or the other when considering it as the abstract expression of the process of acquring knowledges, aptitudes and habits, cannot be objected to. But the schemes like these are not useful by all means, even may be harmful.

In real life everything is more complicated and the scheme simplifies the didactic process to a high degree; *a)* the first phase of instruction is setting the problem to be known, i.e. bringing about the situation denating the problem eliciting the inner activity of pupils. No real didactic process can exist without it. Facing things in itself still does not bring about the activity, does not get one to do active observation; *b)* the scheme produces the image of *unchanged*, linear succession of the elements of didactic process and this, however, is wrong. Often it is useful to begin with the "application", or with the solution of the problem, etc. In reality the succession of the elements is rather spirallike. There is no doubt about it either that the elements enumerated in the scheme are found in the process of learning. But *their succession is determined by the logic of the process of learning.*

The logic of the process of learning is determined indeed by the logic of the subject, but not exclusively. The logic of the process of learning is the objective conformity to rules of the process of learning characterized by the fact that every step of learning of the pupil, i.e. both the observation, the acquirement of the facts, the formation of notions, the development of aptitudes and habits, and the practical application of the knowledges are necessary, lawful, fruitful and comprehensible to the pupils themselves. . .

On the basis of the analysis of the process of learning Jozef Vana is objecting to certain notions not clearly separated (instruction, training, education): "It is not merely about technical terms hereby but about such notions as are destined to express the acquiring of the knowledge of phenomena and processes in their essence. Aptitudes and properties are shaped in the process of learning, from what one is learning and on how one is learning depends the development of one's whole personality and education."

At this point we have still to touch upon an addition M. Penczerskij has thought necessary to set forth (partly may be owing to the inaccurate translation of the text of the main report, so through a misunderstanding) in connection with the kinds of *application* of *knowledges*.

It would be perhaps good — said the Polish delegate — to distinguish two kinds of the application of knowledges. The one, the "theoretical", one means that pupils, mainly by way of inference (the lecture is about this) gain new knowledges, in particular from the substance known, by deduction. This mode of application of knowledges has been known and applied already in Herbart's traditional school. An application of knowledges like this does not belong to the scope of action, but is limited to the process of thinking.

To this kind of the application of knowledges belongs still that type of application mentioned in the lecture in which the pupil has to imitate a prescribed scheme of thinking e. g. the teacher analizes a certain text, and the pupil analyzes another text patterned after that. This type of application of knowledges requires more complicated operation of thinking than the simple deduction. This embraces already analyses, comparison, integration of separate parts.

Another form of application of knowledges is the real *coupling of theory* and *practice.* The application of a scientific law, or of a whole complex of various laws tending to an alteration of a certain kind of the reality, to productive activity is needed for it. It is the application of knoweldges like this that the socialist didactics keep in view (not forgetting its first form either). It is in harmony with the principle that the object of science is not only to explain the world but also to change and improved it.

In the application of knowledges like this a complex of various laws plays role most often and certain laws may act in different ways in the course of their application, may accelerate or retard taking place of results waited for, may alter their interaction. Discovering a law complex like this and consequences of its effect may lead to discovery of new laws. Such application of knowledges combined with action is of researching nature e.g. the rationalization. Theory is not in harmony with practice if it does not take into consideration the whole complex of all the laws acting in the reality.

The Polish conception of the links of didactic process regards the connection of theory and practice as an indispensable constituting element and general condition of didactic activity; therefore it makes obligatory for the pedagogue to take into consideration this basis principle and the creation of relations necessary to its application. In this way it restricts the one-sidedness of the methods imparting ready knowledges and compels the teacher to stimulate the pupils' activity connected with knowledges, to create the relations of the direct contact with the reality. Thus the same preserves it from verbalism and from imparting encyclopedic knowledge. . :

It is of course very difficult to abridge detached parts of lecture so that the reader should be able to look in the essence of the problem discussed: it is, however, the unique way to clear up views agreeing or differing in certain regards .

4. *Tasks after the Conference*

A survey however fragmentary of the material of the conference like this raises masses of joint problems solved or unsolved. László Mátrai, reminding the guiding principles of the party congress, calls attention to that the realization of didactic reform follows for the most part hereafter. It is perhaps not exaggeration to state — he said — that *there is still very much to do regarding the creation of the necessary pedagogical conditions.*

Knowing the situation, one of the conditions of all considerable progress is broadening the established bases of the science of education.

It is to be expected that — as Sándor Nagy expressed — the connection of the theoretical scientists of didactics as well as of the pedagogues working creatively in practice existant also in the course of the works so far becomes wider, in the future that there opens possibility of observing the practice acting initiatively and courageously of evaluating the results. And surely this is the condition also that the theory should go to meet experimentings with which the practice looks obviously for better and better solutions regarding the structure of didactic process and the building up teaching lessons respectively."

Pedagogy grew a great science during the last decades and, to all appearances, so it remains. As long as we do not draw all conclusions of that, we only can tell over tasks. The international conference, too, has done essentially so. As to in what order and in what pace can we come nearer to their realization, controlled scientifically, it depends on the possibilities and quickness of the development of science.

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó igazgatója — Műszaki szerkesztő: Vidosa László
A kézirat nyomdába érkezett: 1962. XII. 11 — Példányszám: 2000 — Terjedelem: 10,8 (A/5) iv

63,56417 — Akadémiai Nyomda, Budapest — Felelős vezető: Bernát György

2.12.

VÁG OTTÓ

A SZEMÉLYISÉG ALAKÍTÁSÁNAK PROBLÉMÁJA MAKARENKO ÉLETMŰVÉBEN

(A. Sz. Makarenko születésének 75. évfordulójára)

„Az ön pedagógiai kísérlete ragyogó eredményeivel... nemzetközi jelentőségű. Minden ország haladó pedagógusainak közkincsévé kell tennie... S mennél hamarabb, annál jobb..."
(GORKIJ MAKARENKÓHOZ.)[1]

ANTON SZEMJONOVICS MAKARENKO pedagógiai elméletét harminckét esztendős pedagógiai gyakorlatának, mindenekelőtt pedig a GORKIJ-telepen és a DZERZSINSZKIJ-kommunában végzett tizenhat esztendős nevelői tevékenységének tapasztalatai alapján alakította ki. A halála óta eltelt közel két és fél évtized során a pedagógia és más társadalomtudományok eddig is vizsgálták MAKARENKO életművét, ennek ellenére az egyes társadalomtudományok még csak egy töredékét vonták le azoknak a konzekvenciáknak, amelyek MAKARENKO elméleti és gyakorlati tevékenységéből, egész életművéből adódnak. Márpedig a szocializmus teljes felépítésének, ill. a kommunizmus építésének feladata egyre inkább előtérbe állítja a kommunista személyiség alakításának problémáját, s e tekintetben egyik legfontosabb forrásunk éppen MAKARENKO életműve. Olyan problémák kerülnek tehát előtérbe, mint a személyiség alakítása problémájának megközelítési módja, a személyiség tervezésének kérdése, a személyiség és a közösség viszonya, a személyiség alakításának módszerei stb. E problémák (s más további problémák) mindegyike önálló tanulmányok sorát igényelné. A következőkben csak arra vállalkozunk, hogy *felvázoljunk* a makarenkói pedagógiából a személyiség alakítása vonatkozásában adódó néhány lényegesnek vélt következtetést, s ezzel ráirányítsuk a figyelmet a makarenkói személyiségelmélet néhány tanulságára.

I.

MAKARENKO pedagógiai elméletének jellemzése kapcsán meglehetősen gyakran találkozunk e pedagógia „empirikus" jellegének hangoztatásával. A makarenkói pedagógia állítólagos „empirizmusát" hol pozitív, hol negatív előjellel emelik ki. MAKARENKO egyes hívei elsősorban az „üres teoretizálással" szembeni állásfoglalására, valamint a pedagógiai tapasztalatok feldolgozásának igényére fordítják figyelmüket, mások viszont MAKARENKO gyakorlati teljesítményének látszólagos elismerése mellett holmi „elméletellenességet" tulajdonítanak neki.

Az elmélethez való viszonyát MAKARENKO igen világosan megfogalmazta egyik előadásában, amikor arra a konzultációs kérdésre, hogy „hogyan értelmezi a pedagógiai elmélet és a pedagógiai gyakorlat viszonyát", többek között a

[1] GORKIJ és MAKARENKO beszélgetése alapján idézi: N. FERE: Tanítóm, Makarenko. Budapest, Tankönyvkiadó, 1962., 154. lap.

következőket válaszolta: „Rendkívül nagyra becsülöm a pedagógiai elméletet, nem élhetek nélküle, szeretem a pedagógiai elméletet. . . . Csakis a pedagógiai elméletet szeretem, nem pedig a pedagógiai fecsegést, márpedig néha az ilyen fecsegést nevezik pedagógiai elméletnek. Azt akarom, hogy a pedagógiai elmélet igazi elmélet legyen."[2]

Az elmélet kialakításának *induktív* és *deduktív* útja MAKARENKÓnál dialektikus egységbe kovácsolódik össze. A tapasztalat, az indukció szerepét mindenekelőtt azokkal szemben hangsúlyozza, akik a nevelés törvényeit más tudományokból (az idő tájt elsősorban a biológiából és a pszichológiából) igyekeztek deduktíve levezetni. E nézetekkel szemben a nevelési folyamatban szerzett konkrét tapasztalatok általánosítását hangsúlyozza. „Milyen formát ölthet tehát a pedagógiai törvény? — írja egyik tervezett munkájának egy elkészült fejezetében. — E törvényt az emberről és az emberiségről szóló tudományok jelenlegi helyzetében semmi esetre sem lehet teljesen dedukció útján valamely általános tételből levezetni. — A szovjet pedagógiai törvény alapjává a teljes tapasztalat indukciójának kell válnia. Csak a teljes tapasztalat — amelyet folyamatában és eredményeiben is ellenőriztünk —, csak a tapasztalat teljes komplexumainak összehasonlítása adhatja meg nekünk azokat az adatokat, amelyek a kiválasztáshoz és a döntéshez szükségesek."[3]

A teljes tapasztalat jogának védelmezése azonban korántsem jelenti a pedagógiai problémák megközelítése deduktív útjának a kizárását. Egyrészt — mint láttuk — hangoztatja, hogy a pedagógia törvényeit „semmi esetre sem lehet *teljesen* dedukció útján. valamely általános tételből levezetni",[4] másrészt viszont rámutat a dedukció szerepére is a pedagógiai elmélet kialakításában. „Amikor a teljes tapasztalat jogát védelmezzük — írja —, ugyanakkor egyetlen pillanatot sem vesztegetünk az indukció kizárólagos jogainak védelmére. A tapasztalat, mint minden más területen, itt is deduktív tételek alapján jön létre, s e tételeknek a tapasztalat első mozzanatának határain túl is megvan a jelentőségük: irányító tételek maradnak az egész tapasztalati folyamatban."[5]

Ahogy az indukció és a dedukció összekapcsolása érvényesül a makarenkói pedagógiában, ugyanúgy kell érvényesülnie *a makarenkói életmű feldolgozásában* is. MAKARENKO műveiben (mind szépirodalmi alkotásaiban, mind pedig elméleti írásaiban) az általa vezetett közösségek nevelési folyamatának részletes leírását hagyta hátra. Ez a tényanyag és az ehhez kapcsolódó elemzések sora a nevelési tapasztalatok gazdag tárházát jelentik a jelenkor számára is. MAKARENKO maga ezeknek a tapasztalatoknak elsődleges általánosítását végezte el elméleti műveiben, rendszerré szervezésüket azonban csak megkezdte, pedagógiai rendszerének teljes kialakításában korai halála megakadályozta. Másrészt viszont az elméleti műveiben kifejtett tételek a jelenkor marxista pedagógiája számára kiinduló tételekként is szolgálhatnak, amelyek „irányító tételek" lehetnek a gyakorlati pedagógiai kutatómunka során, „az egész tapasztalati folyamatban".

[2] Pedagógiai nézeteim. MAKARENKO Művei, V. kötet, 281. lap. — A MAKARENKO műveiből vett idézeteket művei hétkötetes magyar kiadásából (Makarenko művei, I—VII. kötet, Akadémiai Kiadó — Tankönyvkiadó, Budapest, 1955—1956; továbbiakban: MM) vettük. Helyenként szükségesnek mutatkozott a fordítások helyesbítése. Ezekben az esetekben MAKARENKO művei hétkötetes orosz nyelvű (második) kiadását (А. С. Макаренко: Сочинения в семи томах, Второе издание, Издательство Академии педагогических наук, Москва, 1957—1958; továbbiakban: MSZ) használtuk fel.

[3] A gyermekmunkatelep munkamódszerének tapasztalatai. MM V. 428. lap.

[4] Uo. Kiemelés tőlem — *V. O.*

[5] I. m. 429. lap.

Nem szabad azonban figyelmen kívül hagynunk azt a körülményt, hogy MAKARENKO halála óta lényegesen kiszélesedett a pedagógiai elméletnek mind a tapasztalati, mind az elméleti bázisa. MAKARENKO tapasztalatait mindenekelőtt az általa irányított közösségek életéből merítette, habár tapasztalatainak köréből korántsem rekesztette ki a korabeli szovjet társadalom nyújtotta tapasztalatokat (s e tapasztalatokat bizonyos vonatkozásban a nevelésre vonatkozó deduktív úton nyert tételek kiindulópontjaiként is felhasználta). A jelenkori pedagógiai kutatómunka azonban számot vethet nemcsak további jól működő, tudatosan vezetett nevelési intézmények tapasztalataival, hanem felhasználhatja azokat az általánosításokat is, amelyek a szocializmust építő, vagy a szocialista társadalom különböző kollektíváinak (egyes üzemek, pártszervezetek, ifjúsági szervezetek kollektíváinak) életéből, a kommunista személyiség ezekben lezajló alakulása folyamatából adódnak.

A pedagógiai elmélet tapasztalati bázisának kiszélesedése mellett a pedagógia napjainkban jobban támaszkodhat az egyes társadalomtudományok eredményeire is. MAKARENKO, amikor tiltakozik az ellen, hogy a pedagógia törvényeit „teljesen dedukció útján valamely általános tételből" vezessék le, akkor „az emberről és az emberiségről szóló tudományok jelenlegi helyzetére" hivatkozik. Arra, hogy MAKARENKO hol keresi a pedagógia deduktív úton nyert gazdagításának forrásait, világosan utal egy a Pravdában megjelent cikkében: „... a marxizmus—leninizmus általános pedagógiai eszméi ... a nevelés területén határozott világos irányvonalat adnak, és óriási perspektívákat nyitnak a pedagógiai alkotó munka előtt."[6] A marxizmus—leninizmus klasszikusainak művei számos vonatkozásban megadják a marxista pedagógia elméleti alapjait, s a társadalomtudományoknak az elmúlt évtizedekben végbement fejlődése tovább szélesítette azt az elméleti bázist, amely a pedagógia számára alkotó módon kiaknázható. A marxista pedagógia egyik legalapvetőbb problémája a kommunista személyiség formálásának kérdése, márpedig a személyiség alakulása nem egyetlen tudomány, hanem a társadalomtudományok széles körének tárgyköre. A marxista filozófia személyiségelmélete (amelynek nem jelentéktelen része éppen MAKARENKO munkásságából adódik) elengedhetetlen elméleti kiindulópontja a kommunista személyiség nevelésére vonatkozó pedagógiai elméletnek is.

A marxista filozófia eredményeinek a pedagógiában való hasznosítása korántsem jelenti azt, hogy a pedagógiai elmélet tételeit, a nevelési folyamat törvényeit egyoldalúan a filozófiából vezetnénk le. Ez a törekvés (amely egyébként a marxista pedagógia fejlődésének egy szakaszában eléggé erőteljesen jelentkezett) figyelmen kívül hagyná a pedagógiai elmélet tapasztalati bázisát. A kommunista személyiség alakításának elmélete azonban csakúgy nem nélkülözheti a marxizmus személyiségelméletét, mint ahogy nem nélkülözheti a kommunista személyiség nevelésének folyamatából adódó konzekvenciákat, s a marxista pedagógia továbbfejlődésének mindkét tényező figyelembevétele, s a belőlük adódó korrekciós lehetőségek kihasználása egyaránt feltétele.

II.

A személyiség alakítása tudatos tevékenységet igénylő folyamat. Ez előtérbe állítja a nevelési *cél* problémáját. MAKARENKO számára a nevelés célja pedagógiai elméletének és nevelési gyakorlatának egyik alapvető kiindulópontja.

[6] A nevelés problémái a szovjet iskolában. MM V. 356. lap.

A nevelési cél általános megfogalmazását azonban nem tartja elégségesnek. 1932-ben írt egyik munkájában már határozottan rámutat arra, hogy a nevelés céljának valamiféle rövid megfogalmazása nem nyújt egyebet, mint elvont nevelési eszményt, amely a nevelés gyakorlata számára nem jelenthet konkrét iránymutatást. „Elvont eszmény mint nevelési cél nemcsak azért nem felel meg nekünk — írja —, mert az eszmény általában elérhetetlen, hanem azért sem, mert a cselekvés szférájában az eszmények közötti kapcsolatok nagyon összekuszálódnak. ... Afféle próbálkozások, hogy a nevelés céljait röviden megfogalmazzák, csak a gyakorlattól, a valóságtól való teljes elszakadásra mutatnak. Éppen ezért természetes, hogy az ilyen formulák semmit sem alkottak való életünk és eleven gyakorlatunk számára."[7]

A pedagógiai tankönyvek és kézikönyvek a kommunista nevelés általános céljaként általában a sokoldalúan (mindenoldalúan) fejlett kommunista ember kialakítását jelölik meg. Bár a kommunista embereszmény elvont megfogalmazása szükséges kiindulópont a nevelőmunka szempontjából, mégsem jelent elégséges konkrét indítékot a kommunista személyiség kialakításának gyakorlata számára. Éppen ezért MAKARENKO a nevelési cél részletesebb megfogalmazását igényli. „A nevelés célján értem az ember egyéniségének,[8] jellemének programját — írja —, s itt a jellem fogalmába beleveszem az egyéniség egész tartalmát, vagyis külső megnyilvánulásainak jellegét éppen úgy, mint belső meggyőződését, politikai nevelését és ismereteit, tehát feltétlenül az egyén teljes képét. Véleményem szerint feltétlenül szükséges, hogy nekünk, pedagógusoknak legyen ilyen programunk az emberről, s efelé állandóan törekedjünk."[9]

A nevelési cél ilyen részletekbe menő megfogalmazása már felveti a személyiség tervezésének, vagy ahogy MAKARENKO helyenként nevezi, a személyiség standard (szabvány[10]) programjának kérdését.

MAKARENKO — mint egy helyen írja is — nem vállalkozott arra, hogy elkészítse a kialakítandó személyiség említett részletes programját. Úgy vélte, hogy „ez a téma néhány tudós erőfeszítésére méltó, de különösképpen méltó közoktatási népbiztosságaink erőfeszítésére, amikor a nevelés épülete számára majd előkészítik az egyének, a típusok és a közösségek »tervrajzainak« mappáját".[11] (Mint ismeretes, az utóbbi esztendőkben, mind a Szovjetunióban, mind hazánkban történtek — legalábbis tendenciájukban — ilyen jellegű kísérletek.) Az a körülmény azonban, hogy MAKARENKO ezt a részletes tervezőmunkát nem végezte el, korántsem jelenti azt, hogy pedagógiai tevékenységét személyiségprogram híján végezte volna. S ez a program a korabeli szovjet társadalom igényeit tükrözte. E program rövid összegezésével több helyen is találkozhatunk műveiben.[12]

A személyiség standard programja magában foglalja mindazokat a sajátosságokat, amelyekkel a kialakítandó személyiséget fel kell ruházni. E program

[7] A gyermekmunkatelep munkamódszerének tapasztalatai. MM V. 418. lap.

[8] MAKARENKO művei magyar kiadásában az orosz ЛИЧНОСТЬ szót az „egyéniség" kifejezéssel fordítják. Tanulmányunkban a manapság használatosabb „személyiség" kifejezést használjuk, a MAKARENKO-idézetekben azonban meghagytuk az „egyéniség" kifejezést.

[9] A szovjet iskolai nevelés problémái. Első előadás: A nevelés módszerei. MM V. 105. lap.

[10] Bár MAKARENKO művei magyar fordításában a „szabvány-program" kifejezés szerepel, úgy vélem, hogy a „standard" szót pontosabban fejezi ki az eredeti orosz kifejezést (СТАНДАРТ, СТАНДАРТНАЯ). Vö. MSZ V. p. 119.

[11] A gyermekmunkatelep munkamódszerének tapasztalatai. MM V. 419. lap.

[12] Vö. A pedagógusok vállukat vonogatják. MM II. 379. lap; A gyermekmunkatelep munkamódszerének tapasztalatai. MM V. 419. lap.

azonban nem vezethető le elvont spekulációból, hanem kizárólag a társadalom igényeiből. S e tekintetben igen nagy szerepe van a tudományos előrelátásnak. A személyiség programja ugyanis rendkívül *dinamikus* jelenség. A társadalom fejlődése és ezzel együtt az egyes ember iránt támasztott igényeinek változása ugyanis a személyiségprogram állandó változását is követeli. A személyiség standard programjának erre a dinamikus jellegére már MAKARENKO is utal, amikor megállapítja a következőket: „Az egyéniség mint nevelési termék tervezését a társadalom igényei alapján kell elvégeznünk. Ez a tétel rögtön megfosztja termékünket az eszményi lepeltől. Feladatainkban nincs semmi örökre szóló és abszolút. A társadalom követelései csak egy korszakra érvényesek, s e korszak időtartama többé-kevésbé korlátozott. Tökéletesen meg lehetünk győződve arról, hogy a következő nemzedékkel szemben már bizonyos mértékig megváltozott követeléseket fognak támasztani, s amellett e változásokat fokozatosan fogják végrehajtani, az egész társadalom életének fejlődése és tökéletesedése arányában."[13]

A személyiség programjának dinamizmusa tehát mindenekelőtt a társadalmi igényektől való meghatározottságában rejlik. Számításba kell azonban venni, hogy ezek az igények elsősorban nem mint a társadalom jelenlegi, hanem mint *jövőbeni* igényei jelentkeznek. A személyiség tervezésének mindenekelőtt a felnövekvő nemzedék nevelését végző nevelési intézmény tevékenysége szempontjából van jelentősége. Ez viszont fokozott mértékben előtérbe állítja azt a követelményt, hogy a személyiség standard programját a társadalom jövőbeni igényei alapján fogalmazzuk meg. MAKARENKO is hangsúlyozza, hogy „... a szovjet pedagógiának ... messze előre meg kell terveznie az új, tipikus szovjet ember tulajdonságait, sőt meg is kell előznie a társadalmat emberformáló munkájában".[14] A személyiségprogram dinamizmusa azonban további disztinkciókat is szükségessé tesz. Míg ugyanis a társadalmi igények például a most középiskolába lépő (tehát 15 éves) fiatalok esetében négy esztendős perspektívában jelentkeznek (azaz ezeket az igényeket a szocializmus teljes felépítésének követelményei szabják meg), addig a most óvodába lépő (tehát 3 éves) gyermek esetében már tizenöt esztendős perspektívával kell számolni (azaz a kommunizmus építése által megszabott igényekkel).

A felnövekvő nemzedék nevelését szolgáló intézmények szempontjából (iskolarendszerünk fejlődési perspektíváit szem előtt tartva) tehát mintegy tizenötesztendős távlatban (3-tól 18 éves korig, azaz óvodába lépéstől érettségiig) merül fel a társadalmi igények megszabta személyiségprogram problémája. Ez a program azonban, mint minden program, csak szakaszosan valósítható meg. Ez azt jelenti, hogy a személyiség programjának a nevelési intézmény elhagyásának időszakára időzített standardját a nevelési intézményrendszer tagoltsága által meghatározott életkori csoportoknak megfelelő programszintekre kell lebontani. E programszintek jelentik a pedagógiai tevékenység közbülső távlatait.

A személyiségprogram dinamizmusának tekintetbevétele a személyiségstandard kialakításának egyik alapvető feltétele. Emellett azonban figyelembe kell venni más, módosító tényezőket is. A személyiség ugyanis nem elszigetelten, hanem adott *közösségekben* fejlődik, s alakulása e közösségekben valósul meg. A személyiség programjának a konkrét alkalmazás során, ezért számot kell

[13] A gyermekmunkatelep munkamódszerének tapasztalatai. MM V. 418. lap.
[14] A szovjet iskolai nevelés problémái (vázlat). MM V. 447. lap.

vetnie az adott közösségek fejlettségével, jellegével is. E közösségek pedig (a pedagógiai gyakorlatban: az iskolai közösségek) bizonyos mértékig eltérő fejlettségűek. Márpedig a nevelési folyamatban a társadalmi igények közvetlenül egy közösség követeléseiként jelentkeznek az egyén előtt. A fejlettebb közösség nyilván közelebb kerül a személyiség tervezett standardjának megvalósításához, mint a fejletlenebb. Ez tehát azt jelenti, hogy a tervezésnak a gyakorlatban bizonyos mértékig alkalmazkodnia kell azoknak a közösségeknek a fejlettségéhez, jellegéhez, amelyekben a személyiség alakulása folyik, illetve a személyiség általános standardja az egyes közösségeknek megfelelően bizonyos mértékig módosulhat.

A személyiség általános standard programjának és az egyes — a személyiség alakításában közvetlenül ható — közösségek személyiségprogramjainak viszonyában az általános és a különös problémája jelentkezik. A standard-„személyiség" és *az egyén* viszonya viszont az általános és az egyes problémáját veti fel. A személyiség tervezése ugyanis óhatatlanul felveti azt a problémát, hogy az ilyen program nem „szabványegyének" kialakulását eredményezi-e. A személyiségprogram sablonná válásának ez a látszólagos veszélye felmerült MAKARENKO gyakorlatában is. „Amikor . . . eljutottam az egyén programjának gondolatáig — írja —, ezzel a kérdéssel találtam magam szemben: vajon egyenlő legyen-e ez a program mindenki számára? Vajon minden egyéniséget alá kell vetnem egységes programomnak, belekényszerítenem egy szabványba, és e szabvány felé kell törekednem? Ebben az esetben fel kell áldoznom sok egyéni bájt, sajátszerűséget, különleges szépséget, ha pedig ezt nem áldozom fel, akkor hogyan lehetne szó programról egyáltalában? Ezt a kérdést nem tudtam egyszerűen elmélkedéssel eldönteni; de tíz év leforgása alatt eldőlt gyakorlati úton. Nevelőmunkám során úgy láttam, hogy igenis ki kell alakulnia egy általános »szabvány«-programnak, de azon belül helye kell, hogy legyen egyéni helyesbítéseknek is."[15]

A személyiség standard programja tehát a kialakítandó személyiségek általános vonásait foglalja magában. „Az a kérdés például fel sem merülhet — írja MAKARENKO —, hogy neveltem bátor ember lesz-e, vagy pedig gyáva. Itt a »szabványt« tartom szem előtt: minden embernek bátor, férfias, becsületes, munkakedvelő hazafivá kell lennie."[16] Az általános vonások mellett azonban feltétlenül szerephez jutnak az egyéniek is. Ez egyrészt abból ered, hogy az egyes embernek megvannak a maga egyéni sajátosságai, amelyek a helyesen szervezett nevelési folyamatban az általános keretei között ugyan, de egyedi módon fejlődnek, másrészt viszont abból, hogy a társadalomnak is szüksége van az egyének sokféleségére, s ezért az egyéni sajátosságok kibontakoztatása legalább annyira igénye a társadalomnak, mint a személyiségstandard megvalósítása. Az azonosság és különbözőség eme dialektikus kapcsolatára utal MAKARENKO is, amikor a következőket írja: „. . . tartsuk mindig szem előtt, hogy tágabb elvonatkoztatás során bármennyire egésznek lássuk is az embert, ennek ellenére az emberek bizonyos fokig nagyon is különböző minőségű anyagai lesznek a neveléshez, s az általunk kibocsátott »termék« ugyancsak feltétlenül sokféle lesz. Hiszen sokféle anyagot foglalunk össze a fém fogalmában, de ez nem jelenti azt, mintha alumíniumból vésőt vagy higanyból csapágyat akarnánk gyártani. Hihetetlen felületességre vallana, ha az emberi sokféleséget semmibe vennők,

[15] A szovjet iskolai nevelés problémái. Első előadás: A nevelés módszerei. MM V. 105. lap.
[16] Uo.

és a nevelés feladatainak kérdését egy mindenki számára azonos sorocskába próbálnók beleszorítani. — Nevelésünknek kommunista nevelésnek kell lennie, és minden általunk nevelt embernek a munkásosztály ügyét kell szolgálnia. Ez az általános tétel — az anyag különbözőségétől és a társadalomban való felhasználásának sokféleségétől függően — szükségképpen a megvalósítás különböző formáit tételezi fel."[17]

III.

MAKARENKO pedagógiai rendszerének egyik legalapvetőbb kategóriája a *közösség*. A közösség az a közeg, amelyben a kommunista személyiség formálódik. A közösség a kommunista nevelés alapelve, vagy miként helyenként írja: a nevelés „célja", „legfőbb eszköze", „legfontosabb formája".

A marxista irodalomban a közösség fogalmának, ismertetőjegyeinek legalaposabb elemzését mind ez ideig MAKARENKO műveiben találhatjuk. Írásaiban a közösség fogalmát mindenekelőtt két irányban igyekszik elhatárolni. Egyrészt szembefordul a közösség biologisztikus értelmezésével („A közösség olyan együttműködő személyek csoportja, akik együttesen reagálnak valamilyen ingerre"[18]), másrészt viszont azzal a felfogással, amely a különféle emberi csoportokat, csoportosulásokat, egyesüléseket válogatás nélkül közösségnek minősíti.

MAKARENKO műveiben a *közösség fogalmának* számos jellemzésével találkozhatunk. Például: „A közösség céltudatos komplexuma az olyan szervezett egyéneknek, akik a közösség szerveivel rendelkeznek."[19] „A közösség . . . célirányosan felépített, cselekvőképes és tevékeny szervezet."[20] „A közösség kontaktusban élő egység, amely az egyesülés szocialista elvén alapul."[21] Viszonylag legteljesebb megfogalmazása: „A közösség olyan dolgozók szabad csoportja, akiket a közös cél, a közös tevékenység egyesít; szervezett, irányító szervekkel rendelkező, fegyelmezett, felelősségét érző csoport. A közösség nem egyéb, mint szociális szervezet az egészséges emberi társadalomban."[22]

A közösség említett általános jellemzésein túl számos további ismertetőjegyre is felhívja a figyelmet. Például: A közösség „a szocialista társadalom sejtje".[23] „A közösség társadalmi szervezet."[24] „A közösség a szovjet társadalom része, szervesen összefügg minden más közösséggel."[25] „A közösség nemcsak a közös cél szolgálatában és közös munkában egyesíti tagjait, hanem e munka közös megszervezésében is."[26] A közösségben „az elvtársak viszonya . . . felelős függőség kérdése".[27] A közösség tagjait nem „csupán a barátság fűzi egybe . . ., hanem a közös felelősség a munkában, a közös részvétel a közösség munkájában".[28] Közösségnek „csak a kontaktusban élő egységet" nevezzük, s így meg-

[17] A gyermekmunkatelep munkamódszerének tapasztalatai. MM V. 418. lap.
[18] Idézi: A gyermekmunkatelep munkamódszerének tapasztalatai. MM V. 424. lap.
[19] A szovjet iskolai nevelés problémái. Negyedik előadás: Nevelés munka által. Az emberek közti viszony, stílus és hangnem a közösségben. MM V. 195. lap.
[20] Tapasztalataim. MM V. 238. lap.
[21] A gyermekmunkatelep munkamódszerének tapasztalatai. MM V. 424. lap.
[22] Egyéniség és társadalom. MM VII. 14. lap. (MSZ VII. p. 13.)
[23] A gyermekmunkatelep munkamódszerének tapasztalatai. MM V. 424. lap.
[24] A nevelés célja. MM V. 317. lap.
[25] Uo.
[26] I. m. MM V. 316. lap.
[27] A szovjet iskolai nevelés problémái. Negyedik előadás: Nevelés munka által. Az emberek közti viszony, stílus és hangnem a közösségben. MM V. 195. lap.
[28] Uo.

különböztetjük „a közösség fogalmát a szövetség szélesebb fogalmától".[29] „A közösségnek csak akkor van létjogosultsága, ha az embereket olyan tevékenység feladataiban egyesíti, amely nyilvánvalóan hasznos a társadalomnak."[30] „A közösség, amikor elismeri az egyénnek azt a jogát, hogy önként legyen a közösség tagja, ugyanakkor megköveteli tőle, hogy mindaddig, amíg tagja a közösségnek, feltétlenül engedelmeskedjék neki, amint az a közösség szuverenitásából következik."[31]

Bár fentiekben korántsem soroltuk fel MAKARENKÓnak a közösségre vonatkozó valamennyi megállapítását, de az említett ismertetőjegyek elegendőek ahhoz, hogy körülhatároljuk a közösség fogalmát. A közösség fogalmának makarenkói elemzése alapján tehát — véleményem szerint — *a közösség legfőbb ismérvei* a következők:

1. A közösség szocialista elven alapuló társadalmi egység, melynek tagjai állandó kapcsolatban vannak egymással.

2. A közösség közös célokra irányuló közös tevékenységben egyesül.

3. A közösség egyének önkéntes, szervezett társulása, amely feltételezi az egyének alárendelését a közösségnek.

4. A közösség tagjai kölcsönösen felelősek egymásért és kölcsönösen függnek egymástól.

A fentiekből kitűnik: a közösség mindenekelőtt társadalmi képződmény. De hogyan jut el MAKARENKO a közösség kategóriájához, hogyan válik az pedagógiai rendszerének alapjává?

A szovjet pedagógiai közéletet a húszas években a pedológiai irányzat eluralkodása jellemezte. A pedológusok a nevelést a nevelő és a nevelt páros viszonyára építették. Ez a „páros" pedagógiai elképzelés az egyéni bánásmód igényére hivatkozva a nevelőmunka módszereinek „egyénítését" hirdette, vagyis a nevelés során az egyes személyiséghez alkalmazott módszerekre kívánt támaszkodni. Ez egyben — végső soron — a nevelés általános, egységes módszereinek tagadását is jelentette. MAKARENKO viszont éppen ezeket az általános és egységes módszereket kereste, és saját gyakorlatában meg is találta azokat a közösségben. „Minden vitám a pedológusokkal és a Közoktatásügyi Népbiztosság régi munkatársaival — írja — ... a páros elképzelésből fakadt: pedagógus plusz tanuló. Ismétlem, ilyen pár nincs. Mi az hát, ami van? Van iskola, van szervezet, van közösség és az egész munka általános stílusa."[32]

MAKARENKO az egyénre való közvetlen ráhatás helyett a közösségben találta meg a személyiség alakításának hatékony tényezőjét. E felismerésnek megvoltak mind az elméleti, mind a gyakorlati feltételei. Elméleti feltételei adva voltak a marxista elméletben, amely kimutatta, hogy az ember társadalmi lény, csak társadalomban létezhet és fejlődhet, s amely ugyanakkor megoldotta az egyén és a közösség dialektikus viszonyát is. Következtetésének gyakorlati alapjai viszont adva voltak a szovjet társadalom életében: a szovjet társadalom különböző közösségei, a pártszervezetek, üzemek kollektívái a kommunista személyiség formálásának szemmel láthatóan hatékony közegei voltak. MAKARENKO tehát, amikor a közösséget teszi pedagógiájának alapjává, a közösségnek mint társadalmi egységnek a mozgástörvényeiből indul ki, s ez egyben nevelési

[29] A gyermekmunkatelep munkamódszerének tapasztalatai. MM V. 424. lap.
[30] Uo.
[31] Uo.
[32] Néhány következtetés pedagógiai tapasztalataimból. MM V. 214. lap. (MSZ V. p. 230.)

módszertanának kiindulópontja is. „*Korunkhoz és forradalmunkhoz csupán egyetlen szervezési feladat lehet méltó* — írja —: *olyan módszer kialakítása, amely általános és egységes ugyan, de ugyanakkor minden egyénnek lehetőséget ad arra, hogy kifejlessze képességeit, megőrizze egyéniségét.* Ez a feladat meghaladná a pedagógia erejét, ha nem lenne marxizmus, amely már régen megoldotta az egyén és a közösség problémáját."[33]

MAKARENKO tehát nem téveszti szem elől, hogy a nevelésnek — végső soron — az egyes személyiséget kell alakítania. A személyiség alakítását azonban nem abban látja, hogy feltétlenül közvetlenül kell hatni az egyénre, s a módszereknek az egyes egyénhez kell alkalmazkodniuk, hanem olyan körülményeket, olyan környezetet hoz létre, amely a legkedvezőbb feltételeket nyújtja a személyiség kialakításához. Ez a környezet pedig, a kommunista személyiség kialakításának szempontját tekintve, csak a közösség lehet.

Amikor tehát MAKARENKO nem veti el a nevelésben az egyéni bánásmód elvét, ugyanakkor hangsúlyozza, hogy ez az egyéni bánásmód nem a „páros", hanem a „párhuzamos" ráhatás útján, vagyis a közösség keretében érvényesülhet. „A szovjet pedagógia nem a közvetlen, hanem a párhuzamos pedagógiai ráhatás tudománya" — írja.[34] Továbbá: „. . . semmiféle módszer nem vezethető le a következő páros elképzelésből: pedagógus plusz tanuló; a módszert csupán az iskola, a közösség megszervezésének általános elképzeléséből lehet levezetni. — Ez esetben a nevelőmunka kérdései sohasem oldhatók meg úgy, hogy egy-egy tanulóra vonatkozólag ajánlunk módszert minden egyes pedagógusnak, hanem csak úgy, ha kialakítjuk az egész szervezet formáit, stílusát és hangnemét."[35]

MAKARENKO tehát a közösségben találta meg a nevelés általános és egységes módszerét, azt a szervezeti formát, amely a legkedvezőbb körülményeket nyújtja a kommunista személyiség kialakulásához. Ez egyben azt is jelenti, hogy a közösség a kommunista nevelés szükségszerű formája, s a nevelés feladata az, hogy a közösséget mint „a magatartásbeli gyakorlás tornatermét"[36] a kommunista személyiség formálásának minél hathatósabb közegévé tegye.

A kérdés ezek után már az, hogy hogyan válhat a közösség a személyiség formálásának hatékony tényezőjévé. Ehhez egyrészt az egyénnek a közösséghez való kapcsolatát, másrészt viszont a közösségnek a személyiség alakítása érdekében mozgósított módszereit kell szemügyre vennünk.

IV.

„A szovjet pedagógia logikájának egészen újszerűnek kell lennie — írja MAKARENKO —: a közösségtől az egyén felé. A szovjet nevelés tárgya csak az egész közösség lehet. Csak ha a közösséget neveljük, csak akkor számíthatunk rá, hogy megtaláljuk azt a szervezeti formát, amelyben az egyén a legfegyelmezettebb is lesz; a legszabadabb is."[37]

A fegyelem és a szabadság a közösséghez tartozó egyén helyzetének leglényegesebb ismérvei közé tartozik. Ez következik a közösségnek abból a sajátosságából, hogy a közösség önkéntes társulás, de olyan társulás, amely az egyes személyiséggel szemben a „közösség szuverenitásának" álláspontján áll. „A közös-

[33] A nevelés célja. MM V. 315. lap. (MSZ V. p. 353.)
[34] A nevelési folyamat megszervezésének módszertana. MM V. 86. lap.
[35] Néhány következtetés pedagógiai tapasztalataimból. MM V. 214. lap. (MSZ V. p. 231.)
[36] Vö. FD — 1. MM II. 172. lap: A pedagógia göröngyös útjain. MM VII. 394. lap.
[37] A pedagógia göröngyös útjain. MM VII. 394. lap.

ség, amikor elismeri az egyénnek azt a jogát, hogy önként legyen a közösség tagja, ugyanakkor megköveteli tőle, hogy mindaddig, amíg tagja a közösségnek, feltétlenül engedelmeskedjék neki, amint az a közösség szuverenitásából következik."[38]

Az egyén közösségnek való alárendelése felveti *az egyénnek a különböző közösségekhez való viszonya* problémáját. A társadalmi élet gyakorlatában ugyanis számtalan esetben előfordul, hogy valamely egyén egyidejűleg két vagy esetleg több közösségnek tagja. Ezeknek a közösségeknek mindnek megvan az önálló arculata, sajátos tevékenységi köre, mindegyikben kialakult a függőségi viszonyok meghatározott sajátos rendszere. Bár valamennyi *szocialista* közösség (s ennek következtében társadalmi távlataik tendenciája azonos), sajátos céljaik, tevékenységük következtében különböző s bizonyos körülmények között össze sem egyeztethető követeléseket támaszthatnak az egyénnel szemben. Az egyénnek — a közösségnek való alárendeltsége következtében — eleget kell tennie a közösség valamennyi követelésének; ha azonban az egyén egyszerre több közösséghez tartozik, akkor ez esetleg lehetetlenné válik.

Az egyén csak akkor tehet eleget valamennyi vele szemben támasztott követelésnek, ha alapvetően csak egyetlen közösséghez tartozik, s a többi közösségek tevékenységében, mint eme alapvető közösség tagja vesz részt.

Ez egyben azt is jelenti, hogy az egyénnek valamely közösséghez való viszonyát tekintve meg kell különböztetnünk *alapvető* és *nem alapvető* közösségeket. Ez a megkülönböztetés sohasem lehet abszolút, hanem mindig csak *valamely egyénnek valamely közösséghez való viszonyát* jelzi. Az egyén tehát mindenekelőtt egyetlen közösségnek, alapvető közösségének tagja. Ez az alapvető közösség azonban számol azzal, hogy tagjai egyúttal különböző más közösségek tagjai is. Az egyén azonban a nem alapvető közösségekben is alapvető közössége tagjaként van jelen. Vagyis: amikor az alapvető közösség, saját szuverenitásának érvényesítéseképpen, mindenekelőtt tagjainak az ehhez az alapvető közösséghez való tartozását s attól való függőségét helyezi előtérbe, egyben megköveteli, hogy tagjai a nem alapvető közösségekben is alapvető közösségükhöz méltón álljanak helyt. Az alapvető közösség tehát, amikor egy másik közösséggel (a nem alapvető közösséggel) szemben saját tagjainak alapvető közösségüktől való függőségét és az egyénnek az alapvető közösség iránti kötelességeit helyezi előtérbe, akkor egyben szorosabbra fűzi az egyénnek a másik közösséghez (a nem alapvető közösséghez) való kapcsolatát is azáltal, hogy eme másik közösség iránti kötelességeit az alapvető közösség iránti kötelességekké is teszi.

A több közösséghez való tartozás legsajátosabb és egyben legáltalánosabb esete a pedagógiai gyakorlatban az, hogy valamely egyén egyidejűleg tagja egy iskolai közösségnek és ugyanakkor egy családi közösségnek is. MAKARENKO felfogása szerint a gyermekek alapvető közössége (bár ő e kifejezést nem használja) az iskolai közösség kell, hogy legyen.

Mi indokolja, hogy az egyénnek a nevelési intézményhez és a családhoz való kapcsolatában az egyénnek a nevelési intézmény közösségéhez való kapcsolatát tekintsük alapvetőnek?

A személyiség alakítása szempontjából azt a közösséget kell alapvetőnek tekintenünk, amely *a viszonylag leghatékonyabb nevelőhatásokat tudja mozgósítani a személyiség formálása érdekében*. A nevelőhatások hatékonysága pedig nem utolsósorban azok kiterjedtségétől és szervezettségétől függ. Egy pedagógiai

[38] A gyermekmunkatelep munkamódszerének tapasztalatai. MM V. 424. lap.

meggondolások alapján szervezett közösség tehát sokkal hatékonyabb tényező a személyiség formálása szempontjából, mint egy olyan közösségé, amelynek lényegesen kevesebb lehetősége van a személyiségre irányuló valamennyi hatás megszervezésére. Nevelési intézményrendszerünk fejlődésében a nevelési folyamat kiterjesztésének és egyre átfogóbb megszervezésének tendenciája érvényesül. Az iskola egyre inkább nemcsak az oktatás, hanem egyben a nevelés intézményévé is válik, s a napköziotthonos iskola, az egésznapos iskola, majd a bentlakásos iskola perspektívái csak fokozzák az iskolai nevelőhatások kiterjedtségét, e hatások szervezettségének fokát, s mindezzel a nevelőmunka hatékonyságát. A személyiséget érő hatások egyre kiterjedtebb megszervezése feltételezi a növendékek iskolán kívüli életének megszervezését is. „Nézetem szerint az iskolai pedagógus-közösségnek kötelessége megszervezni a gyermek mindennapi életét — írja MAKARENKO. — . . . A családra mindenesetre a gyermeken keresztül kell hatni. Ez a legbiztosabb módszer. Önök az iskolában, állami nevelő szervezetben működnek, az önök kötelessége, hogy a családi nevelést irányítsák."[39]

Valamely közösség szerepének a személyiség alakításában lényeges fokmérője az, hogy milyenek az adott közösség távlatai. A *távlatok* ugyanis a közösség fejlődésének alapvető mozgatóerői, s egyben a közösséghez tartozó egyének nevelésének hatékony tényezői. A személyiség értékét nem utolsósorban távlatain mérhetjük le. „A legfontosabb, amit az emberben értékelni szoktunk, az erő és a szépség — írja MAKARENKO. — Az emberben mindkettőt kizárólag a távlatokhoz való viszony típusa határozza meg. Az az ember, akinek magatartását a legközelebbi távlatok határozzák meg, a leggyengébb ember. Ha megelégszik csupán a saját távlataival — még ha ezek messzi távlatok is — erősnek tűnhet, de nem kelti bennünk az egyéniség szépségének és igazi értékének érzetét. Mennél nagyobb a közösség, amelynek távlatai az ember számára egyéni távlatok, annál szebb az ember, és annál magasabban áll."[40]

A kommunista személyiséget az jellemzi, hogy távlatai eggyé válnak a társadalmi távlatokkal. A messzi, társadalmi távlatok kialakításában annál kedvezőbb helyzetben van valamely közösség, mennél kiterjedtebbek közösségi kapcsolatai. Az egyes közösségek ugyanis rendszerint közösségek adott rendszerének részei. Az egyes közösségek kapcsolatban vannak más közösségekkel, ezekkel együtt nagyobb egységeket alkotnak, s a közösségeknek ez a rendszere átfogja az egész társadalmat. Ez egyben lehetőséget ad arra, hogy az egyes közösségek tagjai magukévá tegyék a nagyobb társadalmi egységek, sőt az egész társadalom távlatait. Az iskolai közösségeknek mint az átfogó állami nevelési intézményrendszer tagjainak tehát módjuk van kialakítani az egyénekben a társadalmi távlatokat. Olyan közösségeknek viszont, amelyek viszonylag elszigeteltek, amelyek (mint pl. a család) nem tartoznak közösségek valamely rendszerébe, lényegesen kisebbek e tekintetben a lehetőségeik. A személyiség formálásában azonban mindenekelőtt azoknak a közösségeknek kell hatniuk, amelyek az egyénben a messzi, társadalmi távlatokat tudják kialakítani. Nem utolsósorban ezért írja MAKARENKO: „Az a véleményem alakult ki, hogy miután mi, tanítók állami szocialista intézményt, szocialista szektort képviselünk, ennek következtében növendékeink természetesen szintén ennek a szektornak a tagjai, s az ő feladatuk belevinni a családba a mi helyes kulturális és erkölcsi felfogásunkat. Ha a család eléggé művelt, akkor feltétlenül segítségünkre lesz, és eszményeink közösek;

[39] Kommunista nevelés, kommunista magatartás. MM V. 410—411. lap. (MSZ V. p. 458.)
[40] A nevelési folyamat megszervezésének módszertana. MM V. 70. lap. (MSZ V. p. 74.)

ha a család kevésbé kultúrált, aláveti magát nem annak a hatásnak, amely saját gyermekéből, hanem amely az önök közösségéből, szervezetéből árad."[41]

Fentiekből már következik, hogy ha az egyénnek (a növendékeknek) az iskolai, illetve a családi közösséghez való viszonya tekintetében az iskolai közösséget tekintjük alapvetőnek, az korántsem szakítja ki az egyént a családból, sőt még hozzá való kapcsolatait sem csökkenti. Ellenkezőleg. Az alapvető közösség (az iskolai közösség) azáltal, hogy tagjainak a közösségen kívüli tevékenységét is szervezi, fokozott hatással van a nem alapvető közösségben (a családban) tanúsított magatartásukra, s követeléseinek körét a nem alapvető közösségben végzett tevékenységekre, az ott tanúsított magatartásra is kiterjeszti. Ez pedig nemcsak a két közösség szorosabb kapcsolatát eredményezi, hanem kiterjeszti az egyént érő hatások szervezettségét és ezáltal fokozza a személyiség alakításának hatékonyságát.

V.

A kommunista személyiség formálódásának közege tehát a közösség. Melyek azonban azok a hatások, amelyek az egyént a közösségben érik?

MAKARENKO szinte valamennyi műve — szépirodalmi alkotásai és elméleti írásai egyaránt — a kommunista ember alakulásának folyamatát tárják elénk. Elemzései fényt vetnek egyben azokra a hatásokra is, amelyek az egyént a közösségben érik. Legtömörebben azonban talán abban a fejtegetésben foglalja össze e hatásokat, amelyben a DZERZSINSZKIJ-kommuna egy BOLOTOV nevű növendékének fejlődésével foglalkozik.

„Biológiai sajátságainak megnyilvánulásában az egyéniség bizonyos fokig szabad, bizonyos fokig nem. Ahol a biológiai vágyak szembekerülnek a kollektíva irányvonalával, ott harcra kerül a sor. Akár rosszul van ez így, akár jól, ennek még öntudatlanul is így kell történnie; a kollektíva elvet minden olyan magatartást, amely társadalmi szempontból értéktelen.

Ezért semmi közünk Bolotov biológiai adottságaihoz, nem vesszük figyelembe, és nem mérlegeljük. Bolotovot a kollektíva eltaszítja magától mindenkor, ha kárt okoz. Semmit sem változtatunk biológiai alkatán, de hozzászoktatjuk ahhoz, hogy ez az alkata bizonyos helyen ellenállással fog találkozni. Ha ez a szoktatás nem jut kellő erővel kifejezésre, akkor Bolotov felnőtt ember korában bukik el; ez elkerülhetetlen. A mi egyetlen utunk pedig a magatartásbeli gyakorlás útja, és kollektívánk tornatermül szolgál ezekhez a gyakorlatokhoz. A biológiai elemek — még a legellenszenvesebbek is — egész nap edződnek, és Bolotov is velük együtt.

Emellett nem vagyunk hajlamosak arra, hogy annak, amit tudatnak neveznek, valamilyen különleges, szerfölötti jelentőséget tulajdonítsunk; a tudat nem előzi meg a tapasztalatot. Az embernek a legkitartóbb betanítása dicséretes gondolatokra és ismeretekre — nem egyéb hiábavaló időtöltésnél; legjobb esetben is farizeus vagy szajkó az eredmény. A tudatnak a tapasztalat eredményeképpen, nagyszámú társadalmi gyakorlás eredményeképpen kell kialakulnia, csak akkor ér valamit.

Szilárd meggyőződésünk, hogy a nálunk elterjedt szavakkal történő nevelés, azaz a különféle nemes dolgokról való örökös fecsegés, amelyet nem kísér a magatartás gyakorlása — egyenlő a legvétkesebb kártevéssel. A tudat, ha nem

[41] Néhány következtetés pedagógiai tapasztalataimból. MM V. 230. lap (MSZ V. p. 247.).

a tapasztalaton épül fel, fejeződjék ki bármily bőbeszédű formában, valójában mindenekelőtt gyenge, másodsorban magára hagyatott, képtelen bármilyen gyakorlatot létrehozni. Ez az, ami a társadalom számára a legveszélyesebb.

Ezért addig nem is kezdünk semmit Bolotov tudatával, amíg tapasztalatát meg nem szervezzük.

Ahogy a tisztaság szükségességének semmilyen tudata nem hoz hasznot, ha nem szoktunk hozzá a tisztasághoz, és nem tudjuk azt állandósítani, éppúgy elképzelhetetlen a fegyelem bármilyen tudata is, ha maga a fegyelem nem volt meg soha."[42]

A személyiség alakulásának ez a MAKARENKO által leírt folyamata feltárja azokat az alapvető hatásokat, amelyek az egyént a közösségben érik. Az egyént a közösségben érő pedagógiai ráhatások *alapvető formái* ezek alapján — véleményem szerint — a következők: *az egyén közösségi tapasztalatainak megszervezése, az egyén tudatára való közvetlen ráhatás* és *a magatartás gyakorlása a közösségben.* A ráhatás eme alapvető formáira utal MAKARENKO más írásaiban is. „Ezek a tételek (ti. a fegyelem szükségességére vonatkozó tételek — *V. O.*) haszontalanná válnak, ha nem járnak együtt azzal, hogy állandóan *rámutatunk* a fegyelem példáira társadalmunkban, és ha nem járnak együtt magának a közösségnek a *tapasztalatával*, s az állandó *gyakorlással.*"[43] „Akármilyen helyes fogalmakat oltunk is a gyermekbe arról, hogy mit kell cselekednie, ha nem fejlesztjük ki benne a készségeket a tartós nehézségek leküzdésére, akkor joggal állíthatom, hogy nevelésünk fabatkát sem ért. Röviden összefoglalva: a gyermek életét úgy kell megszervezni, mint a készségek meghatározott csoportját nevelő tapasztalatot."[44] „A szükséges magatartási típus megteremtéséhez elsősorban tapasztalatok kellenek, megszokás, hosszas gyakorlása annak, amire szükségünk van. Az ilyen gyakorlatok számára a mi szovjet kollektívánk a legalkalmasabb tornaterem, hiszen tele van olyan nyújtókkal és gyűrűkkel, amilyenek jelenleg nekünk kellenek."[45]

Az egyénre való ráhatás makarenkói felfogásában a közvetlen és közvetett hatások dialektikus egysége nyilvánul meg. Az egyén a közösség életének gyakorlatában tapasztalja a helyes magatartás szükségességét, s a tudatra irányuló hatás éppen ezeket a tapasztalatokat erősíti meg. A helyes magatartás elmélete ugyanakkor együtt jár a magatartás gyakorlásával. Az egyénre való ráhatás alapvető formáinak a felismerése igen lényeges a nevelés módszertana szempontjából.

A nevelés módszerei ugyanis lényegében a pedagógiai ráhatás alapvető formáinak különböző kombinációi. E kombinációk a ráhatás különböző formáinak kapcsolatai, alkalmazási módjai tekintetében különböznek egymástól, a mindenkori adott nevelési feladatnak megfelelően. Míg tehát a közösségben az egyénre irányuló pedagógiai ráhatás alapvető formái biztosítják a nevelés módszereinek „általános és egységes" jellegét, addig a ráhatás különböző formáinak egyes kombinációi lehetővé teszik, hogy mindenkor a nevelés feladatai szabta konkrét körülményeknek megfelelően járjunk el. Ez egyben azt is jelenti, hogy a nevelésben nem alakulhat ki sablon, semmilyen módszer sem válhat abszolúttá, az alkalmazott módszerek nem függetlenedhetnek a nevelőhatások összességétől.

[42] FD — 1. MM II. 172. lap. (MSZ II. p. 178—179.)

[43] Kiemelés tőlem — *V. O.* — A nevelési folyamat megszervezésének módszertana. MM V. 35. lap.

[44] Pedagógiai nézeteim. MM V. 264. lap.

[45] A pedagógia göröngyös útjain. MM VII. 394. lap.

Nem véletlen, hogy MAKARENKO műveiben nem találkozunk a nevelés módszereinek valamiféle nomenklatúrájával. Felfogása szerint a nevelésben alkalmazott eszközök, módszerek nevelőhatása mindenkor attól függ, hogy milyen körülmények között, az eszközök milyen rendszerében alkalmazzuk őket. A nevelőmunkának alkalmazkodnia kell a személyiség fejlődésének bonyolultságához, alkalmazkodnia kell a személyiség fejlődésének dialektikájához. Ezért vallja MAKARENKO, hogy „semmiféle pedagógiai eszközt sem tekinthetünk mindig abszolút értelemben hasznosnak. . . . Bizonyos körülmények között a legjobb eszköz is a legrosszabbnak bizonyulhat. . . . Egyetlen eszközt sem tekinthetünk hasznosnak vagy ártalmasnak, ha különválasztjuk az eszközök egész rendszerétől. S végül: az eszközök egyetlen rendszere sem ajánlható változatlan és állandó rendszerként".[46]

MAKARENKO tehát felismeri a nevelési folyamat egész bonyolultságát és dialektikus voltát. „A pedagógia a legdialektikusabb, legmozgékonyabb, legbonyolultabb és legváltozatosabb tudomány — írja. — Ez a kijelentés egész pedagógiai hitem alapja, jelképe."[47] Ugyanakkor azonban meglátja azt is, hogy a személyiség alakítása, az ennek érdekében szükséges nevelőhatások mozgósítása lehetetlen, ha azt a „páros" pedagógiai elképzelésre alapozzuk. Csak a közösségben lehetséges, hogy az egyén a különböző nevelőhatások keresztűzébe kerüljön. Ezért kerül pedagógiájának középpontjába a közösség, amely ha kellő fejlettségi fokot ért el, megfelelő pedagógiai irányítás mellett biztosítani tudja mindazokat a hatásokat, amelyek a személyiség kommunista fejlődéséhez szükségesek, s ezért teszi a nevelők alapvető feladatává ilyen életerős közösség kialakítását.[48]

*

Fentiekben csak néhány gondolatra szorítkoztunk MAKARENKÓnak a személyiség fejlődésére vonatkozó nézeteivel kapcsolatban. Ez a makarenkói személyiségelmélet nem a személyiségről való öncélú elmélkedés, hanem egy hatékony pedagógiai rendszer alapja. Ezért MAKARENKÓnak a személyiség fejlődésére vonatkozó gondolatait csak pedagógiájával szerves kapcsolatban vizsgálhatjuk. De éppen az a körülmény, hogy MAKARENKO a személyiségre vonatkozó marxista elméletet pedagógiai gyakorlatának tapasztalatai alapján fejlesztette tovább, munkásságának e tekintetben is különös jelentőséget kölcsönöz.

[46] A szovjet iskolai nevelés problémái. Első előadás: A nevelés módszerei. MM V. 104. lap.
[47] Uo.
[48] Nincs lehetőségünk arra, hogy e helyen részletesen foglalkozzunk a közösség kialakításának és a közösségben folyó nevelés folyamatának egyes kérdéseivel. Ezzel kapcsolatban lásd a szerző „A szocialista gyermekközösség kialakítása (A közösség főbb fejlődéstörvényei a Gorkij-telep történetének első szakaszában)" című munkáját (2. kiadás, 1963). Az e cikkben felvázolt problémák egyes történeti vonatkozásaival kapcsolatban pedig lásd a szerző „A nemzetközi munkásmozgalom pedagógiai törekvései a XIX. században" c. könyvét (Tankönyvkiadó, 1962.).

Отто Ваг:

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ МАКАРЕНКО

Цель очерка — анализ некоторых проблем теории личности А. С. Макаренко. В начале очерка автор знакомит нас с мыслями Макаренко о стандартных вопросах теории личности, показывает динамический характер теории личности, а также отношение вышеуказанных вопросов к условиям отдельных коллективов и к своеобразию отдельных коллективов и к своеобразию отдельных индивидов. Коллектив у Макаренко является одной из основных категорий теории личности. Нужно различать основные и неосновные коллективы. Эта дифференциация носит относительный характер. Автор указывает на действенность воспитательных влияний и на роль перспективы в связи с выбором основного коллектива с точки зрения индивида. По мнению автора, основными формами влияния являются следующие: организация коллективного опыта индивида, непосредственное влияние на сознание индивида и упражнение поведения в коллективе.

Otto Vág

PROBLEM OF FORMING PERSONALITY IN MAKARENKO'S LIFE-WORK

The object of the paper is an analysis of a few problems of A. S. Makarenko's personality theory. Author reviews Makarenko's views referring to the standard program of personality, points to the dynamic nature of personality program as well as to the relation of personality standard to the circumstances of respective communities and characteristics of individuals. One of the fundamental categories of Makarenko's theory is the community, to be distinguished into fundamental and non-fundamental communities. This distinction is of relative nature. Author refers to the role played by educative efficiencies and perspectives in the choice of the community fundamental from the point of view of the individual. In the author's opinion the fundamental forms of effect are: organization of communal experiences, direct impact on the consciousness of the individual and exercise of conduct in community.

VERESS JUDIT

A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS ÉS MÓDSZERTANÁNAK FOGALMA*

A szocialista társadalomban, amelynek világnézete tudományosan megalapozott világnézet, amelynek anyagi-technikai bázisa a legfejlettebb természettudományok alkalmazásán nyugszik, egy olyan társadalomban, amely programszerűen törekszik a maximális jólét és a kultúra legszélesebb körű elterjesztésére, hatalmas méretekben megnövekszik *az iskolai tantárgyak társadalmi funkciója, jelentősége.* Ezzel együtt egyre sürgetőbb az igény, továbbfejleszteni a tantárgyak tanításának pedagógiai elméletét, biztosítani az elméleti feltételeit annak, hogy a tantárgyak jól funkcionáljanak a szocialista (kommunista) nevelésben. Nem térhetünk ki a tantárgyi módszertanok legfontosabb kérdéseinek vizsgálata és az eddig elért eredmények továbbfejlesztése elől.

Ezúttal két „alapfogalmat" vizsgáljunk meg, a történelemtanítás fogalmát és a történelemtanítás módszertanának fogalmát. E fogalmak korszerűsítése kihat egész gyakorlati munkánkra.

A történelem mint iskolai tantárgy

A történelemtanítás helyét, feladatait a szocialista nevelés egészével való összefüggéséből kell kibontani. Bár kissé messziről kell indítani a gondolatsort, a kérdés világos pedagógiai logikája érdekében ne térjünk ki előle.

Ha a nevelést a legteljesebb értelemben vesszük, akkor szocialista nevelésen, mint társadalmi tevékenységen, a felnövő nemzedéknek a szocialista (kommunista) társadalmi viszonyok között jelentkező életfeladataira való felkészítését kell értenünk. A szocialista nevelés a társadalmi hatásoknak — közöttük javarészt céltudatos hatásoknak — olyan együttese, amelyeknek segítségével 1. a felnövő nemzedék megszerzi mindazokat a társadalmilag szükséges ismereteket, készségeket, amelyek segítségével a hasznos és alkotó munkában részt vehet; 2. amelyek eszmeileg és morálisan felkészítik a munkára és a szocialista (kommunista) társadalmi viszonyoknak megfelelő társas együttélésre; 3. amelyek alkalmassá teszik a kultúra, különösen a művészetek nemes értelemben vett élvezetére.

Bár mindenfajta nevelés társadalmi tevékenység, mégis hangsúlyozni kell, hogy a szocialista (kommunista) társadalmi viszonyoknak megfelelően egyre erőteljesebben tárul fel, valósul meg, válik a pedagógia számára is tudatossá a nevelés társadalmi jellege. A marxizmus klasszikusai többször írtak arról, hogy a szocialista (kommunista) társadalmi viszonyoknak a „társadalmi nevelés"

* A szerző készülő kandidátusi disszertációjának részlete. Elhangzott az MTA didaktikai-metodikai albizottsága 1963. febr. 18-i ülésén. Az előadást követő vita anyagát l. a 256. lapon.

kiterjedése, megvalósulása felel meg. A szocialista (kommunista) társadalomban a fejlődésnek nyilvánvaló tendenciája, hogy a nevelés, amely minden időben társadalmi tevékenység, „társadalmi neveléssé" váljon. A fejlődésnek ez a tendenciája két úton tör előre.

Növekszik a hagyományos nevelési intézmények, elsősorban az iskolák szerepe. Az azokkal járó kiadásokat a társadalom egyre nagyobb mértékben vállalja magára. Nem véletlen, hogy a kötelező és ingyenes középfokú oktatás pár év leforgása alatt éppen a szocializmus egyes országaiban fog megvalósulni.

De ezzel egyidejűleg — a szocialista társadalom anyagi, kulturális felemelkedésének megfelelően növekszik a nem-intézményes nevelési, művelődési tényezők száma és hatásfoka. Gondolatmenetünk szempontjából ezek közül a legjelentősebbeket kell kiemelnünk, azt, hogy *az önművelés lehetőségei már az iskoláskorúak életében állandó nevelési tényezővé válnak.* A könyv, a rádió, a televízió, a film, a színház, az utazás mind olyan művelődési lehetőségek, amelyek életünket a szabad időben végig kísérik. Nemcsak a felnőttek életében, hanem — éppen a társadalom anyagi felemelkedése folytán — *a gyermekek életében is az egyetemes nevelési tényezők leghatékonyabb, legállandóbb eszközei között szerepelnek.*

Bármennyire is igaz az, hogy a szocialista társadalomnak az iskola a legátfogóbb és legjelentősebb nevelési intézménye, ma már mégsem lehet róla úgy beszélni, hogy hatásával párhuzamosan ne vegyük figyelembe azokat *az állandóan ható egyéb művelődési és nevelési tényezőket,* amelyek az iskola hatásával *együttesen,* azt átszőve adják *a szocialista ember művelődésének társadalmilag biztosított útját.*[1]

Miért kell ezzel a történelemtanítás fogalmának tisztázása közben szembenézni? Mert számos, a tantárgy tanítása szempontjából lényeges kérdésben ezt *alapszituációnak* kell tekintenünk. Hol, milyen helyzetekben jut a tanuló történelmi ismeretekhez, élményekhez? Mikor érik történelmi műveltségét tartós, vagy kiegészítő hatások? Olyan kérdések, amelyeknek megválaszolásában *nem elegendő csupán a hagyományos iskola-szituációból vagy éppen a történelemórából kiindulnunk.* Számolnunk kell azzal, hogy a nevelés társadalmi jellege egyre jobban kiteljesedik, hogy az ismeretszerzés hagyományos iskolai útja felfrissül, bővül, a társadalom és benne a gyermektársadalom anyagi felemelkedése útján „életszerűbb" lesz. Ha a szocialista (kommunista) társadalmi viszonyoknak megfelelően akarjuk felvetni a kérdéseket, számolnunk kell azzal, hogy objektív értéküket tekintve *egyre jobban összegeződnek az iskolaszituáció és a nem-iskolaszituáció művelődési hatásai.* Számolnunk kell azzal, hogy *a mi társadalmi viszonyaink átalakítják az ismeretszerzés, az egyes tantárgyak tanításának pedagógiai folyamatát. Sem a történelemtanítás marxista tartalma, sem a történelemtanítás módja nem szorul többé a hagyományos keretek és eljárások közé.*

A történelemmel, mint iskolai tantárggyal, *a múlt konkrét bemutatásán keresztül a társadalom mozgástörvényeinek ismeretébe vezetjük be* az ifjúságot. Más tantárgyakkal való kapcsolatait tekintve igen lényeges vonása, hogy egyaránt vizsgálja az alapban és a felépítményben végbemenő legáltalánosabb törvényszerűségeket. A felépítmény egyes ágazatainak belső, immanens törvényei nem tartoznak a történelemtanítás köréhez, de a felépítménynek az alappal való legáltalánosabb összefüggései, tehát az állam, a politika, az ideológiák, a művészetek társadalmi és osztálymeghatározottsága igen. A történelem más

[1] A modern burzsoá nevelés is számol az iskolán kívüli hatásokkal, közöttük az önképzéssel is. De ezek a lehetőségek csak a jómódú társadalmi rétegek gyermekei számára adottak, nem jellemzők a burzsoá társadalmi viszonyokra és az alapvető pedagógiai szituációra.

társadalomtudományi és művészi tantárgyak, sőt a természettudományi tantárgyak tudománytörténeti vonatkozásai szempontjából *megalapozó* jellegű.

A múltat közel két évszázada már nem „a történettudomány", hanem „a történeti tudományok" vizsgálják. A társadalomtudományok és történeti tudományok nagyarányú differenciációja és kölcsönhatása folytán az alapban és a felépítményben végbemenő változások vizsgálatával konkréten vagy elméleti jelleggel különböző tudományok foglalkoznak, mint a marxizmus-leninizmus — azon belül a történelmi materializmus, a politikai gazdaságtan —, a gazdaságtörténet, a technikatörténet, az állam- és jogtörténet, a kultúrtörténet, a művészetek története stb. Az iskolai történelemtanítás tananyagát ezeknek a tudományoknak a kutatásaiból merítjük. *Összetett tananyaggal* állunk szemben. Ha elfogadjuk normatív elvként azt, hogy a történelemmel, mint iskolai tantárggyal, *a múlt konkrét bemutatásán keresztül* a társadalom mozgástörvényeibe, tehát *az alapban és a felépítményben végbemenő folyamatok legáltalánosabb törvényszerűségeibe* vezetjük be a tanulókat, akkor azt is tudomásul kell vennünk, hogy a történeti tudományok differenciációjának megfelelően *az iskolai történelem összetett, komplex tantárgy*. Az összetevőkből szervesen felépített, egységes művelődési anyagot formálni már *nem* a történeti tudományok feladata, hanem sajátosan *didaktikai feladat*. Tantárgyról *a szó didaktikai értelmében csak akkor beszélhetünk, ha az összetevőkből sikerült szervesen felépített művelődési anyagot formálnunk meghatározott pedagógiai célok szolgálatában.*[2]

Éppen azért, mert a történelemtanítás felöleli a társadalmi mozgás legfőbb törvényszerűségeit, számos más tantárggyal érintkezésbe kerül. Ezekkel való viszonyát tisztáznia kell. Ez egyben össztantervi kérdés és függ azoktól az elvektől is, amelyek valamely tantervben a tantárgyak közötti munkamegosztást szabályozzák. *Össztantervi összefüggésekben rejlik a magyarázata annak, hogy a történelemtanítás összetettsége bizonyos határok között növelhető vagy csökkenthető.* A most készülő, az iskolareformot szolgáló történelemtantervben a tantárgy összetett jellege fokozott mértékben került az előtérbe.

A tantárgy helyének, funkciójának, feladatainak felismerésében tehát igen széles mezőről, az egész szocialista nevelésből, valamennyi egymással kapcsolatban álló tantárgy művelődési anyagának áttekintéséből kell kiindulnunk. A szocialista társadalomban az emberi művelődés legszélesebb lehetőségein belül kell megkeresnünk a történelemtanítás helyét, formáit, következetesen számolva a kiegészítő hatásokkal, amelyek beleépülnek a szervezett történelemtanítás eredményeibe.

Ezek után megkockáztathatjuk a meghatározást: *Az iskolai történelemtanítás a múlt konkrét bemutatásán keresztül a társadalom legáltalánosabb mozgástörvényeinek ismeretébe vezeti be az ifjúságot. Jellegénél fogva összetett tantárgy. Számos más tantárgyra nézve megalapozó szerepe van. Formáját tekintve az ismeretszerzés legkülönfélébb lehetőségeinek egysége.* Felhasználja és elrendezi a tanulók különböző úton-módon szerzett történelmi tárgyú ismereteit.

Ez a meghatározás nem fedi a jelenlegi gyakorlatot, de tükrözi a fejlődés tendenciáját. Ma még nem dicsekedhetünk azzal, hogy a marxista történelem-

[2] Megemlítem az „összetett, komplex tantárgy" és a „tantárgy-komplex" közötti elvi különbséget. Előbbire láttunk példát. Az utóbbi úgy jön létre, hogy megszüntetjük a hagyományos tantárgyak önálló tantervi státusát és két-három tantárgyból komponálunk egységes művelődési anyaggal rendelkező új tantárgyat. Nem tanítunk pl. történelmet, irodalmat, művészettörténetet, hanem a hármat együtt. Legközelebbi hazai példája Németh László hódmezővásárhelyi kísérlete.

tanítás pedagógiai szempontból ennyire korszerű lenne. De azon kell fáradoznunk, hogy mihamarább azzá váljon.

A történelemtanítás módszertanának fogalma

A történelemtanítással legközvetlenebbül foglalkozó tudomány a történelemtanítás módszertana. *Tárgya* a történelem eredményes iskolai tanítása.

Fogalmával kapcsolatban tudományrendszertani szempontból a következő kérdések vetődnek fel:

Pedagógiai vagy történettudományi diszciplína-e?

Miért tekinthető alkalmazott tudománynak?

Melyek kapcsolatai más tudományokkal?

Jelenlegi pedagógiai gyakorlatunkban elterjedt néhány nézet, amely valamilyen irányban álláspontot jelent e kérdésekkel szemben. Ezek a nézetek a következők:

a) „Az iskolai történelemtanítás alkalmazott történettudomány."[3] A történelemtanítás módszertanának legfőbb feladata a történettudomány interpretálása iskolai célokra.

b) A történelemtanítás módszertana alkalmazott didaktika, „szakdidaktika". Ez a felfogás — más tantárgyakkal kapcsolatban is — főként az egyetemek munkájában kapott helyet.

c) Jól körülhatárolható álláspontot tükröz ez a kifejezés: valamely tantárgy, pl. a történelemtanítás „módszertana", „metodikája".

d) Néhány éve feltűnt egy új fogalom is: valamely tantárgy, pl. a történelemtanítás „tantárgypedagógiája".[4]

E problematika valamennyi tantárgyat érintő megvizsgálására vállalkozott a közelmúltban NAGY SÁNDOR egyetemi tanár „Didaktika és metodika" c. tanulmányában.[5] Ez a dolgozat igen megkönnyíti az egyes tantárgyak módszertana fogalmának tisztázását.

Mennyi igazság van abban, hogy „*a történelemtanítás alkalmazott történettudomány?*" Az iskolai történelemtanítást alkalmazott történettudománynak lehet tekinteni abban az értelemben, hogy a történettudomány eredményeit a felnövő nemzedék művelésének és nevelésének, a társadalmi tudat formálásának eszközévé tesszük. Valóban: ezeknek a céloknak a szolgálatában „alkalmazzuk" a történettudományt. Nem magát a történettudományt tanítjuk, hanem csupán annak alkalmazott változatát. Az állítás tehát igazságot fejez ki. De vajon kifejezi-e a teljes igazságot? Ugyanis annak a kérdésnek a vizsgálata, hogy melyek a történettudomány iskolai célokra való alkalmazásának *feltételei*, kívül esik a történettudomány vizsgálódásainak körén és a történettudományból magából nem vezethető le. Az alkalmazás feltételeit csak más tudományok, pl. a pedagógia, pszichológia stb. segítségével tudjuk megvizsgálni. Ebben az állításban csupán *részigazság* fejeződik ki. A történelemtanítás módszertanának erős leszűkítése úgy értelmezni ezt a tudományt, hogy lényegét tekintve a törté-

[3] Elhangzott a Történelmi Társulat Tanári Tagozatának egyik, 1961-ben tartott módszertani ülésén UNGER MÁTYÁS előadó megfogalmazásában. Nyomtatásban Századok, 1962. 5—6. sz. 823. l.

[4] Ez a szóhasználat az utóbbi 5—6 évben igen elterjedt a volt KPTI és PTI tudományos munkatársainak körében. 1962-ben az egyetemi programok vitáján, sokszorosított szövegben találkoztam ezzel a címmel: „A történelemtanítás pedagógiájának egyetemi programja."

[5] Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1961. Akadémiai Kiadó.

nettudomány magyarázása, közvetítése iskolai célokra. A metodikai irodalomban vannak szép számmal ilyen művek. Nálunk közismertebbek Jefimov módszertani könyve az újkori történelemtanításhoz, Filla István kézikönyve a VI. o. ált. isk. történelemtanításhoz.

Mennyiben tekinthető valamely tantárgy módszertana, pl. a történelemtanítás metodikája „szakdidaktikának", azaz „alkalmazott" didaktikának? A didaktika az oktatás általános elmélete. Benne a tantárgyak tanításának közös, általános törvényszerűségei tükröződnek. A didaktika éppen ezért nélkülözhetetlen az egyes tantárgyak módszertana, a történelemtanítás módszertana számára. Az egyes tantárgyak tanításában azonban nem csupán az oktatás általános törvényszerűségei érvényesülnek. Ezek az általános törvényszerűségek mindig azok között a sajátos feltételek között hatnak, amelyek az egyes tantárgyak tartalmának, feladatainak sajátosságaiból fakadnak. A tanítás és tanulás *általános* törvényszerűségei a történelemtanításban mint *különösben*[6] jelennek meg. Valamely tantárgy — a történelemtanítás — módszertanának a létjogosultsága az oktatás általános elmélete mellett éppen abból ered, hogy megvizsgálja, melyek a tantárgy tanításának azon sajátosságai, amelyeken keresztül a nevelés általános célkitűzései megvalósításához hozzájárul. Az alkalmazás ténye a didaktikával való összefüggésben is fennáll, de nem meríti ki a teljes igazságot. A „szakdidaktika" kifejezés is csupán *részigazságot* tükröz. A korábbi években megírt szaktárgyi módszertanok[7] általában nem léptek túl a metodikának „szakdidaktika" jellegű művelésén. A történelemtanítás rendszerező módszertanának teljesebb — nem csupán szakdidaktika jellegű — értelmezésére a hazai irodalomban először Vas Károly főiskolai tanár tett kísérletet.[8]

Mi a tudományos tartalma a „*módszertan*", „*metodika*" kifejezéseknek? Mindenfajta tudományos munka körében *módszertanon, metodikán általában valamely feladat indokainak vizsgálatát és a feladat eredményes megoldásának elvi rendjét szokás érteni.* A tantárgyi „módszertan", „metodika" kifejezésnek is ez a tudományos tartalom felel meg. Ebben a felfogásban nyitott kérdés marad, hogy a tartalom kiválogatásának kérdései a módszertan tárgyához tartoznak-e. A módszertan fogalmát a közvélemény igen gyakran csupán a „módszerek" kérdésére korlátozza, leszűkíti a módszertannak, mint tudománynak a funkcióját.

A fentiekből az tűnt ki, hogy a történelemtanítás, illetve módszertana az eddig felsorolt, vele szoros kapcsolatban levő tudományokkal az alkalmazás viszonyában áll. Ezen a nyomon eddig csak részigazságokig jutottunk el. A pedagógiával való milyen szélesebb összefüggés tükröződik ebben: „*tantárgypedagógia?*" Ismét csak vissza kell térnünk a történelemtanításnak a szocialista nevelés egészében elfoglalt helye kérdéséhez. A történelemtanítás nem csupán a művelődés egy részterülete. Általános képzési, nevelési célokat szolgál. Az egyes

[6] Faludi Szilárd a Pedagógiai Tudományos Intézet sokszorosított belső kiadványainak sorában „Az 1957-es év munkálataiból" c. kötet előszavában a következőket írja: „A szakmódszertani típusú kutató munka valamely tantárgy tanításában vizsgálja az általános, közös törvényszerűségek sajátos érvényesülését . . ." „. . . az általános didaktika és a szakmódszertanok nem az egész és a rész, nem egyszerűen az „elvek" és a „kivitelezés", nem is a „fölé- és az alárendeltek", hanem az általános és a különös viszonyában vannak egymással, egymásra kölcsönösen hatnak." 7. l.

[7] Az elmúlt évek során volt alkalmam megismerkedni Bíró Sándor, Kislaki Károly, Köves Károly és Lévai Béla egyetemi történelmi módszertani előadásainak tematikájával, vitára bocsátott egyes részleteivel.

[8] Vas Károly kézirat jelleggel megírt módszertani művének két változata van. A történelemtanítás módszertana (az állami pedagógiai főiskolák részére). 1956. és 1960. Mindkettő a Felsőoktatási Jegyzetellátó kiadásában.

tantárgyak a szocialista (kommunista) nevelés egész programjának részét alkotják, a nevelés általános célkitűzései megvalósításának eszközei. A szocialista (kommunista) nevelés egészével *az általános és a különös, az egész és a rész, a cél és az eszköz viszonyában állanak.* Nem csupán a művelés részei, az egész személyiség fejlesztését is szolgálják.

A felnövő nemzedék nevelésének tudománya a pedagógia, összes belső ágazataival együtt (bevezetés a pedagógiába, neveléselmélet, oktatáselmélet, neveléstörténet, oktatás- és neveléslélektan).[9] Az egyes tantárgyaknak a szocialista (kommunista) nevelés egészében elfoglalt helye alapján szükség van arra, hogy tanítás közben *az egészében vett pedagógiára támaszkodjunk*, valamennyi belső ágazatával együtt. Tehát tudatában legyünk a tantárgy társadalmi funkciójának (a nevelés és képzés társadalmi funkciójával a „bevezetés a pedagógiába" foglalkozik). Felhasználjuk a neveléselmélet és az oktatáselmélet által feltárt pedagógiai törvényszerűségeket. Támaszkodjunk pedagógiatörténeti ismeretekre, pl. a tantárgy tanításának története során leszűrődött elvi értékű tapasztalatokra. Alkalmazzuk az oktatás- és neveléslélektanban feltárt pszichológiai törvényszerűségeket. Azaz a történelemtanításban alkalmazzuk minden belső ágazatával a pedagógiát. A „tantárgypedagógia" név, mint a szaktárgyi módszertanok legújabb megnevezése, tartalmi szempontból *helyesen tükrözi a tantárgyi módszertanoknak, metodikáknak a pedagógia egészéhez való viszonyát.* Benne az a helyes álláspont tükröződik, hogy *valamely tantárgy tanításában nem csupán didaktikai, hanem teljes pedagógiai szemléletre van szükség.*

Nagy Sándor említett tanulmánya a metodika fogalmát a „tantárgypedagógia" értelmében határozza meg: „A metodika ugyanis — korszerű felfogásban — nem lehet más, mint a pedagógiának olyan résztudománya, amely megállapítja az egyes tantárgyakra nézve azokat a feltételeket, amelyek a tárgy sajátos természetéből következően leginkább biztosítják, hogy a nevelés, a képzés és az oktatás feladatait az adott tárgy anyagának feldolgozásában a legeredményesebben oldjuk meg."[10]

Fel kell vetnünk következetesen a kérdést: vajon minden vonatkozásban alkalmazott tudomány a történelemtanítás módszertana? E tantárgy tanítása közben nem csupán az említett tudományok alkalmazására kerül sor. Attól függően, hogy milyen mértékben összetett, több más tudomány alkalmazása is. Említsük meg mindenekelőtt a marxista—leninista filozófiát, amely eszmei alapja a szocialista nevelés művelődési, világnézeti, erkölcsi célkitűzéseinek, és amely közelebbről egyik alapja magának a marxista történettudománynak. Fel kell sorolnunk még a politikai gazdaságtant, a technika- és a tudománytörténetet, az alkotmányjogot, a művészetek történetét. A történelemtanítás módszertanának más tudományokkal való kapcsolatában nem találunk olyant, *amely ne az alkalmazás viszonya lenne.*

Milyen összefüggések, elvek szabályozzák e sokféle tudomány *célszerű alkalmazását?* A gyermekek, az ifjúság nevelésének (értsd oktatásának, képzésének és nevelésének) elvszerű, tervszerű programja, olyan rendező elvek, amelyeknek tudományos vizsgálata a pedagógia feladata.

Ezek után megkockáztathatjuk a határozottabb álláspontot is: *A történelemtanítás metodikája nem tartozik közvetlenül a történeti tudományokhoz.*

[9] Vitatható, hogy az oktatás- és neveléslélektan a pedagógiába vagy a pszichológiába tartozik-e?

[10] I. m. 15. l.

A többi tantárgy módszertanával együtt a pedagógiának viszonylag önálló része, belső ágazodása.[11]

Miben rejlik önállósága és miért viszonylagos ez az önállóság? Valamely tudomány körülhatárolásának alapját a megnevezett tudomány vizsgálódásainak tárgyát képező törvényszerűségek adják. Ezzel a szemponttal a marxista történelemtanítás hazai irodalmában először VAS KÁROLY módszertani könyvében találkozunk: „A történelemtanítás módszertanának tárgya a történelmi ismeretek közlésében, elsajátításában és a történelemtanítás útján folyó nevelésben érvényesülő törvényszerűségek."[12–13] FALUDI SZILÁRD az egyes tantárgyak tanítása közben fellépő törvényszerűségeket két oldalról közelíti meg. Vannak olyanok, amelyek az oktatási-nevelési szituációban közösek és olyanok, amelyek a szaktárgy tartalmának belső sajátosságaiból fakadnak. „A szakmódszertani típusú kutatómunka valamely tárgy tanításában vizsgálja az általános, közös törvényszerűségek sajátos érvényesülését, valamint azokat a törvényszerűségeket, amelyek sajátosan az adott tárgyhoz kötöttek."[14]

A történelemtanítás módszertanának *feladata* tehát megvizsgálni: *hogyan hatnak a pedagógiában és a pszichológiában feltárt törvényszerűségek azok között a sajátos feltételek között, amelyek a történelemtanítás tudományos alapokkal bíró tartalmából, tartalmának sajátosságaiból adódnak. Hogyan hatnak ezek a törvényszerűségek a történelemtanítás tananyagának kiválasztására és feldolgozására, illetve : a történelemtanítás meghatározott tananyaga és annak feldolgozása közben érvényesülnek-e a pszichológia és pedagógia azon törvényszerűségei, amelyeknek érvényesülése feltétele az oktatás, képzés és nevelés eredményeinek?* E kettős megközelítésben rejlik a pedagógia körén belül a szaktárgyi módszertanok viszonylagos önállóságának magyarázata.

Összegezve a történelemtanítás módszertanának fogalmáról végzett vizsgálódást:

A történelemtanítás módszertana a történelem eredményes iskolai tanításával foglalkozó *tudomány. Tárgya* az iskolai történelemtanítás. *Funkcióját* tekintve a tantárgy pedagógiája. *Jellegénél* fogva *alkalmazott tudomány.* Tekintettel arra, hogy több tudomány és tudományág célszerű és elvszerű alkalmazása, ezért *komplex-tudomány.* Művelőitől igen sokirányú tudományos felkészültséget kíván. Belső *egységét* a tananyag összetevőinek szaktudományi sajátosságai és a történelem eredményes tanítása közben érvényesülő pedagógiai-pszichológiai törvényszerűségek sokirányú és egymásra is ható meghatározottsága biztosítják. A történelemtanítás módszertana tudományrendszertani szempontból — miként a szaktárgyi módszertanok általában — *a pedagógia egyik viszonylag önálló területe. Célja a gyakorlat,* az iskolai történelemtanítás segítése. Ajánlatos volna, ha *megnevezése* pontosabban kifejezné lényegét és meghonosodna az új terminus, *„a történelem tantárgyi pedagógiája".*

[11] A történelemtanítás módszertanával foglalkozó szakirodalomban ez az álláspont olvasható JEFIMOV szerzőnél: „A történelemtanítás módszertana egyike a pedagógiai tudományoknak, a pedagógia egyik ága . . ." A. V. JEFIMOV „A történelemtanítás módszertanának, mint tudománynak néhány kérdése". Az OSzSzSzK Pedagógiai Tudományok Akadémiájának Értesítője, Moszkva, 1958. 28. l. (oroszul).

[12–13] VAS KÁROLY i. m. 1960. 12. l. Vö. A. BORNHOLTZOWA lengyel szerző dolgozatával, „A történelem módszertanának tárgya és jellege, valamint feladatai és szükségletei az iskolai oktatás jelenlegi helyzete alapján" címmel. Historia i Nauka o Konstytucji, 1957. 4/5. sz.: „Az iskolai tantárgy tanítási elméleteként értelmezett módszertan, mint tudomány a törvényszerűségeket kutatja . . ." (magyar fordításban).

[14] Faludi i. m. 7. l.

E fogalom tisztázásának nagy jelentősége van a történelemtanítás módszertanának művelésében, gyakorlati kihatásaiban.[15] Ismeretes, hogy a tudomány és a gyakorlat szempontjából egyaránt valamely kiindulási pont teljessége vagy hiányos volta, helyessége vagy helytelensége, akárcsak részleges tévedései, milyen döntőek lehetnek. A történelemtanítás módszertana fogalmának tisztázása, akárcsak a történelemtanításnak, mint iskolai tantárgynak, a fogalmi tisztázása, e fogalmak korszerűsítése szinte követeli egyéb kérdéseink felülvizsgálását, korszerűsítését. Ebből a szempontból igen kedvező időszakban vagyunk. Az iskolareformmal éppen erre törekszünk.

Visszahat-e a történelemtanítás metodikája azoknak a tudományoknak a fejlődésére, amelyeknek célszerű pedagógiai alkalmazása elvi tartalmát adják? Kimutatható, hogy közvetlenül vagy közvetve valamennyire visszahat. A legközvetlenebb a kölcsönhatás a szaktárgyi metodikák és a didaktika, az oktatás általános elméletének fejlődése között. Nemcsak a metodikák táplálkoznak a didaktikából, fordítva is legalább ilyen mértékben fennáll ez. A szaktárgyi metodikák fejlődése fejlesztően hat az oktatás általános elméletének fejlődésére is. A visszahatás — ha lazább összefüggésben is — a történettudomány, a politikai gazdaságtan, a művészettörténet és más, már említett tudományok között is fennáll. Az iskolai gyakorlat, a társadalmi tudat formálásának gyakorlata követelményeket támaszt e tudományok művelésével szemben. A marxista történettudományt az utóbbi években sorozatosan érték jogos bírálatok azért, mert egyes kérdésekben helytelen irányban hatott a társadalmi tudat alakulására, tovább táplált nacionalista nézeteket, a politikai gazdaságtant azért, mert nem támogatta kellő mértékben azt, hogy tisztán lássunk korunk fő gazdasági kérdéseinek megítélésében, és így tovább. Az iskolai gyakorlat, mint a társadalmi tudat átalakításának egyik legjelentősebb területe, mintegy kontroll alatt tartja az érintett tudományok fejlődését. Innen is, akárcsak a tudományt fejlesztő sok más területről, jelzések érkeznek az érintett tudományok részbeni lemaradásáról. Meggyőző lesz egyetlen példa is: az egyetemestörténeti, „világtörténeti" kutatások továbbfejlesztésére, az európacentrizmus leküzdésére a legsürgetőbb igények éppen az iskolai oktatás felől jelentkeznek.

Kétségtelen azonban, hogy a legerőteljesebb a metodikáknak a didaktikára való visszahatása.

[15] Összehasonlítás, mérlegelés céljából idézem három különböző szerző meghatározását a marxista történelemtanítás módszertanának fogalmáról.

„A történelemtanítás módszertana tudományos diszciplína, amely kimunkálja a történelemtanítás tartalmának, megszervezésének és módszereinek kérdéseit megfelelően a tanulók életkori sajátosságaival, követve a szovjet iskola oktatási és nevelési céljait, a kommunista nevelés feladatait." A. A. Vagin—N. V. Szperanszkaja: A történelemtanítás módszertanának alapvető kérdései a felsőbb osztályokban. Ucspedgiz, 1959. Moszkva, 71. l. (oroszul).

„A történelemtanítás módszertana egyike a pedagógiai tudományoknak, a pedagógia egyik ága, tanulmányozza a történelemtanítás feladatait, szervezetét, tartalmát, módszereit és eljárásait, a tanár munkáját, a tanulást a tanulók részéről." Jefimov i. m. 28. l. (oroszul).

„Az iskolai tantárgy tanítási elméleteként értelmezett módszertan, mint minden tudomány, a törvényszerűségeket kutatja; a valóság bizonyos részét vizsgálja, — kutatja a tanulók ismeretszerző folyamatát, az oktatás folyamatának törvényszerűségeit és azokat a feltételeket, amelyek között ez végbemegy. A pedagógiai tudomány pszichológiai eredményeire támaszkodik, kötelezik a bizonyítás, magyarázás, következtetés általános törvényei vagy szabályai. Minthogy azonban a történelem módszertana az oktatás folyamatát „nem általában" mutatja, hanem egy meghatározott tárgynak, a *történelemnek* tanítási folyamatát vizsgálja, figyelembe kell venni ennek sajátosságát, a tudomány metodológiájával való szoros kapcsolatát. A módszertan azokat a pedagógiai tényeket elemzi, amelyek a tanulóknak a tanító által irányított ismeretszerző folyamata során támadnak." A. Bornholzowa, i. m.

Milyen kérdéseket ölel fel a történelemtanítás rendszerező módszertana? — melyeket kell megvizsgálnia és melyek azok, amelyek nem esnek „hatáskörébe"? Napjaink hazai és külföldi, marxista és nem-marxista módszertanaiban egészen eltérő felépítésű művekkel találkozunk. Vizsgáljuk meg ezek néhány típusát. Az *összehasonlítás* érdekében vázlatosan ismertetem néhány rendszerező módszertan tematikáját.

VAGIN—SZPERANSZKAJA (szovjet szerzők):[16]

Első rész: A történelemtanítás tartalma a felsőbb osztályokban, eszmei, művelődési és nevelési feladatai.

Második rész: A tanár élő beszéde, szemléltető eszközök és a történelemkönyv a felsőbb osztályok történelemtanításában.

Harmadik rész: A történelemóra.

Negyedik rész: A tanulók önálló munkájának irányítása.

JEFIMOV (szovjet szerző):[17]

Első rész: A történelemtanítás módszertana mint tudomány. Törvényszerűségei. A képzetek és fogalmak rendszere a történelemtanításban. A történelemnek a jelenkorral való kapcsolata és a különböző korok összehasonlításának problémája.

Második rész: A történelemtankönyv problémái. A történelemtankönyv általános feladatai. A történelemtankönyv és a tananyag struktúrája és logikai jegyei. A tények kiválasztása, azok hitelességének kérdése. A periodizáció és a tagolás kérdései a tankönyvben. A történelemtankönyvek néhány vonása Angliában és az USA-ban. A tankönyv nyelvezete és kiállítása.

WEITENDORF (szerkesztésében, NDK):[18]

I. A képzés és nevelés céljai és feladatai a történelemtanításban.

II. A történelemtanítás módszertani kérdései. Az oktató- és nevelőmunka folyamatossága a történelemtanításban. A történelemtanítás kapcsolata a társadalmi gyakorlattal, a tanulók életével és tapasztalatkörével. A tanulók alkotó együttműködése és önálló történelmi gondolkodásra nevelésének útjai és eszközei. Fejlődéspszichológiai következtetések a történelemoktatás módszertani kialakítására vonatkozóan.

III. Gyakorlati útmutatások az egyes osztályok tananyagának feldolgozásához.

SLOWIKOWSKI—WRÓBEL (lengyel szerzők tervezete):[19]

A történelemtanítás módszertanának tárgya, köre és feladatai. A történelem mint tudomány és mint tantárgy. A tananyag kiválasztásának ismérvei. Az iskolai tantervek. A történelemtanítás célja. A tanuló és a megismerés folyamata. A tanító szerepe a tanuló megismerési folyamatának irányításában. A történelemtanár személyisége. A történelmet tanítók képzése és továbbképzése. A történelemtanító munkájának alapvető módszerei. A módszerek tárgyalása. Az ismétlés.

A történelemtanítás formái. A tanulók ismeretei értékelésének ismérvei. Módszertani eszközök. Regionalizmus. Aktualizálás. A történelem kapcsolata a többi tantárggyal.

VAS KÁROLY:[20]

A történelemtanítás módszertanának tárgya, feladatai, felosztása. A módszertan tudományának alapkérdései.

A történelemtanítás általános iskolai szervezete.

[16] I. m.

[17] I. m.

[18] FRIEDRICH WEITENDORF szerkesztő: Geschichtsunterricht. Metodisches Handbuch für den Lehrer (Volk und Wissen. Berlin, 1961. — Részletek magyar fordításban).

[19] T. SLOWIKOWSKI—ST. WRÓBEL: Történelem módszertani kézikönyv vázlatának tervezete. Közli a Wiadomości historyczne, 1959. 6. sz. 357—377. l. (magyar fordításban).

[20] I. m. 1960-as kiadás.

A történelemtanítás folyamata, mint a megismerés és a nevelés folyamatának egysége. Világnézeti és erkölcsi nevelés az általános iskolai történelemtanításban.
A történelemtanítás módszerei.
A történelemóra.
A történelemtanár órán és iskolán kívüli munkája.

REINHARD (francia szerző, a Sorbonne professzora):[21]

A történelem tanításának szükségessége és nehézségei. A történelmi idő. A történelem és a földrajz. Melyik történelmet tanítsuk? Képek és képsorok. A történelemóra. Helytörténelem és nemzeti történelem. Az életrajzok szerepe a történelemtanításban. A történelem helye az oktatás rendszerében. „Ad usum Delphini."

OLTROGGE (nyugatnémet szerző):[22]

I. Alapvetés. Van-e történelmi objektivitás? Történelem és értéktudomány. Mi a történelem? A történelemtanítás feladata és célja az irányelvek tükrében is. Munkánk ifjúságlélektani előfeltételei. Az anyagkorlátozás útjai: súlypontképzés és témafeltáró történelemoktatás. Alapelvek az anyagkiválasztáshoz. Más szakokkal való együttműködés. Történelem és állampolgári ismeretek. Lakóhelyismeret, a tartományok története és Kelet-Németország.

II. A tanterv felépítése és az anyag kiválasztása. Javaslatok a bevezető tanfolyam felépítéséhez. A fő kurzus tanterve kidolgozásának előmunkálatai. A történelemoktatás befejezése.

III. A történelemtanítás megformálása, módszertani kérdések.

A vázlatosan ismertetett hat rendszerező módszertan összehasonlítását végezzük el a következő szempontok szerint: Milyen kiindulási pontok lehetségesek? Mi az, ami közös ezekben a művekben? Foglalkoznak-e a tantárgy sajátosságaival? Foglalkoznak-e oktatáspszichológiai kérdésekkel? Mi az, ami valamennyiből hiányzik? Milyen kérdéseket öleljen hát fel a történelemtanítás rendszerező módszertana és mi legyen azok elvi logikája?

A kiindulás pontját tekintve *a történettudomány alapvető szemléleti, tudománymetodikai, világnézeti kérdéseiből* indul ki JEFIMOV már többször idézett művében. Az első bevezető fejezet a történettudomány módszereivel foglalkozik. A történetkutatás két útját, a burzsoá és a marxista utat hasonlítja össze. JEFIMOV módszertani művének kiindulási pontja maga a történettudomány.

Egészen más világnézeti alapról, de a kiindulás pontját tekintve hasonló beállítású a nyugatnémet OLTROGGE idézett műve, amelynek — mint láttuk — az első fejezete szintén magával a történettudománnyal foglalkozik.

Kiindulás pontját képezheti *a történelemtanítás céljának és feladatainak* tüzetes vizsgálata. Ebből a szempontból jellegzetes a WEITENDORF szerkesztésében, az NDK-ban megjelent módszertani kézikönyv elvi alapvetése. Ennek első fejezete a történelemtanítás feladatait vizsgálja.

A tanítás tantervi tananyagának részletes ismertetéséből indul ki VAGIN és SZPERANSZKAJA idézett műve. A tananyag ismertetéséhez kapcsolják az eszmei-művelődési és nevelési feladatok elemzését. Ez a mű a tananyag kiválogatásának szempontjaival, tehát tantervelméleti kérdésekkel nem foglalkozik. A tananyagot (tanterv, tankönyvek) adottnak tekinti. A szovjet módszertani irodalomra általában jellemző, hogy a szerzők a tantervelméleti kérdéseket kívül hagyják a módszertan vizsgálódásainak körén. A tananyag kijelölését „állami feladatnak" tekintik. A tantervelméleti kérdések felvetésével a legtudatosabb formában a lengyel szerzők tervezetében és OLTROGGE művében találkozunk. VAS KÁROLY a meglevő tanterveket és tankönyveket ismerteti.

Érdekes indítású a lengyel szerzők tervezete és VAS KÁROLY módszertani könyve. Ezek *a történelemtanítás módszertanának fogalmából* indulnak ki.

[21] MARCEL REINHARD: L'enseignement de l'histoire et ses problèmes. Presses Universitaires de France, 1957.

[22] WILHELM OLTROGGE: Der Geschichtsunterricht. Berlin—Hannover—Darmstadt, 1958. (Részletek magyar fordításban.)

Reinhrad, a Sorbonne professzora rövid bevezetés után az első fő kérdésként *a tantárgy egyik kétségtelenül legjellegzetesebb didaktikai vonását, az időbeliség kérdését* boncolja.

És végül, említsünk még meg egy kiindulási pontot, *a tantárgytörténetet.* Erre is volt már példa. 1953-ban magyar munkabizottság alakult a művelődésügyi minisztérium kezdeményezésére Simon Gyula szerkesztő vezetésével a történelemtanítás módszertanának kidolgozására. A bizottság megvitatta a tematikát,[23] amelynek a kiindulás szempontjából az volt a jellegzetessége, hogy terjedelmes bevezető fejezetet szánt a történelemtanítás hazai történetének. Majd áttért a marxista történelemtanítás céljára, feladataira. Ebben a logikai sorrendben a tantárgytörténet azért volt indokolt, mert mintegy alapját képezte a marxista történelemtanítás és az előző hazai történelemtanítási irányzatok összehasonlításának, a marxista történelemtanítás elvi indoklásának. — A már idézett Oltrogge művében is találunk rövid, az utóbbi 50 évre visszapillantó bevezetést.

A kiindulás pontját tekintve tehát igen nagy eltérések mutatkoznak az említett művek között. Nemcsak a történelemről, mint tudományról, a történelemtanítás tananyaga alapjáról vallott nézeteik lehetnek merőben mások. A fő kérdések belső logikáját is másként állítják fel. A logikai felépítés tekintetében viszont sok hasonlóság mutatkozhat marxista és nem-marxista művek között.

A történelemtanítás módszertanának kiindulási pontjára nézve fel kell tennünk néhány határozott kérdést:

Milyen értelemben, milyen módon kell a történelemtanítás módszertanának a történettudomány kutatási módszereivel, világnézeti alapjaival foglalkoznia? A történelemtanítás módszertanának tisztáznia kell, a történettudomány különböző irányzatai közül melyiket tekinti ismeretanyagában és szemléletében a történelemtanítás tananyaga és az általa sugárzott világnézet alapjának. Ennek a kérdésnek a tisztázása *döntő a történelem egész tanítására, társadalmi funkciójára nézve.*

E dolgozat előző részeiben tisztázódott a történelemtanítás, a történelemtanítás módszertanának viszonya a marxizmus—leninizmushoz, a marxista történettudományhoz. A történelem tanításában és módszertanában *alkalmazzuk* ezeket. Nem felesleges tehát kitérni arra, hogy éppen ezért a történettudomány kutatási módszereivel, alapvető világnézeti kérdéseivel elsődlegesen magának a történettudománynak kell foglalkoznia. A történelemtanítás módszertana szempontjából a marxista történettudományt, mint az oktatás tartalmának szaktudományi alapját adottnak tekintjük. Ha a történelemtanítás módszertanát tudományrendszertani szempontból jól el akarjuk határolni magától a történettudománytól, akkor a marxista történeti tudományokat, kutatási módszereikkel, alapszemléletükkel együtt, mint a tanítás egyik alapfeltételét, *már vizsgáltnak* kell tekintenünk. A történelemtanítás módszertana a történettudomány módszereiről, marxista szemléletéről lényegesen újat mondani nem tud. Feladata, hogy alkalmazza a marxista társadalomtudományok, történeti tudományok módszereit, eredményeit.

Foglalkozzon-e a történelemtanítás módszertana tantervelméleti kérdésekkel? Vagy tekintsük a tananyag kiválasztását „minisztériumi" feladatnak? Bár a

[23] A hivatkozáshoz Simon Gyula volt szíves hozzájárulni. A munkabizottságnak magam is egyik tagja voltam. Ezért ismerem ezt a tematikát.

tanterveket a művelődésügyi miniszter adja ki, hagyja jóvá, a tananyag kiválasztásának *elvi szempontjait* tudományos módszerekkel vizsgálni a tantárgy módszertana is hivatottnak látszik. *Nincs más tudomány*, amely ezt a feladatot valamely tantárgyra, pl. a történelemtanításra alkalmazva *konkréten* elvégezhetné. Ezzel magyarázható, hogy nemcsak olyan módszertani művekkel találkoztunk, amelyek túlzott szerénységgel lemondanak ezeknek a kérdéseknek az elvi vizsgálatáról, hanem olyanokkal is, amelyek részletesen megvizsgálják a tananyag kiválasztásának elvi kérdéseit. Az OLTROGGE művében szereplő „témafeltáró oktatás" például az anyag kiválasztásának egyik jellegzetes irányzatát képviseli. A marxista módszertani irodalomban a tantervelméleti kérdések iránti érdeklődést az iskolareform lendítette fel. A korszerű művelődési anyag kiválasztása, elvi vizsgálata elől ma már egyetlen tantárgy sem térhet ki.

A módszertani kérdéseknek van egy bizonyos *közös* törzsanyaga, amely valamennyi rendszerező módszertanban előfordul. Közösnek tekinthető kérdések a történelemtanítás feladatainak vizsgálata, a történelemóra és módszereinek tárgyalása. Bár a különböző szerzők — nem utolsósorban aszerint, hogy marxisták vagy nem-marxisták — különböző álláspontot foglalnak el ezekben a kérdésekben, de munkájukban közös az, hogy felvetik, vizsgálják ezeket a kérdéseket.

Jelentős eltérések forrása lehet az, hogy foglalkozik-e a módszertan *a tantárgy belső sajátosságaival* vagy sem. A történelemnek, mint iskolai tantárgynak, a más tantárgyaktól elütő legfőbb sajátossága feladataiban, a konkrétumok és absztrakciók[24] didaktikai jellegében és az időbeliség kérdésében rejlik. A tantárgyi sajátosságok vizsgálata valamennyi tantárgy módszertanának egyik feladata. Az oktatás általános elméletéhez viszonyítva éppen a tantárgyi sajátosságok adják a „különös" kategóriáját. A tantárgyi sajátosságokból fakadó problémák vizsgálatában rejlik a tantárgyi módszertanok létjogosultsága a didaktika mellett. Ennek a kérdésnek a mély feltárása még nem vált általánossá a marxista módszertani irodalomban. VAGIN—SZPERANSZKAJA művében a konkrétumok és a fogalmak a már idézett második rész (A tanár élő beszéde, szemléltető eszközök és a történelemkönyv a felsőbb osztályok történelemtanításában) alfejezeteiben kerül tárgyalásra. Idézem: „1. Konkrét történelmi tények, azok művelődési és nevelési jelentősége. Konkrét történelmi képzetek kialakítása. 2. A történelmi fogalmak kialakításáról és fejlesztéséről. 3. A történelmi fogalmak ismereti jelentősége. A történelmi tények megértése és képesség a bennük való eligazodásra."[25] VAS KÁROLY: „A történelemtanítás folyamata, mint a megismerés és a nevelés folyamatának egysége" c. IV. fejezetben az alábbi pontokban veti fel a kérdést: „1. Konkrét és absztrakt egységének törvénye. 2. Történeti konkrétumok. 3. Történeti absztraktumok. 4. A konkrét és absztrakt történeti ismeretek dialektikus egysége az oktatásban és nevelésben."[26] A szerző ezekkel a kérdésekkel mintegy megalapozza a további kérdések vizsgálatát, az eleven szemlélettel, az elvont gondolkodással és a gyakorlat fokával foglalkozó részeket. REINHARD a történelemtanítás legjellegzetesebb didaktikai sajátosságának az időbeliség kérdését tekinti és mint láttuk, művében ezt kiinduló pontnak is szánja.

Ugyancsak nagy eltérések forrása lehet a tematika összeállítása, egész belső logikája szempontjából *az oktatás-pszichológiai kérdések* vizsgálata vagy mellő-

[24] Részletesebb kifejtésével „Konkrét és absztrakt viszonya az általános iskolai történelemtanításban" c. dolgozatomban foglalkoztam. Ped. Szemle, 1958. 12. sz. 1167—1185. l.

[25] I. m. 56—89. l.

[26] I. m. 40—47. l.

zése. Az említett szerzők közül tételesen nem vetik fel: JEFIMOV, VAGIN—SZPERANSZKAJA, VAS KÁROLY, REINHARD. Megtaláljuk mindkét német szerzőnél, OLTROGGEnál már az alapvetésben, WEINTENDORFnál a módszertani kérdések vizsgálatának kiegészítő szempontjaként. Erőteljesen reklamálja és ajánlja a kérdés felvetését, vizsgálatát BORNHOLTZOWA idézett dolgozatában.

Valamennyi ismertetett módszertan közös vonása egy *hiányosság :* egyik sem foglalkozik *a történelemtanítás objektíve elért eredményeivel.* A jelenlegi módszertani irodalom általában csak az ellenőrzés és formáinak módszertani vizsgálatáig jut el. Az ellenőrzés formái a történelemtanításban hazánkban szinte kizárólag a számonkérésre korlátozódnak. A történelemtanítás oktatási-nevelési-képzési eredményeinek vizsgálata, számbavétele kívül reked a rendszerező módszertanok művelőinek figyelmén és a módszertani irodalomban cikkek, tanulmányok formájában is csak hellyel-közzel fordul elő. Olyan hiányosság ez, amely sokáig nem tartható fenn.

A fenti több irányú összehasonlító eljárás után megkísérlem a módszertan tematikájának, a tematika belső logikájának olyan összeállítását és annak indokolását, amely a felvetett problémák korszerű vizsgálatát rendszeres kifejtésben tenné lehetővé.

I. A történelemtanítás és módszertanának fogalma. (A történelemtanítás fogalmához kapcsolva a tantárgy sajátosságainak vizsgálatát.)

II. A történelemtanítás feladatai.

III. Pszichológiai feltételek a történelemtanításban.

IV. Didaktikai alapvelvek a történelemtanításban. A történelemtanítás módszertanának pedagógiai „irányzata".

V. A történelemtanítás tartalma (Tantervelméleti kérdések a művelődési anyag összeválogatásában).

VI. A történelemtanítás módja.

a) Tartalom és forma viszonya oktatási szituációban;

b) A tantárgy didaktikai struktúrája;

c) A megismerés és nevelés objektív és szubjektív folyamata a történelemtanításban. Ebben a fejezetben kap helyet az ismeretek „alkalmazásának" kérdése is;

d) A történelemtanítás szervezett formái (a történelemóra, a szakkör, a szervezett olvasómozgalom stb.);

e) A történelemtanítás módszerei az oktatás és nevelés egységében (valamennyi, beleértve a tanulók önálló munkáját is, valamint a módszerek kombinációját).

VII. A történelemtanítás eredményei (az eredmények ellenőrzésének módja és maguk az objektív eredmények).

VIII. Komplex kérdések a történelemtanításban.

1. Az általános és középiskola differenciációjának kérdései.
2. A történelemtanítás és a tantárgyak közötti kocentráció.
3. Világnézeti és erkölcsi nevelés, ateista nevelés a történelemtanításban.
4. A kronológia tanítása.
5. A tankönyvek és a tanulói segédkönyvek szerepe.
6. A történelemtanár személyisége.

IX. Függelék: A tantárgy történetének tanulságai (A tantervek, a tankönyvek és a módszertani irodalom tükrében).

A történelemtanítás módszertana e vázolt tematikájának a következő *a belső logikája :*

Magából a történelemtanításból, annak fogalmából, sajátosságaiból, a nevelésben, a tantárgyak között elfoglalt helyéből indul ki.

A módszertan fogalma nemcsak tudományrendszertani kérdés, a módszertan „hatáskörének" a tisztázása is.

Ahhoz, hogy a történelemtanítás tananyagát elvileg körvonalazzuk, előbb „premisszákként" tisztáznunk kell a tantárgy feladatait és azokat a pszichológiai feltételeket, amelyek között ezeket a feladatokat megvalósítjuk. A pszichológiai feltételek tisztázása a szaktárgyi módszertanoknak is feladata, hiszen az általános életkori-pszichológiai feltételek mindig konkrét meghatározott oktatási-nevelési szituációban hatnak.

Szükségesnek látszik azon didaktikai elvek számbavétele, amelyek a történelem tanításában sajátos problémákhoz kapcsolódnak. Ilyenek pl. a tudományosság elve, a szemléletesség elve, a tanulói aktivitás problémái, az oktatás és nevelés egységének elve. Valamely tantárgy tanítása módszertanának pedagógiai „irányzatát" éppen a didaktikai elvek kérdésében elfoglalt álláspont határozhatja meg.

A történelemtanítás tartalmának elvi körvonalait vizsgálni meggyőződésem szerint a módszertan hivatott.

A tartalom feldolgozása — filozófiai kategóriával élve — a pedagógiában is, az oktatásban is a „forma" kérdése. Időszerűnek tartom e két filozófiai kategória, a „tartalom" és a „forma" kategóriáinak tanulmányozását az oktatás általános elméletében és a szaktárgyi módszertanokban egyaránt.[27] Ilyen módon számos módszertani kérdés elvi elrendezésében is előbbre juthatnánk a szakirodalomban jelenleg uralkodó különböző elrendezési elvekhez képest. Ugyancsak előre lépést jelentene, ha az ismeretszerzés és nevelés folyamatát egyaránt megvizsgálnánk objektív és szubjektív oldala felől.

A történelemtanítás eredményeinek vizsgálatával foglalkozni kell, az eredmények vizsgálatának módja és maguk az objektív eredmények felől egyaránt.

E vázlat belső logikája tehát a gondolkodásunkban egyre jobban meghonosodó „pedagógiai logika", azaz: feladatok — azok végrehajtásának pszichológiai feltételei — tartalom — a forma mint eszköz — eredmények.

Mi indokolja a továbbiakban a komplex kérdések felvetését? Az, hogy ezek valóban „összetettek" és egyetlen fentebbi fő kérdés alkérdéseként teljes összetettségükben nem meríthetők ki. Az általános és a középiskola differenciációja nem csupán tantervelméleti kérdés, más, pl. a módszerekben jelentkező vetülete is van. Hasonlóképpen nem tekinthető csupán tantervelméleti kérdésnek a koncentráció. Megvalósításának gyakorlati oldala egyéb kérdéseket is felölel.

Feladatok, tartalom, módszerek, eredmények összetett kérdése a világnézeti, erkölcsi, ateista nevelés a történelemtanításban.

Sajátos, tartalmát és módszereit tekintve számos variációt igénylő kérdés a kronológia tanítása.

A történelem tankönyvek kérdése összefügg valamennyi alapkérdésünkkel, a tankönyv módszertani nézeteink realizálásának egyik eszköze.

Talán nem szorul külön indoklásra a történelemtanár személyiségének jelentősége a tantárgy tanításában.

[27] A kérdést érintőleg a közelmúltban Szigeti József vetette fel „A kultúra szocialista tartalmának és nemzeti formájának kérdéséhez" c. tanulmányában. Társadalmi Szemle, 1962. 8—9. sz. 85. l. — A szerző az iskolareform „apropos"-jából itt kitér a tartalom és forma kategóriájára pedagógiai szituációban.

Kutatási feladatok és azok megvalósítása
Műfajok a módszertani irodalomban

A történelemtanítás módszertana tematikájának egyetlen kérdéséről sem mondhatjuk el ma még, hogy kutatása terén ne várnának ránk további feladatok.

Annak ellenére, hogy az alapvető állami dokumentumok több ízben ráirányították a figyelmet az egyes tantárgyak feladataira, nincs ma még olyan „feladatrendszere" az egyes tantárgyaknak, a történelemtanításnak, amely a más tantárgyakkal való munkamegosztásban elég differenciált volna, eléggé mélyen elemezné a feladatok kölcsönös összefüggését, a részfeladatok igen sokszínű skáláját.

Az elmúlt években jóformán meg se kíséreltük a történelemtanítás pszichológiai feltételeinek vizsgálatát. Felvetődik a kérdés: szükség van-e az egyes tantárgyakban külön-külön is kitérni a pszichológiai feltételekre? Nem elégedhetnének-e meg az általános pszichológiai, oktatás- és neveléslélektani ismeretek alkalmazásával? (Ma még ezeket sem alkalmazzuk a kívánt mértékben!) A történelemtanítás módszertani irodalmában kezd meghonosodni az a feltevés, hogy nem.[28] A konkrét tananyagok feldolgozása közben végzett pszichológiai vizsgálatoknak nem csupán az a jelentősége, hogy az életkori sajátosságokat objektív módszerekkel szemünk elé tárják, hanem módosítólag hathatnak magukra a tananyagokra és azok feldolgozási módjára, amennyiben ezeket a vizsgálatokat kettős céllal végezzük, ha megfigyeljük az életkori sajátosságok konkrét jelentkezését és azokhoz hozzáigazítjuk a tananyag szintjét, struktúráját, elemeit, feldolgozásának módját.

Az iskolareform fellendítette a tantervelméleti kérdések iránti érdeklődést. Kívánatos volna, ha a tantervelmélet a továbbiak során sem veszítené el „aktualitását", többé nem tévesztenénk szem elől.

Majdnem teljes egészében érintetlen kérdés a tartalom és forma filozófiai kategóriájának oktatási szituációban való vizsgálata. Talán nem érdektelen éppen egyes szaktárgyak módszertani kutatásaiban megkísérelni ennek a rendező elvnek az alkalmazását.

Bár általában kialakulatlan a módszer fogalma, külön ki kell térnünk arra, hogy a történelemtanítás gyakorlatában távolról sem vettük számításba az összes lehetséges módszereket, azoknak a variábilitását. A történelemtanítás egyike azoknak a tantárgyaknak, ahol a módszerek sematizálódása, elszegényedése, elszürkülése a legszélsőségesebb negatív képet mutatja.

Ugyancsak kimunkálatlan, majdnem hogy új feladat a marxista történelemtanításban az objektív eredmények vizsgálata. A deklaratív pedagógiai szemlélet szemet hunyt az eredmények objektív vizsgálata előtt. A pedagógiai jelszavak megvalósulásának útját már nem követte nyomon. Ha a régi jelszavakat újakkal akarta felcserélni, kampányszerű röpdolgozatokra, helyszíni szemlékre hivatkozott.

Ami a komplex kérdések művelését illeti, azoknak valóban összetettségét kell feltárnunk. A komplex kérdések rendszere, elmélyült vizsgálata egyik fegyvere a deklaratív pedagógia és a sablonokhoz fűzött illúziók felszámolásának.

A módszertani kutatások eljárásait tekintve szintén temérdek tennivalónk van. Ez idő szerint szinte egyetlen kutatási módszer sem vert mélyen gyökeret

[28] Lásd: A. Z. Regyko szerkesztő „A történelem elsajátításának pszichológiája tanulók részéről". Moszkva, 1961. (oroszul).

a metodikai irodalomban, mégkevésbé mondható el az a kutatási módszerek együttes alkalmazásáról.

Puszta felsorolásban is igen sokirányú a lehetséges eljárások skálája:

a hétköznapi empíria széles körű elemzése,

az empíria elemzése kísérleti feltételek mellett,

összehasonlító módszer nemzetközi tapasztalatok alapján,

történeti módszer a tantárgy eddig megtett több évszázados pályafutása alapján,

az elméleti irodalom, a történelemtanítás módszertanával érintkező valamennyi tudományág fejlődésének rendszeres tanulmányozása és alkalmazása a tantárgy tartalmában és módszereiben. Külön kiemelendő a marxizmus—leninizmus fejlődése, a történeti tudományok fejlődése, a didaktika és a nevelés-elmélet fellendülése.[29]

Az előttünk álló kutatási feladatok eredményeiről a módszertani irodalom különböző *műfajaiban* számolhatunk be. Ilyenek:

a tudományos munka eredményeit összegező tanulmányok, cikkek,

rendszerező módszertanok (ezen belül külön műfajnak tekintve a tanárjelöltek számára készülő egyetemi módszertani tankönyvet),

tanári kézikönyvek, segédkönyvek az egyes osztályok tananyagának konkrét feldolgozásához,

valamely sajátos módszertani kérdés rendszeres és eredményes megoldását szolgáló segédkönyvek (pl. „Mivel és hogyan szemléltetek a történelemórán?" Előkészületben).

Mind a kutatásoknak, mind a kutatások eredményeit különböző műfajokban összegező módszertani irodalomnak *az iskolai történelemtanítás konkrét gyakorlatát kell segítenie, továbbfejlesztenie.* A metodikáknak a gyakorlattal való szoros kapcsolata mind a módszertani kutatások célját, feladatait, mind a kutatások eredményeinek használhatóságát döntő mértékben kell, hogy meghatározza. Alkalmazott tudomány, alkalmazásra alkalmasnak kell lennie.

Юдит Верешш:

ПОНЯТИЕ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ И ЕЕ МЕТОДОЛОГИИ

Автор анализирует роль истории как школьного предмета и затем доказывает, что методика преподавания истории является наукой, занимающейся вопросами результативного обучения истории в школе. По своим функциям педагогика предмета — с точки зрения её характера — является прикладной, комплексной наукой. Цель ее — помощь обучению истории в школе. Автор согласует свои утверждения со взглядами отечественных и зарубежных ученых. При этом она систематизирует круг главных проблем, относящихся к этой науке.

Judit Veress

TEACHING OF HISTORY AND CONCEPTION OF ITS METHODOLOGY

Author analyzes the role of the history as subject of instruction. Then she proves that the methodology of teaching history is a science dealing with a successful teaching of history at school. Regarding its function the pedagogy of the subject — by virtue of its nature — is an applied, complex science. Its object is to help the teaching of history at school. Collating her statement with views of Hungarian and foreign authors, the writer systematizes the major problems belonging to this science.

[29] E kutatási módszerek együttes alkalmazására tettem kísérletet „Tantárgykoncepció történelemből" c. tanulmányomban. Pedagógiai Szemle, 1960. 9. sz.

KOMLÓSI SÁNDOR

ISKOLÁSGYERMEKEK OTTHONI TANULÁSÁNAK VIZSGÁLATA

I.

A Pécsi Pedagógiai Főiskola Pedagógiai Tanszéke mellett egy kutatócsoport vizsgálta, hogyan tanulnak otthon vagy a napközi otthonban a gyermekek, hogyan készülnek fel a következő napi tantárgyakból. A vizsgálat az 1960—61-es tanév első felében folyt le három pécsi általános iskola 2—2 párhuzamos, tehát összesen hat V. osztályában. Az egyik iskola munkáskörzetben van, a másik a Belvárosban, a harmadik pedig gyakorló általános iskola. (A következőkben az osztályok jelölése: A és B, ill. C és D, ill. E és F.) A vizsgálatot az illető osztály osztályfőnöke végezte, az egyik osztályban maga a szerző is osztályfőnökként működött ebben a tanévben és személyesen is részt vett a megfigyelésekben.[1]

A vizsgálat során az osztályfőnök felkereste osztályának egy-egy tanulóját délután, ill. délelőtt (attól függően, mikor volt a tanítás) otthonában vagy a napköziben; csupán kivételesen és indokolt esetben történt máshol (iskolai szoba, osztályfőnök lakása) a tanulás, hogy a megszokott környezetet minél kevésbé zavarjuk meg. A tanár a tanuló tanulását szokásos körülményei közt megfigyelte, közben szimultán jegyzőkönyvezte a gyermek tanulási tevékenységét, azaz mindent, amit tapasztalt. A munkatárs osztályfőnökök a vizsgálatot megelőzően elméletileg tanulmányozták a helyes tanulás módját, hogy tudatosan végezhessék megfigyelésüket. Az első jegyzőkönyvek elég általánosak, semmitmondók voltak. Ezért a szerző felolvasta néhány jegyzőkönyvét, amelyek szinte filmszerűen rögzítették mindazt, ami a tanulás alatt történt, a munkatársak előtt. Ezek kapcsán a kutatócsoport megbeszélte a megfigyelés szempontjait a tanulás szervezésére, tartalmi megoldására, az alkalmazott módszerekre vonatkozóan (ezeket részletesen ismertetni fogom az anyag feldolgozásánál), valamint az egy tantárgyra fordított időt illetően. A jegyzőkönyvezés technikai, módszerbeli egységesítése is megtörtént. Elmondták ekkor a munkatársak azt is, hogy idegenkedtek ettől a feladattól, sajnálták a ráfordított időt, de a mindenre kiterjedő jegyzőkönyvből és ezek megbeszéléséből meglátták, hogy a részletek milyen jelentősek, mennyire tanulságosak. Rájöttek arra is, hogy ha tanítványaik tanulását meg akarják javítani, szükséges látniok, hogyan tanulnak ténylegesen a gyermekek. Ugyancsak szükséges ez, ha az osztályban tanító tanárokat meg akarják nyerni arra, hogy segítsenek megtanítani tanítványaikat tanulni. A később készített jegyzőkönyvek már igen gazdag anyagot adtak a későbbi feldolgozás számára. A megfigyelő pedagógusok nem szóltak bele a növendékek tanulásába, nem zavarták azok önálló munkáját, csak akkor avatkoztak be,

[1] Ezúton is köszönetet mondok a vizsgálatban közreműködött Dormán Máténé, Huszti Sándorné, Kocsy Elemérné, Komlósi Sándorné, Pakuts Béláné és Vastagh Zoltánné általános iskolai osztályfőnököknek, mint a kutatócsoport tagjainak.

amikor a tanuló már önállóan nem tudott továbbjutni feladata megoldásában. Természetesen ezt a segítséget is feljegyezték.

A tanulás befejezése után ellenőrizte a tanár a tanuló tudását: kikérdezte az elméleti tudnivalókat (a lecke logikai felépítését, a szakkifejezések megértését, az anyag elmondását), és ellenőrizte, kijavította az írásbeliket. Majd megkérdezte a gyermeket, hogyan szokott máskor készülni, ugyanerről a szülőknél is tájékozódott, végül a tanulás helyes módjára, a felkészülés megjavítására tanácsot adott a tanulónak és a szülőknek.

Ennek a vizsgálatnak a során nem kutattuk a tanulás motiválását, ami pedig — tudjuk — szintén igen fontos a tanulásnál. Az sem érdekelt bennünket, hogyan segítenek a szülők gyermeküknek a tanulásban, vagy hogyan alakul a gyermekek tanulása a dolgozó anyák, illetve az otthon levő anyák családjában. Most csupán a növendékek tanulási módját vizsgáltuk, s ebben a tanulmányban csak ezt a területet értékeljük.

Felmerülhet az a kérdés, hogy mennyire végezték a gyerekek tanulásukat őszintén, természetesen, úgy ahogyan máskor szokták. A megfigyelők mindössze néhány esetben vettek észre zavart, idegességet. A legtöbb tanulón nem okozott komoly változást az, hogy osztályfőnöke, aki egyébként már volt náluk, jelen van tanulásánál és jegyezget. Annyit tapasztaltunk, hogy a jelenlevő osztályfőnök szaktárgyaira gyakran több időt fordítottak, mint egyébként, de felkészülésük *minősége* ezúttal sem volt lényegesen jobb. Sokan oly sokat tanultak, amennyit általában nem szoktak és ezt nyíltan meg is mondták. Ha ezeket a kedvezőtlen, de többségükben kedvező momentumokat figyelembe vesszük a későbbi elemzés eredményeinél, akkor annál még szomorúbbnak kell tartanunk a valóságos helyzetképet. Néhány tanulót próbaképpen kétszer is megfigyeltünk, hogy megbizonyosodjunk, vajon egyszeri vizsgálatnál *általános* tanulási módjáról kaptunk-e képet, vagy csak *egyszeri*, *esetleges*, *véletlen* eljárásának voltunk tanúi. Mindegyik kétszer megfigyelt tanuló esetében mindkét kép lényegében ugyanaz volt s ez megnyugtatott bennünket. Az osztályfőnökök tanították a gyermekeket, itt is sok lehetőségük volt a megfigyelésre, a vizsgálatnál szerzett tapasztalataik ellenőrzésére, ezenfelül sokat hospitáltak osztályukban, gyakran folytattak megbeszéléseket az egyes tanulókról a szaktanárokkal: ezen alkalmak tapasztalatai is helyesnek mutatták a megfigyelések eredményét. Mindezek alapján, úgy gondolom, reálisnak tarthatjuk a vizsgálatunk rajzolta helyzetképet.

Az anyag feldolgozása

A jegyzőkönyvek feldolgozását azzal kezdtük, hogy osztályonként, tantárgyanként és tanulónként összeállítottuk, hogy melyik gyermeknél milyen tárgyak tanulását figyelték meg az osztályfőnökök (lásd példaképpen az 1. táblázatot!). A hat osztályról elkészített ilyen kimutatást összegeztük (l. 2. táblázatot!). Erről leolvashatjuk, hogy a vizsgálat során 134 tanulóról készült jegyzőkönyv, ebből 79 fiú, 55 leány. Látható az is, hogy egy-egy tantárgyból a hat osztályban összesen hány tanulónál készült feljegyzés, valamint az is, hogy összesen 469 tantárgyi felkészülés került megfigyelésre. (Itt jegyzem meg, hogy a „C" osztály fiú osztály, az „F" pedig ének-zenei tagozatú.)

Az összesítő táblázatból az is látszik, hogy a legnagyobb heti óraszámú tárgy, a magyar nyelv és irodalom (8 óra), szerepel a legtöbbször megfigyelt tárgyként (151-szer), az utána következő számtan és mértan (5 óra) 111-szer. Az orosz (heti 3 óra) 54-szer szerepel, s ezzel elmarad ugyan a földrajz (heti 2 óra)

1. táblázat

A osztály

Tanuló sorszáma	Neme	Tantárgyak								
		magyar		orosz	földrajz	matematika		biol.	rajz	ének
		irod.	nyelvt.			számtan	mértan			
1.	leány	+		+	+			+		
2.	fiú	+	+					+		
3.	fiú	+		+		+			+	
4.	fiú		+	+			+			
7.	leány	+	+					+		
8.	leány				+	+		+		
9.	fiú	+	+		+	+				
10.	leány	+	+							+
11.	leány	+	+							+
12.	fiú				+					
13.	leány		+	+	+	+		+		+
14.	fiú			+	+					+
15.	fiú				+	+				
16.	leány	+		+	+			+		
17.	leány		+	+		+		+		+
18.	leány		+			+		+		
20.	leány		+			+		+		
21.	fiú	+	+			+				
22.	leány	+	+			+				+
23.	leány	+	+			+				+
24.	fiú				+			+		
25.	fiú	+	+			+				
26.	fiú			+	+	+		+		
27.	leány		+	+			+			
28.	fiú		+	+		+			+	
29.	fiú	+	+			+				
30.	leány		+	+			+			
Összesen: 27 tanuló.	13 14	13	18	11	10	15	3	11	2	7

2. táblázat

Osztály	Létszám	Fiú	Lány	Irod.	Nyelvtan	Orosz	Földr.	Szám.	Mértan	Biol.	Rajz	Ének	O.-fön.
A	27	13	14	13	18	11	10	15	3	11	2	7	—
B	26	15	11	16	18	12	9	18	4	10	—	4	—
C	15	15	—	10	6	3	3	10	—	5	1	4	—
D	13	3	10	8	1	5	5	6	5	4	—	3	—
E	28	19	9	13	16	13	16	23	3	8	1	6	—
F	25	14	11	18	14	10	19	18	6	6	—	18	1
Össz.:	134	79	55	78	73	54	62	90	21	44	4	42	1→ =
				151				111					469

62-szeri megfigyelése mögött, de megelőzi a növény- és állattan (heti 2 óra) 44-szeres előfordulását. Az éneklanulások viszonylag magas számát (42) az ének-zenei osztály emelte meg. Az összesítésnél megállapíthatjuk, hogy bár nem törekedtünk arra, hogy a heti óraszámnak megfelelő arányban figyeljük a tanulásokat, mégis a vizsgálatok ezeknek az arányoknak nagyjából megfelelően alakultak.

Ez után került sor az anyag tartalmi feldolgozására. Minőségileg kellett értékelni egy-egy tanuló egész másnapra való felkészülését. Az értékelést a megfigyelési szempontok alapján végeztük. Ezekben a szempontokban az otthoni önálló tanulás leglényegesebb tényezőit igyekeztünk összefoglalni. Kiemeltük az egyéni tanulás három fő összetevőjét, komponensét: a tanulási munka *megszervezését*, a felkészülés *tartalmi* megoldását és a használt ismeretelsajátítási, -alkalmazási, ellenőrzési *módszereket*. A pontosabb megfigyelés, illetve az egzaktabb értékelés céljából még ezt a három komponenst is további alpontokra bontottuk a következőképpen:[2]

A tanulási tevékenység *megszervezése* :

a) A másnapi órák számbavétele, az órarend használata,
b) a tantárgyak tanulási sorrendjének megszabása szubjektív nehézségi fokuk szerint,
c) a tantárgyak tanulási sorrendjének megszabása jellegük különbözősége szerint (humán — reál, szöveges — nem szöveges váltakozó tanulása),
d) a szóbeli tanulás és az írásbeli elkészítésének sorrendje,
e) a tanszerek, segédeszközök odakészítése,
f) rend a könyvek, füzetek és egyéb taneszközök közt,
g) tanulás közben pihenő-szünetek tartása,
h) az idővel való gazdálkodás (intenzív munka, koncentrált figyelem, elterelő ingerek elleni küzdelem).

A tanulás *tartalmi* megoldása:

a) Az észlelések pontossága (olvasás szöveghűsége, orosz betűismeret, szemléltetési segítség, pl. kép, illusztráció, táblázat, értelmes felfogása),
b) a tanult szöveg megértése (szavak értelme, kifejezések jelentése),
c) a lényeges és a lényegtelen elkülönítése (a lecke logikai váza, értelmes szakaszokra bontás),
d) szóbeli tanulás és írásbeli feladatok összekapcsolása,
e) az írásbeli feladatok tartalmi megértése, összefüggések meglátása,
f) az írásbelik tartalmi megoldása,
g) a tanulás és az élet összekapcsolása.

A tanulásnál használt *módszerek* :

a) Az egész — részenkénti tanulás, végül az egész ismétlése,
b) a tanulás, olvasás és az elmondás összekapcsolása, többszöri ismétlése; nem megértésen alapuló bevésés = magolás,
c) a tankönyv és az iskolában készített füzetvázlat összedolgozása,
d) a tanulás és a gyakorlati alkalmazás összekapcsolása (példa, térkép),
e) a tankönyv tipográfiájának felhasználása (cím, kurzív szedés, petit szedés, jegyzetek, illusztrációk),
f) segédeszközök használata (térkép, lexikon, idegen szavak szótára, kérdezősködés szülőktől, felnőttektől, osztálytársaktól),

[2] Meg kell már elöljáróban jegyeznem, hogy a tanulási módban gyakran összefonódik a szervezés, a tartalmi munka és a módszer. Ennek következtében mind a három összetevőnél meg kell vizsgálni, természetesen mindenütt az adott komponens szemszögéből pl. a szóbeli tanulás és az írásbeli feladatok elkészítésének sorrendjét, mert ez szervezési probléma is, a tartalmi munka minőségére is hatással van, ugyanakkor módszerességi szempontjából is vizsgálandó. Az értékeléseknél ilyen szellemben jártunk el.

g) önellenőrzés (a lecke elmondása, írásbeli átnézése elkészítés után, számtanpélda próbájának megcsinálása),

h) a lecke reggeli átismétlése.

Minden egyes tanulónál számszerűen értékeltük a jegyzőkönyv alapján a szervezésnek, a tartalomnak és a módszernek külön minden egyes alpontját az egész tanulási tevékenységre vonatkozóan. Három minősítési fokozattal dolgoztunk: jó, közepes és rossz. Ha valamelyik komponens egyik alpontjának egész tanulási tevékenységében *jól* felelt meg, akkor 2 pontot kapott, ha *közepesen*, akkor 1 pontot, ha *rosszul*, akkor 0-át. Az alpontokra kapott számokat összeadtuk és az így kijött összeg alapján a tanuló az *egész* szervezési munkájára, az *egész* tartalmi teljesítményére, az *egész* módszeres tevékenységére külön-külön jó, közepes, ill. rossz csoportba való besorolást nyert. A szervezésnél és a módszereknél, mivel mindkettőnél egyaránt 8 alpont került elbírálásra, a jó kategória 12—16 pontig, a közepes 5—11 pontig, a rossz 0—4 pontig terjedt. A tartalomnál, mivel itt 7 alpont került elbírálásra, a jó kategória 10—14-ig, a közepes 5—9-ig, a rossz 0—4 pontig terjedt. Könnyebb elképzelés céljából bemutatunk egy példát (A 3 tanuló):

	Szervezés:	Tartalom:	Módszer:
a)	1 pont	2 pont	1 pont
b)	1 „	2 „	1 „
c)	1 „	2 „	1 „
d)	1 „	1 „	1 „
e)	0 „	2 „	0 „
f)	0 „	2 „	0 „
g)	0 „	0 „	1 „
h)	1 „		0 „
	összesen 5, tehát *közepes* az egész szervező munkája	összesen 11, tehát *jó* a tartalmi munkája egésze	összesen 5, tehát *közepes* a tanulása módszer szempontjából

Az így végzett elbírálás alapján soroltunk minden tanulót a tanulás három komponense szerint jó, közepes, vagy rossz kategóriába.

Az értékelés eredményei

a) Osztályonként

Az A osztály (l. 3. táblázatot!) egyetlen tanulója szervezi meg jól a tanulását, háromötöd része közepesen és majdnem kétötöd része rosszul. A tanulást tartalmilag jól végzi kb. a gyerekek egyheted része, kb. kétheted rész közepesen és több mint fele, kb. négyheted rész rosszul. Ebben az osztályban a legnagyobb arányú a rossz teljesítmény a tartalmi munkánál. Jó módszerrel tanuló gyermek nincs, az osztály fele közepesen, a fele rossz módszerekkel tanul. De a közepesek közül is többen egészen a rossz kategória határán mozognak, alig emelkedtek a közepesek alsó szintje fölé. Érdekes, hogy 4 tanuló tartalmilag jól dolgozik, tehát a legjobb kategóriában van, ugyanakkor csak egyikőjük szervezi meg munkáját is jól, a másik közepesen, illetve voltaképpen igen gyengén, a harmadik erős közepesen, a negyedik közepesen. Közülük hárman használják közepesen a tanulási módszereket, csak a negyedik erős közepesen, de nem az, aki tartalmilag is a jók közt szerepel. Úgy látszik, hogy értelmes vagy értelemre törő tanulással gyengébb szervezés és kevésbé módszeres tanulás mellett is jobb

eredményt lehet elérni. A legfőbb összetevője a tanulásnak tehát a tartalmi része. Éppen ezért leverő az osztály 55%-os rossz eredménye tartalmi szempontból.

3. táblázat

A osztály. Létszám 27 fő

Kategória	A tanulók tanulásának		
	szervezése	tartalma	módszere
Jó	1 tanuló 3,7%	4 tanuló 14,8%	— —
Közepes	16 tanuló 59,25%	8 tanuló 29,6%	14 tanuló 51,8%
Rossz	10 tanuló 37%	15 tanuló 55,55%	13 tanuló 48,1%

4. táblázat

B osztály. Létszám 26 fő

Kategória	A tanulók tanulásának		
	szervezése	tartalma	módszere
Jó	—	5 tanuló 19,23%	—
Közepes	18 tanuló 69,23%	5 tanuló 19,23%	10 tanuló 38,46%
Rossz	8 tanuló 30,76%	16 tanuló 61,53%	16 tanuló 61,53%

A B osztályban (l. 4. táblázatot!) egyetlen tanuló sincs, aki jól szervezi meg tanulását, a héttized rész közepesen, bár itt is sok olyan tanuló van, aki éppen hogy felülemelkedett a közepes alsó szinthatárán, az osztály háromtized része rosszul szervezi tanulási munkáját. A tartalom szempontjából 5 tanuló, azaz egyötöd rész jól dolgozik, ugyanennyi közepesen, azonban igen sokan, a háromötöd rész a rosszak kategóriájában szerepelnek. A jó módszerrel tanulók csoportjában szintén nincs senki, a kétötöd rész közepes, a háromötöd rész rossz módszerekkel dolgozik. Az 5 jó tartalmi munkát végző tanuló közül egyik sem párosítja tanulását jó szervezéssel és jó módszerek használatával, hanem ezeken a területeken közepesen, sőt gyengeközepesen dolgoznak. Ezeknél ismét a tartalmi munka lendíti a szervezés és a módszerek fogyatékossága ellenére a teljesítményt. Ebben az osztályban a legtöbb rossz eredmény a tartalomnál és a módszereknél található.

5. táblázat

C osztály. Létszám 15 fő

Kategória	A tanulók tanulásának		
	szervezése	tartalma	módszere
Jó	—	2 tanuló 13,3%	—
Közepes	9 tanuló 60%	5 tanuló 33,3%	6 tanuló 40%
Rossz	6 tanuló 40%	8 tanuló 53,3%	9 tanuló 60%

6. táblázat

D osztály. Létszám 13 fő

Kategória	A tanulók tanulásának		
	szervezése	tartalma	módszere
Jó	—	—	—
Közepes	7 tanuló 53,8%	5 tanuló 38,4%	6 tanuló 46,1%
Rossz	6 tanuló 46,1%	8 tanuló 61,5%	7 tanuló 53,8%

A C osztály (l. 5. táblázatot!) egyetlen tanulója sem szervezi meg otthoni tanulását jól, háromötöd részük közepesen, kétötöd részük pedig rosszul. 2 tanuló tartalmilag jól tanul, de egyharmad részük közepesen és több mint felük rosszul. A módszerek használatánál sincs jó teljesítmény, kétötöd rész

közepes, háromötöd rész pedig rossz eredményt mutat. A 2 legértelmesebben tanuló gyermeknek is csak közepes a munkaszervezése és a módszerek használata. A rossz kategóriában a legtöbb tanulót a módszereknél és a tartalomnál láthatunk.

A D osztályban (l. 6. táblázatot!) szintén nincs tanulását jól szervező gyermek, ebből a szempontból a tanulók felénél valamivel több közepes, felénél valamivel kevesebb rossz. Tartalmilag jól dolgozó növendék sincs, háromötöd részük viszont rosszul végzi munkáját e téren. A módszerek használatában sincs, aki jeleskedne, az osztály felénél valamivel kevesebb közepes, felénél több pedig rossz. Ebben az osztályban a megfigyelt gyermekek közt nincs tehát tanulási módja szempontjából kiemelkedő tanuló, ugyanakkor itt is a tanulás tartalmi vonatkozása terén került a legtöbb növendék a rossz kategóriába.

Az E osztályból (l. 7. táblázatot!) nincs a szervezés terén jó tanuló, a tanulók héttized része közepesen szervezi meg tanulását, háromtized része rosszul. Tartalmilag 1 gyerek végzi jól tanulását, az osztály hattized része közepesen, négytized részük rosszul. Egyik tanuló sem használja jól a módszereket, az osztály fele közepesen, fele rosszul használja. A tartalom szempontjából jól dolgozó egyetlen gyermek közepesen szervezi meg munkáját, ugyancsak közepesen használja a módszereket. A legtöbb tanuló a módszerek és a tartalom szempontjából esik a rossz kategóriába.

7. táblázat

E osztály. Létszám 28 fő

Kategória	A tanulók tanulásának		
	szervezése	tartalma	módszere
Jó	—	1 tanuló 3,57%	—
Közepes	19 tanuló 67,85%	16 tanuló 57,14%	14 tanuló 50%
Rossz	9 tanuló 32,14%	11 tanuló 39,28%	14 tanuló 50%

8. táblázat

F osztály. Létszám 25 fő

Kategória	A tanulók tanulásának		
	szervezése	tartalma	módszere
Jó	1 tanuló 4%	1 tanuló 4%	1 tanuló 4%
Közepes	14 tanuló 56%	13 tanuló 52%	9 tanuló 36%
Rossz	10 tanuló 40%	11 tanuló 44%	15 tanuló 60%

Az F osztály (l. 8. táblázatot!) 1 tanulója szervezi jól tanulását, több mint fele közepesen, kétötöd része rosszul. Tartalmilag ugyancsak egy tanuló került a jó kategóriába, a fele osztály a közepesbe, valamivel kevesebb, mint fele pedig a rosszba. A módszereket 1 tanuló használja jól, majdnem kétötöd része közepesen, háromötöde rosszul. Ebben az osztályban ugyanaz a tanuló emelkedik ki mindhárom téren. A legtöbb rossz itt is a módszerek és a tartalom csoportjában van.

Az értékelés eredményei

b) A tanulási tevékenység komponensei szerint összesítve

Ha az osztályok egyedi képének megrajzolása után összehasonlítjuk a hat osztályt a tanulás *megszervezése* terén (l. 9. táblázatot!), azt látjuk, hogy a jók

9. táblázat

A tanulók tanulásának megszervezése

Kategória	Osztályok					
	A	B	C	D	E	F
Jó	1 tanuló 3,7%	—	—	—	—	1 tanuló 4%
Közepes	16 tanuló 59,25%	18 tanuló 69,23%	9 tanuló 60%	7 tanuló 53,8%	19 tanuló 67,85%	14 tanuló 56%
Rossz	10 tanuló 37%	8 tanuló 30,76%	6 tanuló 40%	6 tanuló 46,1%	9 tanuló 32,14%	10 tanuló 40%

kategóriájába csupán két osztálynak egy-egy tanulója jutott, ez az illető osztályokban 4% körüli érték. A többség minden osztályban a közepes kategóriában található, az adott osztályok 54%-a, mint alsó határ, és 69%-a, mint felső határ közötti értékekkel. A rossz kategóriába felénél kisebb rész került, 31%-tól 46%-ig terjedő határok közt. A hat osztály, tehát a három iskola tanulóinál a tanulás megszervezésében tehát nincs lényeges különbség.

A hat osztályt a tanulás *tartalmi megoldása* szerint összehasonlítva (l. 10. táblázatot!) azt találjuk, hogy csupán egyetlen osztályból nem került gyermek a jó kategóriába, öt osztályból viszont 1—5 tanuló, ez az adott osztályhoz viszonyítva 4%-tól 19%-ig terjedő érték. A közepes kategóriába négy osztályból a tanulók felénél kevesebb került (19%-tól 38%-ig), az E és F osztályból azonban több, mint a fele (52%-tól 57%-ig). A rosszak kategóriájában van négy osztálynak a többsége (53%-tól 61,5%-ig) és csak az E és F osztályoknál a létszám felénél kevesebb tanuló (39%-tól 44%-ig). A tanulás komponenseit vizsgálva a tartalom területén van a legtöbb jó tanuló, ugyanakkor itt található a tanulók

10. táblázat

A tanulók tanulásának tartalma

Kategória	Osztályok					
	A	B	C	D	E	F
Jó	4 tanuló 14,8%	5 tanuló 19,23%	2 tanuló 13,3%	—	1 tanuló 3,57%	1 tanuló 4%
Közepes	8 tanuló 29,6%	5 tanuló 19,23%	5 tanuló 33,3%	5 tanuló 38,4%	16 tanuló 57,14%	13 tanuló 52%
Rossz	15 tanuló 55,55%	16 tanuló 61,53%	8 tanuló 53,3%	8 tanuló 61,5%	11 tanuló 39,28%	11 tanuló 44%

zöme a rosszak csoportjában. Tartalmi szempontból az osztályok közt a különbség nem annyira a jó kategória alapján derül ki (az A, B, C osztályok, meg a többiek közt), hanem a tanulók többségét érintő közepes kategória (E, F gya-

korló iskolai osztályok) és a tanulók többségére vonatkozó rossz kategória (A, B, C, D osztályok) alapján. A tanulók zöme jobb képet mutat az E, F osztályokban, mint a másik két iskola osztályaiban.

11. táblázat

A tanulók tanulásának módszere

Kategória	Osztályok					
	A	B	C	D	E	F
Jó	—	—	—	—	—	1 tanuló 4%
Közepes	14 tanuló 51,85%	10 tanuló 38,46%	6 tanuló 40%	6 tanuló 46,1%	14 tanuló 50%	9 tanuló 36%
Rossz	13 tanuló 48,14%	16 tanuló 61,53%	9 tanuló 60%	7 tanuló 53,8%	14 tanuló 50%	15 tanuló 60%

A hat osztályt a tanulás *módszere* szempontjából összehasonlítva (l. 11. táblázatot!) azt találjuk, hogy összevissza egyetlen tanuló akadt csupán, aki a jó kategóriába jutott. A közepes csoportban öt osztály alatta marad az 50%-nak (36%-tól 50%-ig), csak egy emelkedik az 52% értékéig. A rossz kategóriában viszont 5 osztály szerepel 50% fölötti értékkel (50%-tól 61%-ig) és csak egy marad 48% értéknél. A tanulás módszeressége szempontjából tehát 3 osztályban a tanulók zöme rosszul tanul, az osztály kb. 60%-a (B, C, F osztályok), a másik három osztályban a rosszak arányszáma az 50% körül van, (az A osztálynál valamivel alatta). A módszer szempontjából minden iskola egyik osztálya jobb a párhuzamos másik osztálynál.

A három komponens alapján elvégzett összehasonlítás azt mutatja, hogy a három iskola nagyjából egy szinten van, lényeges különbség nincs közöttük, talán csak a gyakorló iskola két osztálya emelkedik némileg a többi fölé a tanulók tanulásának tartalmi megoldása szempontjából.

12. táblázat

A tanulók tanulási módjának összesítése

Kategória	A tanuló tanulásának			Összesítés
	szervezése	tartalma	módszere	
Jó	2 tanuló 1,4%	13 tanuló 9,7%	1 tanuló 0,74%	16 4%
Közepes	83 tanuló 61,9%	52 tanuló 38,8%	59 tanuló 44%	194 48,2%
Rossz	49 tanuló 36,56%	69 tanuló 51,49%	74 tanuló 55,2%	192 47,7%
Összesen	134 tanuló	134 tanuló	134 tanuló	402

Ha a tanulási mód mindhárom komponensének eredményeit egyetlen táblázatra összesítjük, és ezek alapján a vizsgálatban részt vett összes tanulóra vonunk le megállapításokat, akkor a következő képet rajzolhatjuk (l. 12. táblázatot!). Függőlegesen olvasva a kimutatást megállapíthatjuk, hogy a tanulás megszervezése szempontjából a legtöbb tanuló a közepes kategóriában van, tartalmi szempontból a zöm a rossz csoportban, módszerek szempontjából a nagyobb rész szintén a rossz kategóriába került. Vízszintesen olvasva a táblázatot láthatjuk, hogy (mindhárom komponens egybekapcsolásával) a megvizsgált tanulóknak mindössze 4%-a végzi otthoni tanulását jól, színvonalasan, viszonylag nagyobb hibáktól mentesen. A tanulók 48%-a közepesen, jót és rosszat keverve tanul, nem elég tudatos önálló ismeretszerző és ismeretalkalmazó munkájának módja. Ugyancsak a gyermekek 48%-a kimondottan rosszul, színvonaltalanul, összevissza végzi otthoni tanulását. Ez a nagyon szomorú kép minden bizonnyal meglátszik a növendékek tanulmányi eredményén, még akkor is, ha tudván tudjuk, hogy az önálló tanulási mód csak egyik oka az elért eredménynek.

Az értékelés eredményei

c) A tanulók nemek szerinti megoszlása alapján

A lányok és fiúk tanulási tevékenységének összevetését is elvégeztük külön táblázaton (l. 13. táblázatot!). Az összehasonlításból a C osztályt, mint fiúosztályt, kihagytuk. A táblázat fejénél feltüntettük az osztályokat és a tanulók létszámának megoszlását lányokra és fiúkra, hogy az arányt lehessen látni egy-egy osztályon belül. A jó, közepes és rossz minősítési kategóriákat a tanulási munka három komponensének megfelelően tagoltuk és minden rovatba bejegyeztük, hogy az adott osztályból hány fiú és hány leány tartozik oda. Az összehasonlítás alapjául az szolgált, hogy az osztálylétszámon belüli leány—fiú arányhoz viszonyítva az arányeltolódás tendenciáját nyíllal jelöltük meg. Balra mutató nyíllal akkor, ha az adott rovatban az értékek arányeltolódása a lányok irányában, jobbra mutató nyíllal, ha az arányeltolódás a fiúk irányában történt. Ha az osztály eredeti aránya mutatkozott a minősítési értékekben, akkor arányeltolódásról nem beszélhetünk, ezt függőlegesen fölfelé mutató nyíllal jelöltük. Az arányeltolódásokat jelző nyilakat az összehasonlítás rovatában összegeztük, és előfordulási számukból adódott aránypárral fejeztük ki viszonyukat. Ebből az összegezésből megfelelő óvatossággal leolvasható bizonyos megállapítás. A jó kategóriában a fiúk mind a szervezés, mind a tartalom, mind a módszer terén jobbat produkáltak, mint a lányok. A közepes kategóriában a tanulás megszervezésében a fiúk mutatkoztak jobbaknak, a tartalmi és módszeres munkában kb. egyenlően állnak. A rossz csoportban a szervezésben és a módszerekben a lányok állnak gyengébben, a tartalomban kb. egyenlőnek mutatkozott a két nem. A jó kategóriából a rossz felé a lányok arányszáma növekedést mutat, mintha a lányok tanulási módja a fiúkéhoz viszonyítva valamivel rosszabb, gyengébb volna.

II.

A megfigyelési jegyzőkönyveket nemcsak az előbbi módon, matematikai összefüggésük alapján táblázatokban dolgoztuk fel, hanem elkészítettük a tanulók tanulása megszervezésének és az egyes tárgyak tanulási módjának tar-

13. táblázat

A lányok és fiúk tanulási módjának összehasonlítása

Kategória	Tanulás komponense	Osztályok										Összehasonlítás
		14 A lány	13 fiú	11 B lány	15 fiú	10 D lány	3 fiú	9 E lány	19 fiú	11 F lány	14 fiú	
Jó	szervezés	—	1	—	—	—	—	—	—	—	1	0 : 2
	tartalom	1	3	3	2	—	—	—	1	—	1	1 : 2
	módszer	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0 : 1
Közepes	szervezés	11	5	6	12	4	3	8	11	5	9	2 : 3
	tartalom	3	5	2	3	3	2	7	9	7	6	2 : 2
	módszer	5	9	5	5	4	2	6	8	4	5	2 : 2
Rossz	szervezés	3	7	5	3	6	0	1	8	6	4	3 : 2
	tartalom	10	5	6	10	7	1	2	9	4	7	2 : 2
	módszer	9	4	6	10	6	1	3	11	7	8	2 : 1

talmi ismertetését is. Ezekben a tipikus esetekből mutatunk be néhányat, hogy dokumentáljuk, milyen konkrét tanulási munka áll a fenti táblázatokban kifejezésre jutott értékelés mögött, hogy minél plasztikusabban láthassa mindenki, hogyan tanultak a megfigyelt tanulók.[3]

A tanulás megszervezése

A tanulás az iskolásgyermekek legfőbb munkája, melyet minél jobb eredménnyel kell elvégezniök. Ennek a munkának is, mint minden munkának,

[3] Az egész jegyzőkönyvi anyagot nem lehet leközölni. A részproblémán belül annak a tanulónak a tanulását ismertettük, akinek vagy akiknek legtipikusabb, legtanulságosabb volt az esete.

a jó elvégzését elősegíti az, ha körültekintően, a legfontosabb szempontokra ügyelve szervezzük meg, azaz ha megteremtjük a munka sikeres elvégzésének optimális külső körülményeit. A tanulás megszervezését a már közölt megfigyelési szempontok szerint általánosan, minden tárgyra vonatkoztatva mutatjuk be, s nem tantárgyanként külön-külön, mert a legjobb körülmények biztosítása egyrészt minden tárgynál érezteti kedvező vagy kedvezőtlen hatását, másrészt az egyes tárgyaknál nem is igen jelentkeznek olyan mértékben speciális szervezési problémák, mint amilyen mértékben már mutatkoznak a tanulás speciális tartalmi és módszerbeli problémái.

Hogyan történik a másnapi órák számbavétele?

A 17.:[4] Megnézte az órarendet és előkészítette a tanuláshoz szükséges könyveket, füzeteket, de hiányosan, továbbá a tintát, tolltartót. Rendben odarakja mindezt. Először az írásbeliket végzi el: számtant, oroszt, növénytanból a rajzot. Ekkor derül ki, hogy piszkos a keze, megmossa. A nyelvtan írásbelihez hiányzik a könyv, azt most kell előkeresnie. A szóbeliek tanulását ezek után kezdte meg: földrajz, orosz, növénytan kerül sorra, énekórára egyáltalán nem készült.

F 13.: Énekkönyvet vesz elő, elolvassa a két ének szövegét, és elmondja. Megnézi a földrajz füzetet és elteszi. A térképet ugyanígy. A magyar nyelvtan füzetbe elkészíti az írásbeli leckét. Az énekfüzetet is megnézi, elteszi. Megnézi az őrsi naplót is. Csak ezek után tekinti meg az órarendet és keresi elő a szükséges könyveket. Elkezdi a tanulást: orosz, számtan, nyelvtan, földrajz sorrendben.

A 21.: Fiókjából előhúzza a földrajzkönyvet és tanulni akar belőle. Tanulás közben döbben rá, hogy másnap nem lesz ez a tárgy. Kiveszi hát a számtankönyvet és abból kezdi tanulni a szabályokat. Ismét felállt, elővette a tolltartóját, édesanyjától egy papirost kért és erre kezdett el számolni. Mikor kész lett, elővette a fiókból a számtanfüzetet, a tintát, tollat és leírta bele a példát. Ezután a magyar nyelvtankönyvből tanult, de közben eszébe jutott, hogy a füzetből is kell tudni a példákat, ezért ismét kutatni kezd a fiókjában. Nem egykönnyen találja meg a füzetét, ki kell egészen húznia a fiókot és fel kell forgatnia mindent, míg végre előkerül a füzet és elkezdheti abból is a tanulást. A magyarkönyvet ismét keresgélnie kell.

A tanulás itt bemutatott kétféle kezdése jellegzetes. Az egyik megnézi az órarendet, vagy fejből számbaveszi a másnapi órákat és ezeknek a tanulásához készül: kiválasztja és odakészíti a szükséges taneszközöket. A másik mechanikusan nekikezd tanulni és közben, sok fölösleges időfecsérlés után deríti ki a másnapra megtanulandó tárgyakat. Megfigyelésünk szerint a tanulók többsége az utóbbi csoporthoz tartozik.

Hogyan szabják meg a tantárgyak tanulási sorrendjét?

E 1.: Órarend szerint veszi sorra a tárgyakat. Oroszból írásbelit készít előbb, majd olvas, fordít, végül kiírja a szavakat. Magyar nyelvtanból is az írásbelit készíti el először, a számtanból a példákat oldja meg.

E 8.: Apja követelésére mindig azt a leckét tanulja meg, amit aznap feladtak, utána kezdi a másnapi órarend szerint ismételni a következő napi tárgyakat, amit már előző napokon megtanult.

A 26.: Először a számtanpéldákat csinálja meg, azután a földrajzot tanulja meg térképpel. Az orosz szóbelit végzi el utána, majd a számtankönyvből a szabályokat ismétli. Ismét a földrajzot olvassa el egyszer, az oroszt is átolvassa mégegyszer, a számtant szintén. Ezek után a növénytant tanulja meg, végül elkészíti a nyelvtanleckét.

E 29.: Először a számára legnehezebb növénytant tanulja, majd az ugyancsak nehéz oroszt. A magyar nyelvtan és számtan marad a végére, ezeket érti és könnyen tanulja.

B 16.: Először a magyar nyelvtant, utána a számtant tanulja, legvégén a növénytant, pedig ez megy legnehezebben. De azért hagyja utoljára, mert fél tőle.

D 31.: Elsőnek tanulja az éneket, mert az a legkönnyebb. Utána elkészíti a számtan írásbelijét, szóbelit nem tanul. Utoljára nekivág a földrajznak és hosszan, nehezen tanulja.

[4] A tanulókat osztályuk nagybetűjével és sorszámával jelöltük. Ez egy-egy tanulónál állandó jelölés, a tulajdonnevét helyettesíti.

A 17.: Az írásbelik elkészítése után a földrajzot, majd az oroszt, utána a növénytant, végül az éneket tanulja.

E 4.: A tárgyak tanulási sorrendje: földrajz, irodalom, mértan, nyelvtan, számtan.

A 2.: Először növénytant tanul, majd nyelvtant és irodalmat.

C 9.: Számtannal kezdi a tanulást, majd földrajzot, utána növénytant, végül éneket tanul.

A tanulók egy kisebb része a tanulandó tárgyakat tudatosan az órarend sorrendje szerint tanulja s ez nem a leghelyesebb. Egy kis töredék — okosan — előre veszi a számára legnehezebb tárgyat vagy tárgyakat. Ugyancsak egy töredék ügyel arra a fontos szempontra, hogy egymás után ne hasonló jellegű tárgyakat tanuljon, tehát úgy intézi, hogy humán és reál, illetve szöveges és nem szöveges tárgy váltogassa egymást. Ez helyes is, így nem lép fel homogén gátlás és nem nehezíti fölöslegesen a tanulást. A tanulók legnagyobb része azonban minden meggondolás nélkül, elég gyakran rossz meggondolással (előre veszik a legkönnyebb, legutoljára hagyják a legnehezebb tárgyat) tanulja egymás után a különböző tantárgyakat.

Milyen sorrendben végzik a szóbeli tanulását és az írásbeli elkészítését?

C 18.: Átismétli az irodalomelméleti tudnivalókat, szépen el is mondja ezeket. Majd a fogalmazást írja meg.

A 21.: Előbb megtanulja a számtan szóbelit, utána készíti el a példákat.

F 22.: A számtan írásbeli elkészítésével kezdi tanulását. Utána elvégzi a magyar irodalmi írásbeli megoldását. A nyelvtanból előbb megtanulja a szabályokat és csak ezután fog hozzá az írásbeli megírásához.

D 23.: Előbb az írásbeliket végezte el, de a mértan hibás lett, mert nem értette meg a feladatot. Oroszból is előbb írta meg a házi feladatot, és csak utána olvasta és fordította az olvasmányt és a végén tanulta a szavakat.

E 21.: Számtan írásbeli, utána szóbeli. Nyelvtanból ugyanígy. Mindkét tárgy írásbelijének megoldása nagyon hibás.

F 1.: Először mindenből megírja az írásbelit (már alsós kora óta) és csak azután kezdi a szóbeli tanulást.

D 28. Írásbelijét mindig aznap elkészíti, mikor föladják, minden előzetes tanulás nélkül.

C 20.: Délután járnak iskolába, utána este megcsinálja az összes írásbeliket másnapra, a következő nap délelőtt a szóbeliket tanulja.

B 22.: Orosz írásbelivel kezdi, utána olvas és fordít, szavakat nem tanul. A számtant is a példák megoldásával kezdi, elméletet nem tanul. Nyelvtanból dolgozatot írtak, tehát nincs lecke szerinte, ezért nem tanul semmit.

Fontos a lecke elméleti részének és a gyakorlati alkalmazást jelentő írásbelinek az időbeli elhelyezése is. A közölt példákból azt láthatjuk, hogy egyes tanulók a szóbeli anyagot sajátítják el előbb, azután készítik el az írásbelit. De ezt a tanulók elenyésző kisebbsége csinálja így tudatosan. A legtöbb gyermek — különböző, de végeredményben helytelen indokolással (ha csináltam valamit az írásbeliből, már nem kaphatok automatikusan egyest; ezt mindig ellenőrzik) vagy helytelen szokással (az alsó tagozatban az írásbeli az otthoni munka, a rendszeres otthoni szóbeli tanulás nem rendszeres, mert a tudnivalók javát az iskolában megtanulják) — az írásbeli feladatokat készíti el először és csak ezután tanulja, ha tanulja, és amilyen energiával tanulja, a szóbeli feladatokat. Egy-két jegyzőkönyvrészletből kitűnik az is, hogy az elméleti anyag ismerete nélkül elkészített írásbeli hibás lett és ez természetes is. Általában az a helyes, ha először az elméleti anyagot tanulják meg a gyermekek, hogy ezt már tudatosan felhasználva oldják meg az írásbeliket. Persze ezt a sorrendet sem lehet abszolutizálni. Van, amikor az újonnan megtanulandó elméleti rész nincs közvetlen, szerves kapcsolatban az adott írásbelivel, ilyenkor helyes lehet az írásbeli előbb

való elkészítése is, de ilyenkor a feladatmegoldáshoz szükséges anyagrész felelevenítése szükséges.

Hogyan történik a tanszerek előkészítése?

B 2.: Az egy tantárgyhoz szükséges felszerelést készíti elő egyszerre.

B 5.: A számtan írásbelit készíti el, szóbelit nem tanul. Utána keresgéli a következő tárgyhoz szükséges taneszközöket.

A 9.: Előveszi a táskából a magyar irodalomfüzetet és abból tanul. Mikor a vázlatot megtanulta, feláll és a táskából kiveszi a magyar nyelvtanfüzetet, a szabályt többször elolvassa belőle, a példákat nem. Feláll és kiveszi a számtankönyvet és füzetet, megnézi, becsukja, odadobja a többi tetejére. Ismét föláll és előveszi a földrajzkönyvet, ellenőrzőt. Kinyitja, belenéz, elteszi maga mellé. Körülnéz, tintát keres, az asztalra teszi. Kutat a táskájában és előhúz egy tollszárat. A félretett földrajzkönyv tetején kinyitott számtankönyvből másolja a példát a füzetébe. A példa megoldása után félredobja a nyitott füzetet, kihúzza a csomóból a földrajzkönyvet és azt kezdi tanulni.

A tanulók legrendesebbjei az egész másnapi tanuláshoz szükséges könyveket, füzeteket, segédeszközöket, írószereket, tehát minden szükséges holmit odakészítenek egyszerre. Ilyen tanuló azonban meglepően kevés van. Az egyik osztályban sok növendék mindig egy tárgyhoz szükséges felszerelést készített oda egyszerre, majd e tárgy megtanulása után a következőét, és így tovább mindig egyenként a következőét. Még ez a megoldás is lehet jó, hiszen az egyes tárgyak tanulása után, ha nem több, legalább néhány másodpercnyi kikapcsolódást, felállást, mozgást jelent. De csak akkor, ha nem kell közben keresgéléssel eltölteni hosszú időt, mert már elő van minden készítve. A legtöbb tanuló nem készíti elő a szükséges felszerelést, hanem tanulás közben, amikor éppen szükségessé válik valami, akkor veszi elő, esetleg hosszas keresgélés után. Nem kell különösebben bizonygatni, hogy ez mennyire akadályozza a tanulásban való elmélyülést, mennyire kizökkenti a gyermeket a rendes kerékvágásból.

Milyen a rend a taneszközök közt tanulás közben:

A 13.: A tanuló elővesz a táskából mindent. Rendben elrakja: balra a könyv és füzetcsomó, előtte a nyitott tolltartó, jobbra a kinyitott könyv, előtte a nyitott füzet, tinta, színes ceruza. Előveszi a leckefüzetet és abból nézi, mit kell tanulni.

C 3.: Füzeteit, könyveit a fiókjából vette elő. A konyhaasztalra újságpapírt terített, arra rakta tanszereit. Az órák tanrendi sorrendjében tanul. Először az összes írásbeliket készíti el. Amelyik füzettel végzett, azt az asztalról a kredencre teszi.

A 15.: Piszkos kézzel ült le tanulni. A számtankönyvet kinyitva maga elé teszi, a füzetet szintén. A földrajzkönyvére rákönyököl. Rozoga, repedt, törött töltőtollat vesz ki a zsebéből, amitől pillanatok alatt csupa tinta lesz a keze. A földrajzkönyvének segítségével húz margót a számtanfüzetében. A lap alján ez a mód egy nagy pacát okoz.

A 8.: Először a szekrényéből egy csomó könyvet és füzetet. Ennek egy részét rendetlenül összedobálva a rekamiéra teszi. A számtankönyv, füzet, tolltartó, tinta, nyelvtanfüzet (erre egyáltalán nem is lesz szükség) az asztalra kerül, egyik része az egyik könyöke alá, a másik része a másik alá. Nincs rend az asztalán. Minél több tantárgy tanulásával végzett, annál nagyobb rakás könyv domborodott az asztalon és ő kényelmetlenül könyökölt rajta.

A 1.: Füzetek, könyvek, elszakadt órarend, itatós a legnagyobb rendetlenségben ledobálva a könyöke alatt. A csomó tetejére helyezi a kinyitott orosz könyvet, kinyitja a füzetét, a táska fenekéről előkaparja a tollszárat és íráshoz fog. Írás közben előveszi az irodalomfüzetet és megnézi, hányadika van, hogy dátumot tudjon írni az orosz füzetbe. Írás után becsukott orosz füzetét a csomó tetejére dobja, majd utána a könyvet is. Ugyanide kerül a magyar irodalomkönyv is. A megtanult és megtanulásra váró tárgyak füzetei, könyvei egymás hegyén-hátán vannak. A csomóból kihúzott térképet a halom tetejére teszi, erre helyezi a földrajz könyvet, és így, egyikkel félig eltakarva a másikat, tanul.

A tanulási munka szempontjából az sem mellékes, hogy az asztalon a könyvek, füzetek, taneszközök rendben vannak-e vagy összevisszaságban.

A tanulóknak csak igen kis része tart rendet munkaasztalán; még azt sem lehet mondani, hogy a lányok rendesebbek a fiúknál. A legtöbb gyermek kisebb-nagyobb rendetlenség, sőt összevisszaság közepette tanul.

Tartanak-e pihenőt tanulás közben?

A 16.: Kikészíti a tanuláshoz szükséges taneszközöket, rendben összerakja, minden kéznél van, nincsen semmi útban. Orosz, magyar irodalom, állattan, földrajz lesz másnap. A két óra hosszat tartó tanulás alatt nem tart szünetet, ezért a végén már fáradt, nem fog a feje, izegmozog. Könyököl, tartja a fejét, majd ölébe könyököl és ujjaival az arcát tapogatja. Fejét erősen kopogtatja, ráborul az asztalra. Mindkét kezével megfogja hátul a székét és hintázik, közben a szemét dörzsölgeti, hangja egyre halkul, haját morzsolgatja, nagyokat ásít.

Csak egyetlen példát hoztunk fel arra, hogy hova vezet az, ha a tanulók nem tartanak felkészülésük közben pihenőt. Tapasztalatunk az, hogy a legritkább esetben tart egy-egy növendék szünetet. Nemcsak most nem, amikor a tanár jelen volt, hanem egyébkor sem. Sőt sok családban, ha tanulás közben pihen vagy mozog közben, rászólnak: „Ne lopd az időt, ne ugrálj addig, amíg nem vagy készen a leckével!"

Hogyan gazdálkodnak az idővel?

A 14.: Rendszertelen összevisszaságban kirak egy csomó könyvet és füzetet, meg sem nézi, kellenek-e azok. Kinyitja a növénytan füzetét, belelapoz, megnézi a könyvét, kinyitja, becsukja. Belelapoz a földrajzkönyvbe, elkezdi olvasni, de abbahagyja és becsukja. Megnézi az órarendet, abban az első óra ének: ezt kezdi tanulni. Utána földrajzot és oroszt.

Már az előbb közölt egyik-másik résznél, de ebben a példában is lehet látni, hogy nem gazdálkodnak elég jól az idővel egyes tanulók. Azzal, hogy egyik füzetbe is belenéz, a másik könyvbe is belelapoz, hogy elkezdi tanulni az egyik tárgyat, de azt abbahagyja, félreteszi és egy másikba kap, majd visszatér az előbbihez: mindezzel az időt pazarolja. A tanulók jelentős részénél tapasztalható az idő laza kezelése.

Ezek után vizsgáljuk meg az egyes tantárgyak tanulásának módját.

Magyar irodalom

Hogyan tanulnak az iskolai füzetből, a vázlatból?

F 9.: A mese vázlatát tanulja a füzetből: elolvassa és elmondja. Ezután olvassa a mesét a könyvből. Majd a vázlat alapján a rövid tartalmat mondja el, de ilyenkor könnyen belevész az apró részletekbe.

A 23.: Petőfi életrajzának vázlatát tanulja a füzetből. Kétszer elolvassa, utána próbálja elmondani, de sokszor bele kell néznie. Többszöri elmondás után ismét többször elolvassa a füzetből. Majd a könyvből háromszor elolvassa az életrajzi részt, és próbálja többször elmondani. Az egyes mondatok kezdetét mindig megnézi a könyvben, azonban a mondatot befejezni sem tudja magától. Igen ragaszkodik a könyv szövegéhez. Nem tudatosul benne, hogy a könyvbeli szöveg és a vázlat ugyanazt az anyagot tartalmazza. (Nincs egy oldalnyi sem a szöveg és 60 percig tartott az értelem nélküli tanulása.)

A 10.: Ugyanezt az anyagrészt kb. úgy tanulja, mint az előző. De a végefelé egyszer a füzetből olvassa és próbálja elmondani azt, majd a könyvből olvassa és kísérli meg elmondani azt, ügyelve arra, hogy a kettőt különválassza.

A 9.: Füzetéből tanulja a vázlatot, többször elolvassa, majd elmondja. A könyvből semmit sem olvas, még azt az olvasmányt sem, amelyikről a vázlat szól.

Az egyik osztályban több tanuló a füzetbeli vázlat tanulásával kezdte az irodalom tanulását, más osztályokban ez elvétve fordult elő. A vázlat és az

olvasmány értelmes összekapcsolása azonban már legtöbbször elmaradt, ami azt bizonyítja, hogy csak felületes szokásról van szó, nem pedig eléggé tudatos anyagfeldolgozási módról. Pedig a vázlat a gyermeknek segítene röviden rögzíteni az olvasmányban megismert történet lényeges eseményeinek sorrendjét, az anyag gondolatmenetét.[5]

Hogyan tanulnak a könyvből?

B 21.: Olvasási nehézségei nincsenek, kétszeri elolvasás után jól elmondja az állatmese tartalmát, s a tanulságokat is könnyen megállapítja.

B 5.: A verset elolvassa és elmondja a tartalmát. A tanulságot már nehezen állapítja meg. Majd a vers szabályait tanulja. A négy bekezdésből álló, 12 soros, tömör, többrétű szabályrendszert nem tagolja értelmi egységekre, hanem az egészet egyszerre hangosan mondogatja. Elég gyors felfogású, a szabályokat megtanulta, de végül sem tudta, mi a próza.

A 1.: Szinte szótagolva olvassa a verses mesét. Ujjával mutatja a sorokat, de még szótagolva is nehezen, elakadó hangon, az értelemre nem figyelve kínlódik. Sok hibával szótagol. Egyszeri elolvasás után elteszi a könyvet. A tanárnak nagyon nehézkesen, akadozva, gondolkozva, a kifejezésekkel küszködve, pongyolán, hiányosan mondta el az olvasott mesét.

E 4.: A tartalomjegyzékben nézte meg, mi a lecke. Többször elolvasta és elmondta az olvasmányt. A mese utáni részt, amely az íróról és a műről szólt, nem olvasta el. Az elméleti anyag tanulásában zavarta, hogy nem tudta, melyek a természeti jelenségek.

F 15.: Először írásbelit készít. Verset úgy tanul, hogy ki-kihagy névelőket, szótagokat, tehát nem szóról szóra tanul. A verset két soronként ismételgeti.

Amint látjuk, az olvasmányokat elolvassák a tanulók és elmondják, a vázlatfüzetüket azonban általában nem használják ehhez. Szóban sem próbálják meg röviden összefoglalni az olvasott mű vázlatát. Ez pedig a rögzítés szempontjából hiba.

Hogyan tanulják az irodalomelméleti részeket?

E 19.: Az írásmű három fő része c. részt olvassa el egészében először, azután részekre tagolva tanulja. A tagolás nem mindig értelemszerű. Pl. a könyv a bevezetésről szóló tudnivalókat egy 5 soros bekezdésben fejtegeti, s ezt egy újra bekezdett sorral foglalja össze: „Ez a kezdeti rész a mese bevezetése." A tanuló ezt a sort már nem vette a tanulási egységhez, pedig értelmileg attól el nem választható. Nem látja a gyermek azt sem, hogy a bekezdésben felsorolás van, felsorolja a könyv a bevezetés feladatait: megismertetni a mese hősét, a hős életkörülményeit, a legfontosabb tulajdonságait, a színhelyet. Az elmondásnál a szavakhoz ragaszkodik: „A mese kezdete *szerint* (a szövegben: *rendszerint*) . . ." és megakad, nem tudja folytatni. Nem tudja azt sem, hogy a *szereplő* más szóval a *mese hőse*. Mivel a tárgyalásról szóló rész így kezdődik: „A szereplő bemutatása, a színhely megjelölése után . . .", azt gondolja, hogy ezek is beletartoznak a tárgyalásba. Nincs tisztában a *cselekmény*, az *írásmű*, a *tagoltság*, a *gondolategység* szavak jelentésével sem. Elmondani a könyv szövegéhez ragaszkodva próbálja, de nem megy. Nem tudja a szöveget tartalmilag felfogni.

F 6.: Elméleti anyagot tanult, de egyszer sem próbálta meg önállóan elmondani.

B 24.: A lecke a Műköltészet (összefoglalás). Csak a vastagbetűs részt akarja megtanulni (2 sor), pedig lényeges tudnivalók vannak a kurzív szedésű részekben is, meg a táblázat is fontos.

B 25.: A meghatározásokat csak a saját szavaival mondja el, így néha lényeges vonások elmaradnak.

B 11.: A jegyzeteket nem szokta elolvasni.

Az irodalomelméleti részek tanulása általában elég nehezen megy; sok tanuló nem érti, s nem is törekszik eléggé megértésre. A magyarázó részeket mellőzi, csak a meghatározásokat igyekszik megtanulni, pedig a magyarázó részek segítenék ezek megértését és ezáltal megtanulását is.

[5] Az elmondottakkal távolról sem akarom azt mondani, hogy *minden* olvasmányról, versről *kell* vázlatot készíteni. Ennek szükségességét a tanár dönti el. De ha már készült vázlat akkor használják a tanulók értelmesen, okosan.

Hogyan olvasnak a megfigyelt tanulók?

B 9.: Elolvassa az olvasmányt. Elég jól olvas, mert nem új lecke már az olvasnivaló. De így is előfordul, hogy *rossz vén* helyett *rossz néven*-t olvas. Elolvassa a füzetben levő vázlatot is háromszor, sőt még az előző órait is háromszor.

B 18.: Nehezen megy az olvasás, sokszor szótagolnia kell, még így is olvas értelmetlenségeket. Az olvasmány tartalmát nem szokta elmondani.

A 29.: Nagyon nehezen olvas, pontnál, vesszőnél nem áll meg, két szót is egybeolvas sokszor, így olvasása értelmetlen.

C 5.: Nehezen, lassan, kényelmesen olvas, nem figyel eléggé, keveset jegyez meg abból, amit olvasott.

B 1.: Nagy olvasási nehézségei vannak, néha szótagolva kell olvasnia. Elég gyakran mást olvas, mint ami a könyvben van. Pl. „A költői jelző *szinte* láthatóvá, szemléletessé teszi a jelzett szót" mondatban *szintén*-t olvas. Az olvasmány tartalmát nem tudta elmondani.

B 12.: Az olvasmányt gyorsan, sietve olvassa, gyakran téveszt, pl. *útközépre* helyett *útközben*-t, *nehéz* helyett *nézett*-et stb. Háromszor olvassa el, a tartalmat nem szokta elmondani, szerinte azt nem is kell tudni.

Elég sok gyermeknél okoz komoly nehézséget a tanulásban az olvasási készség fejletlensége, az olvasási technika hiánya. Ezért részben nagyon hosszú ideig elhúzódik az olvasmányok tanulása ezeknél, részben az értelmetlen olvasás miatt a tartalmi elsajátítás ütközik igen nagy nehézségekbe.

Milyen a tanult szöveg megértése?

D 25.: Könyv nélkül egy kis ismertetést tanult a János vitéz első részéről. Elmondásnál küzdött a szavakkal, mert értelmetlenül szóról szóra akarta megtanulni. Nem értette a következő szavakat: *festői táj, háttér, szerelem, boldogság.*

F 10.: Nem tudja, mit jelent a *lejteni, bokáz* szó. A lapalji jegyzetben nem nézi meg, ha valamit nem ért és ott megvan a magyarázat.

E 2.: Több szó jelentését nem ismeri: *póruljárt, rest, elagyabugyálta, gazfickó.*

F 19.: Nem ismeri a *lóra kerekedett*, a *tusa* szavak jelentését.

F 4.: Nem minden kifejezést ért. Pl. „S aki van a házban, űzi, hajtja minden", — nem jön rá, hogy itt a *minden* a *mindenki* jelentésében használatos. Nem érti a *nyakába veszi a várost* kifejezést, a *párolni, pára* szavakat. A közmondás, a találós kérdés meghatározásait jól tudja, de míg nem jut eszébe a kezdés, addig bizonytalankodik, megindítás után fújja.

F 1.: Nem érti, mit jelent: *a rabság aranya mindig szomorúan csillog.*

Elég sok esetben előfordul, hogy a tanuló nem ért meg egyes kifejezéseket, szólásokat, szavakat. De még ennél is nagyobb baj az, hogy a megértést nem is hiányolja, beletörődik abba, hogy nem érti, vagy azt gondolja, hogy érti. Nem kérdezget utána a csak sejtett, féligértett vagy meg nem értett szónak a tanulásnál jelenlevő anyjától, apjától vagy tanárától. Csak utólag, a számonkérésnél, a tanár kérdéseire derült ki, hogy ezeket nem érti. Gondolhatná valaki, hogy azért nem kérdezősködtek a gyermekek, hogy a megfigyelő tanár előtt jobb színben tűnjenek fel. Azonban a legtöbb gyermek és a legtöbb szülő úgy nyilatkozott, hogy máskor sem szoktak a tanulók ilyenek után kérdezősködni.

Hogyan készítik írásbeli feladataikat?

C 3.: Fogalmazásnál leírta a címet, azután elismételte, miről szól általában a bevezetés, tárgyalás, befejezés. Piszkozatban csinálta meg először, átmásolásnál a keze alatt itatós van, balkezét nem teszi fel az asztalra.

F 22.: Fogalmazást készít „A zsiványtanya belseje" címmel. Elolvassa a János vitéz megfelelő részét, de nem tudja elképzelni, mit láthatott ott Jancsi. Majd nem tudja, milyen összefüggésben, milyen sorrendben írja le a látottakat.

A 11.: Irodalomból írásbelivel kezdi a tanulást. Tartalmat ír:

„Zsémbes asszony Judit

Zsémbes asszony Judit. Álmában sem tud nyugton lenni tőle, hol a hajába kapaszkodik, hol oldalba rúgja. Pedig áldott ember Jóka, mint a friss vaj. A hat vágást érti Judit asszony nyelvvel."

F 13.: A mese vázlatát a mese újbóli elolvasása nélkül írja meg, rosszul. A vázlat elmondása nem megy, mert minduntalan elmerül a részletekben. Nem tudja kiejteni Aesopus, Phaedrus, La Fontaine nevét, mert nem írta le az órán a tábláról az idevonatkozó útmutatásokat.

F 2.: Az aranypálca c. mese vázlatát kell megírnia, de a tanuló rövid tartalmat írt.

F 7.: Jegyzetfüzetbe írja Az aranypálca c. mese vázlatát a maga elé helyezett könyvből. Mikor kész, akkor átmásolja a füzetbe (fél óra).

C 13.: A lecke: kétszer elolvasni a mesét és kiírni a tánc, táncolás rokonértelmű szavait, kifejezéseit. Olvassa a szöveget és közben vékonyan aláhúzza ceruzával a táncolás kifejezéseit. Ezeket olvasás után kiírja füzetébe. Könyvéből elolvassa a mese végén a költőről szóló részt is, noha nincs külön feladva.

Különböző jellegű írásbeliket láttunk a közölt példákban. A tanulók elég nagy része jól megoldja ezeket tartalmilag, de elég sok gyermeknél komoly problémák adódnak pl. abból, hogy tisztázatlan előtte a vázlat és a tartalom különbözősége, gondot okoz a szerkesztés, a meseszövés, a képzelet működtetése. Egyesek nem tartalmat írnak, hanem a szövegből egyes jellemző mondatokat másolnak ki.

b) *Nyelvtan*

Hogyan használják a füzetüket a tanulásban?

B 7.: A szóról tanultak ismétlését a füzet vázlata alapján, logikus összefüggésben egészében átveszi, felhasználja a IV. osztályban tanultakat is. A szabályokra pontosan emlékszik, példákat is sorol fel, de nagyon ragaszkodik a könyv példáihoz. A *matematika*, *geometria* szó jelentését nem ismeri.

F 9.: Nyelvtan füzetéből szóról szóra tanulja a leckét; addig olvasgatja, mondogatja, míg hibátlanul nem megy.

A 18.: Füzetből tanulja a hasonulást, de csak a példákat, a szabály nem érdekli, nem is olvassa el. A példaszavakat többször elmondja, de a szabályt egyszer sem.

A 10.: A hangtani összefoglalást tízszer is elolvassa füzetéből, de fogalma sincs arról, mi a „*kiejtés időtartama*", meg a „*nyelv állása*", pedig a magánhangzók csoportosításának ez az alapja.

A 9.: Füzetből olvassa többször is a szabályt, de a példákat nem, pedig a hasonulásra van s, sz, z, dz végű igepélda, amelyekhez j-vel kezdődő személyrag járul. A könyvet elő sem veszi.

B 27.: A hangrend és illeszkedés szabályait tanulja a könyvből, közben a füzetét is használja, példákat is mond. Az előző órai anyagot is ismétli, mert „ezt is fogják kérdezni".

C 5.: A füzetből, a könyvből is tanul, de a kettőt egybekapcsolva nem tudja használni.

Vannak, akik a nyelvtan szóbeli leckéjének tanulását a füzetből kezdik. De nem mindig helyesen: hol csak a szabályokat, hol csak a példákat tanulják, nemegyszer magolják. Igen nagy hiba, hogy ezek a tanulók nem igen használják a tankönyvet, hanem a tankönyvből való tanulás *helyett*, nem *mellette*, támaszkodnak az iskolában írt vázlatra. Amikor mindkettőt használják is, akkor sem tudják kellően összekapcsolni, összedolgozni.

Hogyan tanulnak a könyvből?

F 22.: Először az elméleti anyagot tanulja a könyvből. Érti, amit tanul, mert értelmesen elmondja, példákat azonban nehezen mond. Minél többször mondogatja el a meghatározást, annál jobban összezavarja, annál értelmetlenebbül mondja.

E 9.: A szabályokat háromszori elolvasás után elmondta, példákat is mondott rá, azonban nem ismétli, nem véste be eléggé, ui. másnap nem tudott belőle jól felelni.

A 4.: A szavak szótagolását tanulja a könyvből, közben ceruzájával hadonászik. Párszor félhangosan elolvassa az anyagot, utána gondolkozva, nagyon lassan, mondatonként próbálja elmondani. Minden mondat értelmét átgondolja, egy-egy mondatot többször is ismétel gondolkodva. Példákat is keres. Amikor az összes mondaton így gondolkodva, példát említve végighaladt, mégegyszer végigolvassa az egész leckét, utána elmondja az egészet bele-belenézve a könyvbe, majd teljesen önállóan. Füzetet nem használt.

A 22.: A hangrend és illeszkedés törvényét tanulja. Először a hangrendre vonatkozó első vastagbetűs részt olvassa el (két és fél sor) sokszor, a hangrend szót többször hangoztatja, mondogatja is, de ezt a szót sohasem tudja. (Nem olvasta el a szabály előtti 4 sort, amelyben a magas, ill. mély hangrendű szavak magyarázata és példái voltak.) Néhány elmondás után áttér az illeszkedés szabályának tanulására (három és fél sor). Az illeszkedés szót egymás után sokszor ismétli, elmondáskor mégis ez a szó jelenti a nehézséget. Majd egymás után még vagy tizenötször elmondja mindkét szabályt, míg hibátlanul nem tudja.

A 29.: Az elválasztás összefoglalását tanulja. Egy táblázatban fel van sorolva az elválasztandó szó különböző esete: egyszerű vagy összetett, az egyszerűn belül is 6 különböző lehetőség, a mellette levő oszlopban pedig az ezen eseteknek megfelelő elválasztási mód. A tanuló nem értette meg e táblázatot, hanem az első oszlopot olvasta egymás után. „Milyen az elválasztandó szó? Egytagú szó. Magánhangzók találkoznak. Két magánhangzó közt egy mássalhangzó van, Két magánhangzó között több mássalhangzó van, Hosszú mássalhangzó van a szóban, dz vagy dzs van a szóban, Összetett szó." Így olvasva értelmetlen, de a tanuló csak olvasta, pont, vessző sem állította meg. Kiderült az is, hogy nem tud különbséget tenni *betű*, *hang*, *magán-*, *mássalhangzó*, *szó* közt, nem tudja, mi a *szótagolás*. Még a tanár figyelmeztetésére is többször csak az első oszlopot akarja olvasni, mert az iskolában azt húzta alá, csak azt tekinti megtanulandónak. 70 percnyi tanulás után is csak azt tudja, hogy az egytagú szavakat nem lehet elválasztani.

A 20.: A könyvből tanulja: „Egyéb mássalhangzók találkozásakor gyakran másképp ejtjük, másképp írjuk a szavakat." Ez a lecke a mássalhangzók helyesírása körébe tartozik, ezen belül is a szavak belsejében és végződésekben rész *b)* pontja. De ezt a tanuló nem tudatosítja, tehát nem kapcsolja az eddig tanultakhoz, nem teszi ezt a leckét helyére a rendszerben. Elég nehézkesen olvassa a leckét a könyvből. Még 4—5-szöri elolvasás után is hibás, értelmetlen itt-ott, de ez nem tűnik fel neki a tizedszeri elolvasás után sem, pl. *nem igazodhatunk* helyett következetesen *nem ingadozhatunk*-ot olvas. Próbálja elmondani, de nem megy, ezért ismét elolvassa 4—5-ször. Újra megkísérli az elmondást, de értelmetlen mondatokat fűz össze, nem veszi észre, nem javítja. 45 perces tanulás után elkezd sírni (12—14 soros lecke), mert még mindig nem tudja. Újra akarja olvasni, de a tanár eltéteti vele, hogy majd később vegye elő.

E 1.: A szabály első két mondatát addig ismétli, míg szóról szóra nem tudja, majd még egy mondatot vesz hozzá és a hármat darálja együtt. Mikor ezt is tudja, hozzáveszi a negyediket és elölről darálja az összeset.

E 5.: A stílus világossága c. rész 23 soros szövegét másfél óráig tanulta. Egy-egy mondatot 8—10-szer olvasott el és mondott el külön-külön, míg tudta magában. Az egésznek az elmondása azonban nem ment, mert szavakhoz ragaszkodott. Ha egy mondatot elmondott, a következőnek a kezdőszavát kereste, s nem a gondolatlánc következő szemét.

Elég általános, hogy a tanulók kizárólag a tankönyvből tanulják az elméleti anyagot s a füzetet meg sem nézik. Gyakran elmarad a szabályokhoz való példák tanulása. Baj van gyakran az olvasott szöveg megértésével is: nem látják az összefüggéseket, nincsenek a mondanivaló tartalmával tisztában, s ezek nélkül csak magolni lehet. A tanulást elég sokszor úgy fejezik be, hogy tulajdonképpen nem értették meg a leckét és nem is vésték be kellően.

Milyen a tanult anyag megértése?

E 15.: Gyengén olvas. *Elmondom* helyett *elmondot*-ot, mert az orosz m (= t)-vel keveri. *Helyére* helyett *fejére*-t, ha tudod, *csináld* helyett *csinálni*-t, *felmentek* helyett *felemeltek*-et, *meglátja* helyett *megállta*-t, *felkerekedtek* helyett *felkeresték*-et olvas.

F 17.: Írásbeli lecke nincs, szóbeli is csak ismétlés, nem tanul semmit. A tanár kérdéseire azonban kiderül, hogy nem tudja, mi a különbség a *magánhangzó* és a *mássalhangzó* között. Nem tudja felsorolni a zöngés és zöngétlen mássalhangzókat, nem tudja, mi a *hangrend*. Csak hozzávetőlegesen tudja a „j" hang kétféle jelölésére, meg a rövid és hosszú szótagra vonatkozó szabályokat.

B 19.: Fogalma sincs, milyen a nyelv helyzete magas, ill. mély magánhangzók képzésénél.

B 24.: Elismétli a hangtani összefoglalás felosztását, de nem tudja, mi a zöngés és mi a zöngétlen hang. A *lándzsa* szó szerinte hosszú mássalhangzós, az „á" magas magánhangzó, mert „magas magánhangzók képzésekor nyelvünk fent van a szájpadlásnál".

A 28.: Nem tudja, mit jelent a *kiejtés időtartama*, a *nyelv állása*. A magánhangzók összefoglalását el tudta mondani, csak nem értette, amit mondott.

E 17.: Nem tudja, mit jelent: *kiejtés szerint* írni a szavakat, vagy *elemzés szerint*.

B 12.: Szerinte azokat a szavakat, amelyek a hang után vannak, hangutánzó szavaknak nevezzük. A *hangulatfestő szó* jelentésével sincs tisztában. Rosszul olvas: *hangzásukkal* helyett *hangutánzásukkal*-t stb.

A fenti példákon kívül ezek az esetek is azt mutatják, hogy elég gyakori az, hogy egy-egy szó, szakkifejezés jelentése még a tanulás befejezése után sem világos a tanuló előtt. Ezt maga gyakran nem is érzi, de ha tudja is, nem készteti utánaérdeklődésre.

Hogyan készítik írásbeli feladataikat?

F 8.: 5 szót írt j-vel, 5 szót ly-nal, utána tanulta a szabályt a „j" hang kétféle jelölésére.

D 29.: Adott szavakkal mondatokat szerkesztett, ezeket a szavakat szótagolva írta le. Utána tanulta a szavak szótagolása részt, de nem értette.

F 6.: Az írásbelit elkészítette, hibásan. Szóbelit nem tanult.

B 8.: Írásbeli feladat: adott mondat igéinek kicserélése műveltető igékkel. Az első mondatnál eltéveszti, de a második mondat írása közben rájön, kijavítja, és a többit már jól oldja meg. Utána a szóbeli ismétlés: az ige fajai az alany szempontjából.

F 5.: Írásbeli: megadott szöveg szavairól megállapítani, hogy magas, mély vagy vegyes hangrendűek. Hibásan oldotta meg. Utána tanulta a hangrendről szóló elméleti részt. Iskolában készített füzetvázlatát nem használta.

B 14.: Írásbeli: Fűzzetek egy-egy képzőt a következő alapszavakhoz! Írjátok le a képzett szavakat!

rejt-e-nek	komoly-an
gyújt-a-nak	hej-e-sen
dölyf-én	

A *dölyf* szó jelentéséről fogalma sincs, gondolkozik, hogy milyen képzőt fűzzön hozzá. Ezután tanulja a szóbelit: a képzőről, meg a jelről szóló meghatározásokat. Olvassa a szabályokat és elmondogatja, de nincs értelmükkel tisztában, mert ilyeneket is mond: „azokat a végződéseket, amelyek a szó jelentését módosítják, a szó *jelentésének* nevezzük." Kb. hússzor elmondja a szabályokat, de példát egyikre sem mond. Mikor a tanár megkérdezi, hogy jó-e az írásbelije, azt mondja, nem, mert jeleket tett hozzájuk. Kijavításukkor is sokat töpreng, nincsenek önálló ötletei, mert pl. a *rejtély* szót még nem hallotta, nem érti.

B 17.: Szóelválasztás gyakorlása az írásbeli. Nem tudja, mit jelent *alom*, *alorvos*, hibásnak gyanítván ezeket, kijavítja: *álom*, *álorvos*. Szerinte a *fogódzott* összetett szó. A *fogóddzatok* szót nem tudja helyesen elválasztani. Ez éppen most a szóbeli lecke. *Ön-áll-ó* : azért így kell elválasztani szerinte, mert ez nem összetett szó, az összetett szavakat ui. „szótagok szerint" kell elválasztani.

B 28.: A tárgyas ragozású igealakok helyesírásának gyakorlása.

igealak	szám	személy	igető	személyrag
tagadják	T.	3.	tagad	-ják
hagyjátok	T.	2.	hagy	-játok
véssük	T.	1.	vés	-sük
vesszük	T.	1.	vesz	-szük
húzzátok	T.	2.	húzz	-átok

Elkészítése után átnézi a feladatot és megelégedéssel teszi félre, a hibákat nem veszi észre. Mikor a tanár megkérdi: van ilyen személyrag: -sük?, rájön, hogy nincs és kijavítja. Ennek nyomán a többi hibát is helyrehozza. Utána tanul szóbelit: az igemódok és az igeidők.

E 16.: A szabályokat jól tudta, de nem alkalmazta, több példája hibás.

F 1.: Írásbeli feladat olyan kis fogalmazás készítése, amelyben a következő 5 szó szerepeljen: lélegzik, kesztyű, azonban, látszik, kevésbé: Ilyen szöveget nem tud kitalálni. Mikor a tanár diktált neki ilyet, a helyesírásban sok hibát vétett, mert nem ismeri a vonatkozó nyelvtani szabályokat.

A 18.: -junk, -jünk végződést igékhez kapcsolni és mondatba helyezni. Futólag elolvassa a feladatot és írja: szaladjunk, fűzjünk, tanuljunk, énekeljünk, játszjunk. Ági, szaladjunk versenyt. Fűzjünk koszorút. Énekeljünk halkan. Játszjunk egy játékot. Tanuljunk értelmesen. A tanár érdeklődésére kiderül, hogy a nyelvtani szabályt érti ugyan, de nem tudja önállóan elmondani. Példán is tudja szemléltetni a hasonulást: a ráz igéhez hozzájárul a -ja személyrag, rázja lesz, de a -j- zé-vé hasonul, így lesz végül rázza. Ezt azonban az írásbelinél nem tudta alkalmazni.

F 10.: 5 szópárt kell írnia, amelyekben a mássalhangzó rövidsége, ill. hosszúsága jelentésváltozást okoz. *Rak—rák* az első példája. Csak a tanár figyelmeztetésére jön rá, hogy itt a magánhangzó változott. Hosszas gondolkodás után sem tud jó példát mondani. A tanár javasolja, hogy az olvasókönyvből keressen példákat. A gyermek ott sem talál. Édesanyja felszólítására a Helyesírás szabályai-ból ír ki példákat. Önmagától egyetlen példa nem jutott eszébe. Ezután az elméleti anyagot tanulja a könyvből, füzetét nem használja, pedig azt is kellene. Nem érti, miért háromjegyű a *dzs*.

A nyelvtan tanulásakor is legtöbbször az írásbelikkel kezdték a munkát. Ez különösen helytelen olyan esetekben, amikor az elméleti anyag éppen az írásbeli feladataira vonatkozik. (Pl. szabályok a j hang kétféle jelölésére, írásbeli: 5 szó j-vel, 5 szó ly-nal. Szavak szótagolása, — adott szavak szótagolva való leírása stb.) Már nem ilyen nagy hiba abban az esetben, ha az írásbeli nem közvetlenül a feladott elméleti anyag gyakorlására szolgál (pl. Az igemódok és igeidők; írásbeli: tárgyas ragozású igelakok helyesírása). Ilyen esetben viszont szükséges az írásbelire vonatkozó elméleti anyagot felidézni, ha nem sikerül, akkor a könyvben, füzetben utánanézni, elolvasni, tehát elismételni és ezután tudatosan felhasználni. Azt is láthatjuk a bemutatott példákból, hogy a szabályok tudása sok esetben nem jelenti a helyes alkalmazást is. Többször az a hiba oka, hogy egy-egy fogalommal, szakkifejezéssel nincsenek tisztában. Az elkészített írásbelit a legritkább esetben nézik át mégegyszer figyelmesen, átgondolva a feladatot és a megoldást, hogy az esetleges hibákat kijavítsák. Ezt még abban az esetben is igen elvétve csinálják önmaguktól, ha már a szóbelit megtanulták, tehát már tudhatnák, miben hibáztak. Olyan tanulót is találtunk szép számmal, akik az írásbeli után nem tanultak szóbelit, mondván, hogy az fölösleges.

Orosz nyelv

Hogyan dolgozzák fel az olvasmányt?

A 14.: Könyvéből olvassa a Pioner i pionerka c. olvasmányt oroszul, hangosan, nem fordítja. Előveszi füzetét és egy-egy orosz betűből 2—2 sort ír. Megkérdezéskor azonban nem tudja, milyen betűt ír, csak utánanézés után tudta megmondani. Majd másolni kezdi a könyvből a 3 sor írott szöveget, de nem fejezi be, hanem belefog az olvasásba és fordításba. Nehezen olvas, gyötrelmesen fordít. A szavakat nem tudja. Még jóformán végig sem ér másodszor az olvasáson, máris a kiejtési szabályokat kezdi olvasni, majd az olvasmányban előforduló szavak írását kezdi gyakorolni. Nem ismeri a betűket, sokszor betűnként sillabizálja ki a szót. A szórendről szóló nyelvtani részt is átfutja gyorsan. Elteszi a könyvet, s ekkor veszi észre, hogy írásbeli munkája félbe maradt, újra elővette a könyvet és befejezte a másolást.

A 30.: Szótárból tanulja a szavakat, majd a könyvből olvassa az ismétlésre feladott 4 olvasmányt. 5 percet fordít elolvasásukra. A magyar nyelvtan tanulása után azonban visszatér az oroszra, újra tanulja a szavakat, átolvassa az olvasmányokat és fordítja azokat. A nyelvtani részeket is megnézegeti.

B 2.: Kétszer elolvassa a szavakat, utána írásbelit készít. A nyomtatott betűk átírása írottra nehezen megy; figyelmesen, lassan ír, mégis eltéveszti néha a betűt, a kapcsolást; ezeket a hibákat nem veszi észre, kész munkáját nem ellenőrzi. Utána olvas és fordít. Egy-egy szónál megakad. Most látja, hogy a szavakat meg kellett volna tanulnia, tehát nekiáll megtanulni. Mikor el tudja olvasni, akkor már azt hiszi, hogy tudja is. Megint olvas és fordít. Ha egy-egy szó helyett mást olvas, nem veszi észre.

B 8.: Aszavakat tanulja a szótárból. Először átolvassa az egészet, majd letakarja a magyar részt, úgy próbálja mondani felülről lefelé, a szótár sorrendjében. Kétszeri elmondás után kijelenti, hogy tudja és elteszi. A könyvből olvas és fordít mondatonként. Már elsőre is jól megy az olvasás, de háromszor olvassa el és fordítja, így kifogástalanul megtanulta. Az írásbeli: szöveg kiegészítése. A második mondatban szerepel a mai lecke új szava, s ezt nem tudja: szótanulása nem volt alapos, szótárban kell megkeresnie a megfelelő szót. Írás közben is állandóan néznie kell, hogyan kell írni. Befejezés után ellenőrzi írásbelijét.

A 3.: Egyszer elolvassa az olvasmányt, lefordítja és kész.

F 15.: Olvasás közben nem ismeri fel a nyomtatott „ja" betűt, hiányzott, amikor tanulták.

F 13.: Összetéveszti a „ve" és a „be" betűket. A „fe" betű új betű, olvasása bizonytalan. Szavakat nem tanul.

E 24.: Nem tudta olvasni az új szavakat.

E 22.: Nem ismeri a betűket, „tam"-ot akar írni és „tut"-ot ír. „Karta" helyett „kapta"-t olvas, a „vot" helyett „bom"-ot, a „ráma" helyett „pama"-t, az „akno"-t összetéveszti az „ano"-val. Nem tudja, mi a természetes nem és a nyelvtani nem. Szerinte a nyelvtani nem csak egyféle: semleges.

E 29.: A természetes és a nyelvtani nem lényege nem világos előtte.

A cirill betűk olvasása általában nehezen megy, de nem is gyakorolják eleget a tanulók, ezért a betűismeret némelyik gyermeknél igen hiányos. Az olvasmány feldolgozásának menete is bizonytalan, nem tudják, hogy a szavakat már ismerni kell a fordításhoz, ezért nem tanulja meg mindenki előre. Előfordul a magyar fordításnak könyv nélkül való bemagolása is, függetlenül az orosz szövegtől. A nyelvtanból különösen a természetes és a nyelvtani nem megértése okoz problémát. A tanult nyelvtani szabályoknak a szövegben való előfordulását nem keresik meg tudatosan.

Hogyan tanulják az orosz szavakat?

A 4.: Először szavakat tanul a könyvből. Egy-egy szót többször elolvas, többször elmondja magában, mintha nagyon gondolkodna. Amikor a szavakon így végigment, sorban elmondja valamennyit könyv nélkül. Majd olvas és fordít.

B 9.: Szótárból tanulja a szavakat. Háromszori elolvasás után emlékezetből mondja a szavakat a szótár sorrendjéhez ragaszkodva. Más sorrendben nem is próbálja elmondani. Végül teljesen emlékezetből, bele sem nézve füzetébe, mondja a szavakat.

A 1.: A szavakat csak a könyvből tanulja, szótárfüzetét nem használja. Egy-egy szót többször is elmond oroszul. Hamar elteszi könyvét azzal, hogy készen van.

C 18.: Az új szavakat olvassa a szótárból, majd a könyvből. Itatóssal letakarja az orosz részt és a magyar jelentés alapján mondja oroszul, majd fordítva csinálja. Három perc után úgy gondolja, hogy tudja és elteszi. Írásbeli: szavakat kell írni, egy-egy sort mindegyikből. Írás közben félhangosan mondja a leírandó szavakat. Előbb elolvassa a leírandó szót, megmondja a jelentését, azután írja le.

F 16.: Először megtanulja a szavakat a könyvből, de nem írja le gyakorlásképpen. Az írásbeli feladatban nem is tudja helyesen írni.

B 12.: Előző este elkészítette az írásbelijét. Akkor azt mondta édesanyjának, hogy szóbeli nincs. Most kiderült, hogy a szavakat még olvasni sem tudja. Elkezdi a szavakat tanulni a tanár felszólítására. Egyszer végigolvassa felülről lefelé magyar jelentésükkel együtt, majd alulról fölfelé kérdezi magát oroszról magyarra, utána fölülről lefelé magyarról oroszra. Össze-vissza nem. Olvasni és fordítani nem akar, ezt is csak felszólításra csinálja. Több, régebben tanult szónak nem tudja a jelentését. A szóbeli tanulás 45 percig tartott. Anyja szerint soha nem tanult ennyit.

B 19.: A szavakat egyszer elolvassa a szótárból s máris az olvasáshoz, fordításhoz lát. Már a második mondatnál megakad, nem emlékszik a régebbi szavakra. Saját bevallása szerint nem is szokott szavakat tanulni.

B 17.: Írásbelivel kezdi, de megakad, mert az új szavakat, amiket holnapra kell tudnia, még nem tanulta. Ezért minden ilyen szónál a szótárba néz. Az írásbeli után tanulja a szavakat: egyszer átolvassa ezeket, azután eltakarja a magyar jelentését, úgy mondja el, majd a könyvbe nézés nélkül fejből mondja el a szavakat és ezzel kész.

Akadnak gyermekek, akik a szótanulással kezdik a leckét, hogy a fordításnál és az írásbelinél már használhassák tudásukat. Persze, a legtöbben, erre nem gondolva, csak később tanulnak szavakat. De szép számmal vannak olyanok is, akik szavakat egyáltalán nem szoktak tanulni. Megállapíthatjuk azt is, hogy a szavak tanulása nem elég alapos, a bevésés elégtelen, ezért a „megtanult" szavakat elég hamar elfelejtik, és tanulása után egy-két héttel, egy hónappal már mint ismeretlen szót ki kell keresni a szótárból.

Hogyan készítik írásbeli feladataikat?

B 1.: Az írásbeli fordítás magyarról oroszra. Sokszor kell a szótárhoz folyamodnia, mert szóismerete hiányos. A létigét és a határozott névelőt állandóan fordítani akarja, pedig már régebben tanulták, hogy ezt nem kell. Egyes betűk írásánál, kapcsolásánál nehézségei adódnak. Át akar térni más tárgyra, de a tanár figyelmeztetésére még tanulja a nyelvtant és az olvasmányt is.

F 23.: Először az írásbelit készíti el, szavakat, fordítást nem tanul, ezeket az iskolában megtanulja.

B 20.: Először írásbeli feladatát végzi el, nem jut eszébe egy szó, nem is tudja, hogyan tudja meg. Elkészülése után átnézi írásbelijét.

B 30.: Adott szavakból mondatot szerkeszt. Az új szavaknál megakad, visszalapoz a szószedetben és megnézi. Az írásbelit nem ellenőrzi a végén.

A 20.: 2 sor kis és 2 sor nagy „h" betűt ír, majd 3 sor magyar szöveget fordít oroszra. Nem készíti el piszkozatban, mert biztos benne, hogy jó, minek írja le kétszer. (A másnapi szaktanári ellenőrzés megállapítása szerint hét hiba lett benne.)

C 6.: Két sor lágyító jelet ír, de nem tudja, mit ír. Utána tanul szavakat, majd fordítja az olvasmányt.

F 25.: Rosszul írja a „mű" többes első személyes névmást: „mja"-nak írja. A „ja" betűt először „jo"-nak, majd „ju"-nak mondja. Ezeket rendszeresen keveri.

A 16.: Gondosan készíti írásbelijét: betűkből ír vigyázva 2—2 sort, de fogalma sincs, milyen betűt ír. Utána kellett néznie, míg meg tudta mondani, hogy „zse" betű. Egy kis olvasmányt másol a könyvből. Ennek során gondosan megnézi, hogyan vannak a szavak írott formájukban, mert a könyvben nyomtatva vannak. Egy szótagot megnéz a könyvben, ugyanezt megnézi a szótárban írott formában, majd leírja, utána megnézi a következő szótagot a könyvben, majd a szótárfüzetben írott alakjában és leírja maga is. Ezzel a módszerrel másolja le az olvasmányt. Mikor leírta végig, olvasni kezdi, amit írt, de nem tudja elolvasni az olvasmány címét sem, a későbbi mondatokat sem. Nem ismeri az írott betűket, másolása mechanikus volt.

A 1.: Írásnál betűnként belenéz a könyvbe, majd leír egy betűt, nézi a könyvből a következő betűt, leírja, ismét a könyvbe néz, ismét leír egy betűt. Így másolja a szöveget. Önmagától egyetlen betűt le nem ír.

A legnagyobb probléma sok tanulónál az írott betűk nem ismerése: sem írni, sem olvasni nem tudják az írott cirill betűket a készség fokán. Ebből adódik a sok értelem nélküli, mechanikus írásbeli munka. Fordításnál a szótudás hiánya jelentkezik leggyakrabban.

Földrajz

Hogyan tanulják a földrajzot a könyvből?

F 23.: Az Alföld megyéit részegységekre tagolva tanulja, először a bevezetést, majd megyénként a többit. Az egyes részek elmondásakor beleszövi azt is, amit az órán hallott.

E 3.: Két kis szakaszt foglal egybe és ezt tanulja, majd elmondja. Utána ismét két szakaszt olvas el és mond el. Majd elolvassa az egész leckét és elmondja az egészet. A szaknyelvet nehezen használja.

E 22.: Nem veszi elő a térképet, sem a munkafüzetét. Gyorsan, hadarva olvas, a névelőket nem olvassa, nem áll meg vesszőnél, pontnál, nem nézi közben a térképen a helyeket (Alföld fekvése, határai). A szakkifejezéseket érti. Utána az írásbelit csinálja meg.

A 14.: A Tiszántúl c. részt a könyvből egyszer sem olvassa el összefüggően, csak szakaszonként hangosan 2—4-szer. Elmondja az első szakaszt, elkezdi olvasni a másodikat néhányszor, elmondani az első két szakaszt együtt mondja el. A harmadik szakasz olvasására tér, majd a három szakaszt egyben mondja el. Az utolsó szakaszt már csak egyszer olvassa el, el sem mondja sem külön, sem a többivel együtt, hanem becsukja a könyvet.

A 24.: Az Alföld éghajlata c. részt tízszeri elmondás után sem tudja a megkezdés után folytatni. Még a 18-ik olvasás után sem megy. Megkezdi a mondatot: „Ha óceáni szelet kapunk,..." de befejezni a mondatot sem tudja. 50 percig tanulta a leckét, de nem tud belőle semmit.

B 10.: Az Alföld vízrajza c. anyagot térkép nélkül, egységekre nem tagolva olvassa háromszor (a két és fél oldalas anyagot a könyv címekkel és alcímekkel egységekre bontja), utána próbálja elmondani, de össze-vissza kalandozik, még értelmetlen mondatokat is mond olykor. A térképet csak a Tisza mellékfolyói megmutatásához veszi elő. 50 percig tartott tanulása. Panaszkodik, hogy sok a lecke, IV. osztályban nem volt ennyi, csak 8—10 sor.

C 18.: Az egész leckét elolvassa egyszerre, szakaszokra bontva tanulja, elmondja, közben a térképen nézi. Ha nehéz valamelyik mondat, azt többször elismétli. Végül az egészet elolvassa és elmondja. Szó szerint akar tanulni, de közben a lényeg nem egyszer elsikkad. Elmondáskor az újságban olvasottakat is beleszövi a leckébe.

A 12.: Az Alföld megyéit tanulja szakaszonként: 4—5-ször elolvassa, van amikor tízszer is, utána elmondja néhányszor, közben bele-belenéz a könyvbe. Térképet nem használ. Pest megyéről hússzor is elolvassa, ami a könyvben van, de elmondani nem tudja. Rosszul olvas. Ha értelmetlen szöveget olvas, nem veszi észre. Elmondáskor nagyon ragaszkodik a könyv szavaihoz. 106 percig tanulja ezt a tárgyat (alig két oldal). Saját bevallása szerint ennyit még soha nem tanult egy nap (pedig még most sem tudja a földrajz leckét).

F 1.: Az Alföld megyéi leckét egyvégtében olvassa el kétszer, nem részenként, nem veszi észre, hogy természetesen tagolódik az anyag megyénként egységekre. Azt sem látja, hogy minden megyénél azonos a felépítés: fekvése, székhelye, ipara, mezőgazdasága, nagyobb városai. Nem érti, mi a *megyei jogú város*, bár az órán is magyarázták, a könyv magyarázatából sem érti meg: a megyével egyenrangú közigazgatási egység.

E 2.: Nem akarja tanulni az Alföld összefoglalását, mert a múlt órán már volt belőle felelés.

E 4.: Magyarország összefoglalását először egészében elolvasta, majd tájegységenként tanulta. Részenként 3—4-szer elolvasta, elmondta, ha tudta, ment tovább. Térképet, munkafüzetet nem használt. A lecke végén levő „Kérdések és feleletek" részt átugrotta. A tanár kérésére elolvasta és felelgetett a kérdésekre, mutogatta a térképen a helyeket. A Kiskunság és a Soltisíkság összehasonlításához fel kellett lapoznia a régebben tanultakat. Ekkor jött rá, hogy az egyes tájegységeknél annak idején tanult részösszefoglalásoknak az összegezése a mai lecke.

A 16.: Az Alföld éghajlata c. leckének a szövegét tanulja a könyvből, a közbenlevő, az egész országra vonatkozó évi középhőmérséklet térképet, meg az egy évi középhőmérséklet ingadozást mutató grafikont meg sem nézi, nemhogy értelmesen beledolgozná a tanulnivalóba.

F 13.: A könyvben szerepel a Dunántúli-középhegység leckénél a Velencei-hegység keresztmetszete, de ezen csak úgy átsiklott, nem tudta, hogy az keresztmetszet. A Balaton menti csonkakúp alakú vulkános hegyekről rajzolt vázlatot sem érti: „Ekkora *por* szokott lenni az oldalán?", kérdezte, mert a bokrok, erdő ábrázolását pornak gondolta. A Szentgyörgy-hegy bazaltoszlopai (Nagyorgona) aláírást sem érti, mert az orgonavirágra gondol, még nem látott templomi orgonát úgy, hogy a hasonlítást emlékképei alapján maga is megtehette volna.

Ennél a szöveges tárgynál nagyon fontos, hogy a tanuló megtalálja a lecke logikus gondolatmenetét, hogy az egészet összefogja, valamint az is, hogy értelmesen tagolja a tanulás megkönnyítésére részegységekre az anyagot. Ezt a tanulók kisebb részénél tapasztaltuk csupán, a legtöbben, mint a fenti példákból is látszik, sem a logikai felépítést, sem a logikai egységeket nem látják. Mivel sok tanuló nem fogja fel a logikai felépítést mint vázat, a hosszú szöveg megtanulását magolás útján akarja megoldani. Ez azonban nem vezet célra, de ez nyújtja meg annyira a tanulási időt. A földrajz az egyik leghosszabb ideig tanult tantárgy az V. osztályban. A szövegközben található, magyarázó célzatú illusztrációkat, vázlatokat, térképeket, keresztmetszeteket, grafikonokat a tanulók csak „képeknek" minősítik és legfeljebb elolvassák az alájuk írt szöveget, de nem használják fel rendeltetésének megfelelően, nem építik bele a leckébe. Ha egyes tanulókat megfigyelünk, azt is megállapíthatjuk, hogy tanulásukban együtt van a helyes és a helytelen elem is. Gyakorlatilag nincs olyan gyerek, aki a tárgyat minden szempontból helyesen tanulná. A pozitív tanulási módszerek mellett meglevő negatív eljárások gyengítik a tanulás hatékonyságát.

Hogyan használják a tanuláshoz a térképet, munkafüzetet?

C 9.: Az Alföld vízrajzát tanulva azonnal mutatja a térképen, amit kell. Az apróbetűs sorokat is elolvassa. A térképen összehasonlítja, milyen hosszú a Duna és a Tisza. Könyvében előrelapoz és megnézi, hány kilométer hosszú a Volga, hogy viszonyul a Dunához, Tiszához.

A 26.: A Dunántúl hegységei leckét félhangosan végigolvassa egyszer, majd maga elé teszi a térképet és olvasva a térképet, elmondja a leckét, meglepően jól. Becsukja a térképet és másodszor olvassa el a leckét. Utána becsukja a könyvet, hogy ne nézhessen bele, kinyitja a térképet és nívósan elmondja a leckét.

D 22.: A Dunántúl fekvése, határai, sík vidékei, hegységei c. anyagot ismételte térkép nélkül, de másfél órai tanulás után sem tudta elmondani. A térképen nem tud tájékozódni, ha a térképet nézi, az annyira elterelte a figyelmét, hogy a szövegre nem tudott figyelni.

E 13.: A Dunántúli-középhegységet tanulja. Nézi a térképet, de nem találja kiírva a Visegrádi-hegységet. „A Dunazug-hegység lehet az, csak nagyobb térképen van biztosan kiírva." Tanulás közben visszalapoz a régebben tanultakra, az Alföld vízrajzához, ott ez áll: „A hatalmas folyó Alföldünket a Visegrádi-szoros *alatt* éri el." A térképet veszi ezután alaposan vizsgálat alá, de a térképen nem talál Alföldet a szoros*ban*. A tanár ui. azt mondta, hogy a Duna a szoros*ban* éri el az Alföldet, a könyv meg, hogy Visegrád *alatt*, mi az igazság. Így magyarázza: „itt a szoros, a Duna egészen az aljában folyik el, ezért mondja: alatta." „De lehet, hogy rosszat mond a könyv, mert nem vízalatti folyó a Duna, hogy alatta folyna el, Alföld meg itt nincs." Nem érti, mit jelent: *Visegrád alatt találkozik az Alfölddel.*

B 18.: A Kisalföld éghajlata és vízrajza c. leckét a munkafüzetből tanulja, legalább tízszer elolvassa a vázlatot és megpróbálja elmondani. Utána áttér a könyv anyagának tanulására. Részegységenként olvassa el többször ezeket és el is mondja külön őket. Mikor készen lett velük, akkor a lecke egészét elolvassa és elmondja. Szóról szóra próbálja elmondani, de ha egy szó nem jut eszébe, megakad. A térképet csak most, az elmondásnál használja, de a vázlatot most nem veszi segítségül. (Az egyoldalas anyagot 80 percig tanulta.)

F 16.: A Dunántúl vízrajzát először a munkafüzetből elolvassa, a vázlatot elmondja. Kinyitja a térképet, könyvet és elolvassa a leckét egészében. Majd bekezdésenként olvassa, elmondja. Az apróbetűs részeket is megtanulja, pedig ebben lényegtelen részek vannak. Szóról szóra tanul.

B 7.: Az Északi-középhegység tanulásakor kinyitja a térképet, de nem nézi meg pl. a határokat, a felszínét stb. Mikor a tanár felszólítására a térképet használja, tanulása sokkal értelmesebbé válik.

E 22.: Munkafüzetében a feladatot készíti: megadott városok mellé oda kellett írni a térképről a városok tengerszint feletti magasságát. Csongrádnál nem talált adatot, ki kellett következtetnie. Megnézte a környéket: Kecskemét 122, akkor Csongrád 110 lehet. A tanár kérdésére: Felfelé folyik a Tisza?, — megnézte Szegedet és megnyugodott, mert az 84, de mikor Szolnok 89-es értékét meglátta, kiigazította Csongrád adatát a kettő közé, 86-ra.

F 21.: Földrajz tanuláshoz sem munkafüzetet, sem térképet nem használ.

F 11.: Először a munkafüzetbe elkészíti a feladatot, utána tanulta a szóbelit térkép nélkül.

A közölt részek azt mutatják, hogy egyes tanulók tanulását valóban komolyan segíti a térkép, a munkafüzet. De a legtöbb tanuló vagy nem használja ezeket, vagy csak az egyiket, s ha használja is, akkor sem a legcélszerűbben, pl. a térkép, a vázlat használata mellett nyugodtan magolnak.

Milyen problémák mutatkoznak a megértés terén?

E 11.: Fogalmai nem tiszták: *lösz, dolomit* neki mindegy. Másfél órai tanulás után is elég gyengén tudogatja a leckét.

F 9.: Nem tudja, mi az *ökörnyál*, az *erdők állománya* kifejezéssel sincs tisztában.

F 13.: Nem érti, mi a *zöldár*.

D 31.: Elmondáskor derült ki, hogy sok szót nem ért: *törésvonal, nagybirtok, felosztotta, állami gazdaság, termelőszövetkezet*. A könyv szavaihoz ragaszkodik, még ha nem érti is.

B 1.: Nem zavarja a tanulót, hogy *Marosvásárhely* helyett *Marosvárhelyt* olvas. Az *autonóm*, a *textil* szavak jelentéséről fogalma sincs, de nyugodtan továbbsiklik fölötte. *A külső* helyett *különös*-t, a *tízszer* helyett *tízezer*-t olvas.

A 17.: Nagyon gyengén olvas, keservesen és gyengén mondogat a leckéből valamit, mikor elteszi.

C 17.: Nem tanulja addig a földrajzot, amíg az apja haza nem jön, mert az apa olvassa el a gyermeknek a leckét, megbeszéli vele s a tanuló csak ezután mondja el. A tanár a könyv elolvasását is kérte. Nagyon gyatrán olvas, mint egy II. osztályos. Az olvasás nehézsége miatt nem is tud a tartalomra figyelni, pl. a kisbetűs részt átugorja, s nem veszi észre, hogy értelmében hézag támadt. A szavak végződését nem olvassa ki, a pontnál, vesszőnél nem áll meg, nem is értheti meg a szöveget. Amit tud, azt az órán hallottakból, meg apja felolvasásából tudja.

A szakkifejezések egy részét elég sok tanuló nem érti, s nem is igyekszik megérteni, utánajárni. Ezenkívül az olvasási készség gyengesége is nagyon kiütközik. E két tényező komolyan hátráltatja a földrajz tanulását.

Hogyan sajátítják el az elméleti tudnivalókat?

A 21.: A könyvből tanulja az összeg, különbség, szorzat osztása egy számmal két szabályát fennhangon (másfél, ill. egysoros szöveg). Sokszor elolvassa hadarva, a könyvből fel sem nézve. 10—15-szöri elolvasás után ugyanolyan hadarva próbálja elmondani. Ezután kezdte az írásbelit. Ha megakad a megoldásnál, akkor belenéz a könyvbe, elolvassa a szabályt és tovább dolgozik. Két példát megold, az egyiket rosszul, a másikat jól. Végül mégegyszer elolvassa és elmondja a szabályokat igen hadarva (70 percig tartott a számtan elvégzése).

C 3.: Előbb az írásbelit csinálta meg. Az elmélet tanulásánál elmondta előbb, amit az órán hallott, azután elolvasta a füzetből a szabályt.

F 22.: Előbb az írásbelit készíti el. Állítja, hogy szabályokat nem tanultak a közös nevezőjű törtek összeadására és kivonására. A füzetébe nincs beírva, a könyvből meg szerinte nem kell tanulni.

F 15.: Először a példákat oldotta meg, utána tanulta a szabályokat.

E 11.: Írásbelijét azonnal tintával a füzetébe írja, de nagyon nehezen megy: gondolkodni nem tud, nehezen oszt, szoroz. Hogy miért szoroz, azt nem tudja. Rávezetéssel 60 percig számítja ki a két példát. Elméletet nem tanul.

E 4.: A kerekítésnél rosszul tudja a szabályt: „Ha az elhagyott ötnél nagyobb, az előtte levő számot nagyobbítom eggyel, ha kisebb, akkor lefelé kerekítek eggyel." Ezért így oldja meg a példát:

$$56{,}4 = 55$$

A könyvből kellett megtanultatni helyesen a szabályt.

E 23.: Előbb az írásbelit csinálja meg, hibásan, pedig a szabályt tudja.

E 26.: A példát meg tudta oldani, de nem tudta megindokolni, miért úgy csinálta. A szabályokat tudja.

E 28.: A példákat jól megoldotta, de indokolni nem tudja, a vonatkozó szabályokat nem ismeri.

A tanulók elenyésző kisebbsége tanul számtanból elméleti anyagot, akár könyvből, akár a füzetből. A hatalmas többség nem tanulja a szabályokat otthon, ezt valahogy fölöslegesnek érzi, hiszen egyik gyerek tudja a szabályt, mégsem tudja megoldani a példát, a másik nem tudja, mégis megoldja a feladatot. Nem is látják tehát értelmét a szóbeli tanulásának számtanból a legtöbben.

Hogyan készítik el írásbeli feladataikat?

B 11.: Először példát old meg: Egy inga 8 perc alatt 360 lengést végez. Mennyi idő alatt végez 810 lengést?

$$360 : 8 = 45 \cdot 810$$
$$40 \quad 360$$
$$36450$$

A feladatot félreértette, úgy dolgozta ki, mintha az lett volna a kérdés: hány lengést végez 810 perc alatt. A feladat átnézésekor maga rájött tévedésére és kijavította.

A 20.: Hányféleképpen tudod a 30 : 6 osztásban a hányadost kétszeresére, háromszorosára növelni?

Egy sort elkészít:
$30 : 6 = 5$
$60 : 6 = 10$
$90 : 6 = 15$

de a másik módon nem csinálta meg:
$30 : 6 = 5$
$30 : 3 = 10$ stb.

A tanár kérdésére kiderül, hogy nem látja az összefüggéseket a hányados változásaival kapcsolatban, sőt még az *oszló*, *osztandó*, *hányados* fogalmát is keverve használja.

A 13.: Felületesen olvassa el a példát, a szöveget is hibásan írja le, még hibásabban számolja ki: az évek számához adja hozzá a rádiók számát és így véli megtalálni, hány rádióval készítettek többet 1960-ban, mint 1959-ben.

1959	9 564
+ 7605	+ 19 600
9564	29 164

„Tehát 29 164 több rádiót készítettek."

B 14.: Írásbeli feladata:

a) Fejezzétek ki méterekben:	Fejezzétek ki kilogrammokban:
36 cm = 36,100 m	357 g = 3570 kg
25,9 cm = 25,900 m	27,7 g = 27,700
8 mm = 8000 m	0,8 g = 0,8000 kg
17,84 mm = 17,84000 m	375 dkg = 37 500 kg

Fogalma sincs a tizedestörtekről, sem a mérőszám és mértékegység összefüggéséről.

A 8.: A könyvből lemásolja a példa szövegét: 3 vég ruhaanyag 180 m. A második vég 10 m-rel hosszabb, mint az első, a harmadik vég 20 m-rel hosszabb, mint az első. Hány méteresek a végek külön-külön?

Nem olvassa el figyelmesen a példát, hanem írja:

1. Összesen hány méter a három vég anyag?

$$9 + 19 + 39 = 57 \text{ m}$$

2. A második vég anyag hány m, ha az első 9 m, a második 20 m-rel több?

$$9 + 20 = 29 \text{ m}$$

3. A harmadik hány m-rel több a másodiknál?

$$29 + 30 = 59 \text{ m}$$

4. Mennyi külön-külön? 1/9m; 2/29 m; 3/59 m.

Így magyarázta meg gondolatmenetét: Összesen 180 m a három vég. A második 20-szal több, akkor 180 : 20 = 9 m. Az első tízzel több, 10 + 9 = 19 m, a második 20-szal több, 19 + + 20 = 39. Eddig egy teljes óráig dolgozott a számtanpéldán teljesen haszontalanul.

F 8.: Írásbelivel kezdi. Először a múlt órára rosszul elkészített feladatát javítja ki (15 perc), majd az új feladatokhoz kezd. Három példa van feladva, de munka közben derül ki, hogy ez tkp. 9 példa, sőt 18, mert mindegyiket kétféleképpen kell megcsinálni. Egy órát számol velük.

E. 16.: Elméleti részt meglehetősen tudja, de erre a feladatok megoldásánál nem gondol, így a két példája hibás lett.

F 14.: Írásbeli megoldásnál nem jut eszébe, hogyan csinálták az iskolában. De nem nézi meg füzetében, hanem próbálgat, bizonytalankodik. Kilenc példájából kettő rossz lett.

E 1.: A szabályokat tudja, érti. A szöveges példák megoldásához azonban nem tud hozzákezdeni, zavarja a szöveg. Nem érti a zárójel szerepét. A példát megoldja, de nem zárójelesen.

F 10.: Zárójeles példákat old meg. Az elsőnél három különböző eredmény jött ki aszerint, hogy hova tette a zárójelet. Harmadik próbálkozás után sikerül helyesen megoldania. Utána elméleti anyagot tanul.

B 3.: Példája: Egy háztartásban a múlt évről maradt 645 kg szén. Ebben az évben még vásároltak hozzá 18 q 50 kg-ot. Hány napig lesz elegendő, ha naponta 23 kg-ot fűtenek el? Számítsuk ki, hogy nov. 15-től meddig lesz elég a szén?

$$\begin{array}{r} 1850 \\ +\ 645 \\ \hline 2495 \\ 0195 \\ 11 \end{array} : 23 = 108 \qquad \begin{array}{r} 16 \\ 30 \\ \hline 46 \\ 138 \\ 92 \\ \hline 1058 \end{array} \cdot 23$$

„Tehát 1058 napig lesz elég a szén."

Nem dolgokban, hanem számokban gondolkodik: összead, oszt, szoroz, de nem tudja, miért. Ezért fölösleges számításokat is végez: kiszámítja a 46 napra eső szénfogyasztást. Ezt fogadja el végeredménynek.

B 1.: Két példát számít ki, az első jó, a második rossz. Ez utóbbi: Egy munkásnő 5 hónapon keresztül havi 840 Ft-ot keresett, a következő 7 hónapban havi 960-at. Mennyi volt a havi átlagkeresete?

$$\frac{840}{4200} \cdot 5 \qquad \frac{960}{6720} \cdot 7 \qquad \begin{array}{r} 4\,200 \\ +\ 6\,720 \\ \hline 10\,920 \end{array} : 2 = 5460 \text{ Ft}$$

A másik lecke tanulására akar áttérni, csak figyelmeztetésre, kevés gondolkodás után jön rá, hogy 12-vel kellett volna osztania.

Még igen sok hasonló esetet lehetne felsorolni, mert a tanulók felénél komoly problémákat tapasztaltunk a példák megoldásában. A baj elkezdődik ott, hogy legtöbben az írásbelit készítik el először, de a példák megoldása nem sikerül, mert az elméleti anyagot még nem tanulták meg, vagy nem tudják, hogy a példára ez vagy az a szabály vonatkozik. Elég sokan a példa szövegének a könyvből való elolvasásakor rontják el munkájukat: nem értik meg az összefüggéseket, nem gondolkoznak, hogy mi is a feladat, hogyan is lehet kiszámítani. Kevesen ellenőrzik példájukat a végén, nem igen csinálják meg a próbáját számításaiknak, pedig ekkor legalább az kiderülne, hogy nem jó a végeredmény, ne legyen magával megelégedett, hanem érezze, hogy értelmesebb munkát kellene kifejtenie.

b) *Mértan*

Hogyan készülnek el mértan órára?

D 9.: Először megtanulta az elméleti anyagot, utána szerkesztést csinált.

D 13.: Előbb megtanulta a háromszög keletkezését és a derékszögű háromszög tulajdonságait, és utána készítette el az írásbelit. Az elmondásnál nem tudta a derékszögű háromszög oldalainak elnevezését, most értette meg, hogy a derékszöggel szemben levő oldal az átfogó, a derékszöget bezáró két oldal a befogó.

E 26.: A háromszög rajzolásával kezdi a tanulást, de egyiket sem tudja lerajzolni. Elő kell vennie füzetét és megtanulni a szóbelit. Utána sikeresen befejezi a rajzolást.

D 27.: Az írásbeli feladat megoldásával kezdte, de nem ment. Gyötrődött. A tanár javaslatára megtanulta az elméleti anyagot, utána könnyen megoldotta a házi feladatot.

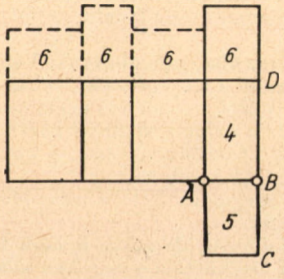
E 28.: Írásbeli leckéje rossz, mert nem nézte át először sem a könyv szövegét, sem a füzetét. Még azokat a szabályokat sem tudja, amelyeket majdnem minden órán ismételnek.

F 12.: Egyenlőszárú háromszöget rajzol, adott méretek szerint, helyesen. De nem tudja megmondani, mi az egyenlőszárú háromszög, mi a magasság. Magasság helyett állandóan vonalat mond.

A 30.: Rombusz szerkesztést kezd a füzetek tetején egy papírlapon. Nem tud párhuzamost húzni, csak szemmértékre húzza meg. Mikor a tanár megtanítja a párhuzamos eltolásra, a gyermek saját magának gyakorlási feladatokat ad és hibátlanul begyakorolja. Majd előveszi a füzetet és átnézi belőle a tanultakat: ez pár percig tart csupán és azt mondja, készen van.

F 23.: Szóbelit tanul először. Mikor ezt olvassa a könyvből: „Vágjunk ki egy papírból egy paralelogramma alakú darabot! Tépjük le az egyik szögét és fektessük a vele átellenes szögre! Egyenlőknek találjuk." — azt mondja, nem érti. De nem kezd hozzá, hogy valóban kivágja és megpróbálja. A tanár felhívására megcsinálja, de nem érti, mi az *átellenes szög*, mert a levágott darabot a mellette levő szöghöz illeszti. A könyvben levő ábra tévesztette meg, mert ott egy későbbi lépés illusztrálásaként a mellette fekvő szöghöz van illesztve annak szemléltetésére, hogy a kettő együtt 180°.

E 4.: A tégla és a kocka hálózata részt tanulja a könyvből (14 sor). A szöveg utolsó két sora, a kurzívval szedett meghatározás is, a másik oldalra esik, de a tanuló csak az első oldal



szövegét olvasta többször, a végét a másik oldalon csak egyszer. Nem érti pontosan, mit az *átellenben fekvő*. A hálózattal kapcsolatban azt sem értette, hogy az általam itt 6-os számmal jelzett lap nemcsak az 5-ös és 4-es lap folytatásaként helyezkedhet el, ahogyan az iskolában rajzolták, hanem a szaggatott vonalakkal berajzolt helyek bármelyikén is. Szerinte nem lehet változtatni a helyét, mert a felszínén lyuk lenne.

Elmondja a szabályt: „A téglalapok oldalainak hosszát a tégla három, egy pontba futó élén mérhetjük le." De szerinte csak az „A" pontban lehet ezt megmérni, a „B" pontban nem, mert a C—D egy egyenes, egy vonal.

A mértan tanulásánál is azt látjuk, amit más tárgyaknál: sokan előbb készítik az írásbelit s ilyenkor hiányzik az elméleti anyag, rossz legtöbbször a megoldás. Itt is előfordul meg nem értett szakkifejezés. Különösen fontos a térbeli elképzelés képességének fokozása, és a gyakorlati élettel való kapcsolat megteremtése.

Növény- és állattan

Hogyan tanulják az elméleti anyagot?

C 13.: A füzetből olvassa a vázlatot és tanulmányozza közben a rajzot. Utána a könyvből olvassa el a káposzta és rokonai c. leckét végig. Majd szakaszonként kétszer elolvassa, elmondás nélkül áttér a következő szakasz kétszeri elolvasására, és így megy végig. Utoljára még egyszer elolvassa az egész anyagot, utána elmondja és a füzete rajzán mutatja. Nem tudja, mi a *becőtermés* és nem jut eszébe, hogy megnézze a könyvbeli ábrát.

D 8.: Füzete vázlatát nem használja. A tök szerkezetét nem tudja lerajzolni. A leckét is csak segítő kérdésekkel tudja elmondani.

E 29.: Az egész leckét elolvassa a könyvből néhányszor és elmondja. Nem látja a lecke szerkezetét. A füzetét nem használta, pedig a vázlatnak jó hasznát vette volna. A szakkifejezéseket nem tudja pontosan, nem is tanulja, sőt nem is tartja ezeket különösebben megtanulandóknak: héjja, vadszőlő, eltarthatóság, ládás, zamat, szem, bogyótermés, áttetsző, gyűjtőkád, összegyömöszöl, bőrszerű, cukortartalom, prés. Ezek nélkül nem tudja precízen kifejezni magát.

A 24.: Egy szakaszt olvas csak el, de tízszer is és elmondja vagy tízszer, de mindig van benne valami hiba. A többi szakaszt is ugyanígy tanulja, van, amelyiket kb. 40-szer olvas el. Addig nem nyugszik, míg majdnem szó szerint nem tudja. 55 percig tanulta e tárgyat.

B 10.: Füzetéből elolvassa a hagyma vázlatpontjait kétszer, utána nem mondja el. Majd a könyvből olvassa hangosan a szöveget, a szövegközti rajzokat azonban, noha a könyv utal rájuk, nem tanulmányozza. Értelmi egységekre nem tagolja a könyvet. Másodszori elolvasás után elmondja a leckét, de megakad, különben is össze-vissza mondta, ezért újra elolvassa és ezzel befejezi a tanulást.

E 18.: A könyvet elolvassa négyszer (a baromfitenyésztés). Füzetét nem használta. Elmondani nem tudta összefüggően, gondolatmenete nem volt logikus. Pedig füzetében meg lett volna a vázlata. A könyvből néhány dolgot nem értett meg: „hazánk minden egyes holdjára átlagosan alig jut több egy baromfinál", — ezt úgy értette, hogy egy megyére vagy egy emberre alig jut. A *búzaocsú* alatt a *búza* és *csont* keverékét vagy a *búza szárát* érti. Arra a kérdésre, hogy mennyi ideig kelti ki a tojásokat a kotlós, azt feleli, attól függ, hogy mennyi tojás van alatta. A nagymama végighallgatta az egész tanulást, ő faluról nemrég került a városba, igen sok baromfit nevelt fel életében. De az unoka nem kérdezte meg nagyanyjától a meg nem értett dolgokat. Mikor a tanár megkérdezte ezeket a nagymamától, az pontos felvilágosítást adott, amin a gyerek nagyon csodálkozott, hiszen a nagymama nem tanulta ezeket, a nagymama nem járt annyi iskolát sem, mint ő eddig.

E 5.: Összefoglalás: a kacsa, liba, galamb, tyúk. Vázlatfüzetet nem használt, a betanult anyagot tudja, de nem tudja kiemelni a lényeget, a hasonlóságot, különbséget. Pl. nem tud felelni arra a kérdésre, hogy miért tud repülni a galamb és miért nem a tyúk. Vagy: miért úszik a kacsa a vízen? Mi a különbség a tyúk és a galamb kicsinyei közt?

A 1.: A könyvet nehezen, küszködve olvassa, a sorokat az ujjával mutatva. Egyetlen, 2 képpel illusztrált oldal elolvasása 15 percig tart.

A 17.: Tanulását nagyon megnehezítette a rossz olvasás. Hosszú időbe telt, míg megfelelően el tudta olvasni a szöveget.

A 20.: A leckét tízszer elolvassa, de utána is csak kérdésekre tud úgy-ahogy valamit mondani. Nem áll meg a gyakori értelmetlen olvasáskor, mert nem vette észre hibáit. Az össze-

foglalás kérdéseit elolvasta, próbált megfelelni rájuk, de nem tudott. Végignézte a felsorolt szakkifejezéseket, hogy tudja-e, mit jelentenek: *zöldövezet, főgyökér, mellékgyökér, oldalgyökér, karógyökér, tőkocsány, inda, hagyma, pikkelylevél, magtanya, bogyó, becő, ikerkaszat, kabak.* Egyetlen szó jelentését sem tudta.

A tanulók egy részénél komoly probléma az olvasástechnika. Emiatt sokáig elhúzódik a tárgy tanulása, de a megértést is gátolja. Egyesek igen sokszor olvassák el az anyagot ahelyett, hogy kevesebbszer olvasnák és többször mondanák el értelmesen, összefüggően. Itt is vannak, akik nem tagolják a leckét részekre, hanem egyben olvassák és tanulják. A füzetet viszonylag elég sokan használják, részben a vázlatot, részben a rajzot nézik belőle. De az anyag logikai felépítésénél nem aknázzák ki a füzet nyújtotta lehetőségeket, nem egyeztetik a könyvet és füzetet. Itt is külön probléma a szakkifejezések megértése és megtanulása: erre elég sok tanuló nem fordít elég gondot.

Hogyan készítik az írásbeli vázlatot otthon?

Az egyik iskolában a megfigyelt tanulók elég gyakran otthon fejezték be az órán elkezdett vázlatot, vagy házi feladatként teljesen maguknak kellett ezt elkészíteniök. Íme néhány példa ezekből:

A 18.: A könyvből kétszer elolvassa a vöröshagyma és rokonai c. leckét, majd megírja a vázlatát: „A vöröshagyma szerkezete sokban eltér az eddig ismert növényektől. A hagyma gyökere rövid. Főgyökere nincs. A hagymát kívülről vékony rézvörös, hártyás levelek, védő pikkelyek burkolják. A középső része kiszélesedik. Ezt úgy hívjuk, hogy tönk. A hagyma a növény éléskamrája. A tönk csúcsából nőnek a levelek, a virágok és a tőkocsány. A levelek és a tőkocsány belül üres. A tőkocsány tetején helyezkednek el a gömb alakú virágok . . . stb."

A 2.: Egyszer elolvassa a leckét, majd szakaszonként tanulja. Nem mondja el, hanem a vázlat írásába fog:

„A sertés.

8 ezer esztendővel ezelöt Az ember a vaddisznobol tenyésztették ki. Az ősi szalontai sertésnek nem volt párja az egész európában másik nagyban tenyésztett fajta A magyar fehér hus sertés." (A vázlatírás 30 percet vett igénybe.)

B 11.: Tanulás közben vázlatot készít: elolvas egy részt s utána feljegyzi a vázlatpontot. A jelzett ábrát mindig azonnal megnézi.

„A kacsa őse a vadkacsa, igazi nevén tőkésréce.
Aránylag a teste könnyü, tömött tollruhája van.
Vizek közelében él. Mielőtt vizbe menne, tollazatát bezsirozza.
Rövid, izmos lábain pompás evezők.
Teste csónakalakú.
Csőre lapos, széles. A felső káva lehajlik, csőrkörömben végződik. A csőr kávájának széle recés lemezkés.
A kacsafélék lemezescsőrüek.
Gyorsan fejlődik . . ." stb.

B 13.: Néha mást olvas, mint kellene: *néha* helyett *néhány, fészekalja* helyett *fészeklakja*, stb. Vázlata:

A *veréb* emberek közt él
A veréb fészeklakó
Lábával szökdécsel
Csőre kupalaku
Évente 2—3-szor is költ
Fészekalja 5—6 szeplős tojás." (Ugyanilyen stílusban írja meg a feketerigóról is vázlatát.)

A közölt példák mutatják, hogy sok tanuló nem vázlatot írt (már a magyar irodalomnál láttuk, hogy nem tudnak különbséget tenni vázlat és tartalmi kivonat közt), hanem tartalmat. Ez pedig tanulásukban semmi különös segítséget nem adott, még a lecke gondolatmenetének megragadásában sem. Egészen

gyatra „vázlatok" is születtek, ezek csupán az időt rabolták el a gyermekektől. Persze nagyon fontos, hogy a tanulók is megtanuljanak önállóan vázlatot készíteni, de ezt fokozatosan, pedagógiailag kellően előkészítve, elegendő segítséget adva hozzá, az irodalom és a földrajz-tanárával szoros együttműködésben kell megoldani.

Néhány tapasztalat a napközis tanulók tanulásáról

Mivel tanítványaink egy része szervezett keretek között a napközi otthonokban tanulja a másnapi leckéjét, ott készíti írásbeli feladatait, megfigyelésünk közben megnéztük ezeknél azt, hogyan végzik ott tanulmányi munkájukat. Lássunk néhány példát:

B 6.: A tanulást az írásbelivel kezdi számtanból, növénytanból a vázlatot nem használja, az anyagot nem tagolja értelmi szakaszokra.

B 16.: A nyelvtant írásbelivel kezdi, elméleti anyagot egyáltalán nem tanul. Számtant is írásbelivel kezdi, a zárójelet helytelenül hagyja el, példája teljesen rossz. Földrajzból térképet nem használ, az egész anyagot egyszerre, egyvégtében tanulja.

B 4.: Nyelvtant az írásbelivel kezdi, amikor megakad, mégis megnézi a füzetében a szükséges szabályt. Mielőtt a piszkozatfüzetből átmásolná, átnézi, próbálja javítani. Számtanszabályokat nem tanulja, írásbeli feladatát (zárójelben levő számok kivonása) a szabály nem ismerése miatt teljesen rosszul csinálja meg. Földrajznál a térképet egyáltalán nem használja.

C 15.: Napköziben az írásbeliket végzi el, ott nem tanul.

E 6.: Számtanból az írásbelit készítette el először, az eredménye jó volt, de a megoldás menetét a legutóbbi órán másként tanulták, ezt azonban nem alkalmazta, mert nem vette át előzően a szabályt, csak a megoldás után.

E 25.: Földrajzot térkép, munkafüzet nélkül tanulja.

E 9.: Számtanleckéjét az írásbelivel kezdi, utána tanulja a szabályokat. Szóról szóra megtanulja ezeket, de nem tudja alkalmazni. Nem tudja a *tagok* és *tényezők* közti különbséget. A zárójel felbontását is hibásan magyarázza.

E 24.: Mértanból előbb a példát készítette el, utána ismételte a szabályokat. Nyelvtanból is előbb az írásbelit készítette el.

Már ezekből az esetekből is lehet látni, hogy a napköziseknél ugyanazok a tipikus hibák fordulnak elő a tanulásban, mint az otthon tanulóknál. Éppen úgy előbb csinálják az írásbelit, az elmélet megtanulása és alkalmazása nélkül, éppen úgy térkép és munkafüzet nélkül tanulják a földrajzot, éppen olyan kevéssé tagolják értelmi egységekre az elméleti tanulnivalót stb., mint a nem napközisek. Ezek a jelenségek azt mutatják, hogy a napközi otthon nem tudott hathatós segítséget adni a tanulóknak tanulási módjuk jobbá tételére. Hogy a szülők ezen a téren nem sokat tudnak tenni, az érthető, de a napközinek változtatnia kellene a helyzeten.

III.

A gyermekek tanulásának vizsgálata során összegyűjtött anyag mennyiségi összefüggéseinek feltárása és a tanulás megszervezésének, valamint az egyes tárgyak tanulásának konkrét bemutatása után megállapíthatjuk azt, hogy a vizsgált V. osztályos tanulók nagyobb része nem tud helyesen, színvonalasan, a korszerű követelményeknek megfelelően tanulni. Bár nem a szociológiai reprezentáció elvei szerint választottuk ki az iskolákat, az osztályokat és a tanulókat, hanem a segíteni és közreműködni hajlandó pedagógusok munkahelye szerint, ezekből az eredményekből, összevetve őket mások idevonatkozó vizsgálatainak, tapasztalatainak eredményeivel, mégis általánosíthatunk és nyugodtan mond-

hatjuk, hogy komoly bajok vannak az iskolás gyermekek önálló ismeretszerző munkájában, *általában nem tudnak elég helyesen tanulni.*

A fentiekben megrajzolt és bemutatott kép a tanulók tényleges tanulásának képe. Az eddigi iskolai oktatás az önálló ismeretszerzésnek, ismeretalkalmazásnak ilyen gyakorlatát alakította ki a tanulóknál olyan esetben, amikor a pedagógus vezetése csak közvetve érvényesült. Az V. osztály után sem következik be az ismeretszerzés gyakorlatában intézményesen minőségi változás, hiszen semmiféle központi vagy helyi előírás alapján nem folglakoznak később sem többet a tanulási munka megjavításával, mint az előbbi osztályokban. Az egyes tanulóknál a tanulási mód terén bekövetkező egyéni fejlődés sem jelentkezik tömegméretekben minőségi változás jellegével. Tehát *igen sok tanulónak ez a tanulási képessége, ez az előgyakorlata, felkészülése ahhoz, hogy felnőtt dolgozó korában önálló ismeretszerzéssel tudja magát továbbképezni s ezzel a tevékenységével termelőmunkáját megjavítani.*

Az élet mai igen gyors ütemű fejlődése mellett azonban ez az indulási szint elégtelen. Eredményesen, korszerűen és gyorsan tanulni már nemcsak az iskola, hanem az élet követelménye is. A szocialista, majd a kommunista társadalomban ugyanis egyszerre kell termelni és tanulni, a termelőmunkában össze kell ötvözni a produktív munkát és a szakmai önképzést, az önálló tanulást, és ez utóbbinak a segítségével minél inkább alkotó jellegűvé, egyre termelékenyebbé kell tenni a termelőtevékenységet. Az iskolareform egyik fontos teendője az, hogy felkészítsük az ifjúságot a termelőmunkára. A termelőmunkának és a majdani önálló ismeretszerzésnek az összekapcsolása miatt az iskolareformban sem léphetünk előre a tanulók tanulási munkájának alapvető megváltoztatása nélkül. *Meg kell tehát tanítani minél helyesebben tanulni tanítványainkat, ezt követeli tőlünk az iskola és az élet egyaránt.*

Jelenleg nem elég produktív a tanulás. A tanulás produktivitása, hogy csak néhány fontos tényezőt emeljek ki, általában függ a munkafeladathoz való hozzáállástól, a tanulás feltételeinek, lehetőségeinek optimális hasznosításától, a készségek és képességek elért fejlettségi fokától, az erőkifejtés intenzitásától stb. Ha ezeket a tényezőket sorra vesszük, azt láthatjuk, hogy a tanulás módja (megszervezése, tartalmi és módszeres megoldása) komolyan befolyásolja ezeknek az összetevőknek az alakulását, s rajtuk keresztül a tanulás egészének eredményességét. A tanulás intenzitása, a tanulni akarás pl. közvetlenül függ a tanulni tudástól. Az a tanuló, aki nem tudja, mert nem tanulta meg ismeretszerző, ismeretalkalmazó munkáját jól megtervezni, megszervezni, aki nem tudja, hogyan, milyen módszerekkel oldja meg az anyag feldolgozását, elsajátítását, akinek nem volt alkalma az önálló tanulásban helyesen gyakorolnia magát, az rengeteg időt tölt a tanulási tevékenységgel, ennek ellenére gyakran nem lesz készen, sokszor nem sikerül értelmesen elsajátítani a tudásanyagot, kudarcot vall a gyakorlati alkalmazásban, a feladatok megoldásában. Ez sorozatosan ismétlődve odavezet, hogy elveszti a tanulási kedvét. A tanulók nem tudnak tanulni, mert nem tanítottuk meg erre őket eléggé, s ez odavezet, hogy nem is akarnak tanulni, a csupán kényszerűségből végzett tanulásuk tehát improduktív lesz. Egy másik tényezőt vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a tanulási munka feltételeinek, lehetőségeinek kiaknázását elősegíti, ha a pedagógus nemcsak az anyag*átadást* látja feladatának, hanem a tudás *megszerzése* legcélszerűbb módjait is szem előtt tartja és ha éppen ezért a *szellemi munka technikáját is átadja* tanítványainak. Régen az inasnak el kellett lopnia, el kellett lesnie mesterétől a munka fogásait, a termelés technikájának finomságait. Ma már az ipari tanu-

lókat erre tervszerűen, módszeresen tanítják a legjobb szakmunkások, hiszen ez a termelés fokozásának egyik elemi feltétele. A régi, a kizsákmányoló osztályok érdekeit szolgáló iskolában természetes volt az, hogy nem tanították meg az ismeretszerzés minden csínyját-bínját a tanulóknak. Ettől a káros örökségtől azonban meg kellene már szabadulnunk és nem kellene megelégednünk azzal, hogy a tanulás eredményes módjait vagy felfedezik a gyermekek maguktól, s megtanulnak a maguk kínján tanulni, vagy nem, hanem *intézményesen meg kellene tanítani minden tanulót minél helyesebben tanulni*. Ez a növendékek tanulási képességeit, készségeit hathatósan javítaná s ez ismét a tanulás produktivitását emelné magasabb szintre. A produktívabb tanulás a termelés fokozásának egy másik fontos feltétele és a mi társadalmunkban a termelékenyebb termelést teszi lehetővé, a társadalmi haladást segíti.

Feltehető a kérdés: tudják-e pedagógusaink, hogyan kell helyesen tanulni? Bizonyos általánosságokkal tisztában vannak, praktikus tapasztalatokat is szereztek ezen a téren, mégsem mondhatjuk nyugodt lélekkel, hogy tömegméretekben fel vannak vértezve mindazon legfontosabb pszichológiai és pedagógiai ismeretekkel, amelyek szükségesek e szempontból. Fontos tehát, hogy ezek pótlásáról a szakmai továbbképzésben gondoskodjunk, a pedagógusképző intézményekben pedig jobban alapozzuk meg az új nemzedék ismereteit. Tudják-e pdagógusaink, hogyan tanulnak tanítványaik? Általában nem, de nem is kívánhatjuk tőlük ezt, hiszen ez rengeteg időt vesz igénybe. Igaz, hogy megéri, mert meghozza az eredményét. Sajnos, a napközi otthonokban dolgozó nevelők legnagyobb része sem ismeri az ott tanuló gyermekek önálló tanulásának módját. Mit tesznek jelenleg az iskolák azért, hogy megtanítsák a gyermekeket helyesen tanulni. Nem mondhatjuk, hogy semmit, hiszen pl. az I. osztályban tájékoztatják a szülőket arról, hogyan kell olvasni a gyermekeknek, hogyan kell kapcsolni a hangokat, hogyan kell az írásbeli házi feladatokat elvégezni, hogyan kell számolni. Ez a komoly munka később lanyhul, majd szinte teljesen megszakad. A felső tagozatban, különösen az V. osztályokban a sok új tárgy belépése miatt az osztályfőnökök szükségesnek látják tájékoztatni osztályfőnöki órán tanítványaikat a tanulás helyes módjáról. Elvétve egy-egy szaktanár mond néha valami útbaigazítást ezen kívül, de lényeges további útmutatás nem történik, az erkölcsi prédikációkat leszámítva. Vizsgálataink is, meg mások vizsgálódásai, tapasztalatai is azt mutatják, hogy mindez nem elég, mert csak általánosságban mozog, nem veszi eléggé figyelembe a tanulók változását, a tantárgyak konkrét problémáit stb. és főleg csak beszéddel történik, semmi gyakorlással, tevékenységgel nincs összekapcsolva.

A tanulás megtanításának megoldására első lépésként az kínálkozik, hogy magában az oktatásban nyissuk meg a tanulók előtt az anyaggal való önálló foglalkozás lehetőségét: hatolhassanak be a problémákba, vegyék észre az összefüggéseket stb. Ezen túlmenően avassuk be a gyermekeket abba, hogy az órán mit, miért és hogyan dolgozunk fel. Az oktatás menetének, a rendszeres munka tudatosításának komoly szerepe lehet a tanulók otthoni tanulása megszervezésében, megoldásában. A tanítási órákon folyó munka megváltozása javítani fogja majd az önálló tanulást is, de a problémát teljes egészében nem oldja meg. Ehhez az egyes tárgyak anyagának feldolgozási, elsajátítási módját a szaktanároknak ismertetni kell, majd gyakorolni kell az órán egy-egy jellegzetes lecke közös, gyakorlati feldolgozásával, megtanulásával. Gyakorlatban megmutatni, hogyan tagolják értelmes részegységekre a szóbelit, mi a lényeg egy-egy részben (vázlatpont), mi a gondolatmenet (vázlat), mit jelent ez vagy az a szó. A tan-

könyv használatánál tudatosítani kell, fel kell ismertetni az egyes szövegrészek didaktikai szerepét, feladatát (leírás, általánosítás, összefoglalás, kép, térkép, statisztika, rajz, keresztmetszet, táblázat, grafikon stb.), továbbá a szedéstechnika, a jegyzet, a címek, alcímek, tartalomjegyzék szerepét a tanulásban. Gyakorlatilag kell bevezetni tanulóinkat a tanulási segédletek helyes felhasználásába is. Ezeken túlmenően a didaktikának, meg az egyes módszertanoknak kell kimunkálni azokat az új módokat, amelyek megoldják a tanulók helyes, önálló tanulásra való megtanítását.

Azok a tanulók, akik jelenleg rövidebb idő alatt és könnyebben elkészülnek leckéjükkel, ezt nemcsak jobb strukturális tulajdonságaik révén tudják megtenni, hanem jobb tanulási módjuk, egész tanulási tevékenységük dinamikája folytán is. Azok a tanulók pedig, akik igen hosszú időt töltenek a könyv, a füzet mellett, ezt nemcsak idegrendszerük egyszerűbb struktúrája miatt kénytelenek tenni, hanem korszerűtlen, pedagógiai babonákon nyugvó tanulási tevékenységük dinamikája folytán is. A gyorsabban tanuló gyermeknek a játék mellett további önképzésre is telik idejéből, ezekkel a dinamizmusokkal elkövetkezendő tanulásuk számára még jobbá teszik idegrendszerük stabilizálódott formáit. Az elmaradóknak pedig egyre nehezedik a tanulási munkája, ha nem sikerül változást elérni, mert egyre nő a tananyag, egyre bonyolultabb összefüggések tárulnak fel, amelyeket már a régi tanulási módszerekkel igen nehéz, sokszor szinte lehetetlen átfogni. A helytelen tanulási tevékenység (dinamika) tehát a strukturális tulajdonságokat is stagnálásra kényszeríti. Az egyén egész strukturálódására gátlólag hat a helytelen tanulási módszerek rossz dinamizmusa, viszont a helyes tanulási tevékenység az idegrendszer szerkezeti tökéletesítését is eredményezi.

A könnyebben tanulók és az egészen rosszul tanulók tanulási munkájának két szélső értéke között van egy közepes szint, a tanuláshoz az adott életkorban szükséges közepes munka. Ezen a közepes szinten és e fölött van a tanulóknak kb. fele, de a tanulók fele ez alatt a szint alatt van. Ezeknél a tanulásra egyénileg szükséges munka mennyisége (idő és energia szempontjából) több mint a közepes szint. Ahogyan a termelést nem hagyhatjuk a régi, kisüzemi, a társadalmilag szükséges munkamennyiségnél több munkát elhasználó, tehát nem gazdaságos termelési eljárások szintjén, ugyanúgy nem engedhetjük meg magunknak azt a fényűzést, pazarlást, hogy tanulóinknak majdnem fele az önálló, alkotó ismeretelsajátító és ismeretalkalmazó módok helyett korszerűtlen tanulási móddal fecsérelje energiáit, fékezze ezáltal fejlődését, és az állandó túlterhelés súlya alatt nyögjön (ezeken ui. önmagában a tananyagcsökkentés sem segít). Termelékenyebbé, hatékonyabbá, eredményesebbé kell tennünk gyermekeink tanulási munkáját azáltal, hogy a legmodernebb, legtudományosabb tanulási módokra gyakorlatilag megtanítjuk őket.

Шандор Комлоши:

ИССЛЕДОВАНИЕ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКОВ ДОМА

Автор при помощи коллектива педагогов непосредственно наблюдал в одном из областных городов домашние занятия 134 учеников пятого класса (10 лет) шести школ. Вопрос ставился так: экономично ли занимаются учащиеся десяти-одинадцати лет. Автор показывает типичные случаи по предметам и отдельным домашним заданиям. На основе результатов наблюдения за учащимися автор делает вывод о том, что школьники занимаются неправильными методами. Надо учить их учиться.

Sándor Komlósi

INVESTIGATION INTO HOW SCHOOLCHILDREN LEARN AT HOME

With the assistance of a group of pedagogues, author has observed at first hand 134 ten year old pupils of the fifth class in six schools of a larger country town as to how they have been learning at home. His inquiry has been whether 10–11 years old schoolchildren learn in an economical manner. Typical cases are shown in subjects and tasks. According to the results of his test, pupils do not learn with right methods. They have to be taught how to learn.

KISS GYÖRGY—TAKÓ TIBOR

A TANULÓK VILÁGNÉZETI BEÁLLÍTOTTSÁGÁNAK ÉS POLITIKAI TÁJÉKOZOTTSÁGÁNAK VIZSGÁLATA EGY BUDAPESTI GIMNÁZIUMBAN

A szocialista nevelés elmélete és gyakorlata egyaránt igényli az ifjúság alapos ismeretét. A gyermek fejlődését a társadalmi környezet szervezett vagy szervezetlen hatásai befolyásolják leginkább. A társadalom az utóbbi évtizedekben, vagy akár években is nagy átalakulásokon ment és megy keresztül, ami természetesen érezteti hatását a felnövekvő nemzedéken. A termelőeszközök gyorsütemű fejlődésével századunkban, de különösen a szocializmus keretei között, nem tud mindig lépést tartani társadalmi tudatunk. Az elmaradást kézzelfoghatóan bizonyítja az az ellentmondás, ami az emberek tudata és az általuk létrehozott új termelési viszonyok között keletkezett. Az ellentmondás megszüntetését elősegíti kulturális életünk rohamos fellendülése, és elsősorban pedagógiai elméletünk és gyakorlatunk helyes fejlődési iránya. A felnövekvő ifjúság nevelése csak akkor lesz eredményes, ha megfelel az új társadalmi helyzet által támasztott igényeknek. Ezek az igények szülték oktatási reformunkat, melynek célkitűzései rövidesen megvalósulásra kerülnek iskoláinkban.

A szocialista emberformálás céljainak megvalósításához azonban ismernünk kell azokat az alapokat — ifjúságunk általános tudati, világnézeti, erkölcsi szintjét —, ahonnan a nevelőmunkát elindítani kívánjuk, mert ezek hiányában nem tudjuk céljainkat realizálni. Ez a felismerés adta meg a Dózsa György gimnázium tantestületének azt az elhatározást, hogy nevelési tervének elkészítése előtt, hozzávetőlegesen felmérje a tanulók szellemi fejlettségét. Felmérésünk során az ifjúság világnézeti, politikai, erkölcsi és esztétikai nézeteiről, igényeiről továbbá logikus gondolkozásáról, összefoglalva tudatszintjének állapotáról óhajtottunk megnyugtató képet kapni.

Komoly problémát jelentett a felmérés módszere. Szociológiai jellegű vizsgálatunkhoz a polgári társadalomtudománytól kellett bizonyos metodikai segítséget kérni. „A modern polgári szociológia azon ágaiban, amelyek a konkrét társadalmi jelenségek konkrét módon való tanulmányozását tűzik ki feladatukul — még ha reakciós is a céljuk, s a szemlélet is minden más, csak éppen nem materialista —, lehet olyan módszert, technikai megoldást találni, amit fel tudunk használni a marxista szociológiai vizsgálatokban" (Hegedüs András: A modern polgári szociológia és a társadalmi valóság. Bp. 1961. 242. l.). A polgári szociológiában használatos csoportos interjú-módszer bizonyult leghasználhatóbbnak. Az évfolyamok életkori sajátosságait figyelembe véve szerkesztettük meg a kérdéseket és egyszerre (1961. szeptember 30.) egy óra leforgása alatt bonyolítottuk le a felmérést az egész iskolában.

A tanárok szóban közölték a kérdéseket, melyekre a tanulók meghatározott rövid idő alatt (ált. két perc) válaszoltak, név nélküli papíron, csak a kérdés számát felírva. A feldolgozás megkönnyítése [illegible] ívet

osztályonként számmal láttunk el. A tájékozódásnak ez a kérdőíves megoldása a szubjektivizmus széles lehetőségeit hordozza magában. A kérdezett pl. materialista választ ad, holott nem materialista gondolkozású, esetleg a feldolgozó személyek erkölcsileg közömbösnek ítélnek meg egy tanulót válasza alapján, holott az illető inkább pozitív etikai vonásokat tartalmaz. A kérdőíves vizsgálatok valamennyi formája nagymértékben szolgál hibaforrásul egy szociológiai statisztika elkészítésében. Bizonyos mértékű objektivitása mégis van, s számunkra ez volt a döntő érv használhatósága mellett. „Az interjú-szituációban keletkezett válasz ugyanis . . . társadalmilag szintén meghatározott, sőt képet adhat a társadalmi tudat általánosságáról vagy arról, hogy az adott egyén tudatát mennyire formálták a saját körülményei a társadalmi tudat általános állapotához." (KULCSÁR KÁLMÁN: A közvélemény mint szociológiai jelenség. Magyar Filozófiai Szemle 1962. 404. l.) Az emberek általában, s ez vonatkozik a tanuló-ifjúságra is, teljesítményükben tükrözik énüket, különösen helytálló ez a megállapítás akkor, ha rövid idő leforgása alatt kell megoldani egy feladatot. Az első válaszreakciók megközelítő realitással mutatják be számunkra a személyiség pszichikumát. A kérdések egymást ellenőrző és átfedő csoportosítása pedig másik oldalról biztosította a válaszok objektivitását.

Elsősorban tehát nem a módszer, hanem az eredmények érdekessége tette számunkra szükségessé azok nyilvános közzétételét. A vizsgálat korántsem teljes, de mégis lehetőséget nyújt egy iskola társadalmi tudatának és így a pedagógus nevelő-oktatómunkának számszerű ábrázolására.

A feltett kérdésekre összesen 491 tanuló adott választ s a továbbiakban ezt a számot kell 100%-nak tekinteni. Elsőként arra a kérdésre kerestünk választ, hogy iskolánk tanulóinak kb. hány százaléka tekinthető materialista felfogásúnak. A diákoknak — az egyes évfolyamoknak megfelelően — a következő kérdésekre adott feleleteiből nyertük eredményeinket.

Mi az idealizmus? Beszélgettek-e időnként otthon szüleiddel világnézeti politikai kérdésekről, s ha igen, mit tanultál ezekből a beszélgetésekből?

Szerinted függ-e a gondolkodás az anyagtól vagy független attól? Miért?

Véleményed szerint az ember megismerheti-e a világmindenséget? Indokold meg véleményed.

Hiszel-e abban, hogy az ember halála után a lélek tovább is él? Igen? Nem?

Milyen tényezők befolyásolják az ember gondolkozását?

Van-e valamilyen babonád (pl. felelés elkerülése vagy valamilyen veszedelem ellen)?

Hiszel-e a túlvilágban? Igen? Nem?

Véleményed szerint osztálytársaidnak kb. hány százaléka:

a) meggyőződéses materialista?

b) még kialakulatlan világnézetű?

c) világnézetileg közömbös?

d) vallásos világnézetű?

Magadat melyik kategóriába sorolnád?

Mi a materializmus?

Melyik a magasabb rendű a természetben: az élő vagy élettelen anyag?

Említs egy-egy példát a fizika vagy kémia tárgyköréből a mennyiségi és minőségi változásokról!

Van-e lélek? Mi a véleményed erről?

Milyen tényezők befolyásolják a tudat alakulását?

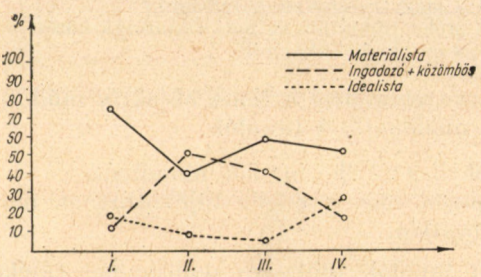
Vallásos vagy-e? Igen—nem? Miért?

A kérdésekből látható, hogy a százalékarány megállapításához nem kizárólag az ateizmusra szűkítettük a vizsgálódást, hanem a dialektikus materialista gondolkodásmódot kutattuk. Ennek érdekében a következő kategóriákat állítottuk fel: 1. materialista, 2. ingadozó vagyis kialakulatlan, aki közeledik a

materializmushoz, de még kiforratlan, esetleg deista, 3. közömbös, ide számítva a cinikus, nihilista szemléletűeket, 4. idealista, vallásos világnézetűek. Az eredmény meglepő; de hangsúlyozni szeretnénk, hogy a számokat nem fetisizáljuk. Realitásukat csak a módszer adta lehetőségeken belül kell figyelembe venni.

Materialista	54,4%	267 tanuló
Ingadozó	27,9%	137 „
Közömbös	3,0%	15 „
Idealista	13,8%	68 „
Nem felelt	0,9%	4 „

E kimutatás szerint az iskola tanulóinak több mint fele materialista módon gondolkozik. Alaposabban szemügyre véve a kérdést, a következőket tapasztaljuk: Az első osztályosok között a materialista tanulók száma magas 71,2%, velük szemben a másodikosoké csak 34,2%. Mi ennek a feltűnő eltérésnek az oka? Az első osztályosok 90%-a nincs tisztában az idealizmus—materializmus fogalmával, a második osztályosok többsége már bátran használja a terminológiát. E fogalom lényegével a gyermekek tehát csak itt, a középiskolában ismerkednek meg. Osztályonként alig két-három tanuló akad, aki magával hozza ezek ismeretét az általános iskolából vagy hazulról. Az elsősök természettudományos gondolkodása még rendkívül primitív, materializmusuk tehát inkább ateista jellegű, vulgáris, sok esetben ösztönös. A második osztályban is magasabb a magukat materialistának valló diákok száma, mint amit a kimutatás tartalmaz: 34 helyett 64,5%. Az alaposabb vizsgálódás azonban kideríti, hogy a magukat materialistáknak valló tanulók egy tekintélyes részénél a tudományos oktatás felkavarja az ösztönösség állóvizét, az eddig csak érzelmi hozzállás értelmileg nem tisztázódik kellően, sok bennük a zavar, az ellentmondás, maguk sem látják világosan hovatartozásukat. Ezért fér meg bennük a vallástalanság a babonákban való hittel, sőt vallásosság is a túlvilági lét tagadásával. Ezzel a szellemi tisztulási időszakkal magyarázható, hogy a 15—16 évesek több mint fele ingatag, kiforratlan, éppen forrásban levő gyermekek. Ez a szellemi erjedés áthúzódik a harmadik osztályra is és csak a negyedikben kezd élesebben elkülönülni, a szélső pólusok irányába. A negyedik évfolyamban az ingadozók aránya már mindössze 16,9%, a materialistáké 50,9%, az idealistáké pedig 26,4%.



Ahhoz, hogy az idealista felfogás ellen eredményesen fel tudjuk venni a küzdelmet, érdemes megismerkedni a tanulók érvelésével. Csak néhány típusfeletet szeretnénk idézni (nem tipikus pl. az a válasz, melynek írója azt állítja, öngyilkos lenne, ha kiderülne, hogy nincs isten). Bár még ebben a feleletben benne rejlik a bizonytalanságnak egy fajtája, akárcsak a többi feleletben.

Idézünk néhányat szó szerint: „Vallásos vagyok, mert nem tudnak olyan tényt felmutatni, hogy elhigyjem azt, amit mondanak az anyagról. Ha saját maga teremtette akkor, most is kell hogy teremtsen valamilyen formában élőlényt. Nem abban hiszek, amit a papok mondanak, hanem valamiben, ami elindította az egész fejlődést." Egy másik: „Vallásos vagyok. Szüleim is azok és szerintem ez helyes egy bizonyos fokig." Harmadik: „Vallásos vagyok, de nem úgy mint a szüleim és valószínű nem lennék, ha megfelelő magyarázatot találnék helyette, de így nem elég jó a materializmus." És még egy típus: „Azért vagyok vallásos, mert így neveltek és idővel bennem is kialakult ez a nézet, és most már nem hat rám a materialista nevelés." E feleletek nem mondanak sok újat, de ismételten felhívják figyelmünket a szülői ház hatására az egyik oldalon, és az iskolai hatás elégtelenségére a másik oldalon. A válaszok egyike sem tartalmaz kifejezetten bírálatot a materialista nevelés ellen, de kimondatlanul is bennük van a kritika, az anyagról szóló tanításunk tehát hiányos. Vívódnak a 17 éves tanulók is és várják a megfelelő magyarázatot, mert így nem elég jó nekik a materializmus, így nem hat rájuk megfelelően a materialista nevelés. Ezekből az észrevételekből is le kell vonni a szükséges tanulságokat oktatómunkánk hatékonysága érdekében.

A szülőkkel folytatott beszélgetések (szülői értekezletek, fogadóórák) során többen említették, hogy a fiúk sokkal jobban hajlanak a materializmus felé, mint a lányok. Az egynemű osztályok statisztikájának egybevetése valóban igazolja a szülők észrevételét, a fiú osztályok kereken 60%, a leány osztályoknak viszont csak 48,6%-a a materialista.

A statisztikai adatok és a grafikon is mutatja a középiskolai tananyag, illetve tanárok nevelő tevékenységének bizonyos eredményét. Teljességről nem beszélhetünk, hiszen a szülői ház befolyása világnézeti szempontból e vívódó ifjúságra még mindig óriási, pozitív és negatív irányban egyaránt.

A felmérés során vizsgálat tárgyává tettük a tanulók politikai tájékozottságát és állásfoglalását. A politikai kérdésekben való tájékozottságot kiterjesztettük a nemzetközi helyzetre és hazánk belső életére. Ezekre a problémákra az alábbi kérdéseket tettük fel:

Sorold fel a mai nemzetközi helyzet leglényegesebb problémáit!

Miért éleződött ki a nemzetközi helyzet?
Milyen jogok illetnek meg mint magyar állampolgárt?
Mi a véleményed a magyar—szovjet barátságról?
Mi a különbség a proletárdiktatúra és más diktatúrák között?
Mit tudsz a Szovjetunió külpolitikájáról?

A kapott kép — tekintettel a téma objektív módon történő elbírálhatóságára — hitelesnek mondható. A tanulók

33,5%-a politikailag tájékozottnak mondható,
49,5%-a közepesen vagy gyengén tájékozottnak mondható,
17,0%-a tájékozatlan.

A materialista tanulók többsége politikailag tájékozott, az ingadozók többsége (60%) gyengén tájékozott, a közömbös diákok politikában is tájékozatlanok. Ezek szerint pontosan kimutatható a kölcsönhatás a világnézeti felfogás fejlettsége és a politikai kérdések iránti érdeklődés között.

Hasonló eredményt mutat a világnézeti tisztánlátás és a politikai állásfoglalás közötti összefüggés vizsgálata is. A politikai állásfoglalás megítélés számításba kell vennünk a tanulói feleletek erős szubjektív tényezőjeként

hogy a tanulók tudatában voltak annak, mit illik felelni a kérdésekre. Másrészt viszont nem szabad eltúlozni ezt az aggodalmunkat, mert a szülőkkel és a KISZ-vezetőkkel folytatott beszélgetések, valamint közvetlen tapasztalatok általában megerősítik a statisztikai kimutatást.

E szerint:

Helyesen foglal állást politikai kérdésekben	57,4%
Bizonytalanul foglal állást politikai kérdésekben	32,6%
Nem foglal állást	9,1%
Ellenséges állásfoglalású	0,9%

Érdekes tapasztalat, hogy a politikai tájékozottságtól eltérően az állásfoglalás tekintetében mindegyik világnézeti kategória jó képet mutat, szám szerint minden kategóriában a helyes állásfoglalásúak vannak fölényben. Erősen eltérő azonban az egyes csoportok százalékaránya. A materialistáknál ez a fölény 73%-ban mutatkozik meg, az ingadozóknál 48%-ban, az idealistáknál pedig a 40%-ot sem éri el. A négy ellenséges állásfoglalású tanuló közül 1 materialista, 3 pedig idealista, illetve vallásos.

A tanulók körében vizsgálat tárgyává tettük logikai készségük fejlettségi fokát és erkölcsi nézeteik megbízhatóságát, s mindezeknek összefüggését világnézeti és politikai tájékozottságukkal. A logikai készségekkel kapcsolatban külön-külön felmértük a tanulók fogalom- és ítéletalkotó, valamint következtető és összefüggéseket felismerő készségét. A feldolgozás során kialakult módszerük illusztrálására néhány példát közlünk: Jó fogalomalkotónak ítéltük a tanuló alábbi válaszát arra a kérdésre, hogy mi az erkölcs? „Az erkölcs tulajdonképpen valakinek a lelkében levő érzés a jó iránt, kerülése a rossznak, ami általában a magaviseletben látszik meg." Jó ítéletalkotó készséget árul el az a tanuló, aki az olimpiai játékok jelentősége kérdésre így válaszolt: „A népek barátságát ez is szorosabbra fűzi." A következtető készségnek megfelelő formáját mutatja az alábbi válasz a szükségesnek tartod-e, hogy minden osztálytársaddal egyformán jó viszonyt alakíts ki kérdésre: „Szükségesnek tartom a jó viszonyt, mert egy közösség csak így lehet összhangban. Az *egyformán jó viszony* azonban nem helyes, nem is létezhet."

A tapasztalat azt mutatja, hogy a logikai készségek között viszonylag a következtető a legfejlettebb és magával a fogalomalkotással van a legtöbb baj. Ha ezeket a formális logikai készségeket a tantárgyakból adott érdemjegyek (5, 4, 3, 2, 1) alapján akarnánk értékelni, akkor a következő átlagokat kapnánk a megvizsgált tanulók esetében:

Fogalomalkotó készség 3,01
Ítéletalkotó készség 3,29
Következtető készség 3,44

Ezek szerint átlagos közepes logikai készséggel rendelkeznek gimnáziumunk tanulói.

A logikai készség fejlettségi foka és a világnézeti gondolkodásmód közötti összefüggés ugyancsak tanulságos: megállapítható, hogy a materialista diákok lényegesen jobb logikával rendelkeznek, mint a nem materialisták. Az összevetésből kiderül, hogy a materialisták között háromszor több a jó logikai készségű tanuló, mint a nem materialisták között, viszont ugyancsak háromszor több a rossz logikájú a nem materialista diákok sorában, szemben a materialistákkal. Mindebből világosan kiderül az igazság, hogy a logikai készség fejlesztése egyben

a helyes világnézeti szemlélet fejlődését is elősegíti, illetve a helyes világnézeti szemlélet a tanulók logikai fejlődését is szolgálja.

A tanulók erkölcsi felfogásának vizsgálata meglehetősen bonyolult feladatot jelent, minthogy maga az erkölcs is igen sok elemet magában foglaló fogalom. Vizsgálódásaink ezért csak felszínesek ezen a területen s további elemzésre tartanak igényt. Általánosságban — ha egyáltalán szabad erről a témáról beszélni — a különféle erre irányuló kérdésekre kapott válaszok egybevetése alapján diákjaink erkölcsi állásfoglalása (mégpedig elméleti állásfoglalása, amelyet a gyakorlati élet gyakran módosít) a következő képet mutatja:

helyesen lát erkölcsi kérdésekben 41,9%
bizonytalan felfogású erkölcsi kérdésekben 41,9%
gyenge vagy egészen rossz az erkölcsi érzéke 17,0% tanulónak.

A szocialista erkölcsi felfogásról van szó, ezért nem véletlen, hogy a fenti arányszámok erősen eltolódnak, ha ugyanezt a csoportosítást külön a materialista és külön a nem materialista felfogású tanulókéra bontjuk. (Az egyszerűség kedvéért nem materialista kategóriába soroljuk az ingadozókat, a közömbösöket és az idealistákat együttesen.) Így kiderül, hogy kétszer annyi a materialista tanulók száma a helyes erkölcsi érzékűek között, mint amennyi a nem materialistáké, viszont ez utóbbiak nagyobb, majdnem kétszeres arányt képviselnek a bizonytalan erkölcsi felfogás kategóriáján belül, szemben a feleannyi materialistával. Újra csak az bizonyosodik be, hogy a világnézeti tisztánlátás erkölcsi kérdésekben is szilárdabb jellemvonásokat fejleszt ki a tanulókban és az azért döntő, mert számadatokkal bizonyítja a szocialista erkölcs fölényét a vallás-erkölccsel szemben.

Az ifjúsági mozgalom jelentős tényező ifjúságunk életében. Gimnáziumunk összes tanulóinak 71,0%-a pontosan meg tudta határozni a KISZ legfőbb célkitűzéseit, többen mint amennyien tagjai voltak a felmérés idejében a KISZ-nek. Ugyancsak az ifjúsági mozgalom eredményének tüntethető fel az a tény is, hogy iskolánk tanulói közül 73,5 arányban a közösséget választják a magánnyal szemben, arra a kérdésre, hogy: „Mit szeretsz jobban a társaságot vagy a magányt?" További 10% időnként a társaságot is szükségesnek tartja. Arra a kérdésre, hogy helyes-e minden osztálytársaddal a jó viszony kialakítása, az igennel felelők száma 68%-a a közösség érdekeivel indokolja válaszát. Nemleges feleletet alig 10% adott. Az eddig elmondottak arra mutatnak tehát, hogy iskolánk tanulóinak nagy része közösségi ember.

Még kevesebb számszerű eredményességet mutat a felmérés esztétikai oldala. Az esztétikai problémákra nem lehet olyan világosan és röviden válaszolni, mint pl. az idealizmus kérdésére. Ha nyíltan feltett esztétikai jellegű kérdésekre nem is adnak százszázalékig kimerítő választ, a többi kérdés között rejtve, nagyon sok magyarázatot kapunk a tanulók szépről alkotott fogalmának kialakulásáról. Szembetűnő jelenség, hogy a valóság művészi visszatükröződését elsősorban csak az irodalomban tudják megragadni, míg a képzőművészet vagy zene területén kevésbé. Már maga az a tény, hogy a tanulók jelentős része nem járt múzeumban, ill. nem tetszett neki ott semmi, szemléltetően igazolja állításunkat. Még szomorúbb a kép a zenei műveltség terén. A komoly zene elmélyült megértéséről csak kevés tanulónál beszélhetünk, holott rádión keresztül erre nap mint nap van lehetőség.

A fájdalmas hiányosságok mellett — melyekről úgyis tudunk — érdekes új adatokat kapunk a kérdőívről. A tanulóknak mintegy 40%-a ír különböző

kérdésekre (Melyik iskolai kiránduláson érezted magadat jól és miért? Mit írnál egy külföldi diáknak hazánkról?) adva választ a magyar táj szépségeiről, hazánk különböző területeiről. Az adat meghökkentő, de egyben megnyugtató is. Annak a valóságnak szépségeit, mely körül vesz bennünket, legmagasabb szinten a művészet tükrözi vissza. Nem kívánhatjuk tanulóinktól, hogy az élet elsőfokú megértése és szépségeinek meglátása nélkül gyönyörködjön pl. egy tájképben. A hatás a művészet és a valóság nevelő ereje között természetesen kölcsönös és az elsődlegesség kérdését nem olyan egyszerű eldönteni. Annyi azonban bizonyos, hogy az esztétikai nevelést nemcsak a múzeum- és koncertlátogatások segítik elő, hanem a természet és társadalom elsődleges megfigyelése is. A tanulók esztétikai élményeire, a természet szépségeinek meglátására és a közösség együttes kibontakozásának nagyszerűségére az esztétikai nevelésnek határozottabban kell támaszkodnia. Nemcsak az irodalom vagy művészettörténet óra nevel a szépre, hanem pl. egy jól szervezett kirándulás is.

Felmérésünk, még egyszer szeretnénk hangsúlyozni, messze áll a teljesség igényétől, sok kérdés tisztázatlan maradt előttünk, sőt a válaszok egy jelentős részének értékét azok szubjektív tartalma korlátozza. Mégis az a véleményünk, hogy oktatásunk és nevelésünk néhány alapvető megoldandó feladatához segítséget ad. Ilyen kérdés elsősorban a materialista világnézet terjesztésének alaposabb módszertani kidolgozása. Felmérésünk tényei bizonyítják, hogy a materialista világnézet megértése és elfogadása annak logikai rendszerében rejlik. Oktatásunkat éppen ennek irányában kell továbbfejlesztenünk s tartózkodni kell mind a tankönyvekben, mind a tanári magyarázatokban a vulgár materialista deklamálástól. A tanulók gondolkodását éppen azoknak a materialista ismereteknek rendszere (fizika, kémia) vezeti a modern tudományos világnézet felé, melyeknek könyörtelen logikája nem ad kivezető utat különböző irracionális elemek érvényrejutásához az oktatásban.

Ebben a megvilágításban döntő jelentősége van a politikai tájékozottságnak is. A politikai kérdések iránti érdeklődés elsősorban a materializmusra nevel, mikor a hétköznapi események demonstrálásával lényegében a történelmi materializmus tételeit bizonyítja. A történelmi események feledésbe merülnek, de a nagy problémák (pl. Kongó esetében az imperialista hatalmak közötti harc a piacokért) a napi eseményeken túl mélyen bevésődnek a tanulók tudatába és a materializmus alappilléreivé válnak. A politikai tájékozódás viszont erkölcsi szempontból más népek és az emberiség sorsának megértését és az azért való aggódás magasabbrendű etikai tartalmának kialakulását segíti elő tanulóinkban.

További lényeges következtetésünk, hogy ifjúságunk erkölcsi életével behatóbban kell foglalkozni. A közösségi élet és ezzel kapcsolatban az életcélok, és életeszmények kialakításában hatékonyabban kell részt venni az osztályfőnököknek és a humán tantárgyak tanárainak is. Az irodalom, történelem stb. tanításában pl. szélesebb perspektívákat kell nyújtani a tanulóknak a múlt nagy személyiségeinek példáival a jövő felé.

Adataink csak egy iskolára vonatkoznak, de a pedagógus és különböző társadalmi szervek nevelőmunkájának további összefogása és módszertani javítása érdekében más iskolák számára is — úgy érezzük — bizonyos segítséget nyújtottunk.

Дьёрдь Киши и *Тибор Тако:*

ОПЫТЫ ПО ИЗМЕРЕНИЮ СОЗНАНИЯ В ОДНОЙ ИЗ БУДАПЕШТСКИХ ШКОЛ

Исследование устойчивости мировоззрения и политической осведомленности учащихся одной средней школы.

Авторы путем распространения анкетного листа расспросили 491 учащегося средней школы о их мировоззрении, моральных взглядах и политической осведомленности. Было установлено, что больше половины учеников имеют материалистическое мировоззрение. Политическая осведомленность примерно у стольких же учащихся хорошая. Исследование содержит и ряд других частных результатов.

György Kiss and *Tibor Takó*

INVESTIGATION INTO IDEOLOGICAL BIAS AND POLITICAL KNOWLEDGE OF PUPILS IN A SECONDARY SCHOOL

491 secondary school students have been examined through questionnaries about their turn for ideology, their familiarity with political questions, their moral views. It has been established among others that more than half of the students are of materialistic ideology. Approximately as many students are well versed in political questions. The investigation has ended also in a number of other part-results.

PÁSZTOR JÓZSEF

AZ ÚJ OSZTRÁK ISKOLATÖRVÉNYEK ÉS AUSZTRIA NEVELÉS- ÉS OKTATÁSÜGYE*

Ahhoz, hogy iskolareformunkat a lehető legalaposabban végrehajthassuk, szükséges a magyar pedagógiai irodalom szüntelen gondos tanulmányozása, de amellett a külföldi pedagógiai irodalmat is meg kell ismernünk, és a külföld nevelés- és oktatásügyének jelenlegi helyzetét és törekvéseit is állandó tanulmány tárgyává kell tennünk. A szocialista országok iskolaügyének megismerését rendkívüli mértékben elősegíti az az összefoglaló munka, amely 1962-ben *Das Schulwesen sozialistischer Länder in Europa* címmel a *Volk und Wissen* kiadásában Berlinben megjelent (601 oldal, a magyar nevelés- és oktatásügyet ÁBENT FERENC ismerteti).

Szükséges azonban, hogy a kapitalista országok pedagógiai törekvéseit, mozgalmait, reformjait, iskolatörvényeit is megismerjük. A Magyar Pedagógiai Lexikon ilyen szempontból is teljesen elavultnak mondható (ezért volna sürgősen szükséges ilyen lexikon kiadása, vagy legalább a német példa alapján egy kisebb igényű pedagógiai enciklopédia kiadása). Az 1957-ben az Unesco által szerkesztett és FARAGÓ LÁSZLÓ által kiadott és bevezetővel ellátott, kéziratként megjelent „A világ 20 országának iskolaszervezete" című munka adatai sem használhatók fel már teljes biztonsággal, mert sok helyen azóta komoly változások következtek be, másrészt mert már az eredeti formájában is inkább az Unesco sokszor nagyon is világosan kitapintható kapitalista irányultságát képviseli.

Magyar szempontból különösen fontos annak az egy kapitalista országnak közelebbi megismerése, amely elég nagy területen határos Magyarországgal. Az osztrák nevelés- és oktatásügy hosszú időn át egyébként is igen nagy befolyással volt nevelés- és oktatásügyünkre. MÁRIA TERÉZIA óta szinte függvénye volt nevelés- és oktatásügyünk is az ausztriainak, kivéve egy-két rövid korszakot, amikor a magyar kormányok — pl. 1848-ban és 1919-ben — megpróbálták ezt az áldatlan köldökzsinórt elvágni és a függőségi viszonyt megszüntetve újszerű iskolarendszer alapjait lerakni. A HORTHY-korszak húszas éveiben a haladó gondolkodású és az 1919 emlékeit nem felejtő magyar pedagógusokra ösztönző hatással volt az az osztrák pedagógiai reformirányzat, amely helyileg elsősorban Bécs városához, személy szerint pedig GLÖCKEL és BATTISTA nevéhez fűződött. A munkára nevelés, az esztétikai nevelés terén valóban sokkal tudatosabb és tervszerűbb volt az a program, amelyet a bécsi szocialisták készítettek és végre is

* Az összehasonlítás céljából néhány általános adatot közlünk (zárójelben a magyar, ill. budapesti adatokat). Ausztria területe 83 850 km² (93 031 km²). Lakosainak száma 6 997 000 az 1957-es adatok alapján (10 050 000 1961-ben). Bécs városának területe 414 km² (352 km²), lakosainak száma 1 696 000 1951-ben (2 millió 1959). Bécs népsűrűsége 3904 (Budapesté 3489). Az iskolaköteles gyermekek száma Bécsben 1951-es adat szerint 852 252, egy nevelőre jut 21 gyermek (1 444 543 1961-ben, 22 gyermek egy nevelőre).

hajtottak, mint ugyanabban az időben a németországi ún. weimari korszaké. Amit akkor Bécs városa a reformok terén megvalósított iskoláiban, abból még ma is igen sokat tanulhatnánk, pl. a politechnikai oktatás terén. Nem ok nélkül törekedtek azután Ausztriának a fasiszta Németországhoz csatolása után arra, hogy mindezeknek a haladó irányú nagy értékeknek még nyomait is eltüntessék az osztrák fasizmus hívei.

1945 után azonban, amikor Ausztria a Szovjetunió segítségével visszakapta önállóságát, alig érdeklődtünk az iránt, mi történik a szomszédban, mily szellemben és mily irányelvek alapján nevelik ott az ifjúságot, pedig meg kell ismernünk az ottani helyzetet, a szervezetet, a fejlődési folyamatot, mert egyrészt feltehető (annak ellenére, hogy a kapitalizmus és szövetségese, a klerikalizmus igen erős Ausztriában), hogy még mindig adódhat olyasmi, amit jó tudnunk és megtanulnunk, esetleg sajátunkká tennünk és megvalósítanunk, másrészt azért is meg kell ismernünk az ott uralkodó társadalmi rendszerből fakadó, jellemző polgári törekvéseket, hogy küzdjünk befolyásuk ellen, és főként, hogy mindezek ismeretében még jobban megbecsüljük mindazt, ami nálunk egy aránytalanul rövid időszak alatt történt.

A 19. század második felének elején az osztrák tanítóság liberális-reformista része már támadóan lépett fel az elavult osztrák iskolarendszer ellen és mind hangosabban követelte a nyolcéves népiskolai kötelezettséget, a tanítóképzőknek (preparandiáknak) magasabb szintű műveltséget nyújtó, szabadabb intézményekké átalakítását, és az 1806 óta érvényes egyházi iskolafelügyelet megszüntetését. Ennek a harcnak eredménye volt az 1869-ben hozott népiskolai törvény, amely aztán egészen a múlt év közepéig, tehát majdnem száz esztendőn át csaknem változatlanul érvényben volt. A változtatás szüksége ismételten felvetődött, azonban a politikai helyzet ezt lehetetlenné tette. Több évtizedes harc folyt a két legnagyobb politikai párt, a szociáldemokraták és a keresztény-szocialista párt között. A két legsúlyosabb problémában, a pedagógusképzés és a felekezeti (katolikus) iskolák segélyezése kérdésében hosszú időn át nem tudtak megegyezni, mert ezek hátterében világnézeti ellentétek lappangtak. A megoldás csak kölcsönös engedmények útján vált lehetségessé, és már elöljáróban azt kell megállapítanunk, hogy az engedményeket elsősorban a szocialisták tették. Így született meg, majdnem száz év múltán a több törvényen alapuló iskolareform 1962-ben. A hivatalos álláspont az, hogy ezek az iskolatörvények modern szelleműek, hogy sok mindent tartalmaznak, amiért sok évtizeden át hiába harcoltak, hogy előrelépést jelentenek, sőt úgy nyilatkoznak, hogy az új rend jut kifejezésre abban, hogy nincsenek már oly rétegek, amelyek előnyben és olyanok, amelyek hátrányban részesülnek.

Miről szólnak általánosságban az új iskolatörvények? Mindenekelőtt megegyeznek abban, hogy biztosítják az állami felügyeleti hatóságok beleszólási jogát, sőt vétó jogát minden kérdésben. Pontosan meghatározzák az egyes társországok és körzetek jogait és kötelességeit, azt, hogy mely állami hivataloknak mily mértékben van beleszólási joguk pl. az iskolakötelezettség, az iskolaszervezet, az iskola és az egyház viszonya rendezésébe. Mindezekben az ügyekben az ún. Nemzeti Tanács dönt, de csak akkor, ha az illető ülésen a képviselőknek legalább fele van jelen és ha a jelenlevők kétharmados többsége szavazza meg a javaslatot. Egy másik iskolatörvény megállapítja az iskolaigazgatás és az iskolafelügyelet jog- és ügyrendjét. A további törvények az iskolakötelezettségről, az iskolaszervezetről, a magániskolákról, a tanítók szolgálati kötelességeiről és jogairól, a vallásoktatásról szólnak, és közlik annak a megegyezésnek a szö-

vegét, amely a Szentszék és az Osztrák Köztársaság közt az iskolaügyre vonatkozó kérdésekben létrejött.

A következőkben a fontosabb kérdések ismertetése a cél.

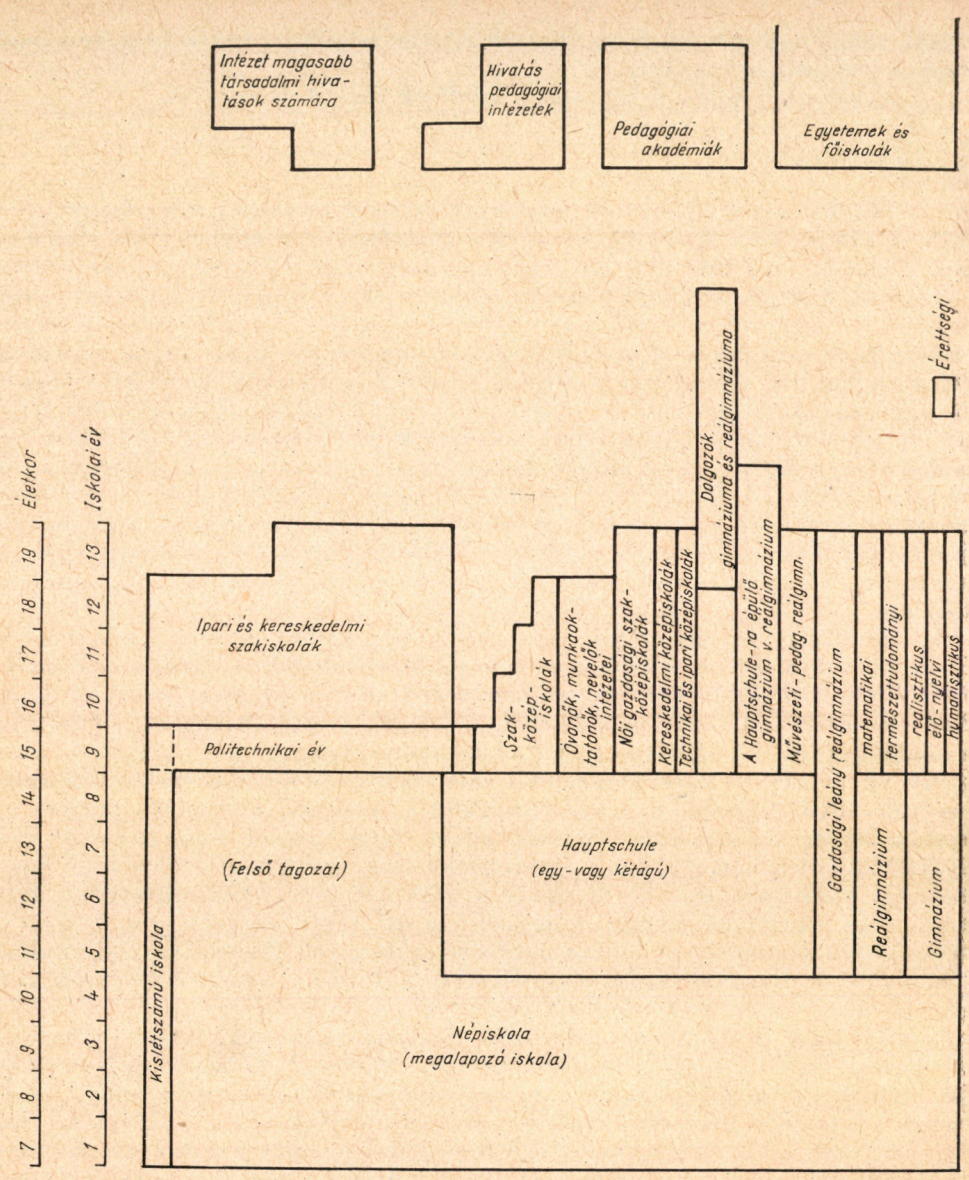
Az iskoláztatás célja

Minden ország iskoláztatásának legjellemzőbb szempontjai a célkitűzésben jutnak kifejezésre. Az iskolaszervezésre vonatkozó törvényben *(248. Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation)* ez a 2. §-ban jut kifejezésre: „Az osztrák iskola feladata, hogy közreműködjék az ifjúság hajlamainak kifejlesztésében az erkölcsi, vallásos és szociális értékek, az igaz, jó és szép terén az ifjúság fejlettségi fokának és műveltségének megfelelő oktatás útján. Az iskola feladata, hogy az ifjúságot az élethez és jövőbeli hivatásához megkívánt tudással és képességekkel felvértezze és a műveltség további önálló megszerzésére nevelje. Az ifjakat a társadalom egészséges, munkára képes és felelősségtudó tagjaivá és a demokratikus, szövetségi államokból álló Osztrák Köztársaság polgáraivá kell nevelni. Legyenek képesek az önálló gondolkodásra, a szociális megértésre, mások politikai és világnézeti felfogása megbecsülésére és arra, hogy hozzájáruljanak Ausztria, Európa és az egész világ gazdasági és kulturális élete, a szabadság és a béke szolgálatában az emberiség közös feladatainak végrehajtásához."

Az idézett törvény más helyein aztán az egyes iskolanemeknek külön célját is megállapítja. Pl. az általánosan művelő középiskoláknak *(allgemeinbildende höhere Schulen)* feladata (nyilván a fentieken kívül), hogy „közvetítsék az elmélyült és átfogó általános műveltséget, és tegyék éretté tanulóikat a felsőfokú tanulmányokra". A kötelező szakiskolák (nálunk iparitanuló-iskolák) feladata: nyújtsák az oly személyek számára, akik ipari vagy kereskedelmi vállalkozással valamilyen szerződéses viszonyban állnak, szakmai kiképzésük mellett az ezzel a kiképzéssel összefüggő oktatást addigi tanulmányaik kiegészítése, ill. előmozdítása érdekében. Vagy: a magasabb fokú szakiskoláknak az a feladata, hogy tanulóik számára magasabb általános és szakmai tudást közvetítsenek, amely tudás őket a technika, az ipar, kereskedelem stb. terén nagyobb igényű hivatás teljesítésére képesíti és számukra megfelelő szakirányú főiskolai továbbtanulást lehetővé tesz. Hasonló módon és értelemben határozza meg a törvény sok más oktató-nevelő intézmény feladatát is.

Ha most az általános célkitűzést elemezni próbáljuk, megállapítható a „vallásos értékek" megőrzésének kötelezővé tétele. A vallásoktatás, egészen jelentéktelen kivételtől eltekintve, valamennyi iskolában és intézményben, amelyekben a tanulók többsége keresztény vallású (és ilyen valamennyi iskola) épp úgy kötelező, mint ahogy köteles minden iskolafenntartó minden tanteremben a keresztet is elhelyezni (a főiskolák és a művészeti akadémiák kivételével). Erre egyébként az államot kötelezi a Szentszékkel kötött megállapodás (1962. július 9.). Igaz, hogy ez a szerződés elismeri egy régebbi törvénynek azt a részét, amely szerint a 14 éven aluli tanulók szülei írásben bejelenthetik, hogy gyermeküket nem kívánják vallásoktatásban részesíttetni; ill. hogy a 14 éven felüli tanulók maguk is bejelenthetik azt, hogy nem vesznek részt a vallásoktatásban, de a legnagyobb valószínűség szerint ezzel a lehetőséggel nem élnek.

Elismerést érdemel az önállóságra nevelésnek, a szabadságnak és a békének, a szociális megértésnek, az emberiség közös feladatainak, a gazdasági és a kulturális munkában való részvételnek a hangoztatása. A kérdésünk csak az, hogyan



Az új osztrák iskolaszervezet

kívánják … ket megvalósítani, mert az igen okos elveknek hangoztatása magában … nem ezen a területen is a legdöntőbb a tett …

Az iskola …

1. Az új … tették egy régi …

másik ilyen vezérgondolat annak hangoztatása, hogy a 14 éves ifjú még nem elég érett arra, hogy kilépjen az életbe. Vizsgáljuk meg, mennyiben sikerül ezeket a szempontokat az új törvénynek megvalósítania, külön vizsgálat tárgyává téve a kötelező 9. tanévet.

Az egységes alap szempontjából aligha lehet szó változásról. Az egységes alapot a négyéves (négyosztályú) *népiskola (Volksschule)* jelenti, amelyet valóban minden gyermeknek el kell végeznie. De már a 10. évben súlyos választás elé állítja a szülőt és tanulót, hol tanuljon tovább. Az egyik lehetőség, hogy a felső tagozatban *(Oberstufe)* folytatja a tanulást, de itt csak a 9. osztályban fejezheti be tanulmányait, vagy a 8. osztály elvégeztével ipari tanuló lehet. A másik lehetőség, hogy a *Hauptschule*ba (megfelel a mi régi polgári iskolánknak) iratkozik be, amelynek két tagozata lesz a legtöbb helyen aszerint, hogy milyeneknek látja az iskola a tanuló képességeit. A jobb képességűek tagozatából *(erster Klassenzug)* vagy a nem tagozatokra bontott, tehát egységes *Hauptschule*ból átléphet az általánosan képző középiskolák valamelyikébe (gimnázium, reálgimnázium stb.), ha a tanévet jó eredménnyel elvégezte és ugyanazt az idegen nyelvet tanulta, amelyet abban a középfokú iskolában tanítanak, ahová át akar menni, mégpedig felvételi vizsga nélkül.

Ezt a kettébontást jobb képességűekre és gyengébbekre azzal próbálják indokolni, hogy így a tehetséges tanulók inkább fejlődhetnek, velük többet lehet foglalkozni és tőlük többet követelni, a gyengéknek pedig nem kell naponta a kisebbrendűség érzése folytán elkedvetlenedniük, és így életkedvük, öntudatuk nem csökken. A bizonyítványokban ez a különbség természetesen nem jut kifejezésre, mert úgy vélik, hogy a nevelés feladata nem elbátortalanítani, hanem bátorítani. Ez az utóbbi elv igen helyes, de a tanulók előtt nyilván nem marad titokban, miért nem járhatnak az illető osztálynak másik tagozatába.

Az átlagosan 10 éves gyermek számára a négyosztályos népiskola elvégzése után a harmadik lehetőség az, hogy már akkor léphet be a *gimnázium*ba, a *reálgimnázium*ba vagy a gazdasági irányú *leány-reálgimnázium*ba.

Látjuk tehát, hogy az elgondolás egyrészt az, hogy még a 14 éves gyermek sem képes sorsát megnyugtatóan elintézni a pályaválasztás terén, másrészt azonban már a 10 éves gyermeknek sok esetben véglegesen döntenie kell . . .

A második nagy kérdés elé majd 14 éves korában kerül ismét az ifjú. Mert valójában itt nemcsak arról van szó, hogy a *gimnázium*ban, a *reálgimnázium*ban, vagy *leányok* esetében a gazdasági *reálgimnázium*ban nyugodtan tovább folytassa tanulmányait. Itt ismét sokféle út közül kell egyet választania.

A *gimnázium* nem egységes, hanem lehet *humanista gimnázium*, amelyben az V. osztálytól kezdve a latin és egy idegen élő nyelv mellett a görögöt is tanulják. (Eddig a gimnáziumban nem tanítottak élő idegen nyelvet.) Lehet *élő nyelvek gimnáziuma*, ahol a latinon és az első idegen élő nyelven kívül a második élő nyelvet tanítják, és lehet *realisztikus gimnázium*, amelyben a latinon és egy élő idegen nyelven kívül ábrázoló mértant is tanulnak.

A reálgimnázium felső tagozatába lépésnél (V—IX. osztály) az ún. *matematikai tagozat*, amelyben a II. idegen élő nyelv mellett ábrázoló mértant tanul, vagy a *természettudományos* tagozat választása lehetséges, amely utóbbiban a latin mellett ábrázoló mértant tanulnak, vagy ehelyett nagyobb óraszámmal biológiát, kémiát vagy fizikát, tehát voltaképp ez is három- vagy négyféle lehet.

A gazdasági irányú *leány-reálgimnázium* felső tagozatában a második élő idegen nyelv sorakozik fel *vagy* a latin és olyan tantárgyak, amelyek különlegesen női foglalkozásokra készítenek elő.

A választék igen nagy, sőt túlnagy, és a zsákutcák sem szűntek meg így, mert pl. arról egyáltalában nem tesz említést a törvény, hogy mi történik esetleg nem kellően meggondolt elhatározás, új körülmények, érdeklődés jelentkezése esetében.

2. A tanulók nemcsak a már ismertetett lehetőségek között választhatnak, hanem az eddig ismertetett, ún. „általános" iskolák mellett vannak szakiskolák és dolgozók iskolái is. Vannak alsó-, közép- és felsőfokú ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szakiskolák, vannak középfokú iskolák olyanok részére, akik a négyosztályú népiskolát elvégezték és 6 év alatt érhetik el az általánosan képző középfokú iskolák műveltségi célját. És vannak dolgozók iskolái — gimnáziumok és reálgimnáziumok — olyan 18 éven felüliek számára, akik már termelőmunkát végeznek és tíz félévből álló esti tanfolyamokon juthatnak el az érettségi vizsgáig. Az az általános vélemény osztrák tanügyi körökben, hogy ezek beváltak és értékes eredményekkel dicsekedhetnek, de hogy ezekben is vannak-e tagozatok vagy sem, erre vonatkozóan az illető törvény nem nyújt tájékoztatást.

3. Az általánosan képző középfokú iskolák tantárgyai a következők: vallástan, német, történelem és társadalmi ismeretek, földrajz és gazdaságtan, matematika, biológia, fizika, kémia, zenei nevelés, művészetoktatás, kézimunka és technikai nevelés, bevezetés a filozófiába, testgyakorlás, idegen nyelvek (holt és élő nyelvek, mint ezekre már utaltunk a gimnáziumoknál és reálgimnáziumoknál). Feltűnő, hogy nemzetiségi iskolákról nem találunk említést. Rendkívüli tantárgyak lehetnek idegen nyelvek és ábrázoló mértan, amennyiben nem kötelezőek, valamint gyorsírás és gépírás.

4. A törvény fejezetei az egyes iskolanemekkel kapcsolatban tárgyalják az illető iskolanem feladatát, tantervét, felépítését (szerkezetét), szervezeti formáit, a tanítók feladatát, az osztálylétszámot. Pl. külön tárgyalják a fogyatékosak iskolái feladatát, tantervét, felépítését (az osztályokra bontás a tanulók korától és képzési lehetőségétől függ), szervezetét (vannak általános iskoláik kis teljesítményre képes vagy nehezen tanulók számára, nehezen mozgó, nagyothalló, beszédhibás, siketnéma, gyengén látó, vak, nehezen nevelhető, erkölcsi tekintetben kifogásolt és gyógykezelésre szorult tanulók számára), a tanítók feladatát, az osztálylétszámot. Ez utóbbira vonatkozóan csak annyit, hogy a tanulók létszáma egy osztályban a legsúlyosabb esetekben nem haladhatja meg a 10—12-t, de seholsem lehet több 18 tanulónál.

Egy-egy osztályban a tanulók létszáma az összes iskolanemeknél általában 30-ban van megállapítva, de sehol sem haladhatja meg a 36-ot. Ahol 36-nál nagyobb a jelentkezők száma, ott két osztály létesítendő. Ezt nagyon egészséges intézkedésnek minősíthetjük, amely legfőbb biztosítéka a pedagógus jó felkészültsége és hivatástudata mellett a jó eredménynek. Nálunk ez ma még nem valósítható meg.

5. Nagy vívmánynak tekintik az iskolakötelezettség felemelését kilenc évre. Vizsgáljuk meg ezt közelebbről. 1869-ig az iskolakötelezettség 6 évre terjedt, ezt az 1869. évi törvény nyolc évre emelte. Persze tudnunk kell, hogy az iskolakötelezettség törvénybe iktatása és végrehajtása között sok országban nagy, sokszor szinte áthidalhatatlan szakadék tátongott és van ma is. A szakadékot a kapitalizmus okozta, telhetetlenségével, amikor még a gyermeket is dolgoztatta, és amikor — nem ok nélkül — félt a tudás, a világosság terjedésétől. Nálunk is kimondották, elég régen törvénybe iktatták az iskolakötelezettséget, de mikor sikerült csak tényleg megvalósítani? Nekünk akadt KUNFI ZSIGMONDunk, aki feltárta az igazságot, rámutatott népoktatásunk bűneire . . .

Ausztriában minden gyermek, aki az illető év szeptember 1-ig a 6. életévet befejezte, belép az iskolába. Ez a határidő meghosszabbítható dec. 31-ig, vagyis hat évnél fiatalabbakat is fel lehet venni az iskolába, ha a gyermek „iskolaérett", vagyis a népiskola oktatásában testi és szellemi megerőltetés nélkül részt tud venni. Az iskolaérettséget az iskolaorvos állapítja meg, vagy ahol a megfelelő pedagógiai-pszichológiai szolgálat adva van, ennek a véleménye alapján adja meg az engedélyt az iskolaorvos.

A törvény bevezetője részletesen és elfogadhatóan indokolja a *tankötelezettség meghosszabbítását.* A 9. évet *politechnikai évfolyam*nak nevezi el. Célja, hogy megszilárdítsa az általános alapműveltséget olyan ifjak számára, akik nem iratkoznak be középfokú vagy szakiskolába a 8. osztály elvégzése után. A 9. osztály tantárgyai: vallástan, életismeret (különös tekintettel a szabadidő helyes felhasználására), testnevelés, német, matematika, szociális és gazdasági ismeretek, a modern gazdaság természettudományi alapjai, műszaki rajz, egészségtan, leányok számára háztartástan és gyermekápolás, foglalkozások ismertetése, kézimunka. A tantárgyakat azért is felsoroltuk, mert politechnikai képzésről — a mi felfogásunk szerint — nem igen van szó. Más kérdés, hogyan válik be a *középfokú iskolák* 9. osztálya, amelyre nyilván azért volt szükség, hogy a tanulók túlterhelésén könnyítsenek. Erről, tehát egyrészt a 9. osztály bevezetéséről, másrészt a túlterhelésről nem esik szó a törvényben.

A tanulás ingyenessége

Örömmel üdvözöljük a tanulás ingyenességének törvénybe iktatását, bár a hozzáfűzött korlátozás nem megnyugtató. Az ingyenesség ugyanis csak a nyilvános, azaz állami iskolákra vonatkozik, tehát a magániskolákra nem, amelyeknek a száma nem jelentéktelen, és nem jelentéktelen az az anyagi támogatás sem, amelyet az állam nyújt ezeknek a többnyire felekezeti jellegű (katolikus) iskoláknak, ezért fel kell vetnünk azt a gondolatot, hogy ott, ahol más, mint felekezeti iskola nincs, biztosítani kellene az ingyenességet.

Ezzel kapcsolatban felvetődik *az állam és az egyház viszonya az iskolaügy terén.* Az új törvény kimondja, hogy az ún. nyilvános (állami) iskolákban felekezeti különbség szempontjából, csakúgy mint fajra, nemre, osztályra, nyelvre vonatkozóan nem tehető megkülönböztetés. Ez a döntés a magániskolákra is vonatkozik, amennyiben nem felekezeti iskolák, mert ez utóbbiakban megengedhető a tanulók kiválasztása felekezetük alapján. Tudnunk kell azonban, hogy a felekezeti iskolák az állam részéről nagy támogatásban (szubvenció) részesülnek. Emiatt nagyon kiéleződtek az ellentétek. Ezért hozták hosszas tárgyalások után azt a törvényt, hogy a magániskolák és a vallásoktatás ügyében a Nemzeti Tanács csak akkor hozhat határozatot, ha tagjainak legalább fele van ott a tárgyaláson és a megjelenteknek kétharmad része járul hozzá a változtatáshoz. Ez idő szerint az állam a tanterv teljesítéséhez szükséges tanítók hatvan százalékának fizetését vállalja. Azt remélik, hogy a kérdésnek ily rendezése hosszú időre biztosítja az állam számára a belső békét, az egyház számára pedig a létbiztonságot a demokráciában . . .

A pedagógusképzés

Ezzel a kérdéssel a 242. sz. 1962. júl. 25-i keletű szövetségi törvény foglalkozik (az iskolaszervezetről) elég részletesen a 86. §-tól a 128. §-ig.

A *munkaoktatónő*ket képző intézetek tanítónőket képeznek ki a női kézimunka és a háztartási ismeretek tanítására. Kötelező tantárgyak a vallástan, pedagógia, iskolai gyakorlat, német, történelem és társadalmi ismeretek, földrajz és gazdaságtan, matematika, szakmai képzés (fehérnemű- és ruhavarrás és szabás), anyagismeret, háztartástan elméleti megalapozással, zene, képzőművészet, kézimunka és testnevelés. A felvétel a nyolcéves iskolai végzettség igazolása mellett alkalmassági vizsga alapján történik. A négy évig tartó képzés képesítő vizsgával fejeződik be.

Az *óvónő*képzés feladata az óvónők megfelelő előkészítése mellett további intézkedésig a napköziotthonok vezetőinek képzése is. Ezért minden ily intézet mellett mintaóvoda és minta napköziotthon rendezendő be. A tantárgyak majdnem azonosak a munkaoktatónők képzőintézeteinek tantárgyaival, csak speciális hivatásismerettel egészül ki külön az óvónők és külön a napköziotthon vezetők számára, és épp így azonosak a felvételi feltételek és a befejező képesítő vizsga módja is. Ezekre az intézetekre is vonatkozik a létszámra vonatkozó rendelkezés, vagyis az, hogy egy osztályban a létszám nem lehet nagyobb 36-nál.

A *nevelő*képzőintézetek feladata nevelők képzése gyermek- és diákotthonok számára. A tanulás ideje 1—5 év aszerint, hogy milyen a tanulók előképzettsége. Egyébként a rendelkezések egyeznek az előbbiekkel, csupán a tantárgyaknál van némi eltérés: a vallástan után a pedagógia és ennek segédtudományai, sajátos hivatási ismeretek, otthoni gyakorlat, egészségtan következik, továbbá szerepel a munkára nevelés és a gyors- és gépírás is. Az ötéves képzésben szerepel egy élő idegen nyelv tanulása, és egyéb szakszerű előadások.

A *szakiskolák* számára nyitott *tanár*képző intézetekben az előkészítés 2—4 félévig tart. A felvétel feltételei különbözőek aszerint, hogy milyen szakiskolában kíván tanítani. Általában a feltétel az illető iskolának elvégzése mégpedig középfokon, tehát kb. érettségi szinten. A már az előbbiekben ismertetett tantárgyak sorában itt találkozunk először az oly tantárgyakkal, mint az osztrák oktatásügy története, iskolajogi ismeretek, metodika megfelelő gyakorlatokkal.

A *pedagógiai akadémiák* feladata *népiskolai tanítók* képzése, olyan jelentkezők számára, akik alkalmasak arra, hogy az ezzel a hivatással járó feladatokat eredményesen elvégzik. A képzés időtartama négy félév. Minden pedagógiai akadémia mellett gyakorló iskola működik, amelynek felső tagozata is van (Oberstufe vagy Hauptschule esetleg tagozatokkal). A felvétel valamely középfokú iskolának érettségi bizonyítványa alapján történik.

A tantárgyak a következők: valláspedagógia, pedagógia és segédtudományai (főként oktatás- és neveléstan, pedagógiai lélektan, pedagógiai szociológia, a nevelés biológiai alapjai, iskolaegészségtan, bevezetés a pedagógia rendszerébe és elméletébe, a nevelés története); továbbá népiskolai didaktika, iskolajogi ismeretek, iskolai és nevelési gyakorlatok (tanítási órák látogatásával és gyakorlásával és ezek tapasztalatainak megbeszélésével kapcsolatban, városi és falusi iskolákban gyakorlat, más iskolai és nevelési intézmények látogatása), zenei nevelés, képzőművészeti nevelés, munkára nevelés, kézimunka és háztartási ismeretek, testnevelés; egyéb rendezvények, amelyek ismerete a hivatás teljesítéséhez szükséges, mint pl. bevezetés a népművelésbe.

A továbbiakban a törvény meghatározza a képesítő vizsga módját és ismerteti a pedagógiai akadémiák mindegyikében létesítendő „kuratorium" megalakulását és feladatait. Végül szól a törvény a *pedagógiai intézetek*ről (*Pädagogische Institute*), amelyek az általánosan képző iskolákban tanító pedagógusoknak továbbképzésével foglalkoznak. Feladatuk továbbá az oly népiskolai tanítóknak

előkészítése, akik a felső tagozatban vagy esetleg fogyatékosak iskoláiban kívánnak tanítani és az ehhez szükséges képesítést óhajtják megszerezni. Továbbá szolgálják a pedagógiai ténykutatást is. Vannak külön szakpedagógiai intézetek, amelyek a szakiskolai pedagógusok továbbképzésével foglalkoznak. A feladatokat előadások, szemináriumi megbeszélések és gyakorlatok útján teljesítik. Előreláthatóan ezeknek a pedagógiai intézeteknek munkáját idővel a pedagógiai akadémiák fogják átvenni.

A pedagógusképzésről mindezek alapján megállapítható, hogy elég nagy körültekintéssel és specializáltan történik. Valamennyi intézettel kapcsolatban hiányát érezzük annak, hogy nem mondja ki a törvény, hogy ezek az intézetek csak állami intézetek lehetnek. Egy 1961-ben Stuttgartban megjelent pedagógiai lexikon adatai szerint (*Pädagogisches Lexikon*. Kreuz Verlag, im Auftrage des Deutschen Evangelischen Kirchentages, I. 1182—1184) a leendő tanítók egyharmad része katolikus tanítóképzőintézetekből kerül ki, holott az osztrák gyermekeknek csak 3%-a jár felekezeti iskolába. Ez azt jelenti, hogy a katolikus tanítóképzőintézetekből kikerült tanítók nagy része állami szolgálatba lép.

A nemzetiségek számára nyitott tanítóképzőintézetekről nem olvastunk.

Iskolai kísérletek

A Szövetségi Köztársaság közoktatásügyi minisztériuma engedélyezhet nyilvános (állami) iskolákban kísérletezést pedagógiai vagy iskolaszervezeti intézkedések előzetes kipróbálására. Azonban a kísérleti osztályok számát oly módon korlátozza, hogy az ily osztályok száma nem haladhatja meg *az összes nyilvános iskolai osztályok 5%-át.*

A törvények hatálybalépése lépcsőzetesen történik. Így pl. a 9 osztályos iskolára vonatkozó rendelkezés csak 1966. szeptember elsején lép hatályba, a pedagógiai akadémiákat kísérletként az 1966/67. tanévben működtetik először, az első képesítő vizsgák tehát ezekben az 1968. év tavaszán lesznek, és végleges hatályba lépésük ideje csak 1968. szeptember 1. Az új általánosan képző középfokú iskolában először 1972 tavaszán tesznek érettségi vizsgát.

Azt olvassuk az iskolatörvényeket ismertető könyv első soraiban, hogy az iskola a közösség intézménye és nagymértékben a közösségtől függ. Ha az emberi együttélés formái a közösségben megváltoznak, akkor ez az iskola életében is tükröződik. Ha ezeket a tételeket elfogadjuk, és valóban elfogadjuk, azt a következtetést kell levonnunk, hogy még sok a tennivaló, de sok minden csak akkor lehetséges, ha az emberi együttélés formái az osztrák nép közösségében is tényleg megváltoznak.

Йожеф Пастор:

НОВЫЕ АВСТРИЙСКИЕ ШКОЛЬНЫЕ ЗАКОНЫ И ДЕЛО ОБЩЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В АВСТРИИ

Автор на основе новых школьных законов в Австрии анализирует цели австрийского обучения, организацию школы в Австрии, значение бесплатного обучения, останавливается на положении подготовки педагогов и на возможностях экспериментов в школе. Автор неоднократно сравнивает условия в Австрии с результатами развития школьного обучения в Венгрии.

József Pásztor

THE AUSTRIAN NEW EDUCATION ACT AND PUBLIC EDUCATION OF AUSTRIA

On the basis of the Austrian new Education Act, author analyzes the object of the Austrian schooling, the school organization, the significance of the gratuitousness of learning, mentioning also the state of the training of pedagogues and the possibility of school experiments. He collates no several occasions the Austrian situation with the results of the Hungarian development.

BÓDI FERENC

SCHNELLER ISTVÁN SZEMÉLYISÉGPEDAGÓGIÁJA ÉS A NÉMET REFORMMOZGALMAK

A kérdéssel való foglalkozást több nevezetes körülmény indokolja. Mindenek előtt az, hogy SCHNELLER ISTVÁN neveléselméletének a korszak reformáramlatihoz való egyébként egészen kézenfekvő kapcsolódását a kutatás eddig elég mostohán kezelte. A hiánypótlás szándékánál azonban gyakorlatilag súlyosabban esik latba az a körülmény, hogy SCHNELLER neveléselméletének elemei IMRE SÁNDOR közvetítésével, módosításaival és átfogalmazásában ma is élnek és hatnak idősebb, sőt nemcsak az idősebb pedagógusaink tudatában. A marxista értékelés hiánya tehát azt a veszélyt rejtheti magában, hogy azok a megfelelő társadalmi összefüggésekből kiszakítva, osztálytartalmuktól megfosztva valamiféle „örök igazság" jellegét veszik magukra a tudatban, mégpedig éppen a bennük fellelhető nemes, de naiv humanizmus által.

E neveléselmélet osztálytartalma pedig magából a személyiségfogalomból világosodik meg számunkra. Ebben jelentkezik ugyanis először az emberi személyiségnek valamiféle közösségi felfogása, és kibontakozásának a társadalom fejlődésétől függő feltételezettsége. A tények meggyőzően bizonyítják majd, hogy ezek az elképzelések azonban mindenestül magukon viselik a századfordulói imperialista burzsoázia bizonyos hazai és külföldi kispolgári ellenzékiségének jegyeit.

Ez abból adódik, hogy olyan képét adják a társadalom fejlődésének, amely alátámasztja azt az illúziót, hogy a fejlődés forradalom nélkül, az érdekek összeegyeztetése és az azt is szolgáló nevelés útján biztosítható igazán.

A társadalommal való elégedetlenség reformer-szándéka önmagában, mint a fennálló viszonyokkal szembeni tiltakozás, tiszteletre méltó tény, de a fejlődés lényegének és tényezőinek félreismerése nemcsak beárnyékolja az eszmét, de sikertelenségre is kárhoztatja a belőle folyó gyakorlatot, mert a valóság tényei nem jutnak benne megfelelően szóhoz. A valóságos helyzet leplezése az adott társadalomban pedig a társadalmi rend indirekt és a maga egészében való védelmét jelenti még akkor is, ha a részleteket illetően bizonyos kritikai álláspont jut benne kifejezésre.

Haladó és visszahúzó vonások elegyednek SCHNELLER oktatáselméletében is. Szembetűnő itt ismeretelméleti álláspontjának az agnoszticizmus felé való szükségszerű eltorzulása éppen úgy, mint egészséges didaktikai szemlélete. Az ismeretszerzés szubjektív körülményeit abszolutizálja s így annak objektív érvényességét vonja kétségbe, de ez ismeretszerzés didaktikai megvalósulásában mégis a szabad szellemi tevékenység formáját ölti fel és messze túlmutat a kész ismeretnyújtás szokványos keretein, a kor iskolamesteri gyakorlatán. A személyi átélésben jelentkező erkölcsi szándék ugyanakkor önkényesen bánik a valóság tudományokban kifejezett tényeivel s törvényeivel s nem kis mértékben torzítja

el azokat a maga valóságidegen világnézeti követelményeinek és erkölcsi normáinak egyoldalú szolgálatában.

Mindeme polgári osztályszempontoktól meghatározott nézetek a német reformpedagógiai áramlatokkal rokonítják SCHNELLER pedagógiáját, mely így az azokhoz való tudatos kapcsolódás útján nyerte el adott formáját és rendszerét. Világnézeti és politikai okokból e kapcsolódás e körön belül is éppen azon reformer irányzatok felé mutat, melyek a német idealista filozófia értékelmélete alapján spekulatív úton keresik a nevelés célját, lehetőségeit és módszereit. Így jön számításba a hatótényezők vizsgálatánál elsősorban a NATORP-féle idealista szociálpedagógia, az ezzel rokonlelkű GAUDIG-féle személyiségpedagógia, színező vonásokként pedig a KERSCHENSTEINER-féle munkaiskola inkább ellenkezésekben mutatkozó tudomásulvétele, nemkülönben az egyéniségpedagógia néhány alapvető problémafelvetése.

Végül nem mondhatunk le a SCHNELLER-féle tantervi és iskolaszervezeti javaslat bemutatásáról egyrészt azért sem, mert ez mindenestül a személyiség magas fokú megvalósítását szolgálja, tehát az elméletről le nem választható, másrészt azért, mert ez munkálkodásának a legeredetibb, a korabeli sajátos magyar viszonyokba gyökerező ágazata.

E szervezeti javaslatok elsősorban a kultúrpolitikus SCHNELLERt állítják elénk, mégpedig teljes összhangban egész pedagógiai eszmevilágával. Ezekkel akarta szolgálni „az egységes politikai nemzet" DEÁK FERENCtől eredő elképzelését. Ez az elkésett történelmi iparkodás nála azt jelenti elsősorban, hogy módot keres és alkalmat biztosít a nemzetiségi nyelvek és szellem ápolására is, miközben a magyar nemzeti nyelv és szellem terjesztését szolgálja. Kompromisszumot akar, mely az erősebb fél érdekeit szolgálja ugyan, de a gyengébb fél számára is elviselhető helyzetet akar teremteni. Magyarosítást akar, de nem a szó TISZA KÁLMÁN vagy BÁNFFY DEZSŐ-féle hirhedt értelmében, hanem az 1868-as törvényalkotás engedékenyebb és rugalmasabb szellemében. Ezzel keres megoldást a magyar állameszme hatékony szolgálatára olyan történelmi pillanatban, amikor ilyen megoldás már nem lehetséges, amikor annak szorgalmazása — ha még olyan humánus eszközökkel is — a történelem nagy erőivel való szembehelyezkedést jelenti, tehát eleve haladásellenes és sikertelen vállalkozás. Hogy ezt SCHNELLER ISTVÁN a maga bölcseleti nézőpontjából nem láthatta, mert ez a valóságtól való elfordulást jelentette, a haladással egyre jobban szembekerülő polgárság osztálykultúrájának a jegye s egyben természetes velejárója. De hogy ez az egyeztetési kísérlet, ha még olyan anakronisztikus is, a humánum jegyeit viseli magán, jóllehet igen elavult teológiai köntösben, nemcsak politikai tapintat jele, hanem igazi nevelői lelkület bizonyítéka is és ez biztosítja viszonylagos értékét. Pedagógiája a maga egészében politikává lesz azáltal is, hogy — egyébként tévesen — a társadalmi bajok okát mindig a tudatban keresi s kiküszöbölésüket a tudatra gyakorolt hatások útján szorgalmazza.

A történelmi helyzet

A századforduló imperialista Németországában szinte gomba módra szaporodtak a különböző pedagógiai reformelméletek, melyeknek közös vonása volt a meglevő iskolaszervezettel és a herbarti iskola oktató-nevelő gyakorlatával való szembenállás. A kritika az uralkodó osztály egyik vagy másik csoportjának részéről hangzik s e szerint változik tartalmában is. E szerint vagy azt vetik az iskola szemére, hogy nem fejleszt elég kézügyességet és hasznos tudást — s ez az

imperialista nagypolgárság részéről hangzik — vagy azt, hogy nem alkalmazkodik eléggé a gyermek természetéhez és szellemi önállóság helyett csak múlékony könyvtudást biztosít, s ez elég általános és kétségtelenül jóhiszemű kispolgári-ellenzéki kifogás. De a legkülönbözőbb irányzatoknak közös vonása az a kifogás, hogy az iskola nem áll eléggé a munkásosztály politikai mozgalmai ellen viselt harc szolgálatában.[1]

Magyarországon hasonló a helyzet, de azzal az alapvető különbséggel, hogy itt az ország erőteljesebb nemzetiségi jellege szerint nagyobb szerepet és hangsúlyt kap a kultúrpolitikában és a nevelési célmeghatározásokban a nemzetiségi kérdés, a nemzetiségek elmagyarosításának, beolvasztásának kisebb-nagyobb eltökéltségű szándéka. S ez a körülmény SCHNELLERnél azért kap különös fontosságot, mert mint a nemzetiségi evangélikus egyház magas funkcionáriusa, teológiai tanára, már csak helyzete kényessége miatt is, de talán a saját elmagyarosodása példáján is lelkesülve, osztozik a történelmi magyar állam féltésében kora vezető politikusaival s ez az álláspont határozza meg egész pedagógiai és kultúrpolitikai működését. Ennek betetőzése az említett szervezeti javaslat, melyet a soknemzetiségű Erdély kolozsvári egyetemén, mint a pedagógia professzora, pályája delelőjén dolgozott ki s elsősorban a nemzetiségi kérdésre keres céljainak megfelelő kultúrpolitikai megoldást.

Személyiség, közösség, szabadság

SCHNELLER ISTVÁN a KÁRMÁN-féle hagyományokhoz igazodott, amikor a neveléstudományt normatív tudománynak fogta fel, s akkor is, amikor bölcseleti spekulációra építette elméletét. De azonnal szembefordult vele, midőn az a herbarti iskola intellektuális hagyományai szerint a pedagógia feladatát egyszerűen csak a kultúra következő nemzedékre való átszármaztatásában látta.[2]

E szembefordulás eredménye pedagógiájának központi gondolata és eszménye, a s z e m é l y i s é g, mely fogalom amellett hogy a tudat kiteljesedését is magában foglalja, elsődlegesen erkölcsi jelentőségű: nem más, mint az egyéniség „ethisálása, tudatra emelése".[3] A nevelés folyamata ennek megfelelően „az ethikai személyiség létesülését emelő tevékenység".[4] Az ethizálódás a „jobbik én" kibontakozására vezet s arra tesz képessé bennünket, hogy felismert értékeinkkel s z o l g á l j u k a t á r s a d a l m a t s így vállaljuk a legteljesebb függést is felismert feladatunkkal szemben. Ez egyúttal a felszabadulás útja is számunkra, hiszen közben legigazibb, legértékesebb énünk bontakozott ki, szabadult fel. Igazi szabadság tehát soha nem lehetséges erkölcsi elkötelezettség nélkül s ezért csak „az erkölcsi világrenden belül képzelhető el".[5]

A HERBARTtal való szembenállás egészen tudatos. HERBARTnál ugyanis — SCHNELLER szavai szerint — arról van szó, hogy a cselekvés aktusa „különböző erkölcsi reflexiókból fakadó aktus". HERBART — ismét SCHNELLER szavaival élve — azt akarja, hogy „a jó fának jó gyümölcse legyen", míg ő magát „a jó

[1] Vö. Geschichte der Erziehung. Dr. GERD. HOHENDORF: Die Entwicklung der pädagogischen Theorie in Deutschland unter der Bedingungen des Imperialismus, — die reformpädagogische Bewegung, 367. l.

[2] Vö. KÁRMÁN MÓR: A pedagógia feladata és helye a tudományok sorában. A II. Egyet. Tanügyi Kongresszus Naplója I. Bpest, 1898.

[3–4] SCHNELLER ISTVÁN: Pedagógiai Dolgozatok I. Bpest, Horánszky, 1909. 21—22. l.

[5] SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 86. l.

fát sürgeti". Míg tehát HERBARTnál az „ethisálás" „az individualitás *mellett* haladó folyamat", addig SCHNELLERnél „*magán az individualitáson végbemenő*" fejlődésről van szó.[6]

A közösség szolgálatát vállaló, elsősorban erkölcsi célzatú nevelésnek kikerülhetetlenül tisztáznia kell, hogy *milyen közösségre* gondol. SCHNELLER szerint a közösség „történeti hatalom", tehát történelmileg létesült közösség, egyház vagy nemzet, de mindenképpen valami olyan nagy egység, mely által maga az etizálódás végbemegy,[7] amelynek elfogadása nélkül tehát nem lehetséges erkölcsi nemesedés, fejlődés, személyiséggéválás, nem létesülhet a „szabadságban élő ember"[8] eszmeisége. A fejlődésnek feltétele tehát, hogy az egyén közösségben tudja magát azzal a szellemmel, mely „hazáját, mint az emberiségnek egy szerves részét" „sajátosan áthatja és vezérli".[9] Ennek szelleme „az ő szelleme is", miáltal „megszűnik az erkölcs rideg kategorikus imperativusza", azaz már „nincs meg a rideg kellőség és a boldogság közti ellenkezés".[10] Más szóval és világosabban: ha a nemzeti eszmét magunkévá tesszük, nincs szükség arra, hogy bennünket bárki arra kényszerítsen, mert az elfogadással minden erőszak értelmetlenné vált, még a saját magunkkal szembeni erőszak is.

A nemzeti eszmét nem erőltetni, de elfogadtatni kell. A személyiség kibontakozásának is ez az alapfeltétele, hiszen ezen keresztül jutunk a legnagyobb közösség szolgálatához, a legteljesebb személyi kibontakozáshoz, az emberiséghez, melynek nemzetünk csak kis része.

Ezek a gondolatok SCHNELLERnél nyilvánvalóan nem eredetiek, hiszen SZÉCHENYI gondolatvilágának éppen úgy részei, mint EÖTVÖSének, de megtaláljuk a kispolgári kereszténységszocializmus eszmei fegyvertárában is őket. Nem is eredetiségükben van jelentőségük, hanem abban, hogy SCHNELLER gondolatrendszerében eszközi jelentőségük van a nemzetiségek megnyerésének döntő ügyében, de a munkásság mozgalomtól való elhódításának tekintetében is, s így mindenestül magukon viselik az imperializmus bonyolult viszonyai között eltévedt kispolgár naivitásának jegyeit. A munkásságot — úgymond — a gépi szempont rontotta meg, tette a dolgokat szemében „a siker eszközévé", magát a munkást pedig eszközzé, mégpedig „a sikertől eltelt" kapitalistának eszközévé.[11] Ez a kapitalista önző és kegyetlen belsejét „a létért való harc" imponáló frázisával „kendőzi el a világ szeme elől". De vele szemben a „kritikátlan embertárs, a munkás sem jár jó úton, amikor az egyenlőség harci riadójával megkezdi „a létező rend és állapot" elleni küzdelmet.[12] A történelmi folyamat teljes félreismerésével hirdeti, hogy e harcban a kultúra összes kincseivel együtt veszélybe kerül.[13] Nincs más lehetőség ennek elkerülésére, mint az, hogy „ne feledkezzünk meg a munkásról, annak egyéniségéről", arról, hogy „ő is ezen egyéniségben bírja ethisálásának jegecesedő pontját, hogy ő is Isten gyermeke, a mi gondolkodó szeretetünknek a tárgya".[14] A gyógyítás a család feladata, mert ez a kis közösség „az altruizmus nevelőiskolája". A munkasiker „rideg, fagyasztó phalansterét" az anyai szív melege töri meg. Ezért nincs helye anyáknak és

[6] SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 22. l.
[7] SCHNELLER: Ped. Dolg. III. 189. l.
[8] SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 22. l.
[9] SCHNELLER: Beszédek, Pozsony, 1891. 11—12. l.
[10] SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 19—20. l.
[11] SCHNELLER ISTVÁN: Ped. Dolg. 59. l.
[12] SCHNELLER ISTVÁN: uo.
[13] SCHNELLER ISTVÁN: Ped. Dolg. 59. l.
[14] SCHNELLER ISTVÁN: Ped. Dolg. 60.

gyermekeknek a gyárakban. De gondoskodni kell a munkástelepeken templomról, iskoláról, könyvtárról, olvasóteremről s arról, hogy a munkásnak legyen szép, kertes otthona, enyhüljenek megélhetése feltételei, oszoljanak betegséggel és elhalálozással együttjáró anyagi gondjai. Nagyon fontos, hogy a munkástelepeken rendszeres előadások is tartassanak.

Szociális gondoskodás és szellemi befolyásolás tehát azok a fegyverek, melyek a munkásság megnyerését szolgálják, s azon a történelmi tévedésen alapulnak, hogy az ellentétek forrása nem az osztályviszonyokban, hanem a tudatban van, tehát nem az osztályharc, hanem a tudat átalakítása a társadalmi haladás eszköze. „Nem az anyagiakban, hanem a szellemiekben való rideg ellentétek áthidalása, a munkás személyiségének és értékeinek szeretettel való felkarolása képezi a szociális kérdések főpontját, a demokrácia, a szeretet országa biztosításának alapjait."[15]

Cél tehát: a személyiség kialakítása a munkásosztály egyedeiben is s éppen ez utal *a német reformpedagógiával, gyakorlatibb vonatkozásban különösen Gaudiggal való mély egyezéseire*, más vonatkozásban a német reformpedagógia más irányainak hatására is.

Elsősorban és a legáltalánosabb vonatkozásban a individuálpedagógia elindítójáról, a németül író svéd tanítónőről, Ellen Keyről kell megemlékeznünk a Schneller eszméihez való közelítés, illetve azok kapcsolatainak megvilágítása érdekében. Ő az, aki Rousseau hatása alatt a felszabadítás apostolaként vallja, hogy „a gyermek a személyiség építőanyaga" s a nevelés művészete éppen abban van, hogy ezt a személyiséget „hagyja önmagától épülni". A valóság a maga egyszerűségében a legjobb nevelőerő, ezenkívül a nevelő vagy a szülő személyisége is komoly hatótényező, de csak az esetben, ha a szülő vagy nevelő a gyermek fejlődése érdekében megtanulja „önmagát korlátozni". Csak így sikerülhet nekik egy önmaguknál „gazdagabb összetételű, tökéletesebb lény" kialakulását előmozdítaniok. A nevelés zömmel a családban megy végbe, az anya által, mikor az munkájából hazatér. Az iskolának a legfontosabb hasznos ismeretek átadása révén van jelentősége.[16]

A nevelés társadalmi feltételek közül való kiszakításának ezzel a szélsőségesen egyénieskedő felfogásával szemben tiltakozást jelent Paul Natorp marburgi filozófiai iskolája, amely „a pedagógia összes problémáját az egyén közösséghez való alapviszonyának legfelsőbb szempontja alá igyekszik vonni és kezelni",[17] s mint ilyen, talán a legtöbb hasonlóságot mutatja Schneller felfogásával. Alapelve, hogy a „tisztán egyéni pedagógia csak mint absztrakció képzelhető el", hiszen a nevelés fogalmában óhatatlanul benne van a közösség. Olyan pedagógia tehát egyáltalán nincs is, amely minden közösségi viszonylattól eltekintene. A szociálpedagógia a közösségnek teljes jelentőséget ad s így veszi azt számításba, mert tisztában van vele, hogy ez az egyén fejlődését nem korlátozza — mint az egyéniségpedagógia hívei gondolják —, hanem elősegíti, mert a közösség maga is állandó fejlődésben van. Ennek a fejlődésnek törvényei vannak s ezeknek ismeretére a pedagógiának elsőrendű szüksége van, hiszen csak így tudja az egyes ember fejlődésének törvényét a másikkal kapcsolatban megállapítani,[18] azaz a nevelés lehetőségét a feltételek arányában meghatározni. Egyén

[15] Schneller István: Ped. Dolg. I. 60. l.
[16] Ellen Key: Essays 18—27. l., Fischer Verlag, Berlin, 1905.
[17] Paul Natorp: Philosophie und Pädagogik, Marburg, 1909. 28. l.
[18] Natorp: i. m. 131.

és közösség „egymásra vannak utalva, kölcsönösen bővítik és feltételezik egymást".[19] „A sajátosság a kultúra közös munkájának csak egy elmélyedőbb és éppen ezért a lehető legteljesebb megnyilatkozása."[20] Az egyéniség egyes viszonylatok olyan sorozatára épül, amelyeknek mindegyike a közösségre utal vissza. Az egyéniesülés — SCHNELLER szavával mondhatnók, hogy a személyiség megvalósulása — az a folyamat, melyben az egyéniség saját belső világát megalkotja, s „a nagy egészhez való viszonyulása útján teljesül ki a maga fogalmává, egyedi, erkölcsi világának eszméjévé".[21] Az eszme hordozója tehát nem az egyén, hanem a közösség. Az egyéni és közösségi eszme között így jön létre az a teljes kölcsönösség és kiegyenlítődés, amit SCHNELLER is hirdet a személyiség létesülésének feltételeként — mégpedig nyilván NATORP hatása alatt — s amely KANT kategorikus imperativusában jelentkezett először erkölcsi maximaként: „Cselekedj úgy, hogy cselekvésed maximája általános törvény lehessen."[22]

NATORP elméleti fejtegetéseinek gyakorlati konzekvenciáit és módosulását képezi HUGO GAUDIG személyiségpedagógiája. Nála szerepel a személyiségnek, mint „megnemesített egyéniség"-ének meghatározása,[23] az a kifejezés, amit SCHNELLER is használ s valószínűleg éppen GAUDIGtól való átvételként. Az is egybevág SCHNELLER nézetével s nyilván ide vezethető vissza, hogy a személyiségnek ilyen megfogalmazása olyan „általános érvényű" eszményt fejez ki, amely „magában a munkásságban is kifejlődhet", sőt talán még inkább, mint a kultúrával telített és közönyös polgárságban.[24]

Ez az eszme „a nép minden egyes tagja számára személyes létezési módot követel", tehát számolnia kell „bizonyos rétegek" ellenzésével. Így azok is ellene vannak, akik „a jövő boldogságát" a „negyedik rend" elnyomásával akarják szolgálni, szóval az uralkodó osztály legreakciósabb rétegei, de azok is, akik a kisebbség valamiféle arisztokratikus ideálját akarják benne látni, szóval a munkásosztály oldaláról harcolnak ellene. Az új eszme — úgymond — osztályozni fogja az embereket, de nem vagyonosokra és vagyontalanokra, burzsoára és proletárra, hanem személyiség előtti, -alatti élőlényekre és kész személyiségekre.[25] A NATORP-féle szociálpedagógiai felfogástól eltérve hangsúlyozza, hogy neveléselmélete nem kizárólag a közösséggel való kapcsolatában, hanem úgy is vizsgálja az egyént, akinek ezek szerint a közösség nem abszolút meghatározója, hanem csak az egyik „életszférája", bár a legfontosabb életszférája az összes többi közül.[26] A közösségi élettel kapcsolatban tehát itt az egyéniség jóval nagyobb szerepet és fontosságot kap, az individuálpedagógia álláspontjához jelent visszahajlást, s ilyen értelemben eredményezi SCHNELLERre tett hatásában is a szociálpedagógia bizonyos korrekcióját. De egyezés van itt SCHNELLERrel annyiban is, hogy két fronton harcol: jobbfelé, az imperialista burzsoázia kultúrpolitikája ellen, de balfelé, a munkásosztály mozgalmának nevelési célzataival szemben is. Ezért benne is, ugyanúgy, mint a schnelleri elméletben, a reformillúziókban élő kispolgárság egészen tipikus szellemi megnyilatkozását kell látnunk.

[19] NATORP: i. m. 141. l.
[20] NATORP: i. m. 151. l.
[21] NATORP: i. m. 178. l.
[22] NATORP: i. m. 177. l.
[23] GAUDIG: Freie geistige Schularbeit, Hirt, Berlin, 1922. 3. l.
[24] GAUDIG: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, 1917. I. 53. l.
[25] GAUDIG: Die Schule, I. 26. l.
[26] GAUDIG: Die Schule, I. 31. l.

Ennek a kispolgáriságnak felismerése vezette CLARA ZETKINt arra, hogy e humánus vonásaival és ellenzékiségével tetszetős elméletnek valódi tartalmát leleplezze a munkásosztály előtt, rámutatva, hogy itt voltaképpen olyan „személyiségek" neveléséről van szó, akik az adott kapitalista társadalommal „szociálisan együttéreznek".[27]

A személyiséggéválás útja

A személyiséggéválás útjának leírása SCHNELLERnél is, NATORPnál is szinte meglepő egyezéseket mutat s arra utal, hogy SCHNELLER e tekintetben módszerben is, tartalomban is szorosan NATORP nyomdokán halad. Mindketten spekulatív módszereket alkalmaznak s az „objektív szellem" önmagára ismerését és folytonos kiteljesedését látják a folyamatban, teljesen elszakadva a társadalmi és természeti valóságtól, melyeknek törvényeit így vélik felfedezni. A különbség az, hogy SCHNELLERnél a kantiánusoknál oly jól ismert filozófiai spekuláció teológiai köntösben jelentkezik s a NATORPénál kidolgozatlanabb, szubjektívebb formában.

SCHNELLER szerint a személyiség kibontakozásának a legalsó lépcsőfokán ugyanúgy az „érzéki ember" áll, mint NATORPnál. Csakhogy NATORP a közösség meghatározó hatására tett nagyobb hangsúllyal a közösség fejlődésének útját külön és előzetesen vizsgálja. SCHNELLER az egyén közösséget is meghatározó szerepére teszi a nagyobb hangsúlyt, s az egyéni és közösségi fejlődés kettős folyamatát szétválaszthatatlan egynek véve állapítja meg ezt a legalsó fokát a fejlődésnek, melynél a létért való küzdelem hevében az ember a társadalmat még nem ismeri vagy el nem ismeri.[29] Mivel az akaratot ezen a fejlődési fokon így mindig a „külsőleges" érdekek határozzák meg, annak fizikai determináltságáról beszélhetünk.[30]

Itt kell rámutatni arra a több ízben előbukkanó nézetre, mely támadja a létért való küzdelemnek azt a jelszavát, melyet nálunk a „pozitív pedagógia" nevű neveléselmélet tett a nevelés célmeghatározó tényezőjévé, mégpedig az imperializmus korának jobb megértése alapján.[31] SCHNELLER és NATORP a gátlástalan személyi érvényesülés eme szentesítésével szemben felemelik szavukat és egy magasabb, de valóságidegenebb erkölcs alapjáról az erkölcsi fejlődés legalacsonyabb fokára utalják mindazt, ami a hasznosságot teszi a dolgok mértékévé.

Az erkölcsi fejlődésnek magasabb foka „a történelmi éniség" állapota. Itt már működik az egyesekben a társadalmi tudatosság, amely a családból nyerte el legelső indításait, s így az egyes emberektől független, tehát „objektív" életrend alakul, mely mint az „objektív" szellemi világ egy része, „önmagában bírja létét és értékét". Vele szemben vagy nélküle az embernek értéke nincs. Léte is csak annyiban jogosult, amennyiben a nemzet vagy az egyház történelmileg kialakult közösségébe beletartozik. Értéke pedig attól függ, hogy mennyire szolgálja a közösség szellemét, akaratát, amit a t ö r v é n y fejez ki. A törvénytiszteletnek ebben az állapotában a szabadság csak a fejlődési szakasz végén „nyer valóságot", mert korábbi érvényesítése az érzékiség állapotába való vissza-

[27–28] HOHENDORF: i. m. 369. l.
[29] SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 1. l.
[30] SCHNELLER: u. a.
[31] PAULER ÁKOS: A pozitív pedagógia alapelveiből, Magyar Pedagógia XI. (1902) 1—22. l.

esést jelentené.[32] Mint a „salus rei publicae" ellen vétő nemzetiségi evangélikus egyház funkcionáriusa jelenti ki: „Mindegyik nemzetiség nyelvében, erkölcsében ám alakuljon sajátosan, de mindegyik egy legyen a koronához való viszonyában, mindegyik egy nemzeti érzelem által legyen áthatva, egy nemzeti szellem által vezéreltetve."[33]

A nacionalizmus eme mérsékeltebb hitvallása azonban nem fejezi ki a fejlettség teljességét. A legfelsőbb követelmény, a „tiszta éniség", messze túlterjed a nemzetfogalom keretein s megvalósulását, „elvi győzelmét" SCHNELLER hite szerint az egyetemes keresztyénségben, „a Krisztus szellemében küzdő protestantizmusban" bírja. Szerinte az emberiség egész eddigi múltja ennek az eszmének a közelítése jegyében zajlott, tehát a végső kibontakozás nem lehet más, mint az „egy nyáj, egy pásztor" elvének protestáns változatú megvalósulása, egy minden más elvet kizáró protestáns világpolgárság.[34] Ez az, amit a NATORP elméletétől elütő sajátságként ahhoz hozzáadott.

A tiszta éniségben megvalósuló szabadság, mint legfelsőbb lépcsőfoka a zavartalan fejlődésnek, egyúttal a legnagyobb megkötöttség is. Jelenti, hogy „egy célgondolat tudatára emelkedünk", s attól ennélfogva „feltétlenül függünk". Ide azonban „a történelmi hatalmak" szolgálatán át visz az út és a nemzeteszme elfogadására vezet. Minden ellenkező magatartás nem más, mint „a történelmi hatalmakat támadó szubjektivizmus", aminek nincs keresnivalója az erkölcsi világrenden belül.[35]

Az „objektív" idealizmus eszmei fegyvertárának eme közvetlen felhasználása az uralkodó osztály hatalmi céljainak szolgálatára a tárgyilagosság színével szeretné ellátni önmagát. Ugyanakkor, amikor állást foglal a nemzetállam mellett, tagadásba veszi annak abszolút hatalmát az egyén felett. A „szerves egészen belül érvényesülő egyéniség", tehát a személyiség elvével szerinte nem egyezik semmi olyan felfogás, mely „a történelmi hatalmak tekintélyét abszolutizálja". Minden ember keresse meg e helyett saját lelkében „azt a sajátos célgondolatot, mely célgondolat tudatra emelve jobbik énünket alkotja", s így a teljes személyi autonómia biztosítéka. Ennek azonban van egy olyan feltétele is, hogy „senki ne alacsonyodjon le eszközi jelentőségre", tehát mindenki tisztelje mindenkiben „a feltétlen értékű" személyiséget. Még a történelmi hatalmaknak sincs joga ahhoz, hogy az egyéneket „egyszerű eszközként" kezelje, de ehhez az egyén se járuljon hozzá semmi körülmények között sem.[36]

Az imperialista állam abszolutizálásának minden szándéka távol áll tehát SCHNELLERtől, aki megőrizte a polgárság haladó korszakából a személyes szabadság tiszteletét, s ez mint politikai állásfoglalás nem lebecsülendő, sőt jóhiszeműségével nagyon is tiszteletre méltó. Ugyanakkor lehetetlen rajta fel nem ismerni a valóságidegen eszmeiség jegyeit, az illúziók szinte korlátlan eluralkodását. S éppen ez az, amivel minden jószándéka ellenére sem érthetünk vele egyet, mert tudatában vagyunk annak, hogy éppen ezek az illúziók jelentették a legjobb segítséget az uralkodó osztály számára egy velejéig fejlődésellenes politika továbbviteléhez.

A rokon NATORP-féle tanításában az „érzékiség" foka a legalsóbb fejlődési fokozat mind az egyén, mind a közösség fejlődésében. E fokon a közösség életét

[32] SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 17.
[33] SCHNELLER: Beszédek, 61—70. l.
[34] SCHNELLER: Egyéniség—személyiség, Magyar Pedagógia, 1906. 137—155. l.
[35] SCHNELLER: Beszédek 7. l.
[36] SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 8. l.

a gazdasági természetű munkák jellemzik, ami úgy eredményes, ha az emberek differenciálódnak végzésük közben egyéni képességeik és hajlamaik szerint. Mivel a differenciálódás egy rajtunk kívül álló célnak érdekében történik, heteronóm jellegű, tehát semmit nem visel magán a tényleges önkifejlés, felszabadulás ismérveiből,[37] így fejlett egyéniségről itt még nem beszélhetünk.[38] A közösség fejlődésében a második foknak a jogi közösség felel meg, az egyéni fejlődés ugyanezen fokának pedig a karakter, mint teljesen kifejlett akaraterő, amely azonban még nem a feladat végtelenségére, hanem csak egy meghatározott feladatra irányul. A legmagasabb fokú közösség a tiszta észnek, vagy az erkölcsi szabadságnak a közössége, amelyen belül az egyéniség már felemelkedik a feladat végtelenségének a felfogásáig, a szellem gondolatformájához, amit a legjobban a zseni fejez ki. A zseni csupán nevelés útján nem valósítható meg, de a nevelés érdekében mégis úgy kell felfognunk, mint elérhetőt.[39]

SCHNELLER felfogása a NATORPéval ezek után minden további nélkül azonosítható, legalább a szemléletbeli közösséget illetően. Az átvett hatás itt is nyilvánvaló. A különbség csak abban van, hogy a fejlődés perspektívái NATORPnál a filozófiai idealizmus módján és formanyelvén jutnak kifejezésre, SCHNELLERnél pedig hangsúlyt kap egyrészről a teológiai megfogalmazású valláserkölcsi felfogás, mint legfőbb, és a nacionalizmus, mint ennek alárendelt értékrendszer. Magyarázatul itt is főként az azonos társadalmi helyzet szolgál s villant fényeket ez elméletek kispolgári jellegére.

A problémákat gyakorlatiasan megragadó GAUDIGnál nincs szó külön a személyiségfejlődés elméleti ábrázolásáról. Nála az eljövendő személyiség egyszerűe a nevelés által megvalósítandó cél, maga a nevelés egy „mozgásprobléma megoldása" elindulás az iskolábalépés pillanatától kezdve a személyiség felé.[40]

Mivel a nevelés kérdései között mégis azok a legfontosabbak, amelyek a célok elérésének módjaira vonatkoznak s az elvi kérdések mindezzel ki is merültek, rátérünk annak a fő kérdésnek tárgyalására, hogy miként létesül a személyiség a családi és iskolai nevelés folyamatában személyiség- és szociálpedagógusaink véleménye szerint, különösen pedig magának SCHNELLERnek rendszerében.

Család és iskola a személyiség szolgálatában

SCHNELLER rendszerében a személyiséggé válásnak közösségi előfeltételei közül a legalapvetőbb a család hatása. A személyiséggéválás mindhárom fokozata azonban csak akkor érhető el általa, ha „a történelmi hatalmak" éme nemzetet megelőző őssejtjét a keresztyénség szelleme hatja át. Szerinte ez egyszersmind a legfelsőbb rendű szellemi integráló hatás is, amelyben a családban és a családon kívül szerzett részhatások rendeződnek. A család tagjai ugyanis a természeti ellentét és a munkamegosztás alapján kialakult társadalom miniatűr képét jelenítik, tehát feltétlen szükségük van egyesítő szellemre, különösen, ha a család rendeltetésének megfelelően „közösségi alapsejtté akar válni". A valláson kívül az anyanyelvnek van még a családon belül a közös szellemet kifejező hatása. Magán a családon belül így van megadva az érzéki én legyőzésének, a történelmi hatalmak jogrendszere elfogadásának, sőt a teljes szabadság megvalósításának

[37–39] NATORP: Philosophie und Pädagogik, 182—185. l.
[40] GAUDIG: Die Schule, 47. l.

a lehetősége. „Igy a családban átélheti az egyes az emberiség kulturális fokozatait, etizálódhat az egyéniség és létesülhet a személyiség.[41]

A családi élet ez ideális felfogása természetesen nem annyira azt fejezi ki, ami van, hanem azt, aminek lennie kellene. Ilyen formában szerepel a családi nevelés apoteozisát jelentő Ellen Key-féle felfogásban, de erre utal a sokkal gyakorlatiasabb érzékű Kerschensteiner is, aki azonban világosan látván a valóságot is, az iskolai munkának a nevelői jelentőségét különlegesen aláhúzza.[42] De lényegében így tesz maga Schneller is, amikor megállapítja, hogy az iskolák oly mértékben fejezik ki a legáltalánosabb és legégetőbb társadalmi szükségletet, hogy nem is annyira teremtik őket, mint inkább egyszerűen „lesznek".[43]

A nevelés sorsára nézve tehát szerinte is az a legdöntőbb, hogy miként megy az végbe magában az iskolában, mint a köznevelés „történelmi hatalmak" által fenntartott szervezetében.

Ennek tisztázása érdekében először egy néhány elvi kérdés megoldását tartja szükségesnek, így elsősorban azt, hogy mit lehet történelmi közösségen érteni az iskolafenntartás és létesítés vonatkozásában, s hogy ez a közösség milyen jogokat érvényesíthet a fenntartás jogán az iskolával szemben.

Megállapítja, hogy a „történelmi hatalmak", tehát a történelmi közösség legegyszerűbb formái a k ö z s é g e k. Ezeknek összefüggése a társadalom alapsejtjeit és miniatűr formáit jelentő családokkal nyilvánvaló: A község „családok egyesülete", melyeket helyileg alakít ki a nyelv és a vallás közössége, illetve az abban kifejezésre jutó szellemi azonosulás, amely a minket meghatározó befolyások közül jelentőségben rögtön a család után következik. Az intim községi közösségnek, mint történelmi közösségnek, j o g a v a n a n y a n y e l v é t i s k o l á j á b a n á p o l n i a.[44]

Ennek e nemzetiségek felé tett engedménynek azonban természetesen nem lehet következménye a nemzet tagadása, mert „kell, hogy az ellentétek egy magasabb szempontból, mint egymást kiegészítő mozzanatok, harmóniában olvadjanak".[45] S nem lehet kétséges, hogy az iskoláknak éppen ennek a harmóniának a kialakítása a feladatuk. Ez a kötelezettség a községre, mint iskolafenntartóra, abból a tényből adódik, hogy ezek „létüket" és „fejlődésüket" a nemzetállamnak „köszönhetik". Mikor tehát a község a maga szellemét és nyelvét közvetíti, egyszersmind kötelességszerűen „beleneveli" az egyént „a nemzetállam szellemébe".[46] A helyi önkormányzatoknak tehát a saját nyelvük és szellemük ápolására csak addig lehet joguk és lehetőségük, míg nemzeti hivatásuknak is megfelelnek. De ez az út vezet egyszersmind a személyiség magasabb fokozatainak megvalósítása felé is. A kötelezettség önkéntes vállalása lenne a biztosítéka az utonóm fejlődésnek, vagyis az erőszak kiküszöbölésének.

A nemzetközpontú nevelés követelményei nemcsak a nemzetiségi ellentétek leküzdésére, de a társadalom osztályellentéteinek a leküzdésére is hivatottak. Az elkülönítő osztályérdekek „kultúrpolitikai vonatkozása" szerinte — igen különös módon — nem az általános művelés, hanem a szakiskolák hatáskörébe tartozik, de ezek éppen ezért nem bírnak a köznevelési intézmény jellegével.[47]

[41] Schneller: Ped. Dolg. III. 190. l.
[42] G. Kerschensteiner: Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, Teubner, Leipzig—Berlin, 1912.
[43–44] Schneller: Ped. Dolg. III. 190—191. l.
[45] Schneller: Beszédek, 61—70. l.
[46–47] Schneller: Pedagógiai Dolgozatok III. 191. l.

A szakiskolák jelentőségének e téves megítélése naivitás, de általános lebecsülése a konzervatív-idealista világnézet természetes velejárója.

SCHNELLER is azt vallja, mint a polgárok általában: A társadalom érdekek szerint „nemcsak differenciálódik, hanem *általános nemzeti érdekből* az osztályérdekek egyesülnek is", mégpedig azzal a céllal, hogy „a nemzetet naggyá, erőssé, hatalmassá, dicsővé tegyék".[48] Ezért a szerinte legfontosabb hatóeszközt a nevelést, vagy ahogyan mondja, „a pedagógikát a politikától nem lehet tisztán elkülöníteni", különösen nem „a szociális bajok gyógyításának jelszavával induló korszakban", amilyennek SCHNELLER a maga korszakát érzi és nevezi, s amelyben ezért különös jelentőségét fogja fel a NATORP-féle szociálpedagógiai munkásságnak.[49]

Hogy ebben a határozott és kifejezetten politikai természetű szerepvállalásban mennyi volt az osztályöntudat és osztályönzés, s mennyi a tanáros naivitás és jóhiszeműség, nehéz volna eldönteni. Az azonban kétségtelen s a mi számunkra egyedül fontos, hogy a szerepvállalás objektív értékén mindez mitsem változtat: SCHNELLER kiállásáról van itt szó akár így, akár amúgy, a feudálkapitalizmus egyre reménytelenebb ügye mellett s ez a tény az állásfoglalás helyét nem a haladás irányában, hanem azzal szemben jelöli ki. S ez még akkor is alapvető hiba, ha a részletekben érvényesül bizonyos kritikai hang s a megoldások keresésénél döntő szerepet játszanak az emberhez méltóbb eszközök, a valóban nevelői módszerek és szervezeti formák.

Működésének tiszteletre méltó vonatkozásait éppen ezek a szoros értelemben vett pedagógiai elgondolások, eszközkeresések és módszertani fejtegetések képezik, ezen belül pedig a feleletkeresés arra a fő kérdésre, hogy

mit tehet az iskola a személyiséggéválás érdekében.

Az alapmotívum itt a herbarti nézetekkel való szembenállás. Az órákon — úgymond — kiépítheti a tanár a tanterv által célzott gondolatvilágot, de ezzel csak azt éri el, hogy a tanulók jól levizsgáznak. Ezzel a „nevelő-oktatás" nem érheti be. Itt a legfontosabb feladat az érdeklődés felkeltése. De „érdeklődés csak ott van, ahol az ismereti anyag leszáll az individualitás mélyére, ahol az appercipiáló tőke az individualitással egybeforrott, ahol személyi életünkbe felvesszük az új anyagot, úgy hogy az új anyag sajátosságunk bélyegét veszi magára, de egyszersmind személyiségünkkel mint fejlődővel, mint folytonos kölcsönhatóval a kölcsönhatásban szintén részt vesz. Amennyiben ismeretünk ilyen személyi jelleggel bír, jár magával az ismerettel érdeklődés is".[50]

Az ismeret egyénítésének ez a legfőbb szempontja szabja meg a tanári munka egész természetét. Mivel a tanár mindig személyiséget alakít, a személyiség öntörvényeinek megfelelően, nem a kész ismeretek közlése a célja, hanem a gondolatébresztés és az ösztönzés. Nemcsak fölösleges, de helytelen is tanítványait „folyton analizáló és kérdező, zaklató, heccelő" módszerrel kezelni. Jobb, ha a tanár az anyag megfelelő részét „a megfelelő személyi akcentussal" teszi növendékei számára érdekessé. Így ösztönzi a tanulót otthoni munkára s arra, hogy tanárának bármikor tehessen fel az anyaggal kapcsolatban további kérdéseket. Számolni kell azzal, hogy a tanuló „vágyva vágyik szabad órák után", amikor „szabadon foglalkozhat a tárggyal, mely személyiségét meg-

[48] SCHNELLER: Ped. Dolg. III. 191. l.
[49] SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 39. l.
[50] SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 39—40. l.

ragadta. „Ide pedig csak akkor lehet eljutni, ha megszűnik az eddigi gyakorlat s a tanuló „nincs kitéve annak, hogy tanára folytonos kérdéseivel az elsajátítás és sajátos gondolkodás folyamatát megakassza, őt mankón járásra szoktassa".[51]

Persze számolni kell azzal is, hogy a tanuló az így szerzett ismeretekről nem számol be olyan könnyen, de tudni kell, hogy „nem az ismeret árulgatása a fő követelmény, hanem az, hogy az ifjú igazán önálló, erkölcsi lénnyé váljék".[52] S ennek az értelmi nevelésen túl mutat a jelentősége, mert erkölcsnemesítő hatása is van, sőt az erkölcsiségnek egyenesen az előfeltételét képezi. Ez szerinte abban mutatkozik, hogy „a mástól eltulajdonított ismeret szolgává tesz, az elsajátított azonban, melyet rendszerünk egészébe beolvasztottunk, sajátos szellemünkkel aláhúztunk, valódi úrrá, *mással szemben önállóvá* tesz".[53]

Idevágó elmélkedései közben folyton bizonygatja, hogy nem a tárgyi tudás, a szakmai ismeret ellen beszél, hanem csak azt húzza alá, hogy „*az oktatás egész folyamatának a személyiséggéválás eszközévé kell lennie*. Nem ismeri el, hogy „a didaktikai elemet egészen mellékesnek" tartaná, sőt elismeri Herbart igazát is abban a tekintetben, hogy üres frázis „a teljes lélekkel való nevelés" akkor, ha a nevelő nem gondoskodik arról, hogy *mit* adjon növendékeinek. De elengedhetetlennek tekinti, hogy az oktatás anyagát is a személyiség elve hassa át.[54]

Mivel az oktatás anyaga szerinte is az, ami az ismert KÁRMÁN-féle meg határozásban, tehát *az emberiség kultúrkincse*, mely hosszú *fejlődés* közben és alapján rakódott le, műveltségünket az határozza meg, hogy mennyire vagyunk képesek „*a jelen műveltség anyagát történetileg megérteni*".[55]

A *történelem*, mint az oktatás egyik tárgya, éppen ezért nem egyszerűen csak egy tantárgy az ő oktatási folyamatról vallott nézeteiben, hanem az oktatás anyagának legfőbb rendező elve, ami megkívánja, hogy alulról fölfelé az összes tantárgyak mindinkább „a történet szempontja alá" kerüljenek, hogy a műveltség tudatossá lehessen. Ezért szükséges, hogy „*az egyetemes történet a gimnasiális oktatás központi tárgya*" legyen.[56]

Az tehát az oktatás folyamatában a legfontosabb, hogy a *koncentráció* elvének következetes keresztülvitelével az egyes *tantárgyak a legközelebbi kapcsolatba kerüljenek a történelemmel*. A nyelvi oktatás például a történeti forrásokat szolgáltatná az irodalmi olvasmányokban. Az órák így válnának szerinte „magasabb értelemben" irodalomtörténeti órákká, mert így irodalommal foglalkoznának, nem pedig „irodalomtörténeti okoskodásokkal".[57]

A koncentrációnak ez a szélsőségesen historizáló felfogása, mely „a tárgyak ethikai jelentőségét domborítja ki", éppen ezzel a törekvésével válik súlyos értelmi hibaforrássá már a „szellemtudományok" tárgyainál is, de még inkább a természettudományi tárgyaknál, ahol ugyancsak érvényesülni akar.[58] Mivel igen önkényes beavatkozást jelent a tantárgyak tudományelméleti sajátosságával

[51] SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 42. l.
[52] SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 43. l.
[53] SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 179. l.
[54] SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 45. l.
[55] SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 46. l.
[56] SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 49. l.
[57] SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 46. l.
[58] SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 49. l.

szemben, a tudományos gondolkodást az önálló szellemi tevékenységre tett legnagyobb hangsúly mellett sem szolgálja igazán, sőt tudománytalan nézetek elsajátítását idézi elő, ami pedig az erkölcsi nevelés igazi érdekeivel is ellenkezik.

Az erkölcsi követelések és a vele kapcsolatos politikai végcélú világnézeti normák keresztül-kasul érvényesülnek minden tantárgynál s azok értelmi nevelésben való igazi szerepének teljes eltorzítását eredményezik. Így a matematika például „a kényünk kedvünktől és tetszésünktől független kategorikus imperativust hirdeti", a „mindennek kiszámíthatósága" pedig „a jellem szilárdságát" példázza. A fizika törvényszerűségei tiltakozást jelentenek „az önkény és véletlen" világnézete ellen, a tünemények megfigyelése „a szeretet mindenható, a dolgok legbennső" felfedő szerepét világítja meg számunkra. A legjellemzőbb, amit a természetrajzzal kapcsolatban mond: „A természeti lények fokozatos fejlődése protestál a reactio törekvései ellen s győzedelmesen hirdeti a folytonos haladás (!) elvét, de megkívánja, hogy az egyes erkölcsi személy múltján alapuljon s ne szívja ki, máshonnan plántálva mint élősdi növény az egyéniség életnedvét." A fejlődés elvét ellentétben állónak érzi az egyenlőség elvével s az utóbbit ezért el is utasítja. A fejlődés legmagasabb fokozatán „az egyénileg leggazdagabban tagolt organizmus" áll. Ilyen organizmus maga az ember, aki „*a létező világgal nem elégszik meg, abban csak alapot* és *eszközt lát egy magasabb, egy szellem-erkölcsi világra nézve, amelyet* az *ember* az *ő történetében épít ki*".[59]

Tiszta típusa ez a természet organikus fejlődéselméletére alapozó polgári felfogásnak, amely a fejlődés legmagasabb fokán álló embert a világ megváltoztatására képes erejében szemléli, tehát olyannak, aki már nem áll a természeti törvény uralma alatt s ezáltal egy, a természeti fejlődéstörvénytől elütő fejlődésnek lehet az elindítója. E fejlődés lényege azonban itt a FICHTE—BÖHM-féle bölcselet értelmében abban határozódik meg, hogy a természeti világ eszköze, alapja és kiindulása egy szellemi — erkölcsi — emberi világ kibontakozásának, a szellemi létforma egyre tökéletesebb megvalósulásának, amely már öntörvényei által megy végbe. E fejlődésképben tehát a társadalomnak nincsenek magából a fejlődésből levezethető mozgástörvényei.

Ez a szélső-idealista nézet az iskolai neveléselmélet számára sok minden tekintetben éreztetheti a maga hatását, de a legjobban mégis a történelmi oktatásban, mely közvetlenül épül rá e világszemléletre. Az így felfogott történelmi oktatásban az erkölcsi nevelőérték fokozása érdekében nem elégszik meg magának a fejlődésnek teleologikus rajzával, amit a fejlődéstörvények nem ismerése vagy el nem ismerése alapján ad, még kevésbé a puszta tényközléssel, de a legnagyobb súlyt helyezi a személyiség történeti szerepének ábrázolására, mégpedig nem e szerep történeti kortól való feltételezettségében, hanem éppen megfordítva: korszakalkotó jelentőségében. Kimondja az idealista történetfelfogásra oly jellemző tételt: „A történelmi fejlődés aristokratikus. *Személyiséghez van kötve minden haladás, minden történelmi korszak megkezdése.*"[60] A korszak csak a történelmi alap, amelyre „a férfiú felépíti művét". Az ilyen személyiségek életének és halálának szemléletével — mondja — „új életerők szállnak a növendék lelkébe".[61]

A történelem és a nevelés ezek szerint lényegében azonos folyamatokká válnak, mert mindkettejükben a személyiség valósul meg, az ember etizálásának

[59] SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 50—51. l.
[60] SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 56. l.
[61—62] SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 51. l.

folyamata megy végbe.[62] A történelem az emberformálás legjobb eszköze, mely végig visz az emberi fejlődés minden fokozatán éppen úgy, mint a nevelés.

De a történelem vezet el a nemzet és az emberi egyetemesség fogalmához és a kettő közötti viszony átéléséhez is. Ha belátja az ember azt, hogy az egyetemes történelmi fejlődésben „egy a cél, a szeretet országának megvalósítása, és egy az eszköz, a szeretet érvényesítése",[63] azaz a keresztyénség megvalósítása, akkor a történelemtől sugallt hazaszeretet nem válik más népek megvetésére vezető sovinizmussá, mert megbizonyosodik, hogy „az isteni szeretet érvényesülése a történelemben lassú, de feltartóztathatatlan folyamat",[64] melyben feloldódik a nemzet és az emberiség fogalomvilága és értékrendszere közti feszültség. Ezért a középiskolában a történelem nem is egyszerűen csak fő tantárgy, hanem *„az egyedüli tantárgy"*,[65] melynek mind a többi jóformán csak a demonstrálására szolgál.

A társadalmi fejlődés teleologikus koncepciójára épített történelemfelfogásban kifejezett világnézetnek, mint erkölcsformáló és politikai eszköznek jelentőségét a munkásosztály világnézete elleni harcban maga SCHNELLER sem ismerte félre s az ez irányú eszmei-pedagógiai harcnak egészen tudatosan állítja a szolgálatába.

Nem érdektelen vonatkozása SCHNELLER elméleti munkásságának *a tanár személyiségéről* és magatartásáról vallott felfogása sem, ami természetesen szintén szerves összhangban van a személyiségpedagógiával, mint elvi egységgel.

Itt mindenekelőtt a magatartás általános, elvi szempontjai a lényegesek. Ezek közül első a gyermeki személyiség tisztelete. „Hivatás szerint — úgymond — mindenki személyiség, a gyermek is." Ennek a személyiségnek a megismerése az iskolábalépés pillanatában nem nélkülözhet bizonyos tájékozottságot a gyermek, a gyermek családjának „szelleméről", a szülők, elődök jelleméről, a testvérek hatásáról. A legfontosabb azonban az elmélyedés a növendék egyéniségébe. Itt semmiféle utasításnak vagy szabálynak sincs létjogosultsága, de a didaktika bármiféle „rendszere" sem világosít fel bennünket tennivalóinkról. „Csak egy hatalom viszen a mélységbe — mondja — a felülről (az egészből) származó szeretet hatalma." Az egyetlen lehetőség tehát szerinte a jó munkakezdéshez: belehelyezkedni mások állapotába s „ez átélés" alapján megtalálni a gyermek „előttünk mindig zárt lényegét".[66]

Az ihletett intuíció lehet tehát csak szerinte a gyermek tanulmányozásának igazi módszere, azaz ismét egy nem tudományos, nagyon is szubjektív, de hellyelközzel mégis helyes sejtéseket adó eljárás, aminek alapja tényleg nem lehet más, mint a mindenféle neveléshez szükséges szeretet. Ez, valamint a gyermek körülményeinek, az „imponderábiliáknak" bizonyára GAUDIG rendszeréből átvett követelése azok az általános erkölcsi kívánalmak, amelyek elsődlegesen szabják meg a tanár egész iskolai magatartását s idéznek egy bizonyos fajta tanári személyiséget, aki elüt az átlagostól, aki nemcsak „órákra tanár". Akinek számára a tanári foglalkozás nem hivatal, hanem hivatás, még akkor is az, ha szigorúan előírt hatásköre van. Az ilyen nevelő tanári hivatása egész felfogásával, minden gondolatával és tényked ésével, feladataival teljes eggyéforrottságban van. Ezért becsüli többre — egész felfogására jellemző elfogultsággal — az egyházi iskolák lelkészokleveles tanárait. Ezek, szerinte a „modern (képesített)

[63] SCHNELLER: Ped. Dolg. 52. l.
[64] SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 57. l.
[65] SCHNELLER: Ped. Dolg. III. 196—7. l.
[66] SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 33—34. l.

tanárokkal szemben a szeretet melegével veszik körül növendékeiket s tudják, hogy a rábízott gyermekekért felelősek". A növendékek pedig, ha kevesebb ismerethez jutnak is, vittek magukkal egy élő, minden ismeretanyagnál többet érő tőkét, egy személyiséget, aki „szent érzelettel" fogta fel hivatását, idejét örömmel rendelte alá a hivatás minden nehézségeinek, bajainak. „Nem a szakképzettség, hanem a személyiség, a hivatáshoz való hűség" az ilyen érzelmeknek a kiváltója.[67]

Mindebből világos, hogy SCHNELLER a hivatásszerűségre tett hangsúllyal nagy igazságot szolgálna és szolgál is, de azzal, hogy ezt a képzettség rovására hangsúlyozza, a reformpedagógusok, főleg az individuálpedagógusok hibáiban osztozik, s veszélyezteti vele az iskolában szerzett ismeretek színvonalát s alkalmat ad főleg arra, hogy a tanárok a tudományosság követelményét munkájukban ne részesítsék kellő figyelemben.

SCHNELLER iskolai munkával kapcsolatban hangoztatott igényeinek és szempontjainak legtöbbjét HUGO GAUDIG neveléselméletében találjuk meg, amit a célok általunk már említett közössége is magyaráz. A különbség az, hogy itt teljesebb és didaktikailag kidolgozottabb képét kapjuk „az eljövendő személyiség" létesülését szabad szellemi tevékenységgel szolgáló iskolai munkának.

Első követelménye, hogy az iskola a „maga szervezetével is megfeleljen céljának, tehát a növendékek számára olyan életterületeket biztosítson, melyek megfelelnek a személyiség életterületeinek s azzal állanak szoros kapcsolatban.[68] Ez egyszersmind megadja a képzőelemek összefogásának lehetőségét és módját is.[69] Az anyagkapcsoláson túl az ilyen koncentráció megteremti a „munkavégzés szerinti kapcsolatot" is, s meghozza *a munkamódszerek kiegyenlítődését tudományos és technikai (?) szakmák között*, azaz bekövetkezik a munka „kézművesítése" a természettudományos szakmai területeken és minden kézimunka „szellemesítése". Ez nem más, mint „a tanulás iskolai formáinak hozzáalkalmazása az élet oktatási formáihoz".[70]

Az anyagkiválasztásnál csak olyan anyagot szabad megtartani, „amely munkaképes tudás jellegével bír", s alkalmas arra, hogy „kedvet és vágyat támasszon a tudás gyarapítására". Az „erőképzés" elvének tehát az anyag kiválasztásánál a fő szempontnak kell lennie.[71] Ugyanakkor nem szabad megfeledkezni arról sem, hogy „a szellemi erő anyaghoz van kötve, a képesség pedig tudáshoz",[72] amiből látható a szabadulni vágyása attól a látszattól, mintha a képességek fejlesztésének ürügyén a tárgyi tudást el akarná hanyagolni. E szabadkozásnak a szükségessége azonban mégis azt sejteti, hogy a személyiségpedagógiának német vonatkozásban is lehetett olyan gyengéje, mint amilyet magyar vonatkozásban SCHNELLERnél volt alkalmunk tapasztalni.

A képzőmunkát az öntevékenység alapelvének kell áthatnia. „Öntevékenység által válik az iskola munkaiskolává"[73] — mondja. Olyan iskoláról van itt szó, ahol a tanuló önálló tevékenysége az iskola jellegén uralkodó forma. „Öntevékenységet követelek, mondja, a munkafolyamat minden szakaszánál: a célkitűzésnél, a munkamenet rendszerénél, a célhoz való

[67] SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 43—44. l.
[68] GAUDIG: Die Schule I. 61. l.
[69] GAUDIG: Die Schule I. 62. l.
[70] GAUDIG: Die Schule I. 62. l.
[71] GAUDIG: Die Schule I. 65. l.
[72] GAUDIG: Die Schule I. 89. l.
[73] GAUDIG: Die Schule I. 90. l.

eljutásnál, a kritikus pontokon való döntéseknél, a munkafolyamat és az eredmény ellenőrzésénél" stb. Ez hatja át az összes tantárgyakat, a „szellem- és természettudományiakat éppúgy, mint a technikaiakat".[74]

A célszerű iskolázásnak tehát oda kell hatnia, hogy „a tanuló munkatechnikához jusson el, módszere legyen". Ennek is az öntevékenység elvén kell alapulnia, azaz „a munkaeljárás egyes mozzanatait nem vezényelni kell". A tanuló kísérletezik a munkánál: tévedésektől és nehezen járható utakról nem kap letiltást, de éppen ez jelenti számára az úttörést, s abból fakadóan a tanulságok helyes levonását.[75]

„Saját erőből dolgozni" azonban azt jelenti, hogy *a jövendő személyiségek hajlamaira támaszkodunk*, hogy a személyiséget szolgálhassuk. A személyiség ilyen vonatkozásban: „az önmaga fölött uralkodó, természetadta erőit az eszmény megvalósítására összefogó, az élet területein szabadon, önmagától határozó egyéniség."[76]

A német iskola tényleges gyakorlatával való összehasonlítást ilyen vonatkozásban kétségbeejtőnek tartja. A német iskola szerinte nem más a maga korában, mint „kollektív gondolkodásra kényszerítő intézmény", kollektív gondolkodáson a nem-gondolkodást értve,[77] mégpedig ilyenformán: „Az egyik, a tanító, gondolkodik, és a többiek utánagondolkodnak." Ez a tömegszerű nem-gondolkodás a személyiség elvével természetesen a legnagyobb ellentmondában van.

Ez az *eltömegesedés* Gaudig szerint *az osztálytanítás velejárója*. De ez nem is gazdaságos, hiszen az összes energiákat egyetlen ismeret megszerzésére fordítja az osztály minden egyes tagjánál. Meg kell tehát kísérelni a tanulók *külön munkacsoportokba* való elkülönítését a magasabb értékű munkateljesítmény érdekében. A tanítónak itt inkább szervező szerepe van. Minél inkább kialakul a tanuló önállósága, annál inkább rá kell bízni az egész munkát, még a célmeghatározást is. A matematika az ilyen értelmű szabadság megvalósítására kitűnő alkalmat szolgáltat: more geometrico képes a szabadságot s ezzel az egyén tevékenységi körét bővíteni. Az osztálytanítás egyéniesítésének fokozásával azonban nemcsak az iskolai munka természete változik, de az otthonié is kiválóan kiegészítheti az iskolai öntevékenységet.[78]

E tekintetben különös jelentősége van a személyiség kibontakozása szempontjából az értékítéletnek, és a fogalmaknak. „Ha az iskola a tanulónak jogot ad arra, hogy egyéni értékítéleteit kimondja s ne csak kimondja, hanem azt meg is védelmezze, úgy őszinteségre, önállóságra, bátorságra és valóságérzékre nevelődik, akkor szigorú önvizsgálathoz, idegen vélemények megbecsüléséhez szokik és egyrészről ment marad a jellemgyönge véleménynélküliségtől, másrészt attól a hajlamtól, hogy egyéni véleményekkel konokul szembehelyezkedjék."[79] Az osztályközösséget alkotó összes munkacsoportok ennek érdekében „egy összfeladatot" is kaphatnak, minek során kitűnik, hogy a kérdést egyénileg vagy csoportonként másként fogták fel. Így különböző érdekek és vélemények érdekes színjátéka alakul ki. „Így vágják keresztül magukat a megfigyelési feladatok egyre tágabb körén, így dolgozzák ki a matematikai feladatok mind nagyobb területét, így tanulmányozzák tervszerűen különböző

[74] Gaudig: Die Schule 65. l.
[75] Gaudig: Die Schule 89. l.
[76] Gaudig: Die Schule I. 86. l.
[77] Gaudig: Didaktische Prelüdien, Leipzig 1909. 41. l.
[78] Gaudig: Didaktische Prelüdien 45—46. l.
[79] Gaudig: Didaktische Prelüdien 47. l.

oldalról az irodalmi mesterművet" stb. De természetesen így lehet a történelmet forrásszerűen is tanulmányozni.[80]

E módszer gyakorlati alkalmazása az úgynevezett munkaórákon folyik, amit szerinte minden tárgy és minden fokozat számára lehet tartani. E munkaórák lehetnek egész tanórák, de lehetnek csupán óraszakaszok „ugyanazon vagy különböző követelményekkel".[81]

A beszámoló történhet szóban vagy írásban, de jobb, ha írásban történik, mert „a toll nemcsak a kigondoltat képes közvetíteni, de írás közben jönnek maguk a gondolatok is. Az írás sokkal intimebb, mint a beszéd."[82]

„Szabad szellemi munkát" kell mindenütt folytatni, úgymond, ahol ez egyáltalán lehetséges. Tehát minden korcsoport számára, mindenfajta társadalmi helyzetű tanulók között, mindkét nemre nézve és tájszempontokra való tekintet nélkül. Érvényes minden fokozatra az egyszerű népiskolától a főiskolákig."[83]

A tanulók teherbírására vonatkozó minden aggályt eloszlatni vél egyszerűen annak a kijelentésével, hogy a gyermekek a munkában kedvüket lelik, különösen a munka technikájában gyönyörködnek, pedig, mint mondja, „éppen ez a fontos".[84]

Még mindig jobb, ha a nevelő a tanulót csak a holtponton segíti ki, mint az, ha soha önálló munkájával el nem jut ilyen holtpontig.[85] A tanítói beavatkozás szükségességét különben is maga az osztály határozza meg.[86]

Ez a fajta szabad szellemi tevékenység azonban a tanító és tanuló viszonyának egész újfajta alakulását követeli. Ennek a viszonynak csak egyik oldalát határozza meg az a szempont, hogy a tanítói munka súlypontja az előkészítő szervezés. Ennél is fontosabb, hogy a viszony messze túlterjed a tanítás-tanulás viszonylatán s az iskolai élet minden alkalmára is kiterjed. Alaptermészete szerint ez a viszony semmiféle formulával nem határozható meg: teljességgel személyes természetű: a leendő tanulói személyiség és az érettebb tanári személyiség életközösségben való teljes kapcsolódását eredményezi.[87]

E Schneller követelményeire nagymértékben emlékeztető felfogás szintén hadat üzen a megszokott tanártípusoknak, de azzal a nagy különbséggel, hogy itt nem a lelkészi jellegű tanárság jelenti az előnyt s a szakképzettség a hátrányt, mint annál, hanem az egyéniség egy bizonyos passzivitásra való hajlandósága számít előnynek a személyiségalakítás céljaira. Nincs szükség arra, hogy a tanár a „lecke művészi felépítésében" tetszelegjen — mondja —, de az egyetemről hozott anyag besulykolása sem hozhat célnak megfelelő eredményt, ugyanígy nem a szuggesztív „szellemi zsarnok" sem. „A szabad szellemi munka tanítója nem ragyogó egyéniség", működése éppen java tekintetben láthatatlan, s éppen a személyi fejlődésre tett hatásában nagyon nehezen ismerhető fel.[88] Állandóan azon kell fáradoznia, hogy önmagát kikapcsolja a növendék és a tanulmányi

[80] Gaudig: uo. 48. l.
[81] Gaudig: ua. 96. l.
[82] Gaudig: Die Schule 97. l.
[83] Gaudig: Freie geistige Schularbeit 35—36. l.
[84] Gaudig: Freie geistige Schularbeit 48. l.
[85] Gaudig: Freie geistige Schularbeit 24. l.
[86] Gaudig: Freie geistige Schularbeit 8. l.
[87] Gaudig: Freie geistige Schularbeit 24—25. l.
[88] Gaudig: ua.

tárgy közvetlen kapcsolatának kedvéért.[89] Nem lehetnek a szó köznapi értelmében munkatársak sem, mert akkor a tanító a maga fejlettebb egyéniségével vezéri szerepre tenne szert akaratlanul is. Magatartásának összlényege növendékével szemben nem az „eros" kétes értékű, hanem az „agapé" tiszta szellemében alakul.[90]

Legnehezebb feladata a tanítónak a világnézeti nevelés kérdéseiben van. Itt nem lehet szó arról, hogy a tanító saját életszemléletét növendékeinek csak úgy egyszerűen átadja, mert akkor abból nem lenne megbizonyosodás, szellemi önállóság, egyedi világkép, amiért kinek-kinek magának kell megharcolnia a maga harcát. Amit e tekintetben a személyiség elvétől áthatott tanító tehet, az nem más, mint az, hogy a „tanulót zárt életszemlélet vágyával" telíti mindig arra gondolva, hogy „a végső döntés a felszabadított személyiség szabad tette".[91]

E tiszteletre méltó és az emberformálás magas igényeitől áthatott igazságok, melyek SCHNELLER nevelői alapfelfogásának is lényegévé lettek, így önmagukban ma is megérdemlik tiszteletünket. Világos azonban, hogy mint SCHNELLERnél is, úgy itt is, a cél nem az, hogy egy bármilyen világkép alakuljon, hanem olyan, amilyen a nevelő és az iskola világnézete, szóval a polgári rend világnézete. Világnézetre neveléssel ráhangolni, de úgy, hogy az mégis a szabad döntés formáját viselje magán, az önellentmondás határát súrolja s a valóságban is nagyon nehezen alakítható, de mégis lehetségesnek kell felfogni. A nagy feladat megoldásához az iskolai nevelésnek segítségül kell hívnia a tanuló iskolán kívül szerzett tapasztalatait, benyomásait, ismereteit, szóval a társadalom hatásait, vagy ahogyan GAUDIG mondja: „a nagy nemzeti kultúrfolyamat" szuggeráló tényeit. Nevelési tevékenységünknek tehát bele kell kapcsolódnia a nemzet történeti életének nagy vérkeringésébe, melyben megvilágosodik, hogy a szabad szellemi tevékenység a nemzeti kibontakozás leglényegesebb jegye és feltétele, kimüvelése tehát nemzeti kötelesség, de egyszersmind a nemzeti szellemmel való azonosulás is.[92] Ez az a felfogás, amely a mi SCHNELLERünk nemzetnevelésre irányuló szándékait is formálta, s a németséget úgy tünteti fel, mint a szabad szellemi tevékenységben kifejeződő magaskultúra igazi képviselőjét, minden túlzás nélkül nevezhető sovinisztának, a szó olyan értelmében, ahogyan az jóformán csak a világháborúra és világuralomra készülő német imperialistáknál fordult elő. Mint magas célkitűzés és neveléstechnikai igény, mégis igen sok jelentékeny pedagógiai eszmének és gyakorlati fogásnak vált melegágyává, s az egyes tantárgyak oktatásával kapcsolatban komoly didaktikai újításokhoz is vezetett.

A gyakorlati megvalósítás tekintetében „kibírhatatlan horizontszűkülés"-nek nevezi azt a felfogást, mely a tanuló önálló tevékenységét — KERSCHENSTEINER módjára — a technikai vonatkozásokra szűkíti le. A kézügyességre nevelés GAUDIG szerint amúgy is korszerűtlen, hiszen, mint mondja, erre már „a gyári munkásoknak sincs szükségük".[93] Sokkal fontosabb annak a fő szempontnak érvényesítése, hogy „nem szabad károsodnia az intellektuális munkának" s főleg, hogy „technikai gondolkodás előállító tevékenység nélkül is lehetséges". Végül, hogy a technikai munkafolyamatoknak önmaguktól nincsen ösztönző erejük a szabad szellemi tevékenységre, s a kézimunka az akarati energiára csak akkor hat, ha az „átszellemesíttetett".[94]

[89] GAUDIG: ua. 16. l.
[90] GAUDIG: Freie geistige Schularbeit 25. l.
[91–92] GAUDIG: Freie geistige Schularbeit 25—27. l.
[93] GAUDIG: Die Schule I. 76—77. l.
[94] GAUDIG: Die Schule I. 78. l.

SCHNELLERre itt különösen azzal hatott, hogy ő sem híve a szakoktatásnak, amely a nagy és egységes technikai folyamatból csak az egyes elemeket képes kiragadni.[95]

Ennek e felfogásnak, melyben kifejezésre jut az úriság arisztokratikus életszemlélete is, mégis van pozitív oldala. S ez abban lelhető fel, hogy a munkafolyamatban is a nagy és a modern technika lényegét képező összefüggésekre akar inkább ránevelni s így alkalmas az abban való korszerű tájékoztatásra és megfelelő szellemi készségek alakítására. Ennél azonban sokkal többre értékeli — s kétségtelenül ezzel hatott SCHNELLERre is — „a történelmi megismerés képességét", mert ez szerinte az, amit egyáltalán „magasabb képességnek" nevezhetünk.[96]

Az így felfogott történelmi oktatásban a legfontosabb a szemináriumi munka, melynél középiskolában nem kell olyan mélységre és terjedelemre törekedni, mint a felsőoktatásban. Fontos „a történelmi eszme" fejlődésének nyomon követése. Ez adja meg felfogása szerint a dolgok magyarázatát is. Ez a megértés „a megtörténendő"- nek a megértésére is vezet s így cselekedeteinket irányítja a jelenben és a jövőben is. Ez már politikai érzék kérdése, ami viszont nincs történelmi érzék nélkül. A legfontosabb az önálló megértés, mert önállóan kell cselekednünk is. Itt a korszak alapvonásainak önálló felismeréséről van szó, ami értékes tevékenység, összehasonlító gondolkodást kíván és fejleszt, valamint értékelésre kényszerít. Mivel a mindent megmagyarázó eszmének a „nagy ember" megértése a nyitja, mert ő az eszme hordozója, azért az ilyenfajta feladat szerinte nem esik túl a 18—19 éves ifú és leány képességein.[97]

Különben csak természetes velejárója ennek az egyénítő és idealizáló történelemfelfogásnak, a német idealista filozófia közvetlen hatásának, hogy a hangsúlyt a politikai történelemre helyezi. A dolgok végső okát rejtegető e felfogását a „művelődéstörténet" lebecsülésével súlyosbítja, mondván, hogy az sokszor a „műveletlenség története" s amit igazán művelődésnek lehet nevezni, abba beletartozik a politikai, az állami élet is.[98] A műveltséget is a politika határozza meg, tehát a „nagy ember" mások céljait és munkáját is meghatározó cselekedete.

E történelemfelfogásban jelentkező világnézet itt is harci fegyver, mint a vele mindenben egyező SCHNELLERnél, csakhogy még annál is inkább: A Szociáldemokrata Párt szelleme és az általa vezetett tömegek gondolkodásának alapjai ellen irányul s a munkásosztály békepolitikájával szemben még a háború jogosságát is hangoztatni meri: „Fel kell fedni a serdülő ifjúság előtt azt a nyers igazságot — hirdeti —, hogy gyakran a háború volt az egyetlen eszköz, ami által egy nép a maga anyagi létét és erkölcsét biztosíthatta. Fejleszteni kell a fogékonyságot és a megértést a nemzet nagysága iránt is, amely mindenét feláldozza becsületéért. Nincs csekélyebb jelentősége annak sem, hogy az ifjúságban „a katona hősiessége iránti tiszteletet felkeltsük".[99]

A szociáldemokrata család, amely szemben áll e nézetekkel, ha valóban szereti gyermekét, nem avatkozik bele annak világnézeti döntésébe, mert megérzi,

[95] GAUDIG: Die Schule I. 80—81. l.
[96] GAUDIG: Didaktische Prelüdien, 119. l.
[97] GAUDIG: Didaktische Prelüdien 120—121. l.
[98] GAUDIG: Didaktische Prelüdien 123. l.
[99] GAUDIG: Die Schule II. 53—55. l.

hogy ártana vele a gyermek kedély- és akarat-életének.[100] A szabad szellemi tevékenységből fakadó szabad döntést a világnézet dolgában tehát nemcsak az iskola ráhangolásai készítenék elő, hanem a szülői ház világnézeti passzivitása is.[101]

Ha SCHNELLER nem is jutott el a maga hasonló politikai szándékainak ennyire részletező pedagógiai kifejtéséig, alaptendenciáiban mindezzel sok egyezést mutat. Ha nem dolgozta is ki a szabad szellemi tevékenység iskolai didaktikáját úgy, mint GAUDIG, annak didaktikai alapszemléletével teljesen egyetért s azt saját nézetei kiformálásánál minden bizonnyal fel is használta. A gyakorlati megvalósítás lehetőségeit azonban nem az adott iskolaszervezeten belül, az oktatási folyamat és formák megfelelő átalakításával gondolta szolgálni, hanem a fokozatosság elvét figyelembe véve egy, a reformgondolatoknak is, a politikai célzatoknak is jobban megfelelő új iskolaszervezettel és tantervvel. E tervek bemutatásának tehát ilyen értelemben is van jelentősége.

Schneller István iskolaszervezeti és tantervi reformterve

A meglevő iskolaszervezet SCHNELLER szerint négy szempontból nem kielégítő: Nem ad lehetőséget a személyiséggéválásra önálló tevékenység útján, ezért nem készít elő megfelelő módon az egyetemre, nem érvényesül benne a koncentráció világnézeti célzata s végül a nemzetté nevelés gondolata sem megfelelő formák között érvényesül benne.

E hiányok közül a koncentrációét a legkönnyebb megszüntetni. „A képzetkör koncentrációja és a személyi nevelői mozzanat érvényesülése érdekében az alsóbb osztályokban számoljunk a régi rendszer előnyeivel",[102] azaz szorítsuk szűkebb térre a szakrendszert és érvényesítsük nagyobb mértékben több tantárgy egy tanár által való tanításának gyakorlatát. A személyiséggéválás érdekében viszont „a felsőbb osztályokban számoljunk a középiskolai tanulók egyéniségen alapuló azon hajlamával, mely őket egyes tantárgyakkal öntevékeny foglalkozásra indítja".[103]

Ez utóbbi célt nem érhetjük el pusztán csak úgy, ha az egyes tantárgyak óraszámát csökkentjük, „a közösen tanulandók mértékét", azaz a tananyagot megrövidítjük az egyéni hajlamok kielégítését célzó órák térnyerése érdekében. Ez csak az egyik hiányolt vonatkozásban hozna javulást. Az összes hiányok kiküszöbölésére átfogó reformterv megvalósítása lenne szükséges. Ennek érdekében alapul kell venni EÖTVÖS JÓZSEF „bi-, illetőleg trifurkációs" elképzeléseit. Eszményül szolgál „a műveltek társadalmi egyesülésére" irányuló szándék, tehát a „műveltek" társadalmi érdekeinek szolgálata és a „kulturális haladás" igenlése. A legfőbb figyelem éppen ezért a gimnáziumot illeti, hiszen ez azon iskolatípus, amely „a műveltek közkincsét", az „általános műveltséget" a jövő nemzedékre átszármaztatja, s ezzel az egyetemre való előkészítési feladatát is megoldja, de természetesen csak úgy, ha felfelé haladva egyre jobban megteremti a megfelelő öntevékenységi alkalmakat. Ez a műveltség tehát egyáltalán nem azonos „bizonyos ismeretek és ügyességek meghatározható summájának birtokával", de tartalmaz ezen kívül egy „erkölcsi habitust, amely a birtokot

[100] GAUDIG: Die Schule II. 55—56. l.
[101] GAUDIG: Die Schule II. 58 l.
[102] SCHNELLER: Pedagógiai Dolgozatok I. 91. l.
[103] SCHNELLER: ua. uo.

nemesíti" s a műveltségnek igazi tartalmat ad. S ez az erkölcsi tartalom e vonatkozásban a nemzettélevés állapotán mérhető le gyarkorlatilag, a keresztyénség eszmeiségében elméletileg.

Ennek a hagyományos szemléletnek szolgálatában a szellemi elit iskolája, a gimnázium, két feladatot van hivatva betölteni: az egyetemi tanulmányokra való előkészítést a szabad szellemi munka fokozatos megvalósítása útján és a magyar nemzeti szellem és nyelv hatékony ápolását és terjesztését a nemzetiségi nyelveknek adandó engedmények nyújtása útján, azaz rugalmas, kompromisszumos alapon.

Ennek a didaktikai igényességnek és politikai rugalmasságnak jegyében mind a szellemi önállóság, mind a nemzeti szellemben való kiteljesedés négy fokozatban valósul meg; a kétéves előkészítő tanfolyam, a hároméves progimnázium, az ugyancsak hároméves gimnázium s végül a kétéves liceum fokozatain át, tehát egy tízéves középiskolai tanfolyamon, mely három elemire épülvén, az egyetemi tanulmányok előtt 13 esztendős előtanulmányt jelentene.

A „középiskolára előkészítő tanfolyam" az elemi után két évig a gimnáziumi tanulás előfeltételeit teremtené meg.

Már itt el kell kezdeni egy indogermán élőnyelv tanítását, ami hazánk viszonyai között a mi számunkra csakis a német lehet. A nemzetiségek, amennyiben nem németek, ezen indogermán nyelv címén a „maguk nyelvét" tanulhatják. Az anyanyelvi oktatásra azonban a nemzetiségi gyermek magyar nyelvre való megtanítása épül fel, a nemzetiségi nyelv ennek érdekében tehát mintegy a segédnyelv szerepét tölti be. Erre azért van szükség, mert a gimnáziumban már csakis a magyar lehet az oktatás nyelve. (Amiben benne van az is, hogy itt még a fenti céllal a nemzetiségi nyelv használata sincs kizárva.) De szükség van a magyar nyelvre az előkészítő tanfolyamon azért is, mert már itt tanulnak mind a két évben magyar nemzeti történelmet, hogy „az ifjak, mint a magyar történet által ápolt nemzeti szellemtől áthatott fiúk lépjenek a középiskolába". (Schnellernél mindez csak a fiúkra vonatkozik.)

A kétéves előkészítő tanfolyamon a történelem mindkét évben heti 4—4 órában szerepelne, a nemzetiségeknél a magyar nyelv heti 8 órában, a magyaroknál a német nyelv heti 8 órában. A kötelező óraszám hetenként mindkét tanévben 27 lenne.

A *progimnázium* háromosztályos. Jellemzően azért, mert a „történet korszakainak megfelelően hároméves tanfolyamra osztjuk az egyetemes történet tanítását". De ugyanezt a beosztást kívánják a többi tantárgyak is, mindenekelőtt a földrajz és a természetrajz, melyek a történelemmel szoros kapcsolatban vannak, amennyiben természeti szempontból mutatják be a történelem színterét, a föld felszínét s annak életét. Itt a nyelvvel alaki szempontból kell foglalkozni, de erre a szerepre sem az anyanyelv, sem bármelyik élőnyelv nem lévén alkalmas — hiszen ezeket „per usum" kell tanulni —, a megfelelő nyelvi tárgy csakis a *latin* lehet. Ezen kell boncolni a nyelvet „grammatikai, syntaktikai" szempontból. Fontos ezt itt elvégezni, mert a gimnáziumban már a latintanár is a mű tartalmára fordítja fő gondját. A progimnáziumban minden évfolyamon 30 lenne a kötelező heti óraszám, s a fő tantárgyak közül a történelem heti 4—4, a latin heti 8—8, a német és a többi nemzetiségi nyelv heti 2—2 órában.

A *gimnázium* három évfolyamán a fő tantárgyakhoz még a görög csatlakozna fel, mint második klasszikus nyelv mindhárom évfolyamon egyaránt 4—4 órában. A latint az elsőben 5, a másodikban 3, a harmadikban 2 órában tanítanák, de most már hangsúllyal a művek tartalmi-esztétikai vonatkozásain.

A nemzetiségi nyelvet minden osztály továbbra is heti 2—2 órában, a történelmet pedig minden évfolyamon 4—4 órában tanítanák. A teljes heti óraszám az első évben 31, a két felső osztályban 30 lenne.

SCHNELLER a következő hat szempontból tartja reformrendszerét a meglevővel szemben előnyösebbnek: Az egyes fokozatok befejezett képzetköröket adnak, azaz lezárt műveltséggel engedik ki a tanulót az életbe. Egyszerre két új nyelvet nem követel, a koncentráció követelményének jobban megfelel, számol a „kultúrfokok" elméletével, tehát a személyiség kifejlődésének NATORP—SCHNELLER-féle szakaszaival, a tananyagot kiveszi a bevégzettség fogalomköréből s a folytonos fejlesztés igényével kapcsolja össze, s végül hangsúlyt tesz az érzületre is.[104]

Az egyetemi előkészítés közvetlen célját a l i c e u m szolgálná a maga négy szemeszterével. Itt a pályaválasztási tanácsadás is az iskolatípus feladatai közé tartozik, de a legfontosabb, hogy a választott képzési irányt és igényt „a tudomány egészével egybekapcsolja, s hogy a növendék önálló munkásságát ellenőrizze". De a liceum mindezt túlszárnyaló elsőrendű célja az, hogy a *nemzeti érzést mindenkiben tudatossá tegye*, mégpedig „a nemzeti történet egészének az egyetemesből való kiemelése és különálló elmélyítése által".

Az első szemeszterben „a tudományok általános enciklopédiája a nagyhorizontú széttekintést szolgálná a szellem birodalmában". Ezt a schnelleri világnézetnek megfelelő hitelvi tartalommal a „valláserkölcsi világnézet rendszere" telítené, amelyet párhuzamosan tanulnának. Ehhez a második félévben értelemszerűen kapcsolódna „a filozófiai propedeutika, amely itt igen sajátosan és az előzményekből következően „az ismeret határait" és a helyes gondolkodás törvényeit ismertetné. A második év első szemeszterében az ifjak a „társadalmi tudománnyal" ismerkednének, azaz megint csak igen jellemzően főleg „a társadalmi bajok eltüntetésének kérdéseivel" foglalkoznának ennek keretében. Erre jutna a legnagyobb óraszám, heti 6 óra. A magyar történelem a „nemzeti történet egészének az egyetemesből való kiemelése" volna és az első két félévben éppen úgy mint a valláserkölcs és a propedeutika heti 4—4 órával szerepelne. A magyar irodalom mindössze 2—2 órával érné be az első két félévben.

A második év második szemeszterében már nem lenne általában kötelező tantárgy. Itt mindenki s z a k c s o p o r t o t választana. Ilyen szakcsoportok lennének: 1. történelem—latin—görög, 2. középkori történelem—modern nyelv, 3. újkori történet—modern nyelv, 4. fizika—matematika, 5. természetrajz—földrajz.[105]

Megfelelő áthidalás híján a meglevő bajok továbbnövekedése volna a következmény. Ezek között van az, hogy az egyetemi ifjúság a tanszabadságot léha szabadosságra használja ki, vagy az, hogy ennek a veszélynek elhárításával kapcsolatban újabb baj támad, az, hogy az egyetemet fenntartó hatóság, tehát az állam, „beviszi a gymnasiumot az egyetemre", vagyis a tantárgyak hallgatását kötelezővé teszi, ami nyilvánvaló ellentmondása a tanszabadság egyetemen annyira nélkülözhetetlen elvének.[106]

Ez a tanszabadság, mint a szabad szellemi tevékenységnek megfelelő szervezeti forma, a magas célkitűzések megközelítésének szerinte egyetlen lehetséges eszköze. Sokat ront eszmei emelkedettségén, de politikai célzataiból következik,

[104] SCHNELLER: Pedagógiai Dolgozatok III. 192—194. l.
[105] SCHNELLER: Ped. Dolg. III. 219—221. l.
[106] SCHNELLER: Ped. Dolg. III. 84—9. l.

hogy ezt a tanszabadságot ő maga is csak addig tartja tiszteletben, „míg azt az egységes nemzeti szellem éltetően hatja át".[107] Ezzel a kényszerű kikötéssel jut ellentétbe egymással elmélet és gyakorlat, jeléül annak, hogy polgári álláspontón állva már nem valósítható meg következetesen a szellemi szabadság, mert ez a történelem által amúgy is fenyegetett politikai pozíciókat hozná végveszélybe, nálunk éppen „az egységes politikai nemzet" egyre képtelenebb koncepcióját.

A *tanárképzésben* változás annyiban volna csupán, hogy a középiskolai tanárok egy elit rétegének kellene szükségképpen kialakulnia, a liceumi tanárok szűkebb körének, s ez már önmagában is ösztönözne jobb egyetemi munkára. A gimnáziumi tanártól csak azt lehet elvárni, hogy általában művelt ember legyen s csak azután legyen szakember. Meg kell tőle kívánni „a történelem általános ismeretét", amivel különben „előadói ügyessége" is szorosan összefügg. A liceumi tanár „elsősorban szakférfiú, tudós, aki a rábízottakat a szabad tanulmányozás magas fokára akarja emelni". Ezért „az egyetemmel szorosabb kapcsolatban kell lennie" s doktorátussal, majd magántanársággal kell bizonyítania a tudomány továbbvitelére való alkalmasságát, mely majd akár egyetemi tanárságra is jogosítja.[108]

A tanárképzés korszerűsítésére az 1896-i Egyetemes Tanügyi Kongresszuson tett javaslata egybeesik br. Eötvös József egykori terveivel, mely éppen ez időben már az Eötvös Kollégium létesülésével a megvalósulás stádiumában volt.[109] Internátusi bentlakás és azzal kapcsolatos könyvtárhasználat, az önálló szellemi munka lehetőségeinek megteremtése adják lényegét.

Elválaszthatatlan ez a követelése az egyetemi munka lényegére vonatkozó ismert elveitől. Hirdeti, hogy az egyetemnek „a betanító szakiskola" jellegen felül kell emelkednie. Ezért a professzoroknak nemcsak professzív jellegű előadásokat kell tartaniok, hanem szemináriumokat is, ahol a résztvevők összmunkásságában valósul meg a szabad kutatás és szabad szellemiség elve.[110]

Utószó

Schneller István pedagógiájának nemzetközi kapcsolataiban és osztálytartalmában való megvilágítása nem tartozik a neveléstudomány, azon belül a neveléstörténet gyakorlati értékű feladatai közé. Legalább nem a szónak abban az értelmében, mely az azonnali haszonkeresés szempontjához kapcsolódik. Mégis úgy érzem, hogy próbálkozásom, ha nem is teljesen és véglegesen, de a tisztázás felé mozdított egy néhány olyan kérdést, melyeket a bevezetőben említettem, s melyek közvetve mégis gyakorlati jelentőségűek, mert ma is élő pedagógiai nézetekre vonatkozóan adnak eligazítást. Ezzel kapcsolatban talán még arra az általános igazságra is sikerült egyszer-egyszer fényt villantanom, hogy politikátlan álláspont a pedagógiában nincs, nem is volt soha s így a neveléselméleti rendszerekben rejlő igazságokat és hibákat vagy hiányosságokat soha nem lehet az általuk érvényesülő politikai szándékoktól, osztálytartalmaktól és célzatoktól függetlenül szemlélni. A nevelésnek mint politikumnak felismerése egyáltalán nem újkeletű eredmény, de marxista megvilágításban kapja meg igazi jelentőségét. Ha a konkrét példa, Schneller István pedagógiája, mely kora mértéke szerint tiszteletre méltó nevelési elveknek volt átgondolt rendszere, a maga poli-

[107] Schneller: Ped. Dolg. III. 222—223. l.

[108–110] Schneller: Az egyetemi tanulmányozás feladatairól. A II. Egyet. Tanügyi Kongresszus Naplója I. 812—820. l.

tikai tartalmában is az igazságok és végzetes tévedések olyan egészeként mutatkozott e fejtegetésekben, amelyeknek pozitív vagy negatív értékét és mértékét ez a viszonyítás lényegében megadta, célomat elértem.

FORRÁSOK

Schneller István: Pedagógiai Dolgozatok I—II—III. Bpest, 1909. Horánszky.
Schneller István: Beszédek, Pozsony, 1891.
Schneller István: Egyéniség—személyiség, Magyar Pedagógia, 1906.
Geschichte der Erziehung: Dr. Gerd. Hohendorf: Die Entwicklung der pedagogischen Theorie in Deutschland unter der Bedingungen des Imperializmus, — die reformpedagogische Bewegung. Berlin, 1957.
Kármán Mór: A pedagógia feladata és helye a tudományok sorában. A II. Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója I. Bpest, 1898.
Ellen Key: Essays, Fischer Verlag, Berlin, 1905.
Paul Natorp: Philosophie und Pedagogik, Marburg, 1909. Elwert.
Hugo Gaudig: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit I—II.
Hugo Gaudig: Didaktische Prelüdien, Leipzig—Berlin, Teubner, 1909.
Hugo Gaudig: Ausblicke in die Zukunft der deutschen Schule, Berlin, 1910.
Hugo Gaudig: Freie geistige Schülerarbeit, Hirt, Breslau, 1922.
Georg Kerschensteiner: Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, Teubner, 1912, Leipzig—Berlin.
Pauler Ákos: A pozitív pedagógia alapelveiből, Magyar Pedagógia, XI. (1902) 1—22. l.
Schneller István: Az egyetemi tanulmányozás feladatairól, a II. Egyet. Tanügyi Kongresszus Naplója I. 812—826.

Ференц Боди:

ПЕДАГОГИКА ЛИЧНОСТИ ИШТВАНА ШНЕЛЛЕРА И ЕЕ СВЯЗЬ С НЕМЕЦКИМИ РЕФОРМИСТСКИМИ ДВИЖЕНИЯМИ

Иштван Шнеллер — педагог, преподавал в Клужском университете в конце XIX-го и в первых десятилетиях XX-го века. Позже он был профессором университета в городе Сегед. В очерке анализируются его педагогические взгляды, которые сопоставляются с учениями тех немецких педагогов, которых знал *Иштван Шнеллер* и которые влияли на него.

Ferenc Bódi

PEDAGOGY OF PERSONALITY OF ISTVÁN SCHNELLER AND HIS RELATION TO GERMAN REFORM MOVEMENTS

István Schneller the pedagogue was professor of the university of Kolozsvár at the end of the 19th and the first decades of the 20th century, later professor of the Szeged university. Author analyzes his pedagogical views and collates them with the teachings of the representatives of German pedagogy known by and influencing of István Schneller.

NÉHÁNY KUTATÁSELMÉLETI PROBLÉMÁRÓL*

Az iskola átalakításának társadalmi igénye újabb és újabb erőfeszítésekre készteti a pedagógus kutatók széles táborát. Több irányú kísérleteknek lehetünk szemtanúi napjaink szovjet és hazai pedagógiai, pszichológiai kutatásai során, de ezt lehet elmondani szinte valamennyi jelentős mai pedagógiai irányzat alapvető tendenciájáról.

A szocialista pedagógia kétségtelen egyik döntő, ha nem alapvető sajátossága a valóság (itt: pedagógiai valóság) minél sokoldalúbb megragadása és közvetlen részvétel a valóság (pedagógiai és társadalmi) célirányos, perspektivikus, dialektikus összefüggések szerinti megváltoztatásában. Ha korábban ez a sajátosság nem nyert kellő kifejezést, akkor napjainkban azt lehet megállapítani, hogy mind a valóság megragadása, mind annak átalakításában való közvetlen és közvetett részvétel egyre inkább sajátjává válik ennek a „legdialektikusabb tudománynak" (Makarenko szavai), s ez biztosítja a pedagógia, mint tudomány, hatékonyságának növekedését s társadalmi funkciójának mind tökéletesebb betöltését is. Ha a korábbi évekből alig tudunk felidézni kutatásmódszertannal kapcsolatos jelentős munkát, akkor most nemcsak kisebb-nagyobb cikkekre (Szkatkin, Zankov vagy Szarka), de önálló monografikus kérdésfeldolgozásra is rábukkanhatunk.

L. V. Zankov *A didaktikai kutatások tárgyáról és módszereiről* c. monográfiája a tudományos kutatás új perspektíváit csillogtatva meg éppen a kiterebélyesedő módszertani irodalom *elmélyüléséről* s új színeiről tanúskodik. A szerző szavai *a kibernetika matematikai apparátusának a didaktikai kutatásokban való alkalmazásáról* megvilágítják a nem nagy terjedelmű mű egész értelmét, azt a törekvést, hogy a didaktika *egzakt tudománnyá* alakuljon át. Valamennyi részkérdés tárgyalása ezt a célt szolgálja. Az olvasó számára viszont még egy örvendetes jelenség teszi jelentőssé Zankov professzor vállalkozását. Bár a didaktikai kutatás több éves tapasztalatai alapján írott s e mű elé kitűzött cél, természetszerűen, a didaktika sajátos törvényszerűségeiből eredő kutatási eszközrendszerre irányítja a figyelmet, ugyanakkor egyes alapvető problémamegoldások tekintetében *túlnő a didaktikai kutatások keretein s az egész nevelési folyamat kutatásához* nyújt adalékokat, sőt általános módszertani segítséget. Elegendő ha csak arra utalunk, hogy a tényanyag és általánosítás megvalósítását tipizált, analitikoszintetikus modellek feltárásában látja a szerző megoldottnak, vagy az oktatás és fejlődés kapcsolatát a nevelő-oktató tevékenység szerves egészének kialakításában látja. Ahogy megfogalmazza: „Didaktikai kutatásokat folytatva nem elégedhetünk meg pl. a nevelőmunka közismert szabályainak és követelményeinek egyszerű tudomásulvételével, vagy nem illeszthetjük egyszerűen azokat az új didaktikai feltételekhez. A dolog lényege a következőkben rejlik: az oktató- és nevelőmunka módozatainak *együttesét* kell kutatnunk s éppen ez a kombináció alakítja ki az oktató-nevelő folyamat meghatározott (konkrét) variánsát" (126. oldal). Véleményünk szerint, egybehangzóan a szerző általánosító megállapításaival, ez a szintetikus kutatás az oktatás és nevelőmunka összekapcsolásával máris égetően szükségessé vált. Ezen túlmenően viszont betekinthetetlen távlatokat tár fel ez a szemléletmód az oktatás nevelői effektivitása, a világnézeti, erkölcsi nevelés komplex kutatása számára is.

Meg sem kísérelve áttekinteni valamennyi problémát, amelyet a szerző érint, szeretnénk rövid ismertetés keretében néhány megjegyzéssel élni a napjainkban felmerülő kutatási kérdésekkel kapcsolatban.

Rövid bevezető után Zankov professzor a pedagógiai normák, tudományos tények és objektív törvények összefüggéseit fejti ki. A didaktikai kutatások tárgyának meghatározását szolgáló fejezetet a megfigyelés s a tanárok tapasztalatainak leírása és általánosítása önálló fejezetként formálja logikus egésszé.

* L. V. Zankov: A didaktikai kutatások tárgyáról és módszereiről (О Предмете и методах дидактических исследоапнии Москва, 1962.) c. műve alapján.

Önálló és egyik legjelentősebb fejezetként a didaktikai kísérletet tárgyalja a szerző, majd befejezésül a kutatások perspektíváját vázolja fel. Fejezetenként összesített irodalomjegyzék s függelékként közölt, de szintén önálló jelentéssel bíró leírás zárja a könyvet, melynek keretében a kutatás technikai bázisául szolgáló iskolalaboratórium rövid ismertetése még megalapozottabbá és izgalmassá (ha szabad ezt a szót használni) teszi ezt a magávalragadó, jelentős beszámolót.

A „Bevezetés" és általános elvi kérdések tárgyalásának középpontjában az a kérdés áll, hogyan lehetne a pedagógiai diszciplínák sajátos kérdésfelvetéseinek megfelelő *kutatási eszközrendszert* létrehozni. Az a tény, hogy a szerző a kutatási eszközök témához a téma adekváltságát, zárt egységét s a kutatás differenciáltságát egységben látja, aláhúzza az adott mű ígéretes kezdeményezésének jelentőségét. Harcban a formalizmussal, az egyoldalú leíró-adatgyűjtő „tudományos" kutató-stílussal, Zankov professzor a kutatások prakticista beállítottságával szembeállítja a törvényszerűségek belső lényegének feltárását, amelynek eredménye minden esetben a sokoldalúan megalapozott pedagógiai ajánlás.

Ahhoz, hogy *a pedagógiai ajánlás* megszülessék, az egyik legfontosabb feltétel *a tudományos tények összegyűjtése*, mennyiségi és minőségi *elemzése*. Sem az *a priori* ténylátás, sem az egyoldalú (mennyiségi a minőségitől elválasztva) elemzés nem képes biztosítani a tudományos kutatás mélységét és objektivitását. Ugyanakkor az egyes tanár stílusa, mesterségbeli jártassága is másodlagos kell, hogy legyen, ha az általános törvényszerűségek feltárására törekszik. Konkrét oktatási módszereket kell egybevetni s eredményességük alapján ítélni meg az adott eljárásmód *egészét*. „Következésképpen, az objektív törvény természetszerűen tartalmazni fogja az oktatási módszerek *összehasonlító hatékonyságát*, amely egyben magábazárja a tanulók *pszichikai tevékenysége* sajátosságainak feltárását is, mint ami a magasabb hatékonyságot meghatározza" — írja a szerző (24. oldal).

A hatékonyságot mérő objektív adatokra és a törvényszerűségek kimutatására törekvés ugyanakkor elveti az oktatási módszer önkényes, külső jegyek vagy lényegtelen adatok összevetésére épülő meghatározását. A különböző módszertani kategóriák és módszerek osztályozása terén uralkodó ellentmondások azt mutatják, hogy tudományos alap nélkül beszélünk egyes módszerek nagyszerűségéről vagy elégtelen voltáról, ami könnyen elvezet az „egyetlen módszer a módszertelenség" durva általánosításához.

Ahhoz, hogy az egyes oktatási módszerek teljes funkcióját (oktató-nevelő jelleg) meg tudjuk állapítani, éppen *hatásuk nagyobbmérvű kísérleti elemzése* szükséges. Ez adhat egyben a módszerekkel kapcsolatos valamennyi vitás kérdésre is kielégítő feleletet.

Miben rejlik tehát a didaktikai kutatások lényege? Mi a didaktikai kutatások tárgya? Bírálva Kairov, Simbirjev és Ogorodnyikov tankönyveinek szűk meghatározását, a szerző Danyilov és Jeszipov meghatározásához csatlakozik, akik a didaktikai kutatási módszerek tárgyalása során hangsúlyozzák a kísérlet jelentőségét. Éppen a kísérlet biztosítja „meghatározott új elemeknek az oktatásba való beáramlását mind az új tartalom, módszerek, módszertani fogások, mind az oktatómunka szervezeti formáit illetően". (L. M. A. Danyilov—B. P. Jeszipov: Didaktika. Moszkva, 1957. 8. oldal. Oroszul.) A didaktikai kutatások tárgyát legjobban az oktatás gyakorlata átalakításának aspektusából lehet megközelíteni. Szerzőnk véleménye szerint a legfontosabb „szervesen összekapcsolni a kutatások során *az oktatás új módszereinek létrehozását azon objektív törvények feltárásával*, amelyeknek e módszerek alkalmazása alá van vetve". Csak az ilyen szerves kapcsolat biztosíthatja a gyakorlat *átalakítását*.

Nyugodtan hozzátehetjük, hogy az új módszer kísérleti kimunkálásának, kipróbálásának és kontrolljának a nevelési tárgyú kísérletek megtervezésénél s lebonyolításánál lényeges elemeknek kell lenniök. Ha lényeges különbségként kell is megemlítenünk a kísérleti feltételek kiegyenlítődésének kisebb lehetőségét s a kollektív élet belső rendszerezettségének lényeges hatását, pl. egy osztályban folyó nevelési tárgyú kísérlet lebonyolítására (ha egyéb tényezőkről most nem is beszélünk), mégis legfőbb elemeiben azonos tendenciáról kell beszélnünk az oktató-nevelőmunka egész folyamatát illetően. Önálló kérdést jelent természetesen az eredmények mennyiségi és minőségi elemzése, amelynek során a nevelési folyamat sokténye zős komplexumának szem előtt tartása részben leszűkíti pl. a mennyiségi, részben új jelentés kimunkálását (minőségi mutatók) teszi szükségessé.

Milyen szerepet játszik a pszichológia a didaktikai kutatások rendszerében? — veti fel Zankov elvtárs a napjainkban oly sokat vitatott téma (lélektan — pedagógia viszonya) egyik alapkérdését. Kétségtelenül egyik lényeges mozzanata a pedagógiai kutatásnak a lélektan által kimunkált adatok felhasználása (az általános és a fejlődéslélektan eredményei). A tanulók tanulmányozása igen sok vonatkozásban lélektani megfigyelésre épül. A legfontosabb mégis a szerző véleménye szerint az „hogy a *kísérleti-pszichológiai módszertan s a pszichológiai elemzés* a pedagógiai kutatások szerves részévé váljék" (39. oldal).

Ez semmiképpen sem mechanikus és formális „bekapcsolódást" jelent. Sajnos ebben a tekintetben Danyilov, Jeszipov s Szkatkin munkái is hiányosak, s így csak egyfelől a

hatásrendszer, másfelől az eredmények összevetése alkotja a fő mondanivalót, s a 'hogyan?', 'miképpen?', 'milyen módon?' kérdésekre nem kapunk feleletet. A kutatás módszereinek primitivizmusa eluralkodott a pedagógiai kutatásokban még az ötvenes években s azóta kevés eredményt értünk még el e hibák leküzdésében. Kimondottan pszichológiai kutatásokban a pszichikai jelenségek megmagyarázását s a pszichikai folyamat törvényszerűségeinek feltárását, míg a pedagógiai (itt: didaktikai) kutatások homlokterében az oktató-nevelő folyamat jellegének törvényszerűségeit segít megérteni a pszichológiai tevékenység elemzése. Így kirekesztjük egyfelől a modern burzsoá irányzatok tendenciózus teszt-értékelését, amely az értelmi fejlettség koefficiensének kiszámításával és a mennyiségi tényezők túlértékelésével közismert célokat szolgál. Ugyanakkor tarthatatlannak véljük E. Meuman törekvéseit, aki az oktatás módszertanát a pszichológiai kísérletek eredményeiből vezette le. A lélektan itt alárendelt szerepét húzza alá a szerző nyomatékosan; a lényege *a pedagógiai törvényszerűségek feltárása*. Így pl. az oktatás és fejlődés témájának kutatását a fenti elvek alapján a következők jellemzik (l. 51—53. oldalakat): 1. A cél megjelölése — az oktatási folyamat felépítése és a tanulók fejlődésbeni előrehaladása közti viszonylatok feltárása — magában rejti egy kísérletsor meghatározott vonalát. 2. Megfigyelések a tanulók általános fejlődését meghatározó fontosabb tényezők feltárása céljából. 3. A tanulók megfigyelőképessége, gondolkodása és gyakorlati tevékenysége tényéről szerzett pszichológiai adatok felhasználása. Így pl. a megfigyelőképesség elemzésénél a következő adatok vizsgálata: a tárgy objektív vizsgálata; a tárgy sajátosságainak megállapítása; a hasonlóság és különbség felfedése; a közvetlen észlelésre támaszkodó ítéletek megalapozása; az észlelt jelenségek magyarázása. 4. Speciális feladatok összeállítása s azok megoldatása. 5. Az elvont gondolkodás modelljeinek felépítése s a tanulók reakcióinak vizsgálata és elemzése.

Nem kisebb jelentőségű az egész pedagógiai tevékenység alakítása szempontjából a tanuló személyisége egészének tanulmányozása s az eszközrendszer hatékonyságának elemzése az egész tanulóra gyakorolt befolyás mérlegelése alapján.

Korábbi munkáira támaszkodva* az elmondottak alapján mutatja be a szerző a tudományos megfigyelés, leírás és tapasztalatok általánosításának módjait. Nem tűzve magunk elé célul a mű részletes ismertetését, elegendőnek tartjuk, ha utalunk két fontos megállapításra: *a)* meg kell találni a tudományos kutatás számára szükséges tipikus szituációkat, s ez ad alkalmat az egész kísérleti munka kialakítására, *b)* a tapasztalatok általánosítása során döntő jelentőségű a különböző oktatási módszerek közti kapcsolat feltárása, ez lehetővé teszi az összehasonlító eljárások széles körű kibontakoztatását; elvezet minden általánosítás esetén a gyakorlat-közelséghez, elkerülve ugyanakkor az empirikus és prakticista sematizmus veszélyeit.

Bár minden megállapítás kívánná a hosszabb vagy rövidebb eszmefuttatást, mégis szeretnők arra a központi kérdésre terelni a figyelmet, amelyet a könyv zárófejezete (IV. fejezet) tár fel szűkszavú szakavatottsággal.

Az oktatás gyakorlatát alakító pedagógiai kutatás egyik döntő módszere a kísérlet. Szerzőnk szerint „a kísérlet olyan megfigyelés, amelyet sajátosan szervezett körülmények között folytatunk." (91. oldal.) Így a megfigyelés és a kísérlet között szoros kapcsolat áll fenn. Hozzá kell tennünk, hogy ez a meghatározás nem tekinthető teljesnek, hiszen nem utal a körülmények megváltoztatásának irányára, mélységére, tartósságára stb. A fontos viszont minden pedagógiai kísérlet számára az, hogy a felmerülő szükségletek és a megfigyelt tárgyban észlelt adatok szolgálnak kiindulópontul s a kísérlet eredményei újabb dinamikus változások előkészítéséhez szolgálnak alapul.

Ez elsődleges meghatározást értelmezve Zankov professzor a következő megállapításokat teszi: 1. A kísérletnek tudományos kutatásban való alkalmazása lehetőséget ad a folyamat egyes meghatározott oldalai közt levő kapcsolatok tanulmányozására s az adott jelenséget feltételező *szükségszerűség* okainak feltárására." (92. oldal). S továbbá: 2. „A didaktikai kísérlet elsősorban az oktatás gyakorlatának meghatározott szervezését jelenti, melynek célja az oktatási folyamatot meghatározó objektív törvényszerűségek feltárása." (94. oldal.)

Milyen fontosabb mozzanatok játszanak szerepet a fent megjelölt célok megvalósítása során? Az *eredmények* meghatározását a szerző mind mennyiségi, mind minőségi mutatók alapján tartja lehetségesnek. A begyűjtött adatok ellenőrzésének legjobb módját az egyéni beszélgetésekben határozza meg, de ellenőrző kérdések és feladatok végzését, sőt a tanulók önálló feladatösszeállítását sem tartja kizártnak. Itt a komplex eszközök alkalmazásának híve, s a megfigyeléstől a cselekedtetésig minden egyes állomást fontosnak ítél. A *kísérlet* kidolgozására nagy gondot fordít. Bizonyos mellékténye zők kikapcsolása érdekében az egyes módszerek kísérletezését *keresztező eljárással* oldja meg. Ennek sémája:

* Főként: Zankov L. V.: Nagljadnoszty i aktyivizacija ucsascsihszja v obucsenyii. Ucspedgiz 1960.

„A" *osztály :*
Tanulók összetétele: M
Módszer: N° 1.

„A" *osztály :*
Tanulók összetétele: M
Módszer: N° 2.

„B" *osztály :*
Tanulók összetétele: N
Módszer: N° 2.

„B" *osztály :*
Tanulók összetétele: N
Módszer: N° 1.

Így domináló a módszer effektivitása s még a tananyag hatása is háttérbe szorul bizonyos mértékben.

A didaktikai kísérlet típusait illetően megkülönböztet kísérleti órát, kísérleti foglalkozást. Az utóbbi specifikuma az osztályszituáció kiiktatása s az anyag és módszerek speciális célzatú összeállítása.

A kísérlet lényeget az új módszerek alkalmazhatóságának eldöntésében látja, s ez egyben újabb és újabb lépést jelent a törvényszerűségek és összefüggések feltárásában.

Vitathatatlan szerzőnk ama megállapítása, amely az egész kísérlet értelmezését is adja: „A tanárok tapasztalatainak nyugodt és egyszerű értékelése alapján nem kaphatjuk meg az oktató-nevelő folyamat lényegének igazi értelmezését. Enélkül viszont a tudomány nem képes a gyakorlat tökéletesítésének szolgálatára." Ez adja az egész tevékenység értelmét s ez az elért eredmények próbaköve is.

A „Zárszó" keretében több fontos, a pedagógiai kutatások jövőjét jelző megállapítás hagzik el. Ezek közül legfontosabbnak tűnik a didaktikai (és általában pedagógiai) kutatások szintetikus jellegének növekvő elismerése, a fiziológiai alapokig való hatolás kötelező jellege s a modern kibernetikai eszközök okos felhasználása.

A szintetikus kutatások megindítása kétségtelenül fontosnak látszik annál inkább, mert a különböző programok (tanterv, nevelési terv, módszertani segédletek) kidolgozása önmagában is lehetetlenné teszi az elszigeteltség állapotát. Ennél is fontosabb viszont az, hogy a pedagógiai kutatás nem elégedhet meg az oktató-nevelőmunka egyes részjelenségeinek kutatásával, hanem mindinkább a folyamat egészének szervezése útján képes reális eredményeket elérni.

Nem elég világos a rajzolt kép a fiziológiai aspektus közvetlen bekapcsolását illetően. Nem vitatva a kérdésfelvetés jogosságát, annak a véleményünknek adunk kifejezést, hogy a fiziológiai módszerek és eredmények közvetlen felhasználása talán csak egyes, speciális kutatások területén lehet kötelező s adhat szükséges segítséget.

Teljes mértékben osztozni lehet viszont abban a mértéktartásban, amely a mennyiségi mutatók mindenhatósága helyett a minőségi s mennyiségi elemzés egységét hangsúlyozza, s a matematikai módszerekkel kapcsolatban leszögezi: „A matematikai módszerek alkalmazásának csak akkor lesz igazi jelentősége, amikor a mennyiségi adatfeldolgozás a helyzetnek megfelelő és árnyalt minőségi elemzés kifejezőjévé válik. Ellenkező esetben a variációs statisztika negatív szerepet játszik: azt az illúziót teremti meg, mintha a kívánt irányban lényeges előrehaladás történt volna, holott valójában semmiféle előrehaladás nem ment végbe, ellenkezőleg, a folyamat lényege elhomályosult." (133. oldal.)

A tanulók pszichés tevékenységének *irányítása* viszont a modern információs eszközök felhasználása útján biztosabb adatismerettel teheti tudományosabbá az egész kutatás jellegét. Így a didaktika sajátos feladatai megoldásához a kibernetikai apparátus is nyújthat a maga módján segítséget.

A mellékletként közölt iskola-laboratórium leírása, berendezésének illusztrálása csak megerősíti azt a véleményt, amely a könyv olvasása folyamán, a zárófejezet után következő irodalomjegyzék áttekintése kapcsán egyre szilárdabbá válik az olvasóban: jelentős tudományos eredmények kimunkálása elképzelhetetlen ilyen sokoldalú, sajátos céljai szolgálatába minden eszközt felsorakoztató kutatási munka tervezése, levezetése és gazdag általánosítása nélkül.

Egy előzetes híradás sorait nem lehetne fontosabb gondolatokkal zárni, mint a felvetődő problémák valamelyes rögzítésével. Úgy tűnik, a legdöntőbb számunkra a *pedagógiai valóság életszerű megragadása.* Ehhez sok ötletet adhat a további alapkutatások kibontakoztatása érdekében a jelen mű is, mind kimunkált eszközrendszere, mind elvi-tudományos megállapításai útján. Nem kevésbé lényeges számunkra a didaktikai kutatások során *alkalmazandó pszichológiai módszerek* kimunkálása s a hatékonyság összehasonlítására szolgáló objektív adatok összegyűjtése, az oktatási módszerek összehasonlító elemzése. A nevelési tárgyú kutatások összekapcsolása oktatásiakkal s *variánsok létrehozása* a nevelő-oktató tevékenység komplex kezelése során — azonnali megoldást kíván az iskolareform megvalósítása számos területén.

De hallatlanul fontos további két momentum értékelése is. Az egyik: a *kutatások intézményes jellege,* szervezettségének magas foka. Ennek megvalósítása lehet részben az alapkutatások fokozottabb gondozása, részben az iskola-laboratórium stílus hazai megteremtése. Ugyancsak meggondolkoztató a *kollektív kutatás* időszerűsége. Ha valaha, akkor most — az

oktatás és életközelség biztosítása idején — ez feltétlenül megoldandó feladat minden kutatási terület számára.

A szovjet neveléstudomány újabb erőfeszítéseket tesz a felnövekvő nemzedék nevelése hatékonyságának növelése érdekében. Korszerű eszközök kimunkálásában példát mutat egész neveléstudományunk számára. Iskolai életünk belső kérdéseinek elrendezése és megoldása, de egész társadalmi életünk is azt igényli, hogy tétovázás nélkül, alkotó módon hasznosítsuk mindazt, ami kitűzött céljaink elérését meggyorsítja s még eredményesebb tevékenységet biztosít nemcsak a kutatómunka, de egész nevelésügyünk alakulása szempontjából is.

PETRIKÁS ÁRPÁD

A SZAKMAI-TECHNIKAI KÉPZÉS KÉRDÉSEI A NEMZETKÖZI EGYÜTTMŰKÖDÉSBEN

A FELHASZNÁLT IRODALOM JEGYZÉKE

1. ZELENKO: Munkáskáderképzés a jelenlegi szakaszban (Szocialisztcseszkij Trud 1962. 1. jsz.).
2. BELKIN: A szakmai-technikai képzés kérdéseinek tudományos feldolgozásáról (Professzionalno Techniceszkoje Obrazoványije 1960. 7. sz.).
3. KOROBKO: A tudományos intézetek legfontosabb feladata (Prof. Tech. Obr. 1962. 1. sz.).
4. AJSENBERG: A szakmai pedagógia tárgya és feladata (Prof. Techn. Obr. 1961. 8. — A hozzászólások ugyanott: 1962. 7. sz.).
5. AJSENBERG: Az UNESCO nemzetközi ajánlása a technikai oktatás anyagából (Párizs, 1961. UNESCO dokumentáció).
6. WEISBLAND: Nemzetközi kongresszus a szakmunkásképzés kérdéseiről (Iparitanulóképzés, 1958. 3. sz.).
7. WEISBLAND: Nemzetközi szerv a szocialista országok szakoktatási tapasztalatainak kicserélésére (Iparitanulóképzés, 1960. 5. sz.).
8. KUTAS J.—ANDRÁS L.: Beszámoló az első nemzetközi iparitanulóképzési pedagógiai szemináriumról (Iparitanulóképzés, 1960. 7. és 8., 9. sz.).
9. KUTAS J.—ANDRÁS L.: Informationsmaterial über einige grundlegende Fragen der Berufsausbildung in den sozialistischen Ländern (Deutsches Institut für Berufsausbildung, Berlin, 1960.).
10. KUTAS J.—ANDRÁS L.: Professzionalno Techniceszkoje Obrazoványije c CCCP (Moszkva 1961.).

A Nemzetközi Munkaügyi Szervezet volt az első fórum, amely 1930-ban foglalkozni kezdett a szakmai-technikai képzés kérdéseivel. A Szervezet VI. Nemzetközi Kongresszusa 1958-ban zajlott le Rómában. A Kongresszuson Európa 15 államának szakmunkásképzéssel foglalkozó szakemberei, tudományos és gyakorlati pedagógus dolgozók vettek részt, többek közt franciák, nyugat-németek, osztrákok, belgák, svájciak, svédek, jugoszlávok stb. Részt vett a kongresszuson a szovjet delegáció is, élén ZELENKO elvtárssal.

A plenáris üléseken és a tagozati megbeszéléseken két alapvető kérdést vitattak meg: a szakmai-technikai képzésnek a termelés gépesítésével és automatizálásával kapcsolatos feladatait, valamint a szakmai-technikai oktatási intézmények részére való pedagógusképzés kérdéseit.

A kongresszus több résztvevője, különösen a klerikális körök képviselői sokat beszéltek arról is, hogy meg kell javítani a jövő szakmunkásainak „szociális nevelését". Ezekből a hozzászólásokból ki lehetett venni azt a riadtságot, amit az említett körök képviselői éreztek afelett, hogy a munkásifjúságra gyakorolt ideológiai és erkölcsi hatásuk mindjobban csökken. Erélyesen követelték a szakmai iskolákban, az ifjúság körében folytatott nevelőmunka fokozását, persze a burzsoá ideológia jellegének megfelelően.

A kongresszus komoly figyelmet fordított az ifjúság szakmai tudásával összefüggő kérdésekre. Beszámoltak arról, hogy Franciaországban, Olaszországban és Nyugat-Németországban rendszeres tudományos kutatómunkát folytatnak ezen a téren. Speciális központokat létesítettek pl. a munkalélektan kérdéseinek tanulmányozására és tudományos kidolgozására is.

A kongresszus felhívta az illetékeseket, hogy feltétlenül javítsák meg a szakmai-technikai tanintézetek tanárainak és szakoktatóinak képzését. Ezzel kapcsolatban azt is hangsúlyozták, mennyire fontos új tantervek kidolgozása a szakoktatók képzéséhez, a pedagógiai és különösen a pszichológiai ismeretek nyújtása, valamint a széles körű műszaki és termelési ismeretek biztosítása.

A Munkaügyi Szervezet 1961-es Konferenciája már teljes egészében a most felszabadult volt gyarmati országok megsegítésének módszereiről tárgyalt. A Szovjetunión kívül Magyarország is jelentős szerepet kapott ebben a segítségnyújtásban (pl. 1963-ban kéthetes tanfolyamon vesznek részt ezen országok szakemberei hazánkban és tanulmányozni fogják a szakmunkásképzés megszervezését és módszereit).

A különböző országok illetékesei a maguk érdekeinek megfelelően tehát nemcsak hazai, hanem nemzetközi vonatkozásban is igyekeznek a szakmai-technikai képzés fejlesztésében eredményeket elérni. Ezt mutatja az is, hogy 1960 végén a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet felvetette, miszerint most már ideje lenne a szakmai-technikai képzés egészével (alsó, közép- és felsőfokon) együttesen foglalkozni és javasolták, hogy az UNESCO tűzze napirendre ennek a kérdésnek széles körű megtárgyalását. Ennek alapján állította össze az UNESCO titkársága azt az anyagot, amelyet 1961 októbere után megküldtek minden állam-

nak. S amelynek megvitatására az 1962. évi közgyűlésen került sor. Az UNESCO szakmai-technikai képzési vitaanyaga 10 fejezetre oszlik. Az első fejezet a technikai oktatás „vezérelveit" próbálja tisztázni, és általánosan felveti az oktatás fogalmát is.

Az UNESCO ajánlás második fejezete a terminológia problémáját veti fel. Megállapítja, hogy az oktatással és a technikai oktatással kapcsolatos fogalmak — az országonként változó körülmények miatt — tartalmi jegyeikben távolról sem azonosak. Ezért az elkövetkezendő viták egyik fontos kérdése a definíciókban való egyértelműség kialakítása. A szöveg hivatkozik az 1959-es brüsszeli nemzetközi értekezletre, ahol már többé-kevésbé tisztázták is az oktatás, a technikai oktatás és az általános oktatás fogalmait.

Az anyag koncepciója szerint az oktatás fogalma alkalmazandó minden tervszerű információra, tanításra, képzésre, gyakorlásra, amikor a tanulók értelmének formálását végezzük. Ugyanakkor a pedagógusok az oktatás fogalmának értelmezésében két végletet állapítanak meg: az egyik szerint az oktatás fogalmán az általános irányú ismeretek nyújtását kell érteni, a másik szerint viszont az ismeretek gyakorlati alkalmazásának oktatását.

A terminológiai problémák közt továbbá felvetődik a technikusi és mérnöki elnevezés problémája, amelynek jelentéstartalma országonként eltérő. Kívánatosnak tartják a megegyezést a követelményekben és a tanulás körülményeiben.

A harmadik fejezet a technikai oktatás általános céljait igyekszik feltárni. Ez a fejezet meglehetős általánosságokban mozog, ezért kevéssé viszi előbbre az erre vonatkozó eddigi állásfoglalást. Mint nemzetközi anyagban azonban pozitívumként könyvelhetjük el azt az általános törekvést, amely szerint a technikai oktatást — szemben az eddigi gyakorlattal — össze kell kapcsolni az intellektuális neveléssel. Nyugati viszonylatokat értve alatta, a következőket olvashatjuk ebben a fejezetben: „Az inas nevelése általában idomítást jelent még ma is, jóllehet a kultúra egyre fokozódó kibontakozása miatt a réginél nagyobb gondot kell fordítani a szakmai képzésre. Ha sikerül összekapcsolni az általános és a szakmai oktatást, akkor nagy lépést teszünk előre napjaink civilizációjának általánosításában és elfogadtatásában. A technikai gondolkodást az általános értelmi neveléssel kell előkészíteni úgy, hogy a szükséges tudományos ismeretek befogadására elég alkalmuk és idejük legyen a tanulóknak." Persze itt felmerül a probléma, hogy milyen tartalmú legyen az az általános képzés, melyet a szakmai oktatással össze akarnak kapcsolni?

A negyedik fejezetben az UNESCO anyag azt ajánlja, hogy a kormányok adjanak lehetőséget a technikai oktatás minőségi emelésére, tanulmányozzák a szükségleteket, tegyenek ez ügyben előterjesztést, biztosítsák a szükséges gazdasági és személyi feltételeket, végül tegyék a technikai oktatást tudományos tanulmányozás tárgyává. Tanulmányozzák nemzeti oktatási formáikat, annak sajátosságait és színvonalát. Ezen belül javasolják az alábbi kérdésekkel való foglalkozást: 1. Az alapműveletek meghatározása; 2. Az általános módszerek megállapítása a gyakorlati munkafolyamatokban; 3. Melyek a specializált munkák határai; 4. Melyik az a szint, amelyért felelősséget lehet vállalni.

A fejezet a továbbiakban a következőket sürgeti: „Meg kell találni a technikai oktatás megfelelő helyét a hagyományos oktatásban úgy, hogy az a kellő mértékben független legyen sajátos karaktere és jelentősége alapján. „... Általában és elsődlegesen — a technikai oktatással kapcsolatos kérdések — tartozzanak az oktatásügyi minisztériumhoz, mert annak lehetőségei vannak a megfelelő módszerek kutatásához is." „... A technikai oktatás tervét részletesen dolgozza ki egy olyan szerv, amely megfelelően tanulmányozta az ország gazdasági fejlődését, abban az ipari és szociális fejlődést, és amelynek elég erős befolyása van a technikai oktatás illetékes szervezeteire, terveire (tanterveire) és módszereire."

Az ötödik fejezet a technikai oktatás szervezeti felépítésével foglalkozik. Megállapítja, hogy „demokratikus államban nincs többféle ifjúság. Az iskolák feladata a különböző osztályokhoz tartozók esetében is: a testvériesülés felé kell vezetni őket". Láthatóan előtérbe kerül a burzsoá érdek, az osztálybéke hirdetése, a munkásosztály forradalmiságának leszerelése, most már mint konkrét pedagógiai cél.*

A szakmai-technikai képzésnek két fő típusát emelik ki: az egyik típus az iskolaszerű megoldás, a másik az olyan helyszíni képzés (üzemi, műhelyi, kisiparosi), ahol a mester a tanulót csupán egyéni tapasztalatai alapján tanítja. Megjegyzik, hogy az utóbbi időben sok helyen lényeges közeledés tapasztalható e két képzési koncepció között.

Az iskolák megkülönböztetése érdekében, a nemzetközi eligazodás meggyorsítására a következőt ajánlják: „Határozzák meg az előtanulmányi évek számát és ezt jelöljék számmal; határozzák meg a gyakorlati oktatás szintjét, ezt jelöljék betűvel; állapítsák meg a tanulmányok folytatásához szükséges évek számát és ezt jelöljék ismét számmal; a mérnöki iskolák jele legyen „E", a technikai iskolák jele legyen „T", a szakmunkásiskolák jele legyen „V". — Például: 6 V 4, ez olyan iskola,

* A továbbiakban a fejezet a technikai oktatás változatairól megállapítja, hogy azok oktatási formái általában eltérőek.

ahol négy évig képzik azokat a szakmunkástanulókat, akik előzőleg hat évig jártak mindennapos iskolába. Vagy: 9 T 4, négyéves technikusképzés, 9 éves előképzés után. — Vagy: 12 E 5, ötéves képzési idejű egyetem, amely 12 évi előképzettséget követel. — Ezeket a jelzéseket kiegészíthetjük a következő jelekkel: a szintet jelző betű után „A" mezőgazdasági jellegű iskola, „C" kereskedelmi jellegű iskola, „I" ipari jellegű iskola. A két nagybetű közé újabb kisbetűs jelet tehetünk zárójelbe: (pt), ez azt jelenti, hogy ezen évek száma nem teljes mértékben jelent iskolai oktatást, csak részben. Az (s) — azt jelenti, hogy a gyakorlati képzés az iskolán kívül az üzemben folyik."

Hazai viszonylatainkkal való összehasonlítás céljából érdemes bemutatni az anyag függelékében közölt táblázatot a szakmai-technikai iskolák típusairól:

	Tervező mérnök	Üzemi	Technikus		Minősített szakmunkás
Az előképzettség ideje	12	12	12	9	6—7
A tanulás ideje (években)	4—5	3—4	1—2	3—4	3—4
Az iskolák jelzései vagy	12E4 12E5	12E3 12E4	12T1 12T2	9T2 9T3	6V3 6V4
A képzési idő óraszáma összesen vagy A gyak. fogl. ideje (műhely, labor stb.) vagy	4200 5500 300 500	3200 4200 1200 2000	1200 2600 600 1200	3600 5000 1000 2000	3600 5000 1800 2500
Kategóriánként a tárgyak megoszlása %-ban — Tud. alapism.	40	30	30	20	15
Ált. ism.	10	10	10	20	15
Spec. ism.	50	60	60	60	70
Az iskolán kívül töltendő munkahónapok száma	0—12	6—12	0—6	0—6	0—6

Az UNESCO ajánlás további két fejezete a tanulókkal és a pedagógus személyével foglalkozik. Megállapítják, hogy általában problematikus a megfelelő felkészültségű pedagógusok biztosítása a technikai oktatásban. Legnehezebb a gyakorlati oktatás területére találni megfelelően képzett pedagógust. A konklúziókban részletesen kitérnek a felső- és középfokú technikai iskolák oktatóinak képzésére is és a velük szemben támasztott követelményekre. Itt ismét mutatkozik bizonyos egyoldalúság, mert a szakmunkásképzés pedagógus-utánpótlásáról — amely ugyancsak fontos kérdés — alig tesznek említést. Az ajánlás szerint a szakmai pedagógusok kiképzésére fordított idő 700 óránál ne legyen kevesebb. Kiképzésük alatt tanuljanak: biológiát, pszichológiát, erkölcstant, általános és szakmai egészségtant, didaktikát, módszertant, neveléstant, iskolaszervezettant, népi és emberi kapcsolatokkal foglalkozó anyagot, rajzot, és vegyenek részt pedagógiai szemináriumokon. Az ilyen tanfolyamok befejezése után folyamatosan kell biztosítani a pedagógiai munkába állított dolgozók továbbképzését és nem szabad megengedni azt, hogy a tanfolyamokon való részvételük ideje alatt gazdaságilag hátrányos helyzetbe kerüljenek.

A technikai iskolák oktatási módszereiről szóló fejezetben különösen a gyakorlati oktatásnak — mint az ismeretek alkalmazásának — fontosságát hangsúlyozzák. Javasolják, hogy mindenütt vizsgálják meg a szakmai képzés módszereinek kérdéseit a következő témaösszeállításban:

a) A technikai oktatás speciális pedagógiája és annak vezérelvei;

b) az iskolák általános szervezeti és módszertani kérdései; az oktatók személye és az iskola légköre; a műszaki képzés módszertana, ezen belül: a gyakorlati munkák tanításának módszertana, a szakma elemzése, az érzékszervek gyakorlása; a tudományos és a technikai tárgyak tanításának kérdései; osztályozása a műszaki oktatásban stb.

A kilencedik fejezet a technikai oktatás kutatásáról szól. Megállapítják, hogy a tudományos kutatásnak elsősorban a szakmai-technikai oktatás számára készült tantervek problémáival kell foglalkoznia. Gyakran a

munkák kategórizálása és az annak megfelelő képzés a kutatás tárgya. Gondot kell fordítani a szakmunkások képzésének kutatására is. Meg kell állapítani továbbá azokat az igényeket, amelyek a mérnökök és technikusok, valamint a szakmunkások számára vonatkozóan jelentkeznek. Pedagógiai vonatkozásban a kutatás a technikai oktatás minden szintjére terjedjen ki. Foglalkozzék a kisüzemek képzési lehetőségével, terjedjen ki az üzemekben folyó szervezett oktatás kérdéseire, valamint a klasszikus oktatási formákra is. A szakmai képzés úttörői eddig a hagyományos iskolák pedagógiai kutatásait és azok módszereit használták fel a gyakorlati oktatás vizsgálatában. Szükséges azonban az is, hogy a kutatás új módszereit is számba vegyék és alkalmazzák, hiszen a technika és a technikai oktatás fejlődése egyre újabb igényeket vet fel.

A konklúziók szerint a kutatás három területre terjedjen ki: *a)* a technikai oktatás programjára, tanterveire, *b)* a technikai oktatásban alkalmazott eljárásokra, *c)* a pedagógiai kutatások módszereire.

Végül az UNESCO ajánlás utolsó, 10. fejezete a nemzetközi együttműködés további fejlesztésével foglalkozik. Megállapítják, hogy: „1. Biztosítani kell az egyes országok között a technikai oktatással kapcsolatos információk és dokumentációk cseréjét. 2. Szemináriumokat és munkacsoportokat kell szervezni a technikai oktatás kérdéseinek felkutatására, meghatározott tárgykörökkel. 3. Biztosítani kell a technikai oktatás területén a magas fokon minősített és a gyakorlati tevékenységet folytató személyek cseréjét az egyes országok között, az érdekelt kormányok oktatási költségkeretének terhére."

Amint látjuk, az UNESCO által kiadott vitaanyag a technikai oktatás problémáiról eléggé széles körű.

Vizsgáljuk meg még azt is, hogy a szocialista országok között (azok sajátos, a kapitalista viszonyoktól minőségileg eltérő helyzete következtében), milyen szorosabb együttműködés alakult ki eddig a szakmai-technikai képzés problémáival való foglalkozás területén.

A Német Demokratikus Köztársaság 1960 elején Lipcsében tartotta meg III. szakmunkásképzési kongresszusát. A szocialista országok képviselőinek részvételével tartott szemináriumon ugyanakkor megvitatták a szakmai képzés, ezen belül a szakmunkásképzés tapasztalatainak rendszeres cseréjét biztosító nemzetközi szerv létrehozását, valamint annak szervezeti formáját is.

Ez a nemzetközi tanácskozás mindenekelőtt azt a célt szolgálta, hogy a megjelentek javaslatokat tegyenek a szocialista országok közti tudományos együttműködésre és ennek megfelelően megteremtsék e munka nemzetközi összehangolásának szervezeti és gyakorlati feltételeit.

Eddig ugyanis a szakmai-technikai képzésben csak kétoldalú kapcsolatok teremtődtek egy-egy ország között a kulturális egyezmények alapján (küldöttségcserék, kölcsönös tájékoztatás). Az érdekelt országok természetesen ebből is sokat hasznosítottak, azonban már megmutatkozott, hogy a jövőben szélesebb körűen kell a kapcsolatokat tovább fejleszteni.

A nemzetközi szeminárium úgy határozott, hogy a szakmai-technikai képzés széles területén belül egyelőre csak a szakmunkásképzéssel kíván foglalkozni, továbbá, hogy a felállítandó nemzetközi szerv kialakításával kapcsolatos feladatok irányítására Zelenko elvtársat kérik fel.

Ezen a konferencián határozták el azt is, hogy még 1960-ban megtartják az európai és ázsiai szocialista országok részvételével az első nemzetközi szakmunkásképzési pedagógiai szemináriumot.

A Lipcsében hozott határozatoknak megfelelően 1960 májusában Berlinben tartották meg a szocialista országok első nemzetközi szakmunkásképzési pedagógiai szemináriumát. A szemináriumon a Szovjetunió és Kína, valamint az európai népi demokratikus országok — Albánia kivételével — képviseltették magukat.

A szemináriumon napirendjén először az országok szakmunkásképzésének alapkérdései szerepeltek, különös tekintettel a szakmák elemzésére, az országok szakmunkásképzési jegyzékére, az óra- és tantervekre. A második szakaszban a további nemzetközi együttműködést vitatták meg.

Az első napirendi pontban szereplő „szakmai elemzés" azt vizsgálja, hogy milyen új szakmákban szükséges tanulóképzés. Ennek segítségével biztosíthatjuk, hogy a szakmunkásképzés a népgazdaság fejlődése által megkövetelt igényeknek eleget tudjon tenni.

A szakmai elemzéseknek azonban nemcsak az újonnan létrejött szakmáknál van szerepe, hanem a meglevő szakmák felülvizsgálatánál is. Vagyis szükséges állandóan figyelemmel kísérni, mely szakmáknak változott meg a tartalma, illetve, hogy az egyes üzemek rekonstrukciója mely szakmákban teszi szükségessé a jelenlegi képzés tartalmának korszerűsítését. Vagy hogy van-e lehetőség két vagy több szakma összevonására, esetleg egyes szakmákban a képzés megszüntetésére stb. Ugyanis a munkások szakmai profiljának, valamint a szakmai munkamegosztás jellegének gyors változása az utóbbi években lehetővé tette, hogy lényegesen csökkentsék a szakmák számát. Például a Szovjetunióban a régebbi 2888-féle szakmát jelenleg 187 szakmára vonták össze (ezekben a szakmákban a munkások összlétszámának 62,7%-a érdekelt).

Az első nemzetközi szakmunkásképzési pedagógiai szeminárium azért is tűzte napirendjére a szakmai-elemzést, mert a szocialista

országokban az utóbbi években egyre szélesebben és megalapozottabban folynak azok a kutatások, kísérletek, amelyekkel igyekeznek biztosítani, hogy a szakmunkásképzés a népgazdasági követelményeknek minél jobban megfelelhessen.

A végzett kísérletek és elemző módszerek igen változatosak.

Romániában például kutatómunkát végeznek annak megállapítására, hogy a tanulók gyakorlati kiképzésének jelenlegi formái megfelelnek-e a haladó technikának? Kutatásaikkal arra akarnak feleletet adni, miként sikerült a tanulókban a kézügyesség kialakítása, menynyire tudják a tanulók az élenjáró munkamódszereket alkalmazni? A kutatómunkába bekapcsolódott a bukaresti, a jassy-i és a kolozsvári egyetem pszichológiai tanszéke, valamint a bukaresti Pszichológiai Intézet. Kutatási módszereik: a megfigyelés, a különböző munkások munkájának elemzése, a feltételes reflexek alapján végzett pszichológiai kísérletek stb.

Lengyelországban az esztergályos és lakatos szakmát vizsgálták abból a szempontból, hogy milyen termelési feladatokat teljesítenek ezen szakmákban az üzemek szakmunkásai. Az oktatott ismeretek és készségek közül melyek váltak feleslegessé a szakma fejlődése következtében? Milyen ismeretekre és kísérletekre van szükség a továbbiakban? Ezek közül melyek követelnek elmélyültebb oktatást? stb. A vizsgálatot 20 üzemben végezték kérdőívek és közvetlen megfigyelések alapján. A vizsgálatok során megállapították pl., hogy a 40-féle lakatos szakma túl sok a szakmunkásképzés számára. Az elvégzett kísérletek alapján összevonásokat végeznek a lakatos és forgácsoló szakmákban.

Az NDK-ban is hasonlóan tervezik, illetve végzik a szakmai képzés problémáinak kutatását és ezen belül a szakmai elemzést is. Vizsgálják például az egyes üzemekben, hogy a népgazdasági tervben 1965-ig milyen feladatokat kell az elemzésre kijelölt üzemnek elvégeznie. Ezen belül elemzik az üzem tipikus termelését és a szakma jelentőségét a termelésben, az üzem műszaki fejlettségét, az üzemi munkamegosztást, az üzem technológiáját. Összegyűjtik továbbá azokat a problémákat, amelyek a jelenlegi szakmunkásképzésből adódnak, valamint azokat a követelményeket, amelyeket a gazdaság fejlesztése támaszt a szakmunkásképzéssel szemben, azaz rögzítik azokat az általánosítható tényeket, amelyek meghatározzák a kérdéses szakmák jelenlegi és perspektivikus összetételét, tartalmát és rögzítik az üzemeknek a szakmunkásképzés javítására irányuló javaslatait.

Magyarországon a szakmák elemzésének alapkérdéseivel való foglalkozásra 1957 után a Munkaügyi Minisztérium megalakulása után került sor. Sajnos azonban, nálunk nincsen a szakmai-technikai képzéssel foglalkozó tudományos intézet, amely ezeket a széles körű problémákat központilag összefogná és a kutatást rendszeresen és összehangoltan végezné.

Az első nemzetközi pedagógiai szeminárium második napirendi pontja a további nemzetközi együttműködés kérdéseinek, formáinak és eszközeinek megvitatását tűzte ki célul. A Német Szakoktatási Intézet dolgozói (és részben a megelőző lipcsei kongresszus résztvevői is) az együttműködésre a következő formákat javasolták: 1. évente két alkalommal szeminárium rendezése; 2. a szocialista országok szakmunkásképzését ismertető közös könyv kiadása; 3. egy-egy iparágra vagy szakmára korlátozott megbeszélések; 4. szakpedagógiai nemzetközi bizottság létesítése; 5. állandó kutatócsoportok megbízása; 6. nemzetközi szakpedagógiai dokumentációs központ létesítése; 7. nemzetközi kutatóintézet felállítása.

E szervek létesítése 1960-tól kezdődne és 1965-ig folyamatosan tartana. A feladatok megvalósítása szintén 1960-ban kezdődne.

A nemzetközi szeminárium elnöksége az együttműködésre vonatkozóan a következőket javasolta: *a)* dolgozzunk ki néhány éves távlati tervet, *b)* ne szervezeti, hanem elsősorban tartalmi kérdésekkel foglalkozzunk, *c)* a tanácskozásokon alapvető problémákat tisztázzunk és azokat foglaljuk írásba, *d)* a szocialista országok illetékes szervei és intézményei a legmesszebbmenőkig segítsék a feladatok közös megoldását.

A szakpedagógiai nemzetközi bizottság létesítésére vonatkozó javaslat a leglényegesebb határozata volt a kongresszusnak. Ennek a bizottságnak volna a feladata, hogy az együttműködést minden vonatkozásban megtervezze, irányítsa és koordinálja. Tulajdonképpen csúcsszerv lenne és távlati terv alapján dolgoznék. Ez a bizottság adná meg az egyes országoknak, kutatócsoportoknak az elvégzendő feladatokat. Mivel a különböző pedagógiai kérdések feltárása, tisztázása általában hosszabb időt kíván, ezért a vizsgálatot végző csoportok részére hosszabb időre szóló megbízást adnának. E csoportok részére a feladatokat a szakpedagógiai nemzetközi bizottság jelölné meg és ez a szerv adná ki a megbízást is.

A kutatóintézet tulajdonképpen a nemzetközi bizottság szerve lenne, amely a kutatást, a pedagógiai anyagok összegyűjtését, rendezését és vitára való előkészítését végezné. Szerepe és feladata igen nagy jelentőségű lenne, mert a szakmai-technikai képzés lemaradását a pedagógiában csak nagyon szoros és jól megtervezett közös munkával tudjuk behozni.

Ugyanakkor már eddig kiadott és a jövőben kiadandó dokumentációk, tantervek, könyvek kölcsönös felhasználhatóságát segítené egy dokumentációs központ létesítése is.

A hozzászólásokból kiderült, hogy elvileg minden ország egyetért a javaslatokkal. Néhány szervezeti és technikai kérdésben azonban további eszmecserére van szükség. Például a nemzetközi bizottság létesítését illetően szükséges további megbeszélés. Mint már említettük, felmerült az is, hogy a KGST keretében lehetne ezt megvalósítani, létrehozva azon belül egy olyan csoportot, amely a szakmai-technikai képzés nemzetközi bizottságának feladatait elvégezné. Ezért szükséges még további tanácskozás, hiszen olyan szervről van szó, amelynek igen szerteágazó feladatokat kell majd megoldania, és ezért az előzetes jogi, gazdasági és pénzügyi kapcsolatok tisztázása nélkülözhetetlen.

A tartalomra nézve is megállapodás történt úgy, hogy néhány éves távlati terv kerüljön kidolgozásra, amelybe elsősorban a világnézeti nevelés és a gyakorlati oktatás kérdéseit tűznék napirendre. Többen hangsúlyozták, hogy a pedagógia eddigi eredményeinek alkalmazása a szakmai képzésben csak akkor fog nagyobb léptékkel előbbre jutni, ha valamennyi résztvevő ország összefog és a feladatokat együtt oldja meg.

A kezdeti lendület után eltelt eddigi két évben azonban kevés esemény történt ezen a területen. A KGST illetékesei sem hagyták jóvá a szakmai-technikai képzéssel foglalkozó bizottság létrehozására irányuló javaslatot.

Így jelenleg sokkal több a rendelkezésünkre álló, de még feldolgozatlan gyakorlati tapasztalat a szakmai-technikai képzésben, azaz sokkal fejlettebb az iskoláztatásnak ez a típusa, mint a vele való elméleti-tudományos foglalkozás. Ez a helyzet azonban sokáig nem tartható, hiszen a szakmai-technikai képzés továbbfejlesztése — a technika egyre rohamosabb fejlődése mellett — már nem nélkülözheti a képzés tartalmának, törvényszerűségeinek, korszerű folyamatának, leghatékonyabb módszereinek tudományos feltárását, illetőleg alkalmazását.

JAKUBOVITS ELEK

ELMEEGÉSZSÉGVÉDELEM A NEVELÉSBEN

Az utóbbi években egyre gyakrabban jelennek meg külföldön olyan könyvek, gyűjteményes kiadványok, amelyek a mentális egészség — különösen a gyermekek mentális egészségének — kérdésével foglalkoznak. Valamennyinek célja: olyan hatékony elmeegészségvédelmi szervezetet, intézményeket, gyógyító-nevelő, tanácsadó módszereket kialakítani, amelyeknek működése és alkalmazása következtében egy mentálisan egészségesebb fiatal nemzedék növekszik fel és áll helyt az élet, a tanulás és a munka minden területén.

Mi az oka ennek és miért van szükség erre?

Bár a II. világháború befejezése óta közel két évtized telt el, még ma is számos tünet és adat figyelmeztet arra, hogy ifjúságunk idegrendszeri működésében, szociális alkalmazkodásában, általában értékmegvalósító magatartásában, életvezetésében olyan zavarok is mutatkoznak, amelyek semmiképpen nem jellemzőek egy rendezett és konszolidált békeviszonyok között élő és dolgozó ifjú nemzedékre. A probléma súlyát egyáltalán nem enyhíti, hogy mindez nem országos, hanem világjelenség és hogy hazánk ifjúságának mentális egészségi állapota egyes országokénál talán még jobb is. Minden óvodában, iskolában, ipari tanuló-intézetben számos olyan gyermek található, akik a családi élet rendellenességei, állandóbb jellegű „ideges" tüneteik, társas beilleszkedési nehézségeik miatt a szokványos és átlagos nevelési eszközökkel nem nevelhetők. Ezeken az eseteken túl is azonban, minden gyermek számára egyaránt fontos, hogy a mai élet gyorsabb ritmusához, fejlődő gazdasági, társadalmi rendünk törvényszerűen nagyobb követelményeihez sikerrel, egészségének, idegrendszerének károsodása és jellemének torzulása nélkül nőjön hozzá. Ezeknek a problémáknak és feladatoknak a megoldásában nyújt segítséget az elmeegészségvédelem.

Az elmeegészségvédelem „nem külön, elhatárolt tárgykörrel rendelkező tudományág, hanem egy mindent — jelen esetben a *nevelést — átjáró elv, egy törekvés és egy szempont*", amely segít az ember biológiai és pszichológiai egyensúlyának és egészségének megőrzésében, fenyegető környezeti ártalmak elhárításában és a nem megfelelő társas viselkedésformák helyreigazításában egyaránt. Az elmeegészségvédelem elsősorban *egy nevelői beállítottság*, amely a mindenkori nevelői magatartást befolyásolja. Az elmeegészségvédelem foglalkozik azokkal a tényekkel, feltételekkel, azzal a technikával és szükséges bölcsességgel, amely a gyermekek és az ifjak elmebeli egészségét elősegíti. „*Az elmeegészség — Bonney* megfogalmazásában — olyan *állapot, amely harmonikus és hatékony életre vezet.*" Széles körű fogalom ez, amelyik a fizikai, a szellemi és a szociális aspektusokat egyaránt magában foglalja.

Az elmeegészségvédelmi mozgalom immár fél évszázados. Legutolsó nagy világméretű összefogása a *Nemzetközi Elmeegészségügyi Év* (1959/60) megrendezésében jutott kifejezésre. Ebben az ifjúság nevelésében megvalósuló elmeegészségvédelem is fontos szerepet kap. A helyszűke miatt csupán ízelítőül négy könyvre utalunk, amelyek közvetlenül ezekkel a problémákkal foglalkoznak.

1. Hänsel—Dienelt—Stransky: „*Menschenführung im Blickfeld der Pädagogik und Psychohygiene.*" (Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Wien—München. 1960. 140. o.) A három szerző — egy szociológus, egy pedagógus és egy orvos — együtt keresi a megoldást az emberiség egyik nagy és jelentőségében, problematikusságában egyre növekvő kérdésére: hogyan lehet az alapvető emberi kapcsolatokat a felnőttek és az ifjúság körében egyaránt becsületessé, méllyé és egészségessé tenni. (Bővebb ismertetését l. a Pedagógiai Szemle 1962. évi 10. számában.)

2. Merl. E. Bonney: *Mental health in education.* (Allyn and Bacon Inc. Boston. 1960. XIII + 434 o.)

A könyv célja, hogy olyan anyagot szolgáltasson a nevelőknek, amelyet feldolgozva, alkalmazva kedvező hatást gyakorolhatnak a gyermek egész fejlődésére, mivel az elmeegészségvédelem elsősorban a gyermek *fejlődésére* irányul (elmeegészségügyileg egészséges fejlődésére a szó legtágabb értelmében). A pedagógus legfőbb feladata, hogy oktató-nevelő tevékenységével a tanulót maximális fejlődésre serkentse. Helyesen állapítja meg a szerző, hogy a nevelőnek ilyen irányú tevékenysége nem lehet ellentétben szokásos és szükséges egyéb kötelességeinek teljesítésével, sőt ezt a szerepköréhez tartozó megszokott eszközeivel végzi. Nevelői gondolkodásának középpontjában pedig, mivel a fejlesztő ráhatások legtöbbször csoporthelyzetben történnek, mindig a csoportban és a csoport által (a mi szóhasználatunk helyesebb és a lényeget jobban kifejező: a közösségben és a közösség által) történő elmeegészségvédelmet szolgáló nevelés áll.

A könyv 6 részre tagolódik. Az első rész azokat az alapfogalmakat adja meg, amelyek a mű pszichológiai keretét meghatározzák, valamint az iskolai elmeegészségvédelem problémáinak forrását. Ezek a problémák az otthoni környezetből, a személyiség alkalmazkodásából és a jellemző fizikai és mentális sajátosságok társas aspektusából adódnak.

A második rész az iskolai elmeegészségvédelem legfontosabb feladatait tárgyalja. Ezek: 1. A gyermekek és ifjak megértése, 2. az emócionális magatartásbeli rendellenességeik megelőzése, 3. a harmonikus és hatékony élet feltételeinek megteremtése. Részletesen ismerteti mindazokat az egyéni funkciókat, állapotokat és magatartásmódokat, amelyek egy elmeegészségügyi szempontból pozitíven értékelhető személyiségre jellemzőek, mint pl. az önismeret és a társas érdeklődés különféle adekvát formái, az ún. „csoportközpontú magatartás" stb.

A következő részben a személyiség jellemző vonásainak és a tanulók társas alkalmazkodásának megismerésére kerül sor. Itt tárgyalja a szerző mindazokat az eszközöket és eljárásokat, amelyek ezt a célt szolgálják.

Ezt folytatja és bővíti ki a 4. részben is, amely közvetlenül az osztályt vezető pedagógus tevékenységével foglalkozik, amelynek célja a növendékeket szociálisan érett és adekvátan alkalmazkodó személyiségekké nevelni.

Az utolsó előtti rész fejezeteiben Bonney a közösség kialakításának problémáiról szól. Rámutat arra, hogy a pedagógus nem egyszerűen oktató személy, hanem az osztályközösség vezetője. Itt tárgyalja az osztály társas légkörének kialakítását meghatározó tényezőket, az erkölcsi mozzanatok szerepét is.

Egészséges elméjű ifjúságot csak mentálisan egészséges nevelő nevelhet! Ez a középponti mondanivalója az utolsó résznek, amely a pedagógus személyiségével foglalkozik. Vizsgálja a személyi tényezők szerepét a nevelés sikerével kapcsolatban, ismertet egy elmeegészségügyi programot és elemzi a hivatásszeretet problémáját.

A könyv gyakorlati használhatóságát nagymértékben emeli (bizonyos megszorításokkal a speciális helyi vonatkozások miatt) a fejezetek végén található részletes irodalomjegyzék, a fejezeteket összefoglaló és azok ismeretanyagát alkalmazó kérdések és feladatok, valamint a konkrét problémákkal kapcsolatos oktatófilmek jegyzéke. Bonney úgy állította össze ugyanis művét, hogy az egyszersmind elmeegészségvédelmi tanfolyamok tartására is alkalmas legyen. Szemléltetésül csupán néhány részletet idézünk a pedagógus személyiségének szerepével foglalkozó fejezet összefoglaló kérdéseiből:

— „Hozzon példát tapasztalatából arra, hogy a nevelő beállítottsága az osztállyal szemben milyen nyomot hagy a növendékeknek az osztályról való vélekedésében és tanulásuk minőségén!"

— „Nevezzen meg néhány ismérvet, amelyek segítségével meg tudja ítélni, hogy a nevelő részéről mutatkozó személyi alkalmazkodásképtelenség komolyan akadályozza-e az illető oktató-nevelő munkája sikereit!"

— „Gondolja meg az összefüggést a megfelelő fizetés és a nevelők elmeegészségi állapota között! Mit gondol, a mi súlyosabb magatartásbeli (alkalmazkodási) zavarokkal küzdő nevelőink megváltoznának, ha több fizetést kapnának? Miért igen, vagy miért nem?"

— „Miért nem szükségszerűen igaz az, hogy ha egy pedagógus azt mondja, hogy ő »szereti a munkáját«, valóban jó pedagógus?"

— „Tanulmányozza a helyi iskolarendszert, hogy megállapíthassa: a nevelők adminisztratív kötelmeinek milyen mértéke hat kedvezően vagy akadályozóan az elmeegészségvédelmi célkitűzések megvalósítására?" stb.

3. D. Buckle—S. Lebovici: *Child guidance centres.* (World Health Organization, Palais de Nations, Geneva, 1960. 134 o.)

1956. szeptember 18—29-ig Lausanne-ban az Egészségügyi Világszervezet (WHO) európai hivatala szemináriumot szervezett kettős céllal: 1. a gyermektanácsadó központok szerepének tanulmányozására és 2. a többi társadalmi szervekkel való szorosabb kapcsolat megteremtése módjainak, eszközeinek kialakítására. Ennek rendszerezett és átdolgozott anyagát tartalmazza a könyv. A szemináriumon gyermekpszichiáterek, „paediáterek", pszichológusok, szociális gondozók és az elmeegészségügyi szolgálat tisztviselői vettek részt Görögországból, Olaszországból Spanyolországból Portugáliából, Törökországból, Jugoszláviából, Belgiumból és Svájcból.

„A gyermektanácsadó központok lényeges részét teszik a WHO szociális és egészségügyi szolgálatának" — állapítják meg a könyv szerzői és feladatát a következőkben látják: „lényegében egy tevékeny intézmény, amelynek célja a gyermek környezethez való alkalmazkodásának segítése, különös tekintettel az ő emocionális és társas kapcsolataira úgy, hogy a gyermek szabadon fejlődjön egyéni képességei, adottságai határáig". Egy ilyen intézmény szoros kapcsolatban van a szociális és orvosi intézményekkel, valamint olyanokkal, amelyek az esetek feltárását, a környezettanulmányt végzik, nemcsak a gyermekek szelekciója, hanem a kezelés érdekében is. Az említett kooperáció szükségessége mind a diagnózisban, mind a terápiában munkaközösségi munkát („teamwork") igényel. Az orvosi képzettségű pszichiáter a konstitucionális tényezőket, fizikai rendellenességeket, a pszichiátriai tüneteket és ezek kölcsönhatását deríti fel. A pszichológus a pszichológiai tüneteket és okokat tárja fel és pontosan értékeli a gyermek képességeit s megnyilatkozási módját. A szociális gondozó a környezeti tényezőknek a gyermekre gyakorolt hatására vet fényt. A terápia rendszerint ezek kombinált módszere. Bár mindhárom szakterület képviselője terápiát is végezhet a maga területén és szempontjából, mégis helyesebb, ha ezt egy — speciálisan erre képzett — külön személy végzi. Ez pszichiáter vagy pszichológus legyen, aki a pszichoterápiában gyakorlott.

Mind a diagnózis, mind a terápia mindig a gyermek egyéni problémájához, szituációjához kell alkalmazkodjék. Más szóval: a modern gyermektanácsadás szerint nemcsak a gyermeknek, hanem az *egész családnak* kezelésre, gyógyításra van szüksége.

A könyv részletesen foglalkozik az anamnézisfelvétel, a kooperációs munka, a gyermektanácsadó munkatársainak kiképzése és a diagnózis megállapításának kérdéseivel. Az 1950-es párizsi I. Pszichiátriai Világkongresszus határozatai alapján rendszerezi a gyermek magatartási rendellenességeit és egységes nomenklaturát állapít meg. Ismerteti a gyermektanácsadó központoknak egyéb szervekkel való kapcsolatait, végül az új központok felállításának problémáit egészen olyan gyakorlati részletekig, mint pl. a helységek berendezése.

4. *Seelische Gesundheit. Begutachtung-Erziehung-Verantwortung. Szerkesztették:* W. Bettschart, H. Meng és E. Stern. (Verlag H. Huber, Bern und Stuttgart, 1959, 356 o.)

A négy nyelven (angol, német, francia és olasz) megírt tanulmánykötetben mintegy tíz tanulmány foglalkozik a nevelésben megvalósított elmeegészségvédelem kérdéseivel.

A szakkörökben világszerte ismert szerkesztő-szerzőkön kívül olyanok tollából jelentek meg tanulmányok e kötetben, mint pl. Hans Hoff, a bécsi professzor, a Mentálhigiéniai Világszövetség elnöke, Anne Lisa Annel, az uppsalai egyetemi gyermekpszichiátriai klinika igazgatója és Arn van Krevelen leydeni egyetemi magántanár, az Európai Neveléspszichiátriai Unió alelnöke.

A felvetett problémák érdekességüknél és súlyuknál fogva is magukra irányítják a figyelmet. A szerzők pl. választ keresnek arra a kérdésre, hogy: mi a jellemzője és nevelési feltétele az elmeegészség szempontjából megfelelő alkalmazkodásnak? Ugyancsak ebből a szempontból tárgyalják a gyermek és ifjúkori bűnözés számos kérdését, majd a motorikus rendellenességekből, infantilizmusból adódó adaptációs problémákat, a gyermeki szükségletek és a modern életritmus összefüggéseit és az iskolásgyermekek autogén tréningjét. Foglalkoznak még az ifjúsági csoportokban és közösségekben folyó elmeegészségvédelmi munkával és végül a szülők körében végzett tanácsadó szolgálat elmeegészségügyi vonatkozásaival.

A figyelmes és gondolkodó olvasó számára e művek számos hasznos és megvalósítható gondolatot vetnek fel. Hazai viszonylatban igen széles skálán jelentkeznek a neveléssel megoldható elmeegészségvédelmi feladatok a gyakorlatiaktól egészen a neveléstudományi kutatásokig. Csak néhányat említek ezek közül éppen az utóbbiakon kezdve.

Makarenko nevelési módszerei és eredményei érdemesek arra — noha ő maga nem volt mentálhigiénikus —, hogy rajtuk az elmeegészségvédelmi célkitűzések megvalósítását is tanulmányozzuk, méghozzá meglehetősen problematikus gyermekanyagon. Az ő eredményei vetik fel bennünk a további kérdést; hogyan lehetne és kellene elmeegészségvédelmi szempontból még hatékonyabbá tenni az állami nevelőotthonokban folyó nevelőmunkát, ahol zömmel árvagyermekek vagy úgynevezett „élő-

szülők árvái" nőnek fel család nélkül? Fel kellene mérni részletesen az ifjúságot érő hatások elmeegészségügyi értékét kezdve a családi élet különféle kedvező és kedvezőtlen benyomásaitól, szórakozási fajtáktól az iskolai túlterhelésen, a megfelelő vagy meg nem felelő pályaválasztás és elhelyezkedés következményein keresztül egészen a felnőtt társadalom és közvélemény reá gyakorolt hatásáig. Egyáltalán meg kellene állapítani és tudatosítani kellene széles körben: mit tartunk normának, mit nevezünk ilyen értelemben véve „egészségesnek"? Foglalkoznunk kell ebből a nézőpontból a pedagógus hivatástudat és szakmai igényesség kérdésével, a pedagógus közösségek egységének, emberi egyetértésének, kölcsönös és őszinte segítőkészségének kérdésével, tehát általában a pedagógus személyiségének, értelmi és erkölcsi igénynívójának számos problémájával. Feltétlenül szükséges — hiszen az elmeegészségügyi mozgalomnak hazánkban komoly múltja és szép eredményei is vannak — az eddigi hazai tapasztalatok megfelelő értékelése és rendszerezése. Megfelelő kiindulópontul szolgálhat erre a Központi Gyermekideggondozó Intézet működése, amelyik a gondozás, a kutatás és a tanítás hármas feladatát oldja meg a magyarországi elmeegészségvédelem területén.

Ilyen irányú minden tevékenységünk két célt szolgál, amelyek mindegyike megérdemli fáradozásunkat. Ezek: 1. egy magasabb elmeegészségügyi kultúra és 2. egy mentálisan egészséges magyar ifjúság, mely a jövőjéért való teljes felelősséggel áll helyt a tanulása, a munka, az élet minden területén.

RÓKUSFALVY PÁL.

DOBOS LÁSZLÓ, JUHÁSZ FERENC, KOMÁR KÁROLY, MAJZIK LÁSZLÓNÉ, NAGY JÁNOSNÉ: A TANULÓK VILÁGNÉZETI NEVELÉSE ÉS ERKÖLCSI FEJLŐDÉSE

(Budapest, Tankönyvkiadó, 1962.)

Pedagógiai irodalmunkban gyakran teszik szóvá a neveléselmélet tudományos művelői és a gyakorlati pedagógusok közötti együttműködés hiányosságait, fogyatékosságait. Egyszer a tudomány művelőit marasztalják el, hogy a lehetőnél kisebb mértékben támaszkodnak a gyakorló pedagógusok jó tapasztalataira, hogy a kutatások tárgya túlzottan a gyakorlati oktató-nevelőmunkától távol álló területekre tolódik, és így nevelőink nem kapják meg a szükséges elméleti irányítást. Gyakorló pedagógusainkat is gyakran éri olyan bírálat, hogy a szükségesnél kevesebbet olvassák a pedagógiai irodalmat, és gyakran túlzottan praktikus jellegű célkitűzéssel, csak a közvetlen felhasználhatót igénylik, a kellő elmélyedést kívánó, de megfelelő érlelődés után nagyobb gyakorlati haszonnal is járó elméleti munkákat kevesen olvassák. Az a tény, hogy a kérdésről vita folyik, helyes és jó, mert a vita során felmerült érvek vizsgálata lehetőséget ad a fenálló hiányosságok felszámolására.

Nem vitás, hogy a neveléselmélet tudományos kutatói és a gyakorlati nevelők együttműködése nem minden esetben kifogástalan, de igaz az is, hogy az utóbbi években ez az együttműködés sok területen javult. Ennek szép bizonyítéka a Pedagógiai Tudományos Intézet neveléselméleti csoportjának munkája, amely tudományos kutatók és gyakorlati pedagógusok igazi munkaközösségi együttműködésének eredménye.

A kötetben kiadott anyag a *Nevelési tervjavaslat* sokoldalú és hosszú időn át folyó előkészületi munkáinak egyik részleteredménye. Olyan felmérés összefoglalója, amelyben a Pedagógiai Tudományos Intézet tudományos munkatársainak irányításával hatvan gyakorló pedagógus vett részt. A széles körben folyó kutatómunka annak megállapítására irányult, hogy mi jellemzi az általános iskolai és a gimnáziumi tanulók átlagának világnézeti és erkölcsi szintjét. A kutatómunkára elsősorban azért volt szükség, mert a *Nevelési tervjavaslat* követelményrendszere csak úgy válhatott reálissá, ha az a nevelőmunkával szemben fennálló objektív társadalmi igény mellett a 6—18 éves tanulók már elért fejlettségi szintjét is figyelembe veszi. A felmérés tehát azt kívánta megállapítani, hogy a nevelőmunka jelenlegi viszonyai mellett, mely eredményeket értük el az egyes korcsoportokban.

A kötet szerzői nemcsak időszerű, de mind az elméleti kutatás, mind a gyakorlat szempontjából fontos és szükséges feladat megoldására vállalkoztak. A felmérés előzmények nélkül álló, úttörő jellegű munka. Igaz a Bevezető megállapítása: „... sem tartalmában, sem műfajában nem támaszkodhat kiforrott, kimunkált előzményekre."

A felmérés módszere a folyamatos megfigyelés volt, amelyet a tanulók szóbeli vagy írásbeli kikérdezése egészített ki. A megfigyeléseket a tanulók világnézeti és erkölcsi fejlettsége szintjének megállapítására összpontosították. A kutatómunkát részben a szerzők, részben a felmérési munkában részt vevő gyakorló pedagógusok végezték. A megfigyelések folyamán nyert adatokat egyéni és csoportos konzultációkon és munkaértekezleteken vitatták meg. Az elért eredmény azt igazolja, hogy a felmérés módszere megfelelő volt, de azt is,

hogy a munkaközösség együttműködése is eredményes volt.

A munkaközösség tagjai neveléstudományi szempontból jelentős anyagot gyűjtöttek össze, amelyből a tudományos kutatók értékes megállapításokhoz jutottak, értékes következtetéseket vonhattak le és helytálló általánosításokat tehettek. Itt valóban jól megválogatott, jól szervezett és irányított pedagógiai munkaközösség eredményét láthatjuk, amely bizonyára biztató példa is a további eredményes együttműködésre.

A *Nevelési terv* tanulmányozása arról győz meg bennünket, hogy a végzett felmérések hasznos felhasználása biztosította, hogy „a terv a meglevő magyar iskolai valóságra épüljön". A felmérések eredményeit felhasználták a *Nevelési terv* egyik fejezetének, a tanulók testi, világnézeti, erkölcsi és esztétikai fejlettségi szintjét felvázoló rész alapanyagának is. A *Nevelési terv*ben természetesen a részletes felmérések leglényegesebb eredményei, összesítései nyertek felhasználást. Mivel a kutatás anyaga és ennek feldolgozása, újszerűsége miatt is, de értékes tartalma miatt is közérdeklődésre tarthat számot, feltétlenül helyes volt, hogy a szerzők az anyagot ilyen feldolgozásban is összefoglalták, és örvendetes, hogy a Tankönyvkiadó kiadására vállalkozott. Véleményünk szerint a könyv további hasonló kutatásokra serkenthet, a gyakorló pedagógusoknak, sőt a szülőknek is eredményes segítséget adhat a nevelőmunkához.

A kötet tudományos értékét emeli a szerzők pártos állásfoglalása, az összegyűjtött tényeknek a marxista pedagógia szempontjából történő vizsgálata. Érdeme a kötetnek az is, hogy a tényekből az erkölcsi fejlődés bizonyos törvényszerűségeit vagy legalábbis bizonyos tendenciáit igyekezett megállapítani.

A könyvet olvasva úgy érezzük, hogy a felmérés óta eltelt időben bekövetkezett változások és fejlődések ellenére is, lényegében reális és helyes képet kapunk az egyes korosztályok világnézeti és erkölcsi helyzetéről. A szerzőknek sikerült a valóságnak megfelelő, őszinte helyzetképet adni tanulóifjúságunk világnézeti és erkölcsi fejlettségi szintjéről. Elzárkóztak minden szépítéstől, leplezéstől, őszintén feltárták és elemezték a tényeket még akkor is, amikor a feltárt kép sok negatív vonást is tartalmazott.

A való helyzet feltárása lehetővé teszi, hogy néhány esztendő múlva egy újabb felmérés eredményei alapján reálisan lemérhessük társadalmunk fejlődésének és a *Nevelési terv* útmutatásai szerint folyó szervezettebb és tudatosabb iskolai nevelésünk eredményeit. A kötet kiindulója lehet egy későbbi hasonló jellegű felmérő munkának, amely még kifinomultabb és differenciáltabb eljárások segítségével tárhatná fel a helyzetet, és ami a gyakorlat szempontjából rendkívül fontos, több módszertani segítséget is adhatna. A metodikai problémára egyébként már a Bevezető is utal, sőt a jövőben elvégzendő feladatokat is érint: „Egy-egy világnézeti vagy erkölcsi probléma esetében konkrétan igyekeznek kitapintani a nevelésben szerepet játszó egyes tényezők hatását, felelősségét, sőt sok esetben a pedagógia módszereire is utalnak. Ez utóbbi nem volt feladata ennek a kötetnek, a későbbiekben nyilvánvalóan egy külön módszertani kötet vállalhatja csak a nevelési szint módszertani oldalról való megközelítését. Ott azonban, ahol ez már most hozzáférhető volt, vagy nagyon odakívánkozott, találhatók ilyen módszeres utalások is."

Úgy gondoljuk, hogy a nevelés problematikáját vizsgáló tudományos kutatás segítsége a gyakorló pedagógiának akkor volna teljes, ha a Bevezetőben is jelzett módszeres segítséget is megadná. A kötet szerzői és munkaközösségük e feladat vállalásával nagy szolgálatot tehetnének a nevelés nehéz kérdéseivel küszködő pedagógusoknak.

A könyv a következő elrendezésben közli a tanulóifjúság világnézeti és erkölcsi fejlődésére vonatkozó adatokat és elemzéseket: 1. A Föld és az élő világ kialakulására vonatkozó nézetek fejlődése. 2. A szocialista társadalmunk és dolgozó népünk iránti érzelmek fejlődése. 3. A tanuláshoz és a munkához való viszony fejlődése. A megvizsgált területek nagyon sokrétű képet nyújtanak a 6—18 éves tanulók világnézeti és erkölcsi fejlődéséről.

Az a tény, hogy az egyes szerzők egy-egy korcsoport problematikájával foglalkoztak, azzal a veszéllyel járt, hogy a túlzottan tagolt tárgyalás nem ad megfelelően áttekinthető képet a tanulók fejlődéséről. A nehézséget a szerzők teljesen megoldani nem tudták, de a fejlődés folyamatos követését elősegíti, hogy a fenti kategóriákon belül közvetlenül egymás után kerülnek tárgyalásra az általános iskola alsó tagozatának, felső tagozatának és a gimnázium osztályainak adatai. A korcsoportok jellemzései ezáltal nem keltik a túlzottan statikus ábrázolás jellegét, hanem lehetővé teszik, hogy az olvasó a tanulóifjúság tizenkét éven át tartó fokozatos és folyamatos fejlődésének dinamikus menetében nyerjen benyomást e változásról.

Az egyes tudományos kutatók közül Majzik Lászlóné az általános iskola alsó tagozata, Juhász Ferenc és Nagy Jánosné a felső tagozat, V—VI., illetőleg VII—VIII. osztálya, Dobos László és Komár Károly a gimnázium I—II., illetőleg III—IV. osztálya tanulóinak adatait gyűjtötte össze és elemezte. Az öt szerző által írt könyv anyagának feldolgozása egyenetlenségeket is mutat. Megállapíthatjuk pl., hogy az egyes fejezetek feldolgozásának szempontjai nem mindig egységesek; egyes szerzők inkább elméleti síkon dolgozták fel témájukat, mások nagyobb tekin-

tettel voltak a gyakorlati pedagógia követelményeire. Vannak kitűnő, de kevésbé jól sikerült fejezetek, de mindezek ellenére a könyv jól megírt, tudományos értékű, úttörő munka, amely nagy hasznára lehet minden gyakorló pedagógusnak. Reméljük, hogy a könyv a kis példányszámú megjelenés ellenére is sok pedagógus hasznos olvasmánya lesz.

PIRY JÓZSEF

BOGDAN SUCHODOLSKI: AKTUALNE ZAGADNIENIA OSWIATY I WICHOWANIA

(Az oktatás és nevelés időszerű kérdései.) Warszawa, 1959. —511 l.

BOGDAN SUCHODOLSKI, a varsói egyetem pedagógia-professzora, a lengyel neveléstudomány egyik legtevékenyebb művelője, a fenti címmel számos olyan cikkét, tanulmányát, bel- és külföldi kongresszusokon tartott előadását adta közre, amelyek a lengyelországi nevelésügyi helyzet s egyúttal az egyetemes neveléstudomány, különösen pedig a szocialista szellemű művelődéspolitika időszerű problémáit vetik fel.

Eszmékben gazdag, gondolatébresztő fejtegetéseiben SUCHODOLSKIT mindenekelőtt a *haladás* kérdése foglalkoztatja. Ehhez mintegy preludiumként a kötet bevezető tanulmányában CONDORCET-nak, a francia felvilágosodási mozgalom tragikus sorsú alakjának törekvéseit mutatja be. Ő, amint utána SAINT-SIMON is, rendületlenül hisz a haladás filozófiájának perspektívájában, de ROUSSEAU már csak az elfajulást látja, majd BERGSON szerint éppen „a haladás súlya alatt nyögünk", CH. NICOLLE szerint pedig „a haladás olyan folyó, amely megsemmisíti a saját partjait". SUCHODOLSKI látja a megoldást: a technika haladásával párhuzamosan az embernek a történeti erők fölé kell kerekednie, vagyis a marxi követelésnek megfelelően át kell alakítania a társadalmat.

A XX. század haladásának alapvető kritériumait vizsgálva, SUCHODOLSKI hangsúlyozza, hogy a civilizáció tényleges és fontos környezete az embernek, amelyet ápolnia kell. De csak az eredmények közkinccsé tevése, a társadalmi helyzet megjavítása, *a humanista cselekvés* lehet a haladás kritériuma. Az ily értelemben vett haladás reménye teszi elviselhetővé a jelen bajait. Nagy a felelősségünk, mert a jövő tőlünk függ; s már fejlődést jelent felelősségérzetünk növekedése is.

Civilizációnk bonyolultsága megkívánja *az ifjúság alaposabb előkészítését* az előtte álló életfeladatokra. A történelmi sors átalakítja az egyént, új feladatokhoz kell alkalmazkodnia. Mind jobban meg kell ismernie a világot, tisztáznia és vállalnia kell társadalmi felelősségét. Munkafeladatainak invenciózus ellátása mellett annak a tudatára is rá kell ébrednie, hogy annak a szabad időnek a kihasználása, amelyhez a termelés átalakulása révén jut, nemcsak az ő magánügye, hanem a közösség ügye is: kihasználásától függ embertársaihoz való viszonyának alakulása.

SUCHODOLSKI a mai élethelyzet egyik legjellemzőbb sajátságának az ismerős környezettől való elszakadást látja, ami a tömeges lakóhelyváltoztatás következménye. Ez fokozott mértékben szükségessé tenné mind a felnőttek, mind az ifjúság megfelelő erkölcsi befolyásolását. Sajnálatos, hogy a szocialista etikai rendszer a társadalom mellett még nem igazítja el eléggé az egyént, a jövő mellett a jelent. Különösen tudatosítani kellene azt a humanista tételt, hogy az ember világa az ember erőfeszítéseinek az eredménye.

A nevelés fő eszköze a jóindulat, a megértés legyen, amely az ifjúságból bizalmat vált ki, s lehetővé teszi számára a felnőttekkel a közös nyelvet. Merevség, szólamokhoz fordulás helyett — a tényleges bajokat kell felfedni, gyógyítani. Ma nem az udvariasság „kismoráljá"t kell tanítani. A nagy összefüggéseket kell megláttatni, segíteni a beleélést a másik érzésébe, elképzeltetni a rossz közvetett következményeit is. BERTRAND RUSSEL szavaival: „Ma nem egyszerűen egy-egy utcai balesettel való törődésre van szükség, hanem arra, hogy aki a tőzsdén játszik, tudjon gondolni a másik félgömb kulijának a sorsára is."

Nagy tényező a humanista magatartás kialakításában az *esztétikai nevelés* is. Az embernek önmagához és a világhoz való viszonyát régen főként a vallás alakította. A mai bonyolult, nyugtalan világban rendkívüli szerephez jutott ebben a tekintetben a művészet, kivált az irodalom. A könyvtárak, a múzeumok, a színházak, vagy a film, a rádió, a televízió, a hanglemezek, a művészi reprodukciók — az utóbbiak a vidék magányos zugaiban is — igazi élettárssá, a képzeletre és érzelemre való hatásukkal rendkívül fontos tényezőkké lettek. Felhasználásukra természetesen nevelni, azt lehetőleg megszervezni, velük szemben igényt támasztani is kell.

A civilizáció rohamos fejlődése, a minőségi munka követelménye, maga a demokratikus átalakulás parancsoló szükséggé tette a legszélesebb rétegek számára is az *általános műveltség* alapjainak a megszerzését. Sőt már a középfokú művelésre kell vennünk az irányt. Az általános művelésnek gyakorlati célja mellett az öncélúsága is megmaradt: az, ami — a comeniusi gondolat szerint — „az embert emberré teszi". Ilyen értelemben még a főisko-

lai szakképzés is általános műveltségbeli kiegészítést kíván. Az anyag helyes kiválasztása természetesen mindig nehezebb lesz, — hovatovább csak a lehető leggondosabb problémaválogatás mentheti meg tanítási rendszerünket az enciklopédizmus és a túlterhelés kártevésétől.

A *társadalmi nevelésben* különösen fontos, hogy a művelődéspolitika ne tévessze szem elől, hogy a tömeg nem metafizikai, személytelen fogalom; egyéni viszonyaik közt élő, konkrét emberekkel állunk szemben, akiknek helyzetéhez a vezetésnek alkalmazkodnia kell. Mind jelentősebbé válik a vezetők képzése. S mind több társadalmi kezdeményezésre lesz szükség a nevelés ügyének előmozdítására. Ahogy a nevelés demokratizál, demokratizálni kell a nevelést is. Suchodolski szerint egy alulról induló újító mozgalomra volna szükség a nevelés átalakításához. És szükség volna Lengyelországban egy Társadalmi Nevelési Tanács megszervezésére.

Számos helyen foglalkozik Suchodolski a *gyakorlati életre neveléssel*, a politechnikai oktatással, s kiváltképpen tartalmas cikksorozatban mutatja be a kérdésnek a Szovjetunióban lefolyt vitáját és az ott ezen a téren bevezetett reformokat. Valósággal sorsdöntőnek tartja a *szakoktatás* színvonalának az emelését. Ma, a „második ipari forradalom", az automatizálás korszakában a munka tudományos és technikai előképzettséget kíván, s a haladásra törekvés szellemének kell áthatnia. Az oktatás és nevelésnek ezen a területén különösen is érvényes az a tétel, hogy minden művelődésre szánt összeg *a legreálisabb beruházás*, s nem azt kell kérdeznünk, hogy lehetőségeink engedik-e, hanem hogyan emeli lehetőségeinket a befektetés.

Konkrét adatokkal mutatja be Suchodolski a lengyel főiskolai és egyetemi oktatás területén 1944—45 óta bekövetkezett változásokat. Hangsúlyozza, hogy az egyetemek fontos feladata a műveltségnek a nagyközönség körében való terjesztése is. Nyomatékkal követeli *a főiskolai ifjúság elmélyített társadalmi és politikai nevelését*. Számolnunk kell azzal a ténnyel, hogy „az ember és a történelem párbeszéde révén alakul az egyén — jellemében és sorsában is".

Ma nem századok után, hanem egy emberöltőn belül változik az élet. Ehhez kell hozzánőnünk eszünkkel és felelősségérzetünkkel. Ennek a tudatában kell vállalnia a főiskolai ifjúságnak az intelligencia hivatását, a haladás szolgálatát.

Külön tanulmányban foglalkozik Suchodolski *a felnőttek művelésének társadalmi alapjaival*, fontosnak tartja ezek elemzését. A felnőttek oktatásában vagy a fiatalkorban elmulasztottak pótlását kell adnunk, vagy olyan új ismereteket, amelyeket az egyén fejlődése, körülményeinek változása, a társadalmi rendszer átalakulása tesz számára szükségessé. A jövőben mindinkább erről lesz szó — s ez bizonyos életterületeken mindinkább nélkülözhetetlen is lesz. A történelem folyama átárad rajtunk, keresztezi egyéni életünket.

Egy másik cikk a különféle művelődési eszközök, s különösen a *könyv* szerepét mutatja be a modern ember életében. A civilizáció nem a természet ajándéka. Az ész és a kezek munkájának az eredménye. Kiváltképpen a szocializmus építése nehéz munka: az a fő nehézsége, hogy előbb kell felépíteni, mielőtt építőit kiképezték volna.

A szellemi és erkölcsi ráhatásban mind nagyobb szerephez jut az eleven szó a technikai eszközök segítségével. De a könyv, az olvasott szó ma is a legjelentősebb. Az elvont gondolkodásnak a legfőbb segítője. Értékelésünkre pedig a szépirodalom hatása mindennél mélyebb. Óriási *az ifjúság olvasásának a jelentősége*. Látókört ad, megnyitja a képzelet és érzelem világát, saját magunk s a másik ember megismerésére késztet, értékelni segít, tettre ösztönöz, utat mutat egy felelősségteljes, de boldogságot ígérő életre, védelmet ad az őrület, a pusztítás démonai ellen.

A nevelés helyzetét vizsgálva, látnunk kell, hogy mind nagyobb szerephez jut a világ fejlődésében az élet biztosításában. Az életviszonyok változása, a hivatási, társadalmi, személyi élet feladatai fokozottabb *felkészülést, tudatosodást* követelnek. Úgy látja Suchodolski, hogy a szocialista társadalomban ma már az osztályellenségnél nagyobb veszedelmet jelent a dogmatizmus és a szektásság, vagy a kényelmes konformizmus és a gyáva opportunizmus. Ezek ellensúlyául az ifjúság nevelésében döntő szerepe van *a társadalmi ismeretek tanításának*, a kellő ideológiai, logikai, értékelméleti tájékoztatásnak. A gyakorlati nevelés feladata pedig: mindezeknek a mindennapi élet nyelvére való lefordítása.

„A növekvő ember pedagógiája" című tanulmányában *az új, szocialista értelmiség* sorsáról ír Suchodolski. Azokról, akik helyzetük változásával mintegy újra kezdték életüket, s menetközben kellett új feladataikhoz hozzánőniük. Ennek kapcsán szól arról a lélektani elméletről, amely az embert születésével „késznek" vette, s amely szerint a nevelés csak az egyén diszpoináltságát erősíti, az adott fonalat gombolyítva le az orsóról. A szocialista pedagógia megmutatja, hogy ki lehet törni az egyéni „sors" megkötöttségéből. A közösség megadja hozzá a támogatást, az útmutatást, az ellenőrzést, s — ami különösen döntő — a perspektívát.

A mű zárófejezetében *az elmélet és a gyakorlat termékeny kapcsolatáról* olvashatunk még találó sorokat. A pedagógia nagyon összetett tudomány. Számára a történelmi és társadalmi körülmények változása új meg új kérdéseket vet fel. Ezek megoldásához állandóan meg

figyelésekre, kísérletezésre, tapasztalatok gyűjtésére és közlésére van szükség. Ahogy a termelői gyakorlat mélyebben megismertet a természettel, a nevelői gyakorlat rámutat az új társadalmi erőkre, emberi lehetőségekre. Ugyanakkor fontos ezeknek az elemző vizsgálata, s az újabb tények alapján új elméletek alkotása. De egyes dolgok megoldásában továbbra is csak az egyéni tapasztalat segít. Fontos, hogy ne vegyük el az egyén önbizalmát. Az elmélet ne béklyóba verő utasítás, hanem az egyén analízisének, elmélyedésének ösztönzője, segítője legyen.

Beszámolónk csak vázlatszerű jelzése annak a sokágú tartalomnak, mely Suchodolski e kötetének olvasását tanulságossá teszi. A mű tudományos jellege mellett fordulatosságával, dialektikus mélységével és lendületes stílusával a pedagógiai publicisztikának is figyelemre méltó alkotása.

Kováts Gyula

MAGNETOFON A GRAMOFON VE ŠKOLE, PRAHA, 1962. Štatní pedagogické nakladatelství, 218 l. Magnetofon és gramofon az iskolában, Prága, 1962. Kiadta az Állami Pedagógiai Kiadóvállalat, 218. l.

A technikai eszközök felhasználása az oktatásban igen aktuális kérdés s lassan a korszerű oktatás egyik ismérvének tekinthető. Ennek ellenére a technikai eszközöket az iskolában a szükséges mértékben ma sem használjuk, s alkalmazásuk metodikai kérdéseivel kielégítően nem foglalkoztunk. Ezért kell örömmel üdvözölnünk minden olyan összefoglaló munkát, amely ennek a viszonylag elhanyagolt területnek a problémáit igyekszik összefoglalni, felvázolni.

Ismertetendő kézikönyvünk a magnetofon és a gramofon felhasználásával foglalkozik, azzal a céllal, hogy az iskolában s az iskolánkívüli foglalkozásokon folyó oktató-nevelő munkát segítse, eredményesebbé tegye. A mű öttagú szerzői munkaközösség összefogásának az eredménye. A munkaközösség tevékenységét Dušan Jozef hozta összhangba. Tagjai együttműködtek a csehszlovákiai rádió és televízió kutató intézetének munkatársaival s a prágai pedagógiai kutató intézet illetékes kutatójával (Lauda).

A kézikönyv az alábbi hét nagyobb részből áll:

I. Bevezetés. II. Technikai rész. III. Metodikai rész. IV. Magnetofon az iskolánkívüli és osztályonkívüli tevékenységben. V. A tanár tanítási órán folyó munkájának elemzése. VI. A magnetofon felhasználása az NDK-ban. VII. Felhasznált irodalom.

Ismertetésünk különösen az első négy rész problematikáját mutatja be.

A *Bevezetésben* hangsúlyozzák a szerzők, hogy a korszerű oktatás elképzelhetetlen a szemléltetés széles körű alkalmazása nélkül. *Jelenleg a szemléltetésben a vizuális segédeszközök túlsúlyban vannak az auditív jellegű segédeszközökkel szemben.* A televízió, film, rádió stb. korában a modern auditív és audiovizuális szemléltetést biztosító technikai segédeszközöket fokozottabb mértékben kell használnunk az oktatásban alkalmazott eljárások, módszerek tökéletesítésére. Ami konkrétan a magnetofont és a gramofont illeti, a magnetofon a hanganyag könnyű rögzítésére és reprodukálására szolgál, míg a gramofon csak a felvétel reprodukálását teszi lehetővé. Lényegében ez a két segédeszköz felhasználása közti legfontosabb különbség. A felhasználás előnyeit és hátrányait ismertetve a könyv szerzői remélik: sikerül bebizonyítaniuk, hogy a gramofon és a magnetofon egyforma mértékben segítheti a tanárok munkáját, ha az oktatásban való alkalmazásuk megfelelő szakértelemmel kapcsolódik az oktató munka egyéb segédeszközeihez (képek, diafilmek).

A „*Technikai* rész" az alábbi fejezeteket s alfejezeteket foglalja magában:

1. *Röviden a reprodukáló gépek fejlődéséről.* 2. *A gramofonlemezek fajtái* (A grofonlemezekről való játék. A gramofon leggyakoribb típusai). 3. *Magnetofonszalagok* :*a)* a szalagok gyártása és tulajdonságai; *b)* a magnetofonszalagok fajtái; *c)* a szalagok megragasztása; *d)* a felvételek keresése (egy szalagra való több felvétel esetében) és regisztrálása]. 4. *A hang mágneses felvétele* :*a)* néhány alapvető fogalom a magnetofonról és az elektromosságról; *b)* magnetofon fejek; *c)* a hang mágneses felvételének elve. 5. *A táska-magnetofonok* című fejezet a fontosabb magnetofon típusokkal foglalkozik (Tesla MGK 10; Tesla Sonet, Tesla Sonet duo, Tesla B 3, Tesla Start, Supraphon MF-2, MOM, Erkel, Smaragd BG 20, BG 23, KB 100—II.) megemlítve köztük két magyar típust is (MOM, Erkel). 6. *A felvétel és reprodukció technikai módjai*: *a)* a mikrofonról való felvétel; *b)* rádióról való felvétel; *c)* gramofonlemezről való felvétel; *d)* hangos filmről való felvétel; *e)* a magnetofon felvétel reprodukálása; *f)* felvételek átszerelése (átforgatása) egyik magnetofonról a másikra. 7. *A táska-magnetofonok* karbantartása :*a)* a por eltávolítása; *b)* a nyomógörgő tisztítása; *c)* kenés; *d)* a biztosítók kicserélése; *e)* konektorok; *f)* hibakeresés.

A „*Technikai rész*" a magnetofon kezeléséhez nélkülözhetetlen tudnivalókat tartalmazza. Pedagógiai szempontból legérdekesebb a „*Me-*

todikai rész", amely hét fejezetből áll, s ezek további alfejezeteket foglalnak magukban.

1. *A gramofon és a magnetofon felhasználásának általános elvei* című fejezetben a szerzők kifejtik, hogy mind a két készüléket különböző tárgyakban különféle módon használjuk, mégis meg lehet állapodni bizonyos általános érvényű alapelvekben. A felsorolt, általánosnak vélt alapelvek közül az alábbiakat külön is megemlítjük.

A pedagógus a tanterv szerint haladjon, s a tanítási órákon azzal szoros összhangban használja a fenti eszközöket az oktatás-nevelés eredményességének növelésére. Nem közömbös annak a kérdésnek az eldöntése sem, hogy az említett eszközöket az órán *mikor*, *mennyi ideig* s az óra melyik részében használjuk. Elvben hangfelvételeket az óra minden részében alkalmazhatunk, leggyakrabban azonban az új anyag bemutatásakor. Mindenesetre az alkalmazott hangfelvételt a tanár magyarázatába jól be kell illeszteni, építeni úgy, hogy annak elválaszthatatlan része legyen. Ez azt jelenti, hogy a tanárnak jó „rendezőnek" kell lennie, aki pontosan tudja, világosan látja, hogy az illető hangfelvételt az oktatásban lehet-e s mikor lehet használni? A tanítási anyaggal szerves összefüggésben nem álló hangfelvételt legfeljebb bizonyos anyagrészek ismétlésekor kiegészítésként az óra végén alkalmazhatunk.

Ha valamelyik hangfelvétel mellett döntöttünk, s világos előttünk, hogy az órán mikor fogjuk használni, el kell gondolkoznunk a szemelvény felhasználásának az időtartamáról is. Általában a rövidebb szemelvények hatásosak. A tapasztalat azt mutatja, hogy a monologikus jellegű szemelvények 4—6 percnél hosszabb ideig ne tartsanak. Bizonyos esetekben természetesen tekintettel kell lennünk a művészi felvétel felépítésére, szerkezetére is, s el kell játszanunk az egész monológot az illető jelenetből vagy a cselekményből egy összefüggő részt. Itt is érvényes, hogy a tanulók figyelmét annál inkább és annál tovább kötjük le, minél érdekesebb, élénkebb a felvétel. Az érdeklődés felkeltésére és ébrentartására különösen alkalmasak a dialógusok, a jól felhasznált felvétel tartalma, hanghatások, zenei színezés, a szereplők tarka hangskálája.

Ami az alkalmazandó hangfelvételnek a tanítási órával való összefüggését illeti, az előbbinek kapcsolatban kell állnia:

a) a tanár magyarázatával;
b) a tankönyv szövegével,
c) a tanulók jegyzeteivel,
d) s amennyire lehet, az osztály és az iskola egyéb tevékenységével, rendezvényeivel, így például a nevelői célzatú hangversenyekkel, kirándulásokkal stb.

A jól kiválasztott és alkalmazott hangfelvétel sok esetben a tanulóra mélyebb érzelmi hatással van, mint a tanár magyarázata, s így azt bizonyos mértékig háttérbe is szoríthatja. Ez azonban természetesen nem lehet ok arra hogy a szóban forgó technikai eszközöket ne használják. Inkább arra kell törekednünk, hogy a tanár magyarázata az alkalmazott hangfelvétellel egyértékű legyen.

A magnetofon és a gramofon sohasem pótolhatja a tanárt, sőt sok esetben ezeket az eszközöket a tanítási órán szinte észrevétlenül alkalmazzuk. Az idegen nyelvi órákon azonban — ahol például a tanulók hangját rendszeresen szalagra vesszük — semmi okunk sincs arra, hogy a készüléket, amelyben a tanulók kiváló segítőtársra lelnek, rejtegessük.

2. *Hangfelvétel a történelem órán* című fejezet az alábbi kérdésekkel foglalkozik:

a) *A tanítás dramatizálásával* általában.

A dramatizálás a pedagógiában nem új dolog: a tanulókra való hatás kiváló eszköze volt már az ókorban. A magnetofon által történő dramatizálást az alábbi két vonás jellemzi:

aa) a hangfelvétel érthetően nélkülözi a színház vagy film vizuális összetevőjét, elemét (hacsak nem kíséri a szöveget diafilm vagy kép alkalmazása);

bb) ugyanakkor a hangfelvétel a tanítási óra legközvetlenebb részévé válhat, mert alkalmazása nem kíván hosszantartó technikai előkészületeket.

A szerzők ezután ismertetnek egy sor olyan hangszalagra vett jelenetet, amelyet a történelmi órákon alkalmaztak. Megjegyzik, hogy a tanulók nagyobb része vizuális típusú s márcsak azért sem szerencsés 10 percnél hosszabb ideig tartó hangfelvételek alkalmazása.

Ami az alkalmazás célját, szerepét illeti, lényegében a hangfelvétellel történő dramatizálást felhasználhatjuk:

a) az átvett anyag kiegészítésére, elmélyítésére, rögzítésére;

b) a tanulókban érzelmi hatások kiváltására.

A könyv szerzői az utóbbi céllal alkalmazott hangjeleneteket tartják fontosabbaknak. Az ilyen jelenet alkalmazása olyan elemet visz be a tanítási órába, amelyet sok tanár nem tud alkalmazni, mert az anyagot nem képes a szükséges „színészi" megnyilatkozásokkal (sírás, nevetés, ének stb.) előadni, sőt az ilyen előadásmód nem lenne pedagógiai szempontból kívánatos, problémamentes.

A dramatizálás esetében a szerzők fontosnak tartják a hangfelvétel gyors ütemét. Ezért is elsősorban *egyenes beszédben* álló jeleneteket alkalmaztak, s a szükséges elbeszélő szerepet a pedagógus látta el. Gondoskodtak arról is, hogy a jeleneteket hanghatásokkal s zenével is színezzék, ezáltal is alátámasztva az előbbiek hitelességét s fokozva azok életszerűségét, érdekességét.

Érdekes tapasztalat volt az is, hogy egy-egy jelenet — különösen az alsóbb osztályokban —

annál hatásosabb volt, minél inkább sikerült abba a hallgató tanulók egy-egy kortársának vagy kortársnőjének szerepét beleilleszteni.

A tanítás dramatizálásának fentiekben érintett problémáin kívül ez a fejezet még az alábbi kérdéseket tárgyalja:

b) A hangfelvétel alkalmazásának módja a történelem tanításában; *c)* a hangos jelenetek metodikai sorozata; *d)* a hangfelvételek előkészítése.

Befejezésül a szerzők ismertetik azokat a hangfelvétel-sorozatokat, amelyeket a történelem tanításban az ókor, Európa újkori története s Csehszlovákia története tanításához összeállítottak illetve alkalmaztak.

3. *Magnetofon és gramofon a cseh nyelv és irodalom tanításában* című fejezet nem annyira a filológiai feladatok megvalósításával, mint inkább az érzelmi és esztétikai nevelés feladatainak szolgálatával kapcsolatban veti fel az említett technikai eszközök alkalmazásának problémáit.

4. *Gramofon és magnetofon az idegen nyelvek oktatásában* a könyv s egyben a Metodikai rész legterjedelmesebb fejezete.

Bevezetőben a szerzők kifejtik, hogy mind a magnetofont, mind a gramofont az élő idegen nyelvek oktatásában hosszú ideig nem alkalmazták olyan mértékben, ahogy azt ezek a kiváló segédeszközök megérdemlik. Ennek egyik oka az volt, hogy a technikai kérdésekben kevésbé jártas tanárok tartózkodtak alkalmazásuktól, másrészt pedig az iskolai nyelvoktatásnak nem álltak rendelkezésére olyan hangfelvételek, amelyek a tantervek és tankönyvek alapján készültek volna. A tantervekkel, tankönyvekkel összhangban nem levő hangfelvételek rendszeres alkalmazása megkövetelte volna a tanulók szókincsének a bővítését, vagy pedig szükségszerűen megkívánta volna a nyelvtani jelenségek tanítási sorrendjének a megváltoztatását. Még a kézikönyv írásának idején is fennállnak az említett hiányosságok: inkább csak a magántanulók és a felnőttek számára kiadott gramofonkurzusok léteznek.

A szerzők szerint — helyesen — a magnetofon az auditív szemléltetés hatékonyabb eszköze, mint a gramofon, márcsak azért is, mert a gramofon csak a hangfelvételek reprodukálását teszi lehetővé, a magnetofon viszont biztosítja a tanulók szóbeli megnyilatkozásának a felvételét, rögzítését, visszaadását s így a tanulók kiejtésének a javítását is. Az említett technikai eszközök alkalmazásának előnyeire és hátrányaira a metodikai irodalomban megjelent sok cikk részletesen rámutatott. A viták ellenére letagadhatatlan tény, hogy a technikai segédeszközök alkalmazása a Szovjetunióban, az USA-ban, Franciaországban, szerte a világon egyre jobban terjed, s egyre inkább anachronisztikussá válik az a nyelvoktatás, amely nem él velük, előnyeiket nem használja fel céljai hatékony megvalósítása érdekében.

A gramofon és magnetofon alkalmazása mellett különösen az alábbi érveket sorolják fel:

1. A tanárok jó része az idegen nyelvi kiejtést hazai iskolákban tanulta, s így nem tökéletesen sajátította el;

2. még azok a tanárok is, akik külföldön tanultak, s így a helyes kiejtést elsajátították, lassan az anyanyelven beszélő környezetük hatása alá kerültek;

3. kedvezőtlen hatással van a tanárok kiejtésére a kezdő tanulók helytelen, pontatlan kiejtése is;

4. a tapasztalatok amellett szólnak: jó, ha a hallgatók nemcsak a tanár, hanem többek eltérő színezetű kiejtését is hallják — asszonyokét, gyerekekét, férfiakét.

A szerzők idézik s bírálják E. Spalený egyik tanulmányát, amelyben a gramofonlemezekkel való munka metodikai lépéseit foglalja össze lényegében a direkt módszer alapján. Szólnak újabb tanulmányokról is (Hladký, Lavický), amelyek azt fejtegetik, hogy hangfelvételeket a tanulók kiejtésének javítására, a nyelvtani ismeretek megszilárdítására, az idegennyelvi beszéd megértési készségeinek fejlesztésére ajánlatos alkalmazni.

A fejezet írói ismertetik a Szovjetunióban Gorkijban folytatott kísérlet tapasztalatait: két iskolában, két azonos osztályban egész éven át úgy folyt a kísérlet, hogy az egyik osztályban használtak audiovizuális eszközöket, a másikban nem. A tanulók tudásának év végi felmérése azt bizonyította, hogy abban az osztályban, amelyben az év folyamán audiovizuális segédeszközöket alkalmaztak, a tanulók igen jól megállták helyüket. Különösen jó eredményeket értek el a képek alapján való elbeszélésben és a szöveg olvasásában. Lényegesen jobb volt a kiejtésük, beszédjük tempója, ritmusa és melódiája is. (A kísérlet részletes eredményeit l. a 119. oldalon.)

A cikk a továbbiakban ismerteti azt a gyakorlatot, amely az audiovizuális eszközök alkalmazása terén a szovjet iskolákban kialakult, szól Taranov kézikönyvéről, a Gorkijban működő állami pedagógiai intézetben kidolgozott metodikai eljárásokról, Taranov megfigyeléseinek, felméréseinek eredményeiről (121—122. o.).

A szovjet gyakorlat ismertetése után rátér az NDK-ban kialakult helyzet bemutatására. Az NDK-ban a magnetofon igen elterjedt s központi magno-szalagokat készítenek az oktatás színvonalának emelésére. Az iskola dolgozói az elkészült magno-szalagokat hét csoportba osztották: 1. fonetikai hangszalagok; 2. hangfelvételek az olvasmányok szövegeiről; 3. párbeszédek hangfelvétele; 4. rádiójátékok egészének vagy egy-egy részének hangfelvétele; 5. költemények hangfelvétele; 6. idegen szó-

vegű énekek hangfelvétele; 7. rejtvények, találós kérdések hangfelvétele. Ennek a skálának az ismertetése hasznosnak látszik azért is, mert nálunk a magnoszalagok alkalmazása egyelőre nem ilyen széles körű s inkább csak a tankönyvi szövegek reprodukálására szorítkozik.

Az NDK-ban a hangfelvétel minden egyes fajtájához részletes metodikai útmutatást dolgoztak ki, amely helyet kapott a szalaghoz kiadott kísérő füzetben. Különösen figyelemre méltó a párbeszéd és a monológ formájában közölt hangfelvételekhez fűzött metodikai útmutató. A magnetofon alkalmazásának metodikáját H. Vogt: Das Tonband im Fremdsprachenunterricht című munkájában foglalta össze, amelynek ismertetésére nálunk is sor került (l. Az idegen nyelvek tanítása, 1959. évf. 4. sz.).

Vogt munkája azonban inkább tipológiával, már kész felvételek keletkezésével és felhasználásával foglalkozik, s lényegesen kevesebbet szól a magnetofon felhasználásának egyéb, előremutató lehetőségeiről.

A magnetofon használata meghonosodott a csehszlovák tanárok körében is. Elsősorban a tanulók megnyilatkozásainak rögzítésére alkalmazzák s inkább a változatos formákat mutató szovjet gyakorlatot követik, mint a sémákba merevített németet. A könyv részletesen szól arról, hogy hogyan használták a magnetofont az angol nyelvi kiejtés tanításakor az egész osztállyal és egy-egy tanulóval való munka folyamán. Ennek kapcsán *érdekesen ismerteti a szerző a nyelvi kabinetek alkalmazásának elsődleges gyakorlatát, az alkalmazás előnyeit és hiányosságait (128—131).* Itt kitér a magnetofonnak a beszélgetés tanításában való alkalmazására, a kabinetekben folyó munka ellenőrzésére. A tanulmánynak ezek a legérdekesebb, legeredetibb, kezdeményező, bár nem problémamentes részei (131—136).

A Metodikai rész még két fejezetet tartalmaz. Az egyik címe *A gramofon és a magnetofon a zenei nevelésben*, a másiké *A magnetofon és gramofon a többi tárgyakban.* Az első fejezet a zenei nevelésben való alkalmazás sajátos problémáin kívül az alábbi általános jellegű kérdésekkel foglalkozik: *a)* a gramofon és magnetofon elhelyezése az osztályban, *b)* mechanikai reprodukáló berendezések alkalmazása az oktatási folyamatban; *c)* egyéb tanítási segédeszközök a gramofon és magnetofon alkalmazásával kapcsolatban.

A metodikai rész utolsó fejezete igen röviden érinti a gramofon és magnetofon alkalmazásának problémáit a földrajzban, fizikában, biológiában, valamint a művészi és testi nevelésben.

Figyelemre méltó a könyv további két része is: IV. *Magnetofon az iskolánkívüli és osztályonkívüli tevékenységben*, valamint: V. *A tanár tanítási órán folyó munkájának elemzése.*

Különösen a IV. rész mutat rá a magnetofon felhasználásának további fontos, értékes lehetőségeire, ha röviden, érintőlegesen is. Ezek a jelzések azonban elegendőek ahhoz, hogy további indítékok gazdag forrásául szolgáljanak. Így ez a fejezet a magnetofon felhasználásának alábbi lehetőségeire utal:

1. Referátumok kiegészítése, 2. A tanulók riport-jellegű felvételei. 3. Szalagok az iskolai közvetítés számára (nevezetesebb ünnepek alkalmából). 4. Iskolai rádióújságok. 5. Az iskolába érkező hivatalos vagy érdekesebb közéleti személyekkel való beszélgetések felvétele. 6. Az állami rádió programjából hangfelvételek készítése. 7. Ellenőrző hangfelvételek készítése az iskolai rendezvények próbáiról. 8. Hangfelvétel a tornagyakorlatokat kísérő zenéről. 9. Magnetofon alkalmazása a szakkörökön. 10. Munkaterv a hangtechnikai szakkör számára. 11. Magnetofon az úttörő- és ifjúsági szervezetek munkájában. 12. magnetofon az iskolai ifjúsági összejöveteleken és az elemi iskolában. 13. Szemelvények az ismétlő órákról a szülői munkaközösségek és az iskola barátjai (patrónusai) számára. 14. Hangfelvétel az iskolában folytatott eljárásokról (tanulók kihallgatása, fegyelmi ügyek). 15. A vulgáris beszéd ellen. 16. Hangszalagra vett levelek. 17. Hangfelvételek logopédiai tanácsadás számára. 18. Hang-dokumentum, krónika az iskola életéből.

Mindmegannyi érintett területen a magnetofon felhasználásának számos gazdag lehetősége nyílik, a könyvismertetés olvasója tetszés szerint meríthet termékeny gondolatokat belőlük.

Ezt a gazdag részt követi *A tanítási óra magnetofonra való felvételéről szóló rész*, majd a könyv az NDK-ban kiadott, az iskolai oktatás célját szolgáló magnetofonszalagokat ismerteti s a tárgyalt problematika gazdag irodalmát adja (210—215).

Szoboszlay Miklós

LOUIS LEGRAND: PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE À L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE. Neuchâtel, 1962. 155 l.

Legrand felügyelőnek a genfi Rousseau intézet gondozásában megjelent oktatáslélektani kézikönyve azoknak a pedagógusoknak készült, akik a 6—14 év közötti ifjúság nevelésével foglalkoznak. „Ez a mű az intuitív (gyakorlati neveléstechnika eredményeként jelentkező) és a tudományos, valamint a kísérleti pszichológia részbeni szintézisét akarja nyújtani." (5. l.)

Hangsúlyozza, hogy műve nem lezárni

akarja az egyes neveléslélektani problémákat, hanem gondolat felvetésével, kiindulópontul akar szolgálni más, hasonló jellegű kutatásokhoz. Ezért az egyes fejezetek utolsó pontjaként néhány kimondottan pedagógiai aspektusú tanácsot ad, sőt a kérdésre vonatkozóan bőséges irodalmat is javasol. „Véleményünk szerint a pszichológia törvényei csak a gyakorlattal kapcsolatban domborodnak ki igazán." (6. l.) A szerző gyakorlati pszichológiai érzékét dicséri, hogy ahol lehet mindenütt egyszerűbb pszichológiai kísérletek leírását is közli.

Az első három fejezetben „A tevékenység és a szellemi munka feltételei", „Az értelmi munka érzelmi feltételei", „Az értelmi képességek" címűekben könyvének általános elvi alapjait fekteti le a szerző.

Megállapítja már az első fejezetben, hogy a gyermek egész élettevékenységét a játék hatja át. Az egyes játékformákat elemezve — megkülönbözteti a funkcionális, az utánzó, a gyűjtő és a gyártó játékokat. Megállapítja, hogy különösen a két utóbbi kihasználására kellene erőteljesebben építeni az iskolában. Hangsúlyozza, hogy a gyermek képtelen absztrakt dolgok megértésére. „Szüksége van gesztusokra vagy segédmozdulatokra, hogy magát kifejezze." (12. l.) Napjaink iskoláinak általános nyugtalan légköre nagyrészt a játék hiányából adódik. Kívánatos lenne szerinte a játékigényt manuális vagy fizikai aktivitás formájában kifejteni (13. l.). Felismeri a játék és a szellemi munka kapcsolatát „Az elemi iskolában virágzó gyártó játékokat a szellemi tevékenység kiinduló és beérkezési pontjává tehetnénk (műhely, kertészet, főzés)" (14. l.). A munka ebben a beállításban természetesen nem valami politechnikai képzés megvalósulását jelenti, hanem az olyan hasznos időtöltést, amely a gyermekek szellemi munkája közben az aktív pihenést jelenti.

Az oktatás megfelelő érzelmi irányultságára is súlyt helyez a szerző. Szellemi munka érzelmi motiváció nélkül lehetetlen. A család érzelmi szempontból szűk keret, amelynek béklyóit az iskola oldja fel azáltal, hogy a gyermeket hozzá hasonlók közé helyezi. Itt individualizálódhat és kibontakozhat. „Az iskolai keretbe beilleszkedett tanuló szeretni fogja munkáját, míg a be nem illeszkedés fékezni fogja a szellemi tevékenységet. Tudni kell tehát az okát, miért nem illeszkedik be némely gyermek" (18. l.).

Különösen ebben a fejezetben mutatkozik meg a burzsoá pszichológia elvi kiúttalansága. A legeklektikusabbnak a munkának ez a része modható, ahol Wallon elméletétől a *freudi* Oedipus komplexumig sok érdekes, de gyakran el nem fogadható magyarázat található.

A szellemi tevékenységekről szólva külön beszél az öröklött és hozzá tanult szellemi tulajdonságokról. Itt is megelégszik a szűk definíciókkal és inkább az értelmi képességek (memória, intelligencia) mérésének gyakorlati problémáiról szól. Pl. Az intelligencia mérését Binet—Simon módszerének alkalmazásával akarja megoldani.

A további fejezetek a szóbeli és írásbeli közlés, valamint a helyes beszéd kialakításának lélektani problémáival foglalkoznak. Külön érdeklődésre tarthatnak számot a műnek azok a részei, melyek az olvasás, írás és számolás elsajátításainak lélektani vonatkozásait boncolják.

Hangsúlyozza, hogy olvasni — már kezdettől — csak szemmel szabad s a felesleges mozgásokat (újvezetés) ki kell kapcsolni, mert ez később arra vezet, hogy a gyermek időtöltésből és nem a mű tartalma miatt fog olvasni. „Olvasni annyit tesz, mint az olvasmány terét bizonyos módon elhelyezni" (79. l.). Az alak pszichológia kétségtelen hatása érződik a tanulmány ezen részében s ez máshol is gyakran visszatér. Az olvasás és írás megtanulásanak problémái között külön szól a balkezesekről. Kifejti, hogy az írás és olvasás tévesztése pl. or helyett ro írása vagy olvasása abból ered, hogy a balkezesek bal látómezője és általában baloldali szervei fejlettebbek, mint a jobboldaliak és számukra a bal felé irányuló mozgás a természetes. Ezért lassan kell átnevelni jobbkezesnek a tanulót, mivel ellenkező esetben pszichés és neurotikus zavarok léphetnek fel.

„A számok megértése"; „A tér felfogása"; „A mérés és a mértékrendszer"; „A számtani gondolkodás" c. fejezetek Piaget szellemét tükrözik. Azoknak a gondolatoknak egyszerűbb és tömörebb kifejtését találjuk meg bennük, melyeket Hans Aebli: Didactiques psychologique c. művében részletesen elmondott.

Az utolsó két fejezetben („A természet felfogása"; „A humánum és a történelem felfogása") a természet és társadalom lényegének megértetésével foglalkozik a szerző. A gyermek még nem tudja az idő múlását felfogni, míg a felnőtt elsősorban saját tapasztalati múltjából érti meg a régebbi eseményeket és az egész történelmet. A gyermek történelmet megértő belső fejlődésére Legrand táblázatot is közöl, mely azonban az idő megértése szempontjából túlságosan mechanikusnak tűnik.

A munka sok hasznos gyakorlati pszichológiai tanácsot ad a nevelőknek. Használhatóságát a magyar pedagógus társadalom számára még ideológiai bizonytalanságai ellenére sem lehet kétségbe vonni. Éppen ezért hasonló munka írása, esetleg a könyv egyes fejezeteinek lefordítása megadná a lehetőséget pedagógusaink látókörének kitágítására.

Kiss György

A SZARVASI FELSŐFOKÚ ÓVÓNŐKÉPZŐ INTÉZET ÉVKÖNYVE II. Szarvas, 1962. 243 l.

Az elsőnek szinte évfordulóján megjelent ízléses kötet a szarvasi kartársak kutatómunkájának intenzitásáról tanúskodik. Az új kötetben országos és helyi színek elegyednek jól szerkesztett összhangban. Az 1961-es kötethez képest — nagyon helyesen — megnőtt az óvodapedagógia körébe vágó kutatások hangsúlya és termése. Az első fejezetben Kovács György neveléselméleti, Szakács György didaktikai és Elek László módszertani cikke amellett szól, hogy az óvónőképző tanárai a viszonylagosan elmaradt óvodapedagógia korszerű felfejlesztését feladatuknak tekintik.

Egy kötetnek a jellegét persze változatlanul az dönti el, hogy kik és milyen szakma képviselői írják. Helyi sajátosság Szarvason, hogy a neveléstörténetnek és népműveléstörténetnek is több jeles kutatója van. A kötet 2. fejezete ennek megfelelően ebből a tárgyból jelentős feldolgozásokat és anyagokat tartalmaz.

Szűcs Gyula és Dutkon László keletimari népdalokból összeállított közlése és a 3. fejezetben Bessenyei Antal és Zsáki István festőművészek alkotásaiból készült reprodukciók az óvónőképző esztétikai-művészeti nevelésének magas színvonaláról vallanak.

Kovács György: *Gondolatok az óvodai munka erkölcsnemesítő hatásának biztosításához* c. tanulmányában folytatja az előző évkönyvben már publikált témával kapcsolatos kutatásait. A játék és a munka kapcsolatának szocialista értelmezéséből kiindulva a társadalomnak és az óvodának — a fenti probléma szempontjából — a gyermekre gyakorolt hatását, a munkához való pozitív viszony kialakításának feltételeit, az ezzel kapcsolatos szervezési feladatokat, végül a munkának az erkölcsi fogalmak fejlődésére tett hatását vizsgálja. A szerző felmérést végzett a munkához való viszonyról gyakorló és területi óvodába járt és óvodába nem járt gyermekek körében. A több mint száz gyermek körében végzett felmérés — ha nem is tükrözheti a nagy számok törvényszerűségeit — néhány lényeges és elfogadható megállapítást tesz lehetővé: az óvodai nevelés hatása az általános iskolában a munkához, a közösséghez való viszonyban, a tanulmányi előmenetelben is megmutatkozik. Kovács György kutatásának fontos eredménye, amit az óvodából az általános iskolába való átmenet problémáiról, az erkölcsi és intellektuális érzelmek kapcsolatáról és a tevékenységgel való összefüggéséről mond. Példái és következtetései megalapozott gyakorlaton nyugosznak, invenciózusok, módszertani tanácsai hasznosak. Gyakorló óvónők bizonyára vitatkozhatnak egy és más megállapításával, de kutatásainak eredetiségéhez, korszerűségéhez és eredményességéhez nem fér kétség.

A Horthy-rendszer óvodapedagógiájával való hasonlítás kérdésében — úgy véljük — megemlíthető, hogy akkor ezen a fokon érvényesült legerőteljesebben a reformpedagógia hatása, mely a konzervatív didaktikai nézetekhez képest mégis csak modernebb volt. Nyilván ebben az összefüggésben kell nézni Bardócznak sok korszerű megállapítást tartalmazó „vezérkönyvét" s abban az ún. „munkaszerű foglalkozásokat". Nem hisszük azonban, hogy itt többről van szó, mint a munka társadalmi jellegének fölismeréséről — s ez a kapitalista társadalomban is egyértelmű. Bardóczná is világos a munka eszközjellege — az adott társadalom céljainak szolgálatában.

Szakács György: *A pedagógiai folyamat és a nevelői tudatosság kölcsönhatása az óvodai munkában* című tanulmányában kiindulásként a múlt óvodai gyakorlatának kritikáját adja, majd a jelen hibáiból kiemeli és elemzi a módszertani „ösztönösséget" és a módszertani „merevséget". Helyesen mutat itt rá egyrészt a múlt negatív örökségére, másrészt az óvónőképzés egyes hiányosságaira. A tanulmány a továbbiakban az óvodai nevelőmunkában érvényesülő „fejlődés szempontúságot" és az óvodai pedagógiai folyamat sajátosságait („általánosak", „keresztmetszetiek", „helyzetkomplexumok" szerintiek) vizsgálja. A kérdésfeltevések érdekesek. Tárgyalásra kerül például az átmenet problémája, az óvodai nevelés helye az oktatás rendszerében, a gyakorlat tudományos szintre való emelése stb. Szakács György helyesen hangsúlyozza az óvoda iskolára előkészítő funkcióját, ugyanakkor annak „autonóm" jellegét is. Értékesek és analitikusak a közösségi hatásokról, a gyermek helyes aktivitásáról, a nevelési helyzetek megítéléséről, az óvónők egységes nevelői eljárásairól, az erkölcsi fogalmak tudatosításáról, az óvodai munka periodicitásáról, a pozitív példaadásról szóló fejtegetései. Egy-egy pedagógiai szituáció finom elemzésére jól megválasztott példát kapunk. A nevelőmunkát illetően azonban a szerző felfogása olykor „óvoda-centrikus". Nincs még kísérleten alapuló összehasonlítási anyagunk arra, hogy az óvodai nevelés jelentőségben ennyire különbözne az iskolaitól. A tanulmány értékes gondolatokat vet fel és igényesen alkalmazza a marxista módszert; a fejlődés elvének olyanforma közvetlen alkalmazását a módszerekre azonban némiképpen leegyszerűsítésnek látjuk.

Elek László: *Gondolatok a gyermekversekről és azok óvodai felhasználásának módszereiről* című tanulmányában az irodalmi foglalkozások hatékonyabbá tételén munkálkodik s a gyermekversek felhasználását vizsgálja. Levonja a magyar verselés terén végzett kutatá-

sok legújabb eredményeinek az óvodai nevelés szempontjából hasznosítható megállapításait. Forrásbázisa igen széles, korszerű és igényes. Kiindulásként — nagyon helyesen — a vers és a zene ősi kapcsolatára mutat rá és ritmikai példáiban is visszatér a népdalhoz. Elemzései kiterjednek arra is, hogy a versnek zenei hatását mi segítheti elő az óvodában (rím, alliteráció, ikerszavak stb.) és mi akadályozhatja (például inverzió). A szerző a gyermekköltészetet a gyermeklélektan aspektusából vizsgálja s életkori sajátosságként merül föl — Kenyeres Elemér, Kodály Zoltán indokolásában is — a gyermekeknek ritmus- (gondolatritmus) és dallamigénye és -szeretete („Ritmus volna az óvoda igazi birodalma" — mondja Kodály).

Élek László rámutat arra is, hogy a gyermek egységesnek induló világképe miképpen bomlik föl „tantárgyakra", ezért erősebben hangsúlyozza a koncentráció elvét, az ismeretek integrációját, komplexicitását. Tanulmánya második részében a kiscsoportok számára kiválasztott versek elemzését adja, elsősorban az érzelmi nevelés szempontjából. Példatára egészen korszerű.

Nagyon egyet tudunk érteni a szerzőnek azzal a gondolatával, amelyik a tudatos ízlésformálást állítja az óvodai irodalmi foglalkozások követelményeinek élére. Hangsúlyozza továbbá annak az erkölcsi, esztétikai és értelmi nevelés terén betöltött funkcióját; érzelmeket keltő, élményt nyújtó, fantáziát gazdagító, beszédkészséget fejlesztő jelentőségét. Ezekről szól például Makarenko is, amikor a gyermek „hangneméről és stílusáról" ejt szót. Élek László kutatásának föltétlenül pozitív és közvetlen visszhangja lesz a hallgatók körében, a gyakorlatban, s ez nem kis eredmény.

Hanzó Lajos: *Tessedik és a filantropizmus* című tanulmányában újabb kutatásai alapján jelentős lépést tesz előre Tessedik világnézeti és pedagógiai forrásainak feltárásában. Felhasználja az NDK-ban folyó Tessedik-kutatások mai eredményeit, Helmut König és mások újabb műveit, főképpen azonban Dessauban, Schnepfenthalban és Gothában végzett saját irattári kutatásainak adatait. Következtetéseinek — az előző évkönyvben kifejtettek folytatásaként — ez a fő iránya: Tessedik szellemi előzményei nem szűkíthetők le — miként azt a felszabadulás előtti irodalom állította — csupán a filantropizmusra, hanem sokkal szélesebb forrásbázison nyugszanak, s pedagógiai gondolkodása egészében önálló és eredeti konstrukciónak tekinthető. A hazai sajátosságokat — főként a parasztság felemelésének konkrét problémáit — szem előtt tartó Tessedik előzményei Comeniusig, a francia felvilágosodásig, Rousseau-ig és Montesquieu-ig, és egy másik vonatkozásban Pestalozzig nyúlnak vissza, ugyanakkor kapcsolódnak a legjobb magyar hagyományokhoz, a magyarországi puritanizmus Apáczai-törekvéseihez is.

Milyen mérvű mégis a filantropizmus hatása Tessedikre? Ezt a kérdést Hanzó Lajos igen részletesen és jelentős, sok részében eddig ismeretlen irattári és egyéb anyagok alapján elemzi. A hatást ő sem tagadja. Közösek az elvi alapok: a gyakorlati ismeretek terjesztésének kívánalma, a korszerű természettudományos műveltség igénylése, a közösség szempontjából hasznos tevékenység hangsúlyozása. Hanzó azonban világosan kifejti és bizonyítja, hogy: 1. Tessediknek a filantropizmussal való kapcsolata nem korlátozható Salzmannra, hanem szélesen, Basedowtól, Eckeren és Salzmannon át egészen Meyerig viszgálandó; 2. A pedagógiai egyezések ellenére Tessedik tevékenysége önálló, a hazai viszonyokhoz mért, és rendszerében át tudta fogni az akkori európai haladó mozgalmak legjobb törekvéseit.

Hanzó Lajos legújabb kutatási eredményei jelentős hozzájárulást jelentenek a Tessedik portré hiteles rajzához. Most már úgy tűnik, hogy a német hatás kérdése — az eddigi kutatás tükrében — eléggé felfejtett. Azok a nyomok azonban, amelyek Hanzó kutatásaiban most szélesebb, európai távlatú kapcsolatok felé vezetnek — újabb kutatói erőfeszítésekre ösztönöznek.

A szarvasi gimnázium és tanítóképző 45 évig működő haladó szemléletű igazgatójának, Benka Gyulának *nevelői egyéniségéről és társadalompolitikai szemléletéről írt tanulmányt* Tóth *Lajos*. Benka Gyula neve összeforrt Szarvas iskolaügyének, kulturális fejlődésének kiegyezéskori történetével. Jelentős érdemei vannak a nevelés és nevelőképzés területén, és irodalmi munkásságának értéke túlmutat „szűkebb pátriájának". határain. Tóth Lajos széles körű kutatásai — nagyon helyesen — megmentik a feledéstől Benka életművét. Tanulmányából részletes biográfia is kibontható, emellett széles társadalmi—történeti alapon elemzi Benka progresszív társadalomszemléletét, demokratizmusát, függetlenségi nézeteit — melyek 1848-ban gyökereztek s később Károlyi Mihály követőjévé tették —, gazdag és eredményes pedagógiai működését. Úgy érezzük, hogy ez utóbbi fejezet részletesebb kidolgozást is megérne. Benka Eschatológiájának és a szerző birtokában levő egyéb kéziratainak elemzése valószínűen megmutatná egyrészt a piétizmusnak, másrészt Herbartnak és különösképpen Pestalozzinak és Diesterwegnek hatását. Érdekes lenne tudni állásfoglalását az 1883-as és 1890-es, majd a későbbi középiskolai reformmozgalmakkal kapcsolatban. Ugyanakkor kritikailag rá kell mutatni Benka Gyula korlátaira (különösen a társadalmiakra és világnézetiekre), többek között olyan vonatkozásban is, hogy ez az időszak a közoktatásban ismer már erős antiklerikális

megnyilatkozásokat, melyek kétségbe vonják az egyház jogát az iskolafenntartásra. A szerző által közölt Benka-szövegek (például „Az iskola és a társadalom", „Iskolaszervezettan") Benka kézirati hagyatékában lelhetők fel, s például Gulyás Pál sem sorolja fel őket.

Kató József: *Adalékok a népművelés történetéhez* c. tanulmányának bevezetőjében ismerteti a reformkor és a kiegyezést közvetlenül követő időszakban Kossuth, Fáy, Türr, Irányi haladó törekvéseit a népművelés életrehívása terén. Majd felvázolja a dualizmus korában a kultuszkormányzat álláspontját a népművelés feladatáról, melynek elsősorban a nemzetiségek magyarosítását, az osztályharc leszerelését kellett szolgálnia. Részletesen szól a népművelésnek Békés megyében való kibontakozásáról. Igen tanulságos és értékes adalékokat tudunk meg a kulturális területen folyó osztályharcról a hazai történetünkben egyébként is jellegzetes és fontos szerepet játszó megyére vonatkozóan. Amit a szerző a haladó szemléletű olvasókörökről elmond, az felemelően szép fejezete annak a harcnak, amelyet a néptömegek kulturális felemelkedésükért vívtak. Éppen ezért kell még hangsúlyosabban rámutatni — miként Marx is —, hogy a közoktatás hálózatának szélesülése nemcsak a tőkés társadalom gazdasági és politikai érdeke, hanem mindenekelőtt a dolgozó tömegek kulturális osztályharcának eredménye.

A szarvasi kartársak második évkönyve arról tanúskodik, hogy nemcsak a fővárosban vagy az egyetemi városokban folyhat színvonalas kutatómunka. Csak sajnálni lehet, hogy értékes eredményeik — az évkönyv igen alacsony példányszáma miatt — aligha juthatnak el a legérdekeltebbekhez, az óvónőkhöz.

Simon Gyula

A NEM PEDAGÓGIAI FOLYÓIRATOKBAN 1962-BEN MEGJELENT PEDAGÓGIAI KÖZLEMÉNYEKRŐL

Az iskolareform során egyre fokozódó társadalmi érdeklődés a neveléstudomány és a közoktatás kérdései iránt a nem pedagógiai folyóiratokban megjelenő pedagógiai cikkek számának emelkedésében is lemérhető. E tanulmányok figyelemmel kísérése, számbavétele egyre nagyobb jelentőségű éppen azért, mert néha egy-egy közlemény széles társadalmi igény megfogalmazását is jelenti.

A fentiek alapján a teljességre törekvés igénye nélkül a fontosabb kérdések köré csoportosítva ismertetjük a jelentősebb tanulmányokat.

Pedagógiai folyóirataink gyakran felmerülő alapkérdésekkel társadalomtudományi folyóiratok is foglalkoztak. Így Fukász György: *A szocializmus felépítése és az új típusú ember nevelése* (Pártélet, 1962. 10. sz.) című tanulmányában nevelési célkitűzéseink legfontosabb problémáit vázolja. A szocializmus megvalósításához „az emberek gondolkodásának, tudatának, életmódjának, világnézetének, moráljának" megváltozását kell biztosítani. A szerző miután részletesen elemzi az új társadalmi helyzetből eredő nevelési feladatokat, leszögezi, hogy az „új típusú ember fogalmát nem lehet a távoljövőbe tolni".

Míg Fukász György cikke a nevelésünk előtt álló célkitűzéseket elvi alapon tisztázza, addig Kurucz Imre tanulmánya (*Nyugodtabb ritmusú oktató-nevelő munkát, színvonalasabb nevelést iskoláinkban*, Pártélet, 1962. 8. sz.) az előzőekben vázolt célkitűzések megvalósításának konkrét feladatait elemzi. A tanulmány vázolja az iskolareform megvalósítása érdekében tett intézkedéseket és annak várható hatását az iskolák életében. A cikk „A pártmunka időszerű kérdései" című rovatban jelent meg, s ez önmagában is örvendetes, hisz arra hívja fel a figyelmet, hogy társadalmi életünk legfontosabb tényezői alapvető fontosságúnak tartják a felmerült kérdések mielőbbi és eredményes megoldását. Az a körülmény, hogy a cikk a tanév kezdetén jelent meg és leszögezte, hogy az igazgató legfontosabb munkája a színvonalas és igényes iskolavezetés, nagyban hozzájárulhatott ahhoz, hogy a címben említett nyugodtabb ritmusú oktató-nevelőmunka kialakuljon. Filozófiai és pedagógiai szempontból egyaránt jelentős Fukász György *A szellemi és fizikai munka közötti ellentmondás megoldása feltételeinek kialakulása a Magyar Népköztársaságban* című tanulmánya (Magyar Filozófiai Szemle, 1962. 6. sz.). A tanulmány a XXII. kongresszus idevonatkozó tételeiből kiindulva elemzi eddigi eredményeinket, egybevetve azt az iparfejlettség jelenlegi szintjével. Fontos megállapítása a tanulmánynak — tekintve, hogy a kérdés körül igen sok helytelen elgondolás uralkodik —, hogy a „kommunizmus mindenkinek lehetőséget ad képessége, személyisége kibontakoztatására. De ez nem jelent egyben egyenlő képességeket is." Az erkölcsi, s ezen belül a munkára nevelés számára — módszertani szempontból is — jelentős következményeket is maga után vonó az a megállapítás, hogy „a munka jellegének megváltozása újfajta embereket igényel, újfajta munkásokat fog kitermelni".

Sok szempontból a fenti két cikkhez kapcsolódik Timár János: *Távlati szakember-*

zsükséglet — szakemberképzés (Közgazdasági Szemle, 1962. 11. sz.) című igen érdekes és részletesebb elemzést is igénylő tanulmánya. Bár a cikk írója nem tart igényt arra, hogy a bemutatott tényekből valamennyi pedagógiai következtetést levonja, megállapításainak nagy része nagy horderejű. A tanulmány az 1980-ig elkészült távlati szakemberszükséglet mutatóit elemzi. E mutatókat, melyek pedig oktatásügyünk igen fontos kérdéseit érintik, csak általánosságban ismerjük. (A tervek szerint egy-egy korosztály 70%-ának kell szakképesítést szerezni a jelenlegi 30%-kal szemben.) A szakemberszükséglet rendkívül nagymérvű emelkedése a szerző szerint a beruházásokon és a szükséges pedagógus kapacitáson túl annak vizsgálatát is igényli, hogy a „szükséges nagyszámú szakember kiképzését lehetővé teszi-e a népességnek a továbbtanulás szempontjából az adott időszakban számításba vehető szellemi kapacitása". A tanulmány itt svédországi vizsgálatokra utal, miszerint egy-egy korosztály 27,8%-a képes a középiskolai végzettség megszerzésére. (Hazánkban jelenleg egy korosztályból 14% érettségizik, s ezt 1966-ig 30%-ig kell emelni.) Anélkül, hogy itt módunk lenne a szellemi kapacitásvizsgálatok elvi kérdéseit bírálni vagy a módszereket értékelni, csak utalni szeretnénk a szakemberszükséglet kielégítésének oktatási és nevelési feladataira. Az oktatómunka hatékonyságának gyors növelése, a cikkben közölt lemorzsolódási arányok csökkentése, nemcsak gazdasági és pedagógusképzési síkon, hanem tudományos síkon is jelentkezik. A tanulmányban felvetett súlyos kérdések a pedagógiai folyóiratokban is gondos elemzést igényelnének.

Az elmúlt évben felmerült kérdések bizonyos koncentráltságát jelenti, hogy Ferge Sándorné: *A gyermekkel kapcsolatos néhány kérdés a statisztika tükrében* (Statisztikai Szemle, 1962. 10. sz.) című statisztikai feldolgozása különös élességgel mutat rá arra, hogy éppen az előzőekben vázolt társadalmi igénytől — így többek között a megfelelő mennyiségű magasszintű szakember biztosításától — sok szempontból igen távol állunk. Ferge Sándorné tanulmánya az 1960-ban végzett 18 000 munkás és alkalmazott háztartásában végzett adatfelvételen alapszik. E közlemény keretében a gyermekekre vonatkozó adatokat dolgozták fel, s az ebből a szempontból jelentős összefüggéseket elemzik. (Az adatok négy területre terjednek ki; a gyermekek napközbeni elhelyezése, a tanulmányi előmenetelt befolyásoló tényezők, a továbbtanulással kapcsolatos adatok és végül a gyermekkel való foglalkozás adatai.) A külön-külön is rendkívül érdekes adatok közül itt csak a tanulmányi előmenetelt befolyásoló tényezőkről szeretnénk említést tenni. Ezek az adatok ugyanis megdöbbentően mutatnak rá arra, hogy a szociális tényezők még napjainkban is döntően befolyásolják tanulóink előmenetelét. A statisztika, mely a szülők foglalkozását, iskolai végzettségét, jövedelmét, lakáshelyzetét, valamint az anya munkavállalását veti egybe a gyermekek előmenetelével, messzemenően bizonyítja, hogy alapvető fontosságú feladataink vannak ezen a területen. (Pl. azokban a családokban, ahol az egy főre eső jövedelem 400 Ft, csak a tanulók 6%-a kitűnő és jeles, míg 1800 Ft jövedelem esetében a kitűnő és jeles tanulók aránya eléri a 44%-ot.) Tennivalóink különösen akkor válnak aktuálissá, ha azokra az intézkedésekre gondolunk, melyek igen helyesen megszüntették a munkás- és parasztgyermekek adminisztratív támogatását, mint ahogy ezt Óvári Miklós a Pártéletben megjelent tanulmányában kifejti (*A származás szerinti kategorizálás megszüntetése az iskolákban* 11/12. sz.). A közlemény részletesen elemzi azokat a társadalmi körülményeket, melyek szükségessé tették a fenti intézkedéseket és érinti az ebből eredő további feladatokat. A közoktatáspolitika és a neveléstudomány általános kérdéseit érintő cikkeken kívül nagy számban jelentek meg tanulmányok, írások, melyek ifjúságunk nevelésével foglalkoznak. Örvendetes, hogy az elmúlt évekkel szemben ezek az írások már nem egyértelműen „ifjúságellenesek", hanem igyekeznek azokat a körülményeket feltárni, melyek ifjúságunkra az elmúlt években hatottak. Sajnos, míg az előzőekben felvetett zömmel közoktatáspolitikai tanulmányok a felvetett kérdések területén bizonyos szintézisre törekedtek, addig a nevelési tárgyú cikkek általánosságok megállapításánál alig jutnak többre. Utalunk itt a Valóságban folytatott „erkölcs" vitára, mely sok szempontból pedagógiai természetű. Sajnos azonban, a rendkívül érdekes vita, mely erkölcsi nevelésünk centrális kérdéseit feszegeti, közvetlen pedagógiai vonatkozásokat nem tartalmaz. Természetesen e mulasztásokért nem a Valóságban vitát folytató filozófusok és írók az adósok, hanem sokkal inkább a pedagógiai tudomány, mely ezekkel a kérdésekkel az elmúlt években nem foglalkozott. Sajnálatos és nem is véletlen, hogy pedagógiai sajtónk mindeddig nem reagált a vitában elhangzott kérdésekre.

A fenti kérdéssel rokon Berkesi András: *Gondolatok a mai fiatalokról* (Kortárs, 1962. 8. sz.) című írása. A szerző elsősorban a társadalom felelősségét húzza alá, majd felveti az ifjúságot érő kettős hatásokat, s az ebből eredő súlyos következményeket. Ugyancsak a Kortársban Kónya Lajos (*Két pofon és ami mögötte van.* 8. sz.) egy fegyelmi eset tanulságaiból kiindulva az ifjúság magatartását elemzi. A cikk végkövetkeztetésében igen helyesen mutat rá az erkölcsi és esztétikai nevelés szoros összefüggésére. A tanulók magatartásában rejlő hibák nagy része abból adódik — mondja a szerző —, hogy a „középiskolában

jóformán semmi erkölcsi és művészi-esztétikai nevelés nem folyik".

A fenti két, elsősorban szépirodalmi írás arra hívja fel figyelmünket, hogy a jelenleginél sokkal jobban és sokkal differenciáltabban kellene ifjúságunkat megismerni. Semmiféleképpen nem nyugodhatunk bele abba, hogy a szépirodalmat súroló — különben értékes — írások legyenek jóformán egyetlen forrásaink az ifjúság megítélésében.

Az ifjúság és annak nevelésével foglalkozó cikkek között igen örvendetes, hogy Murányi Mihály a pszichológia segítségével közelíti meg a világnézeti nevelés problémáit. (*Érzelmi fejlődés és vallásosság. A gyermekkori lelki fejlődés néhány problémájáról.* Világosság, 1962. 12. sz.) E tanulmányban oly hosszú idő után először történik kísérlet a világnézeti nevelés tudományos megalapozására.

Ugyancsak a világnézeti neveléssel kapcsolatos *Az ateista nevelés kérdései a Szovjetunióban* (Világosság, 1962. 9. sz.) című — a Voproszi filoszofii 1962. 7. számából átvett — közlemény is, mely igen értékes felmérési adatokat is tartalmaz.

Az iskolaegészségügy kérdéseivel foglalkozó két tanulmány elsősorban adatközlő jellegű. Linka Zoltán (*A fiatalkorúak szeszesital fogyasztásának iskolaorvosi vonatkozásai*, Népegészségügy, 1962. 10. sz.) az alkoholfogyasztás mértékét vizsgálja a táborozó ifjúság körében. Vizsgálatai és évek óta szerzett tapasztalatai szerint a tanulók nyári táborozás alkalmával rendszeresen fogyasztanak szeszesitalt, s a fogyasztás évek óta emelkedő jellegű. A Balaton körüli táborok ellenőrzése során 42 üveg pálinkát, 23 üveg rumot és 8 üveg bort koboztak el a tanulóktól, melyet általában a „csendes" pihenőben szoktak elfogyasztani. Az anya és csecsemővédelem, az iskolaorvosi és iskolafogászati adatokat 1961-re vonatkozóan a Népegészségügy 8. száma közli (*Statisztikai adatok Magyarország 1961. évi egészségügyi helyzetéről*). *Neveléstörténeti* tanulmányok részben a Rousseau évfordulóval kapcsolatosak, részben helytörténeti kutatások kisebb adatfeltárásai. Az előző csoportban jelentősebb Szávai Nándornak: *Rousseau vallomásai* című megemlékezése az Új Írás 1962. 10. számában.

A helytörténeti kutatások eredményeit tükröző közlemények között jelentősebb Krammer Jenő: *A nyolcvanéves kismartoni polgári iskola (ma Hauptschule) múltjából* (Soproni Szemle, 1962. 4. sz.), Frisnyák Sándor: *Ballagi Károly élete és földrajzi munkássága* (Borsodi Szemle, 6. sz.), valamint V. Kovács Sándor: *Gergely Ferenc deák tankönyvei* (Magyar Könyvszemle, 1962. 2—3. sz.). Mindhárom közlemény színvonala messzemenően bizonyítja a helytörténeti kutatások jelentőségét neveléstörténeti kutatásainkban.

A nem pedagógiai folyóiratokban megjelent, témaválasztásukban gazdag, színvonalukban igényes cikkek és tanulmányok sokban hozzájárulhatnak megoldatlan pedagógiai kérdéseink tisztázásához.

Jáki László

THE BRITISH JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY XXXII. köt. 1962.

Az évente háromszor megjelenő neveléslélektani folyóirat — a Brit Pszichológiai Társaság és a „College-ekben és Nevelési Bizottságokban működő tanítók társaságának" közös kiadványa — elsősorban cikkeinek igen magas tudományos igényességével tűnik fel. Ez főleg az alkalmazott módszerekre vonatkozik; az egyébként rövidre fogott tanulmányok szinte kivétel nélkül gondos matematikai alátámasztással, a legújabb statisztikai számítások fegyverzetében jelennek meg. Téma szerint sok olyat tartalmaznak, ami rendkívül érdekes és számunkra is felhasználható; e tekintetben azonban több mozzanat zavarja a magyar tudományos élethez szokott olvasót. Ámbár a kívülálló erről csak fenntartással nyilatkozhat, az embernek nincs az az érzése, hogy a cikkek többsége a pedagógiai problematika fókuszából fakad. Mintha a témaválasztásban sokszor illetéktelenül nagy szerepet kapott volna a szerző vagy a munkaközösség egyéni érdeklődése. Ez természetesen még nem volna baj, ha egyrészt centrális kérdések is kellő súllyal jutnának szóhoz, másrészt nem érintené néha az embert az „ezt is lehetne vizsgálni', „ezzel még nem sokan foglalkoztak, érdemes volna megnézni" keletkezési indítéknak a gyanúja. A másik — az előbbitől nyilván nem független momentum — a tanulmányoknak, hogy úgy mondjuk, ezotérikus volta. Szinte egytől egyig egyetemi tanszékekről származnak, a gyakorlatban működő pedagógusok még munkatársakként sem igen szerepelnek. Ugyancsak összefügg ezzel, hogy az erősen kísérleti beállítású folyóiratban pedagógiai kísérletekről alig olvashatunk.

A kötet egyébként érdekes alkalmat nyújt arra, hogy e kérdésekben az ottani neveléspszichológiai kutatók álláspontját is megismerjük. A pedagógiai kutatásról szóló szimpozion keretében egyik észrevételünket a munkatársak is vallják, és a pedagógiai kutatás „siralmas helyzetéről" szólva, elég élesen bírálják az át nem gondolt, pénzt és munkát felemésztő felméréseket és az ötletszerű kísérletezést. Ezzel szemben a kutatásnak tudományos kutatókra való korlátozása tudatosan képviselt álláspont: az egyik cikk írója, aki

a tanítók bevonásának még csak a lehetőségéről ír, a következő közleményekben szigorú kritikában részesül.

Úgy gondoltuk, hogy első alkalommal nem érdektelen, ha az évfolyam valamennyi cikkének a témáját ismertetjük.

I. rész. — B. W. Sumotirto: Social Attitudes Among High School Students in Indonesia *(Főiskolai diákok szociális magatartása Indonéziában)*. A felelősségtudat megállapítására bizonyos társadalmi objektumokkal szemben (önmaga, család, barátok, iskola, társadalom, a „becsületesség" elvont fogalma) 512 főiskolai diákot Indonézia különböző városaiból az ún. páros összehasonlítás módszerével vizsgáltak. A vizsgálat során 15 megadott helyzetben 2—2 viselkedési lehetőség között kellett választani, mégpedig a normativ viselkedés („mit kellene N.-nek tenni") és a reálisan várható viselkedés („mit tenne N. valójában") megadásával. A társadalommal szemben való felelősségtudat igen jelentősen felülmúlta az individualista szempontot, ami szerző szerint, Allport és Gillespie vizsgálataira való hivatkozással, határozott ellentétben áll a „nyugati" (amerikai és részben európai) diákok individualista, saját „világi sikerekre" irányuló beállításával. (Egy másik idézett munka — Hughes és Thompson — szerint, az USA északi államainak fehér gyermekei alacsonyabb értékeket tulajdonítottak az „igazságosságnak", mint a déli államok néger gyermekei.) Az eredményt a szerző részben a kölcsönös segítés indonéz falvakban élő hagyományával, részben a gyarmatosítás elleni harcok közösség-összekovácsoló hatásával hozza összefüggésbe.

O. C. Sampson: Reading Skill at Eight Years in Relation to Speech and other Factors *(Olvasási készség 8 éves korban a beszédhez és egyéb tényezőkhöz való viszonyában)*. Longitudinális vizsgálat, amelyben 50 gyermeknek 1 1/2, 2 1/2, 5 és 8 éves korában vizsgálták beszédkészségét mind a szókincs, mind a nyelvi kifejezés szempontjából, és a nyert eredményeket összehasonlították a 8 évesek olvasási készségével, utóbbit egyrészt az olvasott szöveg megértésének, másrészt az olvasás pontosságának szemszögéből nézve. Az olvasási készség — mindkét szempontból — igen magas korrelációt mutatott a gyermek beszédfejlődésével, kevésbé magasat a nem-verbális intelligenciával. Összefüggött az olvasás megértési tényezője az otthontól nyert indítékokkal is. Jó olvasási készség nem volt inkompatibilis a gyermek rossz alkalmazkodási képességével. A beszédmechanizmus és az olvasási készség összefüggése nem mutatott világos képet, mivel a beszédhibás gyermekeknél egyéb zavaró tényezők (alacsony intelligencia, rossz családi környezet) is szerepeltek.

G. E. R. Borrough és J. N. Morris: Factors involved in Learning a Simple Musical Theme *(Egy egyszerű zenei téma megtanulásában szereplő tényezők)*. Egy 8 ismétlésben adott egyszerű dallam megtanulásának faktor-analízise a muzikalitást vizsgáló és egyéb tesztek segítségével. A folyamat komplex és egyes tényezői nem követik a tanulási görbét (pl. maximumuk a 3. ismétlésnél van és onnan esnek).

I. R. J. Petrie: Residential Treatment of Maladjusted Children. A Study of Some Factors Related to Progress in Adjustment *(Rosszul alkalmazkodó gyermekek állami gondozása. Tanulmány egyes, az alkalmazkodásban való fejlődéssel összefüggő tényezőkről)*. — Huszonhárom 7—12 éves, speciális intézetben elhelyezett, rosszul alkalmazkodó gyermek fejlődését másfél év leforgásán belül a periódus elején, közepén és végén lefolytatott vizsgálatokkal (Wechsler-féle intelligencia-teszt, olvasási és számolási tesztek, a viselkedésnek a „Bristol Guides" mércéjébe való besorolása és projekciós tesztek segítségével) állapították meg. Ettől függetlenül az iskola is besorolta a gyermekeket a viselkedés, a tünetek súlyossága és az észlelt javulás foka szerinti kategóriákba. A javulás minden vizsgálat átlagos eredményében megállapítható volt. Egyénileg a fejlődés egyenetlensége volt tapasztalható: az első 9 hónapban erősebb javulást felmutató gyermekek ezt nem feltétlenül folytatták a következőkben. A javulásban bizonyos szerepe van a tünetek súlyosságának és a gyermek intelligencia-fokának, de legnagyobb a jelentősége a családi környezetnek ill. a családi környezetben beállt javulásnak. (A 7 legkisebb fejlődést felmutató gyermek közül 5-nek az otthoni körülményei különösen rosszak voltak, feltételezhető, hogy ezek bizonyos fokig elvesztették képességüket a felnőttekkel való pozitív kapcsolatra.)

M. E. Hebron: A Factorial Study of Learning a New Number System and its Relation to Attainment, Intelligence and Temperament *(Egy új számrendszer megtanulásának faktoriális elemzése képességre, intelligenciára és vérmérsékletre való vonatkozásban)*. Tizenkét éves tanulóknak 1—1 1/2 óra alatt különböző feladatok során meg kellett tanulniok a számolást a 8-as, majd ennek alapján az 5-ös számrendszerben. A faktoriális vizsgálat nemcsak az intelligenciával és a már tanult anyaggal mutatott ki összefüggést, hanem a tanulóknak — egy szociometrikus teszt („melyik pajtást választanád egy táborban együttes szórakozásra, kutatásra, ápoló szerepre") segítségével megállapított — extravertált ill. introvertált egyéniségével. Az extravertáltak könnyebben sajátítanak el új és szokatlan ismereteket.

R. L. Curry: The effect of Socio-Economic Status on the Scholastic Achievement of Sixth Grade Shildren *(A társadalmi-gazdasági helyzet hatása VI. osztályos tanulók iskolai teljesít-*

ményeire). 360 tanulón végzett vizsgálat azt mutatta, hogy magas intelligencia-szint mellett a társadalmi-gazdasági helyzetnek nincs befolyása az iskolai teljesítményre. Az intellektuális képességek csökkenésével ez a befolyás nagyban növekszik, főleg a nyelvi, kevésbé az aritmetikai teljesítmények vonalán.

D. R. P. Williams: Abstract and Concret Modes of Classification in a Primitiv Society *(Az osztályozás absztrakt és konkrét módjai egy primitív társadalomban).* Szemben az eddigi kutatókkal, akik primitív népek megismerési folyamatainak vizsgálatához nyugati típusú teszt-anyagot használtak és ebből kiindulva állapították meg, hogy az afrikai népekből hiányzik az absztrakció képessége, a szerző, aki hosszabb ideig élt Afrikában és beszéli a bennszülöttek nyelvét, Nigéria egyik törzsének 6 1/2—11 éves gyermekeit általuk ismert anyagon — ismert állatok modelljeinek és ott termő növényeknek a segítségével — vizsgálta. A vizsgálat feladatai voltak 1. egy sorba helyezni az összetartozókat, lehetőleg minél több módon; 2. kivenni a sorból a nem oda tartozót. Értékelésre került az osztályozások száma és szempontja. A vizsgálat eredménye szerint, ahol a kellő motiváció — az érdeklődés az anyag iránt — megvolt, ott az absztrakcióképesség bizonyos foka már a 6 1/2 éveseknél is megmutatkozott és a korral növekedett. Különös — a szerző által sem magyarázható — módon, iskolába járó és nem járó gyermekek absztraháló képességében nem volt kimutatható különbség.

L. E. Keating: A Pilot Experiment at the Hospital School Lingfield 1957—1960. *(Az olvasás kisegítésének egy úttörő kísérlete a lingfieldi kórház-iskolában 1957—60).* Az epilepsziás gyermekek számára berendezett kórház ápoltjai közül azokat a gyermekeket, akik (feltehetően sok iskolai hiányzás miatt) nem tanultak meg olvasni, vagy akiknek az olvasási szintje erősen az átlag mögött maradt, először 20-as, majd 10-es, végül 5-ös csoportokban tanították olvasni. Jó eredményt csak az utóbbi próbálkozás hozott, mégpedig az „egy gyermek — egy tanító" rendszerrel, „az anya térdén való olvasás" módján. Az eredmény feltételei bizonyos fokú általános intelligencia, a gyermek igyekezete a munkában, a vizuális és motorikus technikák elsajátítását akadályozó agysérülés hiánya.

K. Lowell, F. Johnson, O. Platts: A Summary of a Study of the Reading Ages of Children who had been given Remedial Teaching *(Egy kisegítő tanításban részesült gyermekek olvasási koráról szóló tanulmány összefoglalása).* Szerzők kb. 2 évvel azután, hogy a körzet Gyermekvédelmi Központja legalább 3 hónapig tartó kisegítő olvasás-tanításban részesítette az arra rászoruló 9—10 éves tanulókat, megfelelő tesztek (Schonell ill. Vernon) segítségével újra megállapították olvasási korukat. Megállapítható volt, hogy a gyermekek olvasás-szintje a tanítás óta eltelt időben is jelentősen emelkedett.

II. rész. — A füzet megemlékezéssel kezdődik Arnold Gesellre (1880—1961), aki egyike volt a legismertebb amerikai gyermekpszichológusoknak. Álláspontja, hogy az emberi viselkedés meghatározott struktúrában és időbeli sorrendben fejlődik, amit a környezeti hatások érintenek és módosítanak, de nem alakítanak, a megemlékezésnek a Gesell-intézetben dolgozó írója szerint is sok ellentmondásra talált. Kétségtelen azonban, hogy óriási munkásságának sok köszönhető, főleg az egyes életkorok megnyilvánulásainak pontos — szerinte mérhető és skálába fogható — felmérése terén.

D. Case és J. M. Collinson: The Development of Formal Thinking in Verbal Comprehension *(A formális gondolkodás fejlődése a verbális megértésben).* 11—18 éves tanulóknak történelmi, földrajzi és irodalmi szövegek elolvastatása után bizonyos, a szövegre vonatkozó kérdéseket tettek fel, az adott feleleteket az intuitív, konkrét ill. formális gondolkodás kategóriáiba sorolták. Az eredmény nagyjából (időpont előbbrehozással) megerősítette Piaget elméletét, amely szerint formális műveletek (a lehetőségeket hipotetikus-deduktív módon megközelítő gondolkodás) 12 év után kezdődnek. Regressziók az intuitív fokra elég gyakoriak voltak, itt a szerzők, mint további tényezőre, a kulturális háttérre, a tapasztalat és a verbális készség hiányára következtetnek.

J. McLeod: The Estimation of Readibility of Books of Low Difficulty *(Kevés nehézséget okozó könyvek olvashatóságának megítélése).* Elsősorban olvasási nehézségekkel küzdő gyermekek szempontjából vált szükségessé könnyen olvasható könyvek kiválasztása a különböző osztályok számára. A kiválasztás a könyvekből vett szövegrészek olvasásának standardizált olvasás-tesztekkel való összehasonlításával történt, egyrészt a szöveg olvasásában ejtett hibaszám, másrészt a szövegnek utólagos kérdésekkel ellenőrzött, megértése alapján.

S. Jones: The Wechsler Intelligence Scale for Children Applied to a Sample of London Primary School Children *(A Wechsler intelligencia skála alkalmazása londoni elemi iskolás gyermekekre).* Az Amerikában igen elterjedt Wechler-féle skála (WISC) London különböző kerületeiből származó gyermekeken való kipróbálása és a Binet—Stanfort-teszttel való összehasonlítása a teszt felhasználhatóságát mutatta, de mivel — különösen magasabb intelligenciakornál — a Binet—Stanford-tesz magasabb értékeket mutat, egyik teszt nem helyettesítheti a másikat.

R. R. Skemp: The Need for a Schematic Learning Theory *(Egy sémán alapuló tanulási elmélet szükségessége).* Kiindulva Piaget meghatározásából, amely szerint új ismeretek szer-

zése egy séma beolvadása egy fennálló sémába (asszimiláció), szerző bizonyos rajzok segítségével szó-szimbólumokat taníttatott meg középiskolás fiúkkal egyrészt úgy, hogy az új szimbólumok jelentése alkalmas volt a már megtanultak által való asszimilálásra, másrészt úgy, hogy ilyen asszimilálásra nem volt lehetőség. A kikérdezés 1 ill. 28 nap múlva nagymértékben igazolta PIAGET elméletét.

M. D. VERNON: Specific Dislexia *(Specifikus olvasási képtelenség).* Az olvasási képtelenség különböző típusait az adott irodalom alapján tárgyalja. Megkülönböztetésük annál fontosabb, mert a kisegítő tanításra különböző mértékű javulással, stagnálással ill. visszaeséssel reagálnak. A környezet kultúrálatlansága vagy nemtörődömsége és az értelmi zavarok okozta dislexiáktól meg kell különböztetni a specifikus dislexiát. Utóbbi jelentkezhet normális intelligencia mellett és mégis rendkívül rezisztens a kisegítő tanítással szemben. Ún. „szó-vakság" állhat fenn, az egyes betűk szintetizálásának képtelensége. Együttjáró tünetként megfigyelték az alakfelfogás, a rend- és irányappercepció nehézségét, egyes esetekben jobb-bal bizonytalanságot. Öröklődési tényezők előfordulnak, de nem szükségszerűek. Neurológiai alapként egyesek a parietális lebeny veleszületett defektusát tételezik fel.

H. B. YOUNG, R. TAGIURI, G. TEST, G. MONTEMAGNI: Influence of Town and Country upon Children's Intelligence *(A város és a vidék befolyása a gyermek intelligenciájára).* A munka, amely a Harward-egyetem és a firenzei egyetem kutatási programjának egy része, Firenzéből és a környék falusi területéről kb. 1100 V. osztályos gyermeken (életkor 9,6—14,6) aránylag „kultúramentes" intelligencia-tesztekkel végzett vizsgálatokat ismertet. A vizsgálat azt a meglepő eredményt adta, hogy míg fiúknál jelentős intelligencia-különbség mutatkozott a városiak javára, lányoknál ez nem volt tapasztalható. Több lehetséges ok (vegyes osztályok a városban, a szülők társadalmi-gazdasági helyzete, a tanulmányok folytatásának vágyából eredő erősebb motiváció stb.) a számszerű vizsgálatok alapján megdőlt, úgyhogy szerzők itt még ismeretlen, valószínűleg a családok helyzetéből eredő tényezőket tételeznek fel.

H. ROYDS: Intelligibility of Schools Televisions Programms *(Az iskolai televízió program érthetősége).* Elemi iskolában adott televízió programok érthetőségének és oktatási hatékonyságának megállapítására 383 8—14 éves gyermekkel, Anglia minden részéből, negyedórával az adás után szabad dolgozatot írattak a látottakról. Az érthetőség megállapítása az adás szövegében és a tanulók dolgozataiban végrehajtott szó-számlálás, továbbá a tanítók oktató hatás szempontjából való értékelésének és a tanulók dolgozatainak összehasonlítása alapján történt. A vizsgálat mindkét szempontból pozitív eredményt adott.

J. A. DAVING: The Relationship between Reading Attainment and the Inconsistency of English Spelling at the Infant School Stage *(Az olvasási képesség és az angol kiejtés változékonysága közötti kapcsolat az előkészítő osztály fokán).* — Már sok kísérlet történt, hogy az angol kiejtésnek az olvasás tanulást rendkívül megnehezítő esetlegességét kiküszöböljék. Szerző egy ilyen kísérletet ismertet, amely az olvasás tanítást a „kibővített" latin ABC-vel kezdi, és csak az olvasási készség elsajátítása után tér át a hagyományos angol kiejtés szerinti olvasásra.

Szimpozion a mai nevelési kutatásról. I. — E. A. PEEL: Priorities in Educational Research *(Elsőbbrendűségek a nevelési kutatásban.)* Szerző szerint meg kell változtatni a kutatások súlypontját: a mai nevelés — a modern ipar követelményei, a komplexebb világ nagyobb igényei folytán — az egyénnel szemben a meg nem válaszolt problémák tömegét adja fel. Túlságosan sok munkát fordítottak a tanulók kiválasztásának problémájára, túlságosan sok az átgondolt cél nélküli felmérés. A kutatásnak egyrészt a folyó gyakorlat, másrészt a távlatok felé kell orientálódnia (elsőre példa a középiskolai nevelés átszervezésének hatása a tanulók teljesítményeire, a másodikra új gondolatok kipróbálása a programmatikus tanulást illetően). Arra a kérdésre, hogy a kutatásnak a „kutató szobájában" vagy az iskolában kell-e folynia, szerző az előbbinek (amire nem akarja használni a félreérthető „tiszta kutatás" vagy „alapkutatás" nevet) hangsúlyozásával felel. Ilyen, elméleti oldalról jövő kutatás pl. a kíváncsiság és újszerűség szerepe a motivációban, a tanulókban végbemenő folyamatok kérdése és az iskola hatása azokra (gondolkodás, fogalomalkotás egyes tantárgyakra való vonatkozásban stb.). A kutatás helyének megállapításánál a legnagyobb felelősség az egyetemeken és az intézeteken nyugszik, amelyek közül, sajnos, nem mindegyik van a kutatásra kellően felszerelve és anyagilag ellátva. Érdekes példát hoz a birminghami, manchesteri és londoni egyetem kooperatív kutatásáról, amelyben tudományos fokozat- és diploma-szerző hallgatók vettek részt.

II. — G. E. R. BURROUGHS: Cooperative Research in Institutes of Education *(Kooperatív kutatás Neveléstani Intézetek között).* — Kollektív kutató munka megszervezésének ismertetése először Tanulmányi Szakbizottság, majd Training Collegeek között, a szervezés végső fokán tanítók nagyobb körének bevonásával.

III. rész. — R. S. ADAMS: A Further Approach to Attitude Scaling *(A magatartás mérésének egy újabb megközelítése).* Tanítóképző növendékeinek egy skálán kellett megjelölniök egy tantárgy iránti szimpátiájukat, antipátiájukat vagy közömbösségüket. A „választható

tárgyak" választása által lemérhető volt, hogy az elméletben adott felelet mennyire fedi a tényleges magatartást.

M. CHEREN: School Phobias *(Iskola-fóbiák)*. Harminchárom 5,5—14,2 éves iskola-fóbiában szenvedő — az iskolába menés ellen szenvedélyesen tiltakozó — gyermek vizsgálata. Az esetek sok hasonlóságot mutatnak az irodalomban eddig tárgyalt esetekkel: normális intelligencia, igen szoros anya—gyermek kapcsolat, sok esetben egy új iskolába való átmenet nehézségei, nehézségek a tanulásban, egyes esetekben a gyermeket az iskolában ért traumák. A csoport 2/3 részét önállótlanság és érzelmi éretlenség jellemezte. A terápia 19 esetben más iskolába való áthelyezésből, 16 esetben egyéni pszichoterápiából, 9 esetben kisegítő tanulásból állt.

Szimpozion a mai nevelés kutatásról. — III. S. WISEMAN: The Tools of Research. — Men and Machines *(A kutatás eszközei. Emberek és gépek)*. — Szerző szerint a pedagógiai kutatás elszomorító helyzete elsősorban a képzett kutatók hiányából fakad: kevés a neveléslélektanban tudományos fokozatot elérők száma és ezek sincsenek kellően felkészülve arra, hogy a modern kutatás követelményeinek megfeleljenek. Vitatkozva BORROUGHS hozzászólásával, megkülönbözteti a „kutatást" a „vizsgálattól", az előbbihez statisztikai és metodikai technikákban jártas szakemberek kellenek; tanítók és college-előadók jártasak lehetnek a nevelésben, de alkalmatlanok a „kemény" kutató munkára. A baj az egyetemi tanszékek helytelen elosztásában és a tudományos fokozatokra való képzés meg nem felelő organizációjában van: kutató tanszékek felállítását ajánlja. Egy további hiányosság a rossz ellátottság elektronikus készülékekkel és technikai személyzettel.

W. D. WALL: Resistences, Organisations and Costs *(Ellenállások, szervezés és költségek)*. WISEMAN érveit csak részben fogadja el. Hangoztatja a pedagógiai terület sajátos voltát, ami szabad teret enged hozzá nem értő irányítóknak és személyes tapasztalat híján levő vezetőknek. Kevesen teszik fel világosan a célnak, a cél más szempontokkal való összeegyeztethetőségének és a keresztülvitel módjának a kérdését, még kevésbé ellenőrzik, hogy az életbeléptetett rendszer milyen eredményekre vezetett. A kutatásnak a pedagógiát alá támasztó tudományokban is kell folynia. Az operatív kutatások mellett (tanulmányozása annak, ami van) az akció-kutatásnak (kísérleti szituációk előállításának a nevelési rendszerben) is helyet kell kapnia. Lényeges a kutatás tudományos igényessége és ebben nem tehető különbség „kemény" kutató munka és más vizsgálati módok között. Kutató tanszékek helyett kutatási osztályokat (department) ajánl, amelyek a különböző segédtudományok kutatási területeit foghatják össze. A kutatás területeit illetően, nélkülözhetetlennek a következőket látja: felmérések nagy anyagon (ezt a National Foundation of Educational Research — a Nevelési Kutatás Nemzeti Alapja — már elindította), intenzív esettanulmányok individuális gyermekeken ilyen felmérések tükrében, tanítási módszerek vizsgálata önkényesen előállított kísérleti helyzetekben, folytatólagos (follow-up) vizsgálatok jelentős időn (5—10 év) keresztül.

C. C. ANDERSON: The Relationship between Inhibition of Motor Response and Cognitive Performence *(A motorikus reakciók gátlása és az intellektuális teljesítmények közötti összefüggés)*. Tizennégy év körüli VIII. osztályos tanulókon megfelelő tesztek segítségével összehasonlították a motorikus gátlás képességét (pl. egy szöveg minél lassúbb leírását) különböző értelmi tevékenységet kívánó teszteredményekkel. Az eredmény megerősítette a hipotézist, hogy az erősebb gátlásra képesek nagyobb intellektuális teljesítményt érnek el.

Three Experiments Using the Junior Maudsley Personality Inventory (Három kísérlet a Junior Maudsley személyiségjegy-lista felhasználásával). — A három kísérlet közül az egyik (M. P. CALLARD és C. L. GOODFELLOW) a „neuroticizmus" (neurozitikus jelleg) és extravertáltság összefüggését vizsgálta a tanulmányi eredményekkel: kimutatta, hogy alacsonyabb teljesítményt kívánó iskolák tanulói vagy iskolán belül alacsonyabb teljesítményt nyújtó tanulók között a neuroticizmus magasabb foka áll fenn. — A második kísérlet (R. D. SAVAGE) ugyanezt egyetemi hallgatókon vizsgálta. Míg az egyetemi hallgatók általában a normánál magasabb neuroticizmusfokot mutatnak, a tanulmányi eredményekkel való összehasonlításban U alakú görbe volt megállapítható, azaz a jó előmenetel a neuroticizmusnak optimális mértékéhez kötött; az azt meghaladó fok gátolja a teljesítményt. Az extravertáltsággal a tanulmányi eredmény fordított viszonyban áll. — A harmadik kísérlet (C. G. COSTELLO és H. M. BRACHNAN) ugyanezt a kérdést a kulturális és a nemi különbség kapcsolatában vizsgálta: szignifikáns különbséget csak a lányok és fiúk összehasonlítása adott, az előbbiek magasabb neuroticizmus-fokát illetően.

P. H. TAYLOR: Children's Evaluations of the Characteristics of the Good Teacher *(Gyermekek értékelése a jó tanítót jellemző vonásokról)*. Több mint 800 elemi és középiskolai tanulónak egyrészt rövid dolgozatot kellett írni a „jó" és a „gyenge" tanítóról, aminek megállapításait három kategóriába (fegyelem, tanítás és személyi tulajdonságok) sorolták, másrészt a tanító tulajdonságairól kezükbe adott listán kellett a tulajdonságokat rangsorolniok. 84 tanítónak ugyancsak meg kellett adni a „jó tanító" jellegzetességeit. A gyermekek általában a tanítás jóságát helyezték első

helyre, a tanítók a tanító emberi tulajdonságait.

D. Young: Examining Essays for Eleven Plus Clasification *(Vizsgadolgozatok a „Tizenegy plusz" besoroláshoz).* A „Tizenegy plusz" besorolás az angol tanulók tesztek alapján való vizsgálata, amely a 11 évet betöltött tanulók iskolafajtába való besorolásáról dönt. A cikk a tesztek mellett szükségesnek bizonyult dolgozat értékelését ismerteti.

W. G. Rudd és S. Wiseman: Sources of Dissatisfaction among a Group of Teachers *(Az elégedetlenség forrásai a tanítók egy csoportjánál).* 590 tanítóval (az 1955-ben végzettek mintegy 72%-ával) kérdőívet töltettek ki (1960-ban) hivatásukkal való elégedettségükről ill. elégedetlenségük okairól. Az eredmények szerint a túlnyomó többség nagymértékű kielégülést talált hivatásában (az előkészítő osztályban és a gimnáziumban tanítók inkább, mint más típusú iskolákban); az elégedetlenségi okok sorában az elégtelen fizetés, a tantestületben tapasztalt emberi kapcsolatok hiánya, a tanítás tárgyi feltételeinek hiányosságai, a túl nagy megterhelés, a gyakorlat hiánya, a nagy osztálylétszám, a hivatásnak meg nem felelés érzése, kevés idő és a társadalomban elfoglalt helyzet nem kielégítő volta álltak az első helyeken.

Hermann Alice

AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGA

A Pedagógiai Bizottság *1962. nov. 9-én* folytatólagos kibővített ülésen foglalkozott az oktatási folyamat strukturális kérdéseinek — az október 4-i és 5-i munkaértekezlet anyagának — megvitatásával. Az ülést Szarka József, a vitát Nagy Sándor vezette. A hozzászólások anyagából:

Horváth Lajos: A felmerülő problémák közül hármat emel ki: 1. Tanítványainkban a fejlettségüktől meghatározott szinten viszonylag teljes, a valóságot híven tükröző világképet kell kialakítani. Ennek érdekében az ismeretek egységes, összefüggő rendszeréhez kell eljuttatnunk tanítványainkat. 2. Az oktatási folyamatnak megvannak az átfogó törvényszerűségei, melyek minden szakaszban, a tanulók minden fejlettségi szintjén érvényesülnek. Ugyanakkor nem hanyagolhatók el azok a lényeges különbségek sem, melyek a fejlődés egyes szakaszaiban jelentkeznek, és a problémák differenciált vizsgálatát kívánják. 3. Az ismeretszerzés szervezeti formái közt néha választhatunk, de ezek gyakran adottak, és ilyenkor lehetőségeik maximális kihasználásának alkotó módon kell történnie.

Temesi Alfréd: A tanítási óra hagyományos menete a következő: 1. Tanári közlés és indokolás, illetve a tanulóval folytatott (kérdésekből és válaszokból álló) beszélgetés. 2. Házi feladat, otthoni tanulás. 3. Kikérdezés a következő órán. A tanulók többsége az ilyen menetet követő oktatásból nem profitál eléggé. Egyes vizsgálatok szerint a tanulók 70%-ának sokkal konkrétebb motivációra van szüksége. Felhívja a figyelmet a modern taneszközök célszerű, együttes felhasználásának lehetőségére. Segítségük beépítése az oktatási folyamatba feltartóztathatatlan.

Ágoston György: A koncentráció fontosságát emelte ki. Különösen a régi és az új anyag kapcsolatának megteremtését hanyagolják el a pedagógusok megfigyelései szerint. Lehetőnek tartja szemináriumi jellegű foglalkozások, csoportmunka szervezését (pl. a gimnázium I. osztályában). Minden csoport azzal foglalkoznék, aminek pótlása tagjai számára elengedhetetlen. A sablonokkal való szakítás után ezeket a különleges megoldásokat igen eredeményesen lehet majd beiktatni a tervszerű munkába.

Komlósi Sándor: Az iskolás gyermekek tanulásával foglalkozik. A tanítási órákon folyó munka megváltozása bizonyosan javítja majd az önálló otthoni tanulás eredményességét is. Nem várható azonban, hogy ez automatikusan lényegesen átalakul. A növendékek önálló tanulásának kérdésével a didaktikának és a módszertanoknak behatóan kell foglalkozniuk: meg kell mutatniuk a pedagógusoknak, hogyan tanítsák meg valamennyi növendéküket tervszerűen és gazdaságosan tanulni.

Balassa László: A tanulók alkotó erejének kibontakoztatását sürgette. Több példával meggyőzően bizonyította, hogy a magyar irodalom tanítása közben a csoportmunka, különösen azonban az írásos alkotás (fogalmazás) milyen meglepő eredményeket hozott olyan tanulóknál is, akiknél a szóbeli teljesítmény alapján ezt a pedagógus nem várhatta. Ilyen munkához pedagógusnak és növendékeknek egyaránt több időre van szükségük.

Bori István: A gyakorlati foglalkozások eddigi tapasztalatai alapján azt állapítja meg, hogy a foglalkozások vezetői a már jól ismert óratípusok lehetőségeit sem aknázzák ki elégséges mértékben. Nincsen az órák szervezésében semmi változatosság. Ugyanígy van a módszerekkel. A számonkérés, értékelés, új eszközök felhasználása stb. terén egyaránt sok a kívánni való. Ennek következménye, hogy a sikerérzés sokszor nem követi a tanuló munkáját, és a tárgyat nem szeretik. A gyakorlati foglalkozások különösen megkívánnák a hatékony szervezési formák és módszerek tanulmányozását.

Makai Lajos: A metodika szakmai vetületének túlhangsúlyozása miatt kerülte el a fizikatanárok figyelmét a didaktikának a tanítási óra felépítésére, az oktatási módszerekre s az egész oktatási folyamat strukturálódására vonatkozó számos korszerű megállapítása. Sokan nemcsak az újat nem ismerték fel, hanem még megerősítést is véltek kapni régi eljárásuk folytatásához. Konkrét óra elemzése alapján bizonyította, hogy kezdetben a teljesen önálló egyéni munka helyett célszerű az egymás mellett ülő tanulók csoportos munkájára építeni a feldolgozást. A jelenség önálló elemzése meghaladhatja egyes tanulók erejét. Kisebb volumenű, differenciáltabb részfeladatok önálló megoldásának egymásutánjára kell építeni az anyag feldolgozásának munkáját.

Ábent Ferenc: Az 5 + 1-es tanítási rendszer alkotó munkát ösztönző hatását értékeli. A tanulók gyakorlati munkája szerves része az iskolai munka egészének, és tanáraink jól ismerik a tanulók üzemekben kifejtett tevékenységét, ha ennek saját tanításukra vonatkozó következményeit nem is mindig vonják le. A munkaoktatás, a szakmai előképzés során a tanulóktól produktív teljesítményeket követelnek, illetve kérnek számon. Az a tanuló, akit rászoktattak arra, hogy viszonylag önállóan és megfelelő teljesítménnyel dolgozzék, az elméleti ismeretek feldolgozása közben sem kárhoztatható arra, hogy pusztán befogadjon. Aktív és alkotó módon kell részt vennie az oktatásban.

Molnár Emil: A szakmunkások nevelésének tapasztalatairól és terveiről számolt be. Szorosabb együttműködést sürgetett a különleges feladatokon elszigetelten munkálkodó intézmények és személyek között.

Szathmáry Lajos: Annak következményeit részletezi, hogy a didaktikában az ismeretnyújtás és az alkalmazás két egyenlő jelentőségű pólussá vált. Különösen — mint fő követelményt — fontosnak tartja a tananyag átrostálását azoknak az életfeladatoknak a szempontjából, melyek a tanulókra, mint a társadalom leendő alkotó tagjaira várnak. Csak azt hagyják meg az oktatás anyagául, amit — a célt figyelembe véve — a gyermek megfelelő metodika mellett el is tud sajátítani. Az új felfogás módosítólag hat a didaktika és a metodikák eddig viszonyára is.

Tóth Gábor: A tárgyalt probléma oktatáslélektani vonatkozásaira tér ki. A korszerű pedagógiai irányítás megkívánja a tanuló ismeretét, annak pontos tudását, milyen ismereteket hoznak a tanulók a tárgyalt problémára vonatkozóan. A hozott ismeretek tisztázása közben megnyilvánuló aktivitás megmutatja az induló érdeklődés fokát. Fokozza az érdeklődést a közös munka, az ismereteknek olyan közvetítése, hogy a tanuló azokat feleletként foghassa fel kérdéseire. Felhívja a figyelmet az érdeklődés és az erőfeszítés kapcsolatára.

Körtvélyessy László: Kutató jellegű anyagfeldolgozást, aktív ismétlést és összefoglalást tart szükségesnek a biológia oktatásában.

A Pedagógiai Bizottság *1963. ferbuár 11-én* tartott ülésén jóváhagyta mind a Bizottság, mind a három (neveléstörténeti, didaktikai-metodikai, neveléselméleti) albizottság ez évi munkatervét.

Az MTA Pedagógiai Bizottságának *Didaktikai-metodikai Albizottsága* 1963. január 21-én tartotta alakuló értekezletét. Az értekezlet tárgya az 1963. évi munkaterv kidolgozása volt. Az Albizottság tagjai megállapodtak abban, hogy az 1963. évben tartandó további öt ülésen a didaktika és a metodikák egy-egy alapvető jelentőségű elvi kérdését vitatják meg. A jelenleg folyó metodikai kutatások felmérése, valamint egy-egy szaktárgy időszerű pedagógiai kérdéseinek megbeszélése s a kialakult nézetek egyeztetése céljából az Albizottság tagjai a folyó évben hat országos szintű ankétot szerveznek a legilletékesebb szakemberek bevonásával.

Az Albizottság február 18-án megtartott második ülésének tárgya a didaktika és a metodikák kapcsolata, valamint az egyes szaktárgyak metodikájának tartalmi és rendszertani kérdései voltak. A vitaindító referátumot, Veress Judit tanulmányát lapunkban (140. l.) teljes terjedelemben közöljük.

A kibontakozó vita néhány kérdésben az Albizottság egyöntetű állásfoglalásával zárult, más kérdéseket — amelyekre nézve eltérő vélemények alakultak ki — nyitva hagyott.

Az Albizottság tagjai egyetértettek abban, hogy a metodikák a neveléstudomány s nem az egyes szaktudományok körébe tartoznak, s ennek megfelelően a metodikákra is vonatkoznak a neveléstudomány alapvető megállapításai és kategóriái. A metodikák tartalmára, a metodikák körében vizsgálandó problémák terjedelmére és jellegére vonatkozóan elfogadták a referátumnak azt a megállapítását, hogy a metodikáknak a tanítási anyag kiválasztása és feldolgozása során felvetődő oktatási és nevelési kérdések összességével kell foglalkozniuk az illető szaktárgy vonatkozásában, tehát a metodikák funkciójuk szerint szaktárgyi pedagógiának tekintendők. A didaktika és a metodikák kapcsolatát tekintve, az Albizottság véleménye szerint különösen hangsúlyozni kell a kölcsönös összefüggés, a kölcsönhatás szükségességét és jelentőségét. A metodikák egyfelől figyelembe veszik és a maguk területére vonatkoztatva vizsgálják, vagyis alkotó módon alkalmazzák az általános didaktikának az oktatás fogalmáról, tartalmáról és módjáról feltárt törvényszerűségeit, másfelől a tantárgy sajátos jellegének megfelelő speciális kutatásokkal járulnak hozzá a gyakorlat elméleti irányításához, valamint a didaktikának — s rajta keresztül a neveléstudomány egészének — továbbfejlődéséhez.

Az Albizottságnak az említett három kérdésben kialakult állásfoglalása összhangban áll azokkal a megállapításokkal, amelyeket Nagy Sándor fejtett ki „Didaktika és metodika" c. tanulmányában (Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1961.).

A metodikák belső rendszerét, tematikáját illetően — a referátumban közölt vázlat logikai menetével egyetértve — Takács Etel a következő tervezetet terjesztette elő:

Bevezetés

1. Az illető tantárgy metodikájának mint tudományágnak általános jellemzése: tárgya, feladatai, rendszere; alap- és segédtudományai; kutatási módszerei.

2. A tantárgy részletes jellemzése: A tudomány és a tantárgy viszonya; az illető tantárgy helye a tantárgyak rendszerében, kapcsolata más tantárgyakkal. — A tantárgy jellemzése a tanulók szempontjából: a megértés és az alkalmazás problémái; a motiváció lehetőségei. — Az ismeret, a jártasság és a készség fogalmának konkrétizálása az illető tantárgy vonatkozásában.

3. Rövid tantárgytörténeti áttekintés.

I. Általános vagy elméleti metodika

1. A tantárgy feladatrendszere (oktatási, képzési és nevelési feladatok); ágazatainak jellemzése (pl. nyelvtan, helyesírás, nyelvművelés, fogalmazás).

2. A tantárgy tartalma: A tantervi anyag kiválasztásának és elrendezésének szempontjai. — A tankönyvek, segédkönyvek ismertetése.

3. A tantárgy oktatásának módja.

a) A tartalom és a forma viszonya az illető tantárgy oktatásában.

b) Az oktatás folyamata: Itt tárgyalandó a képzési és nevelési feladatok megvalósítása is.

c) Az oktatás módszerei.

d) Az oktatás szervezeti formái: A tanítási órák rendszere, típusai; az önképzőkörök, szakkörök és a tanítási órán kívüli egyéb foglalkozások mint a szervezett ismeretszerzés alkalmai.

4. A pedagógiai alapelvek érvényesülése az illető szaktárgy oktatásában.

5. Az oktató és nevelő munka tervezése: A tanmenet, a tematikus terv és az óravázlat elkészítésének szempontjai.

6. A szaktanári munka elemzésének és értékelésének szempontjai.

7. Helyzetkép a tantárgy tanításának eredményeiről (felmérések alapján).

Megjegyzés :

Az I. fejezet anyagát úgy kellene tárgyalni, hogy valamennyi szükséges nézőpont egy komplex szemléletben egyesüljön, tehát a metodikai tárgyalásmód a didaktikai és neveléstani, ismeretelméleti és pszichológiai vonatkozások, valamint a szaktárgy sajátos vonásaiból adódó konzekvenciák együttes érvényesítését jelentené.

II. Gyakorlati vagy részletes metodika

Ez a fejezet a tanítási anyag feldolgozását tárgyalná. A nagyobb egységekre vonatkozóan vázlatosan, néhány kiemelt témával kapcsolatban részletesen mutatná be az I. fejezetben megállapított elvek és törvényszerűségek érvényesülését.

Az Albizottság lehetséges változatként fogadta el a referátum, illetőleg a kiegészítő hozzászólás metodika-tervezetét azzal, hogy a folyó évben szervezendő ankétok bizonyára újabb elgondolásokkal is hozzájárulnak majd a metodikák tematikájának kialakításához. További és szélesebb körű megvitatást igényel az a kérdés is, hogy együttesen tárgyalhatja-e a metodika a tantárgy általános iskolai és középiskolai feldolgozását, vagy pedig speciális legyen-e abban az értelemben, hogy meghatározott iskolatípus számára készül.

Az Albizottság tagjainak véleménye szerint Veress Judit referátuma elmélyült vizsgálódás alapján, sokoldalúan megvilágítva tárgyalta a több vonatkozásában mind ez ideig tisztázatlan témát, s ezzel alkalmat adott arra, hogy az Albizottság tagjai termékeny, hasznos vitában cseréljék ki nézeteiket.

Majzik Lászlóné : A korszerű iskoláért. Budapest, Kossuth Könyvkiadó, 1962. 160 l.

Bajkó Mátyás : Fejezetek a reformkori magyar köznevelés történetéből. Kny. az Acta Marxistica et Pedagogica Debrecina Tom. VIII. 1. 1962. évi számából. Budapest, Tankönyvkiadó, 103—121. l.

Mátrai László, Tóth András, Vértessy Miklós : Az Egyetemi Könyvtár Évkönyvei, I. 1962. Budapest, Tankönyvkiadó, 222 l.

„A harcban nem szabad megállni . . .” A magyar munkásmozgalom képekben. Budapest, Kossuth Könyvkiadó, 1962. 303 l.

Karl Marx és *Friedrich Engels* művei. 7. kötet, 1849—1851. Budapest, Kossuth Könyvkiadó, 1962. 655 l.

Karl Marx és *Friedrich Engels* művei. 8. kötet, 1851—1853. Budapest, 1962. u. ott, 688 l.

Francia—magyar külkereskedelmi szótár. Szerkesztette dr. Szirmai Gina. Társszerkesztő Padóczi Lajosné. Lektor dr. Hétfalvy Károly. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 1962. 498 l.

Acta Universitatis Debreciniensis etc. Tom. VIII. Series Marxictica—Leninistica et Pedagogica, 1962. Tankönyvkiadó, Budapest, 197 l.

Soha többé . . . Válogatás az antifasiszta irodalomból. Összeállították Gábor Emil, Székely Béla, T. Tedeschi Mária. Szerkesztette Székely Béla. Budapest, Tankönyvkiadó, 1962. 615 l.

Helvetius : Az emberről, értelmi képességeiről és neveltetéséről (De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation). Fordította Győry János. Budapest, Tankönyvkiadó, 1962. 571 l.

A középiskolások nevelése a családban. Szerkesztette Fekete József. Szülők Könyvtára. A Magyar Nők Országos Tanácsa Pedagógiai Bizottsága kiadványa. Budapest, Kossuth Könyvkiadó, 1963. 256 l.

Embernevelés. A győri felsőfokú tanítóképző intézet tanárainak pedagógiai tanulmányai. Szerkesztette szerkesztőbizottság közreműködésével Hegedüs András. Győr, 1962. 312 l.

Pataki Ferenc : Az orosz forradalmi demokraták pedagógiája. Budapest, Tankönyvkiadó, 1962. Egyetemes Neveléstörténet, 36. füzet, 97. l.

Vág Ottó : A nemzetközi munkásmozgalom pedagógiai törekvései a XIX. században. Budapest, Tankönyvkiadó, 1962. Egyetemes Neveléstörténet, 37—39. füzet. 177. l.

Orosz Lajos : A magyar nőnevelés úttörői. Budapest, Tankönyvkiadó, 1963. Neveléstörténeti Könyvtár. 386 l.

Lénárd Ferenc : A problémamegoldó gondolkodás. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1963. 359 l.

Szuchomolinszkij, V. A. : Munkára nevelés az iskolában. Budapest, Tankönyvkiadó, 1962. 364 l.

Karras, Heinz : A szocialista pedagógia alapjai „A tőké”-ben. Budapest, Tankönyvkiadó, 1962. 150. l.

SZARKA JÓZSEF

AZ ISKOLAREFORM VÉGREHAJTÁSÁNAK IDŐSZERŰ ELVI KÉRDÉSEI

Az 1961. III. törvény jogilag szabályozta az iskolareform teendőit. Az azóta eltelt két tanév a reform végrehajtásának két éve volt. A reform előkészítése, majd végrehajtása során több alkalommal is foglalkoztunk az általános elvi problémákkal, a végrehajtás egyes részletkérdéseivel.

Ez a tanulmány elvi szempontból kíván néhány alapkérdést érinteni. Azokat az alapkérdéseket, amelyek az iskolareform tervszerű végrehajtásának szempontjából nagy fontosságúak.

1. Úgy gondoljuk, érinteni kell az általános iskola valóban általánossá tételének a kérdéseit;
2. a középfokú oktatás szerkezeti és tartalmi problémáit;
3. a nevelés, illetve a nevelőmunka állapotát;
4. a pedagógiai ismeretek átszármaztatásának kérdéseit.

1. *Az általános iskola általánossá tétele*

Az általános iskola általánossá tétele tulajdonképpen nem reform-probléma. Mint ismeretes, a III. törvény nem változtatott az általános iskola szerkezetén, az iskolarendszerben betöltött strukturális helyén. Az általános iskola, mely kiállta másfél évtized próbáját, iskolarendszerünk *szilárd, megbízható alapja*, egyik legjelentősebb kulturális s egyben politikai vívmányunk.

Az általános iskola valóban általánossá tétele azonban nélkülözhetetlen *előfeltétele* a reform végrehajtásának.

Világos, hogy akkor építhetjük fel a középső és a felső emeleteket, ha az alapok megvannak és ha az alapok szilárdak.

Az általános iskola akkor tölti be rendeltetését, ha 1. minden iskolaköteles elvégzi, 2. ha mindenki elsajátítja azt a minimumot, amit az általános iskola oktatási és nevelési programja előír.

Iskoláztatási tevékenységünk nagyon biztató körülménnyel kezdődik: 1000 iskolaköteles gyermekből 988 beiratkozik az iskolába. Sajnos a jó kezdetnek nincs ilyen jó folytatása. Jóllehet az iskolát időben elvégzők száma évről évre emelkedik, s az elmúlt tanévben az első osztályba iratkozottak 72,8%-a eljutott, mégpedig a normál idő alatt a nyolcadik osztályba, ezzel az aránnyal nem lehetünk elégedettek. Ez a szám azt mutatja, hogy egyesek erős késéssel, mások egyáltalán nem végzik el az általános iskola nyolc osztályát. Pedig az általánossá tétel azt jelenti, hogy gyakorlatilag minden egészséges tanuló, s lehetőleg időben végezze el azt.

A megtorpanás mindjárt az első osztályban kezdődik. Ismeretes, hogy *az első osztályos bukások* száma igen magas. Ennek okai különbözők, a tény azon-

* A MTA Pedagógiai Bizottságának 1963. május 20-i ülésén elhangzott előadás.

ban szomorú és nyugtalanító. Az első és talán legsúlyosabb buktatási akadály az első osztály, a gyermek számára sorsdöntő első év. Pedagógusoknak nem kell magyarázni, hogy a lemaradás objektív következményein túl milyen súlyos szubjektív, érzelmi visszahatással jár ez a körülmény.

Helyesen tette az oktatásügyi vezetés, mikor nemcsak iskolapolitikai megfontolásokból, hanem a humanizmus, a gyermekszeretet eszméitől és érzéseitől vezettetve, figyelmet fordított erre a körülményre, s arra szólította fel a tanügyigazgatás és a neveléstudomány szakembereit, hogy foglalkozzanak az alsótagozati oktatás problémáinak keretén belül az első osztályosok problémájával. A megfontolások kiindulási pontja, mintegy hipotézise az volt, hogy nem helyes az alsótagozatban ugyanazokban a ciklus-határokban, azaz tanévekben gondolkozni, mint a felső tagozaton vagy a középiskolában. Felvetődött a gondolat, nem lenne-e helyesebb az alsó tagozaton, de mindenesetre az iskolai tanulmányok legelső szakaszán nagyobb egységekben gondolkozni, s nagyobb egységek végén mérni le a tanuló tudását, s ha szükséges, osztályismétlésre visszautasítani. A feltételezés alapvető *pedagógiai*, illetve neveléslélektani gondolata az volt, hogy a gyermekek nem egyidőben válnak iskolaéretté, nem képesek egyforma ütemben eleget tenni az alapkövetelményeknek. Az egyenlőtlen fejlődés viszont egy *két esztendős ciklusban* kiforrhatja magát, míg az egy éves ciklus esetén igazságtalanul gátjává válik további fejlődésének.

A vizsgálatok igazolták, hogy a ciklusgondolatot érvényesíteni — legalábbis az első két osztály viszonylatában — nem alaptalan ötlet. Az elemzés sokoldalúan kimutatta a bukások okait, ennek megfelelően többoldalú terápiát javasol.

Az általános iskola általánossá tételének másik követelménye, hogy az iskolapadokba beültetett tanulók *ott is maradjanak*. Azaz a bukások számát csökkentsük, ha lehet megszüntessük, a lemorzsolódások okait felszámoljuk.

Ez azonban már összefüggésben van *az oktatás anyagával*, illetve az oktatási anyagnak azzal a vonatkozásával, hogy az a tanulók által elérhető, általánosságban elsajátítható legyen. Új általános iskolai *tantervek* készültek, első ütemben az 1963/64-es tanévben kerülnek bevezetésre. Egyik fő reformtörekvésünk éppen a maximalizmus leküzdése volt, s ezzel a tananyag életszerűségének, gyakorlati használhatóságának biztosítása. Jóllehet oktatási tapasztalatok nem állnak rendelkezésre, az országos szakmai közvélemény úgy nyilatkozott, hogy az új tantervek, ha nem is elégítenek ki minden várakozást ebből a szempontból, de elődjeiknél (a jelenleg használatban levőnél is) eredményesebben küzdenek a maximalizmus ellen.

Az új tanterveket csak az élet, a gyakorlat igazolhatja — és korrigálhatja. A következő évek szép tudományos feladata lesz az új tantervek alkalmazása tapasztalatainak szorgalmas gyűjtése és pontos elemzése. Ez az elemzés adhat majd az eddigi előzetes bírálatoknál megbízhatóbb feleletet arra a kérdésre, hogy a tantervek valójában realizálják-e az iskolareform fő célkitűzéseit? Útmutatásokat kaphatunk az alapfokú általános műveltség tervezett *arányainak* életszerűségét, az egyes tárgyak anyagmennyiségének és mélységének indokoltságát, az esetleg felmerülő tantervi hiányokat illetően. És választ arra a perdöntő kérdésre, hogy a tantervben kijelölt tananyag valóban szükséges-e, és oktatása, illetve elsajátítása lehetséges-e?

Nem tudjuk eléggé hangsúlyozni a tananyag reális voltának fontosságát. Ugyanis *csak olyan* tananyagot szabad tervezni minden iskolatípusban, de az általános iskolában különösen, amelyet az egészséges, ép értelmi erőkkel ren-

delkező tanuló, *minden* tanuló (ha csak különleges akadályok nem lépnek fel) el tud sajátítani. Az általános iskola anyagának általánosnak kell lennie abban az értelemben is, hogy azt gyakorlatilag minden tanuló elsajátíthassa.

Természetesen nem mindegy, hogy ezt a — tegyük fel — optimális biztonsággal és körültekintéssel összeállított anyagot *hogyan* oktatjuk. Lehetséges, hogy tartalmi szempontból teljesen megfelelő egy anyagrész, de azért nem tud hatékonnyá válni, azért nem realizálható *mégsem*, mert nem megfelelő, elavult módszerekkel oktatják azt. Ezért van oly nagy fontosságuk a *metodikai* problémáknak, s ezért nem lehet egy-egy anyagrész vagy akár a tanterv egésze felől önmagában, az alkalmazott módszerek számbavétele és lemérése nélkül nyilatkozni. *Az oktatási reform tartalmi és módszertani reform egyszersmind.*

Világszerte keresik az oktatás hatékonysága fokozásának útjait. Jól lehet egészséges erjedés, keresés indult meg nálunk is, mégis a „világszínvonalhoz" képest elmaradásban vagyunk. Többszörös hiányokról adhatunk számot. 1. Nem elég bátrak a tartalmi és módszertani újítások. 2. Az újítók pedagógiailag nem eléggé kulturáltak, azaz az előzményekről nincsenek mindig kellően tájékozva. Ennek kettős következménye is lehet. Egyrészt olyat kezdeményez, amely valójában nem új, csak általa nem ismert. Vagy a pedagógiai előzményektől elszakadva, gyökértelenül újít. 3. A valóban jó kezdeményezések elemzése nem eléggé körültekintő. 4. A valóban figyelemreméltó eredmények továbbadása nem kielégítő, az, amit legjobb pedagógusaink az elmélet segítségével (és nem annak ellenére) feltárnak, nem jut el az országos vérkeringésbe.

Az általános iskola általánossá tételének vannak komoly személyi és anyagi feltételei. (Körzetesítés, a szakrendszerű oktatás biztosítása, a szükséges szaktanár igények kielégítése stb.) Ezekről a kérdésekről, tekintve, hogy nem annyira elvi és elméleti, mint gyakorlati, kádergazdálkodási problémákról van szó, az adott összefüggésben nem beszélünk.

2. *A középfokú oktatás szerkezeti és tartalmi kérdései*

Szinte közhelyszámba megy annak megállapítása, hogy a *középfokú oktatás* kérdései világszerte a leginkább vitatott, legkevésbé megállapodott kérdések közé tartoznak. Számtalanszor megállapítottuk már, hogy a középiskola az iskolarendszer ingatag láncszeme. Se szeri, se száma azoknak a tanulmányoknak, könyveknek, amelyek a középfokú oktatás bajait diagnosztizálják, s keresik az orvoslás útjait, módjait. Nem véletlen az sem, hogy a reformjavaslatok jó része szintén a középiskolára vonatkozik.

Az iskolareform előkészítése, majd a reformtörvény megalkotása idején nálunk is nagy figyelemmel fordult a pedagógusi, sőt az ennél szélesebb közvélemény a középiskolák problémája felé. S most, a reform fokozatos végrehajtásának szakaszában legtöbb gondunk éppen a középiskolával van. Azzal is, amelyet régi formájában gyökeresen meg kell újítani, mint például *a gimnázium*, s azzal is, amely új típusként jelentkezik a közoktatás rendszerében, *a szakközépiskola*.

Lehetetlen és talán felesleges is a középiskola problémáinak forrásait elemezni. Jelen összefüggésben nem fordíthatunk sok figyelmet a helyzetelemzésre sem. Inkább azt tartjuk feladatunknak, hogy az adott, s többé-kevésbé ismert helyzetből adódó feladatokra, a teendők soron következő láncszemeire irányítsuk a figyelmet.

Az 1961. III. törvény konkrétan megjelöli a középiskolák típusait. A már említettek mellett átmenetileg megmaradnak (csökkenő tendenciával) a középfokú technikumok is. Az ipari és mezőgazdasági tanulóiskolák egy része ugyancsak átalakul szakközépiskolává.

Túl vagyunk az oktatás tartalmának a gimnáziumi tantervekben történt szabályozásán. Elkészültek, országos vitában elemzés alá vették a gimnáziumi tanterveket. A vita tanulságai alapján átdolgozásra kerültek, s az 1965/66 tanévtől megkezdődik bevezetésük.

A tantervek összeállításában lényegében ugyanazokat az irányelveket törekedtünk érvényesíteni, mint ahogy ez az általános iskolák esetében történt. Természetesen más a gimnázium rendeltetése, ennek megfelelően az oktatási anyag más tartalmú és színvonalú, de *abban* egyezik az általános iskoláéval, hogy az oktatásnak itt is az életre, közvetve a termelésre kell előkészíteni, hogy előtérbe kellett helyezni a szocialista nevelés követelményeit, hogy le kellett küzdeni a maximalizmust, hogy a korszerű általános műveltség középfokú állományát kellett meghatározni.

Szem előtt kellett tartani azt is (jegyezzük meg, hogy nem eléggé céltudatosan tettük ezt), hogy a középiskola egyre inkább általánossá válik, s nincs messze az az idő, amikor általánosan kötelező iskolatípus lesz. S ez új helyzetet teremt, s egész sereg konzekvenciával jár. Hogy csak a leglényegesebbet emeljük ki, a középiskola, ezen belül a gimnázium nem lehet szelektáló iskola többé. Tananyagát úgy kell méreteznie, hogy az (akárcsak az általános iskola esetében) az átlagos képességű, szellemileg defektusban nem szenvedő tanuló által elsajátítható lehessen. A középiskola tehát nem azzal lesz más és különb, hogy képességek dolgában, vagy egyéb szempontokból *válogatott* gyermekanyaggal dolgozik, hanem azzal, hogy *más*, szellemi befogadóképességét és teljesítőképességét tekintve *fejlettebb* korosztállyal van dolga. Ez az egyetlen körülmény önmagában is előtérbe állítja a korosztály nevelés- és oktatáslélektani vizsgálatának szükségességét, hiszen a mondottak értelmében a specifikumok éppen az életkori sajátosságok, a korosztályt jellemző tulajdonságok területén, s nem a válogatott tanulóanyag kvalitásaiban jelentkeznek.

Ismétlem, erre a szempontra figyelemmel kellett lennünk, s bizonyos mértékig figyelemmel is voltunk a tantervek összeállításakor. De csak bizonyos mértékig. Ezért volt olyan elszánt álláspontunk a tantervi maximalizmus leküzdése, ezért *is* kellett amellett kardoskodnunk, hogy *a szükséges és hasznos* tananyagot nyújtsuk, és ne mást és ne többet. Ezért *is* van nagy jelentősége annak, hogy a tananyag gyakorlatias, életszerű legyen. Ezért *is* jelentős feladat a követelmények pontos és mértéktartó körülhatárolása. Ezért *is* fontos, hogy foglalkozzunk az értékelés korszerű szempontjaival, formáival és módszereivel.

Egy fázissal később, de olyanféle feladatok várnak itt is ránk, mint az általános iskola esetében: *a tankönyvek* összeállítása, megfelelő módszertani segédanyagok kidolgozása s az oktatás egész tartalmának gyakorlatban való kipróbálása. Nyilvánvaló, hogy kisebb-nagyobb korrekciókra szinte folyamatosan szükség lesz. S ez nem kerülhet ellentmondásba a tantervek stabilitásának programjával. A fentiekben már említettünk egy várható korrekciós szempontot, a középiskola általánossá tételének tényét, illetve az ebből eredő következményeket. De ott van a láthatáron egy másik, nem kevésbé lényeges, forradalmi változásokat hozó körülmény: a termelés technikájának, apparátusának megváltozása, korszerűsödése. Ha ez viszonylag gyors ütemben megy végbe, akkor észre kell vennünk, hogy tanterveinkkel, jóllehet előre igyekeztünk dolgozni, mégis lema-

radtunk, mert voltaképpen a *mai* tudományra, a *mai* technikára épültek, mikor a *jövő* technikájának alkalmazására kellene, hogy felkészítsenek. Ebben a vonatkozásban talán azért nem kell, hogy túlságosan nagy szemrehányással illessük magunkat, mert a tantervi anyag viszonylagos konzervativizmusa és a követelmények között objektív feszültség van, melyet áthidalni a legjobb esetben is csak részlegesen lehet. Arra gondolunk ugyanis, hogy a tantervben nincs és nem lehet helye a kialakulatlannak, a csak csírájában, potenciálisan meglevőnek. A tanterv tudományosan kiforrott, megállapodott anyagnak didaktikai szempontból való feldolgozása. Ez az anyag az 5—10—15 év múlva termelésbe kerülők szempontjából — különösen olyan tudományos és technikai, termelési forradalom idején, mint amilyeneket átélünk — szükségszerűen elavult lesz. Ezt az objektív feszültséget azzal lehet enyhíteni, ha a tananyag a fejlődés tendenciájának irányába állított, s ha kellőképpen rugalmas ahhoz, hogy a lehetséges változtatásokat nagyobb tempóveszteség nélkül érvényesítse.

A gimnáziumi tantervek vitája során az egyik központba került vitatéma *a tagozatok* kérdése volt. A hozzászólók többsége ellenezte a tagozatos megoldást, és az egységes gimnázium mellett foglalt állást — csak részben elfogadható érvekkel. Ma már látjuk, hogy hibát követtünk el azzal, hogy a természettudományos tagozatban — jóllehet egyáltalán nem elvi, pedagógiai okoknál fogva, hanem szükséghelyzetben — nem javasoltuk második idegen nyelv oktatását. Ez felkavarta a pedagógus közvéleményt, s arra indította, hogy a vezető szerveket igyekezzenek meggyőzni a természettudományokkal, a műszaki tudományokkal, a termeléssel kapcsolatban a második idegen nyelv oktatásának fontosságáról — pedig erről ezeket a szerveket nem kell meggyőzni. A második idegen nyelvért folyó harc heve így aztán hozzájárult ahhoz, hogy a tagozatos megoldás ellen hangolja a közvéleményt, és sokan úgy gondolkoztak, inkább legyen egységes gimnázium, de ott két idegen nyelvet oktassanak.

A minisztériumi vezetés, a Tantervi Bizottság végül is — mérlegelve az érveket és ellenérveket — úgy foglalt állást, hogy tudomásul veszi az országos vita többségi véleményét, mely nem értett egyet a javaslatban megfogalmazott differenciálás konkrét módjával, ugyanakkor hangsúlyozta azt, hogy a közvélemény szavából nem azt veszi ki, hogy az minden további nélküli egységes gimnázium mellett van. Éppen ezért a kollégiumi állásfoglalás kerüli ezt a terminológiát (egységes gimnázium), mert nem egyezik a társadalmi szükségletekkel és a vezetés törekvéseivel, pedagógiai megfontolásaival sem.

A gimnázium tehát nem lesz tagozatos, hanem *egységes óratervre és tantervre épül*, de keresi a differenciálás szükséges és lehetséges formáit. Kérdés, hogy ezek a lehetőségek valóban kielégíthetik-e a valóságos szükségleteket? Erről nyilván lesznek még viták.

Véleményem szerint a gimnáziumok helyzetét *nem elszigetelten*, hanem a középiskolai típusok egész rendszerében kell vizsgálni. S ha arra gondolunk, hogy az egységes óratervű és tantervű gimnázium mellett ott vannak még, igaz fogyó tendenciával, a középfokú technikumok, s ott vannak, s egyre nagyobb számban ott lesznek a szakközépiskolák a maguk nagyon is határozott, éles, sőt aprólékos differenciáltságával, mindjárt másképpen lehet megítélni a gimnázium egységességét. A vitában elhangzott ilyen érvnek tehát van elfogadható alapja. *A speciális osztályok* iránt nagy érdeklődés mutatkozik, s ezeknek a száma a bővülés irányába mutat. Ez a rendszer pedig már önmagában megtöri a gimnázium egységességének merevségét. További s jórészt kimunkálásra váró feladat, hogy a tanórán folyó és tanórán kívüli oktatást, elsősorban a szakkörökre gon-

dolunk, *egységes rendszerben* végiggondoljuk, megtervezzük és megszervezzük. Ez a differenciálásnak újabb, s az érintett tanulók szempontjából kétségtelenül intenzív megvalósulását jelentheti. Ha ezeket a rendszereket kiépítjük és változatossá tesszük, akkor talán nincs oly mértékben aggodalomra ok, mint ahogy az egységes gimnázium merev értelmezése mellett az felmerülhet.

Nem kívánjuk ezt a megoldást minden vonatkozásban igazolni és abszolút jó megoldásnak tartani. A döntésnél érvek és ellenérvek sokaságát kellett mérlegre tenni, és a *viszonylag megfelelőbb* megoldást választani.

Kétségtelen, hogy az egységes óratervű oktatásnak egyik legsebezhetőbb pontja a maximalizmus veszélye. Világos ugyanis, hogy az egységes óratervben a tantárgyak sokasága kér helyet, óraszámot, anyagmennyiséget. Sajnos a vitázók ezt a szempontot, amely pedig nagyon is nyomatékosan esett latba a tagozatos megoldás mellett, nem vették kellően figyelembe, és egyáltalán nem méltányolták. Ez a körülmény azonban a tantervek átdolgozása idején arra int bennünket, hogy vasszigorral, szirénhangoknak nem engedve szabjuk meg a tananyag határait, s az okos terhelés mértékén semmiképpen ne menjünk túl. Engedni bizonyos vonatkozásokban lehet, de az egész koncepciót, az alapvető törekvéseket érintő kérdésekben nem lehet. A maximalizmus — értsd, értelmetlen és szükségtelen megterhelés — leküzdése ilyen alapvető törekvés.

Részben hasonló, részben eltérő leckét adtak fel az oktatásügyi irányítás számára *a szakközépiskolák*. A gimnáziumokéhoz *hasonlót* annyiban, hogy itt is a középfokú általános műveltség anyagának (legalábbis ennek minimumának) összeállítása volt a feladat, részben és lényegesen *eltérőt* annyiban, hogy itt olyan középfokú iskolatípusról van szó, mely középfokú általános műveltséget, ezt igazoló érettségit és szakmunkás képesítést egy időben, s azonos időtartamú tanulás után (4 év) ad.

A problémák megoldásához egyelőre csak hozzákezdtünk. (A szakközépiskolai kérdéseket most egy oldalról, a közismereti tárgyak oldaláról tárgyaljuk elsősorban.) Elkészültek a szakközépiskolai közismereti tárgyak tanterveinek első változatai. Még nagyon sok egyeztető, csiszoló munka van hátra. A probléma kettős volt. Egy elvi és egy gyakorlati.

Elvileg kellene tisztázni (azért írjuk ezt feltételes módban, mert valóban sok kérdés tisztázása még hátra van), hogy a szakközépiskolában az általános műveltség törzsanyaga lényegében azonos legyen-e azzal, amit ilyenként a gimnáziumban megjelöltünk, vagy pedig valamilyen speciálisan színezett közműveltségi törzsanyagról van szó? Mi a gyakorlati munka során lényegében az első felfogást tettük munkánk alapjává. *Közös törzsanyagot* kerestünk, mert abból indultunk ki, hogy a társadalmi életbe való beilleszkedés, a továbbtanulás szempontjából akkor lehet egy bizonyos vonatkozásban egyenértékű középiskoláról beszélni, ha az általános műveltség anyaga nagyjából egy és ugyanaz.

Ennek az álláspontnak az érvényesítése azonban számottevő gyakorlati feszültséget idézett elő. A szakközépiskola ugyanis nem tud olyan volumenben óraszámot biztosítani a közismereti tárgyak oktatására, mint ahogy az anyag mennyisége (összevetve a gimnáziumi lehetőségekkel) ezt igényelné. Az óraterv összeállításánál tehát kompromisszumos megoldásra lehetett csak gondolni, s ebből a kompromisszumból egyes tárgyak (például kémia, biológia, az esztétikai nevelés tárgyai) hátrányokkal kerültek ki.

A szakközépiskolák arra a pedagógiai hipotézisre épültek, hogy lehetséges egyszerre (s a gimnáziuméval azonos időtartam alatt) általános műveltséget és szakképzést nyújtani szakmunkás szinten. A feltételezés első, lemérhető ered-

ményeit az idei év mutatja, amikor is első ízben érettségiznek szakközépiskolát végzett tanulók. Pontosabban az eredmény csak akkor lesz a valóságban lemérhető, ha ezek a tanulók majd beállnak a termelésbe és dolgozni kezdenek.

A szakközépiskolai óraterv összeállításánál azt a kompromisszumot voltunk kénytelenek elvvé tenni, hogy a szakközépiskolának, tekintve, hogy kettős képesítést ad, joga van a tanulókat *jobban megterhelni*, tőlük nagyobb erőfeszítést követelni, azaz a heti óraszám átlépheti a gimnáziumok számára sérthetetlennek minősített felső plafont, a heti 33 órát. Ez az eljárás, jóllehet nem tradíció nélküli, mégis igényli a tanulók megterhelésének fiziológiai és pszichológiai vizsgálatát.

A szakközépiskolára úgy tekinthetünk, mint korunk és társadalmunk reprezentatív középiskolájára. A gimnázium korszerűsítése egy régi, *hagyományos* iskolatípus korszerűsítését jelenti. A szakközépiskola céljában, rendeltetésében, oktatási anyagának rétegeződésében és összetettségében azonban reprezentálja társadalmunk újszerű törekvéseit az általános és a szakmai műveltség összekapcsolásában, s mindkettő színvonalának az emelésében.

Vajon nem ragadtatjuk-e el túlságosan magunkat, mikor így értékeljük a végső, döntő próbát még ki nem állt szakközépiskolát? Joggal lennénk elmarasztalhatók, ha ezt idő előtt tennénk a még nem igazolt eredményeket megelőzve.

Ezúttal nem erről, hanem a szakközépiskola funkciójáról és lehetőségeiről van szó. A biztatásra, a figyelem felkeltésére egyébként rászorul, mert a tanügyi hatóságok tevékenységében előkelő helyen szerepel ugyan a szakközépiskola, nem mondható ez el a neveléstudományról. A pedagógia szívesebben vonzódik nálunk is a hagyományos iskolatípusokhoz, s annak megszokottabb problémáihoz, mint az új utakon járó szakközépiskolához. Pedig a szakközépiskola nagyon is rászorul a mindenoldalú, tehát a neveléstudomány felől jövő támogatásra is.

A szakközépiskola pedagógiai problémáinak megoldása két főterületen igényel teendőket a neveléstudománytól, egyben ígér hálás kísérleti terepet alapvető kérdések feltárásához és megválaszolásához. Mint említettük, egyik a műveltség arányainak kérdése.

Világszerte sokat bajlódnak az általános, a politechnikai és a szakmai műveltség tartalmának és arányainak meghatározásával. A szakközépiskolában, mint az említett műveltségköröket határozottan reprezentáló középiskola típusban, meg kell határozni e műveltségkörök tartalmát és belső arányait. S lehetséges, hogy ami nehézségként, kényszerítő körülményként jelentkezett, tudniillik az órakeretek börtöne, az itt abban a vonatkozásban előnyt fog jelenteni, hogy valóban a *legszükségesebbet* adjuk, s esetleg kiderül majd, hogy amit eddig a minimumon alulinak tartottunk, nem az, hanem mégis elegendő ahhoz, hogy valakit középfokon műveltnek tartsunk általános és szakmai szempontból egyaránt.

A másik alapvető kérdés a szakmai és az általános műveltség egymáshoz való viszonya, pontosabban egymásra való hatása. Abból a feltételezésből indultunk ki, s ezt előzetes tapasztalatok már indokolták, hogy az alaposabb általános műveltség, a közismereti oktatás mélysége elősegíti, hatékonyabbá teszi és meggyorsítja a szakmai ismeretek és készségek elsajátítását. Eddig az érettségizett tanulók rövidített szakmunkás képzése nyújtott ilyen irányú tapasztalatokat.

Nos, most a szakközépiskola tisztán és széleskörűen nyújt kísérleti terepet ennek a feltételezésnek az igazolására. Az előbbi példánál maradva, nem lehet megállapítani, hogy maximálisan mit lehet nyerni ezzel a kombinációval, hiszen ott arról volt szó, hogy az érettségire *ráépül* a szakmunkás képzés. A szakközépiskola esetében úgy kell megszervezni az általános képzés anyagát, hogy az maxi-

málisan *elősegítse* a szakmai képzést. A szakközépiskolában tehát nem egymásra épülő, de egymástól voltaképpen idegen ismeretelemekről van szó, sem arról, hogy ezek párhuzamosan, de voltaképpen egymástól függetlenül futnak egymás mellett, hanem arról, hogy szervesen egybe vannak építve a különböző ismeretelemek, hogy azok kölcsönösen (ismételjük, kölcsönösen és nem egyoldalúan) *áthatják*, kölcsönösen mozgósítják egymást stb. Vagyis nemcsak az általános műveltség segíti elő a gyakorlati-szakmai képzést, hanem a gyakorlati ismeretek és készségek, a szakmai ismeretek és készségek is elősegítik az általános műveltség újabb tartományainak meghódítását. „Kicsiben" és részlegesen ez a folyamat játszódik le az általános iskolában a gyakorlati foglalkozások esetében, ennek vagyunk tanúi magasabb szinten a gimnáziumi szakmai előképzés esetében, de tiszta és koncentrált formájában ez a kölcsönhatás a szakközépiskolában jelentkezik leginkább. Tanulságai ezért sokatmondóak, a kérdés tanulmányozása a neveléstudomány részéről ezért különösen indokolt és sürgető.

Az *értékelés* tárgyát és módszereit korszerűsítenünk kell. Gyakran hangzik el efféle óhaj manapság. Miben is álljon ez a korszerűsítés?

Elvileg eléggé világosan kirajzolódtak a nevelés, illetve a neveltség területén mutatott teljesítmények értékelésének újszerű szempontjai és normái. Ennek a korszerűsítésnek a lényege az, hogy a követelmények gazdagságát nemcsak a nevelési programban, a nevelés tartalmában kell érvényesíteni, hanem az értékelés szempontjaiban is. Fel kell számolni azt az ellentmondást, hogy sok mindenre — igen gazdag skálán — kívánjuk nevelni a tanulókat, hogy egyre inkább a valóban *sokoldalú* személyiség kifejlesztésére törekszünk, ugyanakkor a nevelési számonkérés, az elbírálás, az értékelés szempontjai rendkívül *egyoldalúak*, főleg az értelmi, s ezen belül is az emlékezeti teljesítményekre korlátozódnak.

Fontos teendő tehát a sokoldalú nevelésnek megfelelő sokoldalú értékelés kibontakoztatása. Elvileg eléggé világosan kirajzolódtak a nevelés, illetve a neveltség területén mutatott teljesítmények értékelésének újszerű szempontjai és normái. Megfogalmaztuk, s kezd elterjedni, hogy a jó tanuló, a kiváló tanuló nem a passzívan jó tanuló, hanem az aktív, a közéleti érdeklődésű, s a közösség érdekében cselekvésre kész és képes tanuló.

Kevésbé kialakultak a szellemi és termelési munkateljesítmények értékelésének *újszerű* szempontjai. Mindenesetre támpontok itt is vannak.

Az oktatási anyagot újabban úgy szervezzük, hogy az a kívánatos mértékben, egészséges arányok között adjon táplálékot az ún. anyagi és formális képzésnek. Helyesen jegyzi meg I. A. Kairov: „A szovjet iskola eldöntötte ezt a vitát, — nemcsak a tanulók fejlesztésének óriási jelentőségét ismerte el, beleértve természetesen a logikus gondolkodás fejlesztését is, hanem egyidejűleg a pozitív ismeretek elsajátításának szükségességét is, mivel ez a folyamat gyakorolja a legjótékonyabb hatást a gondolkodás, emlékezet és beszéd nevelésére."[1]

Úgy gondolom, ez a kérdés elvileg nálunk is nyugvópontra került. Mint említettük, a tanterveket ebben a szellemben igyekeztünk összeállítani. Határozottan ez a törekvés érvényesül az érettségi reformjában is. Most az a feladat, hogy az oktatási anyagban komplexen szereplő anyagtípusok (azaz a materiális és a formális képzés számára egyaránt tápot nyújtók) az értékelés szempontjai, normái között is arányosan szerepeljenek. Ennek tudományos, precíz kidolgozása nem kis feladat.

[1] Az SZKP új programja és a pedagógiai tudomány feladatai. Szovjetszkaja pedagogika, 1962. 9. sz.

3. *A nevelés kérdései*

Erről a témáról programatikusan nehéz valami újat mondani. Az iskolareform előmunkálatai során nagy hangsúllyal került előtérbe a nevelőmunka fontossága. Ez teljesen jogos és érthető. Számtalan alkalommal írtunk, beszéltünk arról, hogy a szocializmus, majd a kommunizmus teljes felépítésének egyik alapfeltétele az anyagi-technikai bázis megteremtése mellett az emberek *kommunista tudatának, erkölcsének, magatartásának* kialakítása. Ez pedig a nevelőmunka folytonos javítását, intenzívebbé tételét igényli.

A tantervek készítésének során tudatosan előtérbe került a nevelés szempontja. Azt mondtuk, hogy az oktatásnak *nevelésközpontúnak* kell lennie. A jelzések, értékelések azt mutatják, hogy nem maradt eredmény nélkül az ilyen irányú erőfeszítés. A tantervi munka természete hozta magával, hogy a jelzett időszakban elsősorban a nevelés tartalmi problémáival foglalkozzunk. Ezt a törekvést reprezentálták azok az erőfeszítések, amelyet *a nevelés tervezése és tervszerűsége* érdekében fejtettünk ki.

A világnézeti nevelés általános megjavításán túl — úgy véljük — tartalmi szempontból bizonyos csomópontokat kell kialakítani. Feltétlenül a csomópontok egyike lesz a fizikai termelőmunka megbecsülésének elmélyítése az általános munkára nevelés keretein belül. Ma ott tartunk, hogy a tanulók túlnyomó többsége megismerkedik a fizikai termelőmunkával, legalábbis a társadalmi munka valamely változatával. A tanulókkal együtt a pedagógusok és a szülői ház is elfogadja ma már, hogy a nevelésnek szerves tartozéka a munka. A munka bevonult az iskolába. Ez a „bevonulás" nem volt sima és természetes, ezért értékelnünk kell, mint tudatos nevelési törekvéseink, céljaink eredményét. A tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy a második és döntő lépést nem sikerült elérnünk: a tanulók korántsem választják oly nagy számban, önként, meggyőződéssel, örömmel, *élethivatásul* a fizikai termelőmunkát, mint ahányan megismerkednek vele, s amilyen mértékben ezt a népgazdaság igényelné. Ez pedig nem kis baj.

Ugyanis míg ez a helyzet, csak nagy fenntartással lehet beszélni arról, hogy eredményeket értünk el a munkáranevelésben. Mert miben mutatkozik meg végül is a munkáranevelés hatása, ha nem ebben?

Tartalmi szempontból ugyancsak a kiemelt feladatok közé tartozik annak a meggyőződésnek az elmélyítése és széles körű terjesztése, hogy szocialista társadalmi rendünk valóban *demokratikus* rendszer, s korunkban az egyedüli társadalmi forma a személyiség képességeinek sokoldalú kibontakoztatására, a társadalmi érdekekkel összhangban levő egyéni érvényesülés biztosítására. Azt tapasztaljuk, hogy a cinikus megnyilatkozások egy része éppen e körül a kérdés körül forog, márpedig lehetetlenség eltűrni azt az állapotot, hogy társadalmi rendszerünk *objektíve* ifjúságunk maximális boldogulását törekszik elősegíteni, s ebben minden megelőző társadalmi rendszernél nagyobb eredményeket ért el, ugyanakkor az ifjúság tudatában ez torzan, sehogy vagy csak részlegesen jelentkezzék. A tudat elmaradása talán egyetlen más vonatkozásban sem olyan fájdalmas, mint éppen ebben a vonatkozásban. Ugyancsak a kiemelt feladatok között kell, hogy szerepeljen a szocialista internacionalizmus elmélyítése, a szocialista tábor egységének és erejének elismertetése, a kölcsönös segítés mibenlétének és jelentőségének megértetése. Ez a dolog nincs kellően elrendeződve ifjúságunk tudatában, nem vertek eléggé mélyen gyökeret a szocialista internacionalizmus őszinte érzelmei.

Külön is kell szólni az *esztétikai* nevelés fontosságáról. Az utóbbi években megtettük az első lépéseket az esztétikai nevelés megjavítása érdekében. Ezt tükrözik az énekoktatás korszerűsítése, illetve kiszélesítése zenei neveléssé, a rajzoktatás kiterjesztése a vizuális nevelés irányában. Nem ment harc nélkül korunk művészeti ágainak, *a film-* és *televízió-esztétika* elemeinek hivatalos beiktatása a gimnáziumi tananyagba. Egyrészt nem könnyű megállapítani azt az anyagot, mely középfokon oktatható (méghozzá nagyon is szerény keretek között), másfelől nem egyszerű dolog a filmesztétikai alapokat még nem ismerő tanárokat megbarátkoztatni, őket felbátorítani, s mi több, felkészíteni a filmesztétikai alapismeretek oktatására. Szerencsére vannak az ügynek úttörő harcosai, szenvedélyes pártolói, akik saját gyakorlatuk, eredményeik alapján biztosíthatják kollégáikat arról, hogy nem ördöngős dologról van szó, hanem valami újszerűnek az oktatás anyagába való beiktatásáról, amely megfelelő feltételek mellett a pedagógus és a tanuló esetében is egyaránt elsajátítható.

A következő évek feladata lesz, hogy meghonosítsuk a pedagógusok tudatában a nevelés *tervszerűségének* szükségességét és *tervezhetőségének* lehetőségét. Nem kicsi az a munka, amely mögöttünk van. Elkészült az általános iskolák számára szánt *nevelési terv*. Országos vitájának egyik célja éppen az volt, hogy a konkrét dokumentummal való megismerkedésen túl, a fentebb említett kardinális elvekkel ismertessük és barátkoztassuk meg a pedagógusok nagy tömegeit. Még csak az első lépéseknél tartunk, pontosabban ott, hogy az élenjáró, a kísérleti munkában résztvevő pedagógusok már meggyőződéses hívei a tervnek és a tervezhetőség elvének, mások, a nagyobb tömeg most ismerkedik a tervvel, s barátkozik az abban testetöltő pedagógiai gondolatokkal.

A terv a következő tanévben az általános iskolákban használatba kerül, kötelezővé válik. Nagyon kell ügyelni arra, hogy ne fulladjon bürokratizmusba, mellőzni kell a felesleges és megterhelő írásbeliséget, hogy ne csak mi mondjuk, hanem a pedagógusok érezzék, legyenek meggyőződve róla, hogy a terv *segíti* őket abban, ami alapvető feladatuk: a tervszerű nevelés vitelében.

A terv alkalmazásának módszertana, az alkalmazás tapasztalatainak összegyűjtése és elemzése hosszú időre szóló kutatási program, mely a nevelés alapvető kérdéseit mind érinti vagy azokkal valamilyen kapcsolatban van.

A feladat ilyen globális megragadása mellett most éppen az a feladat, hogy kellő konkrétsággal és differenciáltsággal bontsuk fel a teendőket. Erre annál inkább meg van a remény, mert a terv elkészítésének idején ilyen differenciált munkaprogrammal dolgoztak a kutatók, illetve a terv összeállítói.

A terv a bevezetés után széles körű kontroll alá kerül. A felhasználás fog még pontosabb választ adni arra a kérdésre, hogy a megjelölt fejlettségi szinteket szembesíteni lehet-e a tanulók széles köre valóságos fejlettségének mutatóival, hogy realisztikusak-e a követelmények, megfelelnek-e valóban az életkori szinteknek, s csak a gyakorlat fog nagy számban felszínre hozni módszertani tanulságokat, eljárásokat, fogásokat, formák változatait.

Hosszabb idő óta vita folyik a *közösségi nevelés* problémáiról, pontosabban és közelebbről az ifjúsági szervezet és a tanulóközösség, az ifjúsági szervezet és a pedagógusok viszonyáról. A vita egyik csomópontja az ún. kettős mechanizmus kérdése volt, azaz az a kérdés, hogy az ifjúsági szervezet mellett szükség van-e az ifjúsági önkormányzat valamely külön mechanizmusára. Mi nem kívánunk visszatérni ennek a vitának a részleteire, álláspontjaira. Annyit jelzünk mindössze, hogy a vitázó felek közelednek egy olyan közös platform felé, melynek a lényegét úgy lehetne meghatározni, hogy a tanulói önkormányzat megvalósítá-

sában az úttörő és a KISZ iskolai szervezeti kereteit kell alapul venni. Úgy gondoljuk ez a formula biztosítja az alapjában véve egységes mechanizmust, másfelől kellően rugalmas ahhoz, hogy az élet diktálta, valóságos funkciók és szervezeti elemek azért kialakulhassanak és működhessenek.

Véleményünk szerint az most az egyik alapvető feladat, hogy a közösség kialakításának *valóságos* folyamatát vegyük vizsgálat alá, s az ebből adódó *valóságos* problémákat vegyük számba, s törekedjünk azok életszerű megoldására. Az adott helyzetben és az adott kérdésben most az a leghelyesebb, ha a közösségi nevelés kérdéseit nem csupán teoretikusan közelítjük meg, hanem a gyakorlati folyamatokat és problémákat tesszük vizsgálat tárgyává. (Ez természetesen nem általánosan érvényes eljárás, hangsúlyozzuk, hogy az adott kérdésről és az adott helyzetről van szó.)

A szocialista iskola *légköréről*, melynek legfontosabb eleme a diák és a pedagógus szocialista *viszonya*, ugyancsak sok szó esik az utóbbi időben. Ennek a viszonynak a lényege az, hogy *munkatársi* viszony, de nem akármilyen, hanem *pedagógiai szituációban kialakult munkatársi viszony*. Hogy ennek a viszonynak a lényegét megértsék, elfogadják és kialakítására valóban törekedjenek a pedagógusok, az kell, hogy egész gondolkodásukat és magatartásukat áthassák a szocialista pedagógia szelleme, alapvető állásfoglalásai, alapvető tanításai. Enélkül csak arról lehet szó, hogy az autokratikus pedagógia legkirívóbb megnyilvánulásait, a fegyelmi vizsgálatért kiáltó eseteket kiiktassuk vagy megtoroljuk.

Ez a teendő felveti a nem szocialista, nem marxista pedagógiai (és tegyük hozzá etikai) nézetek maradványai leküzdésének szükségességét, *az eszmei harcnak* a pedagógia területén és a pedagógusok között végzendő feladatainak fontosságát és időszerűségét.

4. *A pedagógiai ismeretek terjesztése*

A probléma ugyancsak közismert és sokat emlegetett: kulturált pedagógusok nélkül nem lehet megvalósítani az iskolareformot, amely lényegében nem más, mint a sokoldalú követelményeknek megfelelő kulturált pedagógiai munka megvalósítása.

A fontos, szinte közhelyként ható követelményeket csak felemlítjük: a pedagógiai kulturáltság megszerzéséhez legalábbis három dolog kell: 1. Megfelelő anyag, irodalom. 2. Óhaj a kulturáltság elmélyítésére. 3. Kedvező feltételek, többek között elégséges szabadidő.

Az első feltétellel önmagában is óriási területet érintünk, voltaképpen neveléstudományunk általános helyzetét: a kutatási témákat, módszereket, a káderhelyzetet, a kiadási lehetőségeket.

Ezt ebben a tanulmányban nem kívánjuk kifejteni. A kérdés egyik vonatkozása érdekesen kerül felszínre az akadémiai tanulmánykötet „Köznevelés"-beli vitáján, különösen KISS ÁRPÁD hozzászólásában és FALUDI SZILÁRD összefoglalójában. Különösen is figyelemreméltó az, amit az elmélet és a gyakorlat viszonyáról, a neveléstudomány közvetett és közvetlen felhasználásáról írnak. A helyzet — ahogy ezt sokszor leírtuk — az, hogy a pedagógia azért többet produkált, mint amit ebből ismernek, amit hasznosítanak. S mert ez a dolog egyik oldala csupán, éppen ezért még a gyanúját is szeretnénk elkerülni annak, hogy a neveléstudomány feladatairól és felelősségéről eltereljük a figyelmet. A fejlődés abba az irányba mutat, hogy elsősorban a *valóságos*, a gyakorlat által felvetett,

szükségletként jelzett problémákat kell mélyrehatóan, *elvi* tisztasággal vizsgálni, s ezekről *tartalmas* dolgokat mondani. Ez a gyakorlat igénye, s ezt a neveléstudománynak el kell fogadnia.

Az említett vitában, eszmecserében felvetődtek a *publikálás* kérdései is. Közismert, hogy a pedagógiai kiadványok a pedagógusok számához képest alacsony, esetenként elenyészően csekély példányszámban jelennek meg. (70 000 pedagógus 1—3000 példány.) Akik közelebbről ismerik a pedagógiai könyvkiadás körülményeit, jól tudják, hogy ez évek óta nem megoldott kérdés: a pedagógiai kiadványokra akkora keret jut, ami a tankönyvek után még megmarad. Ha továbbképzési terveink szellemének és irányának megfelelően valóban sikerül a nagy pedagógus tömegekben felkelteni a pedagógiai *önképzés* igényét, akkor meg kell oldani azt a konfliktust is, amely a kiadási kapacitás és a várhatóan növekvő konkrét igények között keletkezik, illetve részben már ma is fennáll.

Óhajtanak-e a pedagógusok pedagógiai szempontból művelődni, magasabb, korszerűbb képzettségre szert tenni? A kérdésre kategorikus választ nem lehet adni. Egy részük határozottan óhajt, s nagy részük még nem érzi ennek feltétlen szükségességét. Biztató, hogy az első kategória létszáma — kisebbsége ellenére is — növekszik. Más oldalról és talán még pontosabban jelezve a helyzetet, a művelődés mennyiségében, mértékében és minőségében ma még nagyon széles a skála. Ugyanis nem lehet állítani, hogy — egyes egyedi esetektől eltekintve — lennének olyan pedagógusok nagyobb számban, akik *semmivel* ne gyarapítanák műveltségüket. Ez szinte kizárt is, egyszerűen mindenkire „ragad valami" — akár akarja, akár nem. Inkább arról van szó, hogy elégséges-e az, amit megszereznek? S erre a kérdésre nemmel kell válaszolni. A differenciáltság tehát ezen a skálán helyezkedik el.

A pedagógiai-szakmai (de az ideológiai) kulturáltsággal kapcsolatban is többször felvetődött az *érdekeltség* elve. Az tudniillik, hogy a pedagógus lássa, érdemes jobban dolgoznia, mert munkája *eredményét* észreveszik és méltányolják. Több jele van annak (készülő dokumentumokra, rendtartásra, felügyeleti utasításra, az osztályozás reformjára stb. gondolok), hogy a tanügyi vezetés elszánt törekvése, hogy a munka minőségi értékelése felé haladjon. Amint ez nyilvánvalóvá lesz a pedagógus számára, az is nyilvánvalóvá lesz, hogy az eredmény és a kulturált, intenzív munka, s az ennek alapját képező felkészültség között kitapintható *összefüggések* vannak. Természetesen itt gyors változásra nem számíthatunk. Először is ki kell dolgozni a pedagógus munka értékelésének megbízhatóbb módszereit és mutatóit. S mindezt át kell vinni a tanügyi apparátus közgondolkozásába. Sem egyik, sem másik nem könnyű és nem gyorsan megoldható feladat.

Végül szólni kell a feltételek közül a *szabadidő* kérdéséről. Közismert, hogy a pedagógusok túlterheltek. Nem lehetnek illúzióink, ez a túlterhelés az elkövetkező években lényegesen nem fog csökkenni. Jut-e ilyen körülmények között idő és energia az önképzésre, a pedagógiai munka gondos megtervezésére és elemzésére? Az a véleményünk, hogy egészen abnormis eseteket kivéve (hetenként 40—50 óra) kell, hogy jusson. Ez már az érdeklődésen, a pedagógiai műveltség fontossága megértésének fokán, az érdekeltség érvényesítésén, s ahogy ezt említettük, a pedagógiai irodalom jó értelemben vett vonzóerején múlik.

Йожеф Сарка:

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ РЕФОРМЫ

Автор выступил с докладом на педагогической сессии Венгерской Академии Наук об осуществлении школьной реформы. В Венгрии третий закон за 1951. год регулировал юридически вопросы школьной реформы. Докладчик рассматривает и анализирует задачи, которые надо решать в интересах действительного осуществления общедоступности школы и, далее, в интересах построения современной структуры и содержания среднего образования, а также в интересах усиления эффективности воспитательной работы и распространения новейших опытов педагогической работы.

József Szarka

ACTUAL QUESTIONS IN REALIZATION OF THE SCHOOL REFORM

It is the author's lecture held in the Pedagogical Committee of the Hungarian Academy of sciences. In Hungary the tasks of the school reform have been regulated by the law III. of 1961. The author enumerates and analyzes the tasks to be accomplished in the interest of making the general school really general, of developing the modern structure and purport of instruction in secondary schooling, of increasing the efficiency of educational work, and of making the latest pedagogical issues known to the pedagogues.

SZATHMÁRY LAJOS

A KÖZÉPISKOLAI TANÁRKÉPZÉS MÓDSZERTANI KÉRDÉSEI

Néhány fogalmi tisztázás

E tanulmány voltaképpen egy nagyobb műnek, a középiskolai tanárképzés módszertanának kívánna vázlata lenni. Úgy gondoltuk azonban, hogy mielőtt egy általános érvényre igényt tartó munka erről a tárgyról egyáltalán megjelenhetnék, helyesebb, ha egyelőre csupán felvetjük a témához tartozó kérdéseket pedagógiai fórumunkon, hogy a megfelelő hozzászólások után, megszűrve és tisztázva, a tanárképzés módszertana tudományos szinten megírható legyen.

A probléma új. Ilyen jellegű előző munkát nem ismerünk. A tanárképzés viszont a praxisban *de facto* folyik, alaposabb elvi egyeztetés nélkül, az egyetem rövid utasításai, a gyakorlóiskolák vezetőinek és vezetőtanárainak esetleges megbeszélései, elgondolásai és a helyi szokások szerint. A tanárképzés tényleges folyamatának szükségszerűségei ugyanis megteremtettek egy gyakorlatot, amelynek talaján és folyamán a tapasztalatokból kell majd kikristályosodnia a leendő módszertannak, hogy a módszertan aztán visszahatva tudatosabb elvi alapokon való működésre kényszerítse a gyakorlatot.

Nem tartanók ugyan kívánatosnak, hogy e vonatkozásban is szigorúan egységesített módszereket vezessünk be, mert a tanári egyéniségeket és elgondolásokat igen tisztelni- és figyelembevennivalóknak tartjuk, mindazáltal helyénvaló a tárgyhoz tartozó tapasztalatok összefoglalása, hogy a tanárképzésben foglalkoztatott vezetőtanároknak legyen mit magukhoz formálniok. De a gyakorlati jellegű célszerűség e kiszolgálásán túl a tudománynak is érdekében áll, hogy mint minden leszűrt és a gyakorlat által hitelesített ismeretanyag, a tanárképzés módszertana is helyet foglalhasson a tudományok rendszerében.

Előre kell bocsátanunk, hogy a tanárképzés módszertanát nem tartjuk egyszerűen azonosnak azoknak a szervezeti kereteknek a felvázolásával, amelyekben a tanárképzés folyik. Sőt hangsúlyozzuk, hogy nem is e keretek diktálják azokat. Megfordítva: a tanárképzés kereteinek kell azok szerint a módszertani elvek szerint formálódniok, amelyek hosszas kísérletezések után helyesnek bizonyultak. Itt és most tehát nemcsak és nem elsősorban szervezeti keretekkel kívánunk foglalkozni (ezek majd csak hozzáidomulnak a kialakuló módszertanhoz), nem is tanárképzésünk kialakulásának történeti kérdéseivel (ezeket majd az utókor veszi számba és rögzíti), bennünket ez alkalommal főként az adott történeti helyzetben és keretekben folyó tanárképző munka módszeres kérdései érdekelnek.

A módszer azonban nemcsak didaktikai tevékenységek láncolata (eljárás), hanem pedagógiai elvek korlátai közé szorított, viszonylag állandónak szerkesztett út is (a mi szavainak szerint keret), amelynek palánkjain belül a didaktikai

eljárások lefolynak. Kétségtelen tehát, hogy maguknak a kereteknek is tulajdoníthatunk bizonyos alakító, képző erőt, s így elkerülhetetlen, hogy ezeknek a kereteknek a szerepéről is ne ejtsünk néhány szót.

A tanárképzés szervezeti kereteire jelenleg a 139/1960. sz. min. utasítás van érvényben. E szerint az egyetem a másodéves tanárjelölteket csoportos lélektani látogatásokra viszi a gyakorlóiskolába. A harmadéves tanárjelöltek általános didaktikai tanulmányaikhoz illusztrációkat, illetve indukciós anyagot szintén a gyakorlóiskolában végzett csoportos látogatások keretében kapnak. Ugyanebben az évfolyamban a jelölteket a KISZ munka gyakorlati megismerésére egyes iskolák KISZ szervezeteihez osztják be. A negyedéves hallgatóknak szakmódszertant az egyetem módszertani előadói adnak elő. Az ötödéves hallgatók éves beosztást kapnak valamelyik gyakorlóiskolába, amelyben megfelelő óralátogatások után szaktárgyaik tanítását fél-féléven át gyakorolják, közben pedig kéthetes külső iskolai gyakorlaton is vesznek részt.

A tanárképzés módszertani kérdései — mint a tanárképzés fogalmának meg nevezése is mutatja — nemcsak ismereti anyag memoriális átadására vonatkoznak, hanem elsősorban képző jellegűek, tehát szellemi, technikai, illetve erkölcsi mozgásformák helyes kialakításának módszerét tárgyalják. A mozgás fogalmát itt természetesen tágabban kell értelmezni. Szellemi működések dinamikájáról van itt szó, eljárások körülményváltoztató- és körülmények eljárásváltoztató hatásáról, magatartás és viselkedés kialakításáról. Ahogyan a filmkockák egyes képein térbeli tárgyak vannak adva, de a képek pergése időbeli mozgásukban, egymáshoz képest történő elmozdulásukban ábrázolja a tárgyakat, vagyis a hangsúly a tárgyakról azok mozgására helyeződik át: úgy elevenednek meg, válnak cselekvő tényezőkké a szervezeti keretekben mozgó tanárok és tanárjelöltek a tanárképzés módszertanában.

Ez a megelevenedés annak a bizonyos helyes mozgáskészségnek a funkcióba lépése, amelyet a tanárképzés alakít ki a jelöltben. Ugyanarról az alakító viszonylatról van szó itt is, mint az általános- vagy a szakdidaktikában, azzal a különbséggel, hogy itt a tanárok és tanítványok viszonylatába a vezetőtanár és jelöltjei kerülnek, továbbá hogy itt nem számolni tanítja a tanár a tanítványait, hanem tanítani tanítja a vezetőtanár a jelölteket. Különbség a párhuzamban két ponton mutatkozik. A tanár ismeretanyagot is nyújt és készségeket is fejleszt, a vezetőtanár viszont nagyrészt csak készségek kimunkálását végzi. Az ismeretnyújtást a jelölteknek az egyetem már elvégezte előtte. Másfelől: míg a tanár—tanítvány viszonyban csak egy közeg szerepel, a tananyag, addig a vezetőtanár—jelölt viszonylatban két közegben folyik az egyidejű pedagógiai mozgás: a tananyaggá gyúrt tudományban és a tanítványok együttesében. Szemléltetőbben:

Külső iskola: tanár, (— tananyag—), tanítvány.

Gyakorlóiskola: vezetőtanár, (—tananyag — tanulók —), jelölt.

A tanárképzés mint egyetemi feladat

A középiskolai tanárképzés az egyetem feladata, illetve egyes szaktárgyakat illetően (pl. testnevelés, ének) bizonyos főiskoláké. Ez utóbbiakkal most közelebbről nem foglalkozunk, mert a képzés szervezeti vonalán külön utakon járnak. Hangsúlyozzuk azonban, hogy a módszer elvi vonatkozásait az ő munkájukra nézve is érvényesnek tartjuk.

A egyetem a maga tanárképzési feladatát három nagy fázisban oldja meg, az egyetemi tanulmányok során, a gyakorlóiskolában és valamelyik külső iskolában folyó gyakorlat keretében. Az első és leghuzamosabb fázis helye maga az egyetem, súllyal annak második, harmadik és negyedik évfolyama.

Az első évfolyamon a jelöltek még csak szaktárgyukkal foglalkoznak, annak propedeutikájával ismerkednek, mint azzal a közeggel, amellyel való foglalkozás kapcsán lesz módjuk majdan iskolájukban a tanulók között oktató és nevelő munkát kifejteni. A második évtől kezdődően azonban már megismerkednek a lélektan különféle válfajaival, hogy ezek birtokában több sikerrel közelíthessék meg tanítványaikat, pedagógiát és didaktikát tanulnak, mely tárgyak keretében elvi síkon tisztázzák a nevelés és tanítás legáltalánosabban alapvető kérdéseit, de megismerkednek szaktárgyaik módszertanával is, és immár tárgyukra koncentrálva alkalmazzák a tanult elvi anyagot, végül a pedagógiatörténetben történeti áttekintést kapnak hivatásuk gyakorlatának történeti kialakulásáról. Ezek a pedagógiai tanulmányok itt-ott negkezdődnek már az első év folyamán, de belenyúlnak még az ötödik évbe is.

Ezt a tudományelméletet természetesen — mint minden tárgyat — megfelelő illusztrációkkal kell ellátni, illetve elegendő tapasztalati indukciós anyaggal kell megelőzőleg feltölteni, hogy az elvi megállapítások szükségszerűsége ad oculos demonstráltassék. Erre szolgálnak a másod-, harmad- és negyedéves tanárjelöltek csoportos gyakorlóiskolai látogatásai.

A másodéves hallgatók lélektani irányú megfigyeléseket végeznek pl. a figyelem, az érdeklődés vagy akár az erkölcsi magatartás vonatkozásában. A harmadévesek zömmel didaktikai problémák megoldását figyelik (ált. didaktikai elvek gyakorlati alkalmazása, az óratípus megválasztása, vagy egyéb). A negyedévesek a szaktárgyi módszertan előadásával kapcsolatban kapnak illusztrációkat. Mindezek a látogatások azonban csak akkor válnak igazán gyümölcsözőkké, ha egyrészt a felvetett kérdéseket mindhárom szinten, tehát az általános iskola alsó-, majd felső tagozatán, végül gimnáziális fokon is figyelemmel kísérik, másrészt ha e látogatásokat lehetőleg előtte is, utólag azonban minden esetben meg is beszélik. A megbeszéléseket az órát tartó tanár felvilágosításainak figyelembevétele mellett az egyetem szakelőadójának irányításával végzik. Probléma e látogatásokkal kapcsolatban három vonalon merül fel:

1. A jelöltek megismerkednek ugyan az egyetemen a pedagógia összes tárgyköreivel, de szóbanforgó látogatásaik nem koordinálódnak következetesen elméleti tanulmányaikkal. A magunk részéről helyesnek látnók az egyetemi előadások és a kapcsolatos látogatások következő szinkronját:

Évfolyam	Szakma	Pedagógiai tárgyak	Segédtudományok	Látogatások
I.	folyt.	Pedag. proped.	Ált. lélekt.	—
II.	folyt.	Pedagógia	Fejl. és nev. lélektan	(6 lélektani látog.)
III.	folyt.	Didaktika	Nev. tört.	(6 didaktikai látog.)
IV.	folyt.	Metodika	—	(6 módszertani látog.)

2. A gyakorlóiskolai tanulók a maguk három ötödéves tanárjelöltjével rövidesen összeszoknak. Azok a hátsó padokban elhelyezkedve egy hét múlva semmiféle zavaró szenzációt nem jelentenek az osztály számára. De amikor húsz ismeretlen fiatal férfi és nő tanárjelölt megszállja az osztályt, hátul oldalt és

néha elől is, elhelyezkedésük természetesen olyan lélektani helyzetet teremt, amelyben nemcsak a normál órák lélektanát nem lehet megfigyelni, de módszertanát is alig. A tanulók között ilyenkor jön el az ideje a szerepelni vágyóknak és a bohóckodóknak, ilyenkor nem fungálnak azok, akik csak elmélyedő munkahangulatokban tudnak dolgozni, márpedig ezek éppen ilyenkor alig teremthetők meg, hiányozván az óra meghittsége. Osztályfőnöki óra például egyátalán nem tartható ekkora nyilvánosság előtt. Illetve . . . mindezek csak nehézségek, amelyeknek leküzdése a tanító tanár figyelemkoncentráló erejétől és a látogató tömeg tapintatosságától függ, jórészt attól, hogy tudnak-e a viszonylag még kevés felelősséget érző másod- és harmadéves jelöltek az ügy érdekében minél jelentéktelenebbül megülni, mintha ott sem volnának. E téren a dolgok természeténél fogva vannak nehézségeink, s ezek csak részben szervezésiek, inkább lélektaniak, tehát pedagógiaiak.

3. Főként szervezési kérdés, de tárgyalása nem kerülhető el, mert elvileg is elevenbe vág, az, hogy ki tartsa ezeket a bemutató órákat a látogatók számára. Az órákat éppen a tanév leghasznosíthatóbb idején szinte az összes osztályokban az ötödéves tanárjelöltek tartják. Így a legkézenfekvőbb megoldás, hogy a jelölt mutassa be az órát, ha megvan rá a remény, hogy órája az adott és közölt látogatási szempontok vonatkozásában eléggé hasznosítható lesz. A biztonság szempontjából természetesen célszerűbb, ha a látogatás órájára a vezetőtanár visszaveszi a tanítást a saját kezébe, mert a maga gyakorlottságával egyrészt könnyebben le tudja küzdeni a tömeglátogatással járó osztályizgalmat, másrészt tanítás közben tud arra is gondolni, hogy a látogatók a maguk szempontjaira feltétlenül válaszokat nyerjenek anélkül, hogy ezek kihangsúlyozása különösebben zavarná az óra természetességét.

E problémák felmerülése nem azt jelenti, hogy a képzés munkájának ez a szakasza nem szolgálja a célt kielégítően, hanem azt, hogy esetleg a megoldás több sikerre vezető útjait kell keresnünk. Mindenesetre ügyelni kell a következő szempontokra: A látogatók száma ne haladja meg a húsz főt ugyanabban az osztályban. Egyazon napon legfeljebb három csoport látogassa az iskolát. A megfigyeléseket végeztető csoportvezető egyetemi előadó olyan szakos legyen, mint amely szaktárgy óráját éppen látogatják. Ugyancsak kívánatos, hogy a látogató csoportot a tagok szaktárgyainak megfelelő órákon hospitáltassa a gyakorlatok beosztásával megbízott vezető. A tapasztalat szerint a látogató másod- és harmadéves hallgatók még nemigen tudják célszerűen megválasztani a megbeszélésen felvetendő észrevételeiket, s igen sokszor az adott látogatási szempontoktól függetlenül csupán tetszett — nem tetszett alapon ítélik meg a látottakat. Ez persze egyébként érdekes lehet a megbeszélésen résztvevő tanároknak: a megbeszélés vezetője mégis ügyeljen arra, hogy a megbeszélés anyaga főként a bemutatás pozitív tanulságainak kiemelése legyen, ne váljék a megbeszélés a bemutató tanár órájának kellő szakértelem nélküli bírálgatásává.

A gyakorlóiskola mint a tanárképzés praxisának klasszikus helye

Az egyetem az ötödéves tanárjelöltek tanítási gyakorlatainak lebonyolíttatása érdekében gyakorlóiskolákat tart fenn. Az első kérdés ebben a problémakörben mindjárt az, hogy egyáltalán van-e szükség ezekre a gyakorlóiskolákra.

Felmerültek egyfelől olyan nézetek, hogy nincs szükség rájuk, mert a preparált miliőben, kitenyésztett tanulóközegben, erősen formális módszerekkel,

kis-óraszámmal tanító tanárok kényelmesebb munkakörülmények között dolgoznak, s így itt nem a valóságos élettel találkoznak a jelöltek, hanem annak üvegházi másával, nem is készülnek tehát fel benne jól a valóságos élet mindennapi munkájára. Másfelől azonban kialakult és érvényre jutott az a nézet, hogy pedagógiailag helytelen dolog volna az egyetemről éppen kikerült és a tudásukkal jóhiszeműen induló tanárjelölteket egyenesen a külső iskolák dobogóira bocsátani, hiszen ezeknek az iskoláknak sokszor igen nehezen kezelhető gyermekanyaga, nem mindig mintaszerűen tanító tanárainak esetleg kritizálható értékű segítségnyújtása, a rögtön magas óraszámokból következő és a hozzászokottság hiányából eredő fáradtság stb. kedvét szegheti az egyszerre mély-vízbe dobott, keserű sikertelenségekkel viaskodó tanárjelöltnek, aki — hogy egyáltalán felülmaradjon — hajlandó lesz a legegyszerűbben kínálkozó módszerekkel és eszközökkel dolgozni. S ha látja, hogy ezekkel is megél, a továbbiakban könnyen válik cinikus tangéppé.

Magunk is az utóbbi nézetből indultunk ki, amikor amellett törünk lándzsát, hogy igenis, szüksége van gyakorlóiskolákra a tanárképzésnek. A bonyolult társadalomban élő és bonyolult munkát végző ember többféle iskolán megy keresztül, amíg eljut odáig, hogy végül is megállja a helyét a maga posztján. A szülői ház melege, vagy a napközi otthon közössége, majd az ifjúsági mozgalom azok a gyakorló terepek, amelyeken a gyermekember megtanulja az élet mozgásait, mielőtt a termelő munka természeti és társadalmi törvények megszabta útjára lép. A fiatal orvosjelölt a klinikán gyakorolja be mesterségét. Az ipari munkást sem állítják rögtön a gép mellé selejtet termelni: a tanárjelöltnek is szüksége van a maga tanműhelyére, ahol kevésbé veszedelmes körülmények között kísérletezhet hivatása első mozgásaival. A tanárjelöltek tanműhelyei a gyakorlóiskolák, amelyekben a fokozatok megtartásával, kellő adagolással, nem-riasztó állapotok közepette, a leghozzáértőbb vezetőtanárok irányításával ismerhetik meg a jelöltek az iskolai élet különféle foglalkozásainak módját. A katonai gyakorlótér nem harctér, de felveti annak minden problémáját. A gyakorló iskola sem külső iskola, de annak minden kérdését mégiscsak felvető tükörképe. Igaz, ez a tükör szépít, mert célszerűen torzít, s mert a valóságnak csak égi mása, de már csak azért is szükség van rá, hogy a jelölt majd mint tanár visszaemlékezhessék, mi is a norma, mi az a színvonal, amelyet adott munkahelyén neki is meg kell majd közelítenie, el kell érnie, vagy — ambícióitól függően — túl kell szárnyalnia.

De szükség van a gyakorlóiskolára azért is, mert az egyetemi évek folyamán tanult általános-, gyermek- és fejlődéslélektanhoz, didaktikához, módszertanhoz — mint már szóltunk róla — feltétlenül illusztrációkra, illetve indukciós szemléleti anyagra van szükségük a jelölteknek. Ezeket pedig csak a gyakorlóiskola nyújthatja olyan szinten és olyan körülmények között, hogy azokból a jelöltek különösebb nehézségek nélkül elvonhassák azokat az elméleti tételeket, amelyekhez kísérő oktatóik a tanítás megfigyeltetése révén induktíve el akarnak jutni. Igaz, a rosszból is lehet okulni, de azért csak könnyebb a jó példából, mint a bonyolultabb értelmezgetésre szoruló rosszból. A riasztó példának is van pedagógiai hatása: taszít. A jó példa azonban vonz, s ez több haszonnal jár. Természetesen nem makulátlan a gyakorlóiskolák munkája sem, de azért a különlegesen szervezett körülményeknél fogva mégiscsak több bennük a pozitívumaival ható mozzanat, mint másutt.

Azzal az elgondolással szemben, hogy gyakorlóiskolák helyett külső iskolák kíváló tanárai mellé kellene beosztani a jelölteket iskolai gyakorlatra, csak azt

hozzuk fel, hogy nemcsak a vezető tanár személye van alakító hatással a jelöltre, hanem az egész nevelőtestület a maga egységében, amely viszont mindig akkor egységesebb, ha tagjai viszonylag egyszintűek (vezetőtanárok). A sima testületben egy-két megbízott vezetőtanár alkalmat ad nemkívánatos emberi érzelmek elburjánzására, a megkülönböztetésekből származó rossz közszellemre.

A jó gyakorlóiskolában fiú- és leánygyermekek együttes nevelése folyik. Nemcsak azért, mert ez az ifjúság erkölcsi nevelésének jövő iránya és egyik módszere, hanem abból a gyakorlati tényből kiindulva is, hogy a jelölt is vegyes iskolában fog tanítani, vagy ha egyelőre nem is vegyesben, akkor sem tudható előre, hogy fiú- avagy leányiskolába juttatja sorsa. Tehát ha valahol, a gyakorlóiskolában kell megismerkednie a fiúk és leányok nevelésének akár külön-külön módjával (de feltétlenül mind a kettővel), akár pedig együttes nevelésük nagy hozzáértést feltételező módszerével.

Hogy a jó gyakorlóiskolában milyen szükség van egészséges ifjúsági mozgalmi életre, az összes iskolai munkakörök egymást harmónikusan kiegészítő működtetésére, most nem tárgyaljuk. Ezek elsősorban szervezeti és szervezési problémák, most kevésbé vágnak tárgykörünkbe.

Sokkal inkább itt tárgyalandó kérdés a jelölt helye a gyakorlóiskola tanári testületében, illetőleg helye a testület és a tanulóifjúság között.

A jelölt a testület felől nézve magasabb fokon tanuló tanítvány, akinek éppen ezért a helyzete is alárendelt jellegű a testülettel szemben. De ez a viszony a tanári testület és a jelöltek gárdája között csak belül, egymás közti viszonylatban ilyen. A tanulók felé a tanár is, a jelölt is tanár úr és tanárnő, akikkel szemben a tanuló egyazon erkölcsi tisztelettel és kötelezettségekkel adózik. S mivel az iskola élete elsősorban nem a tanárok egymás közti viszonylatának szervezett bonyolítása, hanem mégiscsak tanárok és tanítványok munkájának szervezett folyamata: a jelöltnek végül is a testülethez kell tartoznia.

A jelöltnek meg kell ismerkednie az iskolai élet minden fázisával, hivatali mozzanatával, minden testületi kérdésével, s ez természetszerűen csak a testület keretében képzelhető el. A jelöltnek azonban nemcsak ismerkednie kell a testületi élettel, hanem formálódnia is kell annak hatása alatt. Ezt a személyiségformáló hatást pedig csak a személyes együttlét, hosszabban tartó szorosabb kapcsolat folyamán nyerheti el a jelölt a testülettől. A jelöltnek — mint a tapasztalat megmutatta — a gyakorlóéve az utolsó alkalma arra, hogy megismerkedjék a társadalmi és hivatali együttlét illő formáival, amelyeket mégiscsak meg kell szoknia a diákélet kialakította lazább stílusú viselkedés után és helyett. Ehhez viszont a testületi életbe való beleilleszkedés, a viselkedésnek az érettebbek közötti csiszolódása a legcélszerűbb keret. A testülethez tartozás súlya tekintélyt teremt a jelöltnek a tanulók előtt, akik hajlamosak arra — s itt a magasabb évfolyamú gimnazistákra gondolunk, — hogy a koruknál fogva hozzájuk közel álló jelöltekkel a kívánatosnál nagyobb fokú és helytelen irányú jóviszonyt (bizalmaskodást) kezdeményezzenek. Megfordítva: ha a jelölt nem érzi eléggé a testülethez tartozás biztonságát és az ezzel járó kötelezettségeket, ő is hajlamos lesz arra, hogy a tanulóknál keressen magának közelebbi kört, már csak azért is, hogy iskolai munkájának sikeréhez a tanulók támogatását megnyerje. A közös alapot a helytelen tartalmú barátkozásra néha az a helytelen elv alkotja, hogy a jelölt ugyanolyan függő helyzetben van a tanároktól, mint a tanuló, holott ez a függés korántsem egyaránti, inkább csak szintén függés.

A testület tagjainak és a jelölteknek ez az együvé tartozása természetesen nem jelent állandó együttlétet. Mai gyakorlóiskoláink mammut-iskolák. Egyiké-

nek-másikának közel száz személyből áll a tanári testülete, s a jelöltek száma is jóval meghaladja a százat. Kétszázegynéhány ember nem lehet együtt úgy, hogy mindenki mindenkivel érintkezzék. A testületi szellem egyöntetűsége sem jelenti azt, hogy mindenki mindenkivel egyformán barátkozzék. A jelöltnek mindazáltal két dolgot meg kell tapasztalnia. Egyrészt éreznie kell a lényeges dolgokban megnyilatkozó tanári egységet, az összetartozás egymást segítő szellemét, másrészt látnia kell, hogy a testület szükségszerűen csoportokra oszlik, de olyan csoportokra, amelyeknek a tagjai az azonos szaktárgyi érdeklődés és munkakör révén keresik egymás társaságát. (E társulások legális formája a szakmai munkaközösség.) Még a testületen belüli személyes barátkozás alapja is legtöbbnyire ez a szakmai érdeklődés. Hogy a zene, a sport stb, miféle egyéb csoportosulásokat is hoz létre, most nem ide tartozik. Nos, a jelölteknek be kell osztódniok a testületi nagy egységen belül ezekbe a munkaközösségekbe is. E munkaközösségek szerencsés iskolaépületi szerkezet esetén szertárakban, laboratóriumokban, könyvtárrészlegekben tanyázhatnak üres, illetve előkészítő és megbeszélő óráikban. Ez a megoldás bizonyos fokig enyhíti a tanári tanácskozó terem szinte elviselhetetlen zsúfoltságát is, amelyben éppen a zsúfoltság miatt semmiféle komoly munkát végezni nem lehet. Az együvékerült munkacsoportokban a vezetőtanárok viszonyának foka és minősége a jelöltekhez az „atyai jóbarát" kifejezéssel volna megközelítően kifejezhető. A tanár általában kartársnak, kollégának nevezheti jelöltjét, s tartsa fenn vele a harmadik személyben való beszélgetés távolságát, a jelölt viszont szólítsa tanár úrnak, illetve tanárnőnek vezetőtanárát s a testület többi tagjait is. Így az irányító szerep tisztelete könnyebben megőrizhető, mint esetleges tegeződés esetén.

Ezek látszólag formális kérdések, amelyek nem tartoznak a lényeghez. A tapasztalatok azonban arra kényszerítenek bennünket, hogy elismerjük a formaságoknak bizonyos egyensúlyozó szerepét. Ezek letompítják az érzelmek kifejeződésének nemkívánatos éleit, s bizonyos objektivitást kényszerítenek az emberileg szubjektív felekre. Ezért jó például, ha az értekezletet vezető tanár az egymás közt egyébként tegeződő hallgatókat az értekezlet tartamára harmadik személyben folytatott tárgyalásra kényszeríti. Indoklás: barátok egymást személyi kapcsolatban tegezhetik, értekezleten azonban nem barátok, hanem tárgyaló felek vannak jelen, akiket személyükön felüli ügyek hoztak össze, A jelöltek így megszokják a hivatali életben elfogadott érintkezési formákat, amelyek a nélkülözhetetlen higgadtságot, tárgyilagosságot, a kölcsönös türelmet bizonyos fokig máris biztosítják. A testület többi tagjaival előforduló elkerülhetetlen, sőt szükséges érintkezésről csak néhány szót. A jelölt legtöbbnyire saját szakmai munkaközösségének körében él, dolgozik, érintkezik társaival és vezetőtanárával. Más szakmájú tanárokkal nincs semmiféle személyes kapcsolata. Jó, ha látásból ismerik egymást. Mivel azonban a jelölt iskolai kötelességei mégiscsak szükségessé teszik, hogy más tanárokkal is kapcsolatba kerüljön, ennek a kapcsolatnak a módjáról is kell néhány szót ejtenünk. A tapasztalat szerint sok kényelmetlenséget okoz, ha a jelöltek a folyosókon szólítják meg az általuk személyesen nem ismert tanárokat például óralátogatás engedélyezésének kérése céljából. Helyesebb, ha a vezetőtanár hozza össze a jelöltet azzal a másik tanárral, akinek óráját meghallgatni ő tartja kívánatosnak jelöltje számára. Nem volna célszerű, ha a hallgatók egyéni ízlése szerint jönnének divatba egyes tanárok a többiek rovására. A hallgató még nem tudja megítélni, ki a jobb tanár, legalábbis nincs ideje ahhoz, hogy alaposabb összehasonlításokat tegyen. Éppen ezért a felkapottabb tanárok körül tömegek rajzanának, más taná-

rok kifelé esetleg kevésbé tetszetős értékei viszont nem kerülnének az érdeklődés előterébe. A vezetőtanár tudja jobban, melyik tanárnál mit lehet nagyobb haszonnal megfigyelni. Sőt arra is leginkább ő tud figyelemmel lenni, hogy a hallgatók fogadásának terhe egyenletesen oszoljék meg a kollégátusban. Ő mutassa be jelöltjét annak a kartársának, akivel a létrehozandó hospitálást előre megbeszélte. Ő is legyen jelen a látogatáson, hogy az azt követő megbeszélésen az esetleges módszeres különbségek kellő tárgyilagossággal nyerjenek értelmezést. Mindezzel nem nehezítjük a jelöltek érintkezését a többi tanárokkal, hanem inkább megkönnyítjük az érintkezés bonyolítását, hadd lássák a fiatal és hajlítható jelöltek más tanárok árnyalatilag bizonyára különböző módszereit, hadd ismerjék meg ezek esetleges kísérleteit is, hadd lássák, hogy több út is vezethet ugyanazon cél felé. Csak így tudják összeszedni azokat a tapasztalatokat, amelyekből a maguk személyiségének legjobban megfelelő módszeres eljárásokat kiszűrhetik, s amely módszeres eljárások azután új egységbe ötvözhetők. Ez utóbbi szempont rendkívül fontos, mert vannak módszerek, amelyek csak bizonyos tanári egyéniségek használatában vezetnek sikerre, s le nem másolhatók. De ezek a módszerek is adhatnak indításokat az eddig használt módszerek árnyalására és továbbfejlesztésére. Viszont az is igaz, hogy a több helyről összehordott és külön-külön sikeresnek bizonyult módszeres mozzanatok nem feltétlenül vegyülnek jól, nem biztos, hogy egységes szintézisbe hozhatók, s lehet, hogy csak zavaros egyveleg lesz keveredésükből. Ezért helyes, ha a felelősnek kijelölt vezetőtanár maga irányítja ennek a mixelésnek az arányait és módját.

Mindenesetre nagyon jelentősnek tartjuk a jelöltek tapasztalatszerzését más tanároknál már csak azért is, mert nem kívánatos, hogy a jelölt egyedül és végképp egyetlen tanárhoz, vezetőtanárához idomuljon. Nem volna szerencsés dolog, ha egy ilyesféle személyi kultusz rögződnék meg a jelöltben. Feltétlenül fontos a többoldalú tapasztalatszerzés a kezdő erélyes irányítása mellett, mert a cél végül is az, hogy a jelölt majdan önálló tanári személyiséggé váljék, aki a a gyakorlóiskolában megszerezve az induláshoz szükséges alapkészségeket — vezetőtanára folyamatosan érvényesülő hatásának eredményeként egy bizonyos pedagógiai következetességet, a másutt látottak alapján pedig módosítások lehetőségét — végül is a saját útját fogja járni.

A jelöltnek azonban meg kell találnia a maga helyét a tanulók között is. Már itt tudomásul kell vennie, hogy a tanórákon folyó közös munka csak egyik szektora a tanári munkának, ahol az anyag kötöttsége és a didaktikai szokványok pergetése nemigen enged személyesebbé váló beszégetéseket megindulni, s hogy éppen ezért a jelöltnek magának kell keresnie egyéb alkalmakat is a gyermeki lélek megközelítésének gyakorlására. Ezekről az egyéb, mégpedig szintén szervezett alkalmakról (ifjúsági szervezet, szakkörök, stb.) majd a maguk helyén szólunk, itt inkább csak arra szeretnénk rámutatni, mi a jelentőségük azoknak a kötetlen alkalmaknak, amelyeket a folyosók nyújtanak az óraközi szünetekben nemcsak a tanároknak, hanem a jelölteknek is. Itt egészítheti ki a tanárjelölt gyermeklélektani ismereteit a mindennapok nyújtotta, valóságos esetekből elvonható általánosítások révén, itt érdeklődhet a tanulók óra alatti viselkedésének okai felől (hajlam, figyelmetlenség, egy-egy sikerült vagy nem sikerült felelet lelki hatása), itt figyelheti meg, ki kivel barátkozik, miről beszélgetnek a gyermekek, melyik a magát mindenáron érvényesíteni akaró tanuló, melyik a visszahúzódó természetű, mi a játékuk és hogyan játsszák azt, stb. De nem csupán a gyermekismereti tapasztalatszerzésről lehet szó a folyosón: nevelési alkalmak is kínálkoznak bőven. Egy-egy szerény megjegyzéssel, vagy egy semmi-

képpen sem tolakodó, inkább tán közömbösnek tűnő kérdéssel igen közel kerülhet a jelölt a vidáman játszó csoporthoz, vagy a magában ődöngő diákhoz, esetleg a vitatkozó társasághoz, részt vehet örömükben és bánatukban, s mikor a gyermekek szíve és szája megnyílik előtte, felhasználhatja az alkalmat a maga tudásbeli vagy erkölcsi értékeinek megfelelő formájú közlésére. Természetesen számolnia kell azzal, hogy a tanárban és jelöltben egyaránt ellenfelet szimatoló gyermekek esetleg eleve elzárkóznak közeledésétől, vagy éppen akkor csukják be már-már nyíladozó szívüket, amikor a nevelő szándékot észreveszik. De ez is figyelmeztetés a jelöltnek önkritikára: Mi az oka annak, hogy nem fogadnak maguk közé a gyermekek, vagy ha engem elfogadnak is, tanácsaimat nem tudják magukévá tenni? Egyszóval : a jelölt e vonalon is úgy viszonyuljon a tanulókhoz, mint a tanár. A különbség e vonatkozásban csupán annyi, hogy a tanár az osztály és tanuló egész gondját felelősséggel vállalja, a jelölt pedig egyelőre csak a problémamozzanatok mint részfeladatok oldozgatásában gyakorolja magát.

Röviden hadd utaljunk még arra is, hogy a jelöltek és a tanulók helyes kapcsolatában mi a szerepe annak a hangnemnek és stílusnak, melyet a jelölt kezdeményezhet, illetve megengedhet. Meg kell tanítani a jelöltet arra, hogy a tanulókkal nem lehet magas lóról beszélnie, de holmi leereszkedés sem vezet célra. Csak a természetes közvetlenség az, amit a gyermek elhúzódás, csúfolódás vagy gyűlölet nélkül elbír. Ami a tegezést illeti: a serdülés előtti gyermekeket, fiúkat és leányokat egyaránt bátran tegezheti a tanárjelölt, a férfi is, a nő is. A serdülés azonban már az egyéniség, a személyi öntudat kifejlődésének korszaka. Ilyenkor tanácsos áttérni a harmadik személyű érintkezésre, talán azzal az egy kivétellel, hogy női tanárjelölt tegezheti nagylány-növendékeit. Férfi tanárjelölttől nagylányok nem fogadják el ezt, de a nagyfiúk sem, sem férfi-, sem női tanárjelölttől. Ezek a tanácsok természetesen kellő óvatosság mellett módosíthatók.

A fentiek szerint tehát a gyakorlóiskola a tanári mesterség tanműhelye, ahol a tanárjelölt szakavatott irányítása mellett megismerkedik leendő hivatásának gyakorlatával, megteszi első lépéseit az ifjúsággal való tanári foglalkozás terén.

A szervezés néhány kérdése

A kétszakos jelölt az egyik félévben az egyik tárgyát az általános-, a másik félévben a másik tárgyát a középiskolában gyakorolja. Egy-egy tanárhoz félévenként három tanárjelöltet célszerű beosztani. Időbeosztás: szeptemberben a tanár tanít, októberben és novemberben a jelöltek egymás után más-más osztályban vagy párhuzamosan. Decemberben és a januárban a tanár maga tanít. A második félévben puszta hospitálásra már nemigen van szükség, hiszen a jelöltek az előző félévben a látogatások hasznosításának és az óravázlat készítésének általános elveit már úgyis elsajátították. Itt csak alkalmazniok kell azokat másik tárgyukra is.

A jelölt tanítási órájához a szervezést illetően egy előkészítő és egy megbeszélő óra tartozik. Amíg a jelölt meg nem kezdi aktív gyakorlatát, az előkészítések és megbeszélések a vezetőtanár óráihoz csatlakoznak.

Az előkészítő óra

Az előkészítő órákat a vezetőtanár csoportja közösségében tartja. Az órák tartalma az előhaladásnak megfelelően változó, fejlődő jellegű, mindig követi azt a fokot, amelyet a jelölt a maga készségeinek kifejlesztése során már elért. A csoport előhaladásának menete általában két szakaszra osztható:

1. A látogatás időszaka. (Passzív gyak.) A tanár tanít.
2. A tanítás időszaka (Aktív gyak.) A jelölt tanít.

A tanár egy-egy hallgató aktív gyakorlatának befejeztével esetleg beiktathat néhány saját órát is a következő jelölt tanításainak megkezdése előtt, ha ennek a tanulók érdekét tekintve szükségét látja.

A látogatási időszakban a tanár tanít, csoportja pedig hallgatja óráit. Mindegyiket. Ebben az időszakban a vezető tanár azt tudatosítja jelöltjeiben, mit látnak és hallanak majd a megtartandó órákon. Ismerteti megtartandó óráinak vázlatát, felhívja a figyelmet az osztályban majdan tapasztalható körülményekre, megfigyelési szempontokat ad a jelölteknek. (Érdeklődés, viselkedés, egyes különösebben érdekes tanulók stb.) Megtanítja a jelölteknek a tanórákon gyűjtött megfigyelések legcélszerűbb jegyzetelési módját. Eleinte csak egy-egy szempont szerint kell megfigyeléseket gyűjtenie, később a komplex elemzés módját is megtanítja. Célszerű, ha a tanár nem kész vázlatát mutatja meg csoportjának, hanem genetikusan, létrejöttében szemlélteti a vázlatkészítés módszerét. Megmutatja a tárgy tantervi anyagának jegyzékét, az ennek alapján készített tematikus tanmenetet, ismerteti ennek készítési módját, majd szemléltetésül ott az előkészítő órán mutatja meg, hogyan készül egyik holnapi vázlata. Megmutatja azokat a szakkönyveket, folyóiratcikkeket, amelyeket felhasznál a tankönyv szövegének helyes értelmezéséhez. Megmutatja, hogyan kell az így összegyűjtött tudományosan érvényes anyagból önmagában is kerek, az előző órák alapján érthető, éppen óraegységnyi részt kiszakítani, hogyan kell az oktatási anyagnak megfelelő oktatási és nevelési célt kitűzni, hogyan kell az anyagot a célnak megfelelően feldolgozni. (Elrendezés, szemléltetési anyag összeválogatása, a táblai vázlat jól megfontolt vezérszavainak megállapítása, a megfelelő óratípus kiválasztása, a rögzítő és ellenőrző mozzanatok beállítása stb.)

A jelöltek a tanár ez előkészítő tájékoztatásáról jegyzeteket készítenek füzetükbe, amelybe beírják az együtt elkészített óravázlatot is. A harmadik héten a tanár már megbízza jelöltjeit, hogy az eddigi közös munka alapján és tanulságai szerint óraterv-elgondolással jöjjenek fel az előkészítő órára. Helyes, ha a jelöltek mind ugyanarra az órára készítik el vázlatterveiket, mert így mód nyílik arra, hogy a megfelelő összehasonlítások után, a tervek helyes elgondolásainak felhasználásával készítse el a tanár a maga óratervét, ott, előttük, velük együtt. Ez az eljárás növeli a jelöltek érdeklődését és nevelői öntudatát. A negyedik héttől kezdve már minden jelölt csak ahhoz az órához készít vázlattervet, amely abban az osztályban következik sorra, amelyben a következő héten az első jelölt megkezdi aktív gyakorlatát. Innen kezdve mindig arra az órára készülnek közösen, amelyet a tanító jelölt fog tanítani. Ismételten hangsúlyozzuk, hogy az óravázlatokat a tanár ne diktálja a jelölteknek. A vázlat milyenségére nézve igen fontos, hogy tartalmas legyen. Ne csak az egymás után következő problémákat nevezze meg sorra, hanem azok megoldását is tartalmazza (kérdés — válasz). Legyen benne a vázlatban az órán tárgyalásra kerülő anyag sűrített tartalmát közlő „tábla képe" is. Legyen benne az óramenettel párhuzamosan a didaktikai megoldásra, valamint a szemléltetés módjára való utalás is. A vázlatok fokozato-

san rövidüljenek. A zárótanítás vázlata már csak egy oldal legyen. A jelöltnek ekkorra már olyan vázlatból kell tudnia tanítani, amilyet tanárkorában készít majd. Az pedig nem lesz több egy oldalnál.

A tanítási óra

A gyakorlóiskolában a tanítási órákat bizonyos időszakban a vezetőtanár tartja, bizonyos időszakban pedig a jelöltek. Hogy a tanítás így több személy közt megosztva folyik, pedagógiai szempontból hátrányosnak látszik — vagy az is lehet — a tanulókra nézve. A vezetőtanár kötelessége e hátrányok csökkentése, illetve megszüntetése. A tanár energikus munkája (mikor ő tanít) a jelölt munkájának határozott irányítása (mikor az tanít), a tanulók folyamatos kézbentartása az osztályon kívüli kötetlen foglalkozásokon keresztül stb.: mindez segíthet a hátrányok leküzdésében. Az is jelentős pozitív mozzanat lehet ebben a vonatkozásban, hogy a jelölt — éppen mert órájára minden alkalommal alaposan előkészíti, s mert ő is érdekelt abban, hogy órája a lehető legjobban sikerüljön — igen felkészülten jár be órájára. Így általában elmondhatjuk: a jó gyakorlóiskolában a vezetőtanár mindig mintaszerűen tanít, a jelölt pedig — mivel hivatása gyakorlásának legelső időszakáról van szó — a tőle telhető legnagyobb mértékben alkalmazkodik vezetőtanára irányításához. Így az osztály tanulmányainak pedagógiai irányítása, annak egysége mégiscsak biztosítható.

A tanítási órákat a jelölt ún. látogatási időszaka alatt a vezetőtanár tartja. Ezekkel az órákkal szemben a tanárképzés szempontjából két különleges követelményt támaszthatunk: legyenek ezek az órák tekintettel elsősorban a tanulókra, s érvényesüljenek bennük a didaktika és metodika elvei, de legyenek tekintettel a látogató tanárjelöltekre is anélkül, hogy ez a tekintet az előbbi követelmény teljesítését zavarná.

E kettős követelmény komoly pedagógiai feladat elé állítja a tanárt. Úgy kell tanítania, hogy a tanulók azt érezzék, illetve megérezzék, itt minden őértük történik, hogy a tanár minden szava, didaktikai lépése az anyag számukra legcélszerűbb megvilágítását szolgálja, de ezt kell szolgálnia az ő bekapcsolódásuknak is a tanár munkájába. A tanárnak úgy kell tanítania, hogy a tanulóknak ne legyen olyasféle érzésük, mintha ők csak a szereplői vagy statisztái volnának egy színdarabnak, amely a tanárjelöltek kedvéért rendeztetik, sőt rögtönöztetik. Ugyanakkor a tanárnak úgy kell tanítania, hogy a jelöltek különösebb módszereskedés nélkül is kiérezzék az egyes didaktikai lépések szükségszerűségét és jelentőségét a maguk helyén. Ne legyen az óra sematikus ábra; legyen egy darab élet, egy lüktető organizmus élveboncolása, mely művelet előtt a függönyt fellebbentették, hogy az értő illetékesek megláthassák az oktatás és nevelés szellemi mozgásainak törvényszerűségeit in praxi. Az óra semmiképpen se legyen bűvészmutatvány, színpad, porond, ahol a szereplő tanár fölényesen fitogtatja, hogyan kell bánni idomítható alávetettjeivel. A természetellenes mesterkedés feltétlenül visszaüt: az idomítottak csak a bűvölet tartamára viselkednek a szuggesztió szerint (ami nem pedagógia), de az is megtörténhet, hogy kiszakítják magukat a bűvölő hatalom alól, s nem felelnek a hívószókra. Valljuk meg, senki, tehát a diák sem szeret puszta ábra, illusztráció lenni mások előtt, különösen intimebb funkcióinak végzése közben. A jó óra pedig intim dolog, nem bámulnivaló látványosság. Olyan mint a szülés: a szellem elemi mozdulatai közben, a tanár óvatosan beavatkozó segítségével, az értelem, érzelem és akarat véres verejtékében születik meg a kisded, az új fogalom, az új ismereti elem.

A gondolat szülőfájdalmai s a logikai mozdulatok végzéséhez szükséges benső csönd viszont nem bírják a nyilvánosságot. A születő gondolat szemérmetes. A gyakorlóiskolának bizonyos értelemben klinikai jellege van. Nem mutatványokat prezentálnak benne a tanárok, hanem valóságos műtéteket végeznek, hogy hamarosan valóságos műtéteket végezhessenek benne az egyelőre asszisztáló jelöltek is. Az ügyeskedések, a pózok, az önmagukért kivágott díszlépések felesleges, tehát káros mozdulatok a törvényszerűségek megnyilvánulásának útjában. Hogy a látogató jelölt az óra folyamán valóban észrevegye azokat a didaktikai mozzanatokat, amelyek az órát célja felé görgetik, annak nem az a módja, hogy a tanár egy bizonyos módszeres lépésnél odaintsen a szeme sarkából a jelöltjeinek, vagy hogy bizonyos szavakat nagyobb hangsúllyal tegyen nyomatékosabbá. Az efféle, tárgyhoz nem tartozó mozzanatokat a tanulók észreveszik, és kizökkennek a probléma tárgyául szolgáló kérdés gondolatvilágából, nem is szólva arról, hogy az érzelmi nevelőhatás áramköre is kikapcsolódik. A helyes eljárás az, hogy a tanár előre, már az előkészítő órán felhívja jelöltjeinek figyelmét arra, mit kell majd megfigyelniök, hogyan és milyen lépésekkel fogja kihasználni az órán adódó lehetőségeket a kitűzött célok elérésére, illetve miként teremt tudatosan olyan helyzeteket, amelyekben a törvényszerűségek szükségszerű következményekként válnak világossá a tanulók tudatában. A jó előkészítés, a megfigyelési szempontok tervszerű kijelölése előfeltétele tehát annak, hogy az óra ne váljék technikai mutatvánnyá, hanem a maga belső törvényszerűségei szerint gördülhessen előre az ismeretnyújtás és erkölcsi nevelés sikerei felé.

Hogy jó órát hogyan kell tartani, annak megtárgyalása most nem tartozik ide. Benne van az általános didaktikában és a tárgy metodikájában, a vezetőtanárok pedig igen jól ismerik ezeket. Most inkább azokat a járulékos követelményeket szeretnők hangsúlyozni, amelyeket a képző munkát végző tanárnak pluszként kell kielégítenie.

A vezetőtanár mindig készítse el tanítási anyagának úgynevezett táblai vázlatát, mindvégig, az ötödik általános iskolai osztálytól mind az érettségi előtt álló negyedik gimnáziumi osztályig. Megengedjük, a magasabb osztályos gimnáziumi tanulók már tudnak jegyzetelni, s ezért más iskolában talán el is hagyható a tanár részéről a táblai vázlat készítése. Gyakorlóiskolában azonban más a helyzet. Itt a jelölteket kell megtanítani táblai vázlat készítésére, s ha negyedik gimnáziumi osztályban tanít a jelölt, akkor ott. Mert ez a vázlatkészítés tanítja meg a jelölteket arra, hogyan kell a lényegest a lényegtelentől a tanulók számára is szembetűnően megkülönböztetni, a lényegeset velősen megfogalmazni, a tipográfiai eszközök és a sematikus ábrázolás emlékezeti rögzítő erejét felhasználni. A természettudományos szakok tanárai tudják ezt, és élnek is a táblahasználat nagyszerű lehetőségeivel. Az irodalom-szakosok és a történészek azonban az előadás és megbeszélés hevében gyakran elfelejtik, hogy a szó elszáll, illetőleg, hogy a tanulók tudatában nem mindig a leglényegesebb tudnivaló ragad meg. Jó tehát, ha a tanár krétával a kezében magyaráz, s a lényeges szót, nevet, évszámot, összefüggést, megfelelő ki-bekezdésekben irányító jelekkel sorszámozással stb. azon melegiben fel is jegyzi a táblára, avagy a megbeszélés befejeztével, az óra összefoglaló részében rögzíti táblai vázlatban. Ez — a tanulók füzetébe is bevezetve — az otthoni tanulást is segíti, de segíti az emlékezetet az ismétléskor is, amikor már nem állván módjában harmincoldalas leckék végigolvasása, csak a füzete óravázlatait nézi át a tanuló, s a könyvből csak azt olvassa el, ami túlságosan elmosódott az emlékezetében. Annál is inkább meg

kell tanítani a tanárjelöltet a jó táblai vázlat készítésére, mert a tanári gyakorlatban úgyis a táblai vázlat lesz egyben az óravázlata is. Arról most nem kell beszélnünk, hogy az otthon előre elkészített táblai vázlat miként módosul az órán, ha a tanár az aktívan közreműködő tanulók észrevételeit és gondolatait is bele akarja foglalni tanítása anyagának rögzített képébe.

Nem lényegtelen kérdés az sem, hogyan mozog a tanár az óráján. Nem kívánjuk megszabni, hogy a katedrán álljon, vagy a padok előtt, sétáljon-e, avagy egyhelyben álljon, netán ott trónoljon a tanári katedra karosszékében. Mindezek a mozgásformák lehetnek jók is, rosszak is, aszerint hogy akkor úgy szükségesek-e. El lehet képzelni, hogy valaki ülve feleltet, de hogy miképpen használja a táblát ülve, kevésbé. A dobogón állva jól lehet magyarázni, de megbeszélést vezetni sokkal meghittebb az egyik pad mellől. Még a padok közé bemenni sem tilos, hiszen így lehet például egy-egy figyelmetlenebb csoportot a megbeszélés menetének megszakítása nélkül bevonni a közös munkába. De a tanár padok közötti és padok előtti folytonos sétája, maga-elé beszélése már idegesítő, mert céltalan. Idegesítő már csak azért is, mert az egész osztály kénytelen a sétáló tanár után forogni, figyelemzavaró is, mert akik mellett elsétál a tanár, mind abbahagyják munkájukat egy pillanatra, és felnéznek rá. Általában két szabályt állítanánk e vonatkozásban a tanár és tanárjelölt elé: helyezkedjenek el úgy, hogy mindenkit láthassanak, mindenkivel szembenézhessenek, s csak annyit mozogjanak, amennyit pedagógiai érdekek kívánnak meg.

Az öltözködésről sem haszontalan néhány szót ejteni. A tanár krétával dolgozik, szertári munkája is van: kívánatos, hogy munkaköpenyt viseljen az iskolában. A férfi is, nő is. Helyes, ha a tanárjelölt is beszerzi ezt a ruhadarabot, nem utolsósorban abból az érdekből, amelyre hivatkozva tanulóinkat is munkaköpenybe öltöztetjük. (Akadnak tanárjelöltek, akik csikos pulóverekben, ingujjban állnának tanítványaik elé, s tanárjelölt nők, akik papagálykardigánokban tündöklenének a folyosókon, ha nem figyelmeztetnők őket a hely és szerepük komolyságára.

Míg a tanár tanít, a jelöltek az üresen hagyott utolsó padokban foglaljanak helyet, hogy a figyelmet minél kevésbé vonhassák magukra. Oldalt vagy elől ülniök semmiképpen sem kívánatos. A tanulóknak a munka folyamán, annak szellemi izgalmában szinte el kell felejtkezniök arról, hogy rajtuk és tanárukon kívül még más is van a teremben. A meghittség atmoszféráját feltétlenül zavarná az őket figyelő szemek kutató tekintete és szavaik jegyzőkönyvelésének látása. Viszont az is igaz, hogy néhány hét elteltével a jelölteknek már nem szabad idegen személyeknek lenniök az osztályban. A tanár bemutatta őket a tanulóknak, ők a szünetekben szóba elegyedtek velük, jelenlétük mind megszokottabbá vált, hovatovább együttdolgozó harmadik személyekké lettek: mégis jobb, ha mindvégig a tanulók mögött helyezkednek el. A jelöltek jegyzetfüzetéről már tettünk említést az előkészítéssel kapcsolatban. Az ott elmondottakra is visszautalva most bővebben ismertetjük ezt a füzetet. Legyen a füzet nagyalakú, vastag, keménytáblás napló, melybe a hallgató napról napra beírja az előkészítő órákon kialakított óravázlatokat, tanára utasításait stb., bejegyzi a tanítási órán gyűjtött megfigyeléseit, a megbeszélési órák tanulságait. A tanítási órákon folyó jegyzetelés hasznos módja, ha a jelölt — de a tanár is ! — egy függőleges vonallal kettéosztja füzete soron következő lapját, s baloldalra gyűjti az óra szakmai anyagára vonatkozó jegyzeteit, jobboldalra pedig a módszerre vonatkozókat, plusz-jellel látva el a helyesnek minősített, minusszal a helytelennek, illetve kérdésesnek tartott mozzanatokat. A lap alján célszerű néhány sort fenntartani

egyéb észrevételek céljára, pl. a tanulók viselkedésével kapcsolatban. A vezetőtanár feladata, hogy a jelöltek jegyzetelését irányítsa és ellenőrizze. (Megjegyzések, kézjegy, dátum.) A napló legyen végül is a megbeszéléseknél jól hasznosítható észrevételek minél teljesebb gyűjteménye. Mutassa a jelölt tervszerűen irányított munkájának menetét, nem hiányozhat egyetlen lapja sem. A napló vezetésének minősége a jelölt gyakorlóiskolai munkájának minősítéséhez adalékul szolgál. Ugyancsak ebbe a naplóba kell bevezetnie a jelöltnek azokat az óravázlat-tervezeteket, amelyeket saját óráinak megtartásához az előkészítés alkalmával bemutat, valamint azokat a módosításokat is, amelyek az előkészítő megbeszélés eredményeként szükségesekké váltak. Helyes, ha a jelölt mindazoknak az óráknak a vázlatait bejegyzi ebbe a naplóba, amelyeken hospitált, mégpedig az óra menetének folyamán folyamatosan végezve a jegyzetelést. Célszerű ezeket a vázlatokat a kinyitott füzet bal lapjára írni, míg a jobb lapra az előző bekezdésben ismertetett módon vezetett megjegyzések kerülnek. Nagyon hasznos, ha a jelölt a saját óráját követő megbeszélés kritikai és értékelő megjegyzéseit is bejegyzi naplójába, megtartott órájának vázlata után.

Ami a jelöltek tanítási gyakorlatát illeti, számolni kell azzal, hogy azok — eltekintve egyes igen jó készségekkel induló jelölt esetétől — igen sok hiányossággal kezdődnek, kezdve a gyámoltalan magatartáson, a kézbentartott vázlathoz való görcsös ragaszkodáson, a fogódzkodáson a katedraasztal sarkába, az új anyag prelekció-szerű előadásán, s végezve azon, hogy izgalmukban feleslegesen szaladgálnak fel- s alá a jelöltek, elfelejtik vázlatuk következő lépését, mert csak a memóriájukra mernek hagyatkozni logikájuk helyett, mindenáron a maguk előregyártott elvonásaihoz, táblai vázlatukhoz ragaszkodnak, még ha a gyakorlatlan vitavezetés következtében nem is oda lyukadnak ki az osztállyal, elmerülnek a vitába és rájukcsengetnek stb. stb. Mindezzel számol a vezetőtanár, de számolnak a tanulók is. A vezetőtanár azonban, aki hátul ül és jegyez, nem szól bele a dolgokba mindaddig, míg valami jóvátehetetlen hiba nem történik, hogy jelöltje tekintélyét ezáltal is óvja, sőt növelje. A tanulók pedig — ha rokonszenves nekik a jelölt — segítenek neki: készülnek, jelentkeznek, némi cinkossággal az idő múlására is figyelmeztetik, a vázlat szakaszos felírásának fázisait eszébejuttatják stb. Azt a jelöltet, akit megszerettek, a zárótanítás végén egy-két perces ünneplésben részesítik, a lányok a lányokat virággal, csókkal búcsúztatják. Amelyik jelölt pedig nagyképűsködött, ne csodálkozzék, ha ridegen cserbenhagyják. Igen jelentős itt a vezetőtanár egyensúlyozó szerepe. A jelölt utolsó tanítási gyakorlati órája az úgynevezett zárótanítás. Annak minősége mutatja a gyakorlat eredményét, éppen ezért jelen vannak rajta az igazgató vagy helyettese (megbízottja) is, de az igazgató meghívására meg szoktak jelenni az egyetem illető tanszékének módszertani előadói is. Az óra megkezdése előtt minden vendég megkapja az óra vázlatát, hogy a jelölt munkájának tervszerűsége alaposabban megfigyelhető legyen. Kívánatos, hogy a jelöltek a maguk tanításának órasorozatára a tanmenet egy bizonyos tematikai egységét magábanfoglaló részét kapják osztályrészül. Mivel azonban ezek az egységek hol kisebbek, hol nagyobbak annál, semhogy pontosan 14 vagy 18 órában volnának feldolgozhatók, legtöbbnyire meg kell alkudnunk a helyzettel. Ha nagyobb az egység, akkor vagy a bevezető órákból, vagy a befejező órákból kell elhagynunk annyit, hogy a maradék végül is megfeleljen a jelölt kötelező tanítási óraszámának. Számolni kell persze azzal, hogy az elején esetleg egy bevezető ismereteket közlő óra, a végén esetleg egy összefoglaló óra marad el, ami azt jelenti, hogy a jelöltnek nem került alkalma valamennyi óratípust felhasználnia gyakorlata folyamán. Ha viszont

kisebb a tematikus egység a kötelező tanítási óraszámnál, akkor az előző vagy a következő egység néhány órájával kell kiegészíteni a gyakorlatot, s ezek „kilógnak". Elvül az ilyen esetekre az kínálkozik, hogy a jelölt feltétlenül fejezze be azt az egységet, amelyet tanított, tehát utolsó órája összefoglaló jellegű legyen. Hogy azonban a zárótanítás mégse legyen minden jelöltnél egyforma összefoglaló óra, megengedhetőnek tartjuk, hogy a jelölt valamelyik utolsó órája legyen az ún. zárótanítás, s nem feltétlenül a legutolsó. Lehet az vegyes típusú, vagy akár dolgozatjavító óra is. A lényeges az, hogy a jelölt a maga tanítási egységét maga fejezze be, akár a zárótanítás után is. Lássa a saját szemével tanítása eredményét! Ha vetett, arasson is!

Az órák megbeszélése

Az elhangzott tanítási órákat meg kell beszélni a jelöltekkel, hogy megfigyeléseiket, tapasztalataikat meghallgassuk, a magunkéival korrigálhassuk, illetve kiegészíthessük, s a továbbiakban hasznosítható elvi megállapításokat kiszűrhessük. Ezeket a megbeszélő órákat a vezetőtanár mindig egész csoportja körében tartja. Az első néhány óra után ajánlatos speciális elemzéseket tartani, amelyek keretében csupán egy-két témakört érintenek, előbb a könnyebbeket és általánosabbakat (óraszerkezet, tanulók aktivizálása stb.), majd a nehezebbeket (pl. módszermegválasztás, az általánosításokhoz való eljutás logikája stb.), hogy mire a jelöltek tanításai kerülnek sorra, az órák komplex elemzése is megindulhasson. Beszéltesse a vezetőtanár először az órán tanítást végzett jelöltet, utána a csoport többi tagját. Saját észrevételeivel és tanácsaival, minősítő szavaival maradjon utolsónak, hogy szavainak tekintélye előre le ne állítsa a jelöltek önálló mondanivalóit. Irányítsa a beszélgetést úgy, hogy az összes számbaveendő szempontok sorrakerüljenek, illetve legalább azok, amelyek az órán elhangzottakkal kapcsolatban előtérbe kerültek. Ilyen szempont lehet például az órán elhangzottak tárgyi, szakmai része, az óra megszervezése, a tanulók foglalkoztatása, az érdeklődés fenntartása, a tanulók gondolkodtatásának módszere, a tábla használata, az ellenőrző munka, a tanár, illetve jelölt magatartása az órán stb. Saját észrevételeinek közlése alkalmával legyen a tanár jó pedagógus: elsősorban azt emelje ki az órából, amit megdícsérhet. Keressen és találjon benne dícsérnivalót! Amit helytelennek ítél, ne hallgassa el, de vezesse rá a jelölteket a szóban forgó mozzanat helytelenségére és dogmatikus kijelentések hangoztatása helyett érvekkel győzze meg őket. Az óráról összefoglalóan ne azt állapítsa meg, hogy jó óra volt, vagy rossz óra volt, hanem azt, hogy mi volt benne jó, illetve mi volt benne helytelen és máskor kerülendő. Utaljon azokra a mozzanatokra, amelyek fejlődésre mutatnak és optimizmusra jogosítanak. Tegyen róla, hogy a jelöltek kedvvel és jóreménységgel nézzenek óráik elé, aminek feltétele az, hogy a megbeszélések ne bírálat-, hanem tanácsadás jellegűek legyenek, ne lesújtsanak, hanem segítsenek.

A zárótanítások elemzése legyen mindig teljes, komplex elemzés, melyet az iskolavezetés részéről jelenvolt igazgató vagy helyettese (megbízottja) irányít elnöki minőségben. A hozzászólások szokásos rendje: önbírálat, a jelölttársak szavai, a vendégtanárok, majd a vezetőtanár hozzászólásai, az egyetem kiküldöttének esetleges észrevételei, végül az elnök összefoglaló értékelése. Kívánatos, hogy a tanári szintű hozzászólások ne jussanak egymással ellentétbe. Az esetleges nézeteltéréseket az értekezlet befejezése és a jelöltek távozása után kell tisztázni.

A zárótanítást, mint a tanítási gyakorlat egyik igen jelentős mozzanatát, számjegyszerűen kifejezve is meg szoktuk osztályozni. Ez az osztályzat egyik összetevője lesz a jelölt érdemjegyben is kifejezett félévi minősítésének, indexbeli osztályzatának. Mivel azonban csak egyik összetevője annak, csak a jelöltek távozása után szoktuk megállapítani, s a jelölttel nem is közöljük.

Az iskolai élet egyéb keretei

A gyakorlóiskolák tizenkétosztályos iskolák. Ez a körülmény kitűnő lehetőséget nyújt arra, hogy a tanárjelöltek tapasztalatokat szerezzenek szaktárgyuk tanításának egész menetéről, megismerjék azokat az eljárásokat, amelyek a tárgy elemi anyagának megtanítását szolgálják. Annak a tanárjelöltnek, aki egész pályafutása során a bonyolultabbal foglalkozik majd, hasznos lesz megismernie az útat az egyszerűtől a bonyolultabbig, annál is inkább, mivel a gyakorlat úgyis rákényszeríti majd, hogy ő is a viszonylag egyszerűbbnél kezdje magasabb szintű munkáját, ha valóban alapjaiban megértett anyagot kíván átplántálni növendékeibe. A mai gyakorlat félévenként egy-egy látogatást állít be a jelöltek részére az általános iskola alsó tagozatában, az egyik félévben az egyik, a másikban a másik tárgyuknak megfelelőt.

A politechnika vezetőjének nem három jelöltje van egyszerre, hanem esetleg száz: az iskola valamennyi beosztott jelöltje. Az ő gondja, hogy a tanév folyamán minden jelölt legalább egyszer látogatást tegyen vele együtt valamelyik üzemben, ahol az iskola növendékei dolgoznak, meglátogasson egy-egy házi műhelyfoglalkozást, s megbeszélje velük a tapasztalatokat. A megfigyelés szempontjai a következők lehetnek: szervezés, munkaerkölcs, üzemi balesetvédelem és sok egyéb. Részt kell vennie a jelöltnek legalább egy szakköri foglalkozáson, s aztán magának is kell vezetnie egyet, hogy legalább a jártasság fokáig eljusson ebben a munkaágban is. Vezetőtanárának közvetítésével legalább egy délutánt töltsön a tanulószobán, s a napközi otthonban is meg kell figyelnie egy félnapos foglalkozást. Helyettesítéssel is megbízható a jelölt, ha a helyettesítendő órasorozat tárgyából már megfelelő gyakorlatot szerzett, illetve zárótanítást tartott. Ez a bizalom alkalmat ad a tanárjelöltnek arra, amire annyira vágyik, hogy végre négyszemközt lehessen osztályával, s ez felelősségérzetének növekedését szolgálja. Vigye magával a vezetőtanár folyosófelügyeletre, az udvarra is a jelöltjét. Hogy részt vegyenek tanárjelöltek tanári értekezleteken is, egyesek szerint nem kívánatos, mert az ott elhangzó pl. bíráló szavak tekintélybomlasztó hatással lehetnek rájuk, a felmerülő viták pedig azt a benyomást kelthetik bennük, mintha a testület elvi egysége nem volna teljes. A mi véleményünk szerint azonban ott kell lenniök a tanárjelölteknek egy-egy testületi értekezleten. A becsületesen dolgozó tanári testületnek, élén az okosan és higgadtan vezető igazgatóval, nincs miért óvatoskodnia a jelöltek konferenciai jelenlétével szemben. Az osztályfőnöki munkába is be kell vezetni a jelölteket, annak adminisztrációjába is. Lássanak osztályfőnöki órát is (abban az osztályban, amelyikben tanítanak, s már nem idegenek a tanulóktól), s lehetőleg vezessenek is le egyet. Vegyenek részt családlátogatáson is, hadd szerezzenek tapasztalatot a szülőkkel való foglalkozás terén. A kirándulás az az alkalom, ahol a jelölt a legösszetettebben találkozik a nevelői feladatokkal. Be kell vonni őket osztályuk egy kirándulásának bonyolításába. Az osztály- és iskolarendezvények is kiváló alkalmat szolgáltatnak arra, hogy a jelöltek megismerhessék a kötetlenebb foglalkozások módszerét. (Programösszeállítás, színdarabrendezés, zene-

kar stb.) A KISZ és Úttörő szervezetek iskolai vezetőtanárai gondoskodjanak arról, hogy a jelöltek bekapcsolódjanak az ifjúsági mozgalmak iskolai életébe (próbázás, táborozás stb.) A fizikus, kémikus és biológus jelöltek iskolai élete és munkája — mint vezetőtanáraiké is — a legszorosabb kapcsolatban áll szertáraikkal. Vonja be tehát a vezetőtanár a jelöltjeit a szertár rendezésébe, kísérletek előkészítésébe, vonja be őket a fizikai és egyéb gyakorlatok irányításába is. A nyelvszakos jelöltek pedig figyeljék vezetőtanáraik dolgozatjavításait, és némi tapasztalatszerzés után tegyenek vele kísérletet maguk is.

Külső gyakorlat

A tanárképzés harmadik és utolsó fázisa. Kétségtelen, hogy a különbség a gyakorlóiskolák és a külső iskolák nyújtotta munkakörülmények között túlságosan nagy. Nos, a gyakorlás kezdő s ezért legnehezebb lépéseit megtévén a jelölt a gyakorlóiskolában, még egy átmenetet kap a személyes felelősséggel közeledő valóság irányában, amikor két-három hétre kihelyezik valamelyik külső iskolába, hogy megszerzett készségeit kipróbálhassa, mielőtt végképp szárnyára bocsátják. A kijelölt külső iskola preparálatlan körülményei közepette a viszonylag több önállósággal végzett munka közel viszi a jelöltet az élet valóságához. Még mindig különösebb veszélyek nélkül dolgozhat, hiszen az a tanár, akinek óráit pár hétre átvette, ott ül az utolsó padban, biztosítékul, figyeli és korrigálja munkáját, szükség esetén megóvja őt a jelöltekhez nem szokott tanulókkal támadó esetleges összeütközésektől, tájékoztatja a helyi szokásokról, segíti tanácsaival stb.

Kívánatos, hogy ez a gyakorlat a jelöltek egyik fele számára november legvégére, december elejére essék, amikorára a jelöltek már bizonyos gyakorlatot szereztek a tanításban a gyakorlóiskola keretében, illetve április végére és május elejére a másik fele számára. Jó, ha az illetékes egyetemi szerv a külső iskolai gyakorlat idejét és helyét már a félévek elején megállapítja, hogy a jelöltek gyakorlóiskolai munkájának megtervezése e terminusokhoz alkalmazkodhassék.

A jelölt kialakult készségeinek megítéléséhez szükséges, hogy az egyazon külső iskolában gyakorló tanárjelölteket legalább egyszer meglátogassa egy-egy vezetőtanár a helyszínen, megfigyelje, mennyiben sikerült őket önállóságra nevelni, hol vannak még hiányosságaik. A kiszálló tanárok ezeket a tapasztalatokat további munkájukban jól hasznosíthatják.

A külső gyakorlat során felmerülő kérdések: 1. Mi lesz, ha a jelölteknek a gyakorlóiskolában kialakított módszere nem vág egybe a külső iskoláéval? 2. Mi lesz, ha a máról holnapra történő tanárváltozástól, új arctól, más módszertől megbokrosodnak a külső iskola ilyesmihez nem szokott tanulói? 3. Hogyan lehet áthidalni azokat a nehézségeket, amelyek abból a körülményből származnak, hogy a jelöltek a tanítást nem valamely témaegység kezdetén veszik át, hanem az éppen sorrakerült órán, valamennyien egyszerre ugyanazon hétfői napon, s nem fejeznek be valamit két hét múlva, hanem egyszerűen csak abbahagyják egy szombat délben, amit két hétig csináltak? Jóakarattal, a gyakorlóiskola és kiszemelt külső iskola megfelelő összehangoltságával, a külső iskola tanmenetének kényszerű módosításával, esetleg a jelölteknek nem egyszerre, hanem a tanmenet egységeinek megfelelő időpontokban való külön-külön fogadásával mindezeken a nehézségeken lehet segíteni. Célszerű, ha a jelöltek ottani munkájának befejeztével a külső iskola igazgatója a gyakorlóiskola igazgatóját tájékoztatja a jelöltek munkájával kapcsolatos észrevételeiről, általában is, egyénenként is.

Amint látjuk, a külső iskolai gyakorlat kérdései még nem eléggé érettek ahhoz, hogy máris nyugodt szívvel kapcsolhatnók ezt a keretet is a meglevőkhöz. Sub judice lis est. Egyelőre hadd folyjanak még a kísérletek e téren.

Az egyetem és a gyakorlóiskola kapcsolata

A gyakorlóiskola az egyetem gyakorlóiskolája. Ez azt jelenti, hogy a gyakorlóiskola munkájának szellemében, minden tevékenységében azoknak hatásoknak és irányításoknak kell jelentkezniök, amelyek a tanszékek, elsősorban a pedagógiai tanszék felől indulnak ki, s amelyek a tanszék által képviselt legmodernebb pedagógiai, didaktikai és metodikai elveket sugározzák szét a gyakorlóiskolákba, illetve a fiatal tanárnemzedékeken keresztül szerte az ország iskoláiba. A gyakorlóiskoláknak első kézből, tehát közvetlenül az egyetemtől kell kapniok a pedagógiai irányítást (s természetesen az ellenőrzést is), hogy hivatásukat jól betölthessék.

Még szorosabbá fűzné a kapcsolatot az egyetem és a gyakorlóiskolák között, ha a pedagógiai tanszék gyermeklélektani kísérleti laboratóriumot szerelne fel a gyakorlóiskolákban. Ezek a laboratóriumok jól szolgálnák a tanárjelöltek érdeklődésének ügyét a gyermeklélektani kérdések iránt. De a gyakorlóiskola tanári testülete szempontjából is hasznos volna egy ilyen iskolába kihelyezett kutató intézmény. Pedagógia és gyermeklélektan kölcsönösen egymásrautalt tudományágak, művelőik kölcsönösen támogathatják egymás munkáját.

Ha az egyetemnek több gyakorlóiskolája van, s ezek mindegyike helyesen veszi át a pedagógiai tanszék irányítását, akkor egymással megegyező elvi alapokon, hasonló szervezéssel, közel azonos módszerekkel fognak dolgozni ezek a gyakorlóiskolák. De a gyakorlóiskolák külön-külön is kereshetnek kapcsolatokat egymás felé, a testületek tagjai között személyes munkatársi kapcsolatok is alakulhatnak bizonyos módszerek kölcsönös kipróbálására. Mindezek a lehetőségek előmozdíthatják az egységes pedagógiai közszellem kialakulását.

A gyakorlóiskola azonban az egyes szaktárgyak módszertana részéről is kapcsolódik az egyetemhez, illetve a tanszékek módszertani munkaközösségeihez. A gyakorlóiskola tanárai csak a szerint a módszer szerint taníthatnak, amelyet az egyetem módszertani előadói előadnak. Mivel pedig az irányításnak és az ellenőrzésnek azonos elvek szerint kell történnie, már itt felmerül a gyakorlóiskolák szakfelügyeletének kérdése. Véleményünk szerint a gyakorlóiskolai vezetőtanároknak egyéb szerv irányításától és ellenőrzésétől nem ajánlatos függeniök módszerükben, mint az egyetem illetékes didaktikusaitól és módszertani előadóitól. Mert ha másoktól is függenek, óhatatlan, hogy előbb-utóbb zavar ne támadjon a tanárok módszeres eljárásaiban. (Hajszálnyi szögeltérés: s mennyire elfutnak a szögek szárai egymástól a távlatokban . . . !) A vezetőtanároknak és a módszertani előadóknak ez a kapcsolata, a pedagógiai tanszék és a gyakorlóiskolák egységes pedagógiai szelleme természetesen csak akkor valósítható meg, ha ennek kiépítése és kimunkálása egyben a gyakorlóiskolák tanári testületeinek szakmai továbbképzését is magában foglalja.

Néhány nyitott kérdés

Az eddigiekben főként a jelen tanárképzési gyakorlatát vettük vizsgálat alá azzal a céllal, hogy megmutassuk, milyen módszerekkel lehet a gyakorlat jelen szervezettségében a viszonylag legjobb tanárképző munkát végezni. Azt

tapasztaljuk, hogy a jelen keretek is jók, ha jó tartalommal töltjük meg őket. Ha pedig itt-ott szorítanak is ezek a keretek, az a meggyőződésünk, hogy a jó módszer — mint a csiga a házát — majdcsak kiizzadja a maga célszerűbb kereteit. Tapasztaljuk azonban, hogy a fejlődést nemcsak a hagyományos formák napról napra történő fokozatos módosítgatásával lehet elősegíteni. Elképzelhető például, hogy működtetjük ugyan tovább jelenlegi tanárképzési gépezetünket a jelenlegi módszerekkel — mert hiszen el kell látnunk a jelen közvetlen szükségleteit, — de közben már valami egészen máson gondolkodunk. Megvalljuk, szorít bennünket a gond, nem kellene-e valami egészen más szervezetet és módszert kitalálnunk a régi folyamatos foltozgatása helyett. Ezt nem azért mondjuk, mintha készen volnának ilyenféle elgondolásaink. Csak azért vetjük fel a problémát, mert hangsúlyozni kívánjuk: nem szabad a tanárképzés kérdéseit végleg lezártnak tartanunk most sem, amikor pedig kezdenek a dolgok ezen a vonalon is megszilárdulni. A mű — amint megépül, — máris avul. A robbanásszerű változásoktól sem idegenkedünk, ha egyfajta történelmi szükségszerűség parancsolja őket.

Felvethetjük pl. forradalmi változásnak az aktivitás elveinek fokozottabb bevezetését a tanárképzés vonalán is. A jelen gyakorlatban még mindig igen sok a passzív elem. Megfontolhatnók esetleg, hogy a tanárképzés munkájában — amelyben már a képzés szó is bizonyos aktivitásra utal — mily nagy jelentőségű változás volna, ha a viszonylag oly sok megbeszélés nagy részét elhagynók, s e helyett többet dolgoztatnók a jelölteket. Vajon nem sok-e a passzív hallgatásból, ha a jelölt az ötödik év folyamán órák százait hallgatja, figyeli végig, rengeteget megbeszél, jegyzetel, előkészül stb., de mindössze csak 28—36 órát tanít? (A külső gyakorlat valamit javít ezen a helyzeten.) Pedig ez úgynevezett gyakorlati esztendő volna . . Nem a múlt tettpótló szóáradata ömlik utánunk itt is? Egy másik kérdés. A tanárjelöltek lehallgatandó óraszáma minden évfolyamon sok, rengeteg. Alig érnek rá tanulni tőle. Idejük nagy részét még az ötödik éven is főként egyetemi órák hallgatásával és szakdolgozatok elkészítésével töltik. Feltétlenül gondolkodnunk kell azon, hogyan lehetne csökkenteni legalább az ötödévesek lehallgatandó óraszámát, hogy iskolai gyakorlatuk folyamán gondolataik mégiscsak a tanítás gyakorlatának mindennapi kérdései körül forogjanak. Egy módot látnák erre: meg kellene szüntetni bizonyos fedéseket.

Meg lehetne vitatni például, nem lehetne-e módszertani órákat az egyetemen megszüntetni azzal, hogy a módszertant a gyakorlóiskolai vezetőtanárok a jelöltekkel való foglalkozás közben tanítják meg. Az elmélet közel kerülne a gyakorlathoz, sőt egybe is esnék vele. Csökkenne az egyetemi órák száma, s ezzel a jelöltek terhelése is. Véleményünk szerint a vezetőtanárok nagyon alkalmasak a módszertan közvetlen tanítására, hiszen de facto ugyis módszertant tanítanak az előkészítő és megbeszélő órákon, tanításaikban pedig illusztrálják a metodikát. Ha nem volnának alkalmasak rá, vezetőtanárok sem lehetnének. Fennmarad persze a nagy kérdés: mi lenne a tennivalója a továbbiakban az egyetem módszertani előadóinak? Szerintünk ők lennének a gyakorlóiskolák azonos szakú tanárainak szakfelügyelői. Látogatnák a hozzájuk tartozó vezetőtanárokat, figyelnék és irányítanák képző munkájukat, összehangolnák működésüket. Esetleg ők lehetnének a gyakorlóiskolák azonos szakú tanárainak szakmai munkaközösségi vezetői. Ezzel a szakfelügyelet mai ellenmondásos helyzete is megoldódnék.

A másik pont, ahol szintén csökkenteni lehetne a fedések számát: a gyakorlóiskolai úgynevezett teoretikumok anyagának összeállításában adódik. A

teoretikumi órák jelenlegi anyaga olyan elméleti tételek konglomerátuma, amelyeket a jelöltek pedagógiai tanulmányaik során már többször hallottak különböző tárgyak keretében. Minél többször találunk fel valamely anyagot, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy eltérések lesznek a különböző feltalálások között. Ez zavarokat is okozhat a jelöltek tudatában. El kellene tehát egyszerűen hagyni ezeket a teoretikumokat, s helyettük inkább úgynevezett praktikumokat kellene előadnia az igazgatónak. Az iskola életének vannak szervezeti kérdései, amelyek a Rendtartásban foglaltatnak. A Rendtartás nem tudomány, hanem rendelet, ezért a Rendtartást nem is lehet egyetemen tanítani. Az igazgató viszont ismertetheti a benne foglaltakat, mert ő nem professzor, hanem hivatali főnök.

Még egy utolsó kérdést kell felvetnünk: a levelező hallgatók tanári gyakorlati évének kérdését. Méltánytalannak látszik, hogy a levelező hallgatók néhány órás gyakorlóiskolai tanítását egyenértékűnek vesszük a nappali hallgatók tízhónapos gyakorlatával. A levelező hallgatóknak idejük sincs ahhoz a mai szervezésben, hogy az iskola sokirányú munkájába komolyan beletekintsenek, mégis egyenértékű bizonyítványt kapnak azokkal, akik a gyakorló-év sokirányú iskolai munkájában aktíve résztvettek. Tudjuk, hogy nehéz kérdésbe szóltunk bele, de az ügy érdeke megköveteli, hogy méltányos megoldást találjunk a kérdésre. Véleményünk szerint ilyen méltányos megoldás volna, ha a levelezőként végzett tanárjelöltek, akik nappal dolgoznak, a gyakorlóiskolában megszervezett dolgozók esti iskolájában végezzék tanárjelölti gyakorlatukat, mégpedig szintén az egész tanéven át, megismerve az iskolai munka minden fázisát és minden részletkérdését. Így ugyanolyan nyugodt lelkiismerettel beszélhetnénk az ő pedagógusi képzettségükről, mint ahogyan a nappali hallgatóknál tesszük.

*

Mint dolgozatunk elején már utaltunk rá, s közben láthattuk is, a módszertant nem lehet a szervezés kérdéseinek mellőzésével tárgyalni. Nem, mert bizonyos értelemben a szervezés is módszer: a szervezeti kereteknek magukban is van nevelő és alakító erejük. Kívánatos tehát, hogy a tanárképzés szervezeti részének tervezői és irányítói a kérdés módszeres problémáinak végiggondolásával is végezzék feladatukat, viszont a metodika pedagógusai is számoljanak azzal, hogy a szervezet kereteinek nevelő hatása segíti az ő nevelői, ez esetben tanárképző feladataik megoldását.

A dolgozatban feltártuk az érvényben levő gyakorlat módszerét, útját és eljárásait, igyekeztünk ezeket a didaktika és a lélektan érvényes tételeinek segítségével értelmezni, s végül kitekintettünk néhány alapvető s így megfontolást igénylő probléma megoldásának irányába. Ezzel nemcsak a jelen, hanem a még érdekesebb jövő felé is fordítottuk olvasóink szíves figyelmét. Ha pusztán csak érdeklődést keltettek e sorok a bennük felvetett kérdések iránt, céljukat máris megközelítették. Ha vitapartnerek is akadnának a témához, s a vitával közelebb kerülnének a felvetett kérdések a mégjobb megoldáshoz: bőven elérték céljukat.

Лайош Сатмари:

МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Автор коротко знакомит с материалом лекций по педагогике и психологии, которые будут прослушаны будущими преподавателями — студентами историко-филологических отделений университетов. Он далее анализирует практику, выполняемую студентами во время прохождения университетского курса. Автор, будучи зам директора одной из будапештских базовых гимназий, подробно показывает задачи подобных гимназий и его преподавателей-методистов.

Lajos Szathmáry

METHODICAL QUESTIONS IN SECONDARY SCHOOL TEACHER'S TRAINING

Author briefly surveys the subjects of the pedagogical lectures attended by future teachers on the faculty of arts, evaluates the visits accomplished at schools still in school time. Then he, as the deputy headmaster of one of the Budapest normal scondary sechools, analyses the tasks of the normal secondary school and those of the guiding teachers in detail.

SIPKA SÁNDOR

A TANÁRJELÖLTEK GYAKORLATI KÉPZÉSÉNEK HELYZETÉRŐL

1.

A Magyar Pedagógia 1962. évi 2. számában *Szathmáry Lajos* a budapesti ELTE Radnóti Miklós gyakorló iskolája 44 tanárjelöltjének vallomása alapján világít rá tanárképzésünk jelenlegi helyzetére. (Tanárjelöltek vallomásai hivatásról, indítékokról, tervekről.) Megelégedéssel állapíthatjuk meg e nyilatkozatok tükrében azt a fejlődést, amely a pedagógusképzés, a nevelői pályára való jelentkezés és válogatás terén nálunk az utóbbi években végbement. Az a tény, hogy a megkérdezettek négyötöde nem csupán foglalkozási kényszerből, hanem hivatástudatból, a gyermekek és a szaktárgy iránti érdeklődésből kíván tanári pályára lépni, biztató jel nevelésügyünk jövőjére nézve. A tanárképzés terén végzett jó munka nyugtázásának tekinthetők a gyakorló iskolákban szerzett kellemes élményekről szóló megemlékezések éppúgy, mint a további munka megjavítására szolgáló segítő szándékú bíráló megjegyzések.

A szegedi JATE gyakorlóéves tanárjelöltjei között nem végeztünk ugyan ilyen kérdőíves közvéleménykutatást, de a más úton szerzett adatok a budapestihez hasonló helyzetképre utalnak. A szakvezető tanárok nyilatkozata és személyes beszélgetéseink alapján mondhatjuk, hogy néhány kivételtől eltekintve a nagy többség igen lelkiismeretesen dolgozik, az iskolai munka iránt nagy érdeklődést mutat, szívesen vállal több órát, mint amennyi kötelező. Egyesek a záró tanítás után is szívesen tartózkodnak az iskolában, szükség esetén készséggel vállalkoznak a vezetőtanár helyettesítésére. Legtöbben nem idegenkednek a kisebb városokban való elhelyezkedéstől az oklevél megszerzése után. Olyanok is vannak, akik a tanítás kezdetén még nem éreztek különösebb kedvet a tanulókkal való foglalkozáshoz, közben azonban igen megkedvelték, és most pedagógiai optimizmussal eltelve vállalják a gyakorlati nevelő munkát.

A hivatástudat vizsgálata mellett azonban nem lehet közömbös a felkészültség színvonalának tanulmányozása sem, mert az oktató-nevelő munka sikere mindkét tényezővel szoros összefüggésben van. A továbbiakban 30 meglátogatott tanítási órán (20 magyar, 6 orosz, 4 latin) és ugyanannyi óraterv átnézése közben szerzett tapasztalatok alapján a magyar, latin és orosz szakos tanárjelöltek szakmai, pedagógiai felkészültségéről, nevelési kísérleteiről és a szakvezető tanárok munkájáról próbálunk képet rajzolni.

2.

Az óratervek (vázlatok) és a megtartott órák egyaránt azt mutatják, hogy a tanárjelöltek általában tisztában vannak azoknak a szakmai ismereteknek a lényegével, amelyeket az iskolában tanítaniuk kell. Szaktárgyaik irodalmában

rendelkeznek olyan tájékozottsággal, hogy forrásmunkák és segédkönyvek támogatásával óráikra önállóan is fel tudnak készülni. Több szép példa van arra, hogy egyesek az előkészület tekintetében nagyon lelkiismeretesek. Sokat olvasnak, jegyzeteket készítenek, így is próbálják a tankönyv anyagát minél érdekesebbé tenni, a tanulókhoz minél közelebb vinni. Nem volt példa arra, hogy a szakmai előkészület „igényessége", vagy a tanítás „magas színvonala" fogalmát tévesen értelmezve valamelyik jelölt iskolai tantárgy ürügyén a szaktudomány anyagát az egyetemi előadásokon hallott terjedelemben és stílusban próbálta volna az iskolában előadni vagy tárgyalni. A szaktudomány és az iskolai tantárgy viszonyát tehát helyesen látják a jelöltek, egy-két óra anyagának zsúfoltságán, a kívánatosnál nagyobb terjedelmén kívül a szaktárgyi maximalizmus veszélye sehol nem mutatkozott.

A kedvező jelenségek mellett azonban meg kell állapítanunk azt is, hogy vannak olyan jelöltek, akik *szakmai bizonytalanság* vagy a *tanítással járó kezdeti izgalmak* miatt kisebb tárgyi hibákat ejtenek az órán. Részben ezzel magyarázható a tanulók hibáinak javítatlanul hagyása, elfogadása is. A szakmai felkészültség hiányosságának jele az irodalmi művek elemzésében mutatkozó bizonytalanság. Több esetben irodalmi hangulat, művészi élmény helyett egyoldalú intellektuális magyarázatra és néhány formális nyelvi-stilisztikai megállapításra korlátozódik a mű elemzése. Ez elsősorban nem módszertani, hanem inkább szakmai bizonytalanság következménye. Aki személyesen átéli, egészében és részleteiben jól érti a művet, az alapvető módszertani ismeretek birtokában másokkal is meg tudja értetni és éreztetni annak művészi értékeit.

A *felolvasói, előadói készség* és a *beszédtechnika* több tanárjelöltnél javításra szorul. Egyesek tanításában megfigyelhető ugyan az irodalmi művek szép, kifejező olvasására, hatásos bemutatására való törekvés, sőt az arra való képesség is, többen viszont e tekintetben szürke, átlagos teljesítményt nyújtanak. Ugyanez mondható — néhány dícséretre méltó kivételtől eltekintve — a jelöltek egy részének anyanyelvi kulturáltságáról is. Magyar irodalmi zárótanítás óratervében olvashatók a következő, nyelvhelyességi szempontból kifogásolható mondatok: „A didaktikai és nevelési cél *ki*hangsúlyozása," „haza- és szabadságszeretetre nevelés Puskin politikai versein *keresztül*", „Móra humanizmusa a szegény nép *felé*". A tanítás közben használt helytelen, magyartalan kifejezések: „Keresztülmegy a költő *néhány városokon*", „Csokonai apja *úgy* az emberek, *mint* az állatok gyógyításával foglalkozott", „Fazekas Mihály *egyből* magasabb rendfokozatot ért el" stb. E hiányosságokhoz kapcsolódik néhány jelölt halk, nem elég érthető, egyes hangokat pontatlanul vagy helytelenül artikuláló, olykor hadaró beszédtechnikája. Ha arra gondolunk, hogy pl. a berlini HUMBOLDT egyetemen minden tanári pályára készülő jelöltnek beszédtechnikai és nyelvhelyességi előadásokat is kell hallgatnia, nemcsak az anyanyelv leendő tanárainak, akkor megállapíthatjuk, hogy e téren még sok a tennivalónk. A külföldi példa helyett persze elsősorban azt kell megfontolnunk, hogy jelöltjeinknek a tanterv értelmében a „helyes és szép magyar beszédre" is meg kell tanítaniuk tanítványaikat. Erre a feladatra a jelenleginél jobban elő kell készítenünk őket, de e kérdés fontosságának tudatosítására is nagyobb gondot kell fordítanunk.

Az orosz szakos jelöltek felkészültségének hiányai leginkább *a nyelvtudás*ban és a *beszédkészség*ben ütköznek ki. A nyelvbotlásnak is minősíthető kisebb tévedéseknél és kiejtésbeli pontatlanságoknál súlyosabb az, hogy egyesek zárótanítási tervében is akad néhány javításra szoruló hiba. Főként vonzatokat tévesztenek és a russzicizmusokat hungarizmusokkal helyettesítik.

A latin szakos jelöltek megvizsgált óratervei nyelvi és tárgyi szempontból hibátlanok, tanítás közben viszont mind a négy meglátogatott jelölt követett el *kiejtésbeli hibát*. Nagyobb gondot kellene fordítaniuk a rövid és hosszú magánhangzók kiejtésbeli megkülönböztetésére. Ez nemcsak azért lényeges, mert a latin szöveg helyes értelmezésének előfeltétele, hanem azért is, mivel az olvasás művészetének, az *ars legendi*nek a tanulókkal való elsajátíttatása tantervi követelmény.

3.

A *pedagógiai ismeretek*nek nemcsak elméleti, hanem gyakorlati elsajátítását is tükrözték a meglátogatott órák. Valamennyien az oktatási folyamat ismert mozzanatainak szem előtt tartásával végzik a tanítandó anyag bemutatását, elemzését, a törvényszerűségek és szabályok megállapítását. Általában törekszenek az új ismeretek megszilárdítására, bevésésére és a tananyag természetének megfelelő gyakorlásra. Az ismeretek ellenőrzésének írásbeli, szóbeli, egyéni és kollektív formáját egyaránt alkalmazzák. Egyesek az órán folyó munka megszervezésében, a rend és fegyelem biztosításában határozott pedagógiai rátermettségről tettek bizonyságot. Az alapvető pedagógiai és szakmódszertani ismeretekben való jártasság jutott kifejezésre abban is, ahogyan néhány esetben egymás óráit elemezték és bírálták. Az óraterv készítésének elvi és gyakorlati kérdéseit ismerik. Néhány jelölt teljesítménye e tekintetben igen dícséretre méltó. Egyesek óráin újabb módszeres eljárásokra törekvés nyomai is megfigyelhetők, pl. az órán feldolgozásra kerülő irodalmi szövegnek otthoni elolvastatása néhány megfigyelési szempont közlésével, az orosz nyelv tanításában az új szöveg feldolgozásának auditív-lexikai előkészítésével való kísérletezés. Általában azonban a kipróbált, megszokott módszerekkel folyik a tanítás.

A szépszámú pozitív jelenség regisztrálása mellett azonban rá kell mutatnunk azokra a kisebb-nagyobb hiányosságokra is, amelyeket az óratervek átnézése alkalmával és a tanítási órákon tapasztaltunk.

a) Némelyik jelölt óravázlatában, illetve óratervében nem tünteti fel, hogy a tanítási folyamat egyes mozzanataira *mennyi időt* fordít, másoknál a tanítás közben alkalmazandó *módszeres eljárások megnevezése* marad el.

b) Több esetben bizonytalanság észlelhető a *tudományos terminológia* használatában. Az orosz nyelvi órákon alkalmazott módszerek megnevezésére pl. a következő kifejezéseket olvashatjuk a zárótanításra készült vázlatokban: „auditív-lexikai előkészítés", „közlő", „kérdés-felelettel és auditív közléssel (?) történő begyakorlás", „megbeszélő". — A valóságban valamennyien a kombinált módszert alkalmazták. Néhány megnyilatkozásból arra következtethetünk, hogy az „auditiv-lexikai előkészítés" fogalmával egyes jelöltek nincsenek tisztában, a kifejezést is helytelen értelemben használják. Erre vall az is, hogy négy latin szakos jelölt vázlatában szintén így nevezi meg az órán alkalmazandó módszert, a valóságban azonban annak semmiféle megnyilvánulását nem lehetett megállapítani. (A latin nyelv tanításában nem is követelmény ennek olyanféle alkalmazása, mint a beszédtanítás igényével folyó modern nyelvek tanításában.)

c) Néhány esetben csak keretnek tekintendő, *semmiféle pozitív elemet nem jelölő vázlat* kerül a táblára. *Arany* öregkori balladáiról pl. a következő:

1. Lélektani ábrázolás: Tetemre hívás
2. Népi témák: Tengeri hántás

Szerkezete
Mondanivalója
Vörös Rébék
3. A kapitalizálódó főváros bírálata
Hídavatás
A kapitalizmus áldozatai
4. Arany formaművészete

Az ilyenféle vázlat nem könnyíti meg a tanulók otthoni munkáját. Hiányzik belőle az a néhány lényegre mutató szó, amelyik konkrétan utalna a szóban forgó mű szerkezetére, mondanivalójára és *Arany* formaművészetének sajátosságaira. Ezek az elemzési szempontok ti. minden irodalmi művel kapcsolatban felmerülnek, de minden esetben más és más a rájuk vonatkozó megállapítás. A vázlatnak éppen ezek lényegét kell rögzítenie, csak így nyújthat segítséget a tanulók otthoni munkájához.

d) Gyakran észlelhető hiányosság, hogy *az órát tartó jelöltnek a tanulókkal való együttműködése* az új anyag feldolgozása során nem elég szoros. Egyesek nehezen tudják a tanulók aktivitását megindítani, tanári közléshez, prelegáláshoz folyamodnak olyankor is, amikor a tanulók tevékeny közreműködésére jó lehetőségek nyílnak. Ebből következik, hogy némelyik jelöltnek a tanítása erősen verbális, nem eléggé életszerű. A természetesség és közvetlenség hiánya akadályozza a művek teljes megértését és maradandó irodalmi élmények keletkezését.

e) Az *írásbeli házifeladatok ellenőrzése* terén legtöbbször előforduló hiba, hogy ez a művelet olykor csak egy-egy tanuló munkájára korlátozódik, az egész osztály nem okul a javításból, a tipikus hibákat nem mindig állapítják meg, és azok javíttatásáról nem gondoskodnak.

f) Az egyéni és a kollektív *számonkérés* nem mindig kapcsolódik össze elég szorosan, ezért olykor a tanár és tanuló dialógusává válik a számonkérés. A tanulók teljesítményének elbírálásában általában a *liberális osztályozásra* való hajlam jellemzi a jelölteket.

g) A gyakorlatlanság jelei mutatkoznak olykor *a kérdések helytelen megfogalmazásában* (sok az eldöntendő kérdés), a számonkérés irányításában és a szemléltetésben is. Egyes jelöltek a tanulók életkori sajátosságai ismeretének hiányában nem mindig érzékelik pontosan, hogy melyek azok a fogalmak és nyelvi jelenségek, amelyeknek magyarázatára az adott körülmények között feltétlenül szükség van. Ennek következménye egyrészt indokolatlan elmerülés a részletekben, másrészt esetleges félreértés és fogalomzavar.

h) Az idegen nyelvi órákon nem fordítanak elegendő gondot az anyanyelv és az idegen nyelv szerkezete közötti különbség tudatosítására, *a fordítás stilisztikai problémáira.*

i) Legtöbb esetben *az óra végi összefoglalás* csak mechanikusan reprodukálja az előzőleg elhangzott megállapításokat, nem mindig összegez, nem helyezi el az új ismereteket a régebbiek rendjében, nem von le tanulságokat, tehát formális jellegű, nem eléggé hatásos.

4.

Az oktatás mellett *nevelői hatások kifejtésére*, a tanulók világnézetének formálására is szemmel láthatóan törekszenek a tanárjelöltek. Valamennyien feltüntetik vázlatukban azt is, hogy az óra anyagának megtanításával milyen

nevelési célt akarnak elérni. Ez a tény azonban magában véve is *formalizmusra* vall. Vannak olyan anyagrészek, amelyekkel kapcsolatban erőltetés, belemagyarázás nélkül nem lehet, de nem is kell az ismeretek elsajátíttatásán, tehát az értelmi képzésen kívül semmi „külön" erkölcsi nevelési célt kitűzni. Formálisnak hat, pl. a mássalhangzókapcsolatok tanításához nevelési célul tűzni ki „a helyes beszédre való nevelés"-t, mivel az az egész iskolai oktató-nevelő munka egyik célkitűzése, jelen esetben tehát túlságosan általános. Ugyanez jut kifejezésre a nevelési célok alábbi megfogalmazásában: „Hazafiságra nevelés", „Haza- és szabadságszeretetre nevelés", „A kapitalista életforma elutasítása". A példákat tovább is szaporíthatnók, de az eddigiekből is kitűnik, hogy az efféle célkitűzéseket egy-egy tanítási órán hatásosan megvalósítani nem lehet. Sokkal konkrétabban és meggyőzőbben kell egy-egy irodalmi alkotás nevelési vonatkozásait tanítás közben megragadni.

Nem érezhető komoly nevelési szándék az ilyenféle politikai célkitűzésekben: „Lenin egyszerű ember volt". „Caesar jellemének egyik sajátossága: könyörtelenül leszámol ellenfeleivel"; „Tudatosítani a tanulók előtt azt, hogy az első pun háború, mind Karthagó, mind Róma részéről hódító, igazságtalan háború volt"; „Caesar hadvezéri zsenialitása a gallok és a germánok elleni harcokban, valamint a Pompeius ellen folyó polgárháborúk során."

A többségben levő negatív példa mellett viszont néhány igen jó nevelői megnyilatkozást figyelhetünk meg. A tananyag lényegéből folyónak, éppen ezért természetesnek hatott *Móra* „A másik csaló" c. novellájával kapcsolatban a testvéri szeretet szépségére és jelentőségére való utalás az ált. iskola VII. osztályában, vagy a magyar táj és szülőföld szeretetére nevelés *Juhász Gyula* tájversei alapján. Ennek ellenére *a tanárjelöltek nevelő munkájával* kapcsolatban az a végső megállapításunk, hogy az kissé egyoldalúan erkölcsi és politikai területre korlátozódik, *az esztétikai szempontokat kellő mértékben nem tartja szem előtt.* A hitelesség és meggyőző erő mellett olykor a frázisosság nyomai és a nevelői állásfoglalás határozatlansága is megfigyelhetők.

5.

A pedagógiai munkának az az átértékelése, mely az utóbbi időben az oktatási folyamat korszerűsítése érdekében széles körben folyik, megfontolandó kérdést vet fel a gyakorló iskolai szakvezető tanárok jelölteket irányító munkájával kapcsolatban is. Olyan jelöltek előtt, akik a gyakorlati tanítás alapfogásait sem ismerik, illetve a készség fokán azzal sem rendelkeznek, akik még nem tudnak tananyagot kifogástalanul bemutatni, elemezni, szabályt elvonni, ismereteket megszilárdíttatni, gyakoroltatni, ellenőrizni stb., ilyen jelöltek előtt milyen mértékben vállalkozhat a szakvezető tanár pedagógiai kísérletezésre, hiszen az iskolareformnak megfelelő, korszerű oktatási forma körvonalai még igen homályosak, az egyes tantárgyakra vonatkozó lehetőségei kidolgozatlanok? Erre az egyre élesebben felvetődő kérdésre egyértelmű választ adni nem könnyű. Leghelyesebbnek az látszik, ha a vezetőtanár a kipróbált és bevált módszeres eljárásokkal megismerteti jelöltjeit, de fogékonnyá teszi őket arra is, hogy azok birtokában állandóan próbálják minél jobban, minél korszerűbben megszervezni iskolai oktató-nevelő munkájukat. Legyen tehát a gyakorló iskola a szaktárgyi és pedagógiai fejlődés éber figyelője és az új eredmények lelkes továbbterjesztője.

Шандор Шипка:

О СОСТОЯНИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПРАКТИКАНТОВ

Автор собрал материал на тридцати посещенных им уроках для характеристики практикантов. Он в основном считает удовлетворительной профессиональную и педагогическую подготовку студентов, перечисляет замеченные недостатки в навыках речи, в использовании научной терминологии, в постановке вопроса и т. д. Далее он упоминает о том, что практиканты не всегда удачно расчитывают время, не выделяют, как следует, существенные элементы в преподавании, не всегда и последовательно стремятся к достижению воспитательных целей.

Sándor Sipka

ON THE SITUATION OF PRACTICAL TRAINING OF GRADUATE TEACHERS

Author has been making notes in thirty lessons visited by him so as to characterize the work of graduate teachers. In general he found their professional and pedagogical preparedness satisfactory. He specifies the smaller faults observed in readiness of speech, in usage of scientific terminology, in wording questions. He points out that the graduate teachers do not always make good use of time, do not always lay stress properly on the essential in instruction, do not always endeavour consistently to attain the educational ends.

GYŐRY GÁBOR

FILM ÉS TELEVÍZIÓ A NEVELÉSBEN

A film és a televízió egyre növekvő jelentősége előtt többé nem lehet szemet hunyni, hiszen józan ésszel nem vitatható, hogy a fiatalok átlagos havi 10—14 órát kitevő mozibajárása és ennek többszörösére rúgó televízió nézése nagy hatással van az ifjúságra. És egyáltalában nem lehet közömbös számunkra, hogy e hatások hogyan alakítják fiataljainkat, mit eredményeznek, mire vezetnek.

Számolnunk kell azzal, hogy a film és a televízió csak félig-meddig van a kezünkben — bár ezzel a félig-meddiggel máris jobb helyzetben vagyunk, mint a tőkés országok nevelői —, mert nemigen tudjuk szabályozni, hogy a fiatalok mindig csak a nekik való filmeket vagy műsorokat nézzék meg. Feltéve, hogy ilyen filmek és ilyen műsorok megfelelő színvonalon és elegendő mennyiségben állnak csakugyan a rendelkezésünkre.

Ahhoz tehát, hogy a film és a televízió csakugyan betölthesse nagy és fontos nevelő feladatát ifjúságunk életében, két irányba kell egyszerre elindulnunk, két területen kell egyszerre munkához látnunk.

Az egyik: az ifjúságnak szóló filmek és televíziós adások területe. Itt a vetítés rendjének, rendszerének kidolgozása, a rendszer megvalósításához szükséges filmek és tv-játékok előállítása vagy megszerzése, a vetítés megfelelő körülményeinek megszervezése, a film vagy a tv műsor hatásának elmélyítése és rögzítése a feladat.

A másik: a nem ifjúsági jellegű filmek és tv műsorok területe. Itt az a feladat, hogy értékessé, hasznossá tegyük az időt, amit a fiatal néző a moziban vagy a képernyő előtt eltölt. Már eleve megjegyezzük, hogy a negatív hatások kiküszöbölése csak korlátozottan lehetséges; az igazi és gazdag eredménnyel kecsegtető feladat a pozitív hatások erősítése és a választás biztonságának, az ítéletformálás határozottságának fokozása.

De mind az első, mind a második feladatkör tennivalóinak végrehajtása azt jelenti, hogy át kell formálni, sőt, újra kell formálni a film, a televízió és az ifjúság kapcsolatát. A kérdés az, hogy kik és milyen módon végezhetik el az átformálás munkáját?

Mielőtt erre a kérdésre válaszolni próbálnánk, megjegyezzük, hogy a feladatok végrehajtásának sorrendje fordított. Előbb a második kérdés-csoport tennivalóival kell szembenéznünk, mivel fiataljaink — mint a bevezetőben említettük — nem várnak a nekik szóló filmekre és műsorokra, illetve a rendszeres vetítések elvi és gyakorlati alapjainak kidolgozására, hanem szabadidejük jelentős részét az audio-vizuális produkcióknak szentelik. Tehát mind sürgetőbben merül fel annak szükségessége, hogy a fiatalok számára már most, a jelenlegi helyzetben, hasznossá tegyük a moziban vagy a képernyő előtt eltöltött időt.

Ennek alapvető feltétele: helyesen szemlélje, értően lássa és hallja azt — vagy annak legalább egy részét, ami a vásznon vagy a képernyőn pereg. Meg kell ismerkednie az audio-vizuális produkciók művészi és technikai sajátságaival, hogy ne csak szórakozni, izgulni, meghatódni vágyó passzív néző, hanem olyan aktív résztvevő legyen, aki a hatásokat a megkülönböztetésre való képességgel fogadja, meg tudja tartani a jót és el tudja vetni a rosszat, szelektálni és differenciálni tud, ami végső fokon a saját és sok egyénen keresztül az egész társadalom pozitív fejlődését szolgálja.

Erre gondolunk, mikor a film és televízió, valamint az ifjúság viszonyának átformálásáról beszélünk. Így válhatnak ezek az eszközök a nevelést segítő hatásokká, így lehet hasznos a moziban és a képernyő előtt eltöltött idő, így kerülhet fokozottabban ellenőrzésünk alá az a hatástömeg, amelyet ezekkel az eszközökkel sugárzunk.

A film- és televízióértésre azonban csak olyanok tudnak nevelni, akik már rendelkeznek ezekkel az ismeretekkel, akik kellő előképzés után tudói annak a komplex tudománynak, amely az audio-vizuális eszközök egyre bővülő és gyorsan fejlődő ismeretanyagát tartalmazza.

E kérdések nemcsak hazánkban merülnek fel, foglalkoznak velük Európában és a tengerentúli országokban is. Sokféle tudományos intézetben különböző szemléletű szakemberek kutatják e problémák elméleti alapjait és a megvalósítás módszereit. A nagyarányú technikai fejlődés és a filmalkotók változó és gazdagodó ábrázolási módjai különösen sürgetővé teszik, hogy e feladatok megoldást nyerjenek. A film, épen a televízióval folytatott versenyében igyekszik produkcióit mind vonzóbbá tenni, a televízió pedig, amely az egyre nagyobb képernyő, a növekvő műsoridő, a színes és majdan térhatású közvetítések felé halad, mai, általunk is megszokott formájában még csak az első lépéseket teszi, de így is napról napra terjed és hódít.

A szocialista országok, így hazánk is, előnyösebb helyzetben vannak a felvetett problémák megoldásának lehetőségei szempontjából, mint a kapitalista országok, amelyekben az iskolai, egyetemi oktatást gyakran ellentétes szempontok szerint irányítják. Állami, felekezeti és magánérdekek jutnak érvényre, vagy egységes műsorpolitika hiányában és a kapitalista gazdasági verseny gátlástalanságai között a nézők, így a fiatalok is, sokszor e gátlástalanság áldozatai. Hazánkban szilárd társadalom építése folyik, a művészet minden ágát átható elvek alapján, világos pedagógiai célkitűzésekkel, mentesen a gazdasági verseny káros jelenségeitől. Hatalmas előny ez, ha arra gondolunk, hogy pl. egyetemeinken tanárokat akarunk nevelni, akik fiatalságunkat közel vezetik majd a filmhez és televízióhoz, vagy ha tervbe vesszük, hogy a pedagógiai célokat és a filmek, műsorok anyagát összehangoljuk.

Meg kell ragadnunk előnyösebb helyzetünkből eredő lehetőségeinket, és az ügy érdeméhez méltó komolysággal kell napirendre tűzni e feladatok megoldását.

Várnunk kell-e, amíg egyetemeinken kialakulnak a rendszeres filmesztétikai oktatás lehetőségei, és nagyobb tömegben jutnak el színvonalasan képzett ifjú tanerők az iskolákba, vagy tehetünk-e már valamit ez előtt is annak érdekében, hogy fiataljainknak legalább egy része közelebb kerüljön a filmművészet lényegéhez?

Az élet válaszolt erre a kérdésre, csak még nem elég erőteljesen. Megalakultak már ugyanis a fővárosban és több vidéki városban azok a lelkes pedagógusok által vezetett *filmklubok*, amelyekben az elmondott célok érdekében tevékenykednek. E klubok száma azonban kicsi, munkájukat a nagyon fontos

lelkesedésen kívül a kezdet nehézségei jellemzik; és sok szép eredmény mellett az összehangoltság hiánya. Kitűnő bázisok azonban e klubok arra, hogy példájuk, módszereik alapján jelentősen szélesüljön a klubhálózat, és minél több fiatal kerüljön vonzókörükbe.

Mik is lehetnek e klubok tevékenységének fő módszerei? Természetesen elsősorban a *filmvita*, amely egy e célra gondosan kiválasztott film (később filmsorozat) bemutatása után a vitavezető segítségével zajlik le. A filmvita lényege az, hogy az abban résztvevő fiatalok előtt kitárul egy-egy film megértésének, felfogásának útja, a nézőkből látók, a hallókból felfogók lesznek, az audiovizualitás az értelmes befogadásig fejlődik.

A filmvita egyik elsődleges célja a fiatalok megkülönböztetési képességének fejlesztése. Az alapos filmelemzés olyan új megvilágításba helyezheti a film egészét, de különösen sok részletét, amilyen addig fel sem ötlött a fiatal nézőben. Ez pedig jó módszer arra, hogy más filmeket és műsorokat egyre inkább új aspektusból szemléljen, kritikája új és helyes alapokra épüljön, el tudja választani a jót a selejttől, mert elkezdi jónak látni azt, amit addig esetleg unottan nézett, és felfedezi a selejtet abban, ami addig lekötötte a figyelmét.

De az ilyen viták nem csupán azt jelentik, hogy a fiatalok a jó és kevésbé jó filmek között helyesebb értékítéleteket fognak alkotni, hanem azt is, hogy általános életszemléletük színvonala fejlődik. A filmre nevelés szükségszerűen eredményezi, hogy a fiatalok betekintést nyerhetnek az emberi gondolkodás és cselekvés motívumaiba, azokba a mélyebb régiókba, amelyek az emberi magatartás ok- és okozati láncolatával a felnőtt társadalom életét alakítják. Ezen keresztül jobban megismerik sajátmagukat is, kritikusabbak lesznek közvetlen környezetükkel és önmagukkal szemben is. Ha a kritikai érzék avatott felnőtt irányítása mellett gyarapszik, pozitív irányban fog hatni, nem csap át oktalan kritizálgatásba, hanem igazodik (és az életkor előrehaladásával egyre inkább) az általános normákhoz.

Úgy hisszük, nem kell bővebben rámutatni, hogy a filmre nevelés ilyen módja, milyen hatalmas segítség a nevelő kezében. A filmelemzés, személyiségalakító hatásán túlmenően, kitűnő lehetőség arra is, hogy fóruma legyen nagy társadalmi-politikai-eszmei kérdések megvitatásának. Sok film vet fel ilyen problémákat, elemző magyarázatot azonban a fiatalok nemigen hallanak. A filmek mondanivalói igen gyakran elsikkadnak, és az ifjú nézőkben csak azok az érdekes, izgalmas, vagy más ok miatt megkapó részletek, töredékek maradnak meg, amelyeknek az eszmei tartalomhoz jobbára kevés közük van, mert csupán a keretet jelentették. A fiatalok életkori sajátosságainak ismeretében teljes bizonyossággal állíthatjuk, hogy egy-egy film ilyen módszerű és tendenciájú elemzése az eszmei mondanivaló megértetése és elfogadtatása szempontjából sokkal jobb, mint akár egy újság vezércikkének, vagy egy kötelező olvasmánynak elolvastatása és iskolás kiértékelése.

A jól kiválasztott filmekről rendezett és helyesen irányított filmvita alkalmas lehetőség arra is, hogy a fiatalokat érintő, ún. kényes kérdések napirendre kerüljenek. Már a hazánkban végzett néhány filmhatásvizsgálat is rámutatott arra, hogy a fiatalok kifejezetten igénylik egy-egy ilyen film részletes kollektív megvitatását, nemcsak erős közlési vágyuk, de természetes és csak támogatható érdeklődésük kielégítése miatt is. Az utóbbi évtizedben jelentősen felerősödtek a fiatalok nevelésével kapcsolatos módszerek feletti viták, ezzel összefüggésben a fiatalok és felnőttek viszonyának, a fiatalok életformájának, szexuális kérdéseiknek, szórakozási, öltözködési formáiknak problémái. Jónéhány film is akadt,

amely e témákkal különböző szempontból, több-kevesebb hozzáértéssel foglalkozott. E filmek alapos elemzése bizonyára sokat segített volna nemcsak a filmek megértésében, de az általuk felvetett és élő problémák megoldásában. Ismert jelenség, hogy sok fiatal azért jár moziba, hogy megoldatlan problémáira választ kapjon egyik-másik alkotástól. Hozzá kell segítenünk őket, hogy a választ, ha a film adott ilyet, megértsék és jól értsék. Gondosan vezetett filmklubban meg is van erre a lehetőség.

A filmklub azonban nem csak vitafórum. Már csak azért sem, mert akkor könnyen megeshet, hogy a fiatal és szenvedélyes nézők, még a legjobb vitavezető irányítása mellett is, kizárólag a film által felvetett erkölcsi, társadalmi stb. problémát (esetleg részproblémát) vitatják, mivel igen érzékenyek az ilyen problémákra. Ez nem csak azért baj, mert teljesen elsikkadhat a film műalkotás-volta, ennek következtében esztétikai hatása, hanem azért is, mert a művészi megformálás, a megjelenítő-erő, a műfajszerűség, az összes esztétikai elemek elhanyagolása következtében megeshet, hogy éppen egy gyönge minőségű, alacsony művészi színvonalú film az igazi műalkotás elé kerül, sőt az elé tolakszik, mert egy bizonyos kérdést szimplexebben, vulgarizáltabban tárgyal és tálal. De megtörténhet ez más művészek alkotásaival is. Éppen ezért egyetlen művészet — így a film — értése s igazi értékeinek hasznosítása, sem képzelhető el bizonyos ismeretek nélkül. Ilyenek az alapvető esztétikai, dramaturgiai, technikai és filmtörténeti ismeretek. A fiatalok értékítélete csak ezeknek az ismereteknek a birtokában lehet helyes.

Közülük is első helyen áll a *filmnyelv* megismerése. Nem arról van szó, hogy diákok, fiatalok könnyeden dobálódzzanak a plánokkal, gépmozgásokkal, montázsmódszerekkel — noha a fejlődés egy magasabb fokán ez is elképzelhető —, hanem arról, hogy először vegyék tudomásul a film sajátos formanyelvének létezését, másodszor pedig ismerkedjenek meg ennek a nyelvnek a szavaival, mondataival, egész nyelvtanával. Az igazi filmnézés és filmértés ott kezdődik, amikor a néző tisztában van azzal, hogy a szeme előtt lepergő mű nem csupán cselekménye egészével akar és tud mondani valamit, hanem egyes részleteivel is, sőt kifejezésmódjának változatosságával, gazdagságával, szavainak erejével és stílusának drámaiságával vagy költőiségével. Nem kétséges, hogy ha egy tökéletlenül ismert nyelven olvasunk regényt vagy elbeszélést (verset egyáltalában nem lehet), akkor legfeljebb a cselekmény vázát vagyunk képesek felfogni, esetleg még azt is félreértjük. A filmnyelvvel sincs ez másképp. Ha teljesen meg akarjuk érteni az alkotót (feltéve, hogy érdemes), akkor ugyanazon a nyelven kell értenünk, amelyen ő beszél hozzánk. Máskép csak hiányosan fogjuk fel a cselekményvázat, vagy esetleg félreértjük. Ezért áll első helyen a filmnyelv megismerése.

Itt azonban egy allergiás pontot is érintettünk. A film és a televízió műfaji egyezéseinek, illetve különbözéseinek érzékeny pontját. Sokan azt állítják, hogy az egyezések száma nagyobb és döntőbb, ugyanannyian azt, hogy a különbözőségeké. Nem feladatunk dönteni ebben a vitában, és e helyen végérvényesen megállapítani az igazságot, még csak az sem, hogy az érvek és ellenérvek tömegét felsoroljuk. Elég, ha arra hívjuk fel a figyelmet, hogy *a film és tv klubnak meg kell vitatnia a két művészet nyelvének sajátságait*, és nem szabad a kettőt egy kalap alá venni.

Úgyszólván teljesen azonos a helyzet a *dramaturgiai ismeretek* terén is. A film dramaturgiája — akárcsak a színházé — korunkban fejlődik-változik, míg a tv dramaturgia még kialakulási stádiumban van, noha egyes vonásai már megszilárdultak.

Nem arról van szó, hogy a filmklubok által nevelt fiatal teljes biztonsággal igazodjék el ebben a nagyon összetett tudományban, csupán arról, hogy alaptörvényeit ismerje, és egy-egy kiválasztott filmben, tv játékban, észrevegye, felfedezze e törvények érvényesülését vagy félredobását és az új megjelenését. Természetesen ez a „csupán" sem kevés, de elérhető. Nagyban segítheti bizonyos alap megszerzését a filmtörténet megismerése. Ebben a filmklub nagy segítséget nyújthat, ha a film elemző történetét ismerteti meg a fiatalokkal. Az egyes stílusok, nagy rendezők, filmtípusok, irányzatok értékelő formában történő megismertetése elvezet a filmdramaturgia jobb megértéséhez is, egyben a filmkultúra alapjainak megszerzését is jelenti. A filmklub tevékenysége akkor teljes, ha az elmondottakon kívül a *film gyakorlati*, pontosabban *technikai kérdéseivel* is foglalkozik. Igaz, a könyv értéséhez nem szükséges ismernünk előállítási folyamatait; a film előállítási folyamatait se feltétlenül szükséges ismernünk, így például a laboratóriumi munkát, a külföldi filmek szinkronizálásának vagy feliratozásának technikáját. Amit ismernünk kell, az valójában nem előállítási, hanem alkotási folyamat. Igaz, hogy ez az alkotás: nagyüzemi alkotás, de ahogy az irodalmi mű az íróasztali munkában és nem a nyomdaiban, a képzőművészeti a festés vagy a mintázás művelete és nem az esetleges többszörözés során válik elképzelésből alkotássá, úgy a film a műteremben — és nem a kópiákat készítő laboratóriumban — válik azzá. A filmtechnika — világítás, gépbeállítás, vágás stb. — tehát valójában alkotói technika, ugyanolyan mint például a költő rímtechnikája, a drámaíró dialógtechnikája. S volt idő, amikor az irodalomhoz is az alkotói technika elsajátítása útján igyekeztek közelhozni a diákokat: költeményeket irattak velük, különböző költői műfajokban és különböző versmértékekben, bizonyára nem azért, hogy HOMEROSt vagy VERGILIUSt faragjanak belőlük, hanem azért, hogy jobban megértsék HOMEROSt vagy VERGILIUSt. Az értő tanítvány a maga iskolás költeményének formálgatása közben fedezte fel a szinonimák közti válogatás jelentőségét, a jelzők erejét stb. Úgyanígy, az értő tanítvány a film alkotói — és nem többszörözői — technikájába behatolva értheti meg a legmélyebben a film kifejezési eszközeinek lehetőségeit.

A filmklub tevékenysége akkor teljes, ha az elmondott kérdéseken kívül a film gyakorlati, pontosabban: technikai kérdéseivel is behatóan foglalkozik. Igaz, a könyv értéséhez nem szükséges ismernünk az előállítás folyamatait, a filmtechnika azonban szerves része az ábrázolásnak, egyik épül a másikra és ahogy a jó világosítás érzelmek gazdag kifejezője lehet, hasonló hatást az író csak szavak leírásával érhet el. A technika tehát a film művészi kifejeződésében épúgy jelen van, mint az emberi szellem, a gondolat, amely a film történetét létrehozta.

Emellett gondolnunk kell arra is, hogy teljesen eltérő érdeklődésű fiatalokat hívunk a filmklubba. Egy részük — először — csak a dramaturgiai vagy esztétikai, másik csak a technikai kérdések iránt érdeklődik. A jólirányított filmklubban később a legegyoldalúbb érdeklődés is átfordul, a technikai érdeklődés rádöbben, hogy önmagában mit sem ér, nem bontakozhat ki a filmesztétika a dramaturgia ismerete nélkül, s ugyanígy csonka az olyan tudás is, amely nem mélyed el a technikai ismeretekben és lehetőségekben. A filmklub ilyenformán igen komplex ismereteket nyújthat, tagjaiból sokirányban képzett egyéneket nevelhet, akik itt szerzett tudásukat az élet szinte valamennyi területén hasznosíthatják.

De talán kezdettől helyesebb lett volna *külön film-* és *külön tv-klubról* beszélni. Ezek az audio-vizuális eszközök, amelyek sokban hasonlítanak és sok-

ban különböznek egymástól, azzal a követelménnyel lépnek fel, hogy mutassuk meg hasonlóságukat, és ezáltal jussunk el különbözőségük felismeréséhez. Azért szükséges ez, hogy meg tudjuk értetni igazi jelentőségüket és ennek alapján jól mérjük fel, hogy mit is kell kezdenünk velük.

Már egy *tv-klub* szervezésének problémái is jelzik, hogy a sok hasonlóság mellett éles az a különbség, amely a filmet a televíziótól elválasztja.

Nyilvánvaló ugyanis, hogy elsősorban azokra a fiatalokra számíthat a tv-klub, akiknek otthonában nincs televíziós készülék. Ez viszont azt jelenti, hogy az így tömörült fiatalok lassan lemorzsolódnak attól függően, hogy szüleik mikor szerzik be a készüléket.

Az adások csoportos megtekintése is nehézkesebb, mint a filmvetítésé. A képernyő, még a jelenleg legnagyobb is, csak igen korlátozott számú néző számára jelent intenzív élményt, a hátul, vagy oldalt ülők bizonyos rádiuson kívül már rohamosan csökkenő mértékben tudnak az adásra koncentrálni.

A tv jellegzetesen lakáshoz kötött közlési eszköz, idegen helyen — a klubban — 20—30 résztvevővel csökkentebb élményt nyújt, mint otthon, ahol kényelmes fotelben, két-három személy társaságában lehet megtekinteni. De ezek az objektív nehézségek a tv-klubok számára nem azt jelentik, hogy működésük felesleges, hanem azt, hogy meg kell keresniük azt a sajátos vonzóerőt, amely mégis tagokat toboroz részükre.

Ennek legfőbb biztosítéka lenne, ha maga a televízió szerkesztősége állna a klub-mozgalom élére, és osztályt létesítene, amely a kluboknak szóló rendszeres adásokat és a velük tartott élő kapcsolatot szervezné. Ha ugyanis a tv-klubok tagjai úgy érzenék, hogy *több közük* van a tv műsoraihoz, mint a klubon kívüli társaiknak, ez nagyban megnövelné a klubok népszerűségét. Ha a klubok közötti ötletes versenyek, a kamera előtti időnkénti szereplés és a tv-műsorával kapcsolatos rendszeres közvéleménykutatás is a klubok programjainak szerves része lenne, nemcsak a fiatalok „látnának fantáziát" a klubok intenzív látogatásában, de a televízió szerkesztősége is hozzájuthatna gyakran igen értékes adatokhoz, a műsor hatásának jobb ismeretéhez. Ezek azonban inkább csak ötletszerűen felmerült javaslatok, a program szélesíthető, kibővíthető helyi érdekességekkel, helyi problémák felvetésével.

A jó módszerekkel szervezett és együttartott tv-klub programjában sok hasonlóság és sok különbözőség van a filmklubokhoz viszonyítva.

A csoportos műsormegtekintés- és elemzés lényegében azonos módszerű tevékenység, azonban igazodnia kell a sajátos tv-problémákhoz, így a kialakuló *tv-esztétiká*hoz és *tv-dramaturgiá*hoz.

A *tv-műsor elemzésé*nek abból kell kiindulnia, hogy merőben más jellegű élményről van szó, mint a mozinál. Ezt elsősorban a külső körülmények, a technikai különbözőségek eredményezik. Moziba menni olyan esemény, amely az egyén különböző jellegű aktivitását igényli: időt teremt magának a mozihoz, kiválasztja a megnézendő filmet, elmegy a moziba, jegyet vásárol, meghatározott helyre ül, körülötte idegen emberek vannak, akiket nem zavarhat, majd a sötétben minden figyelmét a vászonra összpontosítja. Előadás után el kell hagynia a mozit, az élmény kategórikusan befejeződött. Merőben másként alakul a tv-élmény. Minden sokkal passzívabb, az „esemény" szinte eltűnik: bekapcsolja a készüléket, ha érdekli nézi, ha nem, kikapcsolja. Otthon van, nem kell sehova utaznia, nem kell jegyet venni, a szórakozás mintegy „ingyenes" jellegű, főleg a fiatalnak, aki még az előfizetési díjat sem maga fizeti. Oda ül, ahová akar, körülötte legfeljebb családtagjai vannak, akikkel közben beszélget.

Ehet, ihat, dohányozhat, kimehet a szobából, és ugyanezt tehetik családtagjai is. Mozgás van a helyiségben, különböző, az adástól teljesen független tevékenységek folyhatnak, megoszlik tehát a figyelem is. Nincs, vagy csak esti adáskor van sötétség, de többnyire ezt is feloldják egy kisebb állólámpával. A különféle jellegű, tartalmú műsorok egymást követik. Sport után szavalat, majd mezőgazdasági ismertető, mese, filmdráma, tánczenei műsor váltogatják egymást, a hatások felszínesek, vagy összemosódnak, a képek, mondatok alapos befogadására nincs ideje az állandóan igénybe vett és ide-oda irányuló figyelemnek. Ritkák azok az adások és az olyan szituációk, mikor a tv-műsor a mozi intenzitásával hat és nagyfokú koncentrálásra készteti a nézőket. A „nagy alkalmak" ezek, amelyekre már előzetesen készülődnek a nézők: műkorcsolyavilágbajnokság, szilveszteri műsor, Ki mit tud műsor, egy-egy színházi közvetítés. Csak példaként ragadtuk ki ezeket, hogy megmutassuk, milyen kevés a „nagy alkalmak" száma, ha az egész évi műsorhoz viszonyítjuk. És még ezek a műsorok is „elfáradnak", helyesebben elfárasztják a nézőket. Sokan mondták pl. a műkorcsolyavilágbajnokság után, hogy „sok volt a négy este" és a Ki mit tud is veszített vonzóerejéből 1963-ra.

Mindezzel nem a televízió műsorszerkesztőinek gondjait akartuk ecsetelni (pedig ezek a gondok nagyon is indokoltak), vagy a műsort kívántuk bírálni, tanulmányunknak nem ez a feladata. Rá akartunk azonban mutatni arra, hogy a tv-műsorok elemzésénél számolni kell ezekkel az objektív és szubjektív adottságokkal. Nem lehet tehát a televíziótól a moziban szerezhető élményt követelni, sem esztétikai, sem dramaturgiai vonatkozásban, éppen ellenkezőleg: azt az új igényt kell kialakítani, amely a televízióval szemben éppen az elmondottak alapján indokolt. Az új igénynek nincs más bázisa, mint a sugárzott műsor. Csak ahhoz tudunk hasonlítani, annak elvetése vagy helyeslése a kiindulás. A műsorelemzés elvezet a jó, a fiatal néző számára felesleges, vagy éppen helytelen műsorok szétválasztásához. Felismerteti a nézővel az esetleg addig elsikkadt értékeket, és leszállítja más, valóban kevésbé értékes műsorok értékét, — ezek a folyamatok megegyeznek a filmértékelésnél elmondottakkal.

Mivel fiatalokról van szó, ezekkel a módszerekkel elérhetjük, hogy kiválogassák a televízió műsorából a számukra legértékesebbet, hiszen figyelmük, érdeklődésük irányítható, ezen keresztül gondolkodásuk, cselekvésük is.

Az ügyes és lelkes tv-klubvezető a műsorelemzésen kívül sok ötlettel teheti a kollektív munkát még érdekesebbé, aktivizálhatja a klub tagjait technikai, művészi tevékenységre, intenzívvé formálhatja a legfélreesőbb falu és város kapcsolatát is.

Az igazsághoz tartozik, hogy e klubok megszervezésének gondolata nem magyar találmány. A francia filmkluboknak például már 1958-ban 1 millió tagjuk és 5 millió látogatójuk volt. Angliában több klubban is a tagok maguk készítenek párperces filmetüdöket. Ez bizonyára egyik legjobb mód arra, hogy érdekesen és hasznosan közelítsen a fiatal a filmkultúrához. Kanadában, egyebek között, nyári táborozással kötik össze a filmklubok tevékenységét az iskolai szünidőben. Minden olyan országban, ahol film- vagy tv-klubok működnek, megnyilvánul az a törekvés, hogy a klubok létesítsenek minél intenzívebb nemzetközi kapcsolatokat, cseréljék ki tapasztalataikat, juttassanak el egymáshoz filmtörténeti anyagokat, dokumentumokat. Nem is szükséges külön hangsúlyozni, milyen nagy jelentősége lenne annak, ha a mi országunk is bekapcsolódna ebbe a tevékenységbe, és hazánk kultúráját, a hazánkról szóló helyes ismereteket ezen az úton is eljuttatnánk külföldi barátainknak, vagy éppen ellenfeleinknek,

akikből barátokat toborozhatnánk. A népek barátságát, jobb megértését, a világ ifjúságának baráti szolidaritását fűzhetnénk ezen az úton is mind szorosabbra.

És itt most már részben feleletet adhatunk arra a kérdésre, amit az elején vetettünk fel: hogy kik és milyen módon végezhetik el a film, a televízió és az ifjúság kapcsolatának átformálását. Azért csak részben, mert az elsőnek említett kérdéscsoporttal még nem foglalkoztunk, de azt már most kimondhatjuk, hogy a film- és tv-klubok működése csak *hozzáértő szakemberek*, mégpedig *szakszerűen képzett pedagógusok* irányításával képzelhető el. Az is nyilvánvaló, hogy puszta a téma szeretete, a szervezés lelkessége nem elegendő ahhoz, hogy a klubok jól működjenek, vagy félre ne csusszanak eredeti céljuktól.

A jövő feladatai tehát megkívánják, hogy egyrészt tanfolyamokon képezzük a már működő pedagógusokat, másrészt egyetemi oktatásunkban megfelelő helyet kapjanak a filmtudományok.

Már eddigi tapasztalataink is azt mutatják, hogy a pedagógusok többsége szívesen iktatná nevelési eszközei közé a filmet és a televíziót, ha ehhez többirányú segítséget kapna. Eléggé általános nézet, hogy egy-egy film elemzése felér valamely könyv elemzésével, és anélkül, hogy a könyvolvasás rovására menne, a filmelemzést, a film segítségével történő nevelést a könyvvel-nevelés mellé lehet iktatni. Irodalom és film a nevelésben sem ellentétesek, egyik sincs a másik helyett, mindkettőnek jellegéből fakadó, saját nevelőereje van, nemcsak elférnek egymás mellett, de kitűnően kiegészítik egymást. Jelentős irodalom- és filmesztétikai komplex studiumot jelenthetne pl. egy megfilmesített klasszikus regény és film összetett, összehasonlító elemzése.

A pedagógusokra várna az a feladat is, hogy a film és televízió technikai sajátságaival, a klasszikus és modern iskolai taneszközök segítségével a fiatalokat megismertessék. Képzeletünkben az irodalom- és fizikatanárok jelennek meg, mint a film- és televíziókultúra iskolai terjesztői, mint a klubok vezetői, ami éppenséggel nem zárja ki más szaktanárok közreműködését is.

Helytelen lenne, ha a film- és tv-klubok az iskolai oktatás szellemétől, rendszerétől és módszereitől teljesen függetlenül fejtenék ki tevékenységüket. Az igény éppen fordított: illeszkedniük kell a pedagógia általános elveihez, módszereihez. A filmklubban elhangzottaknak a társadalmi tudatformálásban, az esztétikai nevelésben vagy bármely más vonatkozásban egybehangzóaknak kell lenniök a szorosan vett iskolai nevelés tartalmával. A két helyen, — az iskolában és a klubban folyó nevelés közötti szinkront leghivatottabban a pedagógus biztosíthatja.

Igen fontos az is, hogy a filmklub vezetője közel álljon a fiatalokhoz, hitele legyen a tagok (a növendékek) előtt. Nevelésének egyik, sőt egyik legfontosabb célja, hogy az ifjúság iskolán kívüli szórakozását, ez esetben mozibajárását és tv-nézését a helyes mederbe terelje, tehát közvetve beleszóljon a tanulók „magánéletébe". Ahhoz, hogy ez sikeres legyen, a megszokottnál nagyobb tekintélyt kell kivívnia, ami csak magas szakmai felkészültséggel és kitűnő emberi tulajdonságok mellett lehetséges. Közel kell kerülnie nemcsak a filmkultúrához — szakmailag és érzelmileg egyaránt, — de növendékeihez is.

Ilyen előképzettségű és érdeklődésű pedagógusok megjelenése iskoláinkban már a közeljövő megoldandó feladatai közé tartozik. Feladatuk, vagy inkább hivatásuk a filmkultúra beillesztése fiatalságunk pozitívan ható és hasznosítható ismeretei közé.

A filmklubok gyakorlata kikísérletezne egy sor oktatási eszközt. A film oktatására kétségtelenül a film a legjobb eszköz. De sok helyütt (Angliában,

Németországban) sikerrel alkalmazzák már a filmkivonatokat, vagyis egyes nagy filmek rövidített, lényegre sűrített változatait. Továbbá úgynevezett mozzanat-filmeket, amelyek vagy önállóak és azt hivatottak érzékeltetni, hogy a film hogyan, milyen módon képes kifejezni gondolati, érzelmi tartalmakat, vagy pedig egy-egy korábban látott nagy film kiragadott részletei, amelyek az alkotó módszerének tanulmányozására alkalmasak. Ugyancsak használatosak a filmoktatásban diafilmek, de meggyőződésünk szerint ezek nem alkalmasak filmesztétikai képzésre, mert az állókép nem adhat fogalmat a mozgó képről, ellenben jó szolgálatot tehetnek bizonyos technikai ismeretnyújtásban, bemutatva például egy filmműtermet teljesen üresen, aztán díszletezve, majd belámpázva, végül a szereplőket is elhelyezve a térben. Értékes segítséget jelentenének az egyes filmek eredeti hangfelvételeit megörökítő magnetofon-szalagok, a kép és hang viszonyának tárgyalására vagy a filmhang előállításának illusztrálására.

Nem utolsó szempont az sem, hogy az egyre erősödő és mind népesebb klubmozgalom nagy felvevőpiacot jelenthet az oktatáshoz elengedhetetlenül szükséges kézikönyvek számára. Film-szakirodalmunk részben elég szegényes, részben igen kis példányszámban jelenik meg. A klubmozgalom mind a kiadványok szaporítását, mind a példányszámok emelését lehetővé teszi, és viszonylag rövid idő alatt lehetővé válik egy bevált és jól használható könyvállomány kialakítása.

A kérdésnek van még egy oldala, amelyet itt csupán érinteni szeretnék. S ez az, hogy sem a filmmel, illetve tv-vel való nevelés, sem a filmre, illetve tv-re való nevelés nem érheti be a szocialista társadalomban a kiválasztási képesség megerősítésével, kimunkálásával. Hiszen így még mindig túlságosan sok lesz munkánkban az esetlegesség. A nevelőhatás nagymértékben fog függeni a moziműsoroktól — amelyek viszont a nemzetközi piac helyzetétől függenek — és az általános tv-műsoroktól, amelyeknek csak egy töredéke szól közvetlenül a fiatalkorú nézőkhöz. Sem itt, sem ott nincs így meg a garancia arra, hogy feltétlenül közönség elé kerülnek olyan filmek és televíziós játékok, amelyek az adott időszakban az adott pedagógiai feladatot közvetlenül szolgálják. Márpedig ilyen művek hiányában — vagy esetleg abban az esetben, ha csak kisszámú ilyen mű áll rendelkezésre — a filmnevelés nem dolgozhat „teljes kapacitással", rengeteg lehetőségét kénytelen kiaknázatlanul hagyni.

Ez azt jelenti, hogy a filmklub és tv-klub mozgalom megindulásával egyidőben hozzá kell látnunk a szilárd alapokon nyugvó filmműsorok megszerkesztéséhez és kiépítéséhez. S itt meg kell ismételnünk az oly sokszor hangoztatott követelést. Sürgősen hozzá kell látni a szervezett piackutatáshoz, meg kell keresni és fel kell használni mindazt, ami a szocialista és a kapitalista országokban található és céljainknak megfelel, továbbá előbb-utóbb meg kell indítani a rendszeres magyar ifjúsági filmgyártást is, olyan filmalkotások létrehozatalára, amelyeket nem várhatunk sem a szocialista, sem a kapitalista országok filmiparától, például a magyar történelem vagy a magyar klasszikus irodalom filmrevitelét. A piackutatás és a filmgyártás együttes eredménye az lehet, hogy nem kell beérnünk az esetleges hatások ilyen vagy olyan lereagálásával: ellensúlyozásával vagy elmélyítésével, hanem tudatosan és tervszerűen hathatunk filmeken és tv-műsorokon keresztül a fiatal nézőkre. Ez a munkánk másik, és nem feltétlenül könnyebb fele.

Az alkotói munkához tartozik még a fentebb említett filmkivonatok, mozzanatfilmek, dia-filmek, hangszalagok beszerzése, ill. elkészítése, valamint a szükséges könyvállomány létrehozása. Ezen a téren — akárcsak egyes játék-

filmek terén is — nagy lehetőség kínálkozik a nemzetközi együttműködésre. Koprodukcióban készülő játékfilmek; több országgal közös terv alapján készítendő filmoktató-filmek és egyéb segédeszközök (nem koprodukcióban, hanem az elvégzendő feladatok tervszerű felosztásával), magyarra fordított külföldi szakkönyvek, idegen nyelvre lefordítható magyar szakkönyvek egyrészt a magyar ifjúsági filmnevelést mind szorosabban és mind több szállal kapcsolhatják a haladó nemzetközi filmnevelési erőfeszítésekhez, másrészt megkönnyíthetik a dolgunkat idehaza.

A filmoktatás és filmnevelés közvetlen pedagógiai haszna, úgy gondolom, többé nem vitatható és nem kétséges. Ifjúságunk műveltebbé, érzékenyebbé válik, befogadó képessége növekszik, választási képessége erősödik és a havi 10—12 órányi filmnézés és ennél sokkal több órára terjedő televíziózás, különösen, ha feladataink második részét is sikerrel oldjuk meg, a jellemalakítás, az emberformálás egyik döntő idejévé válik.

Mutatkozik azonban egynémely közvetett, de korántsem jelentéktelen haszon is. Igaz, a filmkultúra és a tv-kultúra színvonalemelkedése látszólag az audio-vizuális közlő-eszközök művészeit és szakembereit érdekli majd elsősorban, mivel a nagyobb tömegek fokozottabb filmértése az alkotóktól és forgalmazóktól egyaránt fokozottabb erőfeszítéseket kíván.

A filmkultúra terjedése és színvonalának mértéke szerint jelentkeznek az igények is. Nyilvánvaló, hogy jól működő filmklub-hálózat — amelynek felnőttváltozata is aktuális lenne — az igények emelkedésével jár majd. A filmalkotók munkája nehezebb lesz, egyben könnyebb is. Nehezebb azok számára, akik eddig középszerűt, vagy gyengét alkottak, de könnyebb azoknak, akik tehetségükkel már eddig is az „általános ízlés" felett jártak, akiknek műveit többnyire azért fogadta érdektelenség, értetlenség, vagy könnyelmű kicsinylés, mert az a bizonyos „általános ízlés", kulturáltság hiányában nem értette meg sem az alkotó mondanivalóját, sem kifejezési formáit.

A közönség filmkultúrájának hiánya szükségszerűen arra ösztönzi az alkotókat és a forgalmazókat, hogy e hiányos kulturáltsághoz alkalmazkodjanak, különben elmarad a siker, az alkotás semmibe vész, és csak egy egészen vékony réteg őrzi meg jó emlékezetében. Filmértő közönségünk, de különösen az új iránt fogékony fiatalság, ha szakszerű előkészítés után szemléli az alkotók modern kezdeményezéseit és a forgalmazók bátrabb kísérleteit, megértő és befogadó alanya lesz annak, amitől ma értetlenül elfordul.

Vonatkozik ez részben a televízióra is, bár korántsem oly közvetlenül, mint a moziban, ahol a nézőközönség számán azonnal le lehet mérni a sikert vagy a bukást. De az általános színvonalemelkedés előbb-utóbb ösztönzően kell hogy hasson a tv-műsorok alkotóira és szerkesztőire is, noha e műsorokat még ma is inkább kísérleti jellegűeknek érezzük. (Ámbár lehetséges, hogy tulajdonképpen világszerte kísérleti jellegűek.) Az is bizonyos, hogy a tv-műsor nézőserege sokkal heterogénebb, mint egy filmé. A mozilátogató kiválasztja a filmet, a televíziónéző nem választja ki a tv-műsort, amelyet elvben minden előfizető — és az előfizető számtalan barátja — megnéz. A heterogén közönség kielégíthetetlenül sokrétű igényeket jelent. De ha az általános nézői színvonal következetesen emelkedik, az a tv-műsorok színvonalának következetes emelését teszi lehetővé — vagy kötelezővé.

A moziműsorok és a tv-műsorok általános színvonalemelkedése pedig visszahat azokra, akik ezt a színvonalemelkedést követelték, előidézték, lehetővé tették: a nézőkre. Így a film- és a televíziós ismeretek oktatása közvetett

eredményként a művészi színvonal javulását, az pedig a nézők színvonalának további emelkedését eredményezi. A film iránt érdeklődő, az audio-vizuális közlő-eszközöket becsülő s azokhoz szakszerűen értő pedagógusok tehát egy olyan folyamatot indíthatnak el a film- és televíziós ismeretek oktatásának elkezdésével, a klubmozgalmak kiépítésével, melynek távolabbi hatásai szinte belát-hatatlanok, mert kihatnak művészi életünk egy jelentős részére is, és onnan visszasugároznak az egész népre, amelyet immár „nem középiskolás fokon" nevelnek és tanítanak majd tovább. S ennél méltóbb pedagógiai feladat és munka aligha képzelhető el.

Габор Дьёри:

ЗНАЧЕНИЕ КИНОФИЛЬМА И ТЕЛЕВИЗОРА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

Автор желает подготовить воспитанников школ к правильному пониманию и положительной оценке кинофильмов и передач по телевидению, имеющих художественную ценность. Он считает необходимым организацию клубов кино и телевидения, а также проведение обсуждения под руководством хороших специалистов. Таким образом можно добиться повышенной потребности со стороны учащихся в продукциях кино и телевидения, параллельно с повышением их общей интеллигентности.

Gábor Győry

FILM AND TELEVISION IN EDUCATION

Author aims at preparing pupils to evaluate and enjoy feature films and television. He thinks necessary that film and television clubs should be organized, discussions arranged under guidance of good experts. Thus, by growing of the pupils' culture, the level of their claims may parallel be increased, for the production yielded by television.

POPESCU-NEVEANU, PAUL (Bukarest)

A SZAKASZOK SZERINTI TANÍTÁS LEHETŐSÉGÉNEK VIZSGÁLATA A ROMÁNIAI ÁLTALÁNOS ISKOLÁK ALSÓ TAGOZATÁBAN

A szédületes gyorsan fejlődő szocialista társadalomban az oktatás fejlesztése és tökéletesítése állandó, töretlen folyamat.

Az 1948-as iskolareformmal és az azóta végrehajtott változtatásokkal elértük, hogy az oktatás tudományos tartalmat kapott, a szocializmus és a nép érdekeit szolgálja. A demokrácia követelményeinek megfelelően az oktatás egységes és folyamatos, s ezáltal növeli az iskolai oktató-nevelőmunka hatékonyságát is. A hétosztályos kötelező oktatásról lassanként rátérünk a nyolcosztályos általános iskolára. Itt is megmaradt azonban még az ellentét az alsó négy osztály meggyökeresedett, régi szervezeti formája és a felső négy osztály szervezeti formája között.

Ma a legfontosabb pedagógiai feladatok közé tartozik az alsó osztályok oktatásának hatékonyabbá tétele. A gyermek 7—11 éves korig a legfogékonyabb, az alsó osztályokban kell tehát az oktatásra és nevelésre a legnagyobb gondot fordítani.

Ebben a korban tanulnak meg a gyermekek írni és olvasni, szerzik meg a matematikai gondolkodás alapjait, az első tudományos ismereteket, a testnevelés és a gyakorlati ismeretek készségeit. A későbbi fejlődés az elsajátított ismeretek világosságától és helyességétől, a kialakított készségek tökéletességétől függ.

A nyolcosztályos általános iskola célkitűzései különböznek az alsó és a felső tagozatban. Az alsó osztályok főleg előkészítő és bevezető funkciót töltenek be. Ezekben az osztályokban készítik elő a tanulókat a szélesebb körű és rendszeresebb oktatásra, arra, amit a négy felső osztályban kell elsajátítaniok.

Ma a kisiskolások ismerete és általános fejlettségi szintje gyakran magasabb, mint az 1. és 2. osztály követelménye. Következésképpen ezekben az osztályokban az oktatás nem elég eredményes, és fennáll az a veszély, hogy a tanulók érdeklődését nem lehet ébren tartani.

Az alsó osztályokban használt módszerek nem eléggé hatékonyak és túlságosan primitívek. Nagy súlyt helyeznek a mechanikus ismétlésre, a sztereotipikus gyakorlatokra, s az általánosításokat majdnem teljesen mellőzik. Kevés a szellemi fejlesztést szolgáló gyakorlati tevékenység. Az ismeretek felhalmozása folyamán (különösen a 3. és 4. osztályban) már rá lehet térni az általános jellegzetességek frontális szemléltetésére. Sok lehetőség nyílik a logikus gondolkodás fejlesztésére. Nyilvánvaló, hogy a kisiskolások a konkrét-empirikus gondolkodás szintjén állanak. Ne siettessük az absztrakciót, de rendszeresen, ne formálisan készítsük elő az elméleti gondolkodást.

Ma már általánosan elismert tény, hogy a tanulók esztétikai ízlését és testi fejlődését a rajz, ének és torna tanításával biztosítani kell. Ez azonban csak

úgy lehetséges, ha már az alsó osztályokban szaktanárokat alkalmazunk. Ugyanilyen fontos azonban az is, hogy a matematika, a román nyelv, a történelem, a földrajz és a természettudományok oktatását is magasabb szinten hajtsuk végre az alsó osztályokban.

Mindezeknek az elgondolásoknak alapján a Román Népköztársaság oktatásügyi minisztere 200 iskolában kísérletképpen bevezette a szakrendszerű oktatást. Gyakorlatilag arról van szó, hogy a felsőbb osztályok oktatási rendszerét — a szakrendszerű oktatást — az alsó osztályokra is kiterjesszük.

A 200 kísérleti iskolában megmaradtak a régi rendszer szerint tanító ellenőrző osztályok is.

Az alábbiakban ismertetjük a *bukaresti Pedagógiai Intézet*nek a 200 kísérleti iskolában végzett felméréseit.

Az adatokat több mint 30 kutató gyűjtötte össze MARINESCU, C., POPESCU, S. és BANTO, M. vezetésével.

A kutatások kiterjedtek az egyes osztályok általános tevékenységére éppen úgy, mint az egyes tantárgyakban elért eredményekre.

A tanárok és tanulók tevékenységét állandóan összehasonlítottuk az ellenőrző és a kísérleti osztályokban.

Az órák és a tanulók feleleteinek ellenőrzésén kívül megvizsgáltuk az iskolai nyilvántartásokat, részt vettünk a tanári konferenciákon, a szülői munkaközösségek és az úttörő-szervezetek gyűlésein, tanácskoztunk pedagógusokkal és a tanulók szüleivel.

Az első szakaszban, 1961. október 1-től december 31-ig kutatásainknak csak felmérő jellege volt. A második szakaszban, január 1-től május 30-ig olyan intézkedéseket vezettünk be, melyeknek az volt a céljuk, hogy az első szakaszban elkövetett hibákat kiküszöböljük.

A megfigyelés módszerével azonban még mindig nem kaptunk eléggé pontos adatokat a tanulók felkészültségéről. Minden iskola saját egyéni feltételei mellett működik, ezért mélyrehatóbb kutatásokat és extenzív felméréseket is végre kellett hajtanunk.

Kiterjesztettük kutatásainkat a tömegfelmérésekre is. A megfigyeléseken alapuló és ankétokon gyűjtött legfontosabb adatok segítségével kidolgoztuk a tantervnek megfelelő iskolai dolgozatok sorozatát. A feladatok kiválasztásánál a tanulók készségeinek és tudásának bizonyítását kerestük. A felmérésekkel rendkívül gazdag anyagot gyűjtöttünk mind a kísérleti, mind az ellenőrző osztályokban a tanulók ismereteiről és készségeiről, fogalmaikról és szellemi tevékenységükről, felfogó képességükről, ismereteik megalapozottságáról (végső fokon a tanulók szellemi fejlettségéről). Az első szakaszban (1961 december) két bukaresti és három vidéki iskola 25 osztályában, 875 tanulóval (420 a kísérleti, 455 az ellenőrző osztályokban) végeztünk felméréseket. A felmérést 117 óra alatt végeztük, 3798 cédulán jegyeztünk fel 15 180 tanulói feleletet.

A második szakaszban (1962 május) a felmérés ugyanezt a célt szolgálta, mivel azonban az eredmények az iskolai év végének eredményeit mutatták, sokkal meggyőzőbbek voltak. Akkor 11 iskolában végeztünk felméréseket (5 bukaresti és 6 vidéki); ezek közül kettő falusi iskola volt. 58 osztályban 1684 tanulót vizsgáltunk (837 tanulót a kísérleti és 847 tanulót az ellenőrző osztályokból). 359 órán 9830 cédulát gyűjtöttünk körülbelül 30 000 felelet ellenőrzésére.

A tanulók ismereteit és készségeit szúrópróbákkal is vizsgáltuk mind a kísérleti, mind az ellenőrző osztályokban. Az 1—2. osztályban 4—4 felmérést, a 3. osztályban 5 (a 4 alaptárgy mellé vettük a földrajzot), a 4. osztályban 6 fel-

mérést (az előző tárgyakhoz került a történelem is) hajtottunk végre. A második szakaszban minden osztályban még két rajzpróbát is tartottunk.

A románon és számtanon kívül más tárgyakat is megfigyeltünk, ezeknél ugyanis valószínűleg jobb eredményt lehet az új oktatási módszerrel elérni.

A feleletek értékelésénél nem osztályoztunk; mélyebben akartuk megismerni a tanulók tevékenységét és helyesebb képet akartunk nyerni a felmérés egyik vagy másik aspektusáról.

Általában statisztikai számításokkal dolgoztunk, a pozitív és negatív adatokat igyekeztünk külön kategóriák szerint csoportosítani.

Hangsúlyozni kívánjuk, hogy a feleletek értékelésénél azonos mértéket használtunk. A dolgozatokat nem az egyes iskolák tanerői bírálták el, hanem tárgyanként és osztályonként az Intézet egy-egy módszertani szakembere.

A tudás felmérésénél mindig a tanterv követelményeiből indultunk ki; a szellemi fejlődés és az ismeretek összefüggéseinek megállapításánál a következő fejlődési menetet tartottuk szem előtt:

A. *A tanuló ismereteinek és készségeinek minősége és mennyisége*

1. *Román nyelv.*

Az *1. osztályosok* mind a kísérleti, mind az ellenőrző osztályban elsajátították a tantervben előírt készségeket és ismereteket.

Legnagyobb részük helyesen és folyékonyan olvas, megérti és el tudja mondani az olvasmány tartalmát. A kísérleti osztályokban azonban könnyebben és nagyobb szóbőséggel fejezik ki magukat, mint az ellenőrző osztályokba. Az írásban nem volt nagy különbség a kétféle osztály között: minden tanuló folyóírással ír, és pontosan használja a tanult írásjeleket.

Az első szakaszban a tollbamondás kísérleti eredményei jobbak, mint az ellenőrző osztályban. Helyesírási hibák: 7% szemben 18%-kal; írásjelhibák 10% szemben 20%-kal. A második szakaszban nagyobb a különbség a kísérleti és az ellenőrző osztályok között.

A tollbamondás és a nyelvtani kérdések eredménye a következő: (A szöveg 20 helyesírási és írásjelproblémát tartalmaz; az I. és a II. itt és a következő táblázatban a két vizsgálati szakasz jelzése)

A nyelvtani felmérés eredménye, 1. osztály

	Helyesírási hiba nincs, %		Helyesírási hibák (több mint 3), %		Írásjelhiba (több mint 3), %		4 esetből 3—4 helyes asszociáció, %		4 mondatból 3—4 helyes fogalmazású, %		A dolgozat külalakja csinos és rendes, %	
	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.
Kísérleti osztály	—	23,6	15	11	10	6,8	—	83,33	—	47,22	—	47
Ellenőrző osztály	—	6,8	19	50	20	27	—	79,95	—	26,02	—	17

A *2. osztályban* kissé más a helyzet, mint az 1 osztályban az előzőleg szerzett készségek és ismeretek miatt.

Az olvasási készségben nem mutatkozik nagy különbség a kísérleti és az ellenőrző osztályok között. A tanulók legnagyobb része jól olvas fel, tudja bontani a szöveget, megérti az alapgondolatot, és a tartalom elmondásánál megtartja a szöveg gondolatmenetét. A kísérleti osztályokban szebb kifejezési formákat használnak.

A fogalmazás felmérésének eredménye a 2. osztályban

	A kérdéseket jól rendszerezték, %		A mondatokat helyesen fogalmazták (összesen), %		A mondatok tartalma gazdag (összesen), %		Jó a helyesírás (összesen), %	
Osztályok	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.
Kísérleti	—	53,73	—	64,17	—	55,22	—	47,76
Ellenőrző	—	44,61	—	52,30	—	34,46	—	44,61

A *3. osztályban* érezhető volt az előző évek hiányosságainak hatása. Előfordult, hogy a kísérleti osztályokban az év elején egyes tanulók a tanterv által előírt követelményeknek sem feleltek meg. Év végére azonban a tanárok elérték, hogy a kísérleti osztályokban minden tanuló megszerezte a tantervben előírt olvasási készséget, sőt legtöbbjük nagyobb teljesítményt ért el, feltétlenül jobbat, mint az ellenőrző osztályok tanulói. (Pontosan megértették és elmondották az olvasott szöveget.)

A tollbamondásnál az első szakaszban nem mutatkozott különbség a kétféle osztály között.

A második szakaszban a kísérleti osztályok tanulói sokkal jobb eredményt mutattak, mint az ellenőrző osztályok növendékei; növekedett azoknak a száma, akik egyetlen helyesírási vagy írásjelhibát sem ejtettek (15—16%, szemben 11%-kal). A helyesírási és írásjelhibák tanulónkénti átlaga valamivel kisebb a kísérleti osztályokban (17%).

Az íráskészség azonban egyik osztályféleségben sem elég szilárd. Nem végeznek elég gyakorlatot, a fő hangsúly a tollbamondásra esik, ami kellő ellenőrzés hiányában a hibák rögzítéséhez vezet.

Mind az ellenőrző, mind a kísérleti osztályokban a tanulók könnyen mondanak példát a nyelvtani szabályokra, az egyes nyelvtani kategóriákat azonban nehezen határozzák meg. Ez a jelenség az életkori sajátságnak megfelelő gondolkodásmóddal magyarázható. Az első szakaszban a nyelvtani meghatározások százalékaránya valamivel jobb az ellenőrző, mint a kísérleti osztályokban (32% szemben 36%-kal).

A II. szakaszban a feladatok nehezebbek voltak, több önálló gondolkodást kívántak a tanulóktól. Azoknak a tanulóknak a száma, akik nyelvtani ismereteiket csak mechanikusan alkalmazzák, vagy egyáltalában nem tudnak felelni, 13,08%-kal nagyobb az ellenőrző, mint a kísérleti osztályokban. Ennek az az oka, hogy a tanítók kisebb gondot fordítanak a nyelvtani ismeretek tudatosítására.

A *4. osztályos* tanulók egyes iskoláknak mind a kísérleti, mind az ellenőrző osztályaiban elsajátították a tantervben előírt készségeket és ismereteket.

Tollbamondásban a kétféle osztály tanulói között nagy különbség nem volt. Írásjel és helyesírási hiba mindkét osztályban körülbelül 30%. A nyelvtani

A nyelvtani kísérlet eredménye a 2. osztályban

Osztályok	Helyesírási hibák és írásjelek helytelen használata												Nyelvtanilag					
	Hibátlan dolgozatok, %		Hibák a nagybetűk és betűcsoportok használatában, %		Hibák a kötőjel használatában, %		Betűk kihagyása felcserélése és fölösleges betűk, %		Betűk hibás írása, %		Írásjelek hibás használata %		Hibátlan dolgozatok, %		Hibásan értelmezett szavak, %		A dolgozat külalakja rendes, csinos, %	
	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.
Kísérleti	12,75	28,44	—	59,80	41	61	30	47,70	—	17,91	50	53,73	100	50	—	35,82	—	40
Ellenőrző	6,8	12,50	—	50	35	71	24	42,80	—	12,50	82	64	100	43	—	30	—	43,75

A fogalmazási készség felmérése a 3. osztályban

Osztályok	Ismerik a dolgozat tartalmát, %		Nem ismerik a dolgozat tartamát, %		Rendszeres, helyes fogalmak, %		Helyes kifejezésmód, %		A dolgozat főrészeinek helyes aránya, %		Általánosításokat tartalmaz, %		Egyeztetési hibák		Helyesírási hibák,		Helyes történelmi háttér, %	
	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.
Kísérleti	24	47,45	—	10,47	25	61	17	56,10	—	50,41	—	17,51	—	0,25 átlag	80	7,82 átlag	—	21,80
Ellenőrző	13	42,82	—	13,44	16	49,93	17	41,96	—	38,84	—	10,64	—	0,22 átlag	88	8,82 átlag	—	20,14

elemzés viszont azt mutatta, hogy az ellenőrző osztályok tanulói kevésbé ismerik a nyelvtani szabályokat, és az elemzésben is több hibát követnek el.

A II. szakaszban a kísérleti osztályok előmenetele lényegesen növekedett. A kísérleti osztályokban a nyelvtani hibáknál a tanulónkénti átlag 3,30%, az ellenőrző osztályokban 4,60% volt. Az írásjelhibák százaléka pedig a kísérleti osztályok 3%-ával szemben az ellenőrző osztályokban 3,58% volt.

A nyelvtani ismeretek felmérése a 4. osztályban

Osztályok	Hiba nélküli dolgozatok, %		Hibák a kötőjel használatára, %		Más helyesírási hibák, %		Írásjelhibák, %		Ismerik a szabályokat, %		Jó megoldások, %		Jó magyarázatokat adnak, %	
	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.
Kísérleti	—	3	48	1,21 átlag	17	2,08 átlag	28	3 átlag	—	2,57	70	13,30	—	58,2
Ellenőrző	—	1	44	1,90 átlag	21	2,70 átlag	25	3,58 átlag	—	1,95	53	3,45	—	34,84

A nyelvtani feladatok elemzése azt mutatja, hogy a kísérleti osztályok tanulói jobban felismerik a szabályok alkalmazását egy szövegben, mint az ellenőrző osztályok tanulói. Ez az I. szakasszal szemben haladást mutat. Egy meghatározás jellegzetes jegyeinek felismerésénél a kísérleti osztályok 68,23%-ban teljesítették a feladatot, míg az ellenőrző osztályok tanulói csak 54,77%-ban. (Helytelen meghatározásból kellett a jellegzetes jegyeket kikeresni).

Az évvégi fogalmazási feladat: „Egy személy fő jellemvonásának kiemelése" még nagyobb gondolkodási erőfeszítést jelentett. A kísérleti osztályok tanulói a személyek ábrázolásánál jellegzetes vonásokat 50%-ban vesznek tekintetbe, míg az ellenőrző osztályok tanulói csak 43%-ban. A kísérleti osztályokban a tanulók 74,92%-a hasonló pozitív hősöket tud megemlíteni, míg az ellenőrző osztályokban ez csak a tanulók 48%-ának sikerül. Ez azt bizonyítja, hogy a kísérleti osztályokban jobban megértik az olvasmányokat.

2. *Történelem.* A történelmi ismeretek rendszeres kifejtése kezdetben mind a kísérleti, mind az ellenőrző osztályok tanulóinak nehézséget okozott. Helyesen feleltek ugyan a pedagógus kérdésére, de nem tudták rendszeresen leírni a történelmi tényeket.

A szúrópróbák célja ennél a tárgynál a következő volt: az elsajátított ismeretek mennyiségének meghatározása; a történelmi tények helyes időbeli besorolása; okszerű kapcsolatok megállapítása a történelmi események között; a történelmi korrelációk felismerése.

A kísérleti osztályok eredménye jobb volt. Az ismeretek mennyisége 40% volt, az ellenőrző osztályok 20%-ával szemben, az események okszerű megokolásánál 70% állt szemben 52%-kal.

Az időrendi besorolásnál az eredmény általában gyenge volt. A kísérleti osztályokban a tanulóknak alig 20%-a, az ellenőrző osztályokban alig 18%-a volt képes helyes időrendi besorolásra. Az évvégi ellenőrzés már jobb eredményeket mutatott a kísérleti, mint az ellenőrző osztályokban. Az ismeretek mennyisége a kísérleti osztályokban 40%-ról 77,60%-ra növekedett, az ellenőrző osztályokban pedig 27,5%-ról 33,78%-ra.

A történelmi ismeretek felmérése a 4. osztályban

Osztályok	Az ismeretek mennyisége				Időrendi besorolás			Megokolás		Korreláció	Fogalomkör
	I.		II.		I.	II.		I.	II.	I.	II.
	Kielégítő, %	Hibák, %	Kielégítő, %	Hibák, %	Kielégítő, %	Kielégítő, %	Hibák, %	Kielégítő %	Kielégítő, %	%	Kielégítő
Kísérleti	40	27,5	77,60	31,42	20	59,91	34,5	70	59,54	20,9	52,41
Ellenőrző	27,50	50	33,78	56	18,5	37,58	50,7	32	35,36	17	29

A kísérleti osztályokban a tanulók sokkal nagyobb százaléka ismerte fel a történelmi események okszerűségét, mint az ellenőrző osztályokban. A kísérleti osztályok tanulóinak felelete sokkal gazdagabb is volt; így például a kizsákmányolásnak változatosabb formáit ismerték. Erre a kérdésre az ellenőrző osztályban sokan egyáltalában nem tudtak felelni (25,44%), míg a kísérleti osztályban aránylag csekély volt az egészen negatív eredmény (14,61%).

3. *Számtan.* A számtan órán végzett megfigyelések majdnem azonos eredményt mutattak a kísérleti és ellenőrző osztályok első két évében. A tanulók legnagyobb része elsajátította a tantervnek megfelelő számtani ismereteket és számolási készségeket, helyesen elemezték a példákat, megértették a megoldásokat, és felismerték a logikai összefüggéseket. Néhány kísérleti osztályban azonban mégis változatosabb megoldási módszereket használtak, és alaposabb számolási készségről tettek tanúságot, nagyobb volt az érdeklődés és nagyobb biztonsággal feleltek a tanulók.

A számtani ismeretek szintjének megállapítása érdekében minden osztályban elvégeztettünk egy-egy gyakorlatot és egy példát, a 4. osztályban egy mértanpéldát is.

A számtani készségeket igénylő gyakorlatoknál az első felmérésnél némely ellenőrző osztályban jobb eredményeket nyertünk (például a 3. kísérleti osztályban 62% volt a helyes megoldások száma, míg az ellenőrző osztályban 75%; helytelen megoldás 38% szemben 25%-kal, ami 13% különbséget ad az ellenőrző osztályok javára), a második szakaszban azonban a kísérleti osztályok eredménye 34,50%-kal jobb az 1. és 2. évben, 6%-kal a 3. és 4. évben. Ehhez járul még az is, hogy az ellenőrző osztályokban a tanulók nagyobb száma oldotta meg helytelenül a példákat, vagy egyáltalában meg sem tudta oldani ezeket.

A kísérleti osztályoknak valamivel jobb eredményei már az új munkastílusnak tulajdoníthatók. Ez a módszer ugyan még nem alakult ki teljesen, de már most is hatékonyabbnak bizonyult.

4. *Földrajz.* A földrajzot a 3. osztályban vezetik be. A kísérleti osztályok tanárai nehezen szoktak hozzá a kezdő fokhoz.

A felmérésnél nyert százalékarány elég tanulságos. Mind az első, mind a második szakaszban feladtunk kérdéseket az ismeretek ellenőrzésére, ezenkívül az első szakaszban gyakorlatokat végeztettünk a tájékozódási készségek megfigyelésére, a második szakaszban pedig földrajzi diktandót adtunk fel.

Az első szakaszban a kísérleti osztályok tanulóinak ismerete 34%, az ellenőrző osztályok tanulóié 19% volt; a második szakaszban a teljes, kielégítő ismeretek mennyisége a kísérleti osztályban 72,94% volt, szemben az ellenőrző osz-

A fogalmazási készség felmérése a 4. osztályban

Osztályok	Ismeri a dolgozat tartalmát, %		Jellemzései megalapozottak, %		Jellemzéseit nem okolja meg, %		Általánosításai jók, %		Helyes aktuális kapcsolatok, %		Egyeztetési hibák, %		Helyesírási hibák, %		Helyes, gazdag gondolatkifejtés, %		Helyes gondolatkapcsolás, %	
	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.
Kísérleti	52	77,52	—	50	—	26,80	—	74,82	—	2,88	52	0,59 átlag	77	16 átlag	33	31,40	—	37,75
Ellenőrző	35	69	—	30	—	20	—	48	—	5	55	0,33 átlag	73	11 átlag	23	29	—	32

tályok 50,40%-ával. Földrajzi elképzelésekben és a térbeli eligazodás szempontjából határozottan minőségi ugrásról beszélhetünk; a kísérleti osztályokban 55%-ról 91,15%-ra, az ellenőrző osztályokban 33%-ról 65,7%-ra ugrott a jó eredmény. A tévedések és hiányosságok a kísérleti osztályokban 8,62%-ra tehetők, míg az ellenőrző osztályokban 24,30%-ra.

Az eredmények mélyebb elemzésénél azonban tipikus hibákat is megállapítottunk mind az ellenőrző, mind a kísérleti osztályokban: a tájékozódás egészen formális. A kísérleti osztályok tanulóinak 47%-a, az ellenőrző osztályok tanulóinak 49%-a az égtájakat azonosította a táblára rajzolt vagy a térképen megjelölt égtájakkal.

Ezt a hibát azonban az év végére kijavították. Egyes kísérleti osztályok tanulói 100%-ban helyesen oldották meg ugyanezeket a feladatokat, megváltozott adatokkal.

Az ismeretek gyakorlati alkalmazását is (a folyóvizek és állóvizek hasznossága) helyesebben okolják meg a kísérleti osztályok (68,70%), mint az ellenőrző osztályok (49%).

Megjegyzendő, hogy olyan kísérleti osztályok is jó eredményeket értek el, ahol szakosított tanárok tanítottak.

Az ismeretek mennyiségét, pontosságát és biztonságát illetően az első szakaszban a kísérleti osztályokban az eredmény 47%, az ellenőrző osztályok 33%-ával szemben. A második szakaszban az eltolódás még nagyobb, mert a kísérleti osztályokban az eredmény 70,54%, az ellenőrző osztályok 46,8%-ával szemben. Ezzel egyidejűleg azonban a tévedések arányszáma is növekszik mindkét kategóriában (25%-ról 32%-ra a kísérleti és 31%-ról 54,50%-ra az ellenőrző osztályokban). Ez elsősorban azzal magyarázható, hogy az ismeretek mennyisége erősen megnövekedett (így tehát a tévedések koefficiense is), másodsorban pedig azzal, hogy a kérdések nehezebbek voltak, mint az első szakaszban (képzeletbeli kirándulás a Zsil völgyébe, hazánk legfontosabb hőerőműveinek és vízierőműveinek felsorolása).

Legjelentősebbek a földrajzi ábrázolásokat tükröző feladatok.

A kísérleti osztályok tanulóinak nagy része pontosan körvonalazta a Déli-Kárpátok zónáját, míg az ellenőrző osztályok tanulóinak meghatározása sokkal pontatlanabb volt. Az ellenőrző osztályokban tehát a térképolvasáskor nem tartják be a tudományos pontosságot, és nem használják fel megfelelően a terminológiát.

A második szakaszban a kísérleti osztályok lényegesen jobbak, mint a kezdeti szintről visszaesett ellenőrző osztályok (a II. szakaszban 60% hibát észleltünk, az I. szakasz 68,40%-ával szemben, az ellenőrző osztályokban viszont 62%-ot az első szakasz 45,30%-ával szemben). Ez a különbség azzal magyarázható, hogy a tanárok rendszeres térképhasználati gyakorlatot vezettek be, és mindig beágyazták az új ismereteket a régiekbe. Ezt a munkát az ellenőrző osztályokban a tanítók nem végezték el rendszeresen. A II. szakasz kérdései (elképzelt kirándulások) az első szakaszban tanult ismeretekre vonatkoztak — tehát jól megalapozott tudást tételeztek fel. A hibaszázalék lényegesen nagyobb volt az ellenőrző osztályokban (67,50% szemben a kísérleti osztályok 47,44%-ával). A jövőben sokkal nagyobb fontosságot kell a térképolvasásnak tulajdonítani, hogy a térbeli elképzeléseket jobban kialakítsuk és biztosabbá tegyük.

5. *Rajz.* A rajzórákon gyűjtött megfigyelések, valamint a tanulók rajzainak értékelése (1277 természet utáni rajzot és dekorációt bíráltunk el), azt mutatják, hogy a kísérleti osztályokban a tanulók teljesítménye sokkal jobb, mint az

		Gyakorlatok						Példa						Hibák a gyakorlatokban és a példákban
		Helyes megoldás		Részben helyes megoldás		Helytelen megoldás		Helyes megoldás		Részben helyes megoldás		Teljesen helytelen		
		%						%						%
1. osztály	Kísérleti osztályok	47		49		4		64		7		29		46
	Ellenőrző osztályok	30		66		4		32		29		39		75
	Különbség[2]	+17		−17		0		+32		−22		+10		+29
2. osztály		I. sz.	II. sz.	I. sz.	II. sz.	I. sz.	II. sz.	I. sz	II. sz.	I. sz.	II. sz.	I. sz.	II. sz.	II. sz.
	Kísérleti osztályok	81	58	6	30	13	12	84	60	13	22	3	10	34
	Ellenőrző osztályok	93	6	7	68	0	26	6,1	53	28	15	10	32	35
	Különbség	−12	+52	1	38	+13	+14	+23	+7	−15	+7	−7	14	+16
3. osztály	Kísérleti osztályok	62	17	—	25	38	58	78	20	—	60	27	20	74
	Ellenőrző osztályok	75	17	—	25	25	58	69	15	—	63	31	22	77
	Különbség	−13	0	—	0	−13	0	+4	+5	—	−3	+4	+2	+3

[1] Az 1. osztály minden adata a második szakaszra vonatkozik, mert az első szakaszban nem észleltünk különbséget.
[2] A +(plusz)jel a kísérleti, a −(mínusz)jel az ellenőrző osztályokban adja a többletet.

ellenőrző osztályokban, mind a tantervben előírt ismeretek, mind készségek szempontjából.

Természet utáni rajzokat és dekorációkat is készítettünk azért, hogy megfigyelhessük, mennyiben fejlődött a tanulók megfigyelőképessége és az a készség, hogy a tárgyak jellegzetességeit felismerjék (forma és szín, három dimenziós tárgy lerajzolása, az arányok megtartása).

A felmérésnél minden esetben tekintetbe vettük az osztály tantervét. Voltak minden osztály számára közös követelmények is (a lap elhelyezése a modell által kívánt irányban, a modell elhelyezése a lapon, a rajz nagysága a laphoz viszonyítva stb.) ezekről összesített eredményeket adunk. Az osztályonként változó követelményekre vonatkozó eredményeket külön-külön mutatjuk be.

Az osztályonkénti eredmények azt mutatják, hogy a kísérlet első évében a legnagyobb százalékot az 1. osztályok érték el, a legkisebbet pedig a 4. osztályok. Például az 1. osztályos tanulók 100%-ban megfelelő nagyságban rajzolnak a rajzlapra, míg a 3. osztályos tanulóknak csak 40%-a oldja meg helyesen ezt a követelményt.

Hasonló megállapításokat tettünk más esetekben is. A kísérleti 1. osztályokban a tanulók 98,53%-a állapította meg helyesen a modell arányait, a 2. osztályok 40,32%-ával szemben, 35,45% a 3. osztályban és csak 11,81% a 4.-ben. A százalékok csökkenése világosan mutatja, hogy milyen előnyös az, ha az 1. osztálytól kezdve szaktanár tanítja a rajzot; lényegesen könnyebb ugyanis helyes készségeket kialakítani, mint a helytelenül kialakított készségeket kijavítani.

Ami az ún. technikai készségek kialakítását illeti (a ceruza tartása, könnyed vonalak használata, ne menjenek ki a festékkel a körvonalakon túlra, egységesen színezzenek nagyobb területeket stb.), az eredmények itt is a kísérletek mellett szólnak. A könnyed vonalvezetés 54,1%-ban sikerült a kísérleti osztályokban, az ellenőrző osztályok 47,42%-ával szemben.

Említésre méltó az is, hogy a kísérleti osztályokban, ahol szaktanárok tanítanak, mint például a 3. osztályban, a tanulók a kör térbeli képét a síkon helyesen tudják visszaadni (üveg-pohár) 54,62%-ban, az ellenőrző osztályok 49%-ával szemben.

A földrajzi ismeretek felmérése a 3. osztályban

Osztályok	Az ismeretek mennyisége				Földrajzi fogalmak			Az ismeretek megokolása	A meghatározás elemeinek felfogása			
	I. szakasz		II. szakasz		I. szakasz	II. szakasz		II. szakasz	I. szakasz		II. szakasz	
	Teljes és kielégítő, %	Hibák, %	Teljes és kielégítő, %	Hibák, %	Teljes és kielégítő, %	Teljes, %	Kielégítő, %	Teljes és kielégítő, %	Lényeges, %	Lényegtelen, %	Helyes, %	Részleges, %
Kísérleti	34	11	72,94	7,35	55	43,80	47,35	68,70	39	11	23,8	49,97
Ellenőrző	19	23	50,40	14	33	16,30	46,40	41,44	35	6	18,23	46,35

Osztályok	Az ismeretek mennyisége				Földrajzi fogalmak			Az ismeretek megokolása	Korreláció		
	I. szakasz		II. szakasz		I. szakasz	II. szakasz		II. szakasz	I. szakasz	II. szakasz	
	Teljes és kielégítő, %	Hibák, %	Teljes és kielégítő, %	Hibák, %	Teljes és kielégítő, %	Teljes és kielégítő, %	Hibák, %	Teljes és kielégítő, %	Helyes, %	Helyes, %	Hibák, %
Kísérleti	47	25	70,54	32	60,09	63,40	32,20	44,0	43,30	55,60	7,50
Ellenőrző	33	36	46,80	34,50	62	45,30	54,70	30,70	28	40	14,20

A 4. osztályban a kísérleti osztályok tanulói helyesen rajzolják a térbeli derékszöget (tolltartó) 46,86%-ban, az ellenőrző osztályok 26,36%-ával szemben. Úgy látszik, hogy mind a kör, mind a derékszög perspektivikus képe nehezen megoldható problémát jelent a tanulóknak. Ezért annak, aki az alsó osztályokban tanít, jól kell ismernie az eljárásokat, melyekkel megmagyarázhatja a tanulóknak a térbeli látás problémáit, hogy az ilyen feladatokat is végre tudják hajtani.

Az elért eredmények a dekoratív rajzoknál is minőségi különbséget mutatnak mind az ismeretek, mind a készségek szempontjából.

— A kísérleti osztályokban a tanulók helyesen állapítják meg a lap, vagy a szegély szélességét (76% a kísérleti, 50,47% az ellenőrző osztályokban).

— A minta elhelyezése a lapon az 1. és 2. kísérleti osztályban 55,54%-ban sikerül, míg az ellenőrző osztályban csak 10,14%-ban.

— A motívumok közötti távolság a kísérleti osztályokban 60,70%-ban sikeres, míg az ellenőrző osztályokban csak 50,58%-ban, a motívum azonos távolsága a kerettől a kísérleti osztályok tanulóinál 75,29%-ban helyes, az ellenőrző osztályokban pedig csak 46,68% a jó megoldás.

Vízfestéket majdnem csak a kísérleti 3. és 4. osztályok használnak (az 1. és a 2. osztályban a tanulók színes ceruzával rajzoltak). A kísérleti 3. osztályban a tanulók 48,53%-a használ vízfestéket, az ellenőrző osztályokban 0%; a kísérleti 4. osztályban 35,36% dolgozik vízfestékkel, míg az ellenőrző osztályokban csak 1,94%. A kísérleti osztályokban a tanulók elsajátították a színes ceruza, és a vízfesték technikáját, egyöntetűen színeznek, nem mennek a vonalon túlra. A vízfestékkel színezett felületek nem foltosak. A kísérleti osztályokban az alapozás 45,38%-a egységesen nem foltos, az ellenőrző osztályokban csak 21,53%.

6. *Zene.* A kísérleti osztályokban a zenét a tanterv teljesítésére törekedő szaktanárok tanították. Ezért az 1. és 2. osztályban főleg az intonálásra és a ritmusra esett a hangsúly.

A változatos módszerekkel és gyakorlatokkal a tanároknak sikerült elérniük az év végéig az 1. osztályban (ahol az év elején úgy látszott, hogy csak kis számú gyermeknek van fejlettebb zenei hallása), hogy a gyermekek 90%-a karban helyesen énekelte a tanult dalokat, 60% pedig egyénileg is el tudta ezeket énekelni.

A 2. osztályban, ahol az előző évben nem szaktanár tanította az éneket, a gyenge zenei hallású gyermekek száma (az év elején) 26,31% volt. Kitartó, rend-

A matematikai tudás felmérése a 4. osztályban

Osztály	Gyakorlat					Példák						Mértan				Hibák a gyakorlatokban, példákban, %
	Helyes megoldás, %		Részben helyes megoldás, %	Helytelen, %		Helyes megoldás, %		Más megoldás, %	Részben helyes megoldás, %	Helytelen, %		Helyes megoldás, %	Részben helyes feleltek, %	Formális feleletek, %	Nem feleletek, %	
Szakasz	I	II	II	I	II	I	II	II	II	I	II	II	II	II	II	II
Kísérleti	44	27	42	56	31	36	14	2	25	64	58	3	16	16	65	62
Ellenőrző	13	15	41	87	44	11	13	0,30	15	89	71	2	6	17	75	62
Különbség	+31	+12	+1	+31	+13	+25	+1	+1,70	+10	+15	+13	+1	+10	+1	+10	0

szeres munkával elérték a szaktanárok, hogy az év végére 5,26%-ra csökkent a számuk.

Hasonló volt a helyzet a 3. és 4. kísérleti osztályban. Az év végén 85% énekelt helyesen. Az ellenőrző osztályokban ez a százalékarány sokkal kisebb volt, főleg azért, mert a tanároknak hiányzott a megfelelő zenei képzettségük.

A kísérleti osztályokban elért jó eredmények azt mutatják, hogy 7—11 éves korig legkönnyebb a gyermekek zenei hallását és hangját formálni, viszont 9—11 éves korig (a 3. és 4. osztálynak megfelelő életkor) legalkalmasabb az idő a kottából való éneklés megtanulására. A gyermekeket nagyon érdekelték a zenei órák, könnyen elsajátították a zenei fogalmakat és a kottából éneklés készségét. Az év végén egyszerű dalokat kottából tudtak énekelni.

B. *A tanulók értelmi fejlődésére vonatkozó adatok*

Az alsó osztályok oktatási rendszerének átszervezésében nemcsak az érdekel bennünket, hogy milyen eredményeket sikerült az ismeretek, készségek és képességek elsajátításában elérni, hanem az oktatási folyamat másik eredménye is, vagyis a tanulók megismerő képességének és alkotó erejének növekedése.

Mivel a tanulók gondolkodási képességének szintje az előző ismereteken alapuló új kapcsolatok felismerésében jut kifejezésre, a felméréseknél gyakran az „anticipáció" elvéből indultunk ki. Olyan új feladatokat adtunk, melyeket a tanulók előző ismereteik alapján oldhattak meg. Ezeknek a feladatoknak megoldása mutatja meg a tanító vagy a tanár munkastílusát.

A kutatás első és második szakaszában nyert adatok lehetővé tették, hogy megállapítsuk a gyermekek szellemi fejlődésének ütemét a kísérleti és az ellenőrző osztályokban.

1. Igyekeztünk megállapítani, hogy a tanulók mennyiben tudják *megokolni az elsajátított ismereteket*. Ezért például ilyen kérdéseket adtunk fel: „Mi a jelentősége a folyóvizeknek?" (3. osztály). „Mi a jelentősége a vízi és hőerőműveknek?" (4. osztály). „Miért határozhat meg egy főnevet több jelző?" (4. osztály). „Milyen új tulajdonságok fejlődtek ki a háziállatokban vadon élő őseikkel szemben, és miért?" (4. osztály) stb.

A kísérleti 3. osztályokban helyesen és kielégítően felelt a tanulók 66,70%-a, az ellenőrző osztályok 49,20%-ával szemben; a kísérleti 4. osztályban helyesen felelt a tanulók 44%-a, míg az ellenőrző osztályban csak 30%. A hazai paraszt-felkelések okait helyesen magyarázták a tanulók 59,35%-ban, míg az ellenőrző osztályokban csak 35,30%-ban; a természetrajzból 10,88% helyes feleletet kaptunk a kísérleti és 5,71%-ot az ellenőrző osztályokban; a román nyelvből a kísérleti osztályok 67,12%-ával állt szemben az ellenőrző osztályok 40,60%-a.

2. A *jelenségek jellemző vonásainak felismerésére* a tanulók olyan kérdéseket kaptak, melyekre meg kellett határozniuk a jelenségek közötti hasonlóságot, illetve különbséget. A kísérleti osztályokban átlagosan 77% kielégítő feleletet kaptunk, az ellenőrző osztályok 57,50%-ával szemben.

3. A *rendszerezés* és *általánosítás* képességét az *osztályozás* segítségével állapítottuk meg. A tanulóknak az ismert állatokat először sok csoportba, majd lehetőleg kevés csoportba kellett osztaniuk. A felosztást meg kellett okolni.

A román nyelvből azt kértük, hogy objektív tartalmuk szerint osztályozzanak szavakat (élő lények nevei, dolgok nevei, természeti jelenségek, tulajdonságok, cselekvést kifejező szavak stb.)

A felmérés a következő eredményt mutatta: a kísérleti osztályokban helyes és részben helyes feleleteket 53,48%-ban az ellenőrző osztályokban pedig 49,48%-ban kaptunk. A 4. osztályban 37,64% volt a helyes felelet a kísérleti osztályokban, 30,11% az ellenőrző osztályokban. Az első szakaszban a kísérleti osztályok eredménye 20%-kal (4. osztály), illetve 2%-kal (3. osztály) volt jobb az ellenőrző osztályokénál.

Megállapítottuk, hogy az általánosítás terén általában gyenge az eredmény.

4. *Kivételeket megállapító szabályok tudása :* A 3. és 4. osztályban a román nyelvi próbáknál kértük, hogy a tanulók mondjanak néhány helyesírási és írásjelekre vonatkozó szabályt, melyeket a tollbamondásnál felhasználtak. Eredmény: a kísérleti 3. osztályban 11,97%, az ellenőrzőben 9,57%; a 4. osztályban a tanulók átlagát számítottuk ki — a kísérleti osztályokban 2—3 szabályt fejezett ki helyesen minden tanuló, az ellenőrző osztályokban pedig 1,3-et. A tanulók nagy része vagy egyáltalában nem felelt, vagy olyan szabályokra hivatkozott, melyek a tollbamondásban nem szerepeltek.

5. A *meghatározások*. Az alsó osztályokban a tanulók könnyedén sorolják fel a szabályokat, a tartalmat azonban nem minden esetben értik meg helyesen.

Az első szakaszban a felmérés a 4. osztályban a melléknév meghatározására, a 3. osztályban az alany és az állítmány meghatározására vonatkozott. A kísérleti osztályok 11%-kal múlták felül az ellenőrző osztályokat.

Az *okszerű kapcsolatok* felismerésének megállapítására „anticipációs" felmérést végeztünk. Az eredmények a tanulók gondolkodási fejlődéséről tájékoztattak bennünket. A tanulóknak meg kellett találniuk a jelző és a főnév közötti egyezés szabályát. A kísérleti osztályokban a tanulók 24,48%-a, az ellenőrző osztályokban 19,16%-a fogta fel azt a tényt, hogy a jelző megváltozik, viszont azt, hogy hogyan változik a jelző, 16,61%-ban tudták megmagyarázni a kísérleti osztályok tanulói és csak 7,18%-ban az ellenőrző osztályok tanulói. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a kísérleti osztályokban a tanulók aktívabban gondolkoznak.

Az arányok felismerése a számtanban és a mértanban.

A számtanban a tanulók a kísérleti osztályokban nehezebb feladatokat oldanak meg, önállóbbak az elemzések és a megoldások. Az ellenőrző osztályokban óránként kevesebb példát oldanak meg, a tanulók lényegtelen kérdéseken akadnak meg, a példák könnyebbek, s mégis szükség van a tanító állandó közreműködésére.

A gondolkodás fejlődésére vonatkozó felmérés eredménye

	1. osztály	2. osztály	3. osztály	4. osztály	Végeredmény
Kísérleti osztályok	65,41	62,16	41,18	41,18	52
Ellenőrző osztályok	44,18	41,25	33,17	27,90	36,45

A felmérés eredménye az egyes tantárgyaknál

	Román	Számtan	Természet-tudományok	Történelem	Földrajz
Kísérleti osztályok	47,28	44,14	53,53	53,17	59,35
Ellenőrző osztályok	33,44	30,38	46,98	41,95	35,30

A második szakaszban az osztályok közötti különbség 15%. 44,14% a sikeres eredmény a kísérleti és 30,38%, az ellenőrző osztályokban.

Nyilvánvaló, hogy a tanulók a kísérleti osztályokban nagyon szépen haladnak. A felmérés azt mutatta, hogy az iskolai év elején az ismeretek a kísérleti és ellenőrző osztályokban megegyeztek. A második szakaszban azt láttuk, hogy a kísérleti osztályokban a tanulók 11,10%-ot fejlődtek és 20%-kal haladták túl az ellenőrző osztályok eredményeit. Hangsúlyoznunk kell, hogy ezt az eredményt a kísérleti osztályokban olyan tanárokkal értük el, akik nem szoktak hozzá a kisiskolások tanításához. Feltehető, hogy rendszeres módszertani irányítással és az 1—4. osztályok számára kidolgozott szakmódszertannal az eredmény még jobb lesz.

A Pedagógiai Tudományos Intézet kutatói az ország különböző részeiben 25 iskolában végeztek felméréseket. Így tehát megállapításaik függetlenek voltak az iskolák vagy osztályok helyi adottságaitól és hűen tükrözték a kísérlet eredményét a jelenlegi szakaszban.

Fordította: BÁRÁN DEZSŐNÉ

Паул Попеску-Невьяну:

ОБУЧЕНИЕ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ В 1—4 КЛАССАХ НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛ В РУМЫНИИ

Автор рассматривает возможности обучения по специальностям в 1—4 классах начальных школ в Румынии. Румынский автор подытоживает результаты исследований, проведенных в двухстах школах Румынии в целях выявления эффективности воспитательного воздействия в 1—4 классах школы при условиях специального обучения. Опыты во всех отношениях подтвердили большую эффективность обучения по специальностям.

Paul Popescu-Neveanu

EXAMINATION OF THE POSSIBILITY OF LEARNING ACCORDING TO SPECIAL SUBJECTS IN THE CLASSES I—IV OF GENERAL SCHOOL IN ROUMANIA

The Roumanian author sums up the issues of the experiment made in 200 schools in Roumania to establish the educational effects of teaching according to special subjects in the classes I—IV of general school. The experiment proves in every respect the greater efficiency of the teaching according to special subjects.

VINCZE LÁSZLÓ

MINTATANÍTÁS TESSEDIK ISKOLÁJÁBAN

A TESSEDIK-kutatás fordulóponthoz érkezett. Az utóbbi két-három évben megjelenő kisebb-nagyobb közlemények általában a régebben feltárt anyag alapján — többnyire ismert részleteket, adatokat tartalmaznak csak TESSEDIK életére és munkásságára vonatkozóan.

A fordulóponton csak úgy juthatunk túl, ha közreadjuk TESSEDIK eddig meg nem jelent vagy nehezen hozzáférhető írásait, illetve a TESSEDIKről szóló nehezen hozzáférhető, a korabeli — főleg német — sajtóban megjelent kisebb-nagyobb cikkeket, közléseket, utalásokat stb. Csak ennek az anyagnak a megjelentetésével szolgálhatjuk a továbbhaladást, csak így biztosíthatjuk, hogy TESSEDIK arcára olyan színek kerülhessenek, amelyek eddig hiányoztak a róla kialakított képről, illetve, hogy az esetleg hamis vonások eltűnjenek a portréról.

Ismeretes például, hogy az egész 1945 előtti TESSEDIK-irodalom azzal magyarázta TESSEDIK tragédiáját, hogy szangvinikus természete — „már az apja is szangvinikus volt!" — alkalmatlanná tette őt a parasztokkal való békés együttélésre. 1953-ban megjelent tanulmányomban — többek között — azt igyekeztem megmutatni, hogy a tragédia mögött nem biológiai, hanem osztályproblémák húzódnak meg.[1] Voltak, akik a marxista elemzést magukévá tették (elsősorban a szlovák nyelvű TESSEDIK-irodalom), voltak, akik makacsul ragaszkodtak a biológista álláspontokhoz. Most már azonban újabb irodalom feltárásával módunkban van a kétféle álláspontot egy kortárs elfogulatlan vallomásával szembesíteni. A *Freimütige Bemerkungen eines Ungars über sein Vaterland*[2] c. 1799-ben megjelent mű sokáig ismeretlen szerzője nyilván hitelesebb képet ad TESSEDIKről, mint hosszú évtizedek után a korai és késői interpretátorok, akik a maguk korának módszereivel *keresik* azokat a motívumokat, amelyek alapján egy ilyen tragédia érthetővé tehető. A kortárs (J. GLATZ) fáradhatatlan, mindenkitől tanulni akaró, tudni és tanítani vágyó embernek ábrázolja TESSEDIKet. „A haza és az emberiség jótevője", mondja TESSEDIKről.

Az alábbi dokumentum egy másik probléma megvilágítását is szolgálja. A TESSEDIK-irodalom hol elítélőleg (HABSBURG-ellenes nézőpont), hol elismerőleg (az uralkodó iránt mindenkor lojális álláspont) emlegeti TESSEDIK aulikus beállítódottságát. TESSEDIK nem láthatta át, milyen dinasztikus érdekeket védelmeznek a felvilágosult abszolutista császár rendeletei. Csak azt látta, hogy ezekben a rendeletekben a felvilágosodás eszméi tükröződnek, hogy ezek a rendeletek okos

[1] VINCZE LÁSZLÓ: Tessedik Sámuel élete és pedagógiai munkássága. Ped. Szemle 1953. 456—515. lap. Ugyanez szlovákul: Jednotna skola. 12. évf. 6. sz.

[2] TURÓCZI-TROSTLER JÓZSEF s mások véleménye szerint is kétségtelenül Jacob Glatz munkája.

intézkedéseket tartalmaznak, végrehajtásuk a nép *anyagi* javára válnék. Ezért lesz TESSEDIK a császár rendeleteinek propagandistájává. Magyarázza a népnek az intézkedések értelmét, természetesen nem azért, hogy a dinasztikus érdekeket szolgálja.

Az itt közlésre kerülő tanulmány a *Provinzialnachrichten aus den Kaiserl. Königl. Staaten und Erbländern* 1784. évfolyamában jelent meg három folytatásban (az egyes folytatásokat — jellel választjuk el egymástól). Az első rész — a szerkesztő bevezető soraival — a 440—444. lapon, a második a 453—457., a harmadik a 474—475. lapon található. TESSEDIKnek ez a munkája „közhasznú tanítás", *mintatanítás*, s ez adja különös jelentőségét, értékét a TESSEDIK-kutatás számára. A filantropisták intézeteiben látta TESSEDIK, hogy azok mintaórákat tartanak az őket foglalkoztató kérdésekről (pl. a szexuális felvilágosításról). TESSEDIKet a gyárak, a manufakturák ügye, az iparosítás, az önellátás kérdése érdekelte, tehát erről tart lelkes hangú mintaórát. Az óra anyaga jól áttekinthető. Tárgyalja röviden a gyárak kialakulásának történetét, s ilyen kérdéseket fejteget: Mi a gyár? Mi a gyár haszna? stb. S végül, mintegy az óra összefoglalásaképpen, levonja a fejtegetés tanulságait. Az eddigi TESSEDIKre vonatkozó didaktikai természetű közlések csak a tantervi anyagot mutatták be, ez a mintatanítás viszont konkrétan szemlélteti számunkra a módszert, ahogy TESSEDIK iskolájában elméleti órákon folyt a tanítás. Az előadás pátosza érzékelteti az iskola, az órák hangulatát. A tanítás tartalma szerint TESSEDIK szorosan kapcsolódik a magyarországi progressziónak ahhoz a fővonalához, amelyen a polgárosodás, az iparosítás, az önellátás gondolata vetődik fel. Szinte azonos szavakkal szól, mint annak idején APÁCAI CSERE JÁNOS. Autarkiára kell törekedni, hogy ne szoruljunk mindenből behozatalra! „Ahol gyárak és manufakturák vannak — írja TESSEDIK —, ott mindent felhasználnak", semmi sem vész kárba. — S így mozgósít munkára: senki se marad tétlen, se a gyerekek, se az öregek, de még a nyomorékok sem . . . Az iskolában a fogékonyabb ifjúsággal kell megértetni, hogy azok a népek, amelyek gyárakat építenek felemelkednek, szemben azokkal, amelyek mindent importálni kénytelenek, és ezért nem gyarapodnak. Ez TESSEDIK meggyőződése. Ennek a gondolatnak a propagandája ez a mintatanítás is . . .

A tanulmány jelentőségét az is fokozza, hogy — miként COMENIUS a *De cultura ingeniorum*ban vagy a *Felicitas gentis*ben — a kis népek (magyarok, szlovákok . . .) fiaihoz szól, azok kulturális felemelkedését sürgeti; a lustaság, a tudatlanság ellen szól. A németekhez hasonlítja a magyarokat és szlovákokat, s azt hangoztatja, hogy a németek — akik gyárakat építenek s ebből gazdaggá, műveltté lesznek — semmivel sem különbek, mint a magyarok vagy a szlovákok: sem munkabírás, sem szellemi képességek tekintetében. S ez, az öntudat ébresztgetése itt a lényeges! — Nem TESSEDIK tehet arról, hogy a nemzeti öntudat felébredéséből aztán a nacionalizmus és sovinizmus átka szakadt mindkét népre . . .

A tanulmány elé a *Provinzialnachrichten* szerkesztője néhány soros bevezetőt írt, ezt is közöljük. Maga a tanulmány egyik legkevésbé ismert munkája TESSEDIKnek. A legújabb TESSEDIK-bibliografia (Nádor Jenőé, Agrártört. Szemle 1961.), amely közel 400 művet említ, ezt az itt közlésre kerülő nagyon jelentős művet nem említi. Ez azért meglepő, mert TESSEDIK Önéletírásában utal erre a mintatanításra. A munka 1784 óta itt jelenik meg először.

V. L.

Von der praktisch-ökonomischen mit der katechetischen verbundenen Lehrart des Herrn Pastor Teschedick zu Szarvas in Ungarn.

Wir haben in der 47ten Numer des ersten halben Jahrgangs dieser Blätter eine rühmliche Erwähnung von den Bemühungen gemacht, welche der Prediger der evangelisch-lutherischen Gemeinde zu Szarvas in der Bekesscher-gespannschaft sich gegeben hat, in seiner Pfarre den Schulunterricht mehr den Bedürfnissen des Landmannes anzumessen und die Landjugend so zu bilden, wie sie der Staat einst brauchen wird, der Landesfürst sie wünschet, und die dortige noch sehr unkultivirte Gegend sie nothwendig haben muss, wenn sie alle Reichthümer, die eine gut geführte Agrikultur *gedin* kann, geniessen will. Er gab den Schullehrern eine Vorschrift, um sie den Kindern nebst der im Katechismus enthaltenen Religionswahrheiten einzuprägen, und anbey auch nützliche dem Landmanne überaus nöthige Kenntnisse der Natur- und Oekonomiewissenschaft und der Fabrikengeschäfte beizubringen.

Wer einsieht, wie sehr der Mangel an praktisch-ökonomischen Schulen, und die Vernachlässigung der für den Landmann so nöthigen als nützlichen Naturkenntnisse die Industrie in ihrem Schwunge, und selbst den Ackerbau in seinem Flor hindern; dem wird die Darstellung der Lehrmethode des Herrn Tscheschedick gewiss willkommen seyn. Wir haben ihn ersucht, sie uns mitzutheilen. Er hatte die Güte in unsere Bitte zu willigen. Hier ist sie:

Gemeinnüztige Lehre von den Fabriken zum Gebrauch der evangelischen Dorfschulen in den löbl. Bekescherkomitat, entworfen von S. Th.

Uebergang von der katechetischen Lehre: Von den Pflichten der Unterthanen zu der Lehre von den Fabriken.

Frage: Sind wohl Unterthanen verpflichtet, auch jene Befehle und Verordnungen ihrer Obrigkeit zu befolgen, welche dem gemeinen Mann lächerlich, unschicklich, unnütz, unnöthig, zweckwidrig - - - zu seyn scheinen? auch jene, von welchen der gemeine Mann nicht weiss, wohin sie zielen? worinn? zu welchen Zweck dieses oder jenes befohlen wird?

Diese Frage wird erläutert mit dem Beyspiel des kürzlich bekannt gemachten k. k. Befehls, dass die Landjugend zum Spinnen angehalten werden soll, weil ihre kaiserliche Majestät Fabriken ins Land einführen will. Wie haben eure Eltern von diesem kaiserlichen Befehl geurtheilt? —? Warum scheint dieser Befehl vielen Landleuten lächerlich, unschicklich, unnütz, zweckwidrig zu seyn? — Unter andern darum, weil ihn die wenigsten ganz verstehen; weil wenige wissen, was Fabriken sind? zu was? welcher Nutzen für das ganze

Tessedik lelkész úrnak a katekizációval egybekapcsolt gyakorlati-gazdasági tanítási módjáról Szarvason, Magyarországon.

E lapok első félévi évfolyamának 47-ik számában dicsérettel emlékeztünk meg azokról a fáradozásokról, amelyeket a szarvasi evangélikus luteránus egyházközség lelkipásztora Békés megyében folytatott, hogy egyházközségében az iskolai oktatást a földmívelők szükségleteihez jobban hozzáigazítsa, és a falusi ifjúságot olyanná képezze, amilyenre az államnak egykor szüksége lesz, ahogy az uralkodó kívánja, és amilyen az ottani még nagyon műveletlen vidéknek kell, ha élvezni akarja mindazt a gazdagságot, amelyet egy jól vezetett mezőgazdaság adhat. A tanítóknak előírást adott, hogy azt a gyermekeknek a katekizmusban levő vallási igazságok mellett jól emlékezetükbe véssék, és hogy azonkívül hasznos és a földmívesnek rendkívül szükséges ismereteket közöljenek vélük a természettudományokban, a gazdaságtudományban és a gyári ügyekben.

Aki belátja, hogy a gyakorlati-gazdasági iskolák hiánya és a gazdaember számára olyan szükséges és hasznos természeti ismeretek elhanyagolása mennyire gátolja a szorgalmatosságot a föllendülésben, sőt még a földmívelést is a virágzásban, az bizonyára szívesen fogadja Tessedik úr tanítási módszerének bemutatását. Fölkértük őt, hogy közölje velünk. Volt szíves kérésünket teljesíteni. Itt van tehát:

Közhasznú tanítás a gyárakról az evangélikus falusi iskolák használatára a tekintetes Békés vármegyében; tervezte T. S.

Átmenet a katekizáló tanításról: az alattvalók kötelességeiről a gyárakról való tanításra.

Kérdés: kötelesek-e az alattvalók a hatóságaiknak olyan parancsait is teljesíteni, amelyek a közember előtt nevetségesnek, helytelennek, szükségtelennek, céltalannak . . . látszanak? azokat is, amelyekről a közember nem tudja, hogy mire irányulnak? miben áll az értelmük, milyen célból parancsolják ezt vagy amazt?

Ezt a kérdést megmagyarázzuk a nemrég közzétett cs. és k. parancs példájával, hogy a falusi ifjúságot fonásra kell szorítani, mert Ő császári felsége gyárakat akar az országba bevezetni. Hogyan ítélték meg szüleitek ezt a császári parancsot? — Miért látszik ez a parancs sok gazdaember előtt nevetségesnek, illetlennek, haszontalannak, céltalannak? — Többek között azért, mert csak igen kevesen értik meg egészen; mert kevesen tudják, hogy mi a gyár, mire való, miféle haszon származik belőle az egész országra, a kereskedelemre, a

Land, für die Handlung, für den Handwerksmann, für den Unterthan und seine Kinder erfolget. Damit ihr Kinder gleich in der zarten Jugend, bis euer Verstand von Vorurtheilen noch nicht eingenommen und geblendet ist, sowohl von diesen als andern gemeinnützigen königlichen Verordnungen ächte Begriffe bekommet; damit ihr wisset, warum und wie ihr solche euch besonders nützliche Befehle mit Freuden befolgen sollt, so will ich euch erzählen.

1tens. Was Fabriken sind? 2tens. Einige interessante Sachen von den Fabriken. 3tens. Von dem Schaden und Nutzen der Fabriken. Zugleich werden die gewöhnlichen Uebungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit, und des eigenen Nachdenkens angestellet, und 4tens wollen wir gemeinschaftlich gemeinnützige Lehren aus dem herleiten, was abgehandelt worden ist.

Erster Abschnitt. Was sind Fabriken?

Fabriken sind grosse Arbeitshäuser, Werkstätte, Höfe und Gärten, in welchen eine grosse Menge alter und junger Leute, ja sogar Kinder, die von Gott uns Menschen zum Gebrauch und Nutzen verschaffenen und bestimmten natürlichen Produkte (welche oft als unnütz und unbrauchbar wenig oder gar nicht geachtet werden) auf verschiedene Art so verarbeiten und zurichten, dass sie zum täglichen Gebrauch verwendet, ja oft mit vielen Kosten in fremde Länder verführet, und um theures Geld verkauft werden.

So hat man z. B. Glas- und Spiegelfabriken, in welchen aus Erde, Sand, Kiesel, Salz, Asche, allerley Glas, Fensterscheiben, Glastafeln, Trinkgläser, Flaschen, Spiegel, Perlen — verfertiget werden. So werden in andern Fabriken Wachs, Häute, Seide, Wolle, Flachs, Lein, Eisen und andere Metalle, Beine, Holz, Erde, Stroh, ja sogar Lumpen und Haare verarbeitet, und aus diesen natürlichen so gering scheinenden Produkten werden die schönsten, nützlichsten, und uns Menschen unentbehrlichen Sachen, Felle, Zeuge, Materien, Leinwand, allerhand Eisen und metallene Geschirre und Hausgeräthe, Messer, Gabel, Löffel, Kessel, Sensen, Sicheln, Hacken, Nadeln, Kuchelgeschirr, Dosen, Sessel, Pölster — verfertiget. Nu wo ist ein Mensch der nicht täglich und stündlich bald dieses, bald jenes Fabrikat braucht? Denket einmal, wenn der Bauer keine Sichel, keine Sense, die Bäuerin keine Nadel, kein Kuchelgeschirr, keinen Kessel haben und bekommen könnte, wenn sie nur eins von diesen Dingen schlechterdings entbehren müssten, wie elend wären sie daran? wie beschwerlich wäre ihre Arbeit? Diese und tausend andere uns nöthige, und zum Theil unentbehrliche Sachen werden in Fabriken und Manufakturen durch Kunst, Fleiss, und dazu gehörige Werkzeuge weit leich er,

mesteremberre, az alattvalóra és a gyermekeire. Hogy ti gyermekek már kora ifjúságotokban, mikor az értelmetek még nem elfogult és elvakult az előítéletektől, mind erről, mind más közhasznú királyi rendeletekről valódi fogalmat alkossatok, hogy tudjátok, miért kell az ilyen, nektek különösen hasznos parancsokat örömmel teljesítenetek, mesélek nektek valamit.

1-ször. Mi a gyár? 2-szor. Néhány érdekes dolog a gyárakról. 3-szor. A gyárak hasznáról és káráról. Egyszersmind a szokásos gyakorlatokat végezzük a figyelem és az egyéni gondolkodás felkeltésére, és 4-szer közösen közhasznú tanulságokat vonunk le abból, amit tárgyaltunk.

Első fejezet. Mi a gyár?

A gyárak nagy dologházak, műhelyek udvarok és kertek, amelyekben fiatalok és öregek nagy számban, sőt gyermekek is, az Istentől és az emberektől használatra és hasznunkra létrehozott és rendelt természetes termékeket (amelyeket gyakran mint haszontalanokat és hasznavehetetleneket kevésre vagy semmire sem becsülünk), különféle módon úgy dolgozzák fel és készítik ki, hogy a mindennapi használatra alkalmasak lesznek, sőt gyakran nagy költséggel idegen országokba is kiviszik, drága pénzen eladják.

Vannak pl. üveg- és tükörgyárak, amelyekben földből, homokból, kovából, sóból, hamuból mindenféle üveget, ablaktáblákat, üvegtáblákat, poharakat, palackokat, tükröket, gyöngyöket készítenek. Más gyárakban viaszt, bőröket, selymet, gyapjút, lent, rostokat, vasat és más fémeket, csontot, fát, földet, szalmát, sőt rongyokat és szőrt dolgoznak fel, és ezekből a természetes, olyan értéktelennek látszó termékekből igen szép, igen hasznos és számunkra nélkülözhetetlen dolgokat készítenek, prémeket, kelméket, anyagokat, vásznat, mindenféle vas- és fémedényeket és házi eszközöket, kést, villát, kanalat, üstöt, kaszát, sarlót, kapát, tűt, konyhaedényt, szelencét, széket, párnát. Nos, hol az az ember, akinek nincs szüksége minden nap hol erre, hol arra a gyártmányra? Gondoljátok meg, ha a paraszt nem kaphatna sarlót, kaszát, a parasztasszony tűt, konyhaedényt, üstöt, ha ezek közül csak egyet is teljességgel nélkülöznie kellene, milyen bajban volna akkor? milyen fáradságos volna akkor a munkája? Ezeket és ezer más szükséges, részben nélkülözhetetlen dolgokat a gyárakban és a manufakturákban művészettel, szorgalommal és megfelelő eszközökkel sokkal könnyebben, kényelmesebben és kevesebb költséggel állítják elő, mint ahogy az egyes mesteremberek ilyet készíteni képesek.

bequemer, und mit geringeren Kosten verfertiget, als es einzelne Handwerksleute zu machen im Stande sind.

Zweyter Abschnitt. Einige interessante Sachen von den Fabriken.

Schon in uralten Zeiten finden wir in der Geschichte einige Spuren von Fabriken und Manufakturen, besonders bey den Aegyptiern, Griechen, Persen und Römern, und etwas weniges auch bey den Juden; aber die vielen Kriege und Wanderungen der Völker schadeten ihrer Aufnahme; die Fabrikanten hatten keinen sichern bequemen Wohnplatz, und in verschiedenen Ländern, besonders in solchen, in welchen der Krieg Künste und Wissenschaften verscheuchte, kamen sie fast gänzlich in Vergessenheit. Ohngefähr im zehnten Jahrhundert fiengen einige deutsche Städte an, Wolle und Baumwolle zu verarbeiten, und ihr Fleiss brachte sie in kurzer Zeit so empor, dass andere benachbarte Völker, Engelländer, Franzosen, Holländer, und in neuern Zeiten Preussen, Moskowiter ihrem Beyspiel folgten, und durch Versendung ihrer Waaren andere Völker sich zinsbar machten. Jene Länder und Völker, in welchen Fabriken und Manufakturen blüheten, kamen zusehends empor, andere aber mussten wegen Mangel derselben alle Bedürfnisse mit grossen Kosten herbeyschaffen, und Kleinigkeiten mit schwerem Gelde bezahlen. Anekdote. Im Jahr 1547, als Kaiser Karl der V. seine Armee musterte, und eben ein grosser Regen kam, nahm der Kaiser den Hut ab, damit er nicht nass würde. Vermuthlich müssen damals die Hüte sehr theuer und rar gewesen seyn.

Im XVII. Jahrhundert schwung sich Frankreich durch seine Fabriken sehr hoch über andere Länder. Alle Länder und Nationen kauften französische Waaren. Die meisten französischen Fabrikanten waren Hugenotten, Jansenisten. Diese verfolgte Ludwig der XIV., sie mussten sich flüchten, und zugleich mit ihnen flohen auch Künste und Fabriken in andere Länder. Engelland und einige deutsche Reichsfürsten nahmen die fliehenden französischen Fabrikanten und Manufakturiers sehr willig auf, schickten ihre Kommissärs an die französischen Gränzen, gaben den arbeitsamen Flüchtlingen Reisegeld, und als sie in ihren Ländern ankamen, liessen sie ihnen auf eigene Kösten Häuser, Werkstätte, Kirchen und Schulen bauen — gaben ihnen allen möglichen Schutz, Vorschub und Unterstützung. So wurde nicht nur den Flüchtlingen, sondern auch denen Ländern, welche sie so liebreich aufgenommen, geholfen. Z. B. Wüste Oerter, wo vorhin nichts wuchs, wo nur Sandhügel unbebaut und ungenutzt von Menschen und Vieh da ständen, da stehen jetzo die einträglichsten Glas- und Spiegelfabriken, Kattun- und Wollenzeug-Strümpfefabriken, welche

Második fejezet. Néhány érdekes dolog a gyárakról.

Már az ősrégi időkben megtaláljuk a történelemben a gyárak és manufakturák nyomait, különösen az egyiptomiaknál, a görögöknél, a perzsáknál és a rómaiaknál, és valami keveset a zsidóknál is; de a népek sok háborúja és vándorlásai ártottak a gyarapodásuknak; a munkásoknak nem volt biztos, kényelmes lakóhelyük, és sok országban, főleg olyanokban, amelyekből a háború kiűzte a művészeteket és a tudományokat, szinte egészen elfelejtődtek. Körülbelül a tizedik században néhány német város elkezdett gyapjút és gyapotot feldolgozni, és szorgalmuk rövid idő alatt annyira fölemelte őket, hogy más szomszéd népek, angolok, franciák, hollandok, újabban poroszok, moszkoviták követték példájukat és árujuk kivitelével más népeket adófizetőikké tették. Azok az országok, amelyekben gyárak és manufakturák virágzottak, szemmel láthatólag gyarapodtak, mások azonban ezeknek hiánya miatt minden szükségletüket csak nagy költséggel tudták előteremteni és apróságokat súlyos pézekkel fizettek meg. Anekdota. 1547-ben, mikor V. Károly császár hadseregét szemlélte és éppen nagy eső keletkezett, a császár levette kalapját, hogy meg ne ázzon. Feltehetőleg akkoriban a kalapoknak nagyon drágáknak és ritkáknak kellett lenniök.

A XVII. században Franciaország gyárai révén magasan más országok fölé lendült. Minden ország és nemzet francia árut vásárolt. A legtöbb francia gyári munkás hugenotta és janzenista volt. Ezeket üldözte XIV. Lajos, menekülniök kellett, és velük együtt szöktek a művészetek és a gyárak is Franciaországból. Angolország és néhány német birodalmi fejedelem szívesen látta a menekülő francia gyári munkásokat és manufakturabelieket, elküldték biztosaikat a francia határokra, adtak a dolgos menekülteknek útiköltséget, s amikor ezek országukba érkeztek, építtettek nekik saját költségükre házakat, műhelyeket, templomokat és iskolákat — megadtak nekik minden lehetséges védelmet, támogatást és segítséget. Így nemcsak a menekülteken segítettek, hanem önmagukon is, akik őket olyan szeretettel befogadták. Pl. puszta helyek, ahol előbb semmi sem nőtt, ahol homokdombok álltak emberektől és állatoktól megműveletlenül és kihasználatlanul, most ott a legjövedelmezőbb üveg- és tükörgyárak, karton- és gyapjúszövet- és harisnyagyárak állnak, amelyek most ezer, azelőtt tétlen kezet hasznosan foglalkoztatnak és egyszersmind nagy summa

jezto tausend vorhin müssige Hände nützlich beschäftigen, und zugleich grosse Summen Geldes ins Land bringen; und diese Summen bezahlen nicht die eigenen arbeitenden Unterthanen; nein, sondern die Fremden, welche die Fabrikwaaren abnehmen, verführen und verkauffen. So bezahlen unsere Sarvascher Weiber auswärtige Mauth, Dreyssigst, Stempelgeld — wenn sie in Pest und Waitzen, Kattun, Spiegel und andere ausländische Waaren einkaufen.

*

Die Erfahrung bezeuget es, dass bis hero in Ungarn von Fabriken sehr wenig zu sehen und zu hören war. Nur noch vor einigen Jahren, als bey der Debretziner Marktgelegenheit ein Deutscher mit einem Korb, in welchem allerhand Kleinigkeiten befindlich waren, auf und nieder gieng, und seine Waare den Leuten feil both, und die da stehenden Ungarn über die Verschiedenheit seiner Waare staunten und fragten: Wer ist wohl im Stande, so viel kuriose schöne Sachen zu erdenken und zu verfertigen? so fand sich jemand, der diese entscheidende Antwort gab: Az okos Francia ki — gondolja, a dolgos Német meg — tsinálja, s' a b—d Magyar meg-veszi. d. i. Der witzige Franzos erdenkt sie, der arbeitsame Deutsche macht sie, und der e — e Ungar bezahlt sie. Als unsers jetzt regierenden guten Kaisers seel. Herr Vater Kaiser Franz einst in Wien an der Donau spatzieren gieng, und daselbst ganze Schiffe voll Besen, hölzernen irrdenen Geschirr stroherne Betten stehen sah, fragte Er: Wohin sie alles das führen wollten? Nach Ungarn! war die Antwort. Was? fragte hierauf der Kaiser, haben denn die Ungarn kein Holz, Thon, und Stroh, um sich selbst Besen, Geschirr, und Betten zu verfertigen? O ja, sagten die Schiffer, sie haben dessen mehr als wir, aber sie haben keine Hände, und keinen Verstand, deswegen müssen sie alles ums theure Geld von uns kaufen. Ey Schade, sagte der Kaiser, ewig Schade um meine armen Ungarn! — !

Kurios dass die Deutschen glauben, wir Ungarn und Slowaken hätten keine Hände, keinen Verstand! Ich habe doch so manchen Deutschen gesehen, und ihr Kinder habt sie auch gesehen, als das kaiserliche Regiment vorigem Winter hier im Quartier lag; habt ihr aber wohl bemerkt, das ein Deutscher mehr Hände als zwey, und an zwey Händen mehr Finger, als zehn hätte? Und so viel haben wir deren auch. Und Verstand? der gütige Schöpfer wird doch ungrischen Menschenköpfen auch diesen nicht versagt haben? Die Schuld muss also anderswo seyn, nicht in Händen und Verstand, und das müsst ihr Kinder errathen! — — —

Getroffen!

Nu hört einmahl, Kinder! unser guter Kaiser will unsern Schaden nicht. Dieser weise Regent will, dass ihr Kinder (da es eure

pénzt hoznak az országba; és ezeket az összegeket nem a saját dolgozó alattvalóik fizetik; nem, hanem az idegenek, akik a gyári árukat átveszik, kiviszik és eladják. Így a mi szarvasi asszonyaink külföldi vámot, harmincadot, bélyegpénzt fizetnek, ha Pesten és Vácon kartont, tükröt és egyéb külföldi árut vásárolnak.

*

A tapasztalat azt igazolja, hogy Magyarországon mostanáig nagyon keveset láttunk és hallottunk gyárakról. Csak néhány évvel ezelőtt, mikor a debreceni vásár alkalmával egy német egy kosárral, amelyben mindenféle apróság volt, föl és alá járkált és árját kínálta, és az ott álló magyarok csodálkoztak árui különféleségén és kérdezték: vajon ki képes rá, hogy ilyen sok furcsa szép dolgot kitaláljon és elkészítsen? akkor akadt valaki, aki ezt a döntő feleletet adta: Az (sic) okos Francia ki-gondolja, á dolgos Német meg-tsinálja, s' a b—d Magyar meg-veszi. Mikor most uralkodó jó császárunk boldogult apja ura, Ferenc császár, egykor Bécsben a Duna mellett sétált és ott egész hajókat látott tele seprűkkel, fa- és kőedényekkel, szalma ágyakkal, megkérdezte: hova viszik mindezt? Magyarországra! volt a felelet. Micsoda? kérdezte erre a császár, hát nincs a magyaroknak fájuk, agyagjuk és szalmájuk, hogy maguknak seprűt, edényt és ágyakat készítsenek? De igen, felelték a hajósok, még többjük van, mint nekünk, de nincs kezük és nincs eszük, ezért drága pénzért tőlünk kell vásárolniuk mindent. Ejnye de kár, mondta a császár, örökké kár szegény magyarjaimért! —

Furcsa, hogy a németek azt hiszik, hogy nekünk magyaroknak és szlovákoknak nincs kezünk és nincs eszünk! Én bizony már láttam néhány németet, és ti gyerekek is láttátok őket, mikor a császári ezred a múlt télen itt volt szálláson, vettétek-e vajon észre, hogy a németeknek több keze volna, mint kettő és a két kezén több ujja volna, mint tíz. És annyi nekünk is van. És ész? a jóságos teremtő a magyar fejektől nem tagadhatta meg ezt sem. A hibának valahol máshol kell lenni, nem a kezekben és nem a fejekben, s azt nektek, gyerekeknek kell kitalálnotok! — — —

Eltaláltad!

Na halljátok gyerekek! a mi jó császárunk nem akarja kárunkat. Ez a bölcs uralkodó azt akarja, hogy ti gyerekek (minthogy szülei-

Eltern nicht gethan, nicht gelernet haben) dass ihr von Jugend auf das lernen sollt, was euch dereinst nöthig und nützlich seyn wird; dieser Regent will und befiehlt, dass ihr euch von Jugend auf in solchen Arbeiten üben sollt, welche bey Fabriken unentberlich sind, damit ihr mit der Zeit nicht auch alle eure Bedürfnisse aus andern Ländern hereinholen, und um schweres Geld zu erkauffen bemüssiget seyd:, damit ihr rohe Materien bearbeiten und benutzen lernet, welche ihr nur bishero mit Füssen getreten, verachtet, weggeworfen; damit ihr Gaben und Wohlthaten Gottes besser erkennen, benützen lernet. Z. B. Beine, Haare, Wolle, Flachs, Lumpen – – – Dort, wo Fabriken und Manufakturen sind, dort wird alles benutzt, was uns noch so unnütz und gering zu seyn scheinet, und wofür wir ofters schweres Geld geben müssen, wenn wir es verarbeitet ihnen abnehmen. Z. B. Wir Einwohner über der Theiss haben jährlich Wolle in Menge, so dass wir solche um leichtes Geld dahin geben, und mit vieler Mühe und Unkosten bis über die Donau, biss nach Zala verführen; dort haben die Leute Hände und Verstand, um unsere Wolle zu verarbeiten, und wir müssen die aus unserer Wolle verfertigten Halene, Sirica, und Kabanika um theures Geld bezahlen!

Dritter Abschnitt. Von dem Schaden und Nutzen der Fabriken

Schädlich sind Fabriken nur dänen Ländern und Nationen, welche sie nicht haben. Warum? das müsst ihr Kinder errathen; — aber denen sind sie nützlich, die sie haben. Der Nutzen ist gross, und sehr verschiedenen.

I. Insgemein für alle Menschen.

1. Für Eltern. Jetzo muss der arme Vater, die elende Mutter kummervoll sorgen und fragen: Woher nehme ich für mich und meine Kinder die täglichen Bedürfnisse, Essen, Kleider, Portion und Gaben? Bey Fabriken ist diesem Kummer abgeholfen; dort haben täglich 1000 Hände fertiges Verdienst. Dort kann ein Kind im 6. 7. 8. Jahr für sich und seine Eltern im Winter und Sommer etwas erwerben.

2. Für Kinder. Hier wird ein Kind von Jugend auf zur Industrie gewöhnt, von Gassenlauffen und böser Gesellschaft abgehalten; hört und sieht nicht so viel Böses, übt seine zarten Glieder in nützlicher Arbeit. Glückliches Kind! Eph. IV. 28. 29. 2 Thess. IV. 10. 11. 12. Ohne Fabriken ist diese Uebung in diesen Tugenden sehr schwer. Und diess ist doch die eigentliche Tugend für Kinder.

3. Für Landwirthe. Ihr Gesind isst das Brod nicht umsonst; verdient den Lohn im Sommer und Winter. Die natürlichen Produkte steigen im Werthe. Die Industrie bekommt einen neuen Schwung.

tek nem tették, nem tanulták), kis korotoktól fogva megtanuljátok azt, ami egykor szükséges és hasznos lesz nektek; ez az uralkodó azt akarja és parancsolja, hogy ti már kis korotoktól fogva gyakoroljátok magatokat olyan munkákban, amelyek a gyáraknál nélkülözhetetlenek, hogy idővel ne legyetek kénytelenek minden szükségleteteket más országokból behozni és drága pénzen megvenni; hogy megtanuljatok nyersanyagokat feldolgozni és felhasználni, amelyeket idáig csak lábbal tiportatok, megvetettetek, eldobtatok; hogy megtanuljátok Isten adományait és jótéteményeit felismerni és felhasználni. Pl. csontot, szőrt, gyapjút, lent, rongyokat . . . Ott, ahol gyárak és manufaktúrák vannak, ott mindent felhasználnak, ami nekünk haszontalannak és értéktelennek látszik, s amiért mi gyakran drága pénzt adunk, ha feldolgozva átvesszük tőlük. Pl. Nekünk tiszántúli lakosoknak bőven van gyapjunk minden évben, úgy, hogy olcsón odaadjuk és nagy fáradsággal és költséggel átvisszük a Dunán, egészen Zaláig; ott van az embereknek kezük és eszük, hogy feldolgozzák a mi gyapjúnkat, és nekünk drága pénzzel kell megfizetnünk a mi gyapjúnkból készült halinákat, szűrdolmányokat és kabátokat.

Harmadik fejezet.
A gyárak káráról és hasznáról

Károsak a gyárak csak olyan országokban és olyan népeknek számára, amelyeknek nincsenek. Miért? ezt nektek kell kitalálni gyerekek; — de azoknak hasznosak, amelyeknek vannak. A haszon nagy és nagyon különféle.

I. Minden ember számára közönségesen.

1. A szülők számára. Most a szegény apának és a boldogtalan anyának búslakodva kell aggódni és kérdezni: honnan veszem magamnak és gyermekeimnek a mindennapi szükségleteiket, ételt, ruhát és a dézsmát? A gyárakban ezen a bajon segítve van; ott naponta ezer kéznek kész keresete van. Ott egy 6, 7, 8 éves gyermek a maga és szülői számára kereshet valamit télen és nyáron.

2. Gyermekek számára. Itt a gyermeket kis korától fogva hozzászoktatják a szorgalmatossághoz, távol tartják az utcákon való kóborlástól és a rossz társaságtól; nem hall és nem lát oly sok rosszat, zsenge ragjait hasznos munkában gyakorolja. Boldog gyermek! Efezus IV. 28. 29. 2. Thessz. IV. 10, 11. 12. Gyárak nélkül nagyon nehéz ezeknek az erényeknek a gyakorlása. Pedig hát ez az igazi erény a gyermekek számára.

3. Gazdák számára. A cselédség nem eszi hiába a kenyeret; megkeresi bérét nyáron és télen. A természetes termékek értéke emelkedik. Az ipar fellendül.

4. Für das Gesinde. Dieses darf nicht dienstlos in Unthätigkeit seine Zeit zubringen. Dienstlosigkeit ist das wahre Verderben des Gesindes. Was thut der Knecht, die Magd, wenn sie dienstlos sind? Gelegenheit übel zu thun, Gesellschaft der Müssiggänger und Lasterhaften sind die gemeinen Wege zum Laster, sind selbst schon Laster. Und drückender Mangel bey Dienstlosen, was würket Böses? ? ? Wer ist Schuld an allem diesem Uebel?

5. Für die Obrigkeit. Geringer Kummer um Portion und Gaben, wo Fabriken blühen, und tägliches Verdienst ist. Eine Fabrike trägt mehr wahren Nutzen für Obrigkeit und Unterthanen, bringt mehr Geld unter die Leute, als ganze Meilen lange Praedien, oder Felder und Pussten.

6. Für alte brodlose Leute und Bettler. Auch diese finden hier ihr gewisses Verdienst. Wolle zupfen, und krempeln, das Rad drehen, Spulen machen, können nicht nur Kinder von sechs Jahren, sondern auch Greise und alte Weiber von 60—70 Jahren. Auch der Bettler, der nur ein Auge, nur eine gesunde Hand, nur einen gesunden Fuss hat, kann hier mitarbeiten. Sehet dort, Kinder! jenen Krippel in seinem ganzem Rock, in Basedows kleinem Buch für Kinder aller Stände, II. Tafel, zweyter Abtheil, aber sehet auch jenen krummgebückten zerlumpten starken Bettler! dieser bettelt, jener verdient sein Brod mit Ehren; welcher ist unter den zweyen der bravste? ehrlichste? welcher gefällt euch besser? und warum dieser? warum nicht jener?

II. Insbesondere für Christen.

1. Hier lernt der Christ die so verschiedenen Gaben des weisen und gütigen Schöpfers und Versorgers erkennen und besser gebrauchen. Nicht sagen: das ist unnütz! zu was hat Gott dieses und jenes erschaffen? sondern sagen aus Sirach XXXIX. 21. 22. 23. 26. 30. 31. 39. 40. I. B. Mos. (28. 29. 31) I. Timoth. IV. 4.

2. Hier lernen wir die Vorsehung Gottes lebendig erkennen, hochschätzen, verehren anbeten. Mit so gering scheinenden und verachteten Dingen nähret Sie ganze Länder und Nationen?

3. Hier lernen Kinder und Erwachsene das, was sich sonst so schwer lernen lässt; herrschende Laster und Gewohnheiten vermeiden, Faulheit, Unthätigkeit, Müssiggang, Verschwendung, Spielsucht, Liederlichkeit, Schmarotzen, Stehlen . . .; im Gegentheil ächte christliche Tugenden, Fleiss, Arbeitsamkeit, Genügsamkeit, Ordnung, guten Gebrauch der Zeit und Talente lieb gewinnen, sich angewöhnen, thätig ausüben. In welcher Schule? nach welcher Methode lernt sich dieses besser? früher? bequemer?

Achtzehntes Jahrhundert! bald, bald wirst auch du mit dem hinreisenden Strom der Zeit

4. A cselédség számára. Ennek nem szabad szolgálat nélkül tétlenségben tölteni idejét. A szolgálat hiánya a cselédség igazi veszte. Mit tesz a szolga, a szolgáló, ha nincs szolgálata? Az alkalom, hogy rosszat tegyünk, a tétlenek és bűnösök társasága a bűn felé vezető közönséges utak, sőt már maguk is bűnök. És a nyomasztó szükség a szolgálat nélkül levőknél, mi minden rosszat művel ez? Ki a hibás ebben a sok minden bajban?

5. A hatóságok számára. Kisebb a gond az adók és dézsmák miatt ott, ahol gyárak virágzanak, és van mindennapi kereset. Egy gyár több igazi hasznot hoz a hatóságok és az alattvalók számára, több pénzt visz az emberek közé, mint mérföldekre menő birtokok vagy mezők és puszták.

6. Öreg, kereset nélküli emberek és koldusok számára. Ezek is megtalálják itt a biztos keresetüket. Gyapjút tépni és kártolni, a kereket forgatni, csévéket csinálni nemcsak hatéves gyerekek tudnak, hanem aggok és 60—70 éves öreg asszonyok is. Még a koldus is, akinek csak egy szeme, csak egy egészséges keze, csak egy egészséges lába van, tud itt dolgozni a többivel együtt. Nézzétek gyerekek! azt a nyomorékot az ő egész kabátjában, Basedov kis könyvében minden rendű gyermekek számára, II. tábla, második rész, de nézzétek azt a görbére hajlott, rongyos erős koldust! ez koldul, amaz becsülettel megkeresi kenyerét; melyik a derekabb a kettő közül? a becsületesebb? melyik tetszik nektek jobban? és miért ez? miért nem amaz?

II. Különösen keresztyének számára.

1. Itt megtanulja a keresztyén ember a bölcs és jóságos teremtő és gondoskodó adományait felismerni és jobban használni. Ne mondjuk: ez haszontalan! mire teremtette Isten ezt vagy azt? hanem mondjuk, amit mond Sirach XXXIX. 21. 22. 23. 26. 30. 31. 39. 40., Mózes I. K. (28. 29.31), Pál I. 1. Timoth. IV. 4.

2. Itt megismerjük Isten gondviselését elevenen, megtanuljuk becsülni, tisztelni, imádni. Ilyen csekélynek látszó és megvetett dolgokkal táplál egész országokat és nemzeteket.

3. Itt megtanulják gyermekek és felnőttek azt, amit csak nehezen lehet megtanulni; kerülni az uralkodó bűnöket és szokásokat, lustaságot, tétlenséget, henyélést, pazarlást, játékszenvedélyt, feslettséget, élősködést, lopást —; ellenben megszeretik az igazi erényeket, a szorgalmat, munkálkodást, mértékletességet, rendet, az idő és a tehetség jó felhasználását, hozzászoknak és tevékenyen gyakorolják. Mely iskolában, mely módszer szerint lehet ezt jobban, hamarább, kényelmesebben megtanulni.

Tizennyolcadik század! nemsokára, nemsokára elzúgsz te is az idő magával ragadó

vorüberrauschen; bald in den Abgrund ins düstre Chaos hinsinken! bald nicht mehr seyn! und du solltest diese grosse, auch von dir so lang verkannte Wahrheit deinen lebenden Erdenbürgern noch nicht allgemeiner bekannt machen? —? nicht zur Leze bringend empfehlen? Mir deucht, ich höre eine Stimme im innersten meines Gefühls antworten: Nur noch kleine Geduld, es soll unter Josephs Scepter ganz gewiss geschehen! — !

Vierter Abschnitt. Die hieraus folgenden Lehren, welche aber die schon geübtern Schulkinder selbst entwickeln.

1. Nie wollen wir von unserm guten und weisen Kaiser übel denken, übel urtheilen, wenn wir neue k. k. Befehle hören, denn er meint es mit uns und unsern Eltern gewiss besser, als wir vermuthen.

2. Was wir selbst nicht wissen, nicht verstehen, das wollen wir uns von andern erklären lassen, die es besser verstehen; die werden uns schon sagen, was es ist? und zu was es ist?

3. Wir wollen unsre Ohren wegwenden, wenn über k. k. Befehle schlecht räsonniret wird.

4. Wir wollen diejenigen eines bessern belehren, die einen so gütigen weisen Monarchen bosshaft und mit Unverstand tadeln und afterreden, auch dann afterreden, wenn sein Verhalten, seine Befehle und Verordnungen lauter Güte sind.

5. Wir wollen in unsrer Jugend nützliche Kenntnisse sammlen, wohl wird es uns im Alter thun.

6. Auch Knaben, auch Männern ist es keine Schande zu spinnen, aber allen ist es Schande zu faullentzen.

7. Wie viel tausend Hände sind täglich beschäftiget, um das zu verfertigen, was wir täglich und stündlich an Speise, Kleidern, Hausgeräth und andern Bedürfnissen brauchen. Z. B. Wie viel Hände haben müssen arbeiten, bis dieses Kleid, dieses Buch, dieses Haus fertig geworden? Zählet die Hände, berechnet die so verschiedenen Materialien und Arbeiten: und ich, ich sollte müssig sein? Meiner Jugend erste Zeit, sey in muntrer Emsigkeit, Gott und der Menschen Glück geweiht.

8. Wider zwey pestilenzialische Länder und Leute verderbende Seuchen, wider Faulheit und Armuth, ist kein besseres Hilfsmittel, als Fabriken, Manufakturen und Arbeitshäuser.

9. Wahre christlich patriotische Liebe und Wohlthätigkeit wird durch Fabriken und Manufakturen thätig bewirket, denn tausende geniessen derselben wohlthätige Früchte.

*

árjával; nemsokára elsüllyedsz a mélységbe, a komor káoszba! nemsokára már nem leszel! és te ne ismertetnéd meg a te élő földi polgáraiddal azt a nagy, oly soká félreismert igazságot még általánosabban —? ne ajánlanád ajándékba hozva? Úgy tetszik, mintha hallanám a választ legbensőbb érzéseimben: csak még egy kis türelmet, József kormánypálcája alatt bizonyosan meg kell történnie! — !

Negyedik fejezet. Az ezekből folyó tanulságok, amelyeket azonban a már gyakorlottabb iskolás gyermekek maguk fejtenek ki.

1. Sohasem fogunk a mi jó és bölcs császárunkról rosszat gondolni, rosszul ítélni, ha új cs. és k. parancsokat hallunk, mert ő jobbat akar nekünk és szüleinknek, mint mi gondoljuk.

2. Amit magunk nem tudunk, nem értünk, azt másokkal megmagyaráztatjuk magunknak, akik jobban értik; azok majd megmondják nekünk, hogy mi az és mire jó az.

3. Elfordítjuk a fülünket, ha mások a cs. és k. parancsokról rosszul okoskodnak.

4. Jobb belátásra térítjük azokat, akik egy ilyen jóságos, bölcs uralkodót gonoszul és értelmetlenül módon ócsárolnak és megszólnak, akkor is, mikor az ő viselkedése, parancsai és rendeletei tele vannak jósággal.

5. Ifjú korunkban hasznos ismereteket szerzünk, majd öreg korunkban javunkra fognak válni.

6. Fiúknak, férfiaknak sem szégyen fonni, de mindenkinek szégyen lustálkodni.

7. Milyen sok ezer kéz dolgozik naponta, hogy azt elkészítse, amire nekünk naponta és óránkint szükségünk van ételből, ruhából, házi felszerelésekből és egyéb szükségletekből. Pl. Milyen sok kéznek kell dolgoznia, míg elkészül ez a ruha, ez a könyv, ez a ház? Számoljátok meg a kezeket, számítsátok ki az oly sokféle anyagot és munkákat: és én, én henyéljek? Ifjúságom első ideje legyen vidám szorgosságban Istennek és az emberek boldogságának szentelve.

8. A két pestises, országot és embereket fertőző ragály, a lustaság és a szegénység ellen nincs jobb segítség, mint a gyárak, a manufaktúrák és a dologházak.

9. A kereszténvi, hazafiúi szeretetet és jótékonyságot gyárak és manufaktúrák felállításával lehet igazán gyakorolni, mert emberek ezrei élvezik áldásos gyümölcsüket.

*

10. Alle nützliche, aber noch neue Anstalten können am bequemsten durch Schulen und Schulkinder in Länder und Städten eingeführet, und in Aufnehme gebracht werden; denn alte Leute hängen zu sehr an alten Gewohnheiten, und schwer lassen sie sich das neue, wenns noch so gut ist, gefallen.

11. Es ist eine sehr schwere Sache, einen unverstandenen oder übel verstandenen k. k. Befehl zu befolgen; es müssen demnach k. k. Befehle denen Kindern in der Schule, und denen Erwachsenen bey jeder sich darbietenden Gelegenheit, auch in der Kirche erkläret werden, damit der gemeine Mann solche willig und mit Freuden befolge. Er würde es thun, wenn er den Befehl nur recht verstünde, wohin er abzielt; er würde thun, was seine Pflicht und Schuldigkeit ist, wenn nur der Lehrer auch thäte, was ihme zu thun obliegt.

12. Für einen so guten Regenten, welcher um das Wohl seiner ihm von Gott anvertrauten Länder so väterlich und unermüdet besorgt ist, müssen wir nicht nur Gott danken, sondern auch Gott bitten dass er seine gute, väterliche, und uns allen nützliche Absicht zur Reife, zu einem erwünschten Ende, zur thätigen Erfüllung bringen möge, und hierzu müssen wir alle, so gut wir können, mitwirken; einer als Lehrer, der andere als Obrigkeit und Vorgesetzter, der dritte als Arbeiter.

13. Es ist grosse Tugend, in seinem Beruf treu und fleissig zu arbeiten; aber doch viel grösser und ausgebreiteter ist jene Tugend, sich seinen Wirkungskreis nach seinen Fähigkeiten zu bestimmen, und mit seinen Berufsgeschäften auf das Wohl ganzer Länder und Nationen hinzuwirken, und nach den Bedürfnissen der Zeiten und Umstände zu bewirken, dass unsre Mitmenschen verständiger, lenksamer, besser, folglich glücklicher werden auf Zeit und Ewigkeit. Wie wird diess durch die Lehre von den Fabriken bewirkt? —?*

10. Minden hasznos, de még új intézke[illegible] igen kényelmesen lehet az iskolák és [illegible] lás gyermekek útján az országok[illegible] sokba behozni és megked[illegible]oká- öreg emberek nagyon csügge[illegible]ilyen sokon, és nehezen viselik el a [illegible] jó is az. [illegible]ett

11. Nagyon nehéz dolog a [illegible] vagy rosszul értett cs. és k. par[illegible] delmeskedni; ennélfogva a cs. és k[illegible] meg kell magyarázni a gyermekek[illegible] lában, a felnőtteknek minden kínál[illegible] lommal, a templomban is, hogy a k[illegible] szívesen és örömmel teljesítse őket. Meg[illegible], ha helyesen értené a parancsot, hogy mire irányul; megtenné, ami kötelessége és tiszte, ha a tanító is megtenné, ami az ő feladata.

12. Egy olyan jó uralkodóért, aki oly atyaian és fáradhatatlanul törődik az Istentől rábízott országok javával, nemcsak köszönetet kell mondanunk Istennek, hanem kérnünk is kell őt, hogy jó, atyai és mindnyájunknak hasznos szándékát megérlelje, a kívánatos célra vezesse és tevékeny beteljesülésre vigye; és ebben mi mindnyájan tartozunk közreműködni, amennyire tudunk; egyikünk mint tanító, másikunk mint hatóság és feljebbvaló, a harmadik mint munkás.

13. Nagy erény a hű és szorgalmas munka a hivatásban; de még sokkal nagyobb és szélesebb körű az az erény, ha valaki a hatáskörét saját képességei szerint határozza meg és az ő hivatásbeli dolgaival egész országok és nemzetek javára munkálkodik és az idők és a körülmények szükségleteihez képest arra törekszik, hogy embertársaink értelmesebbek, irányíthatóbbak, jobbak, s ennélfogva boldogabbak legyenek az idők végtelenéig. Hogyan érjük ezt el a gyárakról szóló tanítással? —?*

Ласло Винце

ОБРАЗЦОВЫЙ УРОК ШАМУЕЛА ТЕШШЕДИКА

Текст документа на немецком языке исходит из журнала: *Provinzialnachrichten aus dem Kaiserl. Königl. Staaten und Erbländern*, том 1784-го года.

LÁSZLÓ VINCZE

A FORGOTTEN STUDY BY SAMUEL TESSEDIK

The text of the document written in German has been taken from the periodical entitled *Provinzialnarichten aus den Kaiserl. Königl. Staaten und Erbländern* vol. 1784.

* Azok a tanítók, akik ezt a tanítást a Haruker-uradalmakban az érdemes hazafi, Tessedik mintája szerint az elemi iskoláikban végrehajtották, név szerint a következők: Molitoris úr, Farkas úr, Braatoris úr Szarvason, Farkasházy úr Orosházán; Tomka úr és Wagner úr Komlóson (?); Klein úr Kisberényben. Megtették a maguk dolgát teljes buzgalommal, és biztatást és tiszteletet érdemelnek.

Die Schullehrer, welche diesen Unterricht auf den Harukerischen Herrschaften nach Vorschrift des würdigen Patriotens, Herrn Tschessedick bey ihren Normalschulkindern ausgeführt haben, sind namentlich: der Herr Molitoris, Herr Farkasch, Herr Braatoris zu Szarvas; Herr Farkassházy zu Orosháza; Herr Tomka und Herr Wagner zu Salán Komlós (Tótkomlós); Herr Klein zu Kissberäny. Sie haben das ihrige mit allem Eifer gethan, und verdienen Aufmunterung und Achtung.

MIKLEŠ, JÁN (Besztercebánya)

BRUNSZVIK TERÉZ FILANTROPIZMUSA ÉS A XIX. SZÁZADI SZLOVÁK FOLYÓIRATOK CIKKEI AZ ÓVODÁK LÉTESÍTÉSÉNEK SZÜKSÉGESSÉGÉRŐL

Az óvodai intézmények története viszonylag fiatal, ámbár a családon belüli iskolát megelőző nevelést már az óvodák létrejötte előtt nagyra értékelték kimagasló pedagógusok és filozófusok. Érthető, hogy az első kisdedóvó intézetek főleg olyan országokban jöhettek létre és fejlődhettek, amelyekben már fejlettek voltak a kapitalista termelési viszonyok. Ezért az iskolaügy és pedagógia történelme joggal nevezi a kisdedóvó intézeteket olyan intézményeknek, amelyek az iskolák története során utolsókként jöttek létre, noha a gyermek nevelésében JOSEF FLETCHER iskolafelügyelő 1845. évi jelentése szerint első hely illeti meg őket. (Lásd a *Neue Erziehung im Kindergarten*, Berlin című folyóirat 13. évfolyamának 13. füzetében, a 6. oldalon VÁG OTTÓ cikkét: Die Anfänge der öffentlichen Vorschulerziehung in Ungarn; VÁG itt az idézetet RUSK, ROBERT R.: A History of Infant Education című könyvéből veszi, második kiadás, London 1946. év, 168. oldal.)

VÁG OTTÓ, az óvodatörténet jelenkori magyar művelője joggal állapítja meg, hogy abban az időben, amikor Magyarországon az első kisdedóvó intézeteket létrehozták (1828-ban és a rákövetkező években), ez az ország a társadalmi viszonyok terén messze elmaradt a nyugati országok mögött. Magyarországon ebben az időben még feudális termelési viszonyok voltak; nem volt gyáripar, tehát nem volt ipari proletariátus sem. Magyarországnak ezt a nyugat-európai társadalmi és gazdasági fejlődés mögötti elmaradását jól látták nálunk STUR követői abban az időben, amikor a feudális társadalmi berendezkedésnek kapitalista rendszerré való átalakulása által diktált politikai, nemzeti és kulturális programjukban a múlt század harmincas éveitől kezdve az iskola kérdését állították előtérbe (Lásd: „Stur követői és a szlovák iskola a XIX. század első felében, SPN 1960, 5. l. szlov.). J. MILOSLAV HURBAN, aki érdeklődéssel figyelte SVOBODA prágai kisgyermek iskoláját, és ettől is „nagy dolgokat" várt, jól látta Magyarországnak ezt a társadalmi és gazdasági elmaradottságát, amikor ezeket írta: „Nálunk szeretnénk gyárakat emelni, de még a föld megműveléséhez sincs elegendő ember, még a mezőgazdasági termelés sem folyik rendesen és nem tudja a föld kincseit kiaknázni." (Lásd: „Stur követői és a szlovák iskola a XIX. század első felében, SPN 1960, 287. oldal. J. MILOSLAV HURBAN: A vasárnapi iskolákról, szlovákul.)

Hogy a gazdaságilag elmaradott Magyarországon mégis sor kerülhetett kisdedóvó intézetek alapítására (Budán 1828. június 1-én, és nálunk 1829 őszén), az csak azzal magyarázható, hogy ezeknek az alapítói jól voltak tájékozódva a korabeli nyugat-európai gazdasági, társadalmi és kulturális áramlatokról, ahol ezek az intézetek a már fejlett kapitalista termelési viszonyok gyümölcsei voltak (lásd: VÁG OTTÓ: Az óvodai nevelés kialakulása, Budapest

1959, 92. oldal). És így nincs mit csodálkozni azon, hogy a kisgyermek nevelésére vonatkozó példák keresése közben külföldre kellett menniök. Itt kell keresni a példaképeket az angol kisdedóvó intézetekben, amelyekről WILDERSPIN könyve adott hírt. Nem hallgathatjuk el PESTALOZZI és WAGNER nézeteinek nagy befolyását sem. Ezen a téren bizonyára sok akadályt gördítettek az uralkodó osztály részéről a budai kisdedóvó intézet első megalapítója elé; ez az uralkodó osztály Magyarországon a múlt század harmincas éveiben a nemesség volt. És a nemesség hosszú ideig nem kívánt előrehaladást sem az ipar, sem az oktatásügy terén. Ezért az első magyarországi kisdedóvó intézetek keletkezésének összefüggéseit, céljukat és feladataikat a kiválóbb magyar közéleti személyiségek csak a XIX. század második felében értették meg, amikor BRUNSZVIK MÁRIA TERÉZIA szobrának a Magyar Nemzeti Múzeumban 1871. november 5-én történt leleplezése alkalmából kiadott Emlékkönyvben így jellemezték az óvodai nevelés úttörőjének érdemekben gazdag tevékenységét: „Abból a célból, hogy csökkenjen a kisgyermekek gyakori elhalálozása, hogy nevelésük szilárd alapot nyerjen, és a gondoktól megszabadított szülők keze alatt a hazai ipar és a közjó előrehaladhasson, hogy ilymódon teljesen új, az iparra alkalmas nemzedék jöjjön létre, olyan intézetet alapított, amelyet kezdetben »gyermekkerti nevelő óvodának«, később pedig »kisdedóvó intézetnek« neveztek. Ma azonban hazánkban és külföldön is . . . »alapnevelés« néven ismernek." (Emlékkönyv a Brunswick Teréz grófhölgy szobrának a Magyar Nemzeti Múzeum dísztermében 1871-diki november 5-dikén történt leleplezéséről. Pest). Ez a kisdedóvó intézetek alapítójának valóban haladó szellemű (noha inkább érzelmi, mint tudatos) magatartását mutatja, amint harcolt és igyekezett meggyőzni azokat, akik az iskolai szabályzatokban azt állították, hogy a népnek nem műveltnek, hanem engedelmesnek kell lennie. Ezzel elérkeztünk ahhoz a kérdéshez, hogy honnan erednek ezek a gondolatok, hogy figyelmet kell szentelni a dolgozó nép széles rétegeinek, és elébe kell menni ennek a népnek óvodai nevelőintézetek alapításával, ahogy nálunk BRUNSZVIK TERÉZ tette. Egészében véve azt mondhatjuk, hogy noha a kisdedóvó intézetek létrehozása nálunk nem volt olyan égető kérdés, mint Európának iparilag fejlett országaiban — amint helyesen jegyzi meg VÁG OTTÓ (Neue Erziehung, 13. évfolyam, 13. füzet, 6. oldal), bizonyos mértékig a régi Magyarországon is megvoltak bizonyos gazdasági előfeltételei a nyilvános óvodai nevelés létrejöttének. Mert bizonyára nem véletlen, hogy a forradalmi beállítottságú KOSSUTH LAJOS egy 1837-ben kelt levelében nem mindennapi érdeklődést tanúsított azoknak a gyermekeknek az óvodai nevelése iránt, akik a földművesek, napszámosok és kézművesek szegény nyposztályából származnak. Ezen a téren sokban megegyeznek KOSSUTHnak és a szlovák folyóiratok szerzőinek a nézetei azoknak az első németnyelvű röplapoknak a gondolataival, amelyek az 1829. év őszi napjaiban jutottak el Besztercebányára. Ezekben valóban arról volt szó, hogy segítséget kell nyújtani a nép széles rétegeiből származó dolgozó anyáknak. BRUNSZVIK TERÉZ a PESTALOZZIval Yverdonban létrejött találkozásának, valamint Detmoldban szerzett tapasztalatainak alapján, ahol Paulina hercegnő a szegénysorsú kisgyermekek gondozására intézetet alapított tizenkét képzett segéderő vezetése alatt, filantrópiai tevékenységét azokra a széles néprétegekre irányította, amelyeknek szükségük volt a segítségre. Érzelmi és eszmei indítékokból BRUNSZVIK TERÉZ a pestalozzianizmus híve volt, amint későbbi emlékiratainak alábbi passzusa is tanúsítja: „Yverdon-ban tanultam meg azt, amiért a lelkem szomjazott: *Hatni kell a népre!* Megtaláltam a megváltó igét. Ettől a perctől fogva meg-

szűnt minden önző önképzés. A hazáé volt az életem. Mint a nép nevelője, a hazának akartam szentelni életemet. A tömegeké lesz erőm s időm, a jövő nemzedéké szeretetem!" (VÁG OTTÓ: Az óvodai nevelés kialakulása. 94. oldal. Budapest, 1959.).

Ha BRUNSZVIK TERÉZ ama hitvallásának és elhatározásának a gyökereit keressük, hogy nyilvános kisdedóvó intézeteket alapít, egészben véve két szempontot kell figyelembe venni, éspedig: a kisdedóvó intézetek 1. filantrópiai, 2. társadalmi jelentőségét. Míg a kisdedóvó intézetek magyarországi létrehozásának filantrópiai oldala az, hogy egyesületeket szervezett a kisdedóvó intézetek anyagi támogatására, addig a kisdedóvó intézetek alapításának társadalmi jelentősége azokkal a társadalmi erőkkel függ össze, amelyek a szociális haladásért és a nemzeti függetlenségért küzdöttek az osztrák önkény és a Habsburg-párti reakció, illetve az uralkodó rendszer ellen. BRUNSZVIK TERÉZ önéletrajzából kitűnik, hogy nála a filantropikus szemlélet volt az uralkodó. Kitűnik ez BRUNSZVIK TERÉZ védekezéséből is, amikor az első magyarországi óvodákat azzal vádolták meg, hogy kis carbonarikat nevelnek. A történész VÁG OTTÓ abban a válaszban, amelyet az arisztokrata BRUNSZVIK MÁRIA TERÉZIA adott ezekre a támadásokra és vádakra, egészben véve az uralkodó rendszer iránti lojalitást látja és felhívja a figyelmet arra a nagy jelentőségű levélre, amelyet WILDERSPIN az óvodai nevelésről szóló műve bécsi fordítója, WERTHEIMER írt 1828. július 29-én BRUNSZVIK MÁRIA TERÉZIÁhoz. Ebben a levélben WERTHEIMER a kisdedóvó intézeteknek éppen társadalmi jelentőségét hangsúlyozza az alábbi szavakkal: „Nézetem szerint egyetlen más kifogásra sem kell jobban felkészülnie, mint arra, hogy a gyermekeket társadalmi állásukat meghaladó nevelésben akarja részesíteni" (Lásd: Neue Erziehung im Kindergarten, 13. évfolyam, 13. füzet, 8. oldal). WERTHEIMER levelének ez a passzusa véleményünk szerint világosan sejteti, hogy WERTHEIMER szeme előtt itt a feudális iskolaügyi előírásoknak az a része lebegett, amelyek olyan értelemben beszélnek a kisdedóvó intézetek rendeltetéséről, hogy a gyermekeket abban a tudatban kell nevelni, hogy abban a társadalmi osztályban fognak megmaradni, amelybe beleszülettek. Míg WERTHEIMER és KOSSUTH LAJOS megértették a kisdedóvó intézetek társadalmi küldetését, addig az arisztokrata BRUNSZVIK TERÉZnél PESTALOZZI hatására a filantropisztikus szemlélet az uralkodó. ROMAIN ROLLANDnak bizonyára igaza van, amikor azt írta a PESTALOZZI és BRUNSZVIK TERÉZ közötti eszmei viszonyról: „Pestalozzi felgyújtotta benne az isteni szikrát, amelynek tűze még néhány évig parázsként szunnyadt, de azután teljesen és egészen hatalmába kerítette Teréziát ugyannyira, hogy a kisgyermekek védelmének, nevelésének és a jótékonyságnak lelkes géniuszává vált." BRUNSZVIK Teréznek PESTALOZZI iránt érzett csodálata valóban visszatükröződik „Fél évszázad életemből" című emlékiratának minden sorában, ahol tisztelettel emlékezik meg PESTALOZZIval Yverdonban való első találkozásáról (1808), ahol „Svájci leveleiből" olyan fennkölt hangon olvasott fel neki, hogy szemét kezével el kellett takarnia, amikor az mennydörgésként ismételte a refrént: „Helvetia nemtője", és végtelen fájdalommal siratta meg hazájának sorsát. Bevallja, hogy a szeretetnek az a tűze, amely akkor PESTALOZZI lelkét áthatotta, reá is átterjedt. Tisztelettel emlékezik meg PESTALOZZInak és feleségének gyakori leveleiről; ezeket szent ereklyékként őrizte. PESTALOZZI filantropisztikus gondolatait prófétaiaknak tartotta, amelyek annak halála után tovább fognak fejlődni, és az emberek közös haladását fogják szolgálni, „akiket annyira szeretett." És így hazájába való visszatérése után BRUNSZVIK Terézia filantrópiai okokból jelentette

ki: „Feszítsetek keresztre, kiáltottam, még a kereszten is ezt fogom hajtogatni: Kisdedóvókat kell létesítenünk!"

A társadalom megjavításának az eszközét BRUNSZVIK TERÉZ csak a szellemi fejlődésben látta, és naivul azt hitte, hogy „a műveletlenség és durvaság, előbb-utóbb porba hull". (BRUNSZVIK TERÉZ: Félszázad életemből. Lásd: Gróf Brunszvick Teréz élet- és jellemrajza — emlékiratai, Budapest 1926. 69. oldal.)

Itt is nagyon jellemző, hogy hogyan szemlélték Brunszvik Teréznek ezt a filantropisztikus tevékenységét a korabeli arisztokratikus körök tagjai. BRUNSZVIK TERÉZ atyja és bátyja ezt a tevékenységét és ezeket a terveket ábrándozásnak és rajongásnak tartotta. Másrészről azonban egyéb arisztokratikus körök ezeknek a jótékonysági akcióknak esetleges társadalmi hatására gondoltak és attól féltek, hogy a szegénysorsú nép műveltebb lesz, emiatt pedig kevésbé engedelmes. BRUNSZVIK Teréz ezt a gyanúsítást persze rosszakaratúnak minősítette és visszautasította azt az ellenvetést, hogy óvodáiban kis carbonarikat nevel. Nehezen viselte el, hogy Magyarországon nem értették meg tisztán filantrópisztikus és nem társadalmi-forradalmi szempontjait, elhagyta Budapestet, mint „hálátlan várost" és Pozsonyba költözött, hogy ott az 1830. őszi diétán javaslatot tegyen tanítóképző szeminárium létesítésére és hogy közelebb legyen Nagyszombathoz is, ahol APPONYI TERÉZIA grófnő vezetése alatt a kisdedóvó intézet gyönyörűen felvirágzott (Lásd „Fél évszázad életemből" 93. oldal).

BRUNSZVIK TERÉZnek azok a szavai, amelyekkel tiltakozik a forradalmi tevékenység vádja ellen és a „hálátlan város"-ból való kiábrándulása arról tanúskodnak, hogy nála csak a filantropisztikus indokok voltak a döntőek, amelyek a kisdedóvó intézetek megalapítására ösztönözték. Nem tudta elviselni, hogy Budáról való hathónapos távolléte alatt, olyan nők kezdtek pedagógiai ügyekben dönteni, akik egyetlen könyvet sem olvastak el erről a kérdésről, de bátran fogtak ilyen alkotó munkához. De mindenekelőtt az a gyanúsítás kedvetlenítette el, hogy a kis gyermekek nevelése és művelése a szegény néposztály tagjait a társadalmi berendezkedéssel való elégedetlenkedésre vezetheti, amint azt József nádorral akarták elhitetni. És ezt a gyanúsítást BRUNSZVIK TERÉZIA elvből visszautasította. A reakciós körök persze széltében-hosszában emeltek ilyesféle kifogásokat a kisdedóvó intézetek létesítése ellen más országokban is. Attól féltek ugyanis, hogy a kisdedóvókban úgy fogják nevelni az alsóbb néprétegekből származó gyermekeket, hogy kinőnek társadalmi állásukból, ami az elégedetlenség és szerénytelenség csíráját oltja beléjük. Ezt a kifogást cáfolta JOHANN GEORG WIRTH, az augsburgi kisdedóvó intézet tanítója is, akire erős befolyást gyakorolt BRUNSZVIK MÁRIA TERÉZIA, aki Münchenen kívül Augsburgot is meglátogatta (1834-ben). WIRTH szerint alaptalan az a félelem, hogy a gyermekek túlnőnének társadalmi állásukon azáltal, hogy gondozásban és nevelésben részesülnek. Éppen ezért kell „helyesen" felfogni a kisdedóvókban folyó nevelést. A „helyes" nevelés fogalma alatt WIRTH azt értette, hogy ki kell fejleszteni a gyermekekben a testi ügyességet és fel kell bennük ébreszteni a munka szeretetét és vágyát. Állítólag már a zsenge kortól kezdve fontos a gyermekekben a szükségletek korlátok közé szorítása. Az így „helyesen" értelmezett nevelés WIRTH szerint éppen megelégedést és szerénységet fog szülni (Lásd: WIRTH: Mittheilungen über Kleinkinderbewahranstalten. Augsburg, 1840., 3. oldal).

Ha elemezzük az óvódáknak a Brunszvik Teréz által befolyásolt augsburgi pedagógus, Wirth szerinti indokait, céljait és feladatait, egészben véve azt látjuk, hogy nála is kifejezetten előtérbe lép a filantropisztikus szemlélet. Wirth szerint a kisdedóvó intézetek azokból a menhelyekből fejlődtek ki, amelyek a XVIII. század végén alakultak. Ezek az intézetek, úgymond, „szép gyümölcsei a fokozott civilizációnak és a kifinomodott humanitásnak." Ezeknek az intézeteknek a létezését a pedagógiai okokon kívül állítólag szociális és gazdasági okok is indokolják. Gyakran a szülőknek a nevelésben megmutatkozó hanyagsága még halálát is okozza a gyermeknek. Jelentős indok szerinte a szülők kenyérgondja, különösen a nagyszámú családokban, ahol az anya is kénytelen állást vállalni, hogy megkeresse azt, amire elengedhetetlenül szükség van a szükségletek kielégítésére. Gyakran fordul elő szerinte az a szociális eset is, hogy az egyik szülő meghal, aminek következtében még nagyobb gondok nehezednek az életben maradott szülőre, aki kénytelen gyermekét az idősebb testvérek gondjaira hagyni. Sok szülő pedig gyakran olyan szegény, hogy nem tudja gyermekeinek még a legszükségesebbet sem megadni. Ezek az intézetek szerinte elsősorban azoknak a szülőknek a javát szolgálják, akik a megélhetésük érdekében folytatott foglalkozásuk miatt nem tudnak gyermekeik nevelésével törődni (Lásd: Wirth: Über Kleinkinderbewahranstalten, Augsburg, 1838. 1—7. oldal).

Azokat a gyermekeket, akiket a kisdedóvó intézetekben helyeztek el, Wirth szerint megóvják mindennemű veszélytől, és így azután szellemi és testi erejük is jobban fejlődik. Az ilyen intézetek nagyon jelentős előnyökkel járnak a fiatalabb és idősebb testvérekre, sőt a szülőkre is, mert ezek akadálytalanul élhetnek hivatásuknak. Végül pedig ezek az intézetek üdvös hatással vannak a nyilvános iskolákra, az államra és az egyházra is, mert azok a gyermekek, akik óvodába jártak, jobban felfogják az iskolai tananyagot, megtanulják az engedelmességet és a rendet, és megszerzik a vallási nevelés alapjait is (Wirth: Mittheilungen über Kleinkinderbewahranstalten, Augsburg, 1840. 7—8. oldal). Az engedelmességre és a rendre való nevelés a vallásos neveléssel együtt valóban jelentős szerepet játszott az osztálytársadalom óvodai nevelési gyakorlatában. Ezzel nem állott szemben sem Pestalozzi, sem Brunszvik Teréz, sem az augsburgi Wirth, sem Wagnernek, a würzburgi filozófiaprofesszornak tanítványa, Kern Mátyás, a budai „Angyalkert"-nek és a besztercebányai kisdedóvónak első tanítója. De ha a filantropisztikus indokok voltak is a dominálók abban, hogy Brunszvik Teréz létrehozta Magyarországon az első kisdedóvó intézeteket, ez nem jelenti azt, mintha nem lett volna képes előrelátni Magyarország gazdasági fejlődésének a távlatait. Brunszvik Teréz sokat utazott, látta Wilderspin intézetét Londonban, Spitalfieldsben, és okult az ott folyó nevelés tartalmából. Itt megismerhette, vagy legalábbis megsejthette az ipar fejlődésének az óvodai intézetek fejlődésével való összefüggését. Hiszen bizonyos, hogy a kisdedóvók gondolata, mint helyesen jegyzi meg Rapos József, csak azokban a békés időkben születhetett meg, amikor a gyárak virágoztak, és a gyártulajdonosok nagymértékben hozzájárultak anyagilag az óvodai intézetek fejlesztéséhez (Lásd: Brunszvik Teréz Grófhölgynek a legnagyobb magyar honleánynak élete és műve. Írta: Rapos József. Pest, 1868. 54. oldal). Brunszvik Terézneк Eduard Reed angol lelkésszel folytatott levelezése világosan dokumentálja az angliai és magyarországi ipari fejlődés helyes előrelátását és a haladó tudományos megismerések értékelését. Persze Brunszvik Teréz ebben az irányban Pestalozzi humanizmusát követte. Ezért arra töre-

kedett, hogy a magyarországi ipar számára nevelje fel a szegény sorsú ifjúságot, a leányok részére pedig varrodákat akart alapítani (Lásd Rapos, i. m. 44. oldal). Ezen a téren Brunszvik Terézt Pestalozzinak az a törekvése és meggyőződése vezette, hogy a nevelés az egyetlen út, amely az emberiséget a boldog élet felé vezeti. Ezért — bizonyára Reed tanácsára — magasra értékelte a pedagógiai könyvek és folyóiratok rendszeres olvasásának, valamint a kisdedóvó intézetek alapításáról szóló röplapoknak felvilágosító jelentőségét. Bizonyára nem véletlen, hogy az 1830. évben Brunszvik Teréz olyan rendelkezést hozott, hogy minden hétfőn összegyűltek nála az 5 intézet tanítói, felolvasták a heti jelentéseket, visszahozták a nekik kölcsönadott könyveket és újakat kaptak (Lásd Czeke Marianne: Gróf Brunszvik Teréz élet- és jellemrajza. Budapest, 1926. 23. oldal). Besztercebánya város levéltárában a sok elveszett röpirat közül megtalálható az a röpirata, amelynek címe, „Annak a számtalan haszonnak a leírása, amelyet a kisdedóvó intézetek hoznak" (Inbegriff der unendlichen Vortheile, welche die Kleinkinderschulen darbieten, wenn man dieselben nur in Etwas — nur in dem beengtesten Umriss ans Licht stellt). Ennek a röpiratnak Besztercebányán való terjesztése is bizonyára jelentős szerepet játszott. Szinyei magyar bibliográfus ezeket a nyomtatványokat már elveszetteknek tartotta. A kisdedóvó intézetekről szóló eme első propaganda-röplapok gondolatai nagyon valószínűleg elterjedtek Pozsonyban és Nagyszombatban is, amelyeknek óvodáival kapcsolatban szintén voltak Brunszvik Terézнek érdemei. Ezek a gondolatok behatoltak Wirth-nek „Mittheilungen über Kleinkinderbewahranstalten" című művébe is (lásd az 1840. évi augsburgi kiadás 7. és következő oldalait), és bizonyára megismerkedtek velük azok is, akik a XIX. század második felében megjelent szlovák folyóiratokban a kisdedóvó intézeteket propagálták.

A szlovák folyóiratokban a kisdedóvó intézetek szükségességéről szóló cikkek értékelésénél azokból a speciális gazdasági és kulturális feltételekből és főleg haladó hazai hagyományokból kell kiindulni, amelyek Szlovákiában adva voltak. Itt bizonyára hatalmas mértékben hatottak Komenskynek, a nemzetek tanítójának a nézetei, Tessedik Sámuelnek és Lehoczky Dánielnek haladó, felvilágosult, demokratikus gondolatai. A haladó beállítottságú polgárokat itt már a XVII. századtól kezdve érdekelték Komensky tankönyvei, amelyek egyfajta enciklopédiáját képezték a haladó polgár ismereteinek, és hírt adtak a pedagógiában jelentkező újfajta tartalomról, új elvekről és módszerekről. Igen nagy hatást gyakorolt ezen a téren a cseh nemzettel való hagyományos érintkezés, legfőképpen pedig Stur követőinek, a szlovák iskoláért, az anyanyelvért, politechnikai ismeretekért, a nép műveltségének felemeléséért és kiterjesztéséért vívott harca. Ezt főleg Stur indokolta meg lángoló lélekkel gazdasági, politikai, nemzeti és erkölcsi szempontból (lásd: Stur követői és a szlovák iskola a XIX. század első felében. SPN. Pozsony, 1960. 31. oldal). Stur követői helyesen látták meg a széles néptömegek elmaradottságának és alacsony műveltségének okát az anyagi nyomorban és természetesen az igazságtalan társadalmi berendezkedésben. Stur éleslátását bizonyítja, hogy a szlovák nép nyomorának okát nemcsak a szegény hegyvidékben és „a nagyvilágtól való távolságban" látta, hanem „iparosaink ipari műveltségének elégtelenségében is, akik nem értenek hozzá, hogy földünk termékeit és ajándékait nagyobb hasznukra fordítsák és hatalmuk alá hajtsák a természeti erőket" (lásd Stur követői és a szlovák iskola a XIX. század első felében, 142. oldal). Ezért követelte Stur olyan lángolóan, hogy a fiatalság ne tóduljon

annyira a teológiai tanulmányokra, hanem főleg a technikai művelődésnek szentelje magát. Ezen a téren a cseh testvérnépet állítja oda példaképpen, melynek fiai ipariskolát alapítottak maguknak, és „ebből a szempontból nemzeti szellemük is felvilágosodott és erősebb bennük a közösségi érzés." JÁN CIPKA is arra buzdított „Felhívás honfitársaimhoz Bécsből" című írásában, hogy minél jobban erősödjék és virágozzék nálunk az ipar. Ezért a szlovákok figyelmét arra hívta fel, hogy technikusokra van szükség, akik gyárakat és vasutakat építenek. STUR követői realisztikusan és helyesen értékelték a korabeli népoktatás alacsony színvonalát. STUR a népművelés elégtelenségét abban látta, hogy „a népnek elég jelentős része még egyáltalában nem részesül a közoktatásban." Abban látta az új idők szellemével való ellentmondást is, hogy a szülők gyermekeiket kiveszik az iskolából, és háziállatok, baromfiak legeltetésére fogják be őket. Szerinte gyakran „fejletlen gyermekeket fognak nehéz mukára, miáltal növekedésükben és testi fejlődésükben visszamaradnak és kiskorúktól kezdve valamiféle búskomorságba esnek." STUR azt ajánlotta, hogy falusi iskolákat létesítsenek a népesebb irtványokon is, ahol a környező hegyi szállások gyermekei nyerhetnének oktatást. Nagy figyelmet szentelt STUR a tanítói munka megjavításának is; a tanítók ugyanis a téli hónapokban, amikor a falusi gyermekek a leginkább járnak iskolába, a gyermekeket az ostya széthordására használják. A javulás útját abban is látta, hogy jó „oktató könyveket" szerezzenek be, és vegyék igénybe az éppen akkoriban megalakított tanító egyesületeket (Lásd: Stur követői és a szlovák iskola a XIX. század első felében. SPN. 1960. 111—117. oldal). A korabeli népművelés realisztikus kritikájában STUR ugyanazt az elégedetlenséget fejezte ki, mint KOSSUTH LAJOS, aki szintén megemlíti, hogy a hétéves gyermekeket Magyarországon gyakran nem küldik a falusi iskolába, hanem libákat őriztetnek velük. KOSSUTH a színvonal emelésének az eszközét a kisdedóvó intézetekben látta, ahol a gyermekekre nemcsak felügyelni kell, hanem nevelni is kell őket. Ezért véleménye szerint minden vármegyében egy minta-intézetet kell szervezni, amely a kisdedóvó intézetek propagálásának és a pedagógiai munkának a központja lesz (lásd: Neue Erziehung, 13. évfolyam, 13. füzet, VÁG OTTÓ: Die Anfänge der öffentlichen Vorschulerziehung in Ungarn, 9. oldal). WILDERSPIN könyvének a fordítására, amelyet Kossuth 1837-ben készített fogságában, STUR követői a XIX. század első felében egyebek között már csak azért sem tudtak reagálni, mert ennek a könyvnek a fordítása nyomtatásban nem jelent meg. Ezenkívül a nemzeti öntudatra ébredt szlovák intelligencia tapasztalatból ismerte és jól tudta, hogy a magyarországi törvénycikkek alapján az iskolázás fontos eszköze a fokozódó elmagyarosításnak, amely a régebbi némesítés helyére lépett. A besztercebányai kisdedóvó intézetek története is azt bizonyítja, hogy ez az intézet először a németesítésnek, később pedig a magyarosításnak volt az eszköze. PAVOL KUZMÁNY „Emlékezéseiben és rajzaiban" (Turócszentmárton, 936. oldal) tréfásan jegyzi meg, hogy a besztercebányai lakosoknak gyenge oldaluk volt, hogy gyermekeik minél előbb megtanuljanak németül. Ezért állítólag tömegével jelentkeztek az óvodákba. Viszont a nemzeti érzelmű szlovák értelmiség a cseh folyóiratok közvetítésével foglalkozott az óvodai nevelés kérdéseivel. Nagy érdeklődést tanúsított az óvodai intézetek iránt Csehországban a XIX. század első felében JOZEF MILOSLAV HURBAN. Erről tanúskodik „Egy szlovák embernek utazása a morvaországi és csehországi szláv testvéreihez" című írása. Prágában meglátogatta SVOBODA kisdedóvó intézetét, és itt értékes híreket szerzett AMERLING össznemzeti terveiről, amelyek KOMENSKY pedagógiájának

szellemében és főleg az „Anyaiskolá-"ban kifejtett azon alapelvben jutottak érvényre, hogy a nevelésben és a művelődésben az anyanyelvből kell kiindulni. Ezt Prágában gyakorlatilag megvalósította JÁN VLASTINIL SVOBODA, a példás tanító. JOZEF MILOSLAV HURBAN egyenesen lelkesedéssel emlékezik meg AMERLINGről és SVOBODÁról. AMERLING könyveit általában a „kiváló könyvek" közé sorolta, és azt ajánlotta, hogy a vasárnapi iskolákban a „Kvety" című legendás cseh folyóirattal együtt olvassák őket; ez a folyóirat szerinte sok szép és szórakoztató dolgot tartalmaz. És ezek között a cikkek között híreket és ismertetéseket találunk a prágai óvodáról és cikkeket és beszámolókat az óvodákról általában. AMERLINGről J. M. HURBAN úgy nyilatkozott, hogy „lelkesen tanít, nagy szellemmel, egyszerűen és érthetően". Ugyancsak nagyon pozitív, sőt egyenesen lelkes bírálatot mondott J. M. HURBAN a példás tanítóról, SVOBODÁról. Itt egyebek között ezeket írta: „Mintegy két órán át jelen voltam SVOBODA úr előadásán és nem tudtam betelni tanításának könnyedségével, amely egyúttal lebilincselő volt. A tanító úr nagy gyönyörűséggel tanít. Amikor szótagolni tanít, kihívja a fiút vagy leányt a táblához, erre kis táblácskákat rak, amelyekre rá vannak írva a betűk. Ezeket a betűket másmás sorrendbe rakja, a kihívott gyermek megnevezi őket, a többi gyermek pedig utána mondja. Ezután egy másikat hív ki és így megy ez tovább. Ha valami dolog már untatni kezdi a gyermekeket, a tanító úr áttér másra. A számolás nagyon kellemes szórakozásuk. A számolás első elemeit golyókkal tanulják meg, miközben a számolást végző gyermekek tapsolnak. Ha valamelyik kisgyermek figyelmetlen és a tanító úr ezt meglátja, valamilyen mesét mond a figyelmetlen kisfiúkról vagy kislányokról. Majd megkérdezi a fiatal hallgatóit, hogy helyes-e, ha a gyermek figyelmetlen és engedetlen. Ezután ha mind azt felelik, hogy nem, valamilyen erkölcsi igazságot tartalmazó mondókát énekelnek. A tanító úr hegedűjén kíséri a dallamot. A gyermek ilyenformán okul is, bűnhődik is. Valamennyi gyermek számára kedvesen és tanulságosan telik az idő. Ezután kimennek a kertbe stb., ahol a gyermekek figyelmét felhívják olyan dolgokra, amelyek között gyakran járunk, de nem ismerjük értéküket, amelyeket sokszor felhasználhatnánk saját magunk és mások javára."

J. M. HURBAN elismeréssel állapította meg SVOBODA nevelési működésének az óvodás gyermekekre gyakorolt hatását; az óvodában a gyermekek állítólag hétéves korukra megtanulnak írni, és megtanulnak sok olyan dolgot, amelyeket mi „eddigi oktatásunkban csak a későbbi években tanítunk, és azt is csak felületesen." J. M. HURBAN különösen azt értékelte, hogy itt a gyermekek kétéves koruktól hatéves korukig megtanulják azt, amire az embernek szüksége van; minden oktatásnak és nevelésnek alapkövét a természet és az erkölcs területéről vett tananyag képezi. (Lásd Jan Svoboda óvodája. SPN. Prága, 1958. 73—74. l. szlov.). Egészben véve HURBAN megismertette a szlovák értelmiséggel a csehországi óvodai nevelés problematikáját már a XIX. század első felében, és SVOBODA óvodájának és pedagógiai gyakorlatának jelentőségét a gyermeknek a népiskolába való folyamatos átkerülése szempontjából is értékelte. Bizonyára az AMERLINGgel és SVOBODÁval való személyes érintkezés segítette J. M. HURBANt abban, hogy felismerje a cseh burzsoáziának azt a taktikáját, amely gazdasági és kulturális követelésekkel igyekezett érvényre jutni a METTERNICH-uralom reakciós légkörében. Szlovákia kulturális fejlődését valóban nem lehetett elszakítani a csehországi kulturális fejlődéstől. A cseh—szlovák kapcsolatok a XIX. század második felében, a BACH-korszakban is erősödtek. A bécsi „Slovenské noviny (Szlovák ujság)", amelyet elszlovákó-

sított cseh nyelven írtak, valamint a besztercebányai püspöki hivatal védnöksége alatt kiadott „Cyrill és Method" című folyóirat szintén egész sor cikket jelentetett meg „a kisdedóvó intézetekről" (lásd Cyrill és Method, 1853. évi 171. oldal), vagy az úgynevezett „kis" gyermekvédő intézetekről (lásd Slovenské noviny, 1851. évi 61. szám, 253—254. oldal). A cikkek elárulják, hogy szerzőik ismerték a kisdedóvó intézetek alapítására vonatkozó propagandaanyagot és egészben véve jól voltak tájékozva az óvodáskorban folyó nevelés és oktatás céljáról, tartalmáról és eszközeiről, amint kitűnik azokból a propaganda röpiratokból, amelyek Brunszvik Teréz jóvoltából Besztercebányán közkézen forogtak. Egyébként a Bach-korszaknak ezekben az éveiben már rendelkezésre állottak a kisdedóvó intézetek nevelési gyakorlatáról szóló beszámolók, ezek az intézetek valóban rohamos gyorsasággal terjedtek Magyarországon. Vág Ottó elmondja, hogy főleg az 1836-ban alapított „Kisdedóvó Intézeteket Magyarországban Terjesztő Egyesület" szerzett nagy érdemeket abban, hogy 1836 márciusától kezdve 1848-ig Magyarországon 77 intézetet alapítottak, míg 1828-tól 1836-ig csak 12-t.

A Slovenské noviny-ban, de főleg a Cyrill és Method-ban az óvodai neveléssel kapcsolatban megjelent cikkek szerzői a klerikális abszolutisztikus rendszer alapján állottak. Az óvodai nevelésről szóló cikk szerzője (a Cyrill és Method című folyóiratban, 1853. évi 171. oldal) egyáltalában nem kételkedett abban, hogy az óvodáskorban „a kisdedóvó intézet beleoltja a gyermekek szívébe és értelmébe az alapvető vallásos érzéseket és gondolatokat."

Kétségtelen, hogy a kisdedóvó intézetek jelentőségét méltató elmélkedések szerzői pedagógiailag eléggé művelt emberek voltak, és jól ismerték az óvodáskorú gyermekek lelkiségének sajátosságait. Jól tudták azt is, hogy a gyermeket körülvevő környezet befolyására a gyermekben az ismereteknek és érzelmi élményeknek egész rendszere fejlődik ki, amelyek befolyására viszont az eszmények, vágyak és kívánságok alakulnak ki, végül pedig gyakorlódik és erősödik az elhatározáshoz és a tetthez szükséges akarat.

A cikkekből kitűnik, hogy elsősorban a gazdasági feltételek kényszerítették az akkori társadalmat, hogy elgondolkozzanak a kisdedóvó intézetek alapításának sürgető kérdésén. Így a „Cyrill és Method"-ban (1853. év, 171. és köv. oldal) a szerző (J. M.) azt mondja, hogy arra van szükség, hogy „a mezei munkák idején a gyermekek vallásos nevelésben részesüljenek, mert ebben az időszakban a gyermekek kora reggeltől kezdve magukra vannak hagyva, mivel szüleiket teljesen lefoglalja a munka és a gond."

A papság, amely Magyarország földterületének $^1/_4$ részét birtokolta, bizonyára osztályszempontól volt kénytelen elgondolkozni, hogy a dolgozó szülők gyermekei „jó fél éven át vagy teljesen magukra vannak hagyva, vagy — ami még rosszabb — rossz társaságban élnek, semmi sem védi meg a rossztól, szellemi táplálékban nem részesülnek. Csoda-e, ha csakhamar könnyen elvadulnak?"

A vallásos legendákat és az egész vallásos fantasztikumot úgy kellett volna bekapcsolni a nevelési folyamatba, hogy sikeres és tartós hatást gyakoroljon a gyermekekre. A gyermekeknek állítólag bibliai történeteket kell elmondani, amelyeket a gyermekek feszülten fognak hallgatni. A gyermekekre a cikk szerzője szerint nevelő hatású lesz a bűn szomorú következményéről szóló legenda és Izsák engedelmességéről, a türelmes Jóbról szóló bibliai elbeszélés.

Ennek a vallásos beállítottságú óvodai nevelésnek a hirdetői mindenekelőtt azzal voltak tisztában, hogy ez a nevelés az uralkodó osztály iránti enge-

delmességre irányul. Nézetük szerint itt főleg a gyermeki lélek érzelmi szférájára kell hatni, mivel ez tartós nyomokat hagy a gyermek jövendő életében. Ebből a szempontból a „Cyrill és Method" című folyóirat cikkei valóban a feudális uralkodó osztály iránti szolgalelkűségre való nevelést tükrözik, és lényegében olyan gondolatok kapnak bennük hangot, amelyek összhangban vannak az alapvető „Irányító szabályokkal", amelyek nemcsak nem ajánlották, hogy a gyermekeket „társadalmi állásukat meghaladó" kilátásokra neveljék, hanem tiltották is ezt. Ezen a téren az egyházi és a világi nagybirtok szorosan együttműködött, és félve a széles néprétegekben szunnyadó haladó erőktől, gyermekeik érzelmeit már zsenge korukban úgy akarták vallásilag befolyásolni, hogy engedelmes és alázatos szolgákat neveljenek belőlük. Ebben döntően a Cyrill és Method című folyóirat soraink reakciós oldalát kell látni, amely sorokban a dolgozó szülők gyermekeinek érzelmi vallásos neveléséről a következőket olvashatjuk:

„A gyermekek mindenekelőtt az ilyen vallásos elbeszélésekben és az általuk keltett érzelmekben lelik gyönyörűségüket; nagyon természetes tehát, hogy az ilyen nevelés kifejezett hatással lesz jövendő életükre" (Cyrill és Method, 1853. 173. oldal).

A magyarországi papság és a világi földesurak XIX. századi konzervatív érdekeit azzal is illusztrálhatjuk, hogy ezek mennyire féltek a francia forradalom, a haladó irodalom, a szabadkőművesek és az enciklopédisták befolyásától. A besztercei római katolikus gimnázium tanára, JURAJ SLOTA, a besztercei gimnázium történetéről szóló cikk szerzője, nagyon őszintén és nagy szimpátiával ír a Cyrill és Method című folyóiratban (42. szám, 330. oldal; 30. szám. 235. oldal) azokról a fegyelmi intézkedésekről és császári rendeletekről, amelyek a francia forradalmi eszmék elnyomását célozták, amelyek esetleg elterjedhettek volna a diákok és a széles néprétegek között. Aki elolvassa Slota szavait, és értelmüket is meg tudja fejteni, az láthatja, hogy a moralizáló vallásos frázisok mögött a habsburgbarát reakciós tábor osztályérdekei húzódnak meg, amely szemmelláthatóan félt a felvilágosodás haladó erőitől és forradalmi eszméitől. SLOTA minden szavával, vallásos propagandával igyekszik erősíteni az osztrák abszolutizmust, és ellenállásra buzdít „a szabadkőművesekkel, aufkléristákkal és enciklopédistákkal" szemben, akik szerinte „romlásthozó hetethavat összehordtak" és az emberi értelmet „isteni trónra" emelték. Ezen a téren „gondosabban kell felügyelni" a tanulóifjúságra, és főleg arra kell vigyázni, hogy milyen könyveket olvas. Hatni kell a tanulóifjúság erkölcseire, hogy „a forradalmi elveket már gyökerükben el lehessen fojtani" (lásd Slota cikkét: „A besztercebányai gimnázium", Cyrill és Method, 42. szám, 330. oldal). És nem is csodálkozhatunk azon, hogy SLOTA szavait átjárja a forradalmi gondolatoktól való félelem. Hiszen a földműves nép gyakran nyilvánította ki a nehéz gazdasági viszonyokkal való elégedetlenségét. Ezért az uralkodó osztály apróbb engedményekkel igyekezett gyengíteni ellenállását. Ilyen apróbb engedményeknek kell tekinteni az ún. „munkásszülők gyermekei feletti felügyeletet" és „a kisgyermekvédő intézeteket" is. Értékes beszámolókat közöltek a gyermekvédő intézetek keletkezésének okairól és a reakciós BACH-féle abszolutizmus idején játszott szerepéről a Slovenské noviny-ben az 1851. évi 61. szám 253—254. oldalán, valamint az 1852. évi 31. szám 122. oldalán megjelent cikkek.

Ezek a cikkek elárulják, hogy Magyarországon olyan gazdasági viszonyok voltak, amelyek indokolták, hogy kisdedóvó intézeteket alapítsanak olyan gyermekek részére, akiknek szülei a mezőgazdaságban dolgoztak, és nem tudtak

gyermekeikről gondoskodni, hanem felügyelet nélkül otthon hagyták őket. Sokatmondó beszámolót tartalmaznak erről „A dolgozó szülők gyermekeinek felügyelete" című cikk alábbi sorai (Slovenské noviny, 61. szám, 1851-i évfolyam, 253—254. oldal):

„Aki végigtekintett a szántás és a mezőgazdasági munkák miatt elnéptelenedett falvakon és városkákon, tudja, hogy milyen sok gondot okoznak a szülőknek az apró gyermekek, amikor kitavaszodik és eljön a vetés, az ültetés, a kapálás, a kaszálás, az aratás, a betakarítás és más mezei munkák ideje. Magukkal nem vihetik őket a mezőre, mert az messze van és a gyermekek csak akadályoznák őket a munkában: ha viszont otthon hagyják, sok veszélynek teszik ki őket, akár bezárják házaikba, akár szabadon hagyják őket."

A cikk szerzője ezután felsorolja azokat a szerencsétlenségeket, amelyek a gyermekeket érhetik, a szülők távollétében. A felsorolás teljes mértékben megegyezik azokkal a beszámolókkal, amelyeket a Brunszvik Teréz kezdeményezésére Besztercebányán 1829. évben propagandaanyagként használt röpiratok tartalmaztak. Az óvodák céljait és feladatait a cikk a következőkben indokolja meg: „Mindezt el lehetne kerülni, ha minden községben bevezetnék a mostanában felállított kisdedóvó intézeteket (Kleinkinderbewahranstalten), amelyekbe a kisgyermekeket nem azért küldik, hogy tanuljanak, hanem azért, hogy a szülői felügyeletet pótolja számukra. Ahol ilyen intézetek létrejönnek, ott a szülők gondtalanul mehetnek munkájuk után, anélkül, hogy attól kellene rettegniök, hogy gyermekeik mit csinálnak otthon, végezhetik kötelességeiket anélkül, hogy félve gondolnának arra, ami este otthon várja őket. Gyermekeiket nemcsak megvédik minden szerencsétlenségtől, hanem bölcs felügyelet alatt hozzászoktatják őket a társadalmi érintkezéshez, udvariasságra tanítják őket, igen, szellemüket is gyakorolják, ismereteiket pedig bővítik a játékok."

Míg „A dolgozó szülők gyermekeinek felügyelete" című cikk csak nagyon keveset árul el az óvodákban folyó nevelés tartalmáról, és inkább olyan menhelyeknek tekinti ezeket, amelyeket azért hoztak létre, hogy ott a gyermekek tanuljanak, addig „A kisdedóvó intézetek" című cikk (Slovenské noviny, 1852. 31. szám, 122. oldal) már jó tájékozottságot árul el a nevelési folyamat tartalmáról és arról, hogy a gyakorlati pedagógiai folyamat összefügg az óvodai nevelés elméleti alapelveivel.

Az előbbi cikk inkább filantropisztikus törekvéseket mutat, és a nevelési szempontokkal kevésbé foglalkozik, mert nem volt érdeke az uralkodó osztálynak, hogy emelje a széles dolgozó rétegek színvonalát; a másik cikk az óvodai nevelésnek inkább azt a jellegét tartja szem előtt, amelyben már a nevelési szempontok dominálnak. Az ilyen intézetekből fejlődtek azután azok az intézetek, amelyeket a polgárok (pl. iparosok és hivatalnokok) gyermekei számára hoztak létre. És ezek számára ki kellett dolgozni a nevelési-oktatási gyakorlat didaktikai elveinek mélyebb alkalmazását.

Az első cikkben a szerző inkább a „munkásszülők" gyermekei számára szükséges menhelyeket propagálta, a második cikk már olyan pedagógiai törekvéseket tükröz, amelyek sok közös vonást mutatnak annak a röplapnak a szerzőjével, amelynek címe „Felhívás óvodák alapítására és fenntartására", és amelyet Besztercebányán is felhasználtak a kisdedóvó intézetek elsőízbeni propagálására. De ebben az esetben sem jutnak szóhoz Owen forradalmi gondolatai, aki szerint az óvodák feladata forradalmian társadalmi.

„A kisdedóvó intézetek" című cikk szerzőjének pozitív oldala az a tény, hogy helyes noetikus-empirikus álláspontról közelíti meg az óvodai nevelés

problemáját. A szerző valóban jól ismerte a gyermek pszichofizikai fejlődését, amikor azt mondta, hogy „a gyermek nagyon szívesen tevékenykedik." Ennek a felismerésnek a szempontjából adja meg azután tanácsait a „menhelyeken" végzendő sikeres pedagógiai munkálkodáshoz. Az óvodai nevelés problémájának helyes noetikai-empirikus megközelítése így elvezette a szerzőt a didaktikai és nevelési elveknek elsősorban az értelmi képességekhez való igazodásnak és a szemléletességnek teljes mértékű tiszteletéhez.

„A kisdedóvó intézetek" című cikk szerzője már a nevelésnek ebben a szakaszában biztosítani akarta a gyermek szellemi és testi erőinek *harmonikus fejlődését*. Ezért szerinte „minden jól berendezett kisdedóvó mellett van egy kert és egy mindenféle oszlopokkal, kötelekkel, rudakkal, gerendákkal és hintákkal felszerelt, homokkal felszórt udvar, ahol a gyermekek szép időben futkározhatnak, ugrándozhatnak, másznak, hintáznak és függeszkednek. A gyermekek ezt nagyon szívesen csinálják, egyúttal pedig azt az eléggé nem értékelhető előnyt is élvezik, hogy testük megerősödik és a gyakorlás folytán erejük nő."

A korai nevelés nélkülözhetetlenségét azzal indokolta a cikk szerzője, hogy „ha a gyermeknek nincs módja gyakorlásra és mozgásra, egész életére gyenge marad." A gyermek mozgási energiájának célszerű irányítása a cikk szerzője szerint nemcsak a gyermek jövőbeni testi egészsége szempontjából jelentős, hanem szorosan összefügg a nevelés többi tényezőjével is, vagyis az értelmi, az erkölcsi és az esztétikai összetevővel is. Ezért szerinte „játék és testgyakorlás közben nem szabad szem elől téveszteni az értelmi nevelés egyéb céljait sem, nevezetesen az erkölcsiséget, az értelem gyakorlását és az emlékezetnek hasznos ismeretekkel való gazdagítását sem."

A szerző sok helyen valóban mutatja KOMENSKY gondolatainak a hatását, amelyeket SVOBODA közvetített számára. KOMENSKYhez hasonlóan az idézett cikk szerzője is a test és a szellem harmónikus fejlesztésére törekszik. A lelki és testi tulajdonságok fejlesztését a szlovák pedagógiai hagyomány KOMENSKY-val összhangban általában a természetes fejlődésnek tartotta. Láthatjuk ezt pl. a XVIII. században élő besztercei születésű DANIEL LEHOCZKY művéből. „A testi nevelés szorosan összefügg a szellemi neveléssel", mondja DANIEL LEHOCZKY (lásd Acta Comeniana, 1959. 2. szám, 235. oldal, DAGMAR CAPKOVÁ-VOTRUBOVÁ cikkét: „Komensky pedagógiai elveinek szlovák megvalósítója").

A testi erővel együtt fejlődnek ugyanis KOMENSKY szerint a szellem ajándékai, amelyek közé számította a nemzetek tanítója az erkölcsi érzelmeket is. DANIEL LEHOCZKY szerint is a szépséget és az egészséget össze kell kapcsolni a jó erkölcsökkel.

És ezért a cikk szerzője, aki ebből a hazai hagyományból indult ki, lényegében azt a célt tűzte maga elé, hogy a gyermekek az óvodákban megkapják „a derekas viselkedés legfőbb szabályait". És itt a szerző az arányosság elve alapján értékeli a „találó elbeszélések" jelentőségét, amelyekkel a gyermekekben „az erkölcsi érzést felkeltik, és annyira élesítik, hogy sok gyermek még szüleit is figyelmezteti, ha otthon valami illetlen dolgot vesz észre." A cikk szerzője tehát itt úgy értékelte az elbeszélések nevelési értékét, ahogy a példás prágai tanító, SVOBODA is tette.

A szerző által a gyermek értelmi képességének fejlődéséről adott leírásból is kitűnik a hazai KOMENSKY-tradíció. A szerző elárulja, hogy jól értékeli az érzésekkel nyert megismerés elsődlegességét. Ezért az óvodai tanítónak azokból a dolgokból kell kiindulnia, amelyek a gyermeket körülveszik, vagyis az „elbírálható" konkrét dolgok érzékeléséből. A különféle színű mozgatható golyók

állítólag rávezetik a gyermekeket a számtani műveletek ismeretére. Ezt a hagyományos KOMENSKY-féle elvet, amelyet a számtan tanítására alkalmaztak, a szerző „tapintható, szembetűnő számolásnak nevezi, amelynek során a gyermek puszta játékból megtanulja mind a négy ún. speciest."

A szemléletesség elvét a szerző szerint következetesen alkalmazni kell az óvodákban a betűk tanításában is. Ezért szerinte az óvodákban „falemezkéken vannak felírva a NAGYBETŰK, ezeket a gyermekek kezébe adják, hogy játszanak velük. Ha ezt több alkalommal megteszik, és minden egyes alkalommal megmondják nekik a betű nevét is, a gyermek lassanként megtanulja ismerni és megnevezni azokat." Így azután a szerző szerint a gyermek játszva megtanul olvasni, is és megismerkedik a reális tananyaggal, miközben így megszerzi a „történelem és a mechanika alapjait." A betűket feltüntető falemezekről szóló híradást bizonyára erősen befolyásolta az a didaktikai eljárás, amelyet Prágában SVOBODA alkalmazott. J. M. HURBAN tanúsága szerint SVOBODA „kis táblácskákat" alkalmazott, amelyeken fel voltak tüntetve a betűk. A testnevelésen, az „erkölcsileg tisztességes, rendes életre való nevelésen", továbbá az „emlékezet gazdagításán" és az „ész köszörűlésén" kívül nem kerülte el a szerző figyelmét az esztétikai nevelés sem. Ezt elősegíti a nyelvi nevelés is, mert a gondozónak felügyelnie kell a gyermekek beszédére is, és „be kell nekik mutatnia, hogy mi a szép és a jó". Az esztétikai nevelés szempontjából megfelelő nevelési eszköznek tartotta a szerző a zenei nevelést is. Ezért az óvodákban a gyermekeket „énekre tanítják". Számukra ez szórakozás és ez a szórakozás edzi és nemesíti hangjukat". A „szórakozás és játék" jelentőségének indokolása és általában az óvodákban a barátságos légkör megteremtésére irányuló törekvés arról a hazai hagyományról tanúskodik, amelyből a cikk szerzője merített. Ebben a tekintetben a cikk szerzőjét bizonyára az óvodai nevelésre vonatkozó korszerű gondolatok vezették. Bizonyára Bécsben ismerkedett meg az angol óvodákról szóló híradásokkal és talán a holland játékiskoláról szóló híradásokkal is. Az utóbbi játékok biztosították az óvodai nevelés gyakorlatában nemcsak az elméleti, hanem a gyakorlati folytonosságot az első kisdedóvókkal. Ezeket a híradásokat közvetíthette CHIMANI-nak az óvodai nevelésről szóló könyve is.

Minden bizonnyal teljes joggal mutathatunk rá az óvodai nevelés terén meglevő régebbi hazai hagyományunkra. Ez azonban csak a pedagógia elméletére áll, ahogy azt J. A. KOMENSKY kidolgozta Anyaiskolájában. Sok éles megfigyeléssel találkozhatunk DANIEL LEHOCZKYnál is („A gyermekek bölcs keresztény neveléséről szóló könyv"). Ez a két haladó pedagógusunk azonban az iskolát megelőző nevelést hangsúlyozottan a családban képzeli el, nem pedig intézetekben. Valóban nem kereshetjük itt a folytonosságot az anabaptistákkal, akik az iskoláskor előtti fiúkat és leányokat a XVI. században „anyaházakba" küldték, ahol „iskolai anyák" nevelték őket, akik nemcsak gondozták, hanem tisztaságra szoktatták, anyanyelvükre tanították. Az intézeti iskolaelőtti nevelésnek ez a formája a magyar historikus VÁG OTTÓ szerint is egészen „elszigetelt jelenség", amelynek nem volt közvetlen folytatása a nevelési rendszerben. Fel kell azonban tételezni, hogy a cseh testvérek iskola előtti nevelési gyakorlata erős hatással volt KOMENSKYra. És így egészben véve itt kell rámutatni a hazai haladó pedagógiai elmélet jelentőségére, amely KOMENSKY szellemében fejlődött. Ugyancsak határozottan pozitívan kell kiemelni J. M. HURBAN irodalmi működését, aki kifejezetten propagálta SVOBODA óvodájának jelentőségét. Azonban különleges érdeme abban, hogy Beszterce-

bányán alakult meg az első kisdedóvó intézet, BRUNSZVIK TERÉZIA filantropisztikus törekvéseinek van, ki az angol óvodát tartotta példaképének és akit WILDERSPIN művének WERTHEIMER által készített fordítása lelkesített. BRUNSZVIK TERÉZ természetesen nem forradalmi indokokból alapította és propagálta a kisdedóvó intézeteket, hanem filantropizmusból, amellyel a nép tudatlanságát akarta helyrehozni. Amikor WILDERSPIN könyvét olvasta, amely Bécsben történt kinyomatása után azonnal kezébe került, állítólag már a harmadik oldalnál megérezte, hogy kisdedóvókra itt szükség van. És állítólag amikor a könyv utolsó oldalát olvasta, elhatározta, hogy azt minden áron meg kell valósítania. (Lásd: DR. CZEKE MARIANNE és DR. RÉVÉSZ MARGIT: Gróf Brunsnvick Teréz élet és jellemrajza. Budapest, 1929. 20. oldal). Emlékezéseiben büszkén emlékszik vissza külföldön tett utazásaira, ahol az arisztokráciával és a főpapsággal működött együtt az óvodák alapításában (pl. Münchenben és Augsburgban). Külföldön több mint kétszáz különféle intézetet látogatott meg, és azzal a gondolattal foglalkozott, hogy Magyarországon is alapít leányok részére tanítóképző intézetet, ahol az óvónőket képezik ki. Főcélja a magyar nyelvnek és a jellemnek a művelése volt. Ennek a budapesti intézetnek a sorsa BRUNSZVIK TERÉZ unokahugának, Blankának a pénzügyi támogatásától függött, aki kinyomatta ennek az intézetnek a tantervét. Mindent összevéve a beszámolók arról tudósítanak, hogy a beszterceiek nagyon pozitívan foglaltak állást BRUNSZVIK TERÉZ intézetével kapcsolatban, főleg az első kisdedóvó intézet keletkezése idején.

Abban az időszakban, amikor az első kisdedóvó intézet alakult Besztercebányán (1829-ben), a besztercei szenátus, amely nagyra értékelte BRUNSZVIK TERÉZ filantropizmusát, a legcsekélyebb jelét sem mutatta annak, hogy tart a magyarosítástól; a nemzetiségi kérdéssel a szenátus nem is foglalkozott. Ebben az időszakban BRUNSZVIK TERÉZ sem helyezett súlyt arra, hogy a kisdedóvó intézet esetleg a magyar nyelv és kultúra ápolásának eszköze legyen. Akkor még megelégedett a filantropizmussal. Ezt bizonyítja az a tény is, hogy „Angyalkertjébe" meghívta tanítónak Würzburgból KERN MÁTYÁST, aki semmit sem tudott magyarul. Csak később mondta ki Pestvármegye közgyűlése (1841. április 18.), hogy a budai és pesti óvodákban a magyar legyen az oktatás nyelve. VÁG OTTÓ szerint a magyar nyelvnek a magyarországi kisdedóvó intézetekben való elterjesztésében van pozitívum, mert ez a harc a feudalizmusból a kapitalizmusba való átmenet idején a feudális HABSBURGOK elleni harchoz kapcsolódik. VÁG OTTÓ valóban joggal állapítja meg, hogy ebből a nemzeti tendenciából született meg az akkori magyar államban élő nemzetiségek erőszakos elmagyarosítására irányuló törekvés (lásd a Neue Erziehung című folyóiratot, 13. évfolyam, 13. füzet, 8. oldal). A kisdedóvó intézetek így a magyar nemzeti nyelv ápolásának az eszközeivé váltak és ebből a szempontból a bécsi udvar germanizáló törekvéseivel szemben haladó szerepük volt. Azonban már ebben az időben is megmutatkozott egy másik tendencia is, amely néhány évtized múlva még jobban megerősödött. Egyes nyilatkozatokból látható, hogy ezekből a kisdedóvó intézetekből „nemzetiségünknek — azaz a magyar nemzetiségnek — a terjesztését" várták. Ebben azonban már az akkor a magyar állam területén élő nemzetiségek elmagyarosítására irányul nacionalista törekvés jutott kifejezésre.

És így nem kétséges, hogy a nemzeti öntudattal bíró STUR-párti értelmiség érthető okokból igen nagy rokonszenvvel viseltetett SVOBODA prágai óvodája iránt, amely óvoda túlhaladta az óvodák eredeti filantropizmusát,

többé nem tekintette ezeket jótékony társadalmi intézményeknek, hanem a haladó KOMENSKY-féle hagyomány szellemében a cseh anyanyelv ápolásának a jelentőségét hangsúlyozta (a németesítés elleni küzdelemben) és általában a mindenoldalú fejlődés jelentőségét az új életviszonyoknak megfelelően, ami megfelelt a cseh nacionalisták kívánságainak. És ezek idejekorán hírt adtak a „szeretett csehszlovák közösségnek" SVOBODA óvodájáról mint egy mindenre hasznos könyvről (Kvety, VI. 1839. 67. szám).

Ezzel a tendenciával a nemzeti öntudattal bíró szlovák értelmiségnek teljes mértékben rokonszenveznie kellett. De joggal feltételezhetjük, hogy az ebben az óvodában folyó nevelés tartalmáról tájékozva voltak a Slovenské noviny-ben megjelent cikkek szerzői is, amint tárgyalásunk során erre rámutattunk. HURBAN említett bírálata és SVOBODA óvodájáról adott beszámolója a feudalizmusból a kapitalizmusba való átmenet idején ösztönző propagálója lehetett a kisdedóvó intézetek felállításának, és megfelelő anyagot szolgáltatott a nemzeti öntudattal bíró szlovák értelmiségnek arra, hogy elgondolkozzék a besztercei óvodában folyó nevelés és oktatás tartalmáról, amely óvodát az 1829. október 1-i és 7-i prétori jegyzőkönyvben „filantropisztikus intézetnek" neveznek, amely BRUNSZVIK TERÉZ grófnő „dicséretreméltó és emberbaráti" szándékaiból született.

Ян Миклеш

ФИЛАНТРОПИЯ ТЕРЕЗЫ БРУНСВИКА И СТАТЬИ СЛОВАЦКИХ ЖУРНАЛОВ В XIX ВЕКЕ О НЕОБХОДИМОСТИ СОЗДАНИЯ ДЕТСКИХ САДОВ

Словацкий автор собрал и проанализировал статьи тех журналов, которые показывают влияние творчества и идей Терезы Брунсвик в создании детских садов и яслей в Словакии в 19. веке.

Jan Mikles

THERESA BRUNSZVIK'S PHILANTHROPY AND THE ARTICLES PUBLISHED IN SLOVAKIAN PERIODICALS OF THE XIXth CENTURY ABOUT THE NECESSITY OF THE INSTITUTION OF KINDEGARTENS

The Slovak author has collected and analyzes the items of the periodicals showing Theresa Brunszvik's influence on the institution of kindergartens in Slovakia in the nineteenth century.

KERTÉSZ ÖDÖN

KOSZTOLÁNYI DEZSŐ A PEDAGÓGUSOKRÓL

Felvetődhet a kérdés: szükséges-e költőket pedagógiai szemüvegen át vizsgálni? Vajon döntőek-e ilyen irányú megállapítások, gazdagítják-e a neveléstörténet adattárát? Úgy vélekedhetnek: fölösleges átlépni az irodalomtörténet mesgyéjét, fölösleges költőink életútjában pedagógiai motívumokat keresni, elegendő, ha a költői alkotásokat a tanítási anyag kincsesházába helyezzük. A kérdezőknek és kételkedőknek ama ténnyel felelhetünk, hogy eddig is a pedagógiai irodalomba kapcsoltuk azokat a költőket és írókat, kik — mégha életük egy részében is — tényleges nevelői munkát folytattak. Gondoljunk ARANY JÁNOSra, ki tanítói és tanári pályáján példátmutató magatartásán túl nagyszerű szakmabeli tanulmányokat hagyott hátra, GÁRDONYI GÉZÁra, ki tanítóknak szóló cikkeken, szakfolyóirat szerkesztésén kívül regényekbe foglalta az iskolát, a tanító egyéniségét, a mindkettőt megrontani akaró hatalmasságokat, vagy BABITSra, költészetébe szórt reminiszcenciáiért, értékes pedagógiai tanulmányaiért, melyekből az iskolai Értesítőkbe is juttatott. Azóta azonban ilyfajta megkötöttség nem érvényesülhet, és tekintetet vethetünk oly költői és írói egyéniségekre is, kik nem ültek ugyan az iskola katedráján, de szellemük az iskola felé sugároz. Ilyen ADY ENDRE, a magyar líra óriása, korának élő lelkiismerete. Máris akadt kutató, ki felszínre hozta, helyesebben kiemelte a gyermekre, az iskolára és a pedagógusokra vonatkozó tanításait. Épp így foglalkoztak már MÓRICZ ZSIGMONDdal, a nagy magyar realista íróval; korát nagyszerűen ábrázoló művei sorában bőven sugároznak pedagógusok számára nagybecsű megállapítások, elmélkedésre alkalmas tézisek — és akárcsak ADYnál — az új iskola megteremtésére vonatkozó harcos kitételek. A magyar erdőnek azonban az említett két hatalmas sudáron kívül is vannak oly fái, melyek egy-egy ágát pedagógusok figyelik: a kiemelkedő költők és írók sorában ily ág KOSZTOLÁNYI DEZSŐ.

E munka címe megkötő, mégis vázlatos bevezetőben, szinte bizonyító szándékkal kell meggyőzni a tekintetben, hogy e költői egyéniség alkalmas bővebb, sokoldalúbb tanulmányozásra is, hogy a dúsan virágzó ágon szín, illat és élet van. A korrajzon kívül hasznos, időtálló eszmék tűnnek fel, de megbírálandók is. KOSZTOLÁNYI DEZSŐ bánatos hangján kevés dac ébred, de nem is elefántcsont toronyba bújt, hanem az emberek között jár, figyeli a rothadó társadalmi rendet. Minthogy a valóság ábrázolója, több gondolkodásra érdemes problémát vet fel pedagógusoknak is: érdekkeltő egyéniség az, kinek költészetében a *gyermek döntő helyet foglal el*, s főhősökké válnak kisgyermekek és iskolás diákok. Tanulságos a költő gyermekkorának megismerése is, mert nem átlagos gyermekélet ez, valahol kiütközik a zseni. A pszichológus a lelki különbségeket vizsgálhatja gyermek, felserdült ifjú és férfikor között, alkalmazva a

15—16 éves diák naplóját is, és előtte a kérdés: miért válik a derűs hangulatú, élettől áthatott, szabadságért rajongó, az elnyomott szegény néphez vonzódó, a proletáriátussal együttműködést kívánó, az elnyomott népek felszabadításáért rajongó, szóval forradalmi elemekkel telített életigenlő ifjú komor, sötétenlátó, a halál gondolatával állandóan megnyergelt pesszimista felnőtté, olyan öreg diákká, ki felmondja a leckéjét — folyékonyan, szépen —, mintha a világon egyéb feladata nem lenne. Mi rontja el a férfikorban a gyermekkori környezet kedvező hatását, és miért vágyódik vissza oda, ahol csak álmok, mesék és játékok vannak, és a kiforrt költő kürtje miért nem harsogja az előmenetel indulóját? Mily jelenségek tudják megváltoztatni a serdülő és felserdült ifjú világnézetét, mily motívumok tapasztják — hosszú időn át — a fennálló kapitalista társadalmi rendhez, mi oltja el a forradalmi tűzet, mik tartóztatják csatlakozását a szocializmushoz, a jobb, új társadalomért való eszmei harchoz? Mert mihelyt íróasztalhoz jut, csak szomorú élmények lávája tárul fel, típusok formálódnak, életből merített helyzetek, emberi rezdülések és bár igaz: ilyenekben a költő átérzi és átérezteti a társadalmi jelenségeket, mégis politikamentesnek hirdeti magát, akárcsak nagy költőtársa, BABITS, nem hatja át az osztályharc, nem hevíti forradalmi láz. Úgy gondolta, hogy a múlt feltámasztása javíthatja meg a jelent, nem tekintett a jövőbe, mint ADY, nem értékelte kellően azt a hatalmas hadsereget, mely harcot indított a jobb és szebb életért. Csak az első világháborúban volt költészetének irányvonala az ADYéval azonos: komor állásfoglalás a háborúval szemben és becsületes alkalmazkodás vezette tollát a Magyar Tanácsköztársaság idején is. Igazi felébredése a hitleri fasizmus előnyomulásánál kezdődik, ekkor az események bátorrá, elszántá teszik, átvillan benne a forradalom gondolata, reményét a Szovjetunióba helyezi. Élete végső éveiben érzi a magányosságot, az elszigeteltséget, áthatja a kisemberek szenvedése, és ez készteti leghaladóbb művének, az Édes Annának megírására.

Felfigyel a pedagógus a *mese* jelentőségét feltáró írásaira, hisz a Kisfaludy Társaságban tartott székfoglalójában AESOPUST, a rabszolgát, az állatmeseírók ősét méltatta. Többek között ezt állítja: „Aki állatmesét ír, az álarcot hord, alibit igazol. Nem a királyok vérengzőek, csak az oroszlánok, nem a politikusok rosszak, csak a rókák, nem az emberek szemtelenek, csak a legyek. Az érzések lázadása ez, az érzések rabszolgalázadása.[1] Sorra kerülnek a tündérmesék is. A nagyobbaknak a tanító egy mesével azt bizonyította, hogy a szeretet túlzásai olykor rombolóak, sőt veszélyesek. Ilyen eset fordult elő az utcai forgalmat karjaival irányító rendőrrel, ki megpillantván motyójával ballagó öreg édesanyját, nagy örömében kitárja mindkét karját, amiből katasztrófa lett, sebesülésekkel és károkkal.[2] Hosszan méltatja ANDERSENT, ki „egyedül áll mint költő. Csoda a csodák világában is. Ő a varázsló."[3] A nevelő munka területén nagy szerepet szán a *játéknak*, s helyesli, ha a tanító aktívan is részt vesz a gyermekek testi és szellemi fejlődését előmozdító játékban. — Jól látja KOSZTOLÁNYI — ADY ENDRÉhez hasonlóan — a gyermekek és felnőttek közötti szakadékot, melyből tragédiák is keletkeznek. Sötét hátterű diákregénye, „Az aranysárkány" több vonásban egyezik MÓRICZ ZSIGMONDnak „Forr a bor" c. művével, mindkettő a kor erkölcsi tükrét mutatja. KOSZTOLÁNYI regényében feltárul a szülői otthon fogyatékos nevelése és ez kifejeződik a diákok magatartásában is. Túlsúlyban „úri" vagy gazdag házból származók tanulnak a

[1] Kosztolányi Dezső: Kortársak. (Nyugat.) I. kötet 54. o.
[2] Kosztolányi Dezső: Felebarátaim. 198. o.
[3] Kosztolányi Dezső: Lángelmék. (Nyugat kiadása.) 100. o.

gimnáziumban, de elvegyülnek közöttük az ún. középosztályhoz (diplomások, tisztviselők, jómódú iparosok és kereskedők) tartozó szülők fiai is. KOSZTOLÁNYI típusokat rajzol, ilyenek: az úri házban természetes tulajdonságként mutatkozó gőgös, a stréber, a közösségi élet iránt érzéketlen, a mogorva s csak magának élő diák, az előkelőt megjátszani akaró, az ideges, a buta, a krónikus beteg, a bohóckodó típus. Akad egy szegény sorsú szorgalmas diák is, gyenge előmenetelű tanulók korrepetálásából él, egyébként tanárok és osztálytársak egyaránt mellőzik.

E keret kizárja, hogy részletezve, illusztrációk alapján méltathassuk költészetét és prózai alkotásait. A magyar irodalomban aligha találunk költőt, ki annyira szerelmese lenne a gyermeknek, mint KOSZTOLÁNYI és a kis emberek világa közel állna mint hozzá. Csak ADY ENDRÉT, a gyermekek és ifjak magasztalóját, lelkes védőjét állíthatjuk mércének KOSZTOLÁNYI termékeihez, azzal a különbséggel, hogy ADY ENDRE melegítő optimizmussal, a szép jövő feltárásával mutatkozik, KOSZTOLÁNYI csak a sebeket mutatja, eszméit gondolkoztatásra és nem forradalmi cselekvésre röpíti, humanizmusát lehúzza politikamentessége. Dús anyag tárul fel a család, iskola és diákság eseményeiről és gondolatvilágából. Felsorakoztatja saját gyermekkori élményeit is. Játékossága azt bizonyítja, hogy nem tud elszakadni a gyermektől, ezért üde, egyszerű a nyelvezete és stílusa, ezért meghatóak a *szegény kisgyermek panaszai* szívet megfogó emlék-áradata, akár fájók, akár felüdítők. Hangoztatja énjéről: gyermekkorában felnőtt volt, felnőttkorában gyermekké vált, és úgy hiszi, hogy e kettő egy.[4] Tündérinek tartja a gyermekkort, de az iskolán kívül látja a nagy társadalmi ellentéteket, fájlalja a munkások gyermekeinek szomorú életét, vonzódik hozzájuk, éjjeleken át tünődik sorsukon. A részvéten, együttérzésen túl követeli, hogy ne csak a kiváltságosak gyermekei, hanem a proletárok gyermekei is részesüljenek minden jóban. Közösséget érzett a szegényekkel, elnyomottakkal, szenvedőkkel. Ezt vallja: „Meg is tettem értük a kötelességemet, mint ember, mikor hozzám fordultak és mint író, amikor írtam. Minden írásom, észrevételem nekik szól."[5] A szegényekhez, elnyomottakhoz, nélkülözőkhöz sorozza a kisfizetésű értelmiségieket, köztük a pedagógusokat, kik oly nehezen tudják gyermekeiket élelemmel és ruhával ellátni.

Novelláiban nagy fantáziája varázserejével vezeti el olvasóit a gyermekség birodalmába. E novellák olykor lírai magaslaton vannak, mint pl. a Petőfi Sándor születéséről szóló.[6] Verses költészetén kívül e prózai alkotásokban is tükröződik a nyomor, éhezés, és egyikben szerepeltet gyógyíthatatlan beteg szülőkből és hat gyermekből álló szomorú sorsú családot, a másikban szülőktől elhagyott gyermeket, a harmadikban egy kisfiút, ki egy pengő keresethez jut, és ebből apjának élelmet és cigarettát vásárol. Ily szociális jellegű témákon kívül foglalkozik a rendezettebb helyzetben levő szülők helytelen nevelési rendszerével. Olvashatunk eseteket zavaros, kábító, ijesztő mesék hatásáról, boszorkányokkal, kísértetekkel ijesztgetésről, a túlzott apai szigor következményéről, a szülői melegség hiányáról, vagy egy másik novellában az idegenek előtt álszenteskedően szeretetet megjátszó apa gyermekének lelki lesújtásáról. Családi tragédiák keletkeznek a szülők gondatlanságából is, vagy a helytelen nevelésnek a gyermek idegállapotára való hatásáról. Csak ritkán ábrázolja a

[4] Kosztolányi Dezső: Novellák. II. kötet. (Szépirodalmi Könyvkiadó.) 20. o.

[5] Kosztolányi Dezső: Kortársak. I. Nyugat kiadása. 296. o. (A RÉVÉSZ BÉLÁhoz intézett védekező jellegű részből.)

[6] KOSZTOLÁNYI DEZSŐ: Novellái. (Révai kiadás.) Petőfi Sándorka. III. kötet 64.

költő az apai melegséget és ennek jó hatását rosszul tanuló fiára. Viszont oly szülőkről is olvashatunk, kik korlátozzák kisgyermeküket játékukban, mások csak szerepeltetni akarják őket. Akad novella, melynek alapgondolata a becézés, a pazarló ajándékozgatás rendszerének hátránya, vagy amelyben a szülők rossz példát mutatnak nagyzással, hazudozással. Az elvált szülők gyermekének lelki fejlődése is feltárul egyik történetben. Általában a szülői házzal kapcsolatos novellák adatokat szolgáltatnak arra, volt-e némi tudatosság a gyermekek otthoni nevelésében, helyesen irányították-e testi és szellemi fejlődésüket, legalább élt-e a felelősség puszta életükért, és téves eszmékkel nem bomlasztották-e lelki egyensúlyukat? Tulajdonképpen azt szemléltetik, hogy a család nem volt igazi közösség, nem törekedett az iskola nevelő tevékenységének kiegészítésére, nem tudta átplántálni a társadalom iránti kötelességet, a szülői tekintély hamis formában érvényesült.

De künn az életben, az utca forgatagában sem értik meg a felnőttek a gyermekeket. Sajnálják tőlük a játékot, nem engedik, hogy saját életüket éljék. Ezért nem meglepő, ha a gyűlölködést utcai ordítozással viszonozzák, sőt egy embert megdobálnak, de meglágyulnak, ha ennek öregedő anyja szivükhöz szól, és fia gyermekkorát ecseteli. A költő szerint a gyermekek jólelkűek és nemcsak a szenvedő felnőttet sajnálják, de még az állatok iránt is megnyilvánul részvétük. Megragadja őt a játékukban megnyilvánuló közösségi élet, amikor a kicsik homokvárat építenek, a nagyobbak PETŐFI-könyvtárt létesítenek alapszabályokkal és tagdíjjal, vagy a templom előtti téren futballozó fiúk, a legkisebbik hőstettével, hogy a templomba guruló labdát ájtatosságot színlelő csellel kihozta. — Bizonyos: a novellás kötetekben pedagógiai nézőpontból érdekes és értékes tallózás lehetséges.[7]

Megállhatunk *műfordításainál* is, mert jónéhány költeménynek gyermekhőse van, de még inkább *a hazai és világirodalom kiválóságainak méltatásánál*, nem csupán a gyermekkel kapcsolatos megállapítások miatt, hanem az irodalmi dokumentumokért, melyek igen hasznosak a pedagógus felkészültségéhez, legyen szó SHAKESPEARE, GOETHE, SCHILLER, PUSKIN, TOLSZTOJ, DOSZTOJEVSZKIJ, CSEHOV, GORKIJ, RACINE, FRANCE, IBSEN vagy SHAW, GOLDONI és még néhány

[7] Az említett témájú *novellák* legtöbbjének *Lelőhelyei* :

I. KOSZTOLÁNYI: Novellái I. kötet. (Révai kiadás.) A kövér bíró. 26. o. — Szegény kis beteg. 153. o. — A léggömb elrepül. 61. o. — Óvoda. 310. o. — Legenda. 431. — Apa. 468. o. — A nagy család. 511. o.

II. KOSZTOLÁNYI: Novellái. III. kötet. (Révai kiadás.) Fürdés. 9. o. — A kulcs. 38. o. — Feri. 90. o. — Gólyák, 175. o. — Sárika. 259. o. — Ezüst Mária. 288. o. — Ali. 294. — Házidolgozat. 356. o. — Tükörponty. 367. o. — Petőfi könyvtár. 434. o. — Lonka. 45. o.

III. K. Ember és világ. (Nyugat kiadó. Irodalmi r. t.) Játék apáknak. 22. o. — Gyilkosság. 25. o. — Játék az ősszel. 28. o. — Pénz. 30. o. — Édes, fehér reggel. 35. o. — Szerencse talizmán. 47. o. — A labda. 51. o. — Nádossy Magda. 92. o. — Ádám és Pali. 96. o. — Homokvár. 124. o. — Vita. 148. o. — Fakul a festék. 154. o. — Katalinka. 155. o. — Apák és Fiúk. 16 I. o. — A szegény kisgyermek karácsonyi panaszai. 177. o. — Kortársam. 189. o. — Budapesti gyermek. 202. — Bubus. 226. — Feri. 237. — Ingyen nyelviskola. 238. — Sötét bújócska. 257. — Bubus. 259. — Uj tündérország. 271. — Iskolai dolgozatok. 303.

IV. K. Boszorkányos esték. A boszorkány. 9. o.

V. K. Tengerszem. Lidike. II. o.

VI. K. Felebarátaim. Báb. 59. o. — Ida. 82. o. — Sírni. 84. o. — Három leány meg egy fiú. 103. o.

VII. K. Napjaim múlása. Egyszer volt, hol nem volt. 75. o.

másról.[8] *A magyar írók és költők* méltatásánál Mikszáth Kálmán dolgozószobáját gyermekszobának tartja,[9] Krudy Gyulánál a gyermek szeretete a szív örök lírája, szent mese[10], Szini Gyula hősei csodagyermekek és álmodozók,[11] Karinthy Frigyes szerinte furfangos, izgalmas játékával a komoly és kíváncsi 15 éves kamasz, az alkotó gyermekkor bátorságával és frissességével,[12] Móricz Zsigmond novelláinak hősei között a juhász kisfiú ragadja meg,[13] Szép Ernő sokat tudó, kiábrándult, szomorú gyerek, kinek Játék című verse mindörökre megmarad,[14] Kiss József még aggkorában is lélekben gyermek, a költészet felelőtlen gyermeke,[15] Molnár Ferenc a gyermekpsziche öntudatlan és mély benső ségű költője marad mindvégig.[16]

E bevezetőféle nem zárható le anélkül, hogy rá ne mutassunk: Kosztolányinak nemcsak költészetében találhatók pedagógiai motívumú gyöngyszemek, hanem az iskola nevelő-oktató munkájával kapcsolatos, néha *didaktikai jellegű útmutatások*, továbbá helytelenségekre *bírálatok*. Érdekesek az *olvasásra és olvasóra* vonatkozó fejtegetései. Főleg középiskolai viszonylatban tapasztal helytelenségeket, szerinte a tanulók csak pótszert kapnak, sajnálják tőlük az igazi irodalmat, Arany János és Mikszáth Kálmán helyett giccses költőket állítanak az oktatásba, nem kerül remekmű a gyermek kezébe. Továbbá: legfeljebb irodalmi szajkókat nevelnek, kik betéve tudják a költő születési idejét, meg hogy kik voltak apai és anyai nagybátyjuk. Azt kívánja: legyen az irodalmi oktatás fő feladata olvasók nevelése. A költemények tanításánál — figyelembe véve a gyermek kíváncsiságát és versfaragó készségét — a vers formájára is rá irányítja a tanulók érdeklődését, a szerkezetre, mértékre és rímekre.[17] Sajnálatos, hogy a forma előtérbe helyezésével nem gondol az eszmére, arra, hogy az irodalom nem öncél, hanem a társadalmi lét kifejezője, tehát szemléltet, tanít, lelkesít, az élet megismerését szolgálja, hogy a tartalom és forma egységes. Ellentmondó az is, hogy Kosztolányi a gyermek költői lényegét hangoztatja, máshelyütt meg azt, hogy — ellentétben más művészi ággal — gyermekköltő még sohasem volt, még pedig azért nincs költőcsodagyermek, mert a költészet anyaga emberi szó, értékítéletet is magában rejt, amilyenre csak érett fő képes.[18] — Harcolt a költő *a magyar nyelv tisztaságáért* az iskolában és az iskolán kívül. Megdöbbentik a gyermeket a túlnyomóan idegen szavakkal kifejezett tárgyak, utcán, kirakatokban, omnibuszon.[19] Az *írásbeli dolgozatokra* vonatkozó megállapításai azonosak a ma meghonosodott rendszerrel.[20] Az írásban, még a levélben is természetességet kíván.[21] Erősen bírálja a *történelem* tanítását. Fölösleges, érdektelen dolgokkal traktálják a tanulókat, adathalmazzal és évszámtömkeleggel, királyok torzsalkodásával. Időt pazarlónak minősíti a *latin nyelv* tanítását, elismeri viszont *a természettudományi tantárgyak* nagy fontosságát. — Találunk szakaszo-

[8] K. Lángelmék. (Nyugat.) Tartalom-mutató szerint.
[9] K. Írók, festők, tudósok. I. kötet. (Szépirodalmi könyvkiadó. 1958.) 45. o.
[10] K. Írók, festők, tudósok. I. kötet. (Szépirodalmi könyvkiadó. 1958.) 67. o.
[11] K. Írók, festők, tudósok. I. kötet. (Szépirodalmi könyvkiadó. 1958.) 146. o.
[12] K. Írók, festők, tudósok. I. kötet. (Szépirodalmi könyvkiadó. 1958.) 284—309. o.
[13] K. Írók, festők, tudósok. I. kötet. (Szépirodalmi könyvkiadó. 1958.) 171—172. és 176.
[14] K. Írók, festők, tudósok. I. kötet. (Szépirodalmi könyvkiadó. 1958.) 276. o.
[15] K. Írók, festők, tudósok. I. kötet. (Szépirodalmi könyvkiadó. 1958.) 364. o.
[16] Kosztolányi D.: Szinház. (Nyugat kiadása.) 103. o.
[17] Kosztolányi D.: ÁBÉCÉ. 6—67. és 115. o.
[18] Kosztolányi D.: ÁBÉCÉ. Uo.
[19] Kosztolányi D.: Ákom-bákom. 15. o.
[20] Kosztolányi D.: Ember és világ. 303. o.
[21] Kosztolányi D.: Pacsirta. (Regény. Athenaeum kiadás.) 87. o.

kat a *munkáról* és a munkás megbecsüléséről. „A gyermekek csak a dolgozókat tisztelik, azokat, akik fúrnak, faragnak, barkácsolnak, ajtókat csuknak, gépeket indítanak meg egyetlen gombnyomással, mint a varázslók."[22]

Az *erkölcsi nevelés* a HORTHY-fasizmus időszakában aggodalommal tölti el. Hiába mutatott rá, hogy a proletárgyermeknek nincs boldog gyermekkora, hogy a középiskola osztályjellegű, s hogy csak kivételesen nyílik meg egy-egy proletár fiú előtt. Hiába hirdette minden dolgozó ember megbecsülését, az öregek iránti gyengédséget, az igazságot és becsületességet, csak alázatosságot, képmutatást, kétszínűséget tapasztalt. Ismerte az iskolai közösségi szellem fogyatékosságait, az iskolai fegyelem hiányát, az érettségi vizsgára felkészülés gyötrelmeit, melyek valósággal meggyűlöltetik az iskolát, hangulatlanná teszik még a záróünnepélyt is. Figyeli, hogy az érettségi után mint tódulnak az értelmiségi pályákra, amire már az iskolai nevelésben beállították őket.[23] Hirdeti a *hazafiság és hazafiaskodás* elválasztását. Rettenetesnek tartja a háborút, retteg a gyermekek életéért. Azt kívánja: a világ nagy szellemei írjanak tankönyveket a háború ellen, a sötétség és halál meggyűlölésére, a félelem és rémület — minden gonosz okozója eloszlatására. Sötétnek vázolja a háború utáni helyzetet is, főleg súlyos következményeit a gyermekekre. A népek közötti megértés és testvéri érzés fejlesztését sürgeti.[24]

Összegezve: a polgári költő világnézetének hullámzásában végül az emberi humanizmusban talál partot. Felvet társadalmi problémákat, hibákat és bűnöket ostoroz, elsőrendű írói feladatának tekinti a felnőttek és gyermekek sorsának feltárását. Azonban, ha immár új világot is óhajt, hiányzik a forradalmi érzésből diktált cselekvés készsége és a fasizmus előretörésénél vagy a halál örvényébe süllyed, vagy a múltban keres vigaszt. Így a pedagógiával kapcsolatos megállapításai diagnózis jellegűek, a gyógyítás módjának kifejtése, a kiút megjelölése nélkül.

*

A kitűzött téma feldolgozására térve, általánosságban két nagy írói egyéniséggel összehasonlítva megállapítható: nem oly komor realizmussal jellemzi a nevelőket, mint MÓRICZ ZSIGMOND, nem oly lelkesedésig fokozódó melegséggel mint ADY ENDRE, de mindkettő sajátos jellegét egyesítve mutatkozik jellemrajzaiban és történeteiben. Már diákkorában is szubjektivitástól vezetve, de tárgyilagosságot bizonyítgatóan nyilatkozik tanítóiról és tanárairól, és akárcsak PETŐFI, ADY és JÓZSEF ATTILA, egyesekkel szemben ellenállást tanúsít.

Első lélegzetvételénél pedagógus állt őrt: édesapja, KOSZTOLÁNYI ÁRPÁD, a *szabadkai gimnázium 26 esztendős matematika—fizika tanára.* A családi körben élt a nagyapa, KOSZTOLÁNYI ÁGOSTON, a 48-as szabadságharcban honvédszázados, az emigrációban KOSSUTHtal megjárta Törökországot, az emigránsok könyvtárosa volt, élete végéig földnélküli forradalmár. Unokája nevét ő javasolta, minthogy Desiderius az áhitatot jelenti, az ő segítségével tanult meg négyéves korában írni, olvasni. Tehát tudásban felkészülten, borongósan ment 6 éves korában az iskolába, hová anyja kísérte, és az iskola küszöbénél sietve elvált tőle. Nem jól érezte magát az idegen körben. Az utolsó padba, a parasztgyerekek mellé kívánkozott ülni, de már ott sem volt hely. Nyolc órakor megszólalt a kis harang, s a kis fiú első tanítója helyet szorított számára. Első tanóráját s első tanítóját így festi meg: „A tanító, egy köpcös bácsi, kurtára nyírott

[22] KOSZTOLÁNYI D.: Novellái. (Révai k.) III. kötet. 427. o.
[23] KOSZTOLÁNYI D.: Aranysárkány. Regény. 106. o.
[24] KOSZTOLÁNYI D.: Felebarátaim. 103 és 133. o.

sötétszőke hajjal, igen bő, porszürke ruhában . . . Kikérdezte a gyerekeket, hogy kinek van táblája és palavesszője, aztán arról beszélt, hogy mennyi szépet, nemeset, hasznosat fognak itt tanulni . . . Gyermekek vegyétek elő a táblát és palavesszőt. Írunk. Az i betűt írjuk. A táblára egy i betűt kanyarított. — Föl — vezényelt — rajta vissza, le, kereken el. Palavesszők visítottak, mint a kismalacok. A tanító megint lejött a dobogóról. Végigsétált az osztályon, vizsgálgatta a táblákra rajzolt ákombákomokat. „Esti Kornél a legszebb *i* betűt írta" és a tanító csak ekkor kérdezte meg a nevét. Pedig megelőzőleg kikérdezte, amikor sírásra fakadt, mert egyik iskolatársa nem engedte a padba, de a gyerekek lármáztak s a tanító fegyelmezéssel volt elfoglalva."[25] Íme: sorok közé rejtett didaktikai bírálat. Oly tanítót mutat be a költő, ki nem ismeri fel az első tanítási óra érzelmi és pedagógiai jelentőségét, s még az akkori írás-olvasás tanításának módszerét sem ismeri, ki hivatását, mint egy építkezés segédmunkása, csak a téglák összehordásával véli teljesítendőnek. KOSZTOLÁNYI másutt is bírálja az elemi iskola tananyagát és tanítási rendszerét. Elvárja a tanítótól, hogy szeresse tanítványait. Az előforduló durvaságokat is okosan bírálja el. A tanító első igazságtalansága sebet üt a gyermeken.

Mielőtt a középiskolai tanárokkal kapcsolatos élményeit feltárnók, az apa méltatásának szánunk helyet. A nagy költők kedves témája az édesanya mellett az édesapa. PETŐFI SÁNDOR gyermeki megértéssel fogadja apja szigorát, fájlalja, hogy rosszakaratú emberek anyagi romlásba kergették, segítő készségével reménykedteti, majd szoborszerű emléket állít a vén zászlótartónak, ki részt vállal a szabadságharcban, noha nincs védeni való tulajdona. ADY ENDRE se fájlalja apja szigorú feddéseit. Nagyszerű, igaz és becsületes embernek tartja, ki már hajnali öt órakor káromolja el magát az alsó udvaron. A költő 35 éves korában még TISZA ISTVÁNtól sem félt, de alázatosan meghallgatta apját, amidőn házasodásra buzdította, és Párizsban a Nap ünnepén, a forró nyári napon az otthoni silány aratásra gondol, maga előtt látja szomorú édesapját amint földjén kesereg, mert igen silányok lettek a kalászok. — Mint már megemlítettük, KOSZTOLÁNYI apja tanár, szigorú, hallgatag, zárkózott és igazságos lelkű ember, ki otthonában is dolgozott, kutatott, de időt talált kis fia számára lombfűrésszel játékok készítésére, pihenőjében egy-egy BEETHOVEN-részlet eljátszására zongoráján. A művelt, szakképzett pedagógus Berlinben HELMHOLTZot hallgatta, és már ekkor tudományos, főleg természettudományi munkákat írt. Gimnáziumi tanítványaival az iskolán kívül is foglalkozott, még nyugdíjaztatása után, meggyengült szívvel is oktatott lakásán egy-egy diákcsoportot. Végórájának delíriumában az egyenletet magyarázta. KOSZTOLÁNYI DEZSŐ az immár igazgatónak kinevezett apjának iskolájába került, és bár jó tanuló volt, magyarban első az osztályban, úgy érezte, hogy apja felelősségéből rá is hárul valami, szorgalma fokozódik, és minden tantárgyból jeles lesz. Igyekszik azonban osztálytársait meggyőzni bizonyítványa igazságosságáról, nehogy csorbuljon az igazgató tekintélye, s ezenkívül bármivel is alkalmat nyújtson a diákok részéről nem szokatlan ellenséges érzület táplálására. Egy március 15-én iskolát mulasztott, tiltakozásul a rendes tanítási nap miatt, ezért magaviseletből „szabályszerű" osztályzatot kapott, de a következő tanévben nagy elégtételnek tekintette, hogy apja szűnnapnak rendelte el március 15-ét, a magyar forradalom emléknapját. Általában szolidáris volt osztálytársaival, de éppen apja miatt gyakran kelt egyes tanárok védelmére. Fájt neki, hogy apja gyengéit is felismerték, és bár mint tudóst tisztelték, a gúnyt

[25] KOSZTOLÁNYI D.: Novellái. II. kötet. Szépirodalmi könyvkiadó. 36. o.

nem kerülte el. A fiú mindig félt a visszahatástól, még az öngyilkossággal megoldás lehetőségétől is, ezért nem tudott elaludni, míg a laboratóriumában késő éjjelig dolgozó apja haza nem érkezett. Szerette, tisztelte apját, ez átvonul költészetén is. Lelkiségét ábrázolja e sorokban:

„Két pár cipője volt és két ruhája,
Zord volt, nem mertünk felnézni rája.
De néha este ellágyult, megolvadt,
nyitotta nékünk az ablak kilincsét
és megmutatta mesebeli kincsét,
az őszi égbolton a tiszta holdat." (Apám.)

Mindig büszkeséggel emlegette apját, ki bár nem helyeselte azt, hogy a tanári pálya helyett az újságírói asztalt választotta, mégis büszkeséggel töltötte el az, hogy fia a világhírű író, MAXIM GORKIJ vendége volt. A költő pedig gyakran emlegeti azt az iskolát, melyben tanult, és melynek apja tanára és igazgatója volt, ki „a természetet tárta elénk, mint játékszert." 12 000 diák került ki keze alól, hivatása nemes, felemelő, testvéri közösségi érzést teremt. Íme az ezt tükröző sorok:

„Tanár az én apám. Ha jár a vidéki
városban, gyermekek köszöntik ősz fejét,
kicsinyek és nagyok. Régi tanítványok,
elmúlt életükre emlékezve, lassan
leveszik kalapjuk. Mint az alvajárók,
kik másfelé néznek. Hentesek, ügyvédek,
irnokok, katonák s olykor egy országos
képviselő is. Mert nagy az én családom.
Nagy az én családom. Kelettől nyugatig,
Nyugattól keletig. Nagy a mi családunk.
Mikor vele megyek, fogva öreg karját,
vezetve az úton, a szívem kitágul
s szivek közt énekel elhagyatott szívem.
Az én édesapám az emberek apja
s én az embereknek testvére vagyok."

(Tanár az én apám.)

A gimnázium tanáraira vonatkozó megállapításait, érzületét és ítélkezéseit naplójából merítjük. Tudnivaló, hogy 16 éves korában már verse jelent meg a Budapesti Naplóban, de ennek csak édesanyja örült, az iskolában kérdőre vonták, bár akadt tanár, ki büszke volt rá, elsősorban TONCS GUSZTÁV, a magyar irodalom tanára, kit költő-jelölt diákja valósággal imádott. Egy másik tanárjáról ezt írta naplójába: „1900 november 25. Itt volt Csajkás tanár úr. Igazán derék ember, látszik, hogy a nép fia, oly őszinte, semmi természetellenesség nincs benne, munkás derék ember, igaz, hogy a modern társadalmi viszonyok között merev. No, de ezt idővel kinővi."[26] Egy másik feljegyzés: „1900 decz. 24. Vendégünk volt Grohmann tanár úr. Igen kedves, művelt úriember, társaságokat tud elmulattatni. Kár, hogy idegzsábája van, gyógyíthatatlan, halálos betegség".[27] És most egy bírálat: „1901 április 8. Gaál német tanárom azt állította,

[26] KOSZTOLÁNYI DEZSŐNÉ: Kosztolányi Dezső. 60. o.
[27] KOSZTOLÁNYI DEZSŐNÉ: Kosztolányi Dezső. 71. o.

hogy Mignont még nem látta jó fordításban. (Kosztolányi lefordította, bemutatta tanárának, ki ezt mondta: Szép, jó, de van benne verstani hiba.) Ez alkalommal azt tapasztaltam, hogy a mi kis Gaálunk nemcsak az irodalomhoz, hanem a verstanhoz sem ért egy betűt sem." Intra. „Ez nem állhat jambus sorban, pedig spondeus".[28] Az önképzőkörben titkár volt, és egy alkalommal a tárgyalt költemény műfaját balladának minősítette, de a vezető tanár nem osztotta véleményét, szerinte a költemény románc volt, ezért lemondott tisztségéről. Önérzete túltengése folytán közvetlenül az érettségi előtt ennél nagyobb zökkenés éri. Az még hagyján, hogy a történelmi órán kigúnyolta a tankönyv megállapításait, de midőn az önképzőkör vezető tanára magyartalannak minősítette egy versének sorait, odavágta, hogy a tanár úr ehhez nem ért, és nem kíváncsi a véleményére. A tanári kar elé idézik, és kizárják a gimnáziumból. Ez az annyira szélsőséges fegyelmi határozat örökre áthatja. Magántanuló lesz, sokat tanul és olvas, az érettségi vizsga jeles eredménnyel sikerül, de az izgalmak megtörték, szülei pihenésre utaztatták el.

Szeptemberben *a pesti egyetem bölcsészeti fakultására iratkozik, tanár akar lenni*, mint édesapja, és a magyar—német szakot választja. Az egyetemen számára meglepő életet, fénysugarakat, új embereket pillant meg. Szini Gyulát méltató tanulmányában ezt írja: „Egy új nemzedék érkezett meg, mely más irányba óhajtotta terelni az életet. Már nincsenek az egyetemen csetepaték, rendőrökkel viaskodás . . . Estefelé az egyetem gázzal világított, homályos aulájában különös emberek tűnnek fel, fiatal emberek, kiket eddig nem ismert a magyar élet, éhes diákok, rongyosan és sápadtan, ortodox marxisták, kik kívülről tudták a Kapitalt, haladó szocialisták, kik az emberiség jövőjéről beszéltek".[29] Értékes tudósokat is lát, viszont költőket gőgösen megvető ifjakat is, de fontos a láng a sok hamu és füst alatt. Zárkózott életet él, csak az értékes emberek társaságát keresi, így kerül össze Babits Mihállyal és Juhász Gyulával, a két tanárjelölttel, nemsokára együtt szerepelnek az Egyetemi Körben. Kosztolányi egy ideig a bécsi egyetemen tanul, idehaza is előfordul, hogy szülei házában tölti idejét. Babits és Juhász később tanári állást tölt be vidéken, tehát a három fiatal ember gyakran van távol egymástól, de a kapcsolatot levelezéssel tartják fenn, fordításaikat bemutatják egymásnak, irodalmi problémákat vitatnak meg. Témájuk Dante, Shakespeare, Goethe és Schiller, Tolsztoj, Csehov, Byron és Ibsen. Kosztolányi Juhászt Szabadkára hívja, hogy megbeszéljék verseiket és a prózát. Mindhárom úgy érzi, hogy Arany és Petőfi irányába kell lépni.

Kosztolányi leveleiben nyilatkozik *egyetemi tanárairól is*, így a Babitshoz írt egyik levelében Riedl Frigyest dícsőíti, a budapesti egyetem tanárát, „kit érdemes hallgatni. Ez a fiatalember hitem szerint méltó arra, hogy róla, mint az első magyar irodalomtörténészről szóljunk. Egykor talán megírandja a magyar irodalomtörténetet, mely még eddig a jövő ködében szendereg." Leírja, hogy a Négyessy László-órákon mint szerepel „Juhász, a leányok álma, az író, a költő, a tudós, az egyetem diktátora és Endrődy Béla, a lírai költő, az udvarló, és én, az alapvizsgára készülő — elbukandó — szorgalmas filozopter és — műfordító."[30] Az irodalomtörténeti kincsanyagból egy részlet, a Babitshoz 1904. augusztus 24-én írt leveléből: „Én is a görög korszakot élem, de másképp, mint Ön. Bele akarok nyúlni az életbe, és tenni akarok sokat (nevessen ki) az

[28] Kosztolányi Dezsőné: Kosztolányi Dezső 85. o.
[29] Kosztolányi Dezső: Írók, festők, tudósok. I. kötet. 146. o.
[30] Kosztolányi Dezsőné: Kosztolányi Dezső. 150. o.

emberiségért . . . Tagadom a hazugságot és nem szégyenellem azt a banalitást sem, hogy káromkodom éjjel-nappal az Istenre és imádom az embert. Fűnekfának beszélek az atheizmus magasságáról, ha bálványt kell magamnak választani, hús-vér istent imádok: az embert, a mindentudó embert."[31] Az egyetemen jeles eredménnyel kollokvál, de tanári alapvizsgáját halogatja, mely miatt apja aggódik, másrészről örül fia irodalmi sikereinek. JUHÁSZ GYULA és BABITS MIHÁLY már tanít és KOSZTOLÁNYI örömét fejezi ki, hogy az utóbbi Bajára, szűkebb hazájába, a Bácskába került, a jövő generációval fáradozik, míg ő dolgozatában BALASSA BÁLINTot párhuzamba állítja BYRONnal, továbbá a francia irodalmat tanulmányozza. Eddig már 6 idegen nyelvet tanult meg, továbbra is a műfordításban találja kedvét. Bár az alapvizsgát sikerrel letette, hátat fordít a tanári pályának. Nemsokára bekerül a Budapesti Napló szerkesztőségébe, az immár Párizsban tartózkodó ADY ENDRE helyére. Innen küldött ADY magasztaló bírálatot KOSZTOLÁNYI első verskötetére. Viszont KOSZTOLÁNYI lelkesedéssel, hódolattal nyilatkozott ADY mindegyik verskötetéről. Írásaiból csak a következő idézetekkel illusztráljuk ezt: „Petőfi óta poéta ily sokat és ily komolyan még nem foglalkozott a magyarság végzetével."[32] ADY „annyira lírikus, hogy róla csak lírát tudok írni."[33] „Már életében közöttünk járva is legendás volt."[34] „A csoda megtörtént: Valaki az Értől indul el, S befut a nagy, szent Oceánba."[35] Minthogy a halálát követő években is dícsőítette, megdöbbentően érthetetlen az 1929-i írása, melyben, sajátmagát is megcáfolva, lerántani igyekezett ADYt a magaslatról. Az ok megvizsgálása részben irodalomtörténeti, részben lélektani feladat. Hisz BABITSsal is volt konfliktusa, kit ugyancsak nagyrabecsült, sőt VÖRÖSMARTY utódjának tartotta, és egykori diáktársáról így nyilatkozott: „Senkit sem tudok közülünk méltóbbat odaállítani, mint Babits Mihályt, az örök dalok énekesét, ki minden emberé és miénk magyaroké."[36] Töretlen azonban kapcsolata a volt tanárral, JUHÁSZ GYULÁval, a róla szóló méltatásból csak ezt az egy mondatot emeljük ki: „Ha fel kellene sorolnunk a tíz legnagyobb és legigazabb magyar költőt, neve ott van az elsők között."[37] Végül nem hagyhatjuk ki nagy költőnket, JÓZSEF ATTILÁt, ki szintén a tanári pályára készült, de nem lett oktató, „mert Szegeden eltanácsolta az egyetem", de megüzente HORGER ANTAL tanárnak, hogy „Én egész népemet fogom nem középiskolás fokon tanítani".[38] Felemlítettük azért, mert KOSZTOLÁNYI becsülte JÓZSEF ATTILÁt, nagyra értékelte költészetét. „Elragadtatással élvezte Attila verseinek nem tájszavakkal tűzdelt, nem nyelvemlékekből, régi szótárakból táplálkozó, emelkedetten egyszerű, ízes, természetes magyarságát. De verseinek más tulajdonságait is. Képzelete meghökkentő szökellését, fordulatainak kiszámíthatatlanságát, kifejezésmódjának ravaszdi esetlenségét, dévajságát, humorát. Attila legmeghökkentőbb verseit idézgette legszívesebben. Szinte látom arcát, ahogy Attila könyvében lapozgat s csillogó szemmel szavalja verseit", melyeket üdéknek, illatosaknak, a frissen szakasztott szamócához hasonlónak tart.[39]

*

[31] KOSZTOLÁNYI DEZSŐNÉ: Kosztolányi Dezső. 119. o.
[32] KOSZTOLÁNYI DEZSŐ: Írók, festők, tudósok. I. kötet. 75. o.
[33] KOSZTOLÁNYI DEZSŐ: Írók, festők, tudósok. I. kötet. 76. o.
[34] KOSZTOLÁNYI DEZSŐ: Írók, festők, tudósok. I. kötet. 94. o.
[35] KOSZTOLÁNYI DEZSŐ: Írók, festők, tudósok. I. kötet. 96. o.
[36] KOSZTOLÁNYI DEZSŐ: Írók, festők, tudósok. I. kötet. 249. o.
[37] KOSZTOLÁNYI DEZSŐ: Írók, festők, tudósok. I. kötet. 59. o.
[38] JÓZSEF ATTILA: Születésnapomra c. költeményéből.
[39] NÉMETH ANDOR: József Attila c. könyvéből 83. o.

A valóságos élet eseményeinek ismertetése után KOSZTOLÁNYI *költészetéből*, fantáziájából keletkező történésekből vonjuk le érzületét, állásfoglalását, bírálatát a nevelőkről. A költő itt nem elégszik meg művészi teljesítménnyel, szemlélet, megfigyelés, tapasztalatok, a társadalmi helyzet meghatározó jellege uralkodnak modelljein. Nem egyformák az emberek, nem egyformák a pedagógusok sem, ők azonban csaknem kivétel nélkül a környező társadalmi életben hivatásukból eredő, szinte külön kasztjelleget tükröző vonásokkal terheltek, melyek csak addig felemelők, sőt veszélytelenek, amíg nem sodródnak a környező élet forgatagába, hasonulnak céltalan életet élő emberek testet-lelket ölő szokásaihoz, hibáihoz. E történetekből kiviláglik a szerző tárgyilagossága, együttérzése a pedagógusok iránt, feltárva pályájuk göröngyösségét és azt a rendszert, mely fogva tartja fejlődésüket testben-lélekben egyaránt.

Minthogy KOSZTOLÁNYI írásainak jelentős része az első világháború előtt látott napvilágot, röviden rámutatunk arra, hogy silánynak, elnyomottnak minősíthető a pedagógusok helyzete a ferencjózsefi időkben is. Érthető ez, mert az állam a klerikális szervezet nyomásával hűen szolgálta a földesurak, bankárok és ipari mágnások iskolapolitikáját. A magyar anyanyelvűek 40 százaléka analfabéta volt, a nemzetiségeknél 80 százalék. A pénz nem kultúrára, hanem hadseregre, csendőrségre, kaszárnyákra és börtönökre kellett. Az akkori tanügyi cikkek, jelentések, beszámolók a pedagógusok deprimáltságáról, ingerültségéről szólnak. Idézzünk csupán az akkor legelőkelőbb pedagógiai szervezet, a Magyar Pedagógiai Társaság 1913. január 18-án tartott nagygyűlésének főtitkári jelentéséből: „Künn a nagy életben, a magyar társadalomban mintha bizonyos külső jelek a pedagógia csődjét akarnák jelenteni .... S e mostoha értékelések közepette a nevelői gondolkodás eddigi idealistái is mintha elvesztették volna törhetetlen hitüket ..... Egészen bizonyos, hogy olyan időkben, mikor a túlságosan érzett anyagi gondok vagy más hasonló elkeseredés ül a lelkeken, az eszményiség, a lelkesedés napja homályban van, nem melegít és nem éltet .... A magyar tanügy munkásainak figyelmét — sajnos — már néhány év óta anyagi gondok s más efféle momentumokért folytatott mozgalmak és küzdelmek foglalják le s alig engednek időt pedagógiai gondolatokra ... s bár a mi tudós társulatunk távol tartotta magát a működésnek eltolódásától és elfajulásától, az áldatlan viszonyok visszahatását, a pedagógiai érdeklődés csökkenésének formájában mi sem tagadhatjuk."[40] Az országgyűlésen barátságtalan hangulat van a tanárok iránt, az iskola iránt; a mai élet nagyon is gyakorlati és önző; ennek a társadalomnak a szemében az iskola szükséges rossz, állapítják meg a Középiskolai Tanáregyesület titkári jelentésében.

Ez általános kitétel és ecsetfröccsentésnyi korvázlat után lássuk, miként teremt a költői képzelet tanár-típusokat. A „Pacsirta" című remekművében Sárszeg városka társadalmába vonja Mályvádyt, a gimnázium számtan—fizika szakos és Szunyoghot, a latin nyelv tanárát. Egy vendéglői társaság megszokott tagjai. A két ember jelleme és iskolai magatartása eltérő. Mályvádyt szigorú, de buzgó tanárnak jellemzi. „Mindig pont félnyolckor haladt át a téren diákjaival, kikhez éppoly barátian nyájas volt az iskolán kívül, amilyen szigorú az iskolában. Diákjai kartontesteket vittek utána, korongokat, vasrudakat a fizikai kísérletekhez, olykor házinyúlat, verebet is, melyet a tanár úr üvegbura alá tett és kiszivattyúzta belőle a levegőt, megölt."[41] Tehát lelkiismeretes tanár, és a szigorú-

[40] GYULAI ÁGOST titkári beszámolójából. Magyar Pedagógia 1913. évf. 171. o.
[41] KOSZTOLÁNYI DEZSŐ: Pacsirta c. regényéből. (Athenaeum kiadás) 76. o.

ság alatt fegyelem, rend, nevelés értendő; történik ez a főtéren lévő rozoga, korhadó lépcsős iskolaépületben, melynek szimbóluma csupán a kis fatorony, melyben reggelente diákhívó harangszó csendül. Mályvádyt, a természettudomány derék barátját szeretik a társaságban is, derült kedélyéért, tréfáiért. — Szunyoghról, a latin nyelv tanáráról kedvezőtlen képet kapunk. „Ő csak nyolc után jelent meg a főtéren és hallván a gimnázium kis harangját, mely az előadás kezdetét jelezte, sokszor szaladt is föltűrt gallérú felöltőjében, mivel félt az igazgatótól és nem mert elkésni."[42] Beteg, lezüllött ember ez. „Valaha csodálatos tehetség volt, de Sárszegen ivásnak adta magát, szenvedélyes alkoholista lett, diákjai azt rebesgették, hogy zsebében tartotta a pálinkásbutykost és előadás alatt is ki-kiszaladt a folyosóra, hogy húzzon belőle egyet. Különben már hónapok óta nem tudott aludni sem, fázott, vastag felöltőt viselt nyáron is és a cipőjét vattával bélelte, hogy lábai ne dideregjenek. Kövér arca, duplatokája téglavörösen izzott. Gyermekkék szemét könnyek borították. Már délelőtt részeg volt. Két évvel ezelőtt a delírium tremens kétségtelen tünetei mutatkoztak rajta és családja bedugta egy szanatóriumba. Itt kissé magához tért, de mihelyt kijött, visszaesett régi betegségébe." Nem csoda, hogy a vendéglői társaságban megjelenve, Gál doktor, az iskolaorvos maga mellé ültette s a tanár pulzusát vizsgálta. „Csuklója, jéghideg csuklója, reszketett az orvos meleg kezében. Vastag felöltőjében, föltűrt gallérban ült az étteremben, s félénken, mint ahogy a diákjai tekintettek rá, az orvosra nézett."[43] Az „úri" társaság tagjai rendszerint gúnyt űztek belőle. Egy összejövetel alkalmával amidőn „hajnalban néhány percre elalélt, ősi szokás szerint az asztalra fektették, két gyertyát gyújtottak fejénél és elénekelték a Circumdederunt-ot. Erre magához tért . . . és pálinkát rendelt. Már csak latinul tudott beszélni, még pedig leginkább a klasszikusokból vett idézetekkel. Egész oldalakat elfujt ilyenkor Vergiliusból, Horatiusból. Éles esze fölvillant a szesztől. Részegnek nem is látszott . . . A harmadik pohárka pálinka után a társaság egyik tagja régi tréfáját ismételte meg. Gyufát gyújtott és óvatosan Szunyogh szája elé tartotta. Nagyot nevettek . . ." A regény egyik szereplőjének „Füzes Ferinek ez a tréfa nagyon tetszett. Valaha Szunyogh diákja volt, mint gyenge latinista sokszor beszekundázott, ezért szerette ingerelni az öreget, visszafizetni a kölcsönt . . . ő is gyufát gyújtott . . . Szunyogh szája felé emelte. Szunyogh azonban a lángot egy lehelettel elfújta, a gyufát kiütötte kezéből. Mind tapsoltak, csak Füzes Feri nem," mert ráadásul a tanár egy latin idézettel rákoppintott egykori tanulójára. Füzes „a rossz diák leplezetlen zavarával végigmustrálta volt tanárját, közeledett hozzá. — Silentium, — szólt Szunyogh, felemelve reszkető ujját és végtelen kicsinyléssel nézett át ezen az incifinci lovagon — silentium, — ismételte most már magának, belesüppedve mámorába, abba a békébe és csöndbe, mely majd eljön nemsokára — silentium. Füzes Feri leült és azon gondolkozott, elküldje-e hozzá másnap segédeit."[44] Az alkoholizmus tragikus áldozatának bővebb teret szán az író, mint a testben és szellemben friss kartársának. Bizonyára szándékosan, elrettentésül, hisz bizonyos, hogy a valóságban is felvetődött — főleg a vidéken — ily példány, találkozhattunk a mélységbe zuhanó pedagógussal is, aki értékesnek indult, de szenvedélyének zsákmányaként pusztult el.

Az „Aranysárkány" című diákregényében is néhány ellentétes karakterű tanáregyéniséget ismerünk meg. A főhős ismertetése előtt mellékszereplőként

[42] Kosztolányi Dezső: Pacsirta c. regényéből. (Athenaeum kiadás) 77. o.
[43] Kosztolányi Dezső: Pacsirta c. regényéből. (Athenaeum kiadás) 37—38. o.
[44] Kosztolányi Dezső: Pacsirta c. regényéből. (Athenaeum kiadás) 143—144. o.

jellemzi a tantestület néhány tagját. Az öreg Tálos, a történelem tanára, 39. évét szolgálja. A tanulók visszaélnek korával, ki már semmit se vesz rossz néven, óráján eltűri a diákcsínyeket, rendetlenségeket, személyének gúnyolását. Fóris tanár rideg, türelmetlen, bosszús a tanulókra játékuk miatt, nagyon szigorú, egyébként gyáva; a nyolcadikosokat csürhének, vén szamaraknak nevezi, a legkisebb rendetlenkedést is keményen megtorolja; a kicsinyek iránt is kíméletlen, veri, pofozza őket, halánték-hajukat felfelé húzza. Biró Gyula fiatal tanár, angyali természetű, szeretik a diákok, hisz barátkozik velük, és megnyugtatja az érettségire készülőket, hogy nem lesz semmi baj; művelt, jól beszéli a magyarokkal rokon népek nyelvét. A regény cselekményének központjában dr. Novák Antal fizika szakos tanár áll, kötelességtudó nemcsak az iskolában, de az iskolán kívül is tanítványaihoz kapcsolódik, figyeli játékukat, és a felereszteti papírsárkányhoz is magyarázatot fűz. Még külsejét is leírja Kosztolányi. Ruhája és kalapja évszakonkint változott, de mindig ugyanaz, épp így a két nyakkendője is. A diákokkal barátkozása nem volt cimboráskodó jellegű. Haladó nézeteket vallott, meteorológus, a zivatarok figyelője, szabad idejében a szertárban dolgozott, s a fizikai kísérletekhez asztalosnak és lakatosnak való tárgyakat is készített. A felsőosztályú tanulók számára teadélutánokat honosított meg, ezeken is oktatott, mégis a tanulóknak tetszett a kéthetenkénti összejövetel rendszeresítése. Az utcán nyájasan visszaköszönt diákjainak, a szülőkkel állandó kapcsolatot tartott fenn, de mindennemű ajándékot visszautasított, nem sértően, hanem magyarázkodón, hogy ilyesmire nincs szükség, mert minden tanulónak barátja, és szívesen foglalkozik mindegyikkel. Felesége meghalt, háztartását egy öreglány rokona vezeti. Jólelkűségét bizonyítja, hogy otthona egyik szobáját átengedte Gergely iskolaszolgának. Mindezek dacára a tanulók figyelik magánéletét, egyik-másik kutatja gyarlóságait. Egy hanyag nyolcadikos tanulójával szemben az osztályvizsgán is nagylelkű, az érettségire bocsátja, de a főigazgató megbuktatja és ez a fiú két régebben elbuktatott, züllött lelkű, csavargó életet folytató fiatal ember felbujtásának engedve, azokkal szövetkezik, és egy sötét éjszakán orozva merényletet követ el Novák tanár ellen. Nem annyira az ütések, mint gyötrődései által kerül lázas beteg állapotba. Az ágyban is tépelődik. Nem hisz *Leibniznak*: „Nem neki van igaza, hanem annak a másiknak, aki valahol azt írta, hogy a pedagógus hamarabb téved, mint a gyermek. Aki a lámpát viszi elöl, gyorsabban megbotlik, mint aki követi."[45] Úgy hiszi, tévedett, mert a merénylettel gyanúsított tanulót önérzetében többször megsértette. Fóris kartársa meglátogatta, helytelenítette Novák módszerét, gyalázta az ifjúságot, afrikai vademberekhez hasonlította, az ismeretlen tettesek feljelentésére buzdította, addig pedig revolverrel járjon, mint ő. „Novák nem értette őt. Pedig az is tanár volt, ő is tanár. Az egyik a pedagógia militánsa, a másik pedig a nevelés remetéje és szerzetese, a szenvedő pedagógus."[46] Lelkiismeretfurdalására, pesszimizmusára új tápot ad egyik tanítványa, Glück László, a szegény zsidó fiú látogatása, az egyetlen látogatója diákjai közül, magával hozva a csoportképet. E mindig mellőzött tanítványáról megtudta, hogy mennyire megdöbbentette őt a huligánok orvtámadása, mert „minden ösztönével utálta az erőszakot és rettegett tőle, borzasztó emlékek alapján." A tanár eszébe jutott, hogy tőle soha nem kérdezte, hogy mi az apja, mert zsidó, így az apja egy másik zsidó, bár az iskolában vallás tekintetében nem tett különbséget. Most, hogy kérdésére azt felelte,

[45] Kosztolányi Dezső: Aranysárkány c. regényéből. 170. o.
[46] Kosztolányi Dezső: Aranysárkány c. regényéből. 171. o.

hogy tanár akar lenni, lebeszélni igyekezett erről. Ne legyen tanár, legyen más. Akármi. Ha kedve és hajlama megmarad foglalkozzék a tudománnyal. „Mi tanárok, csak félig-meddig foglalkozhatunk vele. Csak népszerűsítjük, átadjuk másoknak. A mi igazi feladatunk az apostolkodás, a nevelés, az embermentés . . . és ez meglehetősen nehéz dolog . . . A mi pályánk küzdelmes és szürke. A tudósoké gyönyörű és fényes . . . Az első pedagógusok rabszolgák voltak. Görög rabszolgák. Ők kísérték el a gazdagok gyermekeit a gimnáziumba. Mi is rabszolgák vagyunk. A szeretet rabszolgái. Azzal a különbséggel, hogy mi mai pedagógusok nemcsak a gazdagok gyermekeit kísérjük el a gimnáziumba és aztán tanítjuk, ameddig lehet, hanem mindenkiét. Mi a jutalom? Nem sokkal több, mint azoké."[47] A helyi újságban rosszakaratú, hazug „leleplező" cikk jelenik meg Novákról, és az izgalmak öngyilkosságba kergetik. A diákok pedig csak a tízéves találkozó alkalmával — késő elégtételként — helyeztek koszorút sírjára. És mi lett tanártársai sorsa? Tálos Bélát öregsége és betegsége vitte el az életből, Fóris megrokkant csendes ember lett, Bíró Gyula a Lipótmezőn halt meg. — Mi a tragédia oka? Az író nem fűz semmit az eseményhez, nem indokol, elégnek tartja, hogy ihletét a valóságból merítse, azután csak fest és úgy hiszi hogy „végeredményben a legfinomabb jellemfestő is oly durva eszközökkel dolgozik, mint a szobapiktor. Ellentétek bujkálnak bennünk, állandó kölcsönhatásban, át-átalakulva."[48] De e kort nem eléggé ismerő pedagógus némi analízist kíván, nem elégedvén meg az öngyilkosságot elkövető tudós tanár, PÉTERFY JENŐ példájával, „ki inkább lett volna toboz egy pinián Itáliában, mint középiskolai tanár Budapesten."[49] KOSZTOLÁNYI regényhőse, dr. Novák sorsának okai sorában elsősorban saját vallomását kell figyelembe venni. Nem figyelte meg és nem eléggé ismerte tanítványait, azok tudásának elbírálásánál formálisan járt el, elnézte, hogy egyik tanítványa egyoldalúan a sportba elmerülve kikapcsolódik iskolai kötelezettségei alól. Igaz: nem támaszkodhatott a tantestületi közösségre, mely különböző jellemű és nevelési stílust alkalmazó emberekből állott. Ám a fő ok társadalmi; az akkor meggyökeresedett imperialista rendszer okozta végzetét, az a rendszer, mely a gimnáziumot csak saját iskolájának tekintette, urakat nevelő intézménynek. Erre a források gúlái állnak előttünk, de szerény bizonyítékul megelégszünk az utalással egy az időben működő lelkes, haladó szellemű tanár, HÉBER BERNÁT írására. Hivatkozik az osztályok zsufoltságára, a tanulók elosztásának helytelenségeire, az osztályozás igazságtalanságára, amidőn egyetlen felelettől függ minden és a gyors munka még a legnyugodtabb tanárt is izgalomba hozza.[50]

KOSZTOLÁNYI az oktalan és türelmet nélkülöző *vad szigort alkalmazó* nevelők ellen sokszor foglal állást *novelláiban* is. Egyikben feltárja, hogy ilyfajta nevelés reakciójaként fokozódik a gyermeki csínytevés, a megtorlás kielégítésének vágya. A színhely egy gimnázium internátusa, melyben a hecceket űző diákok a nagy félelem miatt nevetnek sokat. „A tanárjaink többnyire sovány és szigorú papok voltak, akiknek izmos kezében irgalmatlanul suhogott a sárga nádpálca. Exaltált arccal csináltak rendet. Mióta neszét vették, hogy az iskolában forradalom üti fel a fejét, minden pillanatban felbukkant hátunk mögött a fekete reverenda, egy-egy papi alak, szikáran és sápadtan, mint a hittérítő a vademberek között."

[47] KOSZTOLÁNYI DEZSŐ: Aranysárkány c. regényéből. 172. o.
[48] KOSZTOLÁNYI DEZSŐ: Írók, festők, tudósok. II. kötet. 212. o.
[49] KOSZTOLÁNYI DEZSŐ: Írók, festők, tudósok. II. kötet. 217. o.
[50] Magyar Paedagogia. HÉBER BERNÁT: Igazságszolgáltatás az iskolában. 1909. 282.

„A parasztgyerekek vastag nadrágját kegyetlenül kiporolták. Tizennégy-tizenöt évesek voltunk, mégis gyerekek, vásott, furcsa kamaszok. Átkutatták a zsebeinket, a fiókjainkat, nem szabad volt kimennünk a városba, éjjel állandóan virrasztott egy fráter. Mi azonban túljártunk az eszükön. A motozás után onnan, ahol nem is sejtették, bűvészkézzel kivettük azokat a szerszámokat, melyek az ugratáshoz elengedhetetlenül szükségesek voltak. Ismertük a terepet. Az egész diákotthon ki volt preparálva céljainkra." És most következnek a csínytevések leírásai. „Az igazgató késő délután maga elé hívott bennünket, a zöldposztós asztal elé, ahol két égő gyertya között fekete feszület komorlott. Lángoló arccal beszélt: — Az ördög incselkedik veletek. Az ördög . . . Helyzetünket menthetetlennek láttuk. Meg voltunk győződve, hogy már mélyen elzüllöttünk, nem lehet rajtunk segíteni és a pokol vár ránk, melynek kínjait a hittanár a biblia szörnyű szavaival, kárminnal és feketével festette le nekünk. Decemberben két diákot kicsaptak. Ekkor kicsit megszeppentünk. De az üldöztetés még erősebben összekapcsolt és most már a kétségbeesés dühével tréfáltunk. Igaz, a tréfáinkat csak egymáson próbáltuk ki."[51]

De novelláiban a pedagógusokról akad egy-egy derültebb kép is. A jószívűség néha úrrá lesz a szigorúságon. A gyermekek a tanteremben angol—bur háborút játszanak, amikor benyit az osztályba a különösen szigorú latin tanár, ki azt követelte, hogy „még álmukban is elfújják a rendhagyó igéket és jaj volt annak, aki valamit elvétett." Persze, a harcosok között azonnal helyreállt a béke, de az egyik kis diák első ízben felvett új tavaszi ruhája elszakadt. Keservesen sírt, nem éppen a kár miatt, hanem félelmében az apai megtorlástól. A tanár megszánta, szobájába vitte, tűt és cérnát vett elő s bár sokáig tartott, de megvarrta a fiú kabátját.[52]

A tanár, távol az élettől, nem tud lépést tartani a társadalmi szokásokkal, ócska, készen vásárolt öltönyben jár, és egyik volt tanítványa győzi meg arról, hogy igazán csak az olcsó, ami drága, hisz a katedrán is a „Lex minimum"-ot idézte. Megfogadja a fiatalember tanácsát, és elhatározza, hogy az általa ajánlott belvárosi cégnél rendel mértékutáni öltönyt, hol részletfizetési kedvezményben is részesülhet. A jelzett ház emeletén megpillantotta a táblát, rajta aranybetűkkel: Tailor for gentleman. Belép az üzletbe, mértéket vesznek, majd két próba után elkészült az öltöny. Teljes összegben kifizette és új ruhájában tíz évvel fiatalabbnak érezte magát. Sietett tanácsadójához, ki megállapította, hogy a ruha szűk is, bő is, nem szakértő munkája. Kiderült, hogy nem az ajánlott cégnél volt a 12/b-ben, hanem a 10-ben, egy híres kontárnál. A bajon nem lehetett segíteni.[53]

A falusi tanító is csak keserű csalódásban részesül. Egy üzletben 25 pengőért ócska, művészietlen, mosolygó gipszangyalt sóznak rá, ezt szánta rokonainak karácsonyi ajándékul. Egész éjjel tépelődött: megfelelő-e ez az ajándék, melyen biztató az „emlék" felírás. A rokonok az ajándék átvételénél örömet mutattak, de ivás közben megtudta, hogy az azelőtti karácsonyokra hozott ajándékok: a sörös készlet, kancsó és poharak, cigarettatárca nincs meg már, és bizonyára a legújabbnak is ez lesz a sorsa. Otthon siratta életét és kicsiségét.[54]

*

[51] Kosztolányi Dezső: Novellái. (Révai kiadás.) I. kötet. Tréfa. 163. o.
[52] Kosztolányi Dezső: Novellái. (Révai kiadás.) III. kötet. Öreg pap. 339. o.
[53] Kosztolányi Dezső: Novellái. (Révai kiadás.) III. k. Tailor for gentleman. 108. o.
[54] Kosztolányi Dezső: Novellái I. kötet. A gipszangyal. 226. o.

A HORTHY-korszakhoz érkeztünk. Fölösleges részletezni az egyes szakaszokat, a kommünt követő véres ellenforradalomtól HITLER-rel a fasiszta rablóháborúban való részvételig. Ez utóbbi szakaszban KOSZTOLÁNYI már nem élt, de különösen a reakció ideiglenes stabilizációjának éveiben költői és írói munkája jelentősen átalakul, a rendszerrel szembeni állásfoglalás jellemzi alkotásait.

Még az irodalom-elmélet tekintetében is módosítja előző nézetét, hangoztatja: „Tartalom és forma, élmény és művészet, annyira egybeforrad, hogy az egymásba nőtt, eleven szálakat semmiféle lélekbuvár se fejtheti szét, nem tudja megmondani, meddig tartalom és meddig forma, meddig élmény és meddig művészet."[55] Szeretett volna eddigi politikai izoláltságából is kiszakadni, de csak a vádolásig jutott el. Az emberiségnek „tíz évre volt szüksége, míg megértette, hogy milyen istentelenség és gyávaság volt a háború."[56] Hogy látta a pedagógust? Gyermeki emlékeinek hatásaként, majd költészetében kit felemelt, kit bírált, sőt kárhoztatott. Példái egyéni jellegűek, csak a pedagógusokat jellemző társadalmi vonások, elkülönülések, bárgyúságok, gyarlóságok tipikusak. A tanár-költőket és írókat elvonatkoztatja hivatásuktól, vagy volt nevelői működésüktől, BABITSon, JUHÁSZon kívül KAFFKA MARGIT, ENDRŐDI SÁNDOR, FÜST MILÁN, KIRÁLY GYÖRGY, MÓRA FERENCZ, KUNCZ ALADÁR, SZERB ANTAL és még néhány más tanár-poéta az Olimpuszra kerül, nagy szeretettel nem is méltatja, hanem dícsőíti őket, mint az irodalom jeleseit, de tanári mivoltukról említés sem történik. — Megváltozott. Más lett élete utolsó éveiben. „Tébolyítóan idegen, sivár korszak lett számára a világ."[57] „Érzéseken alapuló filozófiája át-meg átszövődik az elesettek iránti részvét, a kisemberek iránti szeretet s a világ hibás berendezkedése felett érzett fájdalom ezer jelével. Bármennyire is arra törekszik, hogy ne álljon ki egyik oldal mellett sem, embersége gyakorta mégis állásfoglalásra készteti a nép oldalán, különösen a húszas évek vége felé, amikor a világválság egyre több egzisztenciát tesz tönkre" — állapítja meg SZABÓ GYÖRGY Kosztolányiról írt tanulmányában."[58] Immár észreveszi a fehér rabszolgákat, s nem az egyén hibáit vizsgálja, hanem a nép szellemi és erkölcsi fejlesztésére hivatott közösség elnyomottságát, fájdalmát, pária sorsát. És a költő riporterré alakul, úgy érzi, feladatává lett a társadalmi problémák feltárása. Az Alakok-ban minden foglalkozáshoz tartozót meginterjuvol, s egyéni nézetét csak a kérdések és feleletek után fejezi ki. A megkérdezettek — típusok, fajtájuk jellemző tulajdonságaival. Szereti a szenvedőket, neki is fáj, ami nekik. Megfigyelései alaposak, tárgyát úgy dolgozza fel, mintha csakugyan élő emberekkel való beszélgetését rögzítené.

A HORTHY-rendszer kultúrszellemét először az óvodában figyeli, s így látja az egyébként lelkiismeretes óvónő szerepét: „70 gyermek. Emmi néni, a vezető óvónő. 16 éve óvja a kis gyermekek testét és lelkét. A gyermekek életkora 2 1/2-től 6 és 1/2 évig. A nap imádkozással kezdődik. Azután 3 perces torna, majd egyórás beszélgetés . . . Délben ingyen ebéd, ma rántott leves és tarhonya. A gyermekeket erőltetni kell az evésre . . . Az óvónő panaszkodott, hogy lenézik mesterségüket. — „Kicsodák?" — A tanítónők. (Fojtott keserűséggel, mintha holmi gőgös királynőkről beszélne.) Igen. »Pelenka-jogászoknak« neveznek bennünket. De most minden törekvésünk az, hogy egyenjogosítsuk magunkat a

[55] KOSZTOLÁNYI DEZSŐ: Írók, festők, tudósok. II. kötet 307. o.
[56] KOSZTOLÁNYI DEZSŐ: Írók, festők, tudósok. II. kötet 307. o.
[57] KOSZTOLÁNYI DEZSŐ: Bölcsőtől a koporsóig. (Szépirodalmi kk.) 16. o.
[58] KOSZTOLÁNYI DEZSŐ: Bölcsőtől a koporsóig. (SZABÓ GYÖRGY bevezető tanulmánya) 14. o.

tanítónőkkel. — Milyen furcsa. Az óvónőt lenézi a tanítónő, a tanítónőt a tanárnő, a tanárnőt az igazgató és így tovább, mindig körbe-körbe. Holott az önök munkája talán a legnehezebb pedagógia, a pedagógiának egy művészi, dadaista ága." — Az óvónő nem szégyenlős. A vesződségért örömet és szeretetet kap cserébe. A vezető Emma néni „lábujjhegyen járhat elszenderedő táborában . . . Hajadon, nem volt sohasem gyermeke. De most 70-et adott neki Isten."[59] Levonható a riporter értékelése a szakmáról: a különböző iskolafajok nevelői között fennálló válaszfal, az óvónő túlterhelő munkája stb. a bajok oka.

Enn él sokkal megrendítőbb egy *tanár interju-anyaga*, melyet — minthogy dokumentumnak számítható —, részletesebben ismertetünk. Szombat délután keresi fel kétszobás-konyhás lakásában. Kopog az ajtón, mert a csengettyű nem szól. „A tanárné nyít ajtót, aki ronggyal törölgeti kezét . . . Az egész lakás konyhaszagú. Ma savanyú káposztát ebédeltek . . . A konyhából kilép a tanár úr, ő is törölgeti kezét, segített a konyhában a feleségének." Görög—latin—német szakos, az irodalom doktora, 42 éves, de márráncos arcú, három gyermeke van. Tiszta jeles tanuló volt, tanárai tanácsolták e pályát, de oklevele megszerzése után évekig nevelősködött, s semmi hasznát nem vette annak, amit az egyetemen tanult. Csak évek múlva, akkor is protekcióval, nevezték ki. Most oly nagy a tanárhiány, hogy már a középiskolákban ösztöndíjakat tűznek ki, de alig van eredmény, hóbortos diák az, ki erre a pályára szánja magát. „Beszéljek? Hát beszélek. Előbb azonban nézzen meg. (Föláll . . . Közszemlére teszi magát.) Ez az egyetlen ruhám, a kommünben csináltattam, azóta eladtam ferencjózsefem et, melyben valaha érettségiztem, mindenemet, amim volt. Igen, ebben tanítok is. (Kabátja ujját mutatja.) Foszladozik, a feleségem olykor levágja és beszegi. Ezért olyan rövid. (Váratlanul föltakarja nadrágjának rozzant többször foltozott-stoppolt alapzatát.) Ezzel azonban már baj van . . . Állandóan ülnöm kell a katedrán, nem sétálhatok a padok között, a gyermekek észrevennék, s azok barbár, kegyetlen kritikusok. Kinevetnének." Az újságíró kérdésére elmondja, hogy tizennyolcéves szolgálat után havi fizetése 256 pengő. Egy tavaly érettségizett tanítványa 350 pengő fizetést kap. Minthogy feleségének sincs ruhája, társaságba nem járhatnak, „meg aztán ki kíváncsi ilyen savanyú, unalmas, elmaradt emberekre? A tanárasszonyok cselédmunkát végeznek, padlót sikálnak, olyan ripacsos a kezük, hogy szegények még egymás előtt se szívesen mutatkoznak." Egyetlen vágyuk a fürdőszoba, de ezt nem tudják elérni. A tanár napirendje: reggel hatkor kel, kitisztítja az egész család cipőit, aztán szenet hord a pincéből a harmadik emeleten levő lakásába, fáradtan ér az iskolába, hol a tanárok leadják előírt órájukat, és gyakran helyettesíteniük is kell. Egy-egy osztályban 60 tanulót kell tanítani és fegyelmezni. Eredménytelenség nemcsak a nyelvi tárgyaknál, de a többinél is. „Az történik, hogy akinek ismerjük az apját, azt fölszólítjuk, a többiek pedig vagy jelest, vagy elégtelent kapnak. A tanterem levegője csömörletes. . . . A tízpercekben felügyelünk. Annak előtte elbeszélgettünk tanítványainkkal, de manapság csak mogorván rendőrködünk közöttük." Azelőtt órákat töltöttek el a tanárok az órákra való felkészüléssel, jegyezték a kérdéseket és azokat a tanulókat, kiket felelésre felhívnak. Ma már a tanulók nevét sem tudják. Kínos dolognak tartja a tanár a heti 300 dolgozat javítását. Elmondja, hogy jutalmazás helyett eltörölték a korpótlékot, karácsonykor pedig egy rendelettel felemelték öt évvel a szolgálati időt. Csak a képviselőtanárok vannak kedvezőbb helyzetben. Végül elmondja, hogy a diákok nem

[59] Kosztolányi Dezső: Bölcsőtől a koporsóig. Óvónő c. riport. 437. o.

érdeklődnek semmi iránt. Az órákon játszanak, az óra nagy része a játékok elkobzásával folyik. Utolsó kérdés: „— Hogy állunk a tekintéllyel? — Köszönöm, rosszul. A jobb érzésű tanuló-ifjú csak szánalmat érezhet ilyen kopott legények iránt. A tekintély: az erkölcsi és anyagi javak folyománya . . . Mihelyt elhagyják a tanintézetet, megszüntetik a köszönést." — A riporter utójegyzete: „Nem bírom tovább. *Eddig még sohasem beszéltem senkivel, akiben ennyi keserűség lappangott volna.* Találkoztam ínségesekkel, de azok legalább nem látták az inségüket. Ez az értelmes, művelt osztály azonban lát . . . Indulok, menekülök, futok innen. A tanár úrnak még hatvan görög dolgozatot kell kijavítania. Íróasztalán ott a vörös tinta. Ujjai, körmei vöröstintásak. Mintha vér csorogna róluk. A tulajdon vére."[60] Íme a történelmi tényekkel alátámasztott realisztikus sötét valóság. Iskola és nevelő együtt pusztul. KOSZTOLÁNYI azonban itt is visszatekint és nem előre. A sötétségben faggyúgyertyát pislogtat, a múlt felidézésével akarja szobáját bevilágítani. Csak kesereg, de egy szót sem hallat a felszabadulás miként jéről, meginterjuvolt tanárja nem politizál, nem kíváncsi a jövő útjára, nincs érzéke a megújhodás iránt, nincs forradalmi szemlélet, csak bánat és jajgatás.

A diagnózis, a helyzet feltárása novelláiban és kisebb rajzaiban is fellelhető. Néhányat kiszedünk belőlük. — A nyelvtanárnő az ötödik emeleten lakik, a mosókonyha mellett. 34 éves. Reggeltől estig járja a családokat, melyeknél nyelvleckét ad. Sehol sem talál megértő melegséget. Reggeltől estig csönget az ajtók előtt. Otthonában kivész belőle a véleménye, hangszálai is alig működnek. Szürke, tartalmatlan életét csak az álmok teszik változatossá.[61] — A vasúti váróteremben, vonatjukat várva, két tanító beszélget. Az egyik sovány, ruhája kopott seszínű, a másik kövér, parasztbekecsben, csizmában, nyakas tanyai ember, szemben a sovánnyal, ki afféle egér-paraszt. A tanfelügyelőnél voltak a városban, valami fontos ügy elintézése miatt. Most, hogy a fogadtatáson már túlestek, Verpeléty tanfelügyelőről folyik a párbeszéd, megegyezve abban, hogy hallatlan-alak, rabiátus ember. Elégületlenségük immár forradalmi színezetű. „ — Rabiátus, — szólt a sovány — legyen rabiátus a kutyájával, ne velem. Ki vagyok én? A cselédje vagyok? A kutyája vagyok én? . . . Kettőn áll a vásár. Én teljesítem a kötelességem, de akkor megkövetelem, igen meg-kö-ve-te-lem, hogy emberségesen bánjon velem a hatóságom." Elbeszéli kartársának, hogy mikor előadta sérelmét, Verpeléty meghunyászkodott, különösen, mikor fegyelmit kért maga ellen. A másik úgy tudja, hogy Verpeléty bukás előtt van, menesztik, persze, az ilyen felfelé bukik, Pestre helyezik őt. Mire a sovány: „Csak a fegyelmimet várja be. Akkor majd eldől, ki a gazember." A kövér helyesli társa kifakadásait. A lázongás addig tart, míg a csengő jelzi a vonat indulását a szegedi tanyák felé, ekkor cókmókjukat álmosan szorongatva szállnak a vonatba.[62]

A nyomornak, elkeseredésnek nincs határa. Nem mindenki van abban a „kedvező" helyzetben, hogy állásában siránkozhasson, vagy lázadozzon. Tömegesen vannak állásnélküliek is. E sötét, vigasztalan helyzetet mutatja be KOSZTOLÁNYI egyik novellájában. A kávéházban egy asztal végén ül a tanár, előtte hazai és külföldi folyóiratok tömege, és elmélyed a keresztrejtvényekben, melyeket csaknem kivétel nélkül megfejt. „Már nyolc éve a görög és latin nyelv okleveles tanára s már nyolc éve nincs állása. Unalmában megtanult arabul, per-

[60] KOSZTOLÁNYI DEZSŐ: Bölcsőtől a koporsóig. Tanár c. riport. 360. o.
[61] KOSZTOLÁNYI DEZSŐ: Novellái. (Révai kiadás.) I. kötet. Szürke glória. 251. o.
[62] KOSZTOLÁNYI DEZSŐ: Novellái (Révai kiadás.) I. kötet. Verpeléty. 218. o.

zsául és törökül is. „Éleseszű, pompás vitázó. Midőn valahogy pénzhez jutott, lóversenyre járt, majd teljesen elzüllött.[63]

Kosztolányi azonban Marcel Pagnol: Topáz című darabjának bírálatában rámutat, hogy a kapitalizmusban másképp is alakulhat az állásnélküli tanár sorsa. Topáz fiatal segédtanár, kötelességtudó, „a munka, a becsület bolondja", fennkölt erkölcsi elvek hirdetője, tanítványainak ingyen ad magánórákat, tantermében kartonlapokat akaszt ki ily fölírásokkal: „A szegénység nem bűn." „A pénz nem boldogít." De megjárja: elbuktatja a bárónő fiát, és nem hajlandó bizonyítványát meghamisítani. Makacs igazságszeretete miatt — szülők panaszainak indokolásával — az igazgató elcsapja. Szegényt jobbról-balra pofozzák, valósággal átpofozzák a túloldalra. Mert fordulat következik: a facér tanárt egy panamista havi ezer frank fizetéssel igazgatónak szerződtette, csupán azzal a kötelezettséggel, hogy nevét a beadványokra odaírja. Most már akár új táblákat készíthetne új felírással, mint „Csak a szegénység a bűn. Csak a pénz boldogít." Csak később látja, hová került. Tiltakozni próbál a becstelenség ellen, rendőrséggel fenyegetődzik, az elsikkasztott pénzek visszahelyezését követeli. De már hiába, mert közben bűntárs, cinkos lett. Megnyugodik abban, hogy ilyesmi ebben a korszakban egyáltalán nem tisztességtelen dolog. Így lett Topáz tanár „beérkezett" világfivá és panamistává. — Úgy látszik, a bírálat nem arathatott köztetszést, mert az író így nyilatkozik: „Nem értek egyet azokkal, akik felhánytorgatják, hogy a korszak mégsem ennyire romlott, s ahelyett, hogy a bűnösöket püfölnék, a szatírán verik el a port."[64]

*

Nem tetőzzük tovább az adathalmazt. Oly költőt vizsgáltunk a nevelést életcéljuknak vallók szempontjából, ki azt vallotta: „Ember vagyok, embernyelven írok és természetesen együtt érzek szenvedő embertársaimmal."[65] Azok a nagyok méltatták, kik még rövid ideig itt maradtak. Különösen kiemelkedő Babits nekrológja: „Mind a ketten vágytunk a világ teljes átélésére és kifejezésére." Vázlatait puskini jellegű alkotásoknak minősíti, mert az eleven és forró valóságból indult ki. „Gyermekek voltunk mind a ketten, de kettőnk közül ő volt a felnőttebb gyermek." — Költészete déli harangszóként hatott Babits Mihályra, mindig a fiatal, pompás újságíró és gyermek-emlékeihez kapcsolódó poéta maradt, de bámulta benne a stilisztát, a tudóst és nyelvészt is.[66] És magasra tartják egyéniségét Szerb Antal, Schöpflin Aladár, Illyés Gyula és még számosan, csak még József Attila róla írt költeményéből idézzük: „Testvérünk voltál és lettél apánk . . . . . Reméltél; én is. Tudtuk, hogy hiába, mint tudja, ki halottat költöget."[67]

Amikor a pedagógusok kerültek tollára, otthon hagyta lantja húrjait, de szívét magával hozta, hogy ha bátorítani nem is tudta őket, megkönnyezze az elkallódottakat, az elesetteket. Novelláiban, elmélkedéseiben az élet egy darabját mutatja be, riportjai megtörténteknek tekinthetők, alakjai mintha élnének és a költő ütőerejüket fogja. A pedagógusokat, főként az ifjabb generációt, mindezek kalauzolják egy borús, csillagok nélküli sötét éjszakában.

[63] Kosztolányi Dezső: Tengerszem. Barkohba c. novella. 201. o.
[64] Kosztolányi Dezső: Színház. (Nyugat kiadása.) 134—136. o.
[65] Kosztolányi Dezső: Kortársak. I. (Nyugat kiadása.) 284. o.
[66] Babits Mihály: Írás és olvasás c. műve. Kosztolányi. 358—367. o.
[67] József Attila: Kosztolányi c. költeményéből.

A testi és szellemi ínségben elfogadott aforizma a Quem di odere . . . és ez megüli a pedagógusok lelkét. KOSZTOLÁNYI ezt lerombolni törekszik. Ismételve álláspontját: Nem az istenek, hanem az emberek gyűlölete nyomja a nevelőket, ők azok, kik nem törődnek a kultúra munkásaival, hisz az iskolát csak szükséges rossznak tartják. És hangsúlyozza KOSZTOLÁNYI, hogy a pedagógusok tekintélyét csak erkölcsi és anyagi javak teremthetik meg. Nevelőink társadalmunkban megváltozott feltételek között dolgoznak: a dolgozatban feltárt élményeket és képeket azonban bizonyára tanulságosnak tartják.

Эдён Кертес:

ДЕЖЁ КОСТОЛАНЬИ О ПЕДАГОГАХ

Дежё Костоланьи, венгерский поэт и писатель первой половины 20 века в своих трудах изучал роль и творчество педагогов, а также занимался подробно их общественным и материальным положением. Автор данной статьи собрал и оценил высказывания и положения писателя, относящиеся к деятельности педагогов.

Ödön Kertész

DEZSŐ KOSZTOLÁNYI ABOUT PEDAGOGUES

Dezső Kozstolányi was a Hungarian poet and writer in the first half of the twentieth century. In his papers he has dealt a great deal with the role, work, social and material situation of pedagogues. Author collected and evaluates the statements of the writer relating to pedagogues.

MEGJEGYZÉSEK EGY KÉTÉRTELMŰ PEDAGÓGIAI IRÁNYZATRÓL

Az „Erziehung und Leben"[1] nyugatnémet kötet margójára

A szerzők e tanulmánykötetet Herman Nohl-nak ajánlották, az idős mester 80. születésnapjára. Az ajánlás nem pusztán tisztelgés a hosszú éveket nevelői tevékenységgel eltöltött pedagógus munkája előtt. A születésnapra ajánlott kötetben Nohl életművének követői az életmű folytatását váltják valóra. A kötet gondozását és az előszót Otto Friedrich Bollnow, Nohl volt göttingai asszisztense, ma a mainzi egyetem tanára, vállalta. A szerzők a „tanítvány" tanítványai: Karl Heinz Günther, Konrad Mohr, Horst Roche és Arnold Stenzel. A témaválasztással a 20. század elejének németországi „reform" törekvései őriztetnek meg. Azokat a pedagógiai eszméket kívánják a szerzők a mai kor, a mai Nyugat-Németország követelményeinek megfelelően áthangolni, amelyek — az előszóban használt finom fogalmazással — az 1933-as németországi politikai események által kegyetlenül megszakíttattak."[2] Ennek a pedagógiai irányzatnak vezéralakja Nohl, s egyes képviselőit a kötetben elemzett pedagógiai gondolkodók között is megtalálhatjuk: Fritz Gansberg, Heinrich Scharrelmann, Karl Wilker. Egy önálló, az irányzat szellemét képviselő mai tanulmánnyal jelentkezik Arnold Stenzel: A vándorlás antropológiai funkciójáról és pedagógiai jelentőségéről szóló írásával. Az irányzat elnevezése is Nohl-hoz fűződik, mert könyve alapján „die pädagogische Bewegung in Deutschland" néven ismeretes ez a ma Nyugat-Németországban reneszanszát élő pedagógiai irányzat. Így ír erről egy mai nyugat-német pedagógiai enciklopédia: „... a Herman Nohl által összefoglalt és megírt ‚Pädagogische Bewegung' meghatározás igazolódott, s tartós fogalma lett a pedagógiának az 1900—1932-es években". „A ‚Pädagogische Bewegung' 1933-ban félbe szakíttatott. De amint szabaddá vált az út, és az uniformizálás és a politizálás évei után gondolatai ismét elevenné váltak, megmutatkozott — anélkül, hogy létre jött volna egy új pedagógiai irányzat —, hogy ebben (Pädagogische Bewegung) készen találjuk minden további pedagógia lényeges hozzájárulását."[3]

A kötetben vizsgált pedagógusokat a svájci pedagógiai lexikon mint a nevelés úttörőit tartja számon. Így ír: „Scharrelmann és Gansberg a brémai és a hamburgi tanítók köréhez tartozott, azokhoz, akik törekedtek az iskolai oktatás megújulására." „Gansberg működése a beszédoktatás újjáformálásával és elmélyítésével kezdődik." Wilker úttörője a pedagógia általános megújításának.[4]

Az irányzat hívei érzik, hogy a kor, a 20. század szelleme, nem tűri tovább a megkövesedett pedagógiát. A régi pedagógia tarthatatlansága az első világháborút követő összeomlás talaján nyilvánvalóvá vált. A „Pädagogische Bewegung" kibontakozása is az első világháború utáni válságra utal. „Nincsen más gyógymód népünk szerencsétlenségére — írja Nohl a háború után megjelent könyvének előszavában —, mint fiatalságának új módon történő nevelése".[5] A pedagógiának az élet felé kell fordulnia, az életben kell keresnie a nevelés célját, a nevelést az élettel kell összekapcsolni — ez az új irányzat mottója. A nevelés életközelsége minden racionális pedagógiának elemi követelménye, mégis — ha paradox-nak tűnhet is — az élet sajátos értelmezésével tör „új" utat a „Páda-

[1] *Erziehung und Leben*, Vier Beiträge zur Pädagogischen Bewegung des frühen 20. Jahrhunderts von Karl Heinz Günther, Horst Roche, Konrad Mohr, Arnold Stenzel. Heidelberg, Quelle und Meyer 1960. (a továbbiakban i. m.). (Az idézetekben az eredeti szöveg nyers fordítását adjuk.)

[2] I. m. 7. o.

[3] Die Pädagogik im XX. Jahrhundert. Stuttgart. Ernst Klett Verlag, 1960 (21—2. és 24. o.)

[4] Bern. Francke A. G. Verlag, 1951.

[5] Pädagogische und politische Aufsätze, Jena, 1919.

gogische Bewegung" a nevelésben. Ez az „új" nem egyéb, mint a német imperializmus társadalmi szükségleteinek kifejezése. A 20. század Németországának uralkodó ideológiája: az életfilozófia befolyási körét a pedagógiára is kiterjeszti. „Nohl-nál ez nem jelent mást, mint levonni Dilthey életfilozófiájának pedagógiai következményeit" — írja Nohl kommentátora.[6]

Az életfilozófia megerősödése a kilencszázas évek első évtizedeire esik. Ugyanis az első világháború utáni válság megrendítő élménye mellett a kibontakozó új társadalmi életforma, a szocializmus kétségtelenné teszi az imperializmus társadalmi egyensúlyvesztését. A szocializmus az emberi értelemre hivatkozva épít a megismerés és a társadalmi fejlődés objektív törvényeire. A megrendült, biztonságát vesztő polgári lét a szocializmus elleni harcában nem menekülhet teljes világnézeti szubjektivitásba, meg kell őriznie az objektivitás látszatát; ezt természettudományos és technikai fejlődésének létszükségű követelményei is így kívánják. Az élet fogalmával és a hozzá kapcsolódó kategóriák apparátusával teremtenek az életfilozófusok olyan kétértelműséget, ami e szükséges világnézeti követelményeknek megfelel. Ugyanis az élet objektív, de ugyanakkor szubjektumhoz kötött. A másik fogalom, amivel operálnak, az élmény, ez pedig olyan lelki jelenség, amelyben az objektív hatások szubjektivizálódnak. Maga az élmény mindig szubjektív, csak a tárgyát meríti a külvilágból. Az életet logikai fordulattal azonosítják a megélt élettel: az élménnyel. Így teszik szubjektivvé az élet fogalmát oly módon, hogy az objektivitás látszatát is fenn tudják tartani. Az életfilozófia másik kétértelmű tétele szerint az élet, a megélt élet gazdagabb, mint az értelem. A materializmus is vallja, hogy „. . . szürke minden elmélet . . . De zöld az élet aranyfája". De ezt abban az értelemben ismerjük el, hogy a szellem, az ész, az emberi értelem csak megközelítő igazságot tud szakítani élet aranyfájáról. S a mefisztói kétkedés nem veti el az értelem végtelenre törő optimizmusát. Az életfilozófia elveti az ész és az értelem igazságát, amikor az élményt a fölé helyezi, s a világ megélését teszi a megismerés végső alapjává. Ebből fakadóan válik a megismerés organonjává, eszközévé az intuíció. Ez a leegyszerűsített szkémája az életfilozófia élet fogalmának.

A „Pädagogische Bewegung" az életfilozófiának ezzel az életfogalmával operál, amikor mottójává a pedagógia életközelségét teszi. Ezt az irányzatot képviselői szerint is életpedagógiának nevezhetjük. S ha képviselői, szubjektív törekvéseik szerint, célul a nevelés megújhodását tűzték is ki, reformtörekvéseikkel objektíve koruk társadalmi szükségleteit elégítették ki az életfilozófia világnézeti talapzatán.

Most már nézzük azokat az érdekes összefüggéseket, amelyekhez az életfilozófia pedagógiai konzekvenciáinak levonása vezet, kivált a nevelési cél és a nevelés elméleti megalapozottságának kérdésében. Az életpedagógia nem tud objektív nevelési célt kitűzni, sőt objektív formájában még a művelődési eszményt is kétségessé teszi.[7] Wilker szerint a nevelést megragadni csak úgy lehet, ha a nevelésnek attól a fogalmától eltekintünk, amely „egy meghatározott valóság szükségletei által aktivizál", „amely tudatos akaratot előlegez."[8] Nohl szerint pedig a nevelés független az államtól, az egyháztól, a jogtól, a gazdaságtól, minden párttól. A növendékeket nem szabad semmilyen objektív célnak, világnézetnek alárendelni.[9] Ez jelenti Nohl számára — többek között — a nevelés autonómiáját. Az objektív nevelési cél hiánya nemcsak az életpedagógia sajátossága. Ugyanezzel a jelenséggel találkozhatunk a több irányzatból ötvözött Pädagogik im XX. Jahrhundert c. enciklopédikus nyugat-német pedagógiai kötetben is. A könyv szerzői elemzik a nevelés célját a filozófia, a vallás a tradíciók nézőpontjából, majd levonják a következtetést, hogy: „el kell tekinteni a nevelés jelenkori egyetemes céljának egyoldalú, leegyszerűsített formulájától. *A tartalom nem megfogható*, egyes mozzanatok azonban kiemelhetők." (Kiemelés tőlem, K. K.) E mozzanatok megvalósítását is kétségessé teszik, mert egy következő fejezetben a nevelés hatékonyságát korlátozó tényezőknek abszolút jelentőséget tulajdonítanak."[10]

[6] Im. 73. o.

[7] „A művelődés objektív formájában kérdésessé vált. A különböző kultúrhatalmak gyakran éles ellentétben állanak egymással, és a nevelő, aki felelős a fiatal ember egységes életéért, az előtt a kérdés előtt áll, hogyan igazodjék el az ellentétek között." (I. m. 87. o.)

[8] „. . . el kell tekinteni a nevelés fogalmának olyan felfogásától, amelyen meghatározott akarat által jellemzett emberi együttélést értenek. . . Mindegy, hogy ezen egy műveltségeszmény elérésének, vagy az elveszett eredethez való visszatérésnek érdekében képzésről vagy emberformálásról beszélnek. Az is mindegy, hogy ezen „vezetést" vagy „spontán növekedést" értenek-e. A nevelésnek minden ilyen értelmezése már előlegezi a tudatos akarat felfogását, mely egy meghatározott valóság szükségletei által aktivizál." (I. m. 50. o.)

[9] „Az új pedagógia alap-beállítottságát meghatározóan jellemzi, hogy a nevelés lebeg mindig a szeme előtt. Nem játssza a növendék előtt valamilyen objektív hatalom végrehajtó tisztviselőjének szerepét. Nem rendeli növendékét az állam, az egyház, a jog, a gazdaság vagy egy párt valamilyen világnézete alá." (I. m. 83. o.)

[10] A szerzők megkülönböztetnek olyan korlátokat, amelyek a nevelés területén kívüliek és olyanokat, amelyek a nevelés területéről származnak. A nevelésen kívüliek közül „az első alapvető és végleges határt az ember nevelési lehetőségeinek a hit állítja". A második korlátot „a filozófia antropológiai ága állítja, amely nélkül a pedagógia nem mehet semmire. Ez minden nevelés határának felismeréséhez jut: az ember lényegében nem változik, nem lehetséges

Fenti kitéréssel csak utalni kívántunk arra, hogy objektív, egyetemes cél kitűzésének tagadásával más uralkodó pedagógiai irányzatoknál is találkozhatunk, ez nemcsak az életpedagógiára jellemző jelenség. Bennünket közelebbről most az a kérdés érdekel, miért nem tűz ki az életpedagógia egyetemes, objektív nevelési célt. A válaszban bonyolultan szövődnek össze a szálak a társadalom fejlődési perspektívája, az ember egyéni életének távlata és a nevelés objektív, egyetemes célkitűzése között. Nézzük talán meg először, hogy a közbenső láncszem, az ember egyéni életének távlatai, milyen irányba vezetnek, az ember egyéni életcéljai hogyan függnek össze az objektív nevelési cél kitűzésének kérdésével.

Az ember egyéni életének távlatai életcélok kitűzésében realizálódnak. Az életcélok az emberek több irányú kapcsolatait tükrözik, olyanokat, amelyek embertársaihoz és a társadalomhoz fűzik. Ugyanakkor az egyéni célokban meghatározóan jelentkezik a társadalom fejlődési tendenciája. Az egyéni életcélokban válik az ember számára legérzékletesebben átélhetővé az ember kis világa és az ember nagyvilága közötti kapcsolat minősége. Ezért ezek a célkitűzések választ adnak arra a kérdésre, hogy az ember életformájával elégedett vagy elégedetlen. Az életforma igenlése vagy tagadása lehet ösztönös és lehet tudatos. Az életcélokban megtalálható az egyéni élet erkölcsi értelme, esetleg annak hiánya. Az életcélok vallanak az egyéni élet értelméről, hogy az egyén számára az élet milyen formában értelmes. Ahhoz azonban, hogy az egyén számára az élet értelmesnek tűnjön, az életcél léte perdöntő. Természetesen az életcél önmagában még nem adja meg az egyén életének *objektív* erkölcsi értelmét. Az életcél objektív erkölcsi értelmét kétségtelenül a társadalmi motiváció minősége dönti el. Ezért vezet el a kérdés megoldása korunk nagy dilemmájához: szocializmus vagy kapitalizmus. Ugyanis az imperialista dekadencia egyik kórtünete az a tendencia, hogy mind több ember éli át egyéni életének értelmetlenségét, mind több ember döbben rá az élet értelmetlen voltára. Az élet értelmetlenségére való ráébredés, ez az életérzés az egyén életformájának ösztönös tagadásából ered, s innen már nem is nagy az út a tudatos tagadásig, az új életforma kereséséhez és felleléséhez. Ezért a dekadencia szellemi termékeinek középponti feladata e kérdéssel foglalkozni. Választ adni arra a kérdésre, mi is az egyéni élet célja és feladata. Lehet-e az egyéni életnek értelme. Itt csak utalásszerűen említjük meg, hogy az egzisztencializmusnak — többek között — abban is áll a varázsa, hogy ezt a kérdést feszegeti, és adekvát módon ábrázolja az élet értelmetlenségét átélő, létbizonytalanságban élő, absztrakt halálfélelemtől gyötört értelmiség pszichiológiájának karakterét. Az életfilozófia sajátos választ ad erre a kérdésre. Elismeri, hogy kora, az imperializmus társadalma nyomasztólag hat az emberre; az ember „ősi" vágya, hogy az objektív követelmények szorongatásából kiszabaduljon. Elemzett kötetünk egyik szerzője, Stenzel a vándorlás antropológiai funkciójának jelentőségét abban látja, hogy az megszabadítja az embereket az objektív céloktól, a társadalom nyomasztó követelményeitől. Így — többek között — ezeket írja a vándorlás antropológiai funkciójáról: „A vándorlás... a merev életrend minden bilincsét lerázza, hogy *az élet értelmét nyugtalanságban, kötetlenségben és céltalanságban lássa.*" (Kiemelés tőlem, K. K.)[11] „Eltűnik nemcsak a múlt minden gondjával, de a jövő is, amely követelményeivel fenyeget, elveszíti fontosságát. Ehhez jön még, hogy a vándorlás nemcsak térben céltalan, hanem időben is. ... Így *az ember a pillanatnak él, kiélvezve azt.* Az idő múlása elveszíti fontosságát." (Kiemelés tőlem, K. K.)[12] *Az életfilozófia tehát világnézetileg szentesíti az objektív céloktól való menekülést.* Védjelzi a mának élést, mert a ma örömei elhomályosítják a holnap gondját. Tehát az életfilozófia válasza arra a kérdésre, van-e az egyéni életnek objektív értelme, a következő okfejtésen nyugszik. Az egyéni élet értelmét — mint ezt már aláhúztuk — az ember egyéni távlatainak objektív célkitűzéseiből meríti. Ez mindig társadalmilag motivált, akkor is, ha ez az egyén számára nem tudatos, mert hiszen bonyolult közvetítéseken keresztül érvényes. Az imperializmus objektív törvényei pedig — ahogy ezt az életfilozófia is elismeri — az ember egyéniségét eltorzítják, a személyiség kibontakozását korlátozzák. Az egyéniség, a humánum megmentését ezért az objektivitástól való menekülésben látják. Ebben az összefüggésben az ember egyéni életé-

lényegében megváltoztatni, mint személyiség befolyásolhatatlan. Tehát végső soron személyiség nem hathat személyiségre . . . Harmadik határt a mindennapi nevelési praxis mutatja, amelyet az átöröklés tudománya indokol." A nevelésben levő korlátok elsősorban a gyermek egyéniségéből, személyiségéből származnak. Bármilyen kitűnő pszichológiával is rendelkezik a nevelő, megfoghatatlan és előre nem látható, hogy a növendék bizonyos hatásokra hogyan is fog reagálni. Ugyanilyen korlátozó tényező a nevelő személyisége. De a nevelői hatások azáltal is korlátozódnak, hogy nemcsak az iskola hat, hanem az utcától a rádióig kiszámíthatatlan hatások érhetik a növendéket. Azért a nevelő mégsem marad útravaló nélkül. Ez az útravaló, ha furcsának is tűnik, ennyi pedagógiai pesszimizmus láttán a pedagógiai optimizmus: mert „végül is, mégis le kell szögezni, hogy a korlátoknak az ismerete nem állhat a tanár és a nevelő tudatának előterébe, nem bénithatja lendületét. Minden realizmus mellett a neveléshez szükséges a bátorság a nehézségek áthidalására és a jövőbe vetett hit". (Die Pädagogik im XX. Jahrhundert.)

[11] I. m. 111. o.

[12] I. m. 103. o.

nek nem lehetnek objektív célkitűzései, az egyéni életnek nem lehet objektív értelme. Az ember egyéni életének csak szubjektív értelmét valósíthatja meg, s ezt is csak úgy, ha a külvilág zavaró momentumaitól elzárkózik. A külvilágtól való elfordulás egy csapásra két legyet is üt. Mert a belső világára koncentrált ember nemcsak az imperializmusnak fordít hátat, hanem az emberiség jövőjének : a szocializmusnak is. Az az ember, aki humánuma megmentését az objektivitástól való menekülésben látja, nem találhatja meg a szocialista perspektívában az élet értelmes megoldási útját. A szocialista eszmék világméretű győzelme, vonzó ereje mindinkább ad lehetőséget arra, hogy a szocialista életforma az emberek egyéni perspektívájává váljon. S kivált ez utóbbi lehetőség következtében társadalmilag jelentős az életfilozófia válasza : hogy az egyéni életnek nincsen objektív értelme. Az életfilozófia a céltalanságban, az objektív értelem hiányában találja fel az embernek legjobban megfelelő eredendő életformát. S így hitelesíti az élet értelmetlenségének irracionalista átérzését.

S ezzel, ha szükséges vargabetűt is téve, visszaérkeztünk eredeti kérdésünkhöz, hogy miért is nem tűz ki objektív nevelési célokat az életpedagógia. Kétségtelen, hogy ha az egyéni életnek nincsen objektív értelme, objektív erkölcsi tartalma, ha az ember egyéni életének legfontosabb szubjektív célkitűzése az, hogy a külvilágtól elfordulva önnön belső világára koncentráljon — nem lehet objektív egyetemes nevelési célt kitűzni. Ugyanis minden objektív nevelési cél *nyíltan* utal társadalmi motivációira, *nyíltan* fejezi ki társadalmának szükségleteit, *nyíltan* állítja a nevelés elé az erkölcsi ideált. Itt a nyíltságot kell alá-húznunk, mert az objektív nevelési célkitűzésektől magát elhatároló szubjektivista életpedagógia is társadalmilag motivált, de ez a motiváció nem nyíltan, hanem burkoltan érvényesül. Amikor Nohl az új emberiesség kialakítását a társadalomtól, a külvilágtól való elforduláson keresztül látja megvalósíthatónak,[13] vagy amikor Gansberg és Scharrelmann csak az ember belső világára koncentrálva tartja lehetségesnek az élet teljességét feltalálni,[14] lényegében korának, társadalmának nevelési szükségleteit fogalmazza meg. Felállítják a kor nevelési ideálját : a szemlélődő, önmagára, belső világára figyelő ember eszményét. Az életpedagógiában az életfilozófia pedagógiai konzekvenciái érvényesülnek. A „Pädagogische Bewegung" levonja az életfilozófia pedagógiai következményeit, kialakítja azokat a nevelési elveket, amelyeknek alkalmazásával olyan életszemléletre lehet nevelni, hogy az emberek elfogadják az életet céltalannak és értelmetlennek. Az objektív nevelési cél kérdésével kapcsolatban még egy érdekes életfilozófiai összefüggést kell érintenünk. Nevezetesen azt, hogy az életpedagógia elhatárolja magát az erkölcsi neveléstől, feloldva az etikát a nevelői valóság fogalmába. Mohr, Nohl pedagógiáját elemezve, kimutatja, hogy az életpedagógiának a régi pedagógiai irányzatokkal való ellentéte e kérdésben a legkiélezettebb. Míg a régi pedagógiai irányzatok nevelési célkitűzéseiket az etika követelményeiből merítették, az életpedagógia abból indul ki, „hogy mindig neveltek, anélkül, hogy rendelkeztek volna egy olyan pedagógiai elmélettel, amely etikára és pszichológiára épül."[15] Világos, hogy ha az életfilozófia tagadja az élet objektív erkölcsi értelmét, nem adhat az életpedagógia nevelési célkitűzéseinek objektív erkölcsi eszményt. Itt megint a nyíltságról, vagy a burkolt érvényesülési formáról van szó. Mert az életfilozófia, amikor tagadja az élet objektív erkölcsi értelmét, ugyanakkor meghatározott magatartásforma kinevelésére sugalmaz, meghatározva az életpedagógia erkölcsi nevelési feladatait.

A kor szükségleteinek burkolt kielégítése itt is kétértelműen történik. Ugyanis az életpedagógián vörös fonálként húzódik végig az a nevelési követelmény, hogy az embert az élet teljességének átélésére kell képessé tennie. Fel kell oldani az ember egyoldalú fejlődését, az emberi totalitásra hivatkoznak. S a hagyományos nevelési irányzatokkal azért állnak ellentétben, mert ez a pedagógia „szolgáló leányává" lett az elgépiesedésnek, maga is

[13] Nohl célkitűzéseiről írja Mohr: „... a különböző mozgalmak egységes akaratát abban fedezi fel, hogy új emberség kialakítását kívánják elősegíteni. Ehhez tartva magukat, a társadalom és a művelődés minden céljával és követelményével szemben állanak. Minden racionalizálódáson és elgépiesedésen túlmenően az ember egyéni kibontakozását és alakulását ... kívánja biztosítani." (I. m. 88. o.)

[14] Gansbergről és Scharrelmannról írja kommentátora: „A reformereknél mind erősebben előtérbe kerül az a felismerés, hogy a teljes élet akkor tárul fel, ha az ember a külső benyomások sokaságától elzárkózva saját belső világába (Besinnung) igyekszik behatolni." (I. m. 35. o.)

(Zárójelben jegyezzük meg, hogy természetesen e pedagógiai gondolkodók szubjektív célkitűzéseinek jóhiszeműségében nincsen okunk kételkedni. Mi csak az irányzat objektív funkcióját vizsgáljuk, azt, ami a szubjektív célkitűzések ellenére is érvényesül.)

[15] „A nevelés önállósága szemben a többi művelődési területekkel ... a legélesebb ellentétben akkor mutatkozik, hogyha azzal a két tudománnyal állítjuk szembe, amelyek a múltban minden pedagógiát meghatároztak: az etikával és a pszichológiával. Az etika adta a nevelés célját, amire neveltek ... Pedagógia akkor tűnt lehetségesnek, ha ezek a tudományok előbb általánosan érvényes szisztémába rendeződtek. Ezzel szemben áll az a tény, hogy már akkor is mindig neveltek, amikor még nem rendelkeztek olyan pedagógiai elmélettel, amely az etikára és a pszichológiára épül. Tehát a pedagógiának nem kell ebből a két tudományból kiindulnia, hanem a nevelői valóságból." (I. m. 86—87. o.)

gépiessé vált, és feladata az embert társadalmi rendre nevelni... Ember-anyagot az előírt formába belepréselni."[16] A hagyományos pedagógia az ilyen társadalmi szükségletekből meríti egyetemes objektív nevelési célját. Ez a racionális ésszel megmagyarázható nevelési szisztéma tehát fogalmilag megragadható. Ha tehát az ész, az értelem az elgépiesedés szolgálatában áll, akkor az elgépiesedés, a torzulás feloldásának elvi alapja az irracionalizmus. Így az életpedagógia nem merítheti a nevelés objektív kritériumait, objektív nevelési céljait a valóságból, fogalmilag nem fogható meg, nem magyarázható. Mert szerintük a valóságot ésszel, értelemmel megismerni csak egyoldalúságában lehet. Az életpedagógia törekvése pedig az élet teljességének elérése, az élet teljessége az ember által csak az élet teljességében élhető át. S itt kapcsolják be az élmény fogalmát, hogy ezt az élet teljességének érdekében szembe állíthassák az ésszel, az értelmi megismeréssel.[17] Ilyen bonyolult logikai apparátussal teremtik meg az objektivitás látszatát, miközben az élet szubjektivizált fogalmában oldják fel a külvilágot. Az életre, az élet teljességére való hivatkozással alakítják ki azt a magatartási formát, amellyel az ember az élettől, a külvilágtól elfordul.

Mit jelent a nevelés mint gyakorlati tevékenység az életpedagógia fogalomrendszerében? Nohl szerint a nevelés „szenvedélyes viszony", amely az ember eredendő vonásaihoz tartozik, ösztönös alapokra épülve, fogalmilag nem megragadható, irracionális jelenség.[18] Gansberg és Scharrelmann szerint pedig a nevelés alapja „együttlétben" (Miteinandersein) „megélni" (Miterleben) az életet a növendékkel. E folyamaton a gyermek spontán „nevelődését" érti, amelyben a gyermek megéli saját lényegét. A nevelői feladat: a tévedőt megértő szerető közellét, hogy a növendék az élet megélésén keresztül önmagára eszmélhessen, elérhesse a teljességet.[19]

Ezekből az előzményekből magától értetődően következik a nevelési tevékenység ösztönös volta.[20] S itt jutottunk el az életpedagógia magvához: a tudatos nevelői teoria tagadásához.[21] Paradoxnak tűnhet, hogy egy nevelésről szóló tanulmánykötetnek középponti gondolata a nevelés elméleti megalapozottságának kétségbevonása. De ez az életpedagógia belső logikájából következik. Ugyanis, ha egy pedagógiai irányzat abból indul ki, hogy objektív nevelési célt nem állít, akkor tudatos nevelési elmélettel sem rendelkezhet, és ez még az oktatás elméleti megalapozottságának tagadásához is vezethet. Az életpedagógia hívei a céltudatos oktatás és képzés elvével szembeállítják az élmény gondolatát. Szerintük egy meghatározott szisztéma szerinti oktatás egyoldalúvá teszi a gyermeket, mert a módszeres oktatásnál „a felvett tudás mennyisége a mértékadó, s nem a tanulók belső részvétele."[22] Az életpedagógia — ismét sajátosan — racionális gondolatokat eltorzítva teszi kétségessé az oktatás elméleti (didaktikai és metodikai) megalapozottságának szükségességét. Tudott dolog, hogy nem egyedül a közölt és felvett ismeretanyag határozza meg a tanulók tudásszintjét, hanem — ez — a tanulók „belső" részvételével, alkotó tevékenységével, a növendék aktivitásával együttesen. Az aktivitás, az alkotó feldolgozás pedig mindig utal a tapasztalatra, az élményszerű feldolgozásra. Az életpedagógia az aktivitás, „belső "részvétel, az alkotó feldolgozás lényeges mozzanatát hangsúlyozza. De ezt olyan módon teszi, hogy az alkotó feldolgozást szembe állítja az ismeretanyaggal, az oktatás *objektív* tartalmát meghatározó leglényegesebb tényezővel. Itt érdekes összefüggések kerülnek

[16] I. m. 52. o.

[17] „Az élmény köti össze a lényeget a valósággal, az egyedi embert az eredendő valósággal. Ez a lényeglátás . . ., ez „a lélek minden erejével" történő megimerés fölötte áll az észnek, az értelemnek, amely előtt az egész megragadása és megismerése el van zárva." (I. m. 54. o.)

[18] „A nevelés alapja tehát egy érett embernek szenvedélyes viszonya egy fejlődésben levőhöz, annak saját akaratából, hogy az saját életét és formáját elérje."

Nohl a nevelési vonatkozást „szenvedélyes viszonynak" nevezi — s ahogy később kifejti — az ösztönös alapokra épül. Fogalmilag nem ragadható meg, mert emberi létünk darabját képezi és alapvetően irracionális. Csak körül írni lehet. „Szenvedélyes" azt jelenti, hogy az odaadásnak fokozott formájáról van szó, amelyben mindenekelőtt lélek és szívjóság is szerepet játszik . . ." (I. m. 82. o.)

[19] „. . . minden új nevelés magva: megértő »együttes megélés« (Miteinandersein) . . . A megértésben egyúttal nyilvánvalóak a korlátok is, amelyek az ember pedagógiai magatartásában és az emberi együttélésben az ember autonómiájából származnak. Nyilvánvaló, hogy az »együttlét« nem »vezetés és követés«, nem »formálás és formálódás«, hanem minden embernek azzá kell magától lennie, amilyen lényegénél fogva lesz; ott ahol cselekedetei által egyoldalúvá válik, ez az egyoldalúság önmagától korrigálódjon. Ami a nevelő tennivalója, az a tévedőt megértő, vagyis szerető közellét . . . a felhívás arra, hogy megélje lényegét." (I. m. 58. o.)

[20] „A nevelés — Nohl szerint — az emberi élet alaptevékenysége, és a pedagógiának első kérdése, ezért nem úgy hangzik, hogy a nevelés hogyan menjen végbe, hanem ahogyan a nevelés láthatóan végbemegy." (I. m. 95. o.)

[21] „Amennyiben az ember benne van az életben, mindig tud arról valamit anélkül, hogy arról valamilyen teoriával rendelkeznék. Ez a tudás az egyszerű életről a nevelés életfogalma." (I. m. 13. o.)

[22] A kötet egyik szerzője, Günther ezt így fogalmazza meg: „Ők — az életpedagógia hívei — elfordulnak attól, hogy az életet metodikai egységbe hozzák, és ebből az iskolában egy mesterséges képződményt építsenek fel, hogy ennek segítségével uniformizált módszert alkalmazzanak a tanulókra. Abból a feltevésből indulnak ki, hogy a tanulók mindig az életben állanak, és ezért azok tapasztalati életét teszik az oktatás alapjává. Az iskolában az életet nem kell »csinálni«, hanem a tanulók tapasztalatait kell elmélyíteni . . . Ez a tétel a gyermekek saját élményeiről két szempontból fontos . . . nem a felvett tudás mennyisége a mértékadó, hanem a tanulóknak belső részvétele. Másrészt ezáltal, általában, az anyag korlátozása jön létre, amit a tanulók belső lényege határoz meg. Ezáltal az élmény gondolata a képzés gondolata fölé emelkedik, és erősebben a sokoldalú ideál felé orientálódik." (I. m. 36. o.)

napvilágra, a tartalomnak és formának az oktatásban érvényesülő problematikájáról. A tartalom és forma a marxista didaktikában is vitatott kérdés. Kétségtelen, hogy a probléma leegyszerűsítéséhez vezetne, ha azt mondanók, hogy a tartalom az ismeretanyag, a forma a módszer, amelyet az ismeretanyag kizárólagosan határoz meg. Azt azonban a leegyszerűsítés kísértésének elkerülésével is állíthatjuk, hogy az oktatás objektív tartalmának lényeges és meghatározó jegye az *ismeretanyag*. Emellett a formához viszonyítva meghatározó tartalmi jegyként szerepelnek a tanulók életkori lehetőségei, a pszichikai, az organikus fejlődési szint, s ide sorolhatnók a didaktikai feladatot is. E tartalmi jegyek jelentkeznek az oktatás formai oldalában, a módszerben, de itt is az oktatás objektív tartalmát meghatározó lényeges jegyként tükröződik az ismeretanyag. Az életpedagógia „didaktikai" felfogása erről a kérdésről nemcsak a tartalom és forma meghasonlottságára utal. „Gyermekközpontú" pedagógia látszatát öltve az oktatás tartalmát meghatározó jegyként ismeri el a tanulók belső élményvilágát. S meg kell mondani, hogy itt nem is az életkori lehetőségekre utal, hanem az egyedi gyermek belső élményvilágára. Ebben az összefüggésben azt sem mondhatjuk, hogy az életpedagógia — bár egyoldalúan — fontos pedagógiai elvet hangsúlyoz. Arról van szó, hogy az életpedagógia szubjektivizálja az oktatás tartalmát, amikor — felfogása szerint — a felvehető ismeretanyagot az egyedi gyermek belső élményvilága határozza meg. Ezzel az életpedagógia letér a tanulók értelmi fejlődése elé állított követelményrendszer tudatos, módszeres kialakításának útjáról, és a tudatos értelmi fejlesztés helyett az ösztönös növekedés ingoványos talajára lépett. Így a módszer, a formai oldal, amelyet a tanulók belső élményvilága határoz meg, elveszít minden tudatos elemet, ösztönössé válik. Az életpedagógia „metodikájá"-nak abszurditása nyilvánvalóvá válik, ha ezt egy konkrét kérdésen keresztül vizsgáljuk meg.

Gansberg és Scharrelmann — ezen elvek alapján — foglalkozik a beszéd és írás tanításával. A megoldandó „didaktikai" feladat: a tanulók egyéni élményeit az oktatás alapjává tenni. A tanítási anyag a tanár és tanulók együttes tevékenysége alapján az órán születik. Itt megint úgy tűnhet, hogy egy fontos didaktikai alapelv, a tanulók aktivitása, érvényesül. Az aktivitás valóban érvényesül, de csak spontán, ösztönös formában. Ugyanis az oktatás folyamata nem szisztematikus folyamat, nem előre megtervezett céltudatos tevékenység. A tananyag „az órán születik meg". A tanár nem tananyagot közvetít, hanem életet teremt.[23] A beszélgetés menetét nem a felvett tananyag, hanem a tanulók élményvilága határozza meg.[24] Ha ez sikerrel jár, akkor „az anyag alkotása nem egyoldalúan a tanító feladata, hanem egyidejűleg a tanítványé is".[25] Így válik a tanulók egyéni élménye az oktatás alapjává.

A beszédnek az életpedagógia jelentésrendszerében különös szerepe van, az aktivitásnak sajátos formája. Szerintük az élmény azáltal válik tudatossá, hogy azokat szavakba foglalják.[26] Ez az élményeknek a szavakba öntése, az aktivitás sajátos formája. Az iskolának nem feladata, hogy a tanulóknak új élményanyagot nyújtson. A gyermekek magukkal hozzák emlékeiket. Ezeknek olyan felidézése a feladat, hogy az életre vonatkozó összefüggések jöjjenek létre.[27] Az emlékeknek ilyen átélése, amelyeket „szavakba öltöztetnek": az élmények. Az élményeknek szavakba foglalása a produktivitás egy formája. Ezáltal válik a megélt élet elsajátítottá.[28] Az aktivitás és a produktivitás jelentése az életpedagógiában az egyénre vonatkozik, hogy az egyén ezek segítségével — mennyire tud belső világába behatolni. Ebben az összefüggésben a beszéd elveszti természetes szerepét. Hiszen a beszéd, az emberi nyelv tudatos társadalmi kifejezési forma. Ez bizonyított a társadalomtudományok, a pavlovi reflekszológia által, nem is említve a mindennapi élet gyakorlatát. A beszéd természetes szerepe, hogy az ember gondolatait, felismeréseit stb. szavakba foglalva kapcsolatát a külvilággal szélesítse, mélyítse, s társadalmát tehetségéhez mérten, az emberi nyelv segítségével, szellemi vagy egyéb javakkal gazdagítsa. Az életpedagógia a beszédnek ezzel ellentétes szerepet szánva, az ösztönös elemet teszi kizárólagossá, hogy a beszéd is a belső világ elmélyítését „aktivizálja".

Az írástanítás feladata: a szóbeliség ösz-

[23] „A tanár ne közvetítsen tananyagot, általános módszer alapján, hanem alkotó tevékenységgel, »egy darab életet« teremtsen." (I. m. 21. o.)

[24] Egy ilyen beszélgetés azáltal különbözik a kritizált, a kérdve kifejtő oktatási formától, hogy ez nem módszertani segédeszköze egy meghatározott tényismeret fejlesztésének, hanem hogy ebben a tanulók egyéni élményei válnak a tanítás alapjává. (I. m. 22. o.)

[25] I. m. 21. o.

[26] I. m. 24. o.

[27] Gansberg írja: „Ebben az emlékezésben játszódik le egész szellemi életünk. Azáltal, hogy felébresztjük, kiszélesítjük, elmélyítjük; ezért jövünk össze a kopár tantermekben." Miközben az ember a külvilág szorongató bőségétől elzárkózik, élő folyamat megy végbe benne. És utána gondol . . . Az ilyen utánagondolások mindig az életre vonatkoznak, s ezekben bontakoznak ki azok az összefüggések, amelyek a puszta nézés által rejtve maradnak." (I. m. 23. o.)

[28] Az élményeket szavakba kell önteni . . . a szavakba öntés produktív tevékenység, s ebben építik az új »motívumokat« is. Az ilyen alakítás indítéka a jelenből indul ki. Ez adja a motívumot, amit a megélt élmény kísér. Mondható, hogy ezáltal a múlt állandóan újra íródik, mindig az emlékezést kiváltó motívumok alapján. Ebben az állandó »újraírásban«, aminek sohasem lehet vége, lényege szerint válik a megélt elsajátítottá." (I. m. 25. o.)

tönösségét az írásbeliségbe átmenti. Az írásban a gyermekek ösztönös megnyilatkozásait kell kifejezésre juttatni. GANSBERG és SCHARRELMANN szerint a gyermekek nem az iskolában tanulják meg a nyelvet, hanem már egy meghatározott nyelvi világban mozognak. A tanítás nem kerülheti meg a hozott kifejezési formákat, mert ezzel veszélyeztetné az ösztönösséget. A tanításnak a hozott „konyhai nyelvre" kell épülnie, a tanuló mindennapi beszédmódján fejezze ki magát.[29] Tehát a gyermekek fogalmazványokat írnak, anélkül, hogy stilisztikai, nyelvtani vagy helyesírási szabályokat figyelembe vennének. Történeteket írnak le vad helyesírási hibákkal, tömérdek nyelvtani hibával, olyan írással, amit olvasni csak írója tud. Ezt nevezi GANSBERG „Drauflosschreiberei"-nek, amit „rajta-rá-írásnak" fordíthatunk.[30] Tény, hogy megjegyzik: „ez a kezdet és nem a vég". Erre épül, a tanulók „konyhai" nyelvére, az iskolai nyelv. De hogy ez mi módon történik, arról nem esik a kötetben szó. A hangsúly az ösztönösség megtartásán és szabad kibontakozásán van, ezt húzzák alá és ennek életfilozófiai megalapozottságát fejtegetik.

Végezetül érdemes még a munkaiskolával foglalkozó gondolataikkal megismerkednünk. A munkaiskola lényegét közelíthetjük meg a produktivitás és produkció fogalmának — GANSBERG és SCHARRELMANN által történő — értelmezésével. A produkció nemcsak a szavak birodalmában játszódik le, hanem ezzel a fogalommal önálló emberi alkotásokat is jelölnek. Azzal a megszorítással, hogy ezekkel az alkotásokkal az ember az élet mélyebb összefüggéseibe behatol. Ez így önmagában racionális gondolat. De a produkció kritériumai e racionális tendenciát rögtön megsemmisítik. Ugyanis a feltétel, hogy ezek az alkotások egyediségükben nem lehetnek meghatározhatók, nem lehetnek technikai dolgok. A produkció „produktivitása" az élet megélésének elmélyítése, kiszélesítése. A feladat, hogy ezáltal életet teremtsenek.[31]

Ezért GANSBERG és SCHARRELMANN „... elfordulnak a munkaiskola praktikus, manuális jellegének kiemelésétől. A munkaiskolában nem kerülhet előtérbe a praktikus tevékenység, hanem a belső élet ápolása." „Nem az a döntő, hogy a tanuló ilyen vagy olyan mesterség készségeit elsajátítsa, ilyen vagy olyan tárgy előállításához ért, hanem az, hogy a praktikus munka a szellemi tevékenységre hat. Más szavakkal: ...a műhelyben az alkotó gondolatnak kell érvényesülnie".[32] WILKER a munka jelentőségéről szólva megkülönböztet „mechanikus" és „organikus" munkát. A „mechanikus" a gépies, technikai jellegű munka, az „organikus" a megélt munka, az alkotó, tevékeny ember munkája. Ezt kényszertől és erőszaktól mentesen végzik.

Az életpedagógia torzító burkában megint jelentős pedagógiai gondolatokat találhatunk: a munka nevelő hatásáról. Ugyanis a munka pedagógiai jelentősége nem egyedül a szakmai oktatás, egy szakma jártasságának és készségeinek elsajátítása. Ezen túl mutat a munka emberformáló erejével, az egyéniségre, az ember gondolat- és érzelemvilágára vonatkozó hatásával. A munkával való nevelésben az oktatás és nevelés ekvivalens. A munka nevelői hatása azonban csak akkor érvényesül, ha a tanulók értelmes munkát: társadalmilag hasznos munkát végeznek. Ha a tanulók fantáziájukat, invenciójukat mások számára is hasznos javak előállításában realizálják, ha alkotó jellegű munkájuk a társadalom által elismertetik. A munka nem lehet öncélú. Mert a munka nemcsak csiszolókorongja az ember egyéniségének, hanem a munkán keresztül méri le az ember életrevalóságát, ügyességét, életerejét. A munka adja meg az ember társadalmi értékét. Ebben az összefüggésben nyer nevelő hatást a munka. Ha a munkát ezektől a feltételektől megfosztjuk, mint ahogy ezt az életpedagógia teszi, szembeállítva a munka alkotó jellegét a munka társadalmi hasznosságával, a munka nevelői hatása elvész. Az életpedagógiának a munkáról alkotott gondolataiban is azt a logikai szkémát fedezhetjük fel, amit már más pedagógiai fejtegetéseknél felismerhettünk. Ugyanis egy objektív racionális gondolatot kiemel, és azt szembe állítja érvényesülésének feltételeivel. Ezáltal az általa hangsúlyozott pedagógiai elv elveszíti érvényességét és az életpedagógia összefüggésében más tartalmat nyer. Így a munka, ami az ember,

[29] „A tanuló ne »tanuljon« meg egy meghatározott kifejezési formát, hanem mindennapi beszédmódján fejezze ki tapasztalatait és élményeit — ez találjon utat az iskolához." (I. m. 28. o.)

[30] „A valódi és a hamisítatlan" visszásságnak útja vezette a brémaiakat arra, hogy ne legyenek tekintettel a helyesírási, a nyelvtani és stilisztikai meggondolásokra. SCHARRELMANN írja: „Az osztály a fogalmazványok áradatát produkálja. A gyerekek történeteket írnak le kényszer nélkül, belső szükségletből, vad helyesírással, temérdek nyelvtani hibával, olyan írással, amelyet csak írója tud kisilabizálni..." GANSBERG szerint „A gyerek alkosson tekintet nélkül a helyesírás és a nyelvtan szabályaira." „A reformerek nézetei szerint a szóbeliségnek ösztönösségét csak akkor lehet átmenteni az írásbeliségbe, ha a gyermek nyelvi és írásbeli hibáival elnézőek vagyunk... Az írás szabadsága a kezdet és nem a vég. A reformerek abból indulnak ki, hogy a tanulók a nyelvet nem előbb tanulják, hanem már mindig meghatározott nyelvi világban mozognak. A tanítványok konyhanyelvét a tanítók ún. iskolai nyelv által ne mellőzzék, hanem ezen épüljön fel az iskolai munka." (I. m. 27. o.)

[31] „A produkció fogalmával a reformerek nemcsak az élmény kifejezési birodalmára utalnak, hanem az emberek különböző önálló alkotásaira, amennyiben ezek a megélést elmélyítik és kiszélesítik... semmi esetre sem alkotás abban az értelemben, mint egy technikai készítmény, mert ebben valami körülhatárolt, minden egyediségében meghatározható készül. Ami teremtve legyen, az mindig maga az élet, és produkciónak csak az az értelme, hogy a valóság mélyebb átéléséhez és megértéséhez segítsen." (I. m. 31. o.)

[32] I. m. 32. o.

az emberi nem és a társadalom fejlődésében döntő szerepet játszott, az életpedagógia felfogásában ellenkező előjelet kap. Szerintük : „A munka az emberi létben nem emelkedés egy alacsonyabb foktól egy magasabb emberi léthez, hanem az igazi emberből fakad, mint az emberi lényeg ábrázolása."[33] Felfogásukban a munka teljesen öncélúvá válik, és ezzel — aláhúzzuk — „öncélját" semmisíti meg. A munka „öncélja" az ember fejlődése, de ha a munkát megfosztják attól, hogy egyben a társadalom emelkedését is szolgálja, „öncélját", az ember egyéniségének gazdagodását sem teljesíti. Hiába hangsúlyozza Wilker, hogy az alkotás vágya az ember lényege, ha hozzá teszi, hogy ez csak a „megélt" munkára vonatkozik. Ami alatt az olyan munkát érti, mely nem a produktív, a szó társadalmi értelmében, hanem az általa jelölt „organikus" munkát jelenti, amelynek szerepe az életpedagógia jelentésrendszerében, hogy az embert a külvilágtól, az objektivitástól zárja el, hogy belső világát megélhesse. Hiába emeli ki Gansberg és Scharrelmann, hogy „...ha a műhelyoktatásnak legmagasabb célját elérik, ez : tervszerű nevelése a feltalálóknak", ha hozzá teszi : „Fontos, hogy minden egyes feltalálás nem önmagáért van, hanem egy fajtája a nagyobb összefüggéseknek, „egy darab" élet nagyobb megértéséhez segít.

Az életpedagógia a munkánál is — mint a nevelés más területein — a tudatosság lényeges elemének kiiktatásával, az ösztönös mozzanat előtérbe helyezésével határolja el az embert a külvilágtól, hogy „zavartalanul" eszmélhessen belső világára. Az életpedagógia minden nevelési elve ezt célozza.

Az életpedagógia jól példázza, hogy az objektív nevelési cél hiánya hogyan vezet pedagógiai nihilizmushoz, a nevelés és oktatás elméleti megalapozottságának tagadásához. S azt is kétségtelenné teszi, hogy a magát elvben minden társadalmi determinációtól elhatároló irányzat a gyakorlatban valóságosan társadalmilag motivált. Nincsen másról szó, mint arról, hogy az életpedagógia olyan társadalom nevelési követelményeit fogalmazza meg, amely — hatékonyságának fenntartása érdekében — nem utalhat nyíltan arra a társadalomra, amelynek szükségleteiből meríti nevelési eszményeit ; éppen a burkolt célzatosság az, ami hatósugarát erősíti. Az olvasóban felmerülhet — jogosan — az a kérdés, hogy ha a „Pädagogische Bewegung" irányzatának érvényesülését a nyílt fasiszta diktatúra uralomra jutása megszakította, mégis talán tartalmazhatja a demokratikus, haladó, objektív igazság valami magvát. Kétségtelen, hogy a fasiszta nevelésnek nem felel meg a „Pädagogische Bewegung" irányzata, sőt *tudatos* előfutárának sem üdvözölheti. De az életpedagógia azzal, hogy az ösztönösséget a tudatosság fölé helyezi, hogy olyan nevelési elveket sugalmaz, amelyekkel az önmagára figyelő, a társadalomtól elforduló, passzív, belső világára koncentrált embereket lehet kinevelni, leszerelve az így nevelt ember társadalmi aktivitását, a szelet fogta ki a vitorlából, s ezzel elősegítette a fasizmus térhódítását. S az, hogy az életpedagógia ma Nyugat-Németországban renesszánszát éli, szintén azzal magyarázható, hogy a szelet kell kifogni a vitorlából. Az emberiség életformájának értelmes megoldási perspektívája, a szocializmus, Kelet-Németországban már testet öltött. A két Németország léte kiélezettebben veti fel a problémákat. A szocialista pedagógia — mint ezt már aláhúztuk — a társadalom és a megismerés objektív mozgástörvényeire építi fel nevelési rendszerét ; nyíltan utal a nevelés társadalmi meghatározottságára. Az életpedagógia fogalomrendszerének apparátusával az objektivitás látszatának fenntartásával szubjektivizálja a nevelést. Az élet teljességének „megélése" érdekében helyezi az ösztönösséget a tudatosság fölé. Az életpedagógiát ez a kétértelműség teszi alkalmassá arra, hogy a „Nyugatot" „Kelettel "szemben vívott ideológiai harcában képviselje.

Katona Katalin

A MAGYAR NŐNEVELÉS ÚTTÖRŐI

Összeállította, a bevezetéstés jegyzeteket írta Orosz Lajos. Tankönyvkiadó, Budapest 1962.

Neveléstörténeti kutatásaink mindeddig elhanyagolt területe volt a nőnevelés. Néhány megemlékezéssel, vagy rövidebb tanulmánnyal adózott csupán eddig a magyar pedagógia története a nők évszázados harcának, melyet művelődési jogaikért folytattak. Már maga a témaválasztás is komoly hiányt pótol. A szerző a válogatást az ügy fontosságát szem előtt tartva hosszú tanulmánnyal vezeti be (170. l.), ami már maga is egy külön könyv lehetne. Ezt követi „A magyar nőnevelés úttörőinek műveiből" című 210 oldalas szemelvény gyűjtemény.

A továbbiakban a bevezető tanulmány ismertetésére szorítkozunk csak, hiszen az egyes szerzők nőnevelési nézetei már ebben is ki-

[33] I. m. 32. o.

fejeződnek. A nőnevelés kérdéseit a messzi távlatokból vizsgálja a szerző, de a téma gerincét a magyar polgárosodás felfelé ívelő szakasza jelenti.

Az első fejezetek (A nők helyzetének alakulása a polgári fejlődés megindulása után. Az első leányiskolák ; a polgári nőmozgalom kibontakozása a nyugati országokban. A nőnevelés fejlődése. A nőemancipációs törekvések kezdetei Magyarországon. A felvilágosodás korszakának írói a nők művelődéséről. A leányok intézményes nevelésének alakulása Magyarországon, a felvilágosodás korszakában.) csak felvetik a polgári fejlődéssel együtt jelentkező problémát, a nők felszabadítását és nevelését. Külön érdeme e résznek, hogy a szerző a nemzetközi nőemancipációs törekvésekbe ágyazva mutatja be hazai nőnevelésünk kialakulását. Marxista elemzése mindenütt rámutat arra, hogy a kapitalista társadalom, bár szabad életkörülményeket engedett a nőknek, végsősoron mégis csak a család kötelékei közé szorította vissza, hiszen még maga a francia forradalom baloldala sem tartotta érdemesnek a nőket a politikai egyenlőségre a férfiakkal.

Nőnevelési vonatkozásban a szerző kiemeli, hogy az egyenjogúsítással párhuzamosan jelentkezett, az egyenlő művelődési igény a férfiakkal — természetesen ebben az időben döntően az alsófokú oktatásban. Ez az igény teremtette meg a koedukációs nevelést és oktatást. A munka külön érdeme, hogy a magyar neveléstörténetben először és éppen a nőneveléssel kapcsolatban tár fel néhány fontos adatot a koedukációra vonatkozóan, új, eddig ismeretlen szempontból. A tények bizonyítják, hogy a koedukáció gondolata elválaszthatatlan a nők felszabadulásától.

Az intézményes leánynevelés első nagy úttörője — a már csaknem elfelejtett — Sennovits Mihály, elismerve a nők munkához való jogát, iskolájában is érvényesíteni akarja a munka szerepét. Így Sennovits intézete Tessedik Sámuel szarvasi iskolája mellett egyik első képviselője hazánkban a munkaoktatásnak.

A nőemancipációs és nőnevelési kísérletek a XIX. század első felében a polgárosodás megindulásával ismét fellendülnek. „Brunszvik Teréz nőnevelési törekvései ; A nőkérdés és a nemzeti mozgalom ; A nemesi reformmozgalom és a nőnevelés ; Vita a nőnevelésről az Athenaeum hasábjain ; Karacs Teréz és Teleki Blanka nőnevelés programmja ; Karacs Teréz miskolci intézete ; Teleki Blanka pesti intézete ; Az intézményes nőnevelés fejlődése a negyvenes években ; A nőkérdés alakulása ; A nőnevelés alakulása polgári forradalom idején ; A nőnevelés problémái az egyetemes tanítógyűlésen" c. fejezetek összegezik a felmerült reformkori nőnevelési kérdéseket.

A kialakuló nőemancipációs ideológiai harcoknak élharcosai Brunszvik Teréz és Karacs Ferencné, Takács Éva. A szerző új szempontból mutatja be a magyarországi óvodai mozgalom vezéralakját. Alapos forráselemzés segítségével kimutatja, hogy Brunszvik Teréz már az óvodai nevelés felvetése előtt egy évtizeddel a nőemancipáció oldaláról közelítette meg a nők művelődési és felszabadítási problémáit. Ennek a mozgalomnak egy részletét jelentette csupán az óvodai nevelés elindítása és felkarolása. Brunszvik volt az ifjabb nőnevelő mozgalom elvi irányítója az ő tanítványai Teleki Blanka és bizonyos mértékig Karacs Ferencné leánya Karacs Teréz is.

A tanulmány érdemben legtöbbet a múlt század 30—40-es éveinek nőnevelési irodalmával és vitáival foglalkozik. Bemutatja a női eszmény konzervatív, csak házimunkával foglalkozó típusától a praktikus „életember" típusáig valamennyi fokozatát. A szerző rávilágít arra, hogy a nőnevelés korabeli leghaladóbb képviselője a közhiedelemmel ellentétben nem Teleki Blanka, hanem Karacs Teréz volt. Ő volt az, aki nemcsak a főrangúak, hanem minden leánygyermek számára követelte, az alsó- sőt a középfokú oktatás szükségességét, és ezen az elvi alapon, nem vállalta Teleki főnemesi leányok számára tervezett intézetében a nevelői állást, a szélesebb rétegek felé kaputnyitó miskolci leánynevelő intézet igazgatói tisztét viszont éppen ezért fogadta el.

A nőnevelés azonban nemcsak a nőemancipáció szempontjából és annak függvényeként jelentkezik a tanulmányban. A nőnevelés, mely a XIX. században függetlenné akar válni a fiúiskolák elmaradott nevelési és didaktikai elképzeléseitől, már magában is haladó pedagógiai mozgalom. A nőnevelők intézeteikben, a modern oktatási elvek segítségével modern kultúrát akartak adni növendékeiknek. A fölösleges filozofálás helyett a természettudomány, a történettudomány és a magyar nyelv korabeli magas oktatási színvonalát igyekezték biztosítani intézeteikben. Nem véletlen tehát, hogy e tartalmi munkában olyan személyek vettek részt pl. Teleki intézetében, mint Hanák János és Vasvári Pál.

Természetesen „a nőkérdésnek a nőnevelés problémáival átszőtt nagy vitája — bármilyen gazdag termést hozott – egészében magán viseli a magyar polgári fejlődés elmaradottságát, a vitában résztvevők világnézetének, a feudális társadalmi berendezkedésben gyökeredző korlátait." (66. l.) Polgári és feudális korlátainál fogva nem hozhatott megoldást maga a forradalom sem. Bár az első egyetemes tanítógyűlésen foglalkoznak a nőneveléssel, azt csak alsó fokon akarták megoldani, de ennek megvalósulását is megakadályozták a szabadságharc és az utána következő abszolutizmus rendelkezései.

A szabadságharc bukása után az a nőnevelés, mely a polgárosodás és a nemzeti gondolat egyik zászlóvivője volt, nem élhetett tovább. Bár a hatvanas évek a polgárosodás következtében újabb fellendülést eredményeznek, a demokratikus szellemű nőnevelés derékba tört. „Sajtóhangok a nők hivatásáról és művelődéséről az abszolutizmus korszakában; Az intézményes nőnevelés az abszolutizmus korszakában" c. fejezetek beszámolnak arról, hogy a nőmozgalom célja ebben az időben már csak az uralkodó osztály leányainak férfiakkal azonos szintű nevelése volt.

A hosszúra nyúlt bevezető — mely azonban csak javára irandó a műnek — értékes támogatást nyújt az olvasónak az utána következő szemelvények értékelésében. A szemelvények összeválogatása szerencsésnek mondható, mert képet ad az egész nőnevelési és nőemancipációs harcról Sennovitstól — Brunszvikon — Takács Éván — Fáy Andráson — Karacs Terézen és Teleki Blankán keresztül egész Lövei Kláráig.

A válogatás és az egész tanulmány nemcsak a pedagógusoknak és a neveléstörténészek számára lehet érdekes, hanem művelődéstörténeti vonatkozásai miatt történettudományunk is felhasználhatja, hiszen hazai összefoglaló jellegű nőemancipációs munka még nem jelent meg.

A magas színvonalú marxista általánosítások mellett nem feledkezik meg a szerző az alapos filológiai és pedagógiai részletekig hatoló elemzésről sem, hogy a kettő szintézisében hozzon létre egy igazi neveléstörténeti munkát. Éppen ezért venné örömmel a magyar neveléstörténet, ha Orosz Lajos nőnevelési kutatásait tovább folytatná, és a századforduló mozgalmait mielőbb egy hasonló szintű tanulmányban a nyilvánosság elé tárná.

Kiss György

A PEDAGÓGIAI SZEMLÉBEN 1962-BEN MEGJELENT NEVELÉSTÖRTÉNETI TANULMÁNYOKRÓL ÉS KÖNYVISMERTETÉSEKRŐL

A Pedagógiai Szemle neveléstörténeti rovata az elmúlt évben is közölte az egyre kiszélesedő pedagógiatörténeti kutató munka legértékesebb alkotásait. A kiszélesedést már az a tény is jelzi, hogy a publikációk döntő többsége gyakorló tanárok kutatásainak eredménye. Ez a munka azonban nemcsak személyi összetételében, hanem bizonyos mértékig témájában is kiterebélyesedett. A tizenöt magyar neveléstörténeti tanulmány közül hat olyant találunk, melynek megírása alapos helytörténeti kutatást igényelt. Örvendetes tény ez, hiszen az elmúlt években éppen ennek hiánya jelentette a legnagyobb problémát átfogóbb kutatásaink számára.

A magyar témákon belül a másik kellemes érzést kiváltó jelenség az, hogy a kutatások zöme nem a régi századokkal foglalkozik, hanem inkább a közelmúlt, a Horthy-korszak közoktatási kérdéseivel, sőt már a felszabadulás utáni évek feldolgozásával is találkozunk egy tanulmányban. Maga az a tény, hogy egyre szélesebb körben és ugyanakkor kialakuló szocialista közoktatásügyünk szempontjából fontos, elsősorban polgári nézeteket vesznek kritika alá a tanulmányok írói, egy nagyon egészséges folyamat megindulását bizonyítja a neveléstörténeti feltáró munkában.

Az örvendetes jelenségek mellett azonban mégis meg kell jegyeznünk, hogy a kutatások és a közlemények nem tudnak minden vonatkozásban támogatást és segítséget nyújtani szocialista neveléstudományunknak. Első helyen hiányoljuk, hogy a nevelés területei közül csak az értelmi- és esetleg az erkölcsi nevelés kérdéseivel foglalkoznak a kutatók, és kevesebb figyelmet szentelnek már a politechnikai nevelésnek, és ugyanakkor egyáltalában nem törődnek az esztétikai és testi nevelés múltbeli tapasztalataival.

Bár a fenti kérdésekről egyes szakfolyóirataink (Énektanítás) említést tesznek, mégsem tarthatjuk az eredményeket kielégítőnek. Éppen ma, amikor közoktatáspolitikánk oly nagy súlyt helyez az esztétikai nevelésre, fokozottabb szükségét érezzük ezen a területen is nemcsak a haladó hagyományok feltárásának, hanem a régi ízlésnevelés marxista kritikájának is. Reméljük, hogy az elkövetkezendő kutatások ilyen irányba is ki fognak terjedni.

A fenti megállapításunkkal van kapcsolatban az a jelenség is, hogy a tanulmányok némelyike csak művelődéstörténeti vonatkozásaiban tárja fel az adott korszak problémáit. Nem vizsgálják meg a szerzők a kimondottan nevelési kérdéseket még ott sem, ahol erre lehetőség nyílik. A nevelési intézmények fejlődése kétségtelenül tárgyát képezi a neveléstörténetnek, de soha nem szabad megfeledkezni arról, hogy ezek is csak egy nagyobb nevelési eszménykép érdekében születnek, és így rajtuk keresztül a korabeli pedagógia céljai, törekvései jelentik a kutatások végcélját. A további feltáró munkában, úgy véljük, ezt a szempontot is érvényesíteni kellene.

Egyetemes neveléstörténeti vonatkozásban jelentős tényezőként mutatkozik be a munkásmozgalom pedagógiai elképzeléseinek feltárását célzó forrásközlemény. Ugyanakkor hiányolnunk kell, hogy egyetemes nevelés-

történeti publikációk csak ilyen kis számban (5) jelentek meg. Feltételezzük, hogy ennél szélesebb körben is folyik ilyen irányú kutatómunka pedagógusaink körében.

Neveléstörténetünk egyik elhanyagolt területéhez, középkori oktatásügyünk kialakulásához nyúl vissza Dr. Mészáros István : Világi iskolázásunk kezdetei c. tanulmányában (P. Sz. 7—8. sz.). Kifejti, hogy mivel a polgárság városi iskolái is az egyház kezében voltak, így a világi iskolázás első formáját az iskolamesterek magánoktatásában kell látnunk. Felveti a világi oktatás kapcsolatát a polgárság magasabb igényeivel. Nálunk ez a folyamat adatai szerint a XIV. század végén indult meg. A XV. századból pedig már tankönyv is maradt ránk, György mester kereskedelmi számtanja.

Számos új adattal bővíti a keszthelyi Georgikonról kialakult elképzelésünket Süle Sándor két tanulmánya : Oktatás és közösség a keszthelyi Georgikonban (5. sz.), valamint Pedagógiai munka a keszthelyi Georgikonban (2. sz.). A többnyire az oktatás menetéről, a szemléltető eszközökről, a tanárok és tanulók helyzetéről, valamint a Helikon könyvtár használatáról szóló tanulmányok igen értékes részei a praktikánsok gyakorlati képzését tárgyaló fejezetnek. A Georgikon növendékeinek erkölcsi neveléséről is érdekes leírásokat nyújt a szerző, pl. a társaságon kívüliség miatt a gyakornokok egyetlen szórakozása az italozás. Bár a tanulmányok egy hosszabb értekezés részeit képezik, mégis meg kell jegyezni, hogy az etikai gondolatok mélyebb megalapozást kívántak volna, elsősorban a felvilágosodás filozófiájának gyakorlati megnyilatkozásai miatt. Éppen Festetich fiziokrata elképzelései adják meg a magyarázatot pl. a felemás feudális és kapitalista morálon nyugvó nevelésre.

Komoly elvi problémákat vet fel és próbál tisztázni Bajkó Mátyás : A reformkori nevelésügy néhány elvi kérdése c. tanulmánya (5. sz.). A szerző szerint a három megoldandó kérdés : a periodizáció, az ifjúság szerepe a nevelésügy reformjában, és a közoktatáspolitika összefüggése a nemzetiségi kérdéssel. Legjelentősebb megállapítása a periodizációra vonatkozik. Helyteleníti a történeti és neveléstörténeti korszakbeosztás azonosítását. Kifejti, hogy az irodalomhoz hasonlóan a neveléstörténetben is meg kell találni az elfogadható periodizációs pontokat. Így szükségesnek tartja már 1831, tehát a reformkor kezdete előtt előkészítő időszak beiktatását, amely az 1825—27. évi országgyűléssel veszi kezdetét. Ezt indokolja szerinte a köznevelés megreformálásának polgári szükséglete mellett az Akadémia megalapítása, valamint az Országos Tanügyi Albizottság működésének megindulása is. Ugyancsak ebben a periódusban kezdenek a közoktatáspolitikai harcokban egyre erőteljesebben részt venni a megyék is. Az ifjúság szerepét a nemzeti nevelés kibontakozásában a deákos kultúra elleni küzdelemben látja. A harmadik kérdésben a nemzetiségiek magyarosítását veti fel neveléspolitikai vonatkozásban.

Orosz Lajos könyvének (A magyar nőnevelés úttörői) egy részletét közli megemlékezésként Teleki Blanka halálának 100 éves évfordulójára a Pedagógiai Szemle 10. száma. (Teleki Blanka pedagógiai munkássága.)

A dualizmus korát két tanulmány képviseli. Regős János : Miért nem sikerült létrehozni Vas megyében Eötvös József „népnevelési egyletét" (7—8. szám) c. dolgozatában Eötvös kultúrpolitikájának demokratikus oldalát igyekszik bemutatni. Eötvös a közvélemény megfelelő hangulatának és a népoktatást támogató igényének megszervezése érdekében akarta létrehozni a népművelési egyleteket, melyek lényegében társadalmi szervezetek lettek volna. A szerző alapos, elsősorban levéltári anyagokra támaszkodva bizonyítja be, hogy Eötvösnek ez a próbálkozása is az egyház ellenállása miatt bukott meg. A komoly kutatómunkát eláruló tanulmány értékét csak növelte volna annak rövid felvázolása, hogy Eötvös miért gondolta társadalmi úton megoldani a népoktatást.

A kor tanügyi harcainak egy részletét vázolja fel Felkai László : Tanítógyűlések az 1867-i kiegyezést követő évtizedben c. (9. sz.) tanulmányában. A szerző kiemeli, hogy a tanító-mozgalmaknak nagy szerepe van a konzervatizmussal és a klerikalizmussal szemben vívott harcban. Két tanítógyűléssel ismerkedünk meg az ilyen irányú megnyilatkozások felfelé ívelő történelmi szakaszából : 1870-es és 1874-es évből. A tanítók első országos szintű gyűlésén még érződik az Eötvös-től és a népoktatási törvénytől újat váró hangulat, hiszen itt még olyan kérdéseket tárgyalnak, mint a közös iskolák problémája. A második tanácskozás már főként az oktatási munka kérdéseivel foglalkozik és ugyanakkor teljesen mellőzi a politikai témákat. Ez utóbbi tényben a szerző már a Tisza Kálmán által irányított politika első eredményeit véli felfedezni, mely a kultúrpolitika területén is a megalkuvást igényelte.

A Pedagógiai Szemle második számának Szemle rovata közli Köte Sándor kandidátusi értekezéseinek téziseit : A magyarországi munkásmozgalom népoktatási törekvései a népoktatás alapkérdéseinek tükrében címmel. Az értekezés a kiegyezéstől az első világháború végéig vizsgálja nevelésügyünk alakulását teljesen új aspektusból. Reméljük, hogy mielőbb a nagy nyilvánosság elé fog kerülni nyomtatásban is ez a tézisei alapján sokat ígérő értekezés.

A Tanácsköztársaság egyik kiemelkedő politikai és pedagógiai egyéniségét mutatja be

Kubinyi Ferenc : Krenusz János-t (12. sz.). 1919-es pedagógiai hagyományok feltárásával nem nagyon büszkélkedhet neveléstörténetünk. Éppen ezért külön dicséret illeti a szerzőt. Figyelemre méltó még az a tény is, hogy a témával kapcsolatos eddigi közléseket komoly kritika alá tudja venni saját helytörténeti kutatásai alapján.

A Horthy-korszak közoktatás politikáját tárgyaló tanulmányok közül Jóboru Magda : A nevelés szelleme a Horthy-korszak középiskolájában c. munkája emelkedik ki. A szerző a Klebelsberg és a Hóman miniszterek által irányított iskolapolitika azonos és eltérő vonásait vizsgálja. A neonacionalizmus ideológiáján nyugvó „keresztény-nemzeti" nevelésnek a következő feladatai voltak : A régi nemzeti érzés ápolása és az irredentizmus támogatása, másodszor harc az internacionalizmus ellen, harmadszor a hungarizálás, vagyis visszamagyarosítás az eljudealizálódással szemben. Klebelsbergnél kultúrpolitikai elképzeléseinek kialakulásában a szerző véleménye szerint nagy szerepe volt az olasz pedagógiának. A harmincas évek már a fasizmus erősödését jelentik a politikában, és ez megmutatkozik az egyre agresszívabb iskolapolitikában is. Gömbös jelszava válik uralkodóvá : „...nem tanítani, hanem nevelni kell". A politika és egyben a nevelési eszmény változását a következőképpen jellemzi a szerző : „1924-ben még az volt a közhangulat, hogy minden magyarból legyen egy-egy diplomata, s ezeknek a szakvégzettségét és nyelvtudását kell a revízió szolgálatába állítani. Azóta megváltozott a helyzet, minden szakemberben aktív és offenzív nacionalizmusnak kell élnie ahhoz, hogy a revízió minél előbb megvalósuljon" (316. l.). Az ezekben az években megjelent „Általános és Részletes Utasítások" nagyon alapos nevelési utasításokat is tartalmaznak, ami eddig még nem fordult elő. A szerző kimutatja, hogy nincs lényeges különbség a két évtized nevelési törekvései között, csupán a harmincas években még fokozottabban nyilvánul meg a háborúra és a szocializmus elleni harcra történő felkészítés az iskolában.

Jelentős elvi kérdéseket tisztáz Szabolcs Ottó : A Klebelsberg-féle iskolapolitika osztályjellegének kérdéséhez c. (1. sz.) tanulmánya is. A szerző a kor kiemelkedő politikusainak és magának a kultuszminiszternek írásaiból és beszédeiből vett idézetekkel rombolja szét a „Klebelsberg-mítosz" maradványait. Hangsúlyozza, hogy „Klebelsberget nem az általános műveltség emeléséért érzett polgári felelősségtudat hatotta át és mozgatta, — sokkal inkább a Horthy-fasizmus politikusának nagyon is meghatározott politikai törekvései. Ezek a politikai törekvések pedig a iskolapolitikát alárendelték az ellenforradalom fő bázisa, a magyar történelmi intelligencia, más szóval a középosztály, a magyar dzsentri származású hivatalnokkar érdekeinek" (54—55. l.). Mivel a köztisztviselői pálya az intelligencia előtt elzárult, a kultúrpolitika fő célja hogy a „középréteg" gyermekeit más értelmiségi pályákon helyezze el. „Ennek volt alárendelve a numerus clausus, az ösztöndíjpolitika, a tantervek, a tananyag, az iskolatípusok, az iskolába való felvételek, létszám és összetétel kérdései stb." (56. l.). A szerző egyik nagy érdeme, hogy a történész alaposságával — ahol lehet — a forrásokat beszélteti.

Szinte a fenti téma kiegészítése Heksch Ágnes : Adatok a numerus clausus történetéhez (7—8. sz.) c. tanulmánya. Az 1920. XXV. tc. nemzetiségi és faji szempontok szerint szabályozza a hallgatóság felvételét az egyetemre. Haller István vallás- és közoktatásügyi miniszter a kontingentálást a képzés színvonalának emelése és „a szellemi proletariátus termelésének" elkerülése érdekében szorgalmazza. A tanulmány a Budapesti Egyetem Bölcsészettudományi Karának az 1919. szeptember 17-i tanári üléséről készült eredeti jegyzőkönyv ismertetése, mely a törvény megalkotásának előtörténetéhez és a liberális mondatokba burkolt fasiszta szellemű felsőoktatási politika megértéséhez nyújt segítséget.

A Horthy-rendszer tanárainak nyomorúságos viszonyait tárja fel Dékán Károly : Adalékok az ellenforradalmi korszak középiskolai (gimnáziumi) tanárainak helyzetéről (3. sz.). A tanárok az egyetem elvégzése után évekig állás nélkül várták (ahogy akkor nevezték, a „várakozási idő" alatt), hogy óradó helyettesi beosztást kapjanak. Ezután még további éveknek kellett eltelniük ahhoz, hogy az illető megkaphassa — ha szerencsés — tanári kinevezését. A gazdasági válság csak rontott ezen az amúgyis sivár helyzeten. Több dokumentumot közöl a szerző, melyeket az ÁDOB révén nyújtottak be a tanárok elhelyezésük, ill. életkörülményeik javítása érdekében. A helyzet azonban nem változott a háború kitöréséig. „1938-ban az 1—4 évig tanító tanároknak és tanárnőknek nem kevesebb, mint 83%-a volt helyettes és óradíjas tanár. Az ötéves szolgálattal rendelkezők közül 70% még nem volt rendes tanár, azaz 75—80, illetve 110 pengős fizetésben részesült. A 6—10 évi szolgálattal bíró tanárok közül 31%, a tanárnők közül pedig 44% nem volt kinevezve" (237. old.).

Dancs István : Adatok a nemzeti bizottságok iskolaügyi tevékenységéhez (11. szám) című dolgozata már felszabadulás utáni közoktatásügyünk első lépéseiről ad számot. A széles körű helytörténeti kutatásokra támaszkodó tanulmányban kimutatja a szerző, hogy a nemzeti bizottságok mindenütt segítették az oktatás megindítását, a személyi feltételek biztosítását. A bizottságok rendeleti úton történő megszüntetésük után is a demokratikus szellem

őrzői maradtak az iskolákban köznevelésünk helyes irányának kialakulásáig. A nemzeti bizottságok jelentős szerepet vállaltak a régi uralkodóosztályok műveltségi monopoliumának felszámolásában is, és ezért támogatták a NÉKOSZ mozgalmat, majd pedig az iskolák államosítását.

VITA ZSIGMOND: A háromszáz éves nagyenyedi Bethlen-kollégium c. (10. sz.) tanulmánya Romániából érkezett. A szerző a kollégium története néhány haladóbb mozzanatának kiemelése mellett elsősorban szervezeti felépítését és az abban beállt változásokat írja le. Új ismereteket is szerzünk a tanulmány révén elsősorban a kollégiumban folyó nevelő munkáról. A szerző XVIII. századi adatokra támaszkodva bizonyítja, hogy a gyakorlati oktatás nem volt idegen a nagyhírű intézmény vezetőitől. A kollégium növendékei minden évben részt vettek a nagy kiterjedésű birtok gazdasági munkáiban. Tájékoztatást kapunk arról is, hogy a kollégium középiskolája mellett négy osztályos tanítóképző, valamint 1957 óta óvónőképző is működik.

Az egyetemes neveléstörténetet néhány jelentős évfordulóról történt megemlékezés képviseli elsősorban. SZÁVAI NÁNDOR: Jean Jacques Rousseau-ról (6. sz.) születésének 250. és az Emil című mű megjelenésének 200. évfordulója alkalmából írt nagyon szép megemlékezést. Kiemeli ROUSSEAU elmaradottságát a francia materialistákhoz képest a természet megértésének vonatkozásaiban, de rámutat arra is, hogy a leghaladóbb nézeteket hirdette a társadalom átalakulásával kapcsolatban. Ezzel a ténnyel szorosan összefüggnek előremutató pedagógiai elképzelései.

KÖTE SÁNDOR: A. I. Hercen pedagógiai öröksége (4. sz.) c. tanulmányában adózik a 150 éve született orosz forradalmi demokrata emlékének. A neves író és publicista pedagógiai hagyatékából a cselekvő embereszményt ragadja ki. HERCEN természetesen már túljutott az utópisták nevelést fétisizáló nézetén, és így cselekvő embere, aki a társadalom változásaival együtt formálja önmagát és környezetét is, egyik legkézzelfoghatóbb elődje a szocialista embereszménynek.

VÁG OTTÓ: Az I. Internacionálé genfi kongresszusának határozata a nevelésről (1866) (12. sz.) c. tanulmányában munkásmozgalmi dokumentumokat mutat be. Pontos filológiai elemzésen keresztül kimutatja, hogy a határozat MARX „Instrukció" c. üzenete alapján készült. Ez a dokumentum tartalmazza először sommásan a munkásosztály pedagógiai követeléseit, melyek között az értelmi és testi mellett megtaláljuk a politechnikai nevelés szükségességének felvetését is. Közli a tanulmány a brüsszeli kongresszus határozatát is a felnőtt munkások között végzendő felvilágosító munkáról.

Egy német kutató tanulmányát is közli a Pedagógiai Szemle 2. száma, FITZ MÜLLER: Makarenko pedagógiája a nyugati polgári irodalom tükrében címmel ZIBOLEN ENDRE fordításában. A cikk két nyugati pedagógus MAKARENKÓról alkotott felfogásának kritikai bemutatása. A szerző kiemeli azt a tényt, hogy sokan szimpatizálnak az Egyesült Államokban és Nyugat-Németországban is MAKARENKÓval, de ideológiai téren képtelenek megérteni, és éppen ezért nem is értik rendszerének lényegét. Sokan azonban a kommunizmus elleni rágalomhadjáratokból MAKARENKÓt sem hagyják ki, és így teljesen elvetik, sőt nemegyszer meg is hamisítják.

GORDOSNÉ SZABÓ ANNA: Fejezetek a gyógypedagógia történetéből. Kandidátusi értekezés tézisei (1. sz.). Örvendetes, hogy ez a terület is végre szakember tollából feldolgozásra kerül új marxista értelmezésben.

Az 1962. évben a következő neveléstörténeti tárgyú könyvismertetéseket közölte a Pedagógiai Szemle. KÖTE SÁNDOR: A Szarvasi Felsőfokú Óvónőképző Intézet évkönyve. KISS GYÖRGY: Pataki Ferenc, Az utópista szocializmus pedagógiája. Nagy Sándor „Az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek történelmi alakulása és mai helyzete" című könyvét FALUDI SZILÁRD ismerteti.

Hegedűs András Gárdonyiról írott munkáját (Gárdonyi, a néptanító) KÖTE Sándor, August Bebel: Charles Fourier élete és eszméi c. könyvét PATAKI FERENC ismerteti.

Kiss György

PÄDAGOGIK

A Német Központi Pedagógiai Intézet folyóiratának XVII. évfolyama

I.

A Pädagogik a szocialista nevelés elméletének és gyakorlatának tudományos folyóirata. A XVII. évfolyam 12 száma 1168 oldal terjedelemben jelent meg. A gazdag anyag szerkezeti felépítését az alábbiakban lehetne felvázolni:

1. *Általános pedagógiai érdeklődésre számottartó elvi fejtegetések.* Ilyenek pl.: az imperializmus általános válságának kulturális oldala, a német imperializmus nemzetellenes koncepciója, a marxista-leninista államelmélet és a szocialista demokrácia fejlődése stb.

2. *A szocialista nevelés elmélete és gyakorlata.* Ez a folyóirat fő része. Általános nevelési

kérdések, a munkára nevelés néhány problémája és a szaktárgyi oktató-nevelő munka egy-egy területének elemzése mellett ez a rész közli a szocialista országok második nemzetközi politechnikai szemináriumának és két tudományos konferenciának az anyagát. Jelentős helyet foglal el a didaktikai vita is.

3. *Nevelőképzés.* Egy-egy cikk foglalkozik a nevelőképzés eredményével a greifswaldi egyetemen és a pedagógusok továbbképzésével.

4. *Neveléslélektan.* Két cikk : az egyik a neveléslélektan feladatait vizsgálja a politechnikai képzés továbbfejlesztésével kapcsolatban, a másik a nevelés és fejlődés kölcsönhatását elemzi.

5. *Neveléstörténet.* Két cikket tartalmaz. Az első az ifjúvá avatás (Jugendweihe) személyiségformáló szerepét ismerteti, a másik J. G. Fichte-nek a haladó főiskola megteremtése érdekében kifejtett munkásságát méltatja.

6. *Pedagógiai fórum.* Kisebb aktuális közlemények : az iskola és a szülői ház, a felügyelő munkája, érettségi és szakmai képzés, kibernetika és pedagógia stb.

7. *Iskolarendszer és pedagógia Nyugat-Németországban.* A témával két tanulmány foglalkozik. Az egyik Friedrich Wilhelm Foerster „Politikai nevelés" című művét bírálva kimutatja, hogy Nyugat-Németországban a politikai nevelés a politikai katolicizmus szolgálatában áll. A másik cikk a jobboldali szociáldemokrata ideológusok nevelési céljait elemzi.

8. *Iskolarendszer és pedagógia külföldön.* Három közlemény a Szovjetunió egyes pedagógiai problémáival foglalkozik, egy pedig Guinea népoktatását ismerteti.

9. *Köztársaságunk pedagógiai életéből.* A cikk a Német Központi Pedagógiai Intézet feladatairól és munkamódszereiről szól.

10. *Szemle.* Rövid reflexiók, időszerű események. Pl. Nemzetközi egészségügyi konferencia, nyári tanfolyamok stb.

11. *Könyvismertetések.* Tíz pedagógiai mű recenziója.

12. *Utalások könyvekre és folyóiratokra.* 6 számban.

13. *Bibliográfia.* A 6. szám a munkára nevelés irodalmát közli.

14. *Az olvasó állást foglal.* Három számban a pedagógus-olvasók hozzászólnak egyes kérdésekhez

15. *Hangunk.* Lényegében rövid szerkesztőségi cikkek összefoglalója elvi politikai pedagógiai kérdéseknél.

II.

A folyóirat szerkezetének áttekintése nyilvánvalóvá teszi, hogy nem vállalkozhatunk a teljes anyag átfogó ismertetésére. Sokkal célszerűbbnek látszik a fontosabb problémakörök kiragadása és az egyes tanulmányok, cikkek ezek köré való csoportosítása.

A Pädagogik múlt évi anyagát alapvetően az határozza meg, hogy az NDK a szocializmus teljes felépítésének szakaszába lépett. Mint ahogy az NSZEP nemrég elfogadott programja is leszögezi, a német nép történetében új korszak : a szocializmus korszaka kezdődött. Az a tény, hogy Németország keleti részén létrejött az első német szocialista állam, a német iskolára és neveléstudományra új feladatokat ró. Ezeket a feladatokat befolyásolja az a körülmény is, hogy az NDK a szocialista tábor nyugati őrhelyén, szinte naponkénti harcban a német imperializmussal építi a szocialista társadalmi rendet. A Pädagogik politikai irányultsága éppen ezért félreérthetetlen és határozott.

A fenti szempontok figyelembevételével az alábbi problémakörök kialakítása látszik indokoltnak :

1. A kommunizmus építése és a szocialista pedagógia feladatai.
2. A politechnikai nevelés kérdései.
3. A személyiség sokoldalú fejlesztése.
4. Iskola és nemzet.
5. A didaktikai vita.

1. *A kommunizmus építése és a szocialista pedagógia feladatai*

A téma ismertetésének alapjául a Güstrowban megrendezett tudományos konferencia anyaga szolgál. (Materialien der Wissenschaftlichen Konferenz des Ministeriums für Volksbildung und des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts in Güstrow zum Thema „Probleme der sozialistischen Pädagogik der Deutschen Demokratischen Republik nach dem XXII. Parteitag der Kommunistischen Partei der Sowjetunion und der 14. Tagung des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands", 4/289.)

A tudományos konferencia célja az volt, hogy felmérje, mennyiben sikerült a XXII. kongresszus és az NSZEP 14. plénuma alapján az alapvető politikai-pedagógiai kérdéseket megoldani, a legjobbak tapasztalatait, a tudomány eredményeit hasznosítani. Mind a XXII. kongresszus, mind a 14. plénum tanulsága, hogy a szocializmus, ill. kommunizmus építésében a gazdasági-, politikai és kulturális feladatok megoldása elválaszthatatlanul összefügg a dolgozók szocialista, kommunista nevelésével. A szocialista tudat azonban nem magától, spontán módon alakul ki, hanem a szocializmusért folytatott harcban, a régi és az új kemény küzdelmében születik meg. A pedagógiai munka tehát egyben ideológiai harc is.

A konferencia gazdag anyagából az alábbi kérdéseket emeljük ki :

a) A XXII. kongresszus felvázolta a kommunizmus perspektíváját. Ez a program az egész német munkásosztálynak és az egész német népnek is megmutatta a jövő útját. A *jövő, a perspektíva kérdése* különösen augusztus 13-a óta foglalkoztatja a német nevelőket. A fejlődés útját az NSZEP 14. plénuma jelölte ki, amikor megállapította, hogy az NDK-ban győzelemre kell vinni a szocializmust. A konferencia referátuma rámutat arra, hogy az NDK fejlődése megegyezik korunk alapvető törvényszerűségeivel. Ebből azt a következtetést vonta le, hogy a pedagógusoknak is nyíltan állást kell foglalniok a békeszerető németek hazája, az NDK mellett. A perspektíva tisztánlátása, a nyílt és félreérthetetlen állásfoglalás azért szükséges, mert ez minden pedagógiai gondolkodás, kutatás és tevékenység alapja. Nélküle nem oldható meg az iskola és élet, a politika és pedagógia kapcsolatának kérdése sem. Nincs szocialista neveléstudomány, sem szocialista nevelés a politika, gazdaságtan, a társadalmi és kulturális élet fejlődésén kívül. Minden elméleti és gyakorlati pedagógiai tevékenységnek életünk fontosabb területeinek fejlődési törvényszerűségeiből kell kiindulnia, és azokat kell objektív alapjául vennie.

A perspektíva körül kialakult vitákban felmerült a pedagógusok pártosságának kérdése. A pártosság a politika és pedagógia egységét jelentette. Kritériuma, hogyan állja meg az oktató és tudományos kutató a helyét a társadalomban, hogyan neveli az ifjúságot, és miként harcol pedagógiai munkájának magasabb színvonaláért. A konferencia egy másik tanulságot is leszűrt a perspektívával kapcsolatban, nevezetesen azt, hogy a jövőért való lelkesedés a pedagógiában sem szabad, hogy letérítsen minket a reális alapokról. A pedagógiában is csak lépésről lépésre lehet előrehaladni. Minden pedagógiai gondolkodásnak, kutatásnak és tevékenységnek a realitások talaján kell mozognia, ezt pedig meghatározza egyrészt a társadalmi fejlődés jelenlegi állása, másrészt a szocialista iskola felépítésének mostani szakasza.

b) A párt a nevelés legfőbb célkitűzését a személyiség sokoldalú fejlesztésében határozta meg. A 14. plénum leszögezi, hogy ez csak *az iskola és élet kapcsolatában* valósítható meg. A kérdést elemezve meghatározza a közvetlen feladatokat is. Ezek : a tanulás eredményességének fokozása mellett az öntudatos állampolgárrá nevelés a politika és pedagógia szoros kapcsolata útján, a munkára nevelés megjavítása, az oktatás összekapcsolása a termelő munkával.

Az állampolgári nevelés eredményei fényesen megmutatkoztak augusztus 13. után. Azok a fiatalok, akik tízezrével jelentkeztek a határ, a haza védelmére, már a szocialista iskola neveltjei. De a nevelés fogyatékosságai is napvilágra kerültek. A negatív jelenségek fő oka a politika és pedagógia, az oktatás és nevelés különválasztásában keresendő. Az oktatás akkor valóban „tudományos", ha nemcsak ismereteket közvetít, hanem megtanítja a tanulókat élni is, ha öntudatos állampolgárokká, a szocializmus és kommunizmus építőivé neveli őket. Minden német pedagógus feladata, hogy az ifjúságot ebben a szellemben nevelje. A referátum kiemeli, hogy a politika és pedagógia egységénél nem egyszerűen politikai aktualizálásról van szó — erről van a legkevésbé szó —, hanem itt tulajdonképpen a szocialista iskola és pedagógia alapproblémájával : az iskola és élet kapcsolatával állunk szemben.

A szocialista munkára nevelés nem azonos a politechnikai neveléssel. A munkára nevelés lényegében kettős feladatot old meg : a tanulók egyrészt elsajátítják a munkához szükséges készségeket (az ismeretek nyújtása és elsajátítása, az általános és politechnikai képzés, az esztétikai és testi nevelés, a szakmai képzés útján), másrészt kialakítja a tanulókban a munkához való szocialista viszonyt, a munka szeretetére, a dolgozó ember megbecsülésére nevel. Lényeges megállapítása a referátumnak, hogy a munkára nevelés az élet és iskola kapcsolatának legfontosabb alapja és ezért ez a fő láncszem az egész szocialista nevelés (erkölcsi-politikai, szellemi, esztétikai, testi) megjavításához.

Az oktatás és a termelő munka kapcsolatának erősítése magasabb színvonalra emeli a munkára nevelést is. E kapcsolat középpontjában a politechnikai képzés áll. Bevezetésével a pedagógiai folyamat új minőséget nyert. A munka, az üzem levegője, a munkásosztály befolyása nevelőleg hat a tanulókra, a termelésben eltöltött tanítási nap pedig alkalmat nyújt új ismeretek szerzésére, a meglevő ismeretek alkalmazására és ellenőrzésére.

c) A tanácskozás számos problémát vetett fel. A konferencia azonban úgy látja, hogy *megoldásuk reális lehetősége* is megvan, ha a pedagógusok a kérdéseket nem elszigetelten vizsgálják, hanem az oktatási és nevelési folyamat egységében, annak szerves részeiként szemlélik azokat. A megoldáshoz természetesen a pedagógiai tudománynak segítséget kell nyújtania.

A neveléstudomány feladatait vizsgálva megállapítja a konferencia, hogy a tudományos kutatások az iskola gyakorlati szükségleteiből induljanak ki. A tervezés, szervezés és a kutató munka irányításának olyan rendszerét kell kialakítani, amely képes az erőket a központi feladatokra koncentrálni. Kutató csoportokat kell létrehozni, biztosítsák a gyakorló pedagógusok és a tudományos dolgozók együttműködését, mert ezáltal lehetővé válik az iskolában a kutatás eredményeinek alkalmazása és továbbfejlesztése.

2. *A politechnikai nevelés kérdései*

A témával számos cikk mellett a szocialista országok második nemzetközi konferenciájának anyaga is foglalkozik. A cikkek elvi fejtegetéseket tartalmaznak (Menzel : Gibt es eine polytechnische Erziehung? ; Oppermann: EinigeBemerkungen zur Diskussion um Grundbegriffe aus der polytechnischen Bildung und Erziehung), vagy a politechnikai nevelés további fejlődésével kapcsolatos problémákat elemzik (Frankiewicz : Einige Grundfragen der Weiterentwicklung der polytechnischen Bildung und Erziehung, Frankiewicz—Oppermann : Probleme der weiteren Entwicklung der polytechnischen Bildung und Erziehung). A második nemzetközi politechnikai szeminárium anyaga teljesen kitölti a folyóirat 12. számát (Materialien des II. Internationalen Polytechnischen Seminars der sozialistischen Länder).

Az iskolákban és üzemekben, de a pedagógiai folyóiratokban is egy idő óta a vita folyik a politechnikai nevelés alapfogalmairól. Így Menzel idézett cikkében arra a kérdésre kíván választ adni, vajon beszélhetünk-e politechnikai nevelésről a nevelés szűkebb értelmében? Úgy látja — és ezt példákon is igyekszik bizonyítani —, hogy a politechnikai nevelés lényegét tekintve nem más, mint erkölcsi és esztétikai nevelés. Hogy mégis politechnikai nevelésről beszélünk, annak okát a szerző a nevelés hagyományos felosztásában látja.

Oppermann vitába száll Menzel álláspontjával. Szerinte Menzel nem tekinti a politechnikai nevelést az egész iskolai oktató-nevelő munka alapjának, és ezzel lebecsüli szerepét és jelentőségét. A továbbiakban Oppermann rámutat arra, hogy a „politechnikai oktatás" fogalma is gyakran szerepel a vitákban. E fogalommal elsősorban a termelésben eltöltött munkanapot, a politechnikai gyakorlatot, a „Bevezetés az ipar és mezőgazdaság szocialista termelésébe" című tantárgyat, a műszaki rajzot jelölik, de a természettudomány oktatásának bizonyos elemei is ide tartoznak.

Heinz Frankiewicz fejtegetései az általános, a különös és konkrét megnyilvánulásáról a politechnikai nevelésben, továbbá vizsgálódásai az általános képzés, a politechnikai képzés és a szakmai képzés kapcsolatáról, összefüggéséről nem a vitához kapcsolódnak, hanem a második nemzetközi politechnikai szeminárium előkészítését szolgálják. Az NDK-ban az általános képzés — politechnikai képzés — szakmai képzés kapcsolatának, összefüggésének vizsgálatát eddig bizonyos mértékben elhanyagolták. A fokozott érdeklődést mutatja, hogy Frankiewicz problémafelvetése mellett két másik szerző a 11. számban behatóbban, kísérleti eredmények alapján foglalkozik a kérdéssel (F. Postler : Berufsausbildung an der erweiterten Oberschule, H. Vrigt : Abitur und Facharbeiterzeugnis — ein reales Ziel).

A szocialista országok politechnikai nevelésének további fejlődését bizonyára befolyásolja majd a második nemzetközi politechnikai szeminárium tanulságainak átültetése az életbe. Az első nemzetközi politechnikai szemináriumot 1960. decemberében tartották meg Moszkvában. A cél akkor még kettős volt. Egyrészt tisztázni kellett a politechnikai képzés és nevelés általános elveit, másrészt alkalmat kellett biztosítani az első gyakorlati tapasztalatok kicserélésére. A második nemzetközi szemináriumot Halleban rendezték meg 1962. október 15—24 között. A tanácskozáson a német pedagógia képviselői mellett 12 külföldi küldött vett részt és mondta el országa tapasztalatait. Most már nem annyira az elvi kérdésekről volt szó, inkább azokat a gyakorlati eredményeket vették számba, amiket az egyes országok az iskola és élet, az oktatás és a termelő munka kapcsolatának megteremtésével értek el. A téma két év alatt a szocialista iskola gyakorlatában az általános képzés, a politechnikai képzés, és a szakmai képzés kölcsönhatásának, összefüggésének komplexumává szélesült.

A második nemzetközi politechnikai szeminárium általános érvényű tanulságait a munkabizottságok fogalmazták meg. Az 5 munkabizottság nemcsak az iskolák számára határozta meg a feladatokat, hanem foglalkozott a nevelőképzés, a tankönyvek és tanszerek problémáival is.

3. *A személyiség sokoldalú fejlesztésének kérdése*

A problémával a következő cikkek foglalkoznak : Robert Alt : Fragen der allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit im Lichte des Parteitages der KPdSU ; Koroljow : Kommunizmus und allseitige Entwicklung der Persönlichkeit ; Gerhart Neuner : Zu einigen Grundfragen der Theorie der sozialistischen Erziehung.

Gerhart Neuner tanulmánya bevezetésként is fogható fel a probléma megismeréséhez. Lélektani alapon vizsgálja a személyiség lényegét és fejlődését, a motívumok szerepét a meggyőződés kialakulásában, elemzi a szocialista meggyőződés kialakulásának útját, a meggyőződés és magatartás összefüggését. Alt és Koroljow más oldalról, a kommunizmus építésének szempontjából vizsgálja a személyiség kérdését. A kommunizmus általánosan kibontakozó építésének időszakában a nevelés fő feladata az ember személyiségének sokoldalú fejlesztése. Koroljow a pedagógiai elmélet és gyakorlat alapproblémájának, kulcskérdésének nevezi. A problémával kapcsolatban az alábbi kérdésekre keresünk választ :

a) Milyen társadalmi-történelmi körülmé-

nyek között alakult ki a személyiség egyoldalú képzése?

b) Mit jelent marxista értelemben a személyiség sokoldalú fejlesztése?

c) Milyen tényezők segítik elő a személyiség sokoldalú fejlesztését?

a) Az osztálytársadalmakban az emberek képzése, nevelése egyoldalú maradt. Ennek okát a társadalmi munkamegosztásban kell keresni. Már a kapitalizmus előtt kifejlődött az ipari és mezőgazdasági munka közötti különbség, különvált egymástól a testi és szellemi munka. A szakadék azonban a kapitalizmusban válik teljessé. A gépi nagyipar arra ítéli a munkást, hogy élete végéig egy részgépet szolgáljon. Az ipar és mezőgazdaság további fejlődésével újabb szakosítás megy végbe, ami a munka további megosztásához vezet. A szellemi és fizikai dolgozók az ipar, a mezőgazdaság, a közlekedés, a kereskedelem különböző ágai közt oszlanak meg, meghatározott hivatást töltenek be, és ezzel az ember munkája még egyodalúbb és szűkebb lesz. Engels írja: „Egyetlen egy tevékenység kifejlesztésének áldozatául esnek az összes többi testi és szellemi képességek. Az embernek az elnyomorítása ugyanabban a mértékben nő, mint a munkameosztás" (Anti-Dühring, 203. l.). A munkamegosztás egyrészt a társadalmi haladást szolgálja, elősegíti a termelés fejlődését, másrészt viszont mély szociális különbségeket idéz elő, szétrombolja a személyiség egységét. Az ember a munkamegosztás áldozata lesz.

A burzsoázia ideológusait osztálykorlátaik megakadályozták abban, hogy a személyiség szabadságának eszméjét, mindenoldalú fejlesztését egybekapcsolják a kizsákmányolás megszüntetésével, az osztálytársadalomban meglevő munkamegosztás felszámolásával. Marx érdeme, hogy feltárta a személyiség sokoldalú fejlesztésének az útját. Kimutatta, hogy a nagyipar technikai bázisa forradalmi módon fejlődik. Eredményeként egyes foglalkozások eltűnnek, mások keletkeznek. A természettudomány és technika alapjainak folytonos változása megköveteli, hogy a termelésben résztvevők képesek legyenek foglalkozásuk megváltoztatására. Ehhez az utat a szocialista forradalom teszi szabaddá. A szocializmusban fokozatosan eltűnik a régi munkamegosztás, mely a dolgozót egész életére egy foglalkozáshoz kötötte, eltűnik a testi és szellemi munka közti ellentét és különbség. Egy csapásra, csodaként azonban a szocializmus sem tudja az embert megszabadítani a régi munkamegosztás hatásától. De az első perctől kezdve célja, hogy a kommunista társadalom számára sokoldalúan fejlett építőket neveljen.

b) A személyiség sokoldalú fejlesztése olyan ember képzését jelenti, aki tevékenységében egyesíti a testi és szellemi munkát, anyagi és szellemi javakat állít elő, szellemi és testi vonatkozásban harmonikusan fejlett, és a társadalmi életben aktívan résztvesz. Az ilyen emberben magas erkölcsi ideálok és esztétikai érzelmek, sokoldalú anyagi és szellemi igények alakulnak ki.

A sokoldalúság nem jelent univerzalizmust, nem jelenti azt, hogy az ember mindent tud, minden munka mestere. A tudomány és kultúra, a munka és technika jelenlegi fejlettsége mellett elképzelhetetlen az olyan ember, aki minden területen tökéletes. A sokoldalúság azt jelenti, hogy az embert felkészítik a testi és szellemi munka végzésére, az ember rendelkezik azzal a képességgel, hogy a termelés rendszerében megtalálja a helyét, képes elsajátítani a modern tudomány alapjait, képes munkát és foglalkozást változtatni, ha ezt a társadalom érdeke, vagy saját hajlamai megkövetelik, végül a kommunista társadalmi önigazgatásnak aktív résztvevője.

A polgári pedagógia a személyiség sokoldalú fejlesztését a szellemi, testi, erkölcsi, esztétikai fejlődés komplexumának tekinti, nem ismer fel, hogy a probléma megoldása elképzelhetetlen a testi és szellemi munka újraegyesítése nélkül. A marxista pedagógia szerint a társadalmi munkamegosztás felszámolása, a testi és szellemi munka közti különbség megszüntetése a sokoldalú fejlesztés alapja. Ebben rejlik a fő különbség a személyiség sokoldalú fejlesztésének marxista tanítása és a polgári pedagógia álláspontja között.

c) A kommunizmus építésének időszakában nő azoknak az objektív és szubjektív tényezőknek a száma, amelyek előmozdítják a személyiség sokoldalú fejlesztését.

Az objektív tényezők közül a technikai haladás és a modern tudományok szerepét kell kiemelnünk. A technika haladása azt eredményezi, hogy a termelés folyamatát teljesen gépesítik, automatizálják. Ez a népgazdaságban végbemenő tudományos-technikai forradalom megváltoztatja a munka jellegét, létrehozza a munkás új típusát. Az automatizálással pedig megszületik a sokoldalú fejlesztés anyagi bázisa is, mert megszünteti a régi munkamegosztást. Amilyen mértékben tért hódít a gépesítés és automatizálás, olyan mértékben egyesül a testi és szellemi munka.

A modern tudományok sem elégszenek meg többé az ember egyoldalú képzettségével. Napjainkban eltűnnek a tudományok közötti éles határok, a tudományos megismerés módszereit és eszközeit átviszik az egyik tudomány területéről a másikra. Egyre több az olyan probléma, amit egy tudományág önmagában már nem képes megoldani. Ezért egyre több komplex megoldási módra van szükség. Különösen fontos szerepet játszik a 20. század második felében a kibernetika.

Mindezzel az anyagi termelés és a szellemi tevékenység szférájában is alapjában megváltozik a testi és szellemi munka tartalma és

jellege. A tudósok, a szellemi értékek alkotói, tudományos tevékenységüket összekötik a termeléssel, a kommunizmus építésének gyakorlatával. A gyakorlat emberei viszont, akik közvetlenül foglalkoznak az anyagi javak termelésével, egyre gyakrabban jelentkeznek újítókként, tudományos tevékenységet is fejtenek ki, egyre inkább egyesítik alkotói tevékenységükben a testi és szellemi munkát. Az értelmiség számának gyors növekedése a szocialista országokban is azt bizonyítja, hogy eltűnik a testi és szellemi munka közti különbség.

Az objektív tényezők mellett szubjektív tényezők is megkövetelik a személyiség sokoldalú fejlesztését. Ilyenek : a szocialista humanizmus, a szocialista demokrácia további fejlesztése, a társadalmi nevelés jelentősége, az általános — politechnikai — szakmai képzés és a munka.

A kommunista társadalom mély humanizmusa kifejezésre jut abban is, ahogyan a társadalom a személyiségért, erőinek, képességeinek kifejlesztéséért felelősnek érzi magát. Mindent az emberért, egyre növekvő anyagi és szellemi szükségleteinek kielégítéséért! — ez az elv valósult meg a kommunizmusban. A teljes élet (az emberek közt kialakult kapcsolatok, szellemi kötelékek, a különböző társadalmi szervezetek tevékenysége, a művészetek különböző ágai stb.) is megköveteli a személyiség sokoldalú fejlesztését. Csak a sokoldalúan fejlett ember találja meg a helyét a társadalomban, lesz aktív, alkotó ember, csak ilyen értékeli és élvezi az élet javait teljes mértékben.

Az ember sokoldalú képzése a szocialista demokrácia további fejlődése miatt is szükséges. A kommunista társadalmi önigazgatáshoz szükséges szervezési készségek és adottságok kialakítása a személyiség sokoldalú fejlesztésének lényeges elemei. Az iskola úgy készítheti fel tanulóit a kommunista társadalmi önigazgatásban való részvételre, ha biztosítja ebben az ifjúsági szervezetek megfelelő szerepét.

A szocializmusból a kommunizmusba való átmenet növeli a társadalmi nevelés jelentőségét a személyiség sokoldalú fejlesztésének szempontjából is. Új típusú oktatási és nevelési intézmények alakulnak : a napközis iskola és bentlakásos iskola. Az utóbbi a szervezett kommunista élet iskolája. A testi és szellemi munka legkülönfélébb formáit alkalmazza nevelő munkájában, biztosítja a sokoldalú fejlődés kedvező feltételeit.

Az iskolában az általános képzés veti meg a személyiség sokoldalú fejlesztésének az alapját. A politechnikai képzés tágítja a technikai látókört, lehetővé teszi, hogy a tanulók eligazodjanak a társadalmi termelés rendszerében. Biztos alapot nyújt a szakmai képzésben.

Fontos szerepet játszik a munka is a személyiség sokoldalú fejlődésében. A tanuló már az alsóbb osztályokban is részt vesznek társadalmilag hasznos munkákban. Mindez fontos testi és szellemi fejlődésük, erkölcsi nevelésük szempontjából, esztétikai nézeteik formálódása érdekében. Munka közben kialakul a munka kultúrája, a munka, a szakma szeretete, a képesség arra, hogy közösségben tudjon dolgozni, a szerkesztés, kísérletezés képessége stb. Mindezek a tulajdonságok és képességek a személyiség fejlesztésének lényeges jegyei.

4. *Iskola és nemzet*

Az NDK-ban a közelmúltban két jelentős dokumentum látott napvilágot : „A Német Demokratikus Köztársaság történelmi feladatai és Németország jövője", „A német munkásmozgalom történetének alapjai". E két nemzeti dokumentum megjelenése szükségessé teszi a német munkásosztály gazdag tapasztalatainak beható ismeretét, a nemzeti harc perspektívájának, valamint a két német állam iskolaügye fejlődésének világos felismerését. Ebből a tényből kiindulva szervezte meg a Német Központi Pedagógiai Intézet 1962. szeptember 22-én és 23-án Erfurtban azt a tudományos konferenciát, amely az iskola és a nemzet kapcsolatát elemezte. A tanácskozáson mintegy 400 pedagógus vett részt, köztük szovjet, bolgár, lengyel, csehszlovák, nyugatnémet küldöttek is. Anyagát a Pädagogik 11. száma tartalmazza. A konferencia feladata az volt, hogy feltárja a két német állam közoktatásának fejlődését, hogy rámutasson az iskolák és a nevelők felelősségére és javaslatot tegyen Nyugat-Németország pedagógusainak a nyugatnémet közoktatás demokratizálására.

A tanácskozás referátuma leszögezi, hogy az ifjúság oktatásában és nevelésében az állam legfontosabb intézménye az iskola. Az iskola nem autónom sziget, hanem szoros kapcsolatban áll a társadalmi valósággal, annak fejlődésével. Ebből következik, hogy az állam osztályjellege meghatározza az iskolákban az oktatás és nevelés osztályjellegét is. A két német állam közoktatásának elemzése világossá teszi mindenki számára az iskola és a nemzet kapcsolatát. A referátum mélyrehatóan elemzi a német nemzet haladó pedagógiai örökségének sorsát. Kimutatja, hogy a német burzsoázia már a századforduló idején elárulta forradalmi hagyományait, és ezzel elvetette haladó törekvéseit az oktatás-nevelés terén is. Mind az első, mind a második világháború előtt nyíltan az imperializmus, a militarizmus törekvéseit szolgálta.

A német burzsoázia nemzetellenes oktatás és nevelési rendszerével szemben állt a munkásosztály, a kommunista párt iskolapoliti

kája, mely megőrizte és továbbfejlesztette a német pedagógia legszebb hagyományait. A második világháború után megvalósult az NDK-ban a demokratikus iskolapolitika. A béke, a népek testvérisége és a humanizmus szellemében való nevelés valóság lett. Emelkedett az oktatás és nevelés színvonala, a munkásosztály politikája pedig biztosította az iskolarendszer további fejlődését.

Nyugaton a burzsoázia a második világháború után sem bizonyult alkalmasnak arra, hogy az oktatás és nevelés kérdéseit a nép érdekeinek megfelelően oldja meg. A régi erők csakhamar újra rátették kezüket az iskolákra. Visszaállították az imperializmus osztályiskoláját, és ezekben a szocialista tábor országai elleni uszítást tették meg a politikai nevelés fő tartalmává. A nyugatnémet közoktatás meghatározó tényezői jelenleg a revansista antikommunizmus, a haladástól való félelem, a nagy humanista hagyományok megtagadása és meghamisítása. Az oktatás nívója is ennek megfelelő. A nyugatnémet pedagógia a művelődés olyan koncepcióját alakította ki, mely a tudatlanságot emeli elvévé. A 8 osztályos iskolákban voltaképpen csak három fő tantárgy van : a német, számolás, vallás — lényegében ez volt 100 évvel ezelőtt is a népiskolák tartalma.

Az NDK-ban az iskolaügy továbbfejlesztésével, a 10 osztályos politechnikai középiskolák létrehozásával, a politechnikai képzés és nevelés bevezetésével, az oktatás és a termelés kapcsolatának megteremtésével új iskolarendszert teremtettek. E rendszer megfelel a társadalmi fejlődés objektív törvényszerűségeinek és megtestesíti az egységes német nemzeti közoktatást a nyugatnémet pedagógusok szemében is.

A nyugatnémet közoktatás demokratizálása csak a monopolburzsoázia politikai hatalmának letörése árán érhető el. A főbb követelések : az ifjúság humanista szellemben való nevelése, a műveltségi monopólium felszámolása és az egységes demokratikus iskola megteremtése, az oktatás tudományossága, a szülők széles körű bevonása az új iskola kialakításába. Megvalósításukhoz az szükséges, hogy az összes demokratikus erők összefogjanak, és a harcot a munkásosztály vezesse. A nyugatnémet pedagógusok helye a demokratizmusért és a haladásért vívott harcban a német munkásosztály mellett van. Erre a felelősségre a tudományos konferencia nyomatékosan felhívta a figyelmet.

Súlyos felelősség nyugszik az NDK pedagógusainak vállán is. Ez a társadalmi valóságból adódik, az állam azon feladatából, hogy győzelemre juttassa a szocializmus ügyét. Ez azt is jelenti, hogy a szocialista iskolát a társadalmi követelményeknek megfelelően kell továbbfejleszteni, és az új nemzedéket a szocialista életre, a jövőre kell nevelni.

5. *A didaktikai vita*

Az NDK-ban a Pädagogik és néhány módszertani folyóirat közleményei nyomán élénk didaktikai vita indult meg, melyet a pedagógia elmélete és gyakorlata egyaránt nagy figyelemmel kísér. A Pädagogik XVII. évfolyama a következő anyagot tartalmazza : Klingberg : Bemerkungen zum Gegenstand der Didaktik und zum Verhältnis der allgemeinen Didaktik zur Theorie der Erziehung ; Tomaschewsky : Über die Einheit und die eigene Logik von Bildung und Erziehung im Unterricht ; Heun : Die organisatorisch-methodische Gestaltung des Unterrichts ; Tomaschewsky : Über den Gegenstand der allgemeinen Unterrichtslehre (Didaktik) und der allgemeinen Pädagogik.

A vita elindítója Tomaschewsky, a berlini Humboldt egyetem tanára. Az ő érdeme, hogy felhívta a pedagógia tudományos kutatóinak figyelmét az oktatáselmélet néhány fontos kérdésére. A vita anyagából két problémát emelünk ki :

a) a didaktika tárgya ; az általános pedagógia, a didaktika és metodika viszonya,

b) a képzés és nevelés egysége.

a) A *didaktika tárgyáról* Ratke és Komenszky óta folynak viták, ma is találkozunk még ellentétes nézetekkel nemcsak az NDK-ban, hanem a Szovjetunióban és Lengyelországban is.

Tomaschewsky meghatározása szerint a didaktika az oktatás általános elmélete, az oktatás szervezeti formájáról, a tanítás és tanulás folyamatáról szóló tudomány, a képzés és nevelés, az ismeretek közvetítésének és elsajátításának, a képességek fejlesztésének tudománya, az adottságok, érzelmek, motívumok, akarati és jellemtulajdonságok kialakításának, a morális személyiség, a tanulói kollektíva nevelésének tudománya. E meghatározás szerint tehát a didaktika nem pusztán a képzés elmélete, de nem is csak a tanítás és tanulás elmélete, hanem a tanítás és tanulás, az oktatás folyamán végbemenő képzés és nevelés elmélete egyaránt.

Tomaschewsky koncepcióját G. Neuner, a Német Központi Pedagógiai Intézet igazgatója teszi kritika tárgyává. Szerinte Tomaschewsky nem ismeri el a képzési és nevelési folyamat sajátos logikáját, ezért a didaktikába sorolja a pedagógiai tevékenységnek olyan területeit is, amelyeknek egyébként a neveléstanban van a helyük. Neuner azt vallja, hogy a képzés kérdéseit a didaktikában, a nevelés kérdéseit a neveléstanban kell kutatni és leírni. Tomaschewsky koncepciója viszont nem biztosít helyet a neveléstan számára. A neveléstan mint a pedagógiai tudomány külön része eltűnik nála, feloldódik a didaktikában.

Neuner másik érvelése szerint Tomaschewsky túlértékeli az oktatás nevelési lehetőségeit a közösségi neveléssel és a szocialista közös munkával kapcsolatban. A tanítást és tanulást mindig közösségi tevékenységnek tekinti, és nem veszi figyelembe, hogy a tanulás folyamatában a tanuló egyéni munkája kerül előtérbe. A tanulást nem lehet kollektivizálni. A lényeges ismereteket, készségeket és képességeket minden tanulónak saját magának kell elsajátítani. Neuner arra is rámutat — és ebben Klingberg is egyetért vele —, hogy az oktatás nem lehet a tanulók közötti kapcsolatok fő gyakorló területe. A közösségi nevelés döntő lehetőségei az oktatáson kívül keresendők. A közösségi nevelés problémája elsősorban az oktatáson kívüli iskolai nevelés kérdése, területe pedig a szocialista gyermek- és ifjúsági szervezet.

Tomaschewsky tagadja, hogy a neveléselmélet nála eltűnik és feloldódik a didaktikában. A pedagógiai tudomány diszciplinái közül az általános pedagógiában elismeri a neveléselmélet önálló helyét. Az általános pedagógia, a didaktika és metodika viszonyát a filozófiai általános, különös és egyes viszonyának fogja fel. Ebben az értelemben az általános pedagógia a didaktika elméleti alapja, ez viszont a metodika alapjául szolgál. Ugyanakkor azonban a metodika is „mint a valósághoz legközelebb álló elmélet" általánosítási alap a didaktika és az általános pedagógia számára.

Második vitacikkében Tomaschewsky igyekszik kellően alátámasztani, miért tekinti a didaktikát az oktatás folyamatában végbemenő képzés és nevelés elméletének. Rámutat arra, hogy az oktatás folyamán nemcsak képzés, hanem nevelés is folyik, ezért az oktatás elméletének az oktatás folyamán adódó nevelési problémákkal is kell foglalkoznia. Nincs szó arról, hogy a nevelési vonatkozásokat „mesterségesen vetítette ki a didaktikába", mindez az oktatási folyamat komplex valóságából adódik. A közösségi nevelés problémái is azért kerültek a didaktikába, mert a gyermekközösség közreműködik az oktatásban, és a didaktikus éppen ezért nem utalhatja át egyszerűen a közösségi nevelés problémáit a neveléselmélet körébe.

b) A didaktika egy másik alapvető kérdése a *képzés és nevelés viszonya az oktatásban.* Különböző vélemények állanak egymással szemben. Egyesek szerint a két fogalom teljesen azonos. De olyan nézetek is akadnak, amelyek a képzés és nevelés között éles különbséget tesznek. Ehhez járul még az is, hogy a terminológia használata sem mindig egységes.

Tomaschewsky azt állítja, hogy a *képzés és nevelés egységet alkot, de nem azonosak.* Közöttük vannak különbségek és dialektikus ellentmondások. A két fogalom egységét bizonyítja, hogy mind a képzés, mind a nevelés folyamán mindig az egész személyiséggel és annak valamennyi tulajdonságával van dolgunk. A képzés és nevelés megkülönböztetése egyedül abból adódik, hogy más-más aspektusból szemléljük a pedagógiai tevékenységet. De az egységet többek között a köztük levő ellentmondások is igazolják. Ellentmondás lehet pl. a tanuló jó eredménye és a tanulás erkölcsi motívumai között (nem azért tanul többet és jobban, hogy a társadalom hasznosabb tagja legyen, hanem mert valamilyen önző érdeke fűződik hozzá). És ellentmondás van sokszor a helyes erkölcsi képzetek, fogalmak, motívumok és a tanuló cselekedete, magatartás között (jót akar, de rosszat cselekszik). A különböző ellentmondások is tanúsítják, hogy a képzés és nevelés elválaszthatatlan egymástól. A képzés és nevelés Tomaschewsky koncepciójában egyenrangú. Ez egyébként kifejezésre jutott már abban is, ahogyan meghatározta a didaktika tárgyát.

Klingberg erről az oldalról bírálja Tomaschewsky nézeteit. Egyetért azzal, hogy az oktatást egyaránt tekinthetjük képzési és nevelési folyamatnak, de a képzés és nevelés egységét, „egyenjogúságát" a didaktikában nem fogadja el. A didaktikában a képzés folyamatát tekinti elsődlegesnek, és azt állítja, hogy a didaktika nem foglalkozhat minden, az oktatással kapcsolatos jelenséggel, hanem csak a tanítás és tanulás problémáival. „Nem minden lehet a didaktika tárgya, ami az oktatás folyamán történik".

Klingberg kiiktat a didaktikából mindent — mondja Tomaschewsky — ami a tanítás és tanulás kérdésein túlmutat, tehát a tágabb értelemben vett nevelést, a személyiség képzésének problémáját is. És ezzel lényegében különválasztja a képzést és a nevelést.

A didaktikai vita nem tekinthető még lezártnak. Erre enged következtetni a 11. szám szerkesztőségi cikke is (Der VI. Parteitag und unsere Aufgaben), amely a didaktika és módszertan egyik feladatává teszi, hogy bátrabban harcoljon minden ellen, ami régi és elavult.

Hegedüs Rajmund

(Stockholm, 1961.)

A folyóirat közel nyolcvan esztendeje tartja számon a svéd pedagógiai életben időszerűvé váló kérdéseket. Szerzőinek sorában ott látjuk a svéd iskolaügy minden fokának elméleti és gyakorlati szakembereit, cikkeiben pedig a nyugati világ pedagógiai kérdéseinek svéd visszhangját.

Az ismertetett évfolyamból két olyan problémát emelünk ki, amelyek jellegzetesen korszerűek : az egyik az *osztályozás*, mint a tanító segédeszköze a tanulók serkentésében, a másik az *iskolai didaktikai kísérletezés* szükségszerűségét hangsúlyozza. Egyik probléma sem érdektelen a mi szempontunkból sem, ezért vázlatosan ismertetjük a cikkeket.

A tanítók állásfoglalása az osztályozás kérdésében (Peep Koort). Svédországban 1800 óta osztályoznak tanulókat, de az osztályzás általánossá csak a múlt század végén vált. Mostanában egy viszonylag erős törekvés tapasztalható abban az irányban, hogy a tanulók értékeléséhez egy biztosabb és igazságosabb módszert találjanak, másrészt azonban az osztályozás megszüntetésére irányuló nevelői mozgalom is bontja szárnyait. A két ellentétes irányzat közötti különbség oka feltehetőleg a nevelői tapasztalatok különbözősége, valamint az, hogy az iskolai célkitűzések szempontjait a két tábor különbözőképpen állapítja meg. A *progresszívek* kisebbíteni kívánják az osztályozás szerepét, mert kisebb jelentőségűnek látják, másfelől pedig úgy vélik, hogy az osztályozás káros hatású én-tudatot fejleszt ki a tanulókban, ami bizonyos vonatkozásokban megrontja személyiségük természetes fejlődését. Ezzel az elvi megalapozással az osztályozás szerepének korlátozására irányuló törekvés bizonyos magyarázatot nyert. Az *effektivisták* szerint viszont az osztályozás nem mellőzhető, mert motivációs forrásul szolgál, de különben is több az előny belőle a prognózis és a diagnózis vonalán, mint az esetleges hátrány a személyiségfejlődés terén.

Szerzőink egy észak-svédországi egységesiskolai körzet 22 hétosztályos iskolájának tanítói között közvéleménykutatást rendeztek problémánk tárgyában. A kérdőíves módszerrel végrehajtott vizsgálat sok érdekes eredménye közül most csak a közvetlenül ide vonatkozókat ismertetjük. A kérdőív 9 pontot tartalmazott. A kérdések így hangzottak : 1. Szükséges-e az Ön véleménye szerint az osztályozás a tanulók munkájának szorgalmazásához? 2. Gondolja-e, hogy az osztályozás erősíti a tanulmányi fegyelmet? 3. Az Ön véleménye szerint származik-e hasznuk a tanulóknak abból, hogy megosztályozzák őket? 4. Gondolja-e Ön, hogy a tanulók hetedosztályos bizonyítványának osztályzatai — (utolsó évfolyam!) — megfelelő prognózist nyújtanak a tanuló esetleges továbbtanulásához? 5. Mit gondol, okoz-e az osztályozás kisebbségi érzést a tanulók egy részénél, önelégültséget más részüknél? 6. Mi a véleménye, nem csupán valami szükséges rossz-e az osztályozás? 7. Gondolja-e, hogy az osztályozás egyszerűen megszüntetendő? 8. Gondolja-e hogy az osztályozás hátrányára szolgál az iskolai nevelőmunkának? 9. Mi a véleménye, kell-e osztályozni a dolgozatokat? A megkérdezettek csak a következő szavakkal válaszolhattak : Feltétlenül, igen, talán, nem, semmiesetre sem.

A kérdés sorszáma	Feltétlenül	igen	talán	nem	semmiesetre sem
1.	20	52	12	8	8
2.	8	48	28	8	8
3.	15	60	20	5	0
4.	20	60	15	5	0
5.	0	5	40	43	12
6.	—	—	—	—	—
7.	0	10	7	40	43
8.	0	3	0	72	25
9.	12	85	0	3	0

A megfelelő számítások elvégzése után szerző a következőket olvasta ki az adatokból : A tanítók *általában szükségesnek* tartják az osztályozást. A tanítók állásfoglalásában azonban jelentős szerepe van annak, hogy melyik iskolatípusban dolgoznak, valamint az osztály intellektuális standardjának és a tanulók heterogeneitásának is. A magasabb intelligenciájú és a homogénebb osztályok tanítói általában pozitíven foglalnak állást az osztályozás mellett. Az osztályozás azonban közömbös a tanulók erkölcsi szintjének emelése szempontjából. A magasabb hivatástudattal dolgozó pedagógusok általában osztályozás-pártiak. Az összefüggés tehát a tanítók osztályzat-pártisága és a tanulók tanulmányi magatartása között pozitív. Szerző megemlíti még S. Rydberg 1957-ben végzett vizsgálódását is arra vonatkozólag, vajon kívánná-e a pedagógustársadalom az osztályozást részben vagy egészében valamely egyéb eljárással (együttmunkálkodás, önálló munka stb.) helyettesíteni. A megkérdezettek 66%-a nemmel válaszolt a kérdésre. A magunk részéről csak annyit teszünk hozzá az elmondottakhoz, hogy a válaszok fakadhattak a megkérdezett tanítók felelősségtudattal vallott meggyőződéséből, de egyszerűen a megszokotthoz való kényelmes

ragaszkodásból is. Szerzőnk az utóbbi lehetőséget nem teszi fel.

A füzet másik jelentős cikke (J. Agrell : *A didaktikai kutatás, mint sürgős feladat)* azokra a kérdésekre világít rá, amelyek a didaktikával kapcsolatban — ha nem is így felvetve, — de nálunk is felmerültek : *melyek a didaktika forrásai*, hogyan lehet ezekből haszonnal meríteni. Szerző a bevezető sorokban utal az empirikus és az ezeket követő spekulatív didaktika-alkotó kezdetekre, majd a századeleji experimentációs korszakra, amely szintén eredményezett didaktikai elvonásokat, s a természettudományoktól kölcsönzött egzakt eljárásaival immár tudományos következtetésekig juttatta művelőit, főként az oktatás lélektani összetevőiről gyűjtött és rendezett információival. Szerző e ponton rámutat arra, hogy bár a kísérletezésnek ez a korszaka jelentős hatással volt a didaktikára, ma már túlhaladottnak tekinthető. A kísérlet és a gyakorlat nem egyezett : a kísérleti pedagógia vereséget szenvedett ezen a vonalon, mégpedig elsősorban azért, mert a kísérletek túl mechanikusak, laboratóriumi jellegűek voltak, s távolestek az élet közvetlen gyakorlatától. A didaktika számára tehát *új kiindulópontot* kellett keresni, mégpedig a célszerűen irányított és az iskola gyakorlatában végzett kísérletek keretében. (Dewey, Kerschensteiner, Montessori, Parkhurst stb.) Így a gyermek és annak fejlődése képezte a lélektani bázist a polgári demokratikus társadalomba beilleszkedő, abban jól funkcionáló ember neveléséhez. A két háború közt, s főként azóta még a struktúrája is kérdésessé vált a hagyományos iskolának. Felvetődött a kérdés, megfelel-e egyáltalán ez az iskola a benne képzendő gyermek adottságaiból folyó igényeknek, s megvan-e benne a cél-elvi egység azzal a társadalommal, amelyet szolgálni kíván. Szerző hangsúlyozza, hogy a döntés csak negatív lehet. Az iskola nemcsak organizációjában, hanem belső működésében is jelentős megújulásra szorul. A megoldás természetesen már iskolapolitikai kérdés, miután az egyéni lehetőségeknek és igényeknek társadalmi előfeltételei vannak. Az új didaktika megalkotásánál tehát a következő kérdésekkel kell számot vetnünk : Mire kell kiképezni az ifjúságot? Mely foglalkozási ág milyen kiképzést kíván? A különböző foglalkozási ágak miféle tárgyi ismereteket követelnek? Mily fokúaknak kell lenniök ezeknek az ismereteknek? Mit követel a társadalmi élet személyi magatartás és munkaerkölcs címen? Mivel pedig tekintettel kell lenni a gyermek lélektani adottságaira és fejlődési fokára is, további kérdésekként a következő problémák merülnek fel : Mit jelent a gyermek fejlődése a didaktika differenciálódására vonatkoztatva? Hogyan kell megszervezni az iskolai osztályokat? A differenciálódás kérdéseinek vonatkozásában persze a lélektani alapok sem eléggé tisztázottak még, végső elvonásokat végezni egyelőre vakmerő vállalkozás volna. Az iskola közvetlen gyakorlatában kell kikísérletezni, hogyan kell az oktatást és nevelést célszerűen és sikeresen folytatnunk. A ma gyakorlata és a történelmi tapasztalatok nem adnak ezekre a kérdésekre kielégítő válaszokat, mert *mind a feltételek, mind a célok dinamikus változás folyamatában vannak*, s így nehezen megközelíthetők. A régi tapasztalatok csak pedagógiai hipotéziseket adnak, amelyek az iskolai élet mai gyakorlatában vagy beválnak, vagy nem. Mit tehetünk tehát? Egyetlen lehetőség : *iskolai didaktikai kísérletek végzése*, sziszstematikus, minden előfeltétel nélküli kísérletezés különböző didaktikai eljárásokkal, az élő, valóságos oktatás folyamatában előállt szituációkban. Tehát nem úgy, mint a század elején láttuk, laboratóriumi kísérleteket kísérelve meg átvinni az iskola valóságába, hanem úgy, hogy az iskola miliőjében kell végezni a közvetlen kísérleteket. Szerző szerint Svédországban erre kevés a lehetőség. Nincs eziránt elég hivatalos érdeklődés egyfelől, másfelől pedig a probléma is bonyolult, mégpedig azért, mert a didaktikai kísérletezés szaktárgyi metodikai nehézségekre bomlik. Megfontolni való vállalkozás : belenyúlni egy élő organizmusba (az iskola napi munkájába), s kitenni a gyermekeket különféle, alig ellenőrizhető hatásoknak. A gyakorló pedagógus tehát azért végezhet nehezen didaktikai kísérletet, mert ez metodikai nehézségekkel is keveredik, az elméleti pedagógus pedig azért nem, mert kinti iskolában kellene dolgoznia, ahol bizonytalan alatta a gyakorlat talaja. Szerző mindenesetre hivatkozik egy kísérletre *(Österberg, Umea, 1961)*, melynek lefolytatásában egy *kísérleti* és egy *ellenőrző* csoport működése egészítette ki egymást. Az előbbi egy észak-svédországi nyelvjárási területen tanított első elemi osztályban megfelelő oktatási anyagot, az utóbbi ugyanezt egy sima állami egységes iskolában tanította. A kísérlet jó munka volt, s azt mutatja, hogy a nehézségek nem legyőzhetetlenek, ha a kutatók magasfokú tudományos akribiával dolgoznak.

Szathmáry Lajos

AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGA

Az MTA Pedagógiai Bizottsága *1963. április 1-i* kibővített ülésének tárgya a *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1961.* című kötet értékelése volt. A bevezető általános értékelést Faludi Szilárd végezte el. A vitában a Bizottság minden tagja és a vendégek is részt vettek. A Bizottságban az az ítélet alakult ki, hogy a kötet szerkesztőbizottsága és szerzői lényeges kérdést állítottak a vizsgálódás középpontjába, és azt sokoldalúan, a gyakorlati pedagógiai munka igényeire tekintettel, eredményesen világították meg.

A Bizottság a következő (1963., 1964. és 1965.) kötetek tematikus alapját így határozta meg: 1963-as kötet: A pedagógia alapvető kérdései; az elméleti fejtegetéseket lehetőleg kövesse egy, a tárgyba tartozó gyakorlati tanulmány. 1964-es kötet: Metodikai tanulmányok. 1965-ös kötet: Magyar Pedagógia 1945—1965. Jubileumi kötet az ország felszabadulásának 20 éves évfordulójára. Tárgyalt a Bizottság egyéb kiadási kérdéseket is, ezekben határozat nem született.

Az MTA Pedagógiai Bizottsága *1963. máj. 20-i* ugyancsak kibővített ülésén az iskolareform végrehajtásának időszerű elvi kérdéseit tárgyalta Szarka József bevezető előadása alapján. Az előadást folyóiratunk egész terjedelmében közli. Második pont a magyar pedagógiai irodalom nemzetközi helyzetének vizsgálata és az erre vonatkozó javaslatok megvitatása volt. *Ágoston György* előadói jelentése a következő:

A tudományos irodalom külföldi propagálása a nemzetközi tudományos kapcsolatok fontos része. Hogy egy ország valamelyik tudományága mit tesz eredményeinek — bármilyen szerények is legyenek ezek — nemzetközi méretű ismertetése érdekében, mindig jellemző bizonyos mértékig a tudományág nemzetközi kapcsolataira. Ha egy ország kutatói lemondanak eredményeik, munkáik külföldi ismertetéséről, ezzel lemondanak arról, hogy belekapcsolódjanak a nemzetközi tudományos élet eleven áramába, lemondanak azokról a hallatlan előnyökről, a tudományos kutatásnak, a tudományos életnek arról a nagy serkentőjéről, amelyet a kölcsönös nemzetközi tájékoztatás jelent.

Nem tagadható természetesen, hogy a nemzetközi kapcsolatok intenzitása, beleértve a tudományos irodalmi tájékoztatást és tájékozódást, függ az objektív lehetőségektől is, függ attól, hogy az országos politika mennyire segíti vagy akadályozza a nemzetközi érintkezést. Jelenleg az országos politika kedvez a nemzetközi tudományos kapcsolatoknak. A szocialista országok között egyre szélesedő gazdasági és tudományos együttműködés, közös gazdasági és tudományos tervezés van kibontakozóban. Ez a tendencia előbb-utóbb minden vonatkozásban éreztetni fogja hatását, és igényli a tudományos eredmények kölcsönös megismerését, a kölcsönös tudományos tájékoztatást, sőt a tudományos tervek összehangolását, esetleg néhány probléma közös kutatását. A békés egymás mellett élés politikája, a tőkés országokkal folytatott gazdasági és tudományos verseny segíti, sőt kötelezővé teszi a nemzetközi tudományos kapcsolatok kiépítését a tőkés országokkal is: a tőkés országok elért tudományos eredményeinek megismerését és a mi eredményeink propagálását feléjük. Ilyen viszonylag kedvező körülmények között a nemzetközi kapcsolatok fejlődése, a tudományos eredmények külföldi propagálása nagymértékben attól függ, hogy egy tudományág szakemberei mennyire ismerik fel a nemzetközi érintkezés fontosságát, mennyire törekszenek világhorizontra, és mit tesznek a kapcsolatok céltudatos megszervezése érdekében.

Mindaz, amit elmondottam, a magyar pedagógia nemzetközi kapcsolataira, a magyar pedagógiai tudományos irodalom külföldi ismertetésére is vonatkozik. Nagyon fontos kérdés számunkra, hogy eleven nemzetközi kapcsolataink legyenek, hogy ismerjenek bennünket, és mi is jól ismerjük mindazt, ami lényeges a világon a pedagógiában történik. Elsősorban nekünk hasznos ez, ha korszerű, a világszínvonallal lépést tartó pedagógiát akarunk művelni. Főképp természetesen a szocialista országok kölcsönös tudományos pedagógiai tapasztalatcseréje fontos, mert közösek nevelési célkitűzéseink, mert azonos megoldandó feladataink vannak. De nem lényegtelen a tőkés országokkal létrejövő tapasztalatcsere sem, egyrészt azért, mert a tőkés országok pedagógiájától is van tanulni valónk, másrészt azért, mert az ideológiai harcban, az ideológiai offenzívában nagyon sokat számít mélységes humanizmustól áthatott marxista pedagógiánk eszméinek, iskolarendszerünknek, iskolapolitikánknak megismertetése polgári körökkel, főképp azokkal a jóindulatú polgári körökkel, amelyekben a tájékoztatás hiánya miatt, illetve ellenséges tájékoztatás következtében furcsa előítéletek élnek a kommunista neveléssel szemben, de amelyekben mégis eleven érdeklődés nyilvánul meg iránta.

Franciaországban szerzett tapasztalataim is meggyőztek a kölcsönös tájékozódás fontosságáról és lehetőségéről. Először is azt tapasztaltam, hogy van tanulnivalónk a tőkés országok pedagógiájától, különösen a modern oktatási eszközök vonatkozásában, a modern technika pedagógiai alkalmazása terén van rengeteg elsajátítani valónk elméletileg és gyakorlatilag is. Már is annyira el vagyunk maradva pl. az audiovizuális eszközök, a hangosfilm, a rádió, a televízió, a nyelvi laboratóriu-

mok, a tanítógépek alkalmazási lehetőségeinek ismeretében, amelyek pedig sok vonatkozásban forradalmasítják az oktatást, hogy győzzük behozni hiányainkat. Másrészt személyesen tapasztaltam, hogy eleven érdeklődés van pedagógiánk, közoktatásügyünk, felsőoktatásunk problémái iránt, de úgyszólván semmit sem tudnak rólunk. Párizsban 24 ország képviselőjével voltam együtt, köztük számos tanítóképző intézeti igazgató, közoktatásügyi vezető ember, tudományos dolgozó volt. Szinte semmit sem tudnak rólunk, előítéleteik azonban bőven vannak, és nagy érdeklődést tanúsítanak.

Nem akarom azt mondani, hogy nemzetközi kapcsolataink kérdése és a magyar pedagógiai szakirodalom külföldi propagálásának kérdése azonos kérdések. Csak annyit állítottam, hogy az utóbbi bizonyos mértékig jellemző az előbbire. A következőkben kizárólag a magyar pedagógiai szakirodalom külföldi propagálásának tükrében vizsgálom nemzetközi kapcsolatainkat. Adataim hiányosak lesznek, mert sem időm, sem lehetőségem nem volt teljes tájékozódásra. Ezért arra kérem a Bizottság tagjait, egészítsék ki adataimat, és módosítsák következtetéseimet, ha azok tájékozatlanságom, tudatlanságom miatt nem állják meg a helyüket.

Tanulmányoztam többek között a *Bulletin du Bureau International d'Education*-t, amelyet bizonyára az önök intézményei is megkapnak. Ez a 34 év óta negyedévenként megjelenő *Bulletin* rendszeres tájékoztatást ad a világon megjelent pedagógiai irodalomról. Az első híradást magyar pedagógiai munkáról 1960-ban találtam benne. A munka Korein Andor és Nagy Jánosné Serdülőkről felnőtteknek c. könyve. Azután két év szünet. 1962-ben Vincze László és Vincze Flóra könyvéről és a Pszichológiai tanulmányok III. kötetéről ad ismertetést. 1963-ban örvendetes fejlődés mutatkozik ; a következő könyveket ismerteti a *Bulletin* (az ismertetés sorrendjében mondom) : Diener Klára és munkatársai : Ének-zene az óvodában c. segédkönyve ; *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, 1961-i kötet ; Nagy Sándor : Az oktatás elmélete ; *Vág Ottó :* Az óvodai nevelés kialakulása ; Pszichológiai tanulmányok IV. kötet.

Ezeknek az adatoknak az alapján sajnos nem tudok következtetni arra, hogy a *Bureau International d'Education* honnan kapja és tőlünk egyáltalán kap-e tájékoztatást a megjelent magyar pedagógiai szakirodalomról, vagy csak éppen a véletlenül hozzá eljutó műveket ismerteti-e. Az 1963-as év adatai kétségkívül javulást mutatnak, de nem tudom megállapítani, hogy a *Bureau* érdeklődése lett-e nagyobb a magyar pedagógia iránt, vagy tőlünk megy-e több információ. Talán a Bizottság kompetensebb tagjai tudják, hogy milyen kapcsolatunk van a *Bureau*val.

Azt viszont megállapíthatom, hogy a magyar pedagógiai irodalomról adott fenti tájékoztatás teljesen véletlen jellegű, nem tükröz semmiféle válogatási szempontot, és úgyszólván alig valami. Azt hiszem, nem lehet közömbös számunkra, hogy egy fontos nemzetközi bibliográfiai tájékoztató mit és mennyit ad hírül a világnak irodalmi tevékenységünkről. Abban is biztos vagyok, hogy kizárólagosan tőlünk függ, megjavul-e és rendszeressé válik-e a *Bulletin* rólunk való tájékoztatása.

Párizsban lehetőségem nyílott az Unesco pedagógiai tevékenységével, pedagógiai publikációival, tájékoztatóival megismerkedni. Őszintén sajnálom, hogy erre itthon nem volt alkalmam már jóval előbb, mert az a meggyőződésem alakult ki, hogy az Unesco pedagógiai kiadványai, tájékoztatói alkalmasak arra, hogy egy pedagógiai kutató világszínvonalon tartsa magát. Áttekintvén az Unesco kiadványait, pedagógiai tudományos tevékenységünkről szóló híradásokkal, ismertetésekkel, magyar szerzőtől származó beszámolóval, írással sehol nem találkoztam, ha csak azt nem számítom, hogy az *Etudes et Documents d'Éducation*-nak pl. az a száma, amely az iskolai tanév szerkezetéről szóló összehasonlító tanulmány, közli a magyar iskolai tanév szerkezetére vonatkozó adatokat is, az a száma pedig, amely a pedagógiai folyóiratok nemzetközi repertoárját adja, felsorolja a magyar pedagógiai folyóiratokat is. Ilyen természetű magyar adatok vannak az Unesco kiadványokban, de érdemi munkánk egyáltalán nem tükröződik bennük. Úgy gondolom, hogy ez a mi hibánk, az Unesco-val való kapcsolat fontosságának fel nem ismerése, formális volta. Ha kapcsolataink megfelelőek lennének, az Unesco csaknem minden periodikájában mód volna időnként érdemi magyar pedagógiai tájékoztatókat, anyagokat közzétenni, magyar szerzők cikkeit, tanulmányait megjelentetni, sőt esetleg valamilyen magyar tárgyú monográfia kiadására is javaslatot tenni.

Felsorolok most néhány periodikát, könyvsorozatot, amelyek mind lehetőségeket tartalmaznak számunkra. Említettem már az *Etudes et Documents d'Éducation*-t, amelynek eddig csaknem 50 száma jelent meg ; az egyes számok vagy egyes pedagógiai kérdéssel foglalkoznak az összehasonlító pedagógia módszerével, vagy egy ország valamelyik közoktatásügyi, felsőoktatásügyi kérdését dolgozzák fel. Az UNESCO további pedagógiai folyóiratai : *Revue Analytique de l'Éducation ; 4* száma jelenik meg évente, *Revue Internationale de l'Éducation des Adultes et de la Jeunesse*, negyedévenként megjelenő folyóirat. Kéziratos kiadvány : *L'actualité pédagogique Internationale*. Mindegyik folyóirat tömegével közöl bibliográfiai adatokat, könyvismertetéseket, sőt tanulmányismertetéseket is. Az UNESCO-nak pedagógiai könyvsorozata is van : *Mono-*

graphies sur l'éducation. Az első megjelent monográfia címe : A felnőttek nevelése Jugoszláviában.

Az UNESCO-val való kapcsolataink kiépítésére és e kapcsolatoknak a felhasználására a magyar pedagógiai irodalom és a magyar pedagógiai élet ismertetésére, nemzetközi propagálására — úgy gondolom — megvannak a lehetőségeink és a feltételeink is. Ebben az UNESCO Nemzeti Bizottsága segíthetne nekünk, amelynek állítólag pedagógiai szekciója is van. Azért beszélek feltételes módban, mert lehet, hogy sok minden történik, amiről én nem tudok, és nem is óhajtok illetéktelenül semmibe beleavatkozni.

A Szovjetunióval és a népi demokratikus országokkal természetszerűleg sokkal kiterjedtebb nemzetközi kapcsolataink vannak. Ezekből az országokból sok pedagógiai kutató érkezik hozzánk, és nyer tájékozódást munkánkról. Mi is gyakrabban megyünk ezekbe az országokba. Egyes tanszékeink és más népi demokratikus országok egyes pedagógiai tanszékei között, az OPI és más népi demokratikus országok pedagógiai tudományos intézményei között kapcsolat, együttműködés épült ki. Ezekről a kapcsolatokról tudomásom szerint összegyűjtött adataink nincsenek.

Eme kétségkívül élénkebb érintkezés ellenére aligha mondható, hogy a szocialista országok felé megfelelő, elégséges a magyar pedagógiai szakirodalom propagálása. Sőt egyáltalán nem lehetünk megelégedve.

Áttekintettem a *Szovjetszkaja Pedagogika* és a német *Pädagogik* c. folyóiratok 1959—62. évi számait, tehát 4 évfolyamot. A Szovjetszkaja Pedagogika rendszeresen ismerteti a Pedagógiai Szemlét. Ezen kívül a vizsgált időszakban két rövid magyar vonatkozású írás jelent meg benne ; az egyik az iskolareform kezdeti próbálkozásairól ad számot, a másik egy tapasztalatcsere-utazást ismertet. Egyetlen magyar pedagógiai munka ismertetését, egyetlen magyar szerző cikkét, tanulmányát nem láttam a *Szovjetszkaja Pedagogikában.* A német *Pädagogik*-ban az elmúlt 4 évben ugyancsak nem találtam egyetlen magyar vonatkozású tanulmányt vagy ismertetést sem, folyóiratismertetés sem volt benne.

Annál valamivel talán több történt a magyar pedagógiának a szocialista országokban való ismertetése terén, mint amit az említett két folyóirat mutat. A *Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut*-nak van egy *Vergleichende Pädagogik* c. kiadványa. Úgy tudom — sajnos nem volt módom pontos értesüléseket szerezni —, hogy ez a kiadvány már közzétett magyar vonatkozású anyagot. Az OPI és a DPZ nemrég megkötött együttműködési szerződése bizonyára új lehetőségeket nyújt a magyar pedagógiai irodalom megismertetésére az NDK-ban. Tudomásom van arról, hogy a *Pädagogika*, a Csehszlovák Tudományos Akadémia folyóiratának 1962. 4. száma ismerteti a Pedagógiai Szemle 1961. évfolyamát, és elismerően nyilatkozott „a magyar pedagógusok korszerű munkásságát" tükröző lap szerkesztéséről. Sajnos más adataim nincsenek, szíveskedjenek ezeket kiegészíteni.

. . .

Az előadói jelentést vita követte. Határozatot a Bizottság nem hozott, a kérdéssel a helyzet ismeretében egy következő ülésen újból foglalkozik.

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK ÉS FOLYÓIRATOK

Pedagógiai és Pszichológiai Ismeretterjesztés. A TIT Központi pedagógiai és pszichológiai szakosztályának közlönye. 1963. 1—2. szám. Bevezetés a munkalélektanba. Írta Réti László. Szerkesztette Vaszkó Mihály. Lektorálta Molnár Imre és Radnai Béla. 171 l.

Understanding Japan. An aid to better textbooks. Bulletin of International Society for Educational Information. Tokyo, 1963. No. 5. 81 l.

Magyar Pszichológiai Szemle. A Magyar Tudományos Akadémia Pszichológiai Bizottságának és a Magyar Pszichológiai Tudományos Társaságnak folyóirata. Főszerkesztő Gegesi Kiss Pál. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1963. XX. kötet. 1. sz. 1—180. l. 2. sz. 181—336. l.

Pszichológiai Tanulmányok. V. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1963. 756 l.

Faragó László (szerk.): Az elsősosztályosokról. Tapasztalatgyűjtemény az általános iskolák 1. osztályában folyó oktató-nevelő munka köréből. Budapest, Tankönyvkiadó, 1963. 204 l.

Bori István (szerk.): Tanulmányok a politechnikai oktatás köréből. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet—Tankönyvkiadó, 1963. 347 l.

Krapp Gotthold : Marx és Engels az oktatás és a termelőmunka összekapcsolásáról és a politechnikai képzésről. Budapest, Tankönyvkiadó, 1963. 183 p.

György Gábor (szerk.): Film és ifjúság. Filmtudományi Intézet. Tankönyvkiadó, 1963. 161 l.

Faragó László (szerk.): Neveljünk egészséges életmódra. Segédkönyv az általános iskola I—IV. osztályának tanítói számára. Budapest, Tankönyvkiadó, 1962. 195 l.

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója Műszaki szerkesztő: Vidosa László
A kézirat nyomdába érkezett: 1963. VI. 17. Példányszám: 2000. Terjedelem: 11,9 (A/5) ív

63.57328 Akadémiai Nyomda, Budapest — Felelős vezető: Bernát György

PROHÁSZKA LAJOS

HUMANIZMUS ÉS FORRADALOM*
TÖREDÉK A SZOFISZTIKA TÖRTÉNETÉBŐL

A szofistákat kiváltképpen retorikai elméletük miatt szokták emlegetni. Volt olyan felfogás is, amely grammatikájukat sőt éppenséggel filozófiai tanaikat is belőle származtatta.[1] A megismerés terén elfoglalt szkeptikus és relativista álláspontjukért SZÓKRATÉSZ kritikája óta tudvalevőleg máig kevésre becsülik őket. Nem igen történik azonban hivatkozás arra, hogy ők az első jogfilozófusok vagy legalábbis, hogy a természetjog elméletének ők a legelső képviselői.

Holott a humanitás sajátos értelmét eredetében ezúttal e jogi, jelesül természetjogi spekuláció irányában kell keresnünk, amely nyilvánvalóan összefügg az emberről általában táplált felfogásukkal. Az antropológiai érdeklődés a szofisztikában nem valamely felsőbb hatalomra való tekintettel vagy ilyen hatalom által megszabott feladat végett ébredt. Itt nincs szó az embernek istenhez hasonulásáról (*ὁμοίωσις θεῷ*), mint röviddel utóbb PLATONnál, sem pedig a teremtő iránt megkövetelt szolgálatról, mint korábban a bibliában.[2]

A szofisták az embert naturalisztikus rendeltetésűnek látják, vagyis az embernek és emberi teljesítményeknek értékét pusztán emberi mértékkel mérik. Ez a naturalizmus tudvalevőleg az ion természetfilozófia körében fejlődött ki és az oki összefüggések felismerése volt a legmaradandóbb hozománya, lehetővé téve ezzel elsősorban az orvostudomány megszületését. Közvetlenül az ilyen gyógyászati szempontok adtak lökést az emberrel való foglalkozásra. Az aitiológia alkalmazásával kezdődik éppen az ion szigetvilág orvosi iskoláinak fellendülése, s ugyancsak ekkor találkozunk először a természet humánus értelmezésével is. Azok a később közhelyként idézett szólamok, aminő az, hogy a természet a legjobb orvos, a természet, anélkül, hogy rávezetné valaki, magától megtalálja a helyes utat, az orvos csak segíti a természetet, amely mindig szoros összefüggésben van az egész mindenséggel, az emberi szervezet: *ἀπομιμησις τοῦ ὅλου*[3] — mindezek egytől-egyig a hippokrateszi gyűjteményből valók. Kivált az ember

* A Magyar Pedagógia szerkesztőbizottsága megemlékezése a folyóirat 1963-ban elhunyt tudós volt szerkesztőjéről.

[1] Így HEINRICH GOMPERZ: Sophistik und Rhetorik. Das Bildungsideal des *εὖλέγειν* in seinem Verhältnis zur Philosophie des V. Jahrhunderts. Leipzig u. Berlin, 1912. Teubner. 199. l. 254 sk. l. l.

[2] V. ö. I. HEINEMANN: Die Lehre von der Zweckbestimmung des Menschen im griechisch-römischen Altertum und im jüdischen Mittelalter. Breslau, 1926. 7. sk. 11.

[3] A *περὶ διαίτης* (Du regime) c. iratból. I. 10. Oeuvres compl. d'Hippokrate, éd. É. LITTRÉ Paris, 1849. Tome VI. p. 484. V. ö. *ἐν τῳ ἀνθρώπῳ μικρῷ κόσμῳ ὄντι κατὰ τὸν Δημόκριτον.* DIELS: Die Fragm. d. Vorsokratiker. 5. aufl. (Kranz) 1935. II. Bd. 153, (Fragm. 34.) V. ö. HORNYÁNSZKY GYULA: A görög felvilágosodás tudománya. Hippokrates. Bp. 1910. M. Tud. Akad. 257., 471. l. a. p.

és világ egymásrahangoltságának, a mikrokozmosz és a makrokozmosz „szimpathiájának", az egész késői ókor filozófiájában és természetfelfogásában majdan oly nagyfontosságúvá vált elve vall ennek a hippokrateszi orvostudománynak jellemzően emberies célzatára; hiszen ez a szimpathia az ember és a világ között voltaképp pszichomorf elképzelés szerint áll fönn; nem a mikrokozmosz hasonul a makrokozmosz mintájára, mintsem gondolnók, hanem fordítva: a mikrokozmosz elvét vitték át a makrokozmoszra.[4]

A hatások sora azonban ennél még nem állapodott meg. A kauzális elvet innen, ember és kozmosz összefüggéseiből átvitték az emberi társadalmi és jogi viszonylatok terére is. A görög felvilágosodás nem csupán a véletlent küszöbölte ki a kozmikus történésből, hanem szabadulni akart az antropomorf isteneknek az emberre romlást hozó szeszélyeitől és szenvedélyeitől is. Szigorú törvényszerűség uralkodik a világmindenségben, s ennek maguk az istenek is alá vannak vetve: a természeti rend egyszersmind erkölcsi rend is. Ilymódon alakul ki valaminő szociális erkölcsi aitiológia; maga a polisz is voltaképpen kozmosz (*τόν γε κόσμον εἶναι πόλιν*, ahogy utóbb a sztoikusok kifejezték), amelyben az emberek a saját esztelenségük meg bűneik következményeként, akárcsak valamely természeti sorscsapást, nem pedig valamilyen felsőbb hatalom kívülről ható beavatkozásaként viselik balszerencséjüket. Viszont ANAXIMANDROSZ, az ión természetfilozófus fordítva, valamilyen erkölcsi-jogi világrend érvényesülését látja a kozmikus világfolyamatban, amelyben elmúlásunkkal kell fizetnünk azért, hogy létünkkel *κατὰ τὴν τοῦ χρονοῦ τάξιν* (az idő mértéke szerint) jogtalanságot követtünk el.[5] Nem lévén kellő indicium birtokában, ma természetesen igen nehéz volna eldöntenünk, hogy melyik oldalról indult ki a hatás: a természetfilozófia hatott-e a jogi gondolkodásra, vagy pedig a politikai-jogi életben kialakult elveket vitték át a természet rendjére?[6] Alkalmasint ezek az eszmék akkor mintegy a levegőben voltak, tehát sem a kozmosz sem a diké törvénye a korábbi, hanem egyszerre, kölcsönösen, egyik a másikkal együtt fejlődött ki.

Ebben megerősíthet bennünket még az a tény is, hogy az erkölcsi és a kozmikus világrend összeszövése mutatkozik ugyanekkor (az V. század első felében) egy más területen is: a költészetben. S itt elsőleg nem a mítoszra kell gondolnunk, amelynek világa az eposztól tudvalevőleg a tragédiáig az egész görög gondolkodást és minden alkotását áthatotta. A mítosz s ennek legteljesebb feltárulása az eposz volt a jogi gondolatnak is igazi termőföldje (már Achilleusz haragja tulajdonképpen „jogeset") éppúgy mint ahogy az egész görög kozmológia is belőle született. Ez közismert dolog, s éppen újabban többszörösen is rámutattak.[7] Ezúttal azonban a líráról van szó. S itt nem igen szokták figyelembe venni, hogy

[4] L. KARL REINHARDT: Kosmos und Sympathie. Neue Untersuchungen über Poseidonios. München, 1926. 211. l. Der Kosmos wird als Zoon aufgefasst, nach Analogie des Mikrokosmos.

[5] DIELS: Die Fragm. d. Vorsokratiker. 5. Aufl. hrsg. v. W. Kranz. I. Bd. Anaximandros frg. 1. p. 89.

[6] Az előbbire céloz RUDOLF HIRZEL, Anaximandros említett elvére hivatkozva: Damit war eins der allgemeinstein Naturgesetze in ein Rechtsgesetz verwandelt. *Themis, Dike und Verwandtes.* Leipzig, 1907. p. 203. — Vö. i. m. 145, 223., 406 sk., 410. ll. — Újabban WERNER JAEGER: *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen.* Berlin. I. 1934. p. 220. viszont az utóbbit vallja: Seine (Anaximanders) Dike ist der Beginn des Prozesses der Projektion der Polis in das Weltall. Pszichológiailag is ez a valószínűbb.

[7] HIRZEL: id. m. 410 sk. ll. — VICTOR EHRENBERG: Die Rechtsidee im frühen Griechentum. Leipzig, 1921. Kül. 88 sk. ll. — WERNER JAEGER Paideia. I. Berlin, 1934. 220 sk. 11. — ERNST CASSIRER: Logos, Dike, Kosmos in der Entwicklung der griechischen Philosophie. (Göteborgs Högskolas Årskrift. XLVII. 1941: 6. — ERIK WOLF: Griechisches Rechtsdenken. Frankfurt a. M. I. Bd. 1950. 189. sk. l.

a klasszikus görög lírának éppen azok a fennmaradt emlékei, amelyekben a humanitás örök elveit először fejezte ki gnómikus rövidséggel, egészen naturalista szelleműek. Így már SZOLON politikai-jogi költészetében éppen WERNER JAEGER mutatta ki az emberi és a természeti környezetnek szoros összeszövődését,[8] és a SZOLON nevével egybeforrt mértéktartás, a *μηδὲν ἄγαν* (ne quid nimis) elve a humanus kiműveltségnek ez a mindenkor legjellemzőbb kifejezése — mondhatnók: maga a megtestesült humanitás — teljességgel naturalista etikából fakadt, ezt abból is megállapíthatjuk, hogy voltaképpen az affektív élet egyensúlyára irányult. Tapasztalás szerint az emberek a társadalmi egyenlőtlenségeket mindaddig némán elviselik, amíg tűrhető mellettük a sorsuk. Mihelyt azonban nehézségeket, bajokat idéznek elő, előnyöktől fosztanak meg, vagy visszaéléseknek válnak forrásává, az ellenszegülés múlhatatlanul megmutatkozik, lázadás, forradalmak ütik fel a fejüket. Ilyen korszak volt SZOLON ideje is, amikor a nagy gazdasági ellentétek azzal fenyegettek, hogy szétszakítják az athéni népet: ő maga éppen arra törekedett, és erről tanúskodik törvényhozása és költészete egyaránt, hogy egyberóva a hatalmat az igazságossággal (*ὁμοῦ βίην τε καὶ δίκην συναρμόσας*)[9] mindenkinek megadja a magáét.

A másik költő, akiről ezzel kapcsolatban meg kell emlékeznünk e helyütt, az a görögök között PLATONon kívül leginkább apollói tisztaságú szellem: PINDAROSZ. Nála a test és a lélek egyenlő értékelésében nyilvánul meg a naturalista célzat. Főleg az olympiai, delphoi, isthmiai és nemeai versenyek győzteseinek dicsőítésére írt epinikionjaiban ismételten visszatérő *φυά* (statura) szóval fejezi ki a testnek-léleknek ezt a szoros egybefonódottságát, mintegy előre megfogalmazva ezzel a későbbi, arisztotelészi entelecheia fogalmát. Legtöbbször ezeken a helyeken PINDAROSZ a költői tehetség veleszületettségére utal, amely nem sajátítható el tanulás útján, csupán önkifejtéssel gyakorolható, végeredményben tehát önmagáról beszél; de azután a versenyek győzteseinek szerencsés adottságát is érti, akikről a költemény éppen szól.[10] Az a GOETHÉtől kezdve NIETZSCHÉig, sőt IBSENig oly sokat emlegetett *γένοι' οἷος ἐσσὶ μαθών* (Pyth. II. 72.) szólam épp azt fejezi ki, hogy kifejlődésünkben a természet útmutatását kell követnünk, a velünk született tulajdonságokat csupán ki kell bontakoztatnunk.[11] PINDAROSZ

[8] WERNER JAEGER: *Solons Eunomie.* Sitzungsber. d. Berl. Akad. d. Wiss. 1926. Phil. hist. Kl. 67—85 l. kül. 81. l.

[9] THEOD. BERGK: Poetae lyrici Graeci. Lpz. 1867. Tom. I. p. 435. (Solon Fgm. 36. [25.] Találóan hivatkozik erre nézve WERNER JAEGER (Solons Eunomie 1926) a Szolon felfogásában a politikai- szociális élet terén érvényesülő törvényszerű kiegyenlítődési folyamatnak rokonságára a természeti történésben uralkodó immanens törvényszerűséggel, amelyre röviddel utóbb ANAXIMANDROSZ mutatott rá. Vö. még EHRENBERG: i. m. p. 87., 91. sk. ll. — ERIK WOLF: i. m. I. p. 209. l.

[10] Olymp. IX. 100. — Pythi VIII. 44. *(φυᾷ τὸ γενναῖον ἐπιπρέπει)* (— Nem. I. 25.) *(τέχναι δ'ἑτέρων ἕτεραι χοὴ δ'ἐν ἐνθείαις ὁδοῖς στείχοντα μάρνασθαι φυᾷ)* Nem. VII. 54 Squ. *(φυᾷ δ'ἕκαστος διαφέρομεν βιοτὰν λαχόντες δ'μὲν τά, τὰ δ'ἄλλοι)*. Pyth. IV. 235. — Isthm. V. 47. *(τὸν μὲν ἄῤῥηκτον φυάν)* (— A fogalmat a goethei „*geprägte Form die lebend sich entwickelt*" szólam fejezi ki a legmegközelítőbben. — V.ö. HERM. GUNDERT: Pindar und sein Dichterberuf. Frankfurt a.M. 1935. Klostermann S. 15. sk. l. — továbbá FELIX HEINIMANN: Nomos und Physis. Basel 1945. Reinhardt. (Schweizerische Beiträge zur Altertumswissenschaft. Heft. l.) S. 99. sk. ll.

[11] WILAMOWITZ—MOELLENDOF: Pindaros. Berlin, 1922. Weidemann 290. l. — WERNER JAEGER: Paideia. Berlin, Gruyter. I. Bd. 1934. Szerinte: Des Satz „Werde der du bist" wirkt wie die Summe seines ganzen Erziehertums" 285. l. (a *μαθων* értelmezése): *Wolfgang Schadewaldt :* Der Aufbau der pindarischen Epinikien. Halle a. S. 1928 S. 331. — GOETHÉre nézve ld. ERNST MASS: Goethe und die Antike. Berlin, — Stuttgart 1912. Kohlhammer a Pindar című fejezetet. 415 sk. l. és újabban — ERNST GRUMACH: Goethe und die Antike. Potsdam, 1949. E. Stichnote.

itt eredetileg a nemesi areté létformáját magasztalja ugyan, az előkelő érzület szerencsés természeti adottságában látja az emberi mérték teljességét, amelyhez mindeneknek igazodniok kell. S az a nemesi etika, amely PINDAROSZ szeme előtt lebegett, főleg amikor a versenyek győzteseit dicsőítette, a testi *aretéket* szükségképpen ugyanúgy becsülte, mint a lelkieket, mint nemesi született tulajdonságot. A költő utókora azonban általánosította, mintegy demokratizálta a szólamot, amely IBSENnél már azt a követelést tartalmazta, hogy az embernek általában önönmagát kell realizálnia, ez a legtöbb amit *mint ember* elérhet.

S ebben a naturalista felfogásban kell keresnünk a pindaroszi *νόμος* gyökereit is. Mindenesetre PINDAROSZ volt az antik világban az első, aki észrevette, hogy az emberi természet az objektív szabályozó elveknek egész világát magában foglalja, s ezeket nevezte — talán orphikus, talán pythagoreus hatásra[12] — nomosznak. Már a szó első előfordulásakor, HÉSIODOSZnál, ezzel az objektív értelemmel találkozunk: életrendet, életmódot, szokást jelent: az állatok számára azt, hogy egymást falják fel, az emberre nézve pedig azt, hogy jogrendben (*δίκη*) él.[13] A szofistákra jellemző szembeállításról *νόμῳ — φύσει* itt még szó sincs, ez még PINDAROSZnál sem fordul elő: a nomosz nála inkább magasabb létrendet jelent, a történés legfőbb meghatározóját, ahogy a szólammá vált kifejezés mondja: *νόμος ὁ πάντων βασιλεύς*. A nomosznak ebben a megszemélyesítésében, mint újabban ismételten is rámutattak erre, a természetjog eszméje jelentkezik, ha nem is mint természeti törvény, vagy mint az emberiségbe általánosan beoltott valamiféle ésszerű szabályozás, mint „észjog", de kiérezhető belőle az *ἄγαθοι* által szentesített szokás, amely épp ezért isteneket, héroszokat és embereket egyaránt kötelez.[14]

SZOLONnál és PINDAROSZnál is erősebben befolyásolta azonban a jogi és a filozófiai gondolkodás további alakulását a keosi költő SIMONIDESZ, akire a szofisztikával kapcsolatban PLATON is többször hivatkozik. Már PINDAROSZnál a felvilágosultság valamelyes nyomait állapították meg, versenytársát, SIMONIDESZT éppenséggel Protagorasszal hozták szellemi rokonságba.[15] WERNER JAEGER az első szofistának nevezi őt.[16]

---

2 köt. I. Bd. 226 sk. ll. — A szólam német nyelvű formája *(Werde der du bist)* GOETHE műveiben és beszélgetéseiben nem fordul elő. (E. SPRANGER szíves közlése szerint.)

NIETZSCHE egész életében jelmondatának vallotta, amely a Diogenes Laertiosról szóló pályamunkájától kezdve egészen az Ecce homo címlapjáig szerepel. A Zarathustrába is belekerült (Taschenausg. 7. köt. 346. l.). Ld. Nietzsches Briefe Ausgew. und hrgsg. v. RICH. OELER. Leipzig 1922. Insel (Erwin Rohdehez írt levél (53. lap. Vö. uo. 368. lap továbbá, ERNST BERTRAM: Nietzsche. Berlin 1919. Bondi. 85. l. IBSEN egészen ebben az értelemben írja: In seiner Lebensführung sich selbst realisieren, das ist, meine ich, das Höchste was ein Mensch erreichen kann. Diese Aufgabe haben wir alle, einer wie der andere: aber die allermeisten verpfuschen sie. (BJÖRNSONhoz intézett levelében 1882. — Sämtl. Werke in Deutscher Sprache Hrsg. v. G. Brandes etc. Berlin, X. Bd. Briefe. 316. l.)

[12] Már JAKOB BURCKHARDT: Griechische Kulturgeschichte. Hrsg. v. Rudolf Marx. Leipzig, é.n. (Krőners Taschenausg. 58—60. Bd.) I. Bd. 83. sk. ll. V. EHRENBERG: Die Rechtsidee im frühen Griechentum. Leipzig, 1921. Hirzel. 115. l.

[13] Ld. ERIK WOLF: Grieschisches Rechtsdenken. I. Bd. Frankfurt a.M. 1950. Klostermann 139. sk. ll. — FÉLIX HEINIMANN: Nomos und Physis. Basel 1945. Reinhardt. (Schweiz. Beitr. z. Altertumswiss. H. l.) 61. sk. ll.

[14] OTTO SCHÖDER: *Νόμος ὁ πάντων βασιλεύς*. Philologus Bd. 74. (N.F. Bd. 28.) Leipzig, 1917. 195. sk. 11. — HANS ERICH STIER: *Νόμος βασιλεύς*. Philologus Bd. 83 (N.F. Bd. 37.) 1928. 238. l. — FELIX HEINIMANN i. m. 67. sk. 11. — EHRENBERG i. m. 124. l. ERIK WOLF: Griechisches Rechtsdenken. II. Bd. Frankfurt a. M. 1952. Klostermann 191. l.

[15] WILAMOWITZ MOELLENDORFF: Pindaros. Berlin. 1922. Weidmann. 113. l.

[16] WERNER JAEGER: Paideia. I. Bd. Berlin 1934. Gruyter 282. I.

Mindenesetre ő az első, aki tudatosan kimondja a humanitásnak mintegy örök jeligéjét: Ember vagy: ne találgasd mit hoz a holnapod; s boldog férfit látva ne mondd, meddig lehet az, mert oly hirtelenül a könnyű szárnyú légy sem tűnik el...[17] Már ez a néhány soros vers felöleli hovatovább az emberi teljességet, az egész emberi életet, élményeinek összességével, eseményeinek színességével és sokaságával, múlékonyságával és tragikus nagyságával, ahogy röviddel utóbb SOPHOKLÉSZnél, főleg pedig EURIPIDESZnél feltárul. Mindez azonban egyúttal színtiszta naturalizmus. Azzá válik mindenekelőtt pesszimizmusa által is, amely nemcsak akkor szólal meg, amikor az emberi élet rövidségét, gyors tovatűnését fájlalja, hanem abban a meggyőződésében is, hogy a sorssal az istenek is hasztalan szállnak szembe (*ἀνάγκᾳ δ'οὐδὲ θεοὶ μάχονται*).[18]

PINDAROSZ költészetének, egyáltalán egész gondolkodásának középpontjában — mint láttuk — a nomosz fogalma állt: a nomosz mindenek királya, neki van alávetve a lét egész birodalma. Ez a gondolat nyilván társadalmi-politikai elképzelés szülötte volt, jelesül a polisz élete szolgáltatta a mintát hozzá. Simonidesz tovább megy ennél s amikor az isteneknek (mint törvénytszabóknak)[19] a végzet rendelése elleni hiábavaló küzdelméről beszél, akkor a nomoszt valósággal az anankké erejével és hatalmával látja el, vagyis természeti elképzelés szerint működteti. A nomosz és az anankké ilymódon tartalmában közeledett egymáshoz. Nem véletlen tehát, hogy az V. század vége felé a *νόμος φύσεως* és az *ἀνάγκη φύσεως* kifejezéssel már széltében találkozunk a szofistáknál, de egyebütt is (pl. THUKYDIDESZnél;) a *νόμος* és a *φύσις* közti tartalmi ellentét éppen az *ἀνάγκη* fogalmának közbevetésével áthidalódott, ugyanakkor pedig a *νόμοι-φύσει* szembehelyezése is lehetővé vált.[20]

Ebből a gondolati környezetből érlelődött ki SIMONIDESZnek később annyiszor idézett meghatározása is az igazságosról: igazságos dolog megadni mindenkinek a magáét: *τὸ τὰ ὀφελόμενα ἑκαστῳ ἀποδιδόναι δίκαιον ἐστι*.[21]

Találóan mondták, hogy ez a megállapítás akár a szofista PROTAGORASZ — még inkább talán ANTIPHON — valamelyik művében szerepelhetett volna iskolapéldaként hosszabb fejtegetés kiindulópontjául szolgáló meghatározásra.[22] Ebben az értelemben való megfogalmazásának feltétele volt mindenesetre a társadalmi kapcsolatok megértésének némi fokú érettsége, továbbá a szabadságnak a személyes szabadságjogokon túlmenően az egyenlőség legalább elvi kijelentéséig terjedő felismerése. Mindkét mozzanat — nevezzük az előbbit demokratikus mozzanatnak, az utóbbit liberálisnak — a polisz reális életfeltételeiben gyöke-

[17] *ἄνθρωπος ἐὼν μὴ ποτε φάσῃς ὅ τι γινεται αὔριον, μηδ' ἄνθρα ἰδὼν ὄλβιον, ὁσσον χρόνον ἔσσεται· ὠικεῖα γάρ, οὐδὲ πανυπτερύγον μνίας οὕτως ἁ μετάστασις* BERGK THEODV Poetae lyrici 3. ed. 1867. Pars. III. p. 1128. A fenti fordítás TRENCSÉNYI-WALDAPFEL IMRÉTŐL való *Görög versek.* DEVECSERI GÁBOR és TRENCSÉNYI-WALDAPFEL IMRE fordításában. Új könyvtár 6. szám. 1946. Bp. Székesfőv. Irod. és Műv. Intézet. 125. l.

[18] THEOD. BERGK: Poetae lyr. Graeci III[3]. p. 1118.

[19] pl. HÉRAKLEITOSNÁL: minden emberi törvény egyből táplálkozik: az isteniből. DIELS: Die Fragmente der Vorsokratiker 5. Aufl. Hrsg. v. W. Kranz. I. Lips. 1934. Frgm. 114. p. 176.

[20] Vö. RUDOLF HIRZEL: i. m. 392. sk. 11. — FÉLIX HEINIMANN: Nomos und Physis. Herkunft und Bedeutung einer Antithese im griechischen Denken des 5. Jahrhuderts. (Schweizer Beitr. zur Altertumswiss, Heft. 1.) Basel, 1945. Fr. Reinhardt 130 sk. 135. 166. sk. 11.

[21] THEOD. BERGK: Poetae lyrici Graeci. Tom. III. Leipzig 1867. Teubner. Frgm. [191] 114. Pg. 1191. Maga a szólam is idézetben maradt fenn. (Csupán Platon: Államából ismerjük.)

[22] WILHELM NESTLE: Vom Mythos zum Logos. Die Selbstenfaltung des griechischen Denkens von Homer bis auf die Sophistik und Sokrates. Stuttgart, 1940. 292. l.

rezett és az V. századbeli görög felvilágosodás mozgalmának ösztönzései fejlesztették ki. S mindkét mozzanatnak harmadfél évezredre alapvető szerepe lett éppen az európai humanizmus továbbterjedésében, nemcsak politikai és társadalmi, hanem jelesül erkölcsi és nevelési tekintetben is.

A szofisták által terjesztett felvilágosodás tehát nem volt előkészületlen mozgalom, főleg pedig nem szorítkozott pusztán eszmei—elvi térre. THEODOR GOMPERZ óta tudjuk, hogy az ión természetfilozófián és atomisztikán kívül az orvostudomány is gyökeresen befolyásolta fellépését és kialakulását.[23]

Csak újabban mutatták ki a felvilágosodási kort megelőző időszak lírai költészetének hatását is erre a felvilágosodásra,[24] kivált a nomosz-physis fogalom alakulásában.

Az i. e. V. század folyamán végbement görög felvilágosodás mozgalma a közkeletű felfogás szerint kiváltképpen a vallásosság szekularizációjában nyilvánult. Ezzel összefüggésben azonban hovatovább a szociális élet, sőt maga az egész polisz rendje is egészében átalakult: az erkölcsiség és a jog hagyományos fogalmai is racionalizálódtak. E közben, vele kölcsönhatásban ment végbe általában az egész görög élet demokratizálódása. S ebbe a folyamatba illeszkedett bele éppen a nomosz-physis nagy jelentőségű értelemváltozása is.

Ennek megértése végett a szofisztikus antropológia alapvető tételére a protagoraszi homomensura elvére kell visszanyúlnunk. Mit akart kimondani PROTAGORASZ annak kijelentésével, hogy mindennek mértéke az ember? Ismeretes dolog, hogy már az ókor óta vita tárgya volt, hogy mértéken az embert itt individuális vagy pedig általános értelemben kell-e tekintenünk, mivel állítólag csak ennek alapján dönthetünk a szofista antropológiának sokat hánytorgatott helytálló voltáról.[25] Holott az egyénnek vagy a nemnek itt nincs elsőlegesen döntő jelentősége, mint ahogy egyáltalán a relativizmus kérdésében sem alapvető. Ellenben könnyebb volna a helyzetünk e szofista alaptétel értelmének megközelítésében, ha a modern exisztencializmus terminológiájával fejezhetnők ki. Amióta megszoktuk vele históriai tényálladékok ontológiai analízisét, azóta bízvást mondhatjuk, hogy a történeti életben is előfordulhatnak olyan határszituációk, akárcsak az egyéni életben, amikor az ember valamilyen ontológiai ősténnyel, az idővel, a halállal vagy magával a léttel néz közvetlenül szembe, tehát amikor jobban veszendőségének tudatára ébred, mint egyébkor; vagy pedig amikor mint a kultúra embere valamiképpen „elidegenül" önmagától (DESCARTES, PASCAL ROUSSEAU, FEUERBACH, KIERKEGAARD, NIETZSCHE). Ilyenkor mindig felmerül,

[23] THEODOR GOMPERZ: Griechische Denker. Leipzig, 1896. I. Bd. 221—253. ll. Újabban WERNER JAEGER bő fejezetet szentel ennek a hatásnak. Paideia II. köt. 2. kiadás Berlin, 1954. Gruyter 11—56 ll.

[24] FELIX HEINIMANN: Nomos und Physis. Basel, 1945. Fr. Reinhardt (Schweizer Beiträge zur Altertumswissenschaft l.) 98. l. Die Sophistik übernahm ja ausserdem Erbe der Ionier auch dasjenige der Dichtung, besonders ihres paränetisch-erzieherischen Teils.

[25] HEINRICH GOMPERZ: Sophistik und Rhetorik. Das Bildungsideal des *εὖ λέγειν* in seinem Verhältnis zur Philosophie des V. Jahrhunderts. Leipzig—Berlin, 1912. Teubner p. 217. s. k. H. GOMPERZ egyébként ugyanitt közel jár a kielégítő értelmezéshez, amikor a homomensura elvének relativizmusában Sextus Empiricus adta jelentése alapján valaminő kezdetleges históriai szemléletmódnak kifejezését látja. I. m. 241. l. Vö. ezt a mi fentebbi értelmezésünkkel. Ugyancsak ERIK WOLF is Griechisches Rechtsdenken II. Frankfurt am M. 1952. 30. 1. — A tétel értelmezésének kontroverziáit l. EDUARD ZELLER: Die Philosophie der Griechen 6. Aufl. hrsg v. Wilhelm Nestle. I. Teil. 2. Hälfte 1920. Leipzig. Reisland 1357 s.k 1

az ontológiai analízis szüksége, amely nem a világ felől igyekszik megközelíteni az embert, hanem a világban-létének vállalásában (HEIDEGGER szavával az In-der-Welt-Sein- jében, tehát emberi ittlétében, világban-létében) tekinti közvetlenül. S ilyen határhelyzet volt az antikvitás korában a perzsa háború utáni korszak, a szofista felvilágosodás kora is. A felvilágosodás előtt, a mítosz jegyében alakult antropológikus felfogás, mintegy HOMÉROSZtól vagy HESIODOSZtól kezdve, váltig kitartott az ember isteni rokonságának eszméje mellett, de GOETHE finom észrevétele szerint e közben nem az isteneket alkotta emberi képmásra, inkább az embert fokozta istenivé.[26] A homomensura elvében ezzel szemben először jelenik meg az istenektől való leszármazás gondolatának tagadása: az ember mértéke nem az ember eszméje, mint PLATONnál és azután századokon át, sem az ember eszménye, mint a sztoikusoknál, hanem magából a természetéből próbálja az embert mértékül venni, létező és nem létező dolgokra nézve egyaránt.

A *φύσις — νόμος* szofista értékcseréjére nézve a homomensura elvének ezt a szekularizálását tekinthetjük modellnek.

Az átértékelés közvetítő lépését, a fogalmi közeledést, mintegy dialektikus átívelést a két fogalom között a *φύσις ἀναγκαία* fogalma jelentette.[27] A racionális gondolkodás előretörésével hatolt be a természet fogalmába a normatív elem, s így alakult ki annak a természetnek a fogalma, amely norma; ennek nyomai már HERAKLEITOSZnál megtalálhatók ugyan, de a szofisztika szemléletének etnográfiai irányban való kiszélesedése kellett ahhoz, hogy felfedezzék a normatív elvnek olyan szerepét is, amikor ez a *φύσις* erejével és szükségszerűségével hat.

A néprajzi és a történeti szemlélet a kultúrfejlődés eltérő vagy éppenséggel ellentétes formáinak megértésére képesítette a szofistákat. S a homomensura tételének mintájára ebből a szemléletből fakad éppen a szofisták hírhedtté vált relativizmusa. Így ismételten is szembesítik egymással a görögök és a barbárok erkölcsi és politikai szokásait (pl. közeli vérrokonok közti házasság, temetési szokások stb.), amelyeket merő konvenciónak minősítenek, holott megdönthetetlen, örök isteni elrendelésként hivatkoznak rá mindenütt. A szekularizációval tehát a nomos elveszti általános érvényét, abszolút kötelező erejét, relatívvé válik. Ebben a helyzetben szinte magától kínálkozik következő lépésként, hogy a természet változhatatlan rendje vegye át azt a szerepet, amelyet az „isteni törvények" töltöttek be eddig. A természet kötelező ereje mostantól kezdve „íratlan törvény" (*ἄγραφος νόμος*), amely épp annyira általános és szükségszerű, mint amaz. *Φύσις* és *νόμος* közt tehát voltaképpen funkciócsere ment végbe, amit azonban így is kifejezhetnénk, hogy az eddigi theonomiai szemléletmód helyébe autonóm szemléletmód lépett. Ha visszaemlékezünk arra, amit a pindaroszi *φύα*, mint a velünk született természeti sajátosság jellemzésekor mondtunk, a *φύσις*-nak ezt a „felvilágosult" és individuális irányú továbbfejlődését szinte magától érthetődőnek fogjuk találni.[28]

[26] Der Sinn und das Bestreben der Griechen ist den Menschen zu vergöttern, nicht die Gottheit zu vermenschlichen. Hier ist ein Theomorphism, kein Antropomorphism. (Myrons Kuh) *Goethes Sämtl. Werke* Cottasche Ausg. Stuttgart. u. Berlin Bd. 30. S. 281. E helyre hivatkozik különben W. F. OTTO is: Die Götter Griechenlands 2. Aufl. Frankfurt am M. 1934. 303 s. k. ll. — A görögségnek erről az embernek az istenség felé transzcendáló felfogásáról szól DILTHEY nyomán B. GROETHUYSEN is: Philosophische Anthropologie, München und Berlin 1931. Oldenburg (BÄUMLER—SCHÖTER: Handbuch der Philosophie. Abt. III. Mensch und Charakter 5. s.k. ll.

[27] vö. fentebb 16. l.

[28] Másként magyarázza a *φύσις — νόμος* fogalmainak ezt a szerepváltozását KARL REINHARDT: Parmenides und die Geschichte der griechischen Philosophie. Bonn, 1916. Cohen. 82 s.k. ll. Szerinte a két fogalom szembenállása az eleai iskola metafizikájában gyökerezik és a

Hogy ennek a funkciócserének eszméje kinél merül fel először, forrásainkból nehéz eldöntenünk. Ha a relativizmusra valóban a homomensura elve adta az első lökést, akkor nyilvánvalóan PROTAGORASZnál ment végbe először a *φύσις — νόμος* említett szerepcseréje is.[29] De vannak egyéb nyomaink is, amelyek Heraklitoszra, Archelaoszra vagy a hippokratesi orvosi iskolára utalnak.[30]

PROTAGORASZnál tudvalevőleg elsősorban a platoni forrásokra vagyunk utalva, így főként a róla elnevezett dialógusra, továbbá a Theaitetosra.

A platoni PROTAGORASZ dialógusban a legjellemzőbb hely az abderai szofistának a törvények relatív érvényére vonatkozólag kifejtett nézetére a kultúra keletkezéséről elmondott mítosza, az un. Prometheusz-mítosz,[31] amely azzal végződik, hogy Zeus elküldi Hermeszt, honosítsa meg az emberek között a tisztességérzést és a jogot (*αἰδῶ τε καὶ δίκην*), mert ezek nélkül nem állhat fenn emberi társadalom (*ἵν εἶεν πόλεων κόσμοι τε καὶ δεσμοὶ φιλίας συναγωγοί*),[32] bárha érvényük egyáltalán nem abszolút, hanem helyhez és időhöz kötött. A természetnek normatív elvvé való tételére vonatkozólag talán itt akadunk az első határozott nyomra. Mert a jognak és a tisztességérzésnek ebben az egyetemességében, mindnyájunkkal való veleszületettségében, amelyet a protagoraszi mítoszban a hermeszi küldetés kifejez, kötelező erő érvényesül s ez a hippokrateszi körben kialakult természet fogalmán kívül valóban a pindaroszi *φύα*, talán a *γένοι' οἷος ἐσσὶ* elvére is emlékeztet, csakhogy némi racionális árnyalattal. Ebben a normálisban voltaképp már a természetjog mintegy csírájában jelenik meg, mint formális készség, amelynek pozitív tartalmát Protagorásznál éppen a polisz koronkénti nomosz-alkotása határozza meg. Ebben az értelemben olvashatjuk a protagorászi ismeretelméletet tárgyaló másik platoni dialógusban, a Theaitetosban: „Amilyen dolgok igazságosnak és szépnek látszanak az egyes államok szemében, ugyanazok valóban olyanok is számukra, amíg csak kitartanak e véleményük mellett."[33]

Valamivel odébb pedig (Szókratész) így foglalja össze: „Abban, hogy mi igazságos és mi igazságtalan, mi szent és mi nem az, amit egy állam ilyennek tart és a maga számára törvényként megállapít, az valóban mindegyiknek ilyen is. Ezekben a dolgokban egyik ember sem bölcsebb a másiknál és egyik állam sem áll fölötte a másiknak." (*καλα μὲν καὶ αἰσχρα καὶ δίκαι καὶ ἄδικα καο ὁσια καὶ μὴ, ἃν ἑκάστη πόλις οἰηθεῖσα ἑ καστη, καὶ ἐν τούτοις μεν οὐθέν σοφώτερον οὐτ' ἰδιώτην ἰδιώτον οὔτε πόλιν πόλεως εὖναι.* Theait. 172.) E társadalmi erkölcsi elvek alapján régebben ADOLF MENZEL azt próbálta bizonygatni, hogy PROTAGORÁSZ a demokrácia első s legrégebbi elméletírója (Protagoras, der älteste Theoretiker der Demokratie. Zeitschr. f. Politik Bd. III. 1910. S. 204—238.) Okfejtését azonban általában nem fogadták el, azon egyszerű oknál fogva, mivel minden demokrácia alapvető elvéről, az emberi egyenlőségről még nincs szó a fenti

---

parmenidesi *δόξα — ἀλήθεια* antithezise jelentkezik benne, amelyet a szofisták vittek át az ismeretelméletből etikai-politikai térre, miközben a *δόξα*, mint a látszatvilág ismeretformája mögött a *νόμος* jelenik meg, ezért válik náluk előbb-utóbb puszta „konvencióvá", a *φύσις* fogalma pedig hovatovább az *ἀλήθεια*-val esik egybe.

[29] Ezt tartja HEINIMANN is Nomos und Physis. Basel, 1945. p. 120.

[30] HEINIMANN i. m. 53. s. k. 111 s. k. ll.

[31] Platon Prot. 320 c squ. DIELS: Fragm. der Vorsokr. 5. A. (Kranz) 1935. II. Bd. 269. l. s.k.

[32] i. m. 322 c

[33] Plat. Theait. 167 c DIELS, Fragm. d. Vorsokr. 5. a. (Kranz 2. Bd. 260. *οἰά γ'ἄν ἑκαστι πόλει δίκαια καὶ καλὰ δοκῇι, ταῦτα καὶ εἶναι αὐτῇι, ἕως ἂν αὐτὰ νομίζηι.*

mítoszban. v. ö. Ed. Zeller: Philosophie der Griechen I. Teil. 2. Hälfte. 6. Aufl. hrsg. v. W. Nestle Leipzig, 1920. Reisland S. 1338. ff. 1405. — Erik Wolf: Griechisches Rechtsdenken. Frankfurt a M. Vittorio Klostermann Bd. II. Rechtsphilosophie und Rechtsdichtung im Zeitalter der Sophistik. S. 34 ff. I. Walter Jones: The han and legal theory of the Greeks. Oxford, 1956. Clarendon Press pp. 37. squ. S épp ebből a szempontból alkalmas kiegészítése e helynek a pelopponesosi háború után, az i.e. 404-ben keletkezett s általában Protagorásznak vagy Protagorász hatása alatt álló valamely szofistának tulajdonított Dialexeis.[34] Ez az írásmű kiváltképpen a homomensura elvének illusztrációjaként tekinthető, s a paradox példáknak valóságos tömegével, főleg ethnográfiai anyagon, tételek és cáfolatuk felsorakoztatásával (jó és rossz azonos, meg nem azonos — a szép és rút azonos, meg nem azonos, jogos és jogtalan azonos, meg nem azonos — igaz és hamis azonos, meg nem azonos — esztelenek és egészségesek, bölcsek és bolondok ugyanezt mondják és cselekszik, meg nem ugyanazt mondják és cselekszik — a bölcsesség és az erény tanítható, meg nem tanítható stb., stb.) igyekszik igazolni minden dolog relativitását. „A spártaiak szemében szép dolog, hogy a lányok meztelenül tornáznak, és chiton meg ujjas nélkül járnak; ám az iónok szemében mindez rút dolog" — hangzik itt.[35] „És a spártaiak szemében szép dolog az, hogy a fiúk nem tanulnak múzsai művészeteket és irodalmat; az iónok szemében viszont szégyenletes, ha a fiú nem ért mindezekhez. (10). . . . . A perzsák szép dolognak tartják, hogy a férfiak is úgy szépítsék magukat, mint a nők, és illőnek, hogy az ember a lányával, anyjával és nővérével szerelmeskedjék; a hellének ellenben rútnak és abnormisnak (*παράνομα*) tartják mindezt. (15·). . . . Azt hiszem tehát, hogyha valaki azt parancsolná, hogy minden ember hordja egy csomóba mindazt, amit ő rútnak tart, és viszont e tömegből kiki válogassa ki és vigye el, amit ő szépnek tart, semmi se maradna, hanem mindnyájan mindent szétosztanának és hordanának — mert hiszen nem vélekednek úgyanúgy mindannyian.(18.)"

A természetjog eszméjének Protagorászon kívül a legnagyobb hatású képviselője, elterjedt nézet szerint éppenséggel klasszikus kezdeményezője,[36] akiben ma nem ritkán Rousseau előfutárát látják: elisi Hippiasz volt. Xenophon Memorabiliáiból (ahol az igazságosnak a fogalma forog szóban) tudjuk, hogy Hippiasz a természetjogot, úgy látszik, íratlan törvénynek (*ἄγραφος νόμος*) tekintette s ennek érvényességét éppen általánosságában és változatlanságában látta biztosítva: Ezeknek mindenütt azonos tartalmuk van.[37] S akik áthágják őket, azokat maga a természet bünteti meg (pl. közeli vérrokonok házasságát satnya utódokkal). A tételes törvény (*γεγραμμένος νόμος*) ezzel szemben „társadalmi szerződés" *συνθήκη* terméke.[38] Ebben az értelemben beszél Hippiasz — nyilván

[34] *Δισσοὶ λόγοι*: Diels Die Fragm. d. Vorsokr. 5. Aufl. Bd. II. (Kranz) 1935. p. 405 squ. Az irat keletkezésére nézve l. Diels jegyzetét a 405 l-on, továbbá: Eduard Zeller: Die Philosophie der Griechen. 6. Aufl. hrsg. von Wilh. Nestle. I. Teil. 2. Hälfte Leipzig, 1920, Reitsland S. 1333 ff. — Heinr. Gomperz: Sophistik und Rhetorik. Leipzig. 1912. Teubner. S. 138 ff.

[35] i. h. 408. l. — Kövendi Dénes a Sokratesz előtti filozófia töredékei között — Diels nyomán — ezt a *Δισσοὶ λογοι*-t is (kettős beszédek címen) lefordította. A fenti részleteket ennek a fordításnak kéziratából idézem, a fordító szíves engedélyével, Vö. W. Nestle: Vom Mythos zum Logos. Lpz. 1940. Kröner 273 s. k. ll.

[36] Julius Kaerst: Geschichte des hellenistischen Zeitalters. I. Bd. Leipzig, Teubner, 1901. p. 48.

[37] Xen. Mem. IV. 19. *τούς γ'ἐν πάσῃ χώρᾳ κατὰ ταὐτὰ νομιζομένοις.*

[38] Xen. Mem. IV. 13. *ἃ οἱ πολῖται (ἔφη Ἱππίας) συντέμενοι ἅ τε δεῖ ποιεῖν καὶ ἓν ἀπέχεσθαι ἐγράψαντο.*

a pindaroszi szólamra való emlékezéssel[39] — a tételes törvény zsarnoki tartalmáról. Nem véletlen azért, amikor arra utaltak, hogy e megjegyzés lépcső volt már a későbbi hellenisztikus korabeli kozmopolitizmus felé.[40] Megerősíti ezt a platoni PROTAGORÁSZ dialógusnak az a helye is, ahol PLATON HIPPIASZt szerepelteti s ahol ez nemcsak a *νόμος τύραννος*-ról beszél, hanem az összes emberek rokonságát, összetartozását (*συγγένεια*) is hirdeti: Férfiak, ti, akik itt jelen vagytok, szerintem a természet szava, nem pedig a törvény betűje szerint, mi valamennyien rokonok, egymáshoz tartozók, és polgártásak vagyunk. Hiszen a hasonló természettől fogva rokona a hasonlónak, a törvény pedig, az emberek zsarnoka, sok esetben erőszakot követ el a természeten."[41]

HIPPIASZon is túltesz az emberi jogegyenlőség követelésében tanítványa, a szofista ANTIPHON. Ő már egyenest az emberi természet azonosságára való hivatkozással hirdeti, hogy nincs különbség görög és barbár között, sőt a születési egyenlőtlenséget is puszta véletlenből származó balítéletnek tartja.

„Természettől mindnyájan minden tekintetben hasonlóan és hasonlóknak születtünk, akár barbárok, akár görögök vagyunk" — mondja az 1915-ben felfedezett Papyros Oxyrhynehos B fragmentumában.[42] S mindjárt a következő mondatokban magyarázatát is adja ennek a hasonlóságnak: akik emberként születtünk, egyformán végezzük biológiai funkcióinkat, azonos módon elégítjük ki természeti szükségleteinket, s talán igazuk van azoknak, akik feltételezik, hogy az elveszett részletekben ANTIPHON bizonnyal a lelki működés hasonló lefolyására is utalt:[43] Tehát az ember meg ember közötti különbségtevés már antropológiai szempontból sem jogosult. A *φύσις — νόμος* viszonyára nézve pedig ezeket mondja: Az emberi törvények rendelkezései önkényesek, a természet törvényei viszont szükségszerűek; s míg a társadalom törvényei megállapodás és nem természetes fejlődés eredményei, addig a természet törvényei természetes fejlődés és nem puszta megállapodás művei."[44] Ezért „a tételes törvények szerinti jogszabályok nagy része ellentétben áll a Természettel. . . S amit a jogszabályok állapítanak meg üdvösnek, béklyóba verik a természetet; ami ellenben a természet szerint üdvös: felszabadító hatású." Mivel ilymódon minden politikai egyenlőség vagy egyenlőtlenség tételes jogszabályozásból ered, tehát önkényes, minden biológiai egyenlőség vagy egyenlőtlenség pedig az emberi természetben gyökerezik, tehát spontán fejlődés eredménye, azért teljesen helytálló az a nemrég történt megállapítás, hogy mindezzel ANTIPHON voltaképp utat egyengetett a *φύσις* nomothetikus funkciójának.[45]

[39] l. fentebb 14. lap.

[40] ERIK WOLF: Rechtsphilosophie und Rechtsdichtung im Zeitalter der Sophistik (Griechisches Rechtsdenken II.) Frankfurt a. M. 1952. V. Klostermann. S. 82.

[41] PLATON. Prot. 337 c. (FARAGÓ L. ford.) Ugyanezt id. DIELS is. Fragm d. Vorsokratiker 5. A. (Kranz) Bd. II. p. 333. — Vö. : WALTHER ECKSTEIN: Das antike Naturrecht. Wien, 1926. p. 29.

[42] Közli DIELS: Fragm. d. Vorsokratiker 5. A. (Kranz) Bd. II. p. 353. *φύσει πάντα πάν⟨ες ὁμοίως πεφύκ⟨αμεν καὶ βάρβαροι και Ἕλλην⟨ες εἶναι⟩* fenti ford. KÖVENDI DÉNES)

[43] Így WILHELM NESTLE: Vom Mythos zum Logos. Stuttgart, 1940 Krőner 378. l.

[44] DIELS: i. m. fragm. 44. II. Bd. p. 346 s. k. *τὰ μὲν γὰρ τῶν νόμων ἐπίθ⟨ετα, τὰ δὲ τῆς φύσεως ἀναγκαῖα· καὶ τὰ μὲν⟩ τῶν νόμω⟩ν ὁμολογηθέντ⟩α οὐ φύντ' ἐστί⟩ν, τὰ δε τῆς φύσ⟩εως φύντα οὐχ⟩ ὁμολογητε*

[45] ERIK WOLF: Rechtsphilosophie und Rechtsdichtung im Zeitalter der Sophistik. (Griechisches Rechtsdenken II.) Frankfurt a. M. 1952. V. Klostermann S. 90. Das *φύσει δίκαιον* erscheint jetzt nicht nur als Kriterium der überlieferten, besonderen, historischen, tyrannischen und lokalen *νόμοι*, sondern als Quellgrund eines neuen, allgemeinen, humanen und mundialen *νόμος*.

A *νόμος-φύσις* ellentétpár ANTIPHON-féle értelmezésével kapcsolatban találkozunk egyébként először a világirodalomban a később, kivált ROUSSEAU óta oly sokat szerepelt pedagógiai büntetés, az u. n. *természetes reakció* tanának említésével is. A fogalmat úgy vezeti be ANTIPHON, hogy a *νόμος* ellen titokban vétkezőt, úgymond, rendszerint nem éri megtorlás, így hát csak a nyilvánosságtól kell tartania; ámde a *φύσις* ellen elkövetett vétkek szükségképpen, a dolgok természetes fejlődéseként elnyerik büntetésüket, hiába igyekszik titokban tartani őket, „hiszen nem látszat szerint, hanem igazság szerint, valósággal éri kár" *(οὐ γὰρ διὰ δόξαν βλάπτεται, ἀλλα δι' ἀλήθειαν)*[46]. ANTIPHON különben is, a szofisztika alaptörekvésének megfelelően, rendkívüli fontosságot tulajdonít a nevelésnek: „Hitem szerint első az emberi dolgok között a nevelés. Mert ha az ember bárminő dolgot helyesen kezd meg, valószínű, hogy a vége is helyes lesz: hiszen a földbe is, amilyen magot vetünk, olyan termést várhatunk is. Így az ifjú testbe is, ha nemes nevelés magvait hintettük el, él az és virul egész életén át, és sem eső, sem szárazság nem tépheti ki többé."[47]

Az említett idézeteken kívül kétségkívül valamennyi szofistától felsorakoztathatnánk adatokat az antik jogi gondolkodás, főleg azonban a *φύσις-νόμος* —viszony természetjogi irányban való fordulatának igazolására. GORGIASZtól és tanítványaitól, pl. THRASYMACHOSZtól kezdve LYKOPHRONon és ALKIDAMASon át egészen ANONYMUS IAMBLICHI-ig aki már a pelopponesosi háború végén működött, bár még a szofisztika korábbi nemzedékéhez számíthatjuk. Új felfogással nem találkoznánk, csupán az eddig ismertetett nézetek megerősítését nyernők.[48]

III.

A szofisztika közvetlen hatását hagyományosan a SZÓKRATÉSZ-PLATON-ARISZTOTELÉSZ irányában szokták méltatni. Ez a méltatás tudvalevőleg tartalmi oldalról is inkább a kiütköző ellentét alapján történik: azt mondhatnók, hogy ebben a szókratész-platoni irányban felfedezték most az érvény gondolatát s ezzel iparkodtak maradandóbb létet biztosítani, szisztematikus lehetőséget adni a szofisták puszta élmény-gondolkodásának. Az emberi lét humanizálásának gondolata is, mely mint láttuk már a szofisztika előtt felmerült, s aztán a szofisztikában kapta meg alapelveinek első megformulázásait, ebben az irányban fejlődött ki, s mindenesetre itt könnyebben lehetett is iskolaszerűvé, s ölelhette fel azokat az iskolai művelődési tartalmakat, amelyeket később éppen a „humaniórák" címen jelöltek meg.

De ezen a hatáson kívül szofista gondolatokat a korabeli drámában és a történetírásban, főként pedig a retorika elméletében, EURIPIDÉSZ, THUKYDIDÉSZ és ISOKRATÉSZ műveiben is nyomon követhetünk, mégpedig éppen a humanitásnak a későbbi jogfejlődésben sarktételként emlegetett eszméi szempontjából.

Mielőtt azonban ezekre rámutatnánk, előbb két olyan jellegzetesen szofista gondolatot kell még röviden megvilágítanunk, amely szintén a humanitás eszméjére mutat előre: ez az *apaté* és a *kairos* fogalma. Mindkettő főleg a humanitás esztétikai kialakításában játszott később szerepet.

[46] DIELS: Die Fragm. d. Vorsokratiker Antiphon Frg. 44. (Oxyrh. Pap.) II. Bd. p. 347.
[47] DIELS: Die Fragm. d. Vorsokratiker (Antiphon Fgm. 60/p. 365. *πρῶτον νῖμαι, τῶν ἐν ἀνθρώποις ἐστὶ παίδευσις* fenti ford. KÖVENDI DÉNES.
[48] Vö. EDUARD ZELLER: Die Philosophie der Griechen. 6. Aufl. 1920 (W. Nestle) I Teil 1423 s.k. ll.

Az *apaté* szó eredetileg tudvalevőleg etikai értelemben használatos: csalást, megtévesztést jelent. A szofisták kezdik ettől az értelemtől eltérőleg jogi irányba terelni a fogalmat. GORGIASZ veti fel elsőnek a kérdést: mikor igazolt dolog másnak a megtévesztése? mikor szabad ámítani? Ez a szofista gondolkodásra rendkívül jellemző *δικαία ἀπάτη* tana, amelyről találóan állapították meg, hogy nem az igazság közelebbi meghatározását, hanem ellenkezőleg abszolút érvényességének cáfolását célozza.[49]

Nemcsak GORGIASZnál, hanem majdnem valamennyi szofistánál találkozunk vele, főleg azonban a „Kettős beszédek" tárgyalják,[50] ami szinte önként azt a véleményt keltheti bennünk, hogy a „tan" voltaképp PROTAGORÁSZtól származik, ha a szofisztikára egyetemesen jellemző formalizmus nem szólalna meg itt is, ezzel tulajdonképpen feleslegessé téve az eredetre vonatkozó kérdésünket. A GORGIASZ nevére való hivatkozást csupán az okolhatja meg itt, hogy a szóbanforgó tant alkalmazza a művészetek körében is, felvetve ezzel a valóság illúziójának, az úgynevezett „látszatvalóságnak" problémáját. Ez a probléma tudvalevőleg a XIX. század idealista művészetelméletének egyik legtöbbet tárgyalt témája volt, sokan (kivált a hegeli esztétikusok közül, mint pl. FR. TH. VISCHER) benne látták az esztétikának egyik alapproblémáját. Ennek az elképzelésnek a sodrában merülhetett fel az a vélemény, hogy a művészi látszat problémájának felvetésével voltaképp GORGIASZ vált az esztétika megalapítójává,[51] ami nyilván túlzás, mert az esztétikai elmélkedés kezdeteit csak ott kereshetjük, ahol felismerjük egy reális tényezőnek, a játéknak irányító szerepét a művészi tevékenységben.[52]

Abból a szempontból mégis figyelemreméltó GORGIASZ tana a művészi ámításról, hogy megvilágítja ennek jelentőségét a költészetben, az alakító és az ábrázoló művészetekben, kiváltképpen azonban a drámában, amelyet a közismert arisztotelészi meghatározást megelőzve ezzel, de némileg eltérőleg tőle, szintén a *δικαία ἀπάτη* alapján értelmez. „A tragédia a mítoszok és szenvedélyek színrehozatalával — mondja — csalódást idéz elő s ez esetben a csalódást előidéző (költő) helyesebben jár el, mint az, aki nem idéz elő csalódást; és az, aki a csalódásnak áldozatul esik, műértőbb és okosabb annál, aki nem ringatható illúzióba."[53]

Összevetve ezt a helyet a „Kettős beszédek" hasonló értelmű nyilatkozataival,[54] az egyértelműség szinte szemet szúr, úgyhogy e tekintetben valóban szofista „tanról" van szó, amelynek nemcsak messze ágazását követni tudjuk, hanem emberi jelentőségében is ettől kezdve mindinkább megérthetjük. Az „igazolt ámítás", az illúzió, jogi érdeklődésével s mindazzal, amit emögé rejt, olyan mély

[49] Ld. HEINR. GOMPERZ: i. m. 283 s. k. ll. — WILHELM NESTLE: i. m. 318. s.k. ll.

[50] DIELS: Die Fragm. d. Vorsokratiker 5. Aufl. (Kranz) II. Bd. p. 411.

[51] W. NESTLE: i. m. 319. l.

[52] Vö. I. HUIZINGA: Homo ludens. Amsterdam. 1939. Akad. Verlagsanstalt. 192. s.k., 254 s.k. 11.

[53] DIELS: Die Fragmente der Vorsokratiker. 5. Aufl. (Kranz) Berlin 1935. Weidmann. II. Bd. 305. l. 23. fragm. A fordítás KÖVENDI DÉNES műve.

[54] „Most a művészetekre és a költészetre térek át. A tragédiaírás és a festészet terén az a legkiválóbb, aki legjobban tud ámítani (illúziót kelteni), úgy hogy műve hasonló legyen a valósághoz. (11) Régebbi költeményekből is akarok tanúbizonyságot állításom mellé felhozni . . ." AISCHYLOSZ is így szól: „Jogos csalástól nem idegenkedik isten".
Másutt pedig:
„Kellő alkalommal megesik, hogy isten is megbecsüli a hazugságot".
DIELS: Die Fragmente der Vorsokratiker. 5. Aufl. (Kranz) II. Bd. 1935. (Dissoi logoi) 410 s. k. 11. *ἀπάτης δικαίας οὐκ ἀποστατεῖ θεός* A fordítást KÖVENDI DÉNES kéziratából vettem. Vö. POHLENZ: Die Anfänge der griechischen Poetik. Göttingen 1920.

emberi tartalmat, az emberi állapotnak olyan átlagát, olyan *humanumot* tár föl, amely éppen emberileg sokkal közelebb esik, közvetlenebb, megindítóbb, mintegy megalkuvóbb, talán a sorssal is jobban számot vet, mint a platoni-cicerói-augusztinusi humanitásnak irodalmibb, feszesebb s ezért valamelyest rátartibb és a későbbi századok alatt eliskolásodott iránya, amelyben kétségkívül több az egyensúly, mint a hajlékonyság. Ha rövid szóval akarnók most kifejezni ezt a különbséget, azzal jellemezhetnők talán leginkább, hogy a platoni alapkérdéssel szemben, hogy *mi az igazság*, a szofisztikáét szegeznők szembe az *igazságos megtévesztés*ről: amaz a valóban létező, a létezve létező világ, a realitás teljessége, az idea (amelyre megismerésünk egyedül vonatkozik), emez pedig a látszat, az illúzió világa (amelyre nézve PLATONnál csak a vélemény, a *δόξα* nyilatkozhatik).

Még közelebb visz bennünket ehhez az apaté fogalmához, ha *kairos* fogalmát melléje helyezzük. Tudjuk, hogy erről is GORGIASZ írt először,[55] talán a lírának, továbbá az orvostudománynak[56] hatására. Mindenesetre a SZÓKRATÉSZ utáni korban már sűrűn találkozunk vele. A *kairos* azt a megfelelő, alkalmas pillanatot jelenti, amelyben valaminek végbe kell mennie, hogy célját elérje. Ismerve a görögségnek mindenben érvényesülő agónikus természetét, a kairosban a forma önteljesülését (a későbbi aristotelészi entelecheia fogalmát) ismerhetjük fel. Bölcs az, aki a cselekvés alkalmas pillanatát felismeri: *γένοι' οἷος ἐσσὶ μαθών* Ezzel szemben az *ἀκαιρία*, az inscitia temporis, minden időkben inhumanus videatur. ahogy utóbb CICERÓ kifejezte (De off. I. 144.).

A szofisták ezzel ismét olyan mélyen emberi fogalmat tesznek közkeletűvé, amely egyaránt összefügg a *νόμος* és az *ἀπάτη* fogalmával. Amannak relativálása nélkül ugyanis az az alkalmas pillanat sem következhetik el, amely eldönti, hogy valami törvény-e ,vagy pedig puszta konvenció, vagy talán csak látszat és illúzió. A jogos és a jogtalan, az igazságos és az igazságtalan, s éppúgy a többi ellentét mind s vele az emberi egyenlőség és egyenlőtlenség, a méltatlanság és a szabadság megválasztása is csak az alkalmas pillanat megválasztásától függ. A *καίρος* tehát végeredményben a mérték és harmónia elvének következetes alkalmazása. Ez leginkább kitűnik abból, hogy a görög tragédiának egyik sűrűn használt fogalma.[57]

IV.

A szofisztika hatása a filozófián kívül legfőként a tragédián mutatkozott meg. A humanizmus legelterjedtebb szólamait is a tragédiából ismerjük.[58] Ezért természetszerű, ha most legelőbb a tragédiára fordítjuk figyelmünket.

[55] DIELS: Die Fragmente der Vorsokratiker II.[5] (Kranz) 1935. p. 305. (Gorgias Frg. 13.) — Vö. Heinr. GOMPERZ: Sophistik u. Rhetorik. 1912. p. 165. Ugyancsak itt hivatkozik a „Kettős beszédek" vonatkozó helyeire is. DIELS i. h. 3.19. (p. 409.)

[56] WILAMOWITZ—MOELLENDORFF: Pindaros. Berlin 1922. Weidmann 264. l. — GUNDERT: Pindar und sein Dichterberuf. Frankf. a. M. 1935. 63. l. —(Pyth. IX) — W. NESTLE i. m. 239. l. — Az is meglehet azonban, hogy fordítva történt: már a szofisták hatottak emezekre. Ld. a 18. lapon a 2. jegyzetet.

[57] Megragadó képet rajzol a filozófia és a szofisztika küzdelméről az egész későbbi ókorban: H. V. ARNIM: Leben und Werke des Dion von Prusn. Berlin. 1898. c. műve bevezetésében: Sophistik, Rhetorik und Philosophie in ihrem Kampf um die Jugendbildung. p. 4—114. L. még: ALBERT RIVAUD: Histoire de la philosophie. Tome I. Des origines à la Scolastique. Paris, 1948. Presses Universitaires de France.

[58] A tragédia emberképét főleg a *καίρος*-ról való felfogása határozta meg, amely PINDAROSZtól kezdve AISCHYLOSZON át egészen SZOPHOKLÉSZIG sőt PLATONIG terjed, de közbeékelődött tudvalevőleg a szofisztika homomensura elve, amelynek közvetlen hatásaként a mítoszban uralkodó

AISCHYLOSZ ősidőkből való törvényről beszél itt, holott nyilvánvaló, hogy ez istenekre és emberekre egyaránt érvényes jogszokás itt már a szofista felvilágosodás racionalizált erkölcsét tükrözi.

Az emberi lét tünékenységéről és semmiségéről vallott meggyőződése is ebben a felfogásban gyökerezik, egyébként már régi, mítikus gondolat, már HOMÉROSZnál, később PINDAROSZnál is találkozunk vele, a filozófiáról (Hérakleitosz, Empedoklesz) nem is szólva: a tragédia azt most egészen magáévá tette. Az ember „egy napig élő lény",[59] olyan mint a tovaszálló füst vagy álom árnyképe.

ὦ βρότεια πράγματα· εὐτυχοῦντα μὲν
σκία τις ἂν τρέψειν· εὖ δὲ δυστυχοῖ,
βολαῖς ὑγρώσσων σπόγγος ὤλεσεν γραφήν

Ó emberi lét! a szerencse sugarát
Egy árny elűzi, és ha éltünk képe bús,
Letörli könnyűszerrel egy nedves szivacs.[60]

Az egynapi lények jellemének és sorsának ez a felemelése emberfeletti dimenziókba, a tragédia történését daimonikussá teszi. Daimonikusan működik mindenekelőtt a családi átok, mert hiszen senki, aki megszületik, nem tudja, hogy nem terheli-e ilyen átok a sorsát. Ezek a daimonikus erők épp ezért a természeti erők kérlelhetetlenségével lépnek működésbe. Olyan ez valóban, mint valamilyen betegség beékelődése az élet egészséges folyamatába. Maga az a körülmény tehát, hogy AISCHYLOSZ úgy válogatott ki a mítosz gazdag szövetéből a tragédiának megfelelően, hogy mindig valamilyen — rendszerint hűbriszben gyökeredző —

δίκη szekularizálódott, sőt bízvást mondhatjuk, demokratizálódott. Ennek következtében a tragédiában is az istenek és az emberek ugyanazoknak a törvényeknek vannak alávetve.

Ἀλλ ὦ μεγάλαι Μοῖραι, Διόθεν
τῆδε τελευτᾶν
ᾗ τὸ δίκαιον μεταβαίνει,
ἀντὶ μὲν ἐχθρᾶι γλώσσης ἐχθρὰ
γλῶσσα τελείσθω τουφειλόμενον
πράσσουσα Δίκη μέγ' ἀύτει·
ἀν τῖ δὲ πληγῆς φωνίας φωνίαν
πληγὴν τινέτω δράσαντι παθεῖν
τριγέρων μῦθος τάδε φωνεῖ

Ti hatalmas Moirák, Zeussal együtt!
Végezzetek úgy,
Mint az igazság szava mondja
„Ellen szaváért ellen szava hadd
Legyen jutalom" — kiáltja Diké,
Az adósságot követelve.
„A véres ölésért véres ölés
Fizessen adót. Bűnhődjön a bűn" —
Törvény ez az ősi időkből.[1]

[59] Aisch. *Προμηθευς δεσμώτης* 83. CSENGERI ford. A leláncolt Prometheus uo. i. m.177. l.
[60] Agamemnon 1326—1328 — CSENGERI ford. uo. 1326—28. i. m. 281. l.

[1] Choéphoroi 305 — 313. Aischylos Orestie II. Teil: Die Choephoren. ed. N. Wecklein p. 183 — 184. A közölt fordítás Csengeri János műve: Aischylos Tragédiái. Bp. 1903. Akadémia 314 — 315 l.

lelki katasztrófára építi fel darabjait, azt tételezteti fel velünk, hogy tisztában volt már az aitiológiával, az ión természettudománynak, illetve orvostudománynak ezzel a korszakos felfedezésével. Tehát csak a dráma kifejlésében van jogi konfliktus, motívumaiban ez a konfliktus úgyszólván természettudományilag elviharzik előttünk. A tragikus expozició egészen orvostudományi szemléletre vall és a romlás daimonikus erők hatására következik be. Maga a tragikus egyenlőség elve, amely szerint az ártatlanok is szenvedjenek a vétkes apákért (pl. a „Heten Thébe ellen" testvérpárja, Eteoklész és Polyneikész egyaránt szenved a Labdakidák nemzetségére nehezedő átok súlya alatt) kivonja az aischyloszi tragédiát a mítosz igazságszolgáltatása alól és kérlelhetetlen természeti törvényszerűségként tünteti fel.

Persze adatszerűen igazolni ezt a naturalista befolyást az orvostudomány részéről az aischyloszi tragédiában nehezen tudnók, be kell érnünk a pszichológiai valószínűsítésével.[61]

Mert ebben a naturalista értelemben érvényesül a drámai kifejlet nemcsak az Oresteia trilógiában vagy a Labdakidák királyi családjának sorsát tárgyaló darabokban (amelyekből tudvalévőleg csak a *Heten Thébe ellen* maradt fönn), hanem az egyéni hübrisre vagy a szociális pleonexiára épített tragédiákban is ilyenmódon érvényesülnek a daimonikus erők. A „Perzsák" pusztulása teljességgel a perzsa király Xerxes elbizakodottságának (*ὕβρις*) következménye.[62] S a világirodalomnak kétségkívül legegyénibb tragédiájában, *A leláncolt Prometheusz*-ban, a kultúra teremtő erőnek meg az önfeláldozásnak ebben az örök szimbólumában, a meglevővel szemben való lázadásával szenvedi el legmélyebb tragikumát, azért, mert „túlontúl szerette az embert", tehát itt is a *ὕβρις* a tragikus mag. Ilyen értelemben fogták fel őt már a szofisták a kultúrfejlődés theóriájában (pl. Protagorasz) s jellemző hogy magában a drámában Hermész, Zeüsz isten hírnöke is szofistának szólítja Prometheuszt.

Aischylosz azt mondja egyik töredékében, hogy egy isten sem áll el olykor a jogos megtévesztéstől *ἀπάτης δικαίας ουκ ἀποστατεῖ θεός* (Frg. 301 Westle von Mythos zum Logos Stuttgart 1940. Kröner. p. 319.) Említettük, hogy az *apaté* tana mily kedvelt témája volt a szofistáknak (l. fentebb), Aischylosznál csak alkalomszerűen fordul ugyan elő, ellenben a nála fiatalabb Szophoklésznek, a periklészi korszak nagy tragikusának középponti elve, tragédiáinak mintegy focusa, ahogy erre újabban rámutattak, éppen ez a jellemzően szofista tan, a jogos megtévesztés, amely a *ὕβρις* körül virágzik fel. S ez annál meglepőbb, mert Szophoklész végső eredményben elzárkózik a szofisztika hatása elől, emberképe mindenesetre lényegesen elüt az övétől, rokonabbnak látszik Platonéval, ahogy mindjárt az Antigoné sokszor idézett sorából is kitűnik:

> *πολλὰ τὰ δεινὰ κούδεν ἀνθρώπου, δεινότερα πέλει*
> Sok nagyszerű van e földön
> Köztük az ember a legnagyobb.[63]

Előfordulnak ugyan nála az emberre vonatkozó pesszimisztikus kijelentések is, így pl. amikor Aischylosszhoz (vagy már Pindaroszhoz hasonlóan) minden

[61] A mondottakhoz vö. Werner Jaeger: Paideia I. köt. Berlin 1934. W. d. Gruyter (Das Drama des Aischylos c. fejezet) p. 307—342.

[62] *Πέρσαι* 816—828. Csengeri ford vö. i. m. 98. l.

[63] Antigoné 333. — Csiki Gergely fordítása. Bp. Franklin 1908. 37. l.

élőben nem lát többet álomképnél, amely az árnyék könnyedségével elszáll.[64] SZOPHOKLÉSZ tudvalevőleg átvette és folytatta az aischyloszi problématikát, de ennek sajátos dialektikáját fejlesztette ki. Ebből a dialektikájából sarjadt éppen nála az *ἀπάθη δικαία* tana. Kiváltképpen ennek köszönheti alakjai plasztikusságát. Erre talán legelőbb az Antigoné, ez a par excellence jogok összeütközését tárgyaló tragédia kínálkozik például. Itt nem írott és íratlan törvény (*νόμος ἄγραφος* és *ν. γεγραμμένος* Antig. 455) vagy „isteni" és „emberi" törvény, vagy társadalmi szokás és tirannusi parancs forog szóban, ahogy régebbi idők naivul egyszerűsítő értelmezése HEGEL óta mondta. Hiszen Antigoné, aki elesett fivérének, Polyneikésznek megadja végtisztességét, és Kreon, aki ezt eltiltja, egyformán ilyen íratlan törvényre hivatkozik. Az állami vagy fejedelmi törvény is maradandó és változatlan jellegű. Jogosan mondja Kreon, hogy a polisz törvényeit is az istenek teszik kötelezővé, nem fejedelmi önkény. Ez a paradoxia éppen a *δικαία ἀπάθη* következménye. Valamelyik oldalon hübrisz terheli a *δίκη*-t és mindkét tételből argumentumaival együtt további tragikus ellentétek és összeütközések fakadnak (Hémon, Ismene, Teiresias), s ezeket a kor gnómái mégcsak szítják, ezért a hübrisztől való megtisztulás vágya mégcsak jobban belesodor a hübriszbe.[65]

Maga a drámai cselekmény SZOPHOKLÉSZnél a szenvedő ember lényegének kibontakozása, aki sorsát s ezzel önmagát teljesíti, mondja W. JAEGER.[66]

De az Antigonéhez hasonlóan a *Trachisi nők*, *Elektra*, *Philoktetes*, és a két *Oidipus* tragédia is a valóságnak és látszatnak ilyen tragikus összebonyolódásán épül fel.[67] S nem véletlen, hogy a szophoklészi tragédiákban a kar minduntalan újra a *μέσον*-ra és *μέτρον*-ra int, mint amelyeknek akaratlan vagy szándékos túllépése szerinte minden tragikus bonyodalomnak forrása. Jogosan mondja ezért W. JAEGER, hogy a mértéknek görög eszméje, mint örök emberi érték, SZOPHOKLÉSZ felől, mint valamilyen magaslatról szemlélhető.[68] Ezért is tekintettek rá az európai humanizmus kezdetei óta mint a humanizmus megtestesítőjére, a belőle merített idézetek pedig mintegy a humanizmus szállóigéi.

Az attikai szellem tragikus háromságának utolsóját, EURIPIDÉSZT a görög felvilágosodás költőjének szokták nevezni, s valóban AISCHYLOSZ és SZOPHOKLÉSZ mellett őt hatották át leginkább a szofisták elvei és retorikai művészetük. Mindenesetre számba kell vennünk, hogy a filozófia története is a görög felvilágosodás írójaként, a mítosz rombolójaként emlegette és az irodalomban különösen a XIX. század óta az első naturalista vagy realista költőt látták benne. Már e szellemi feltételei miatt is AISCHYLOSZTÓL és SZOPHOKLÉSZTŐL eltérőleg jogi elveiben kiszakítja ezek fonalát abból a mítikus talajból, amelyben nőttek. Ezért a *δίκη* az egyénben éppúgy, mint a poliszban nála daimonikus hatalmak kiszolgáltatottja: nem változtatható, csak megérthető. Az euripidészi dráma a szofisztika fegyvertársa és népszerűsítője volt.

Aischylosz még a vérbosszú jogát védte. Euripidész már a nők és a rabszolgák jogáért szállt síkra, mint ahogy egyáltalában rabjaiban minden csak emberit, pusztán-emberit nemesszívűen méltányolni tudott. Már ebből félreismer-

[64] *ὁρῶ γὰρ ἡμᾶς οὐδὲν ὄντας ἄλλο πλὴν εἴδωλ' ὅσοιπερ ξῶμεν ἢ κούφην σκιάν* Aias 125—126.

[65] Vö. ERIK WOLF: Rechtsphilosophie und Rechtsdichtung im Zeitalter der Sophistik. Frankfurt am Main 1952. V. Klosterman 249. s. k. ll.

[66] Ld. W. JAEGER: Paideia, Berlin 1934. Gruyter 362. l. Vö. Schadewaldt Wolfgang: Sophokles und das Leid 1944.

[67] Vö. ERIK WOLF i. m.-ben az egész *Sophoklesr*ől szóló fejeztet 198—335. l.

[68] WERNER JAEGER: Paideia T. I. Berlin. 1934. Gruyter. 354. l.

hetetlen, hogy a *δίκη* fogalma gyökeresen módosult nála SZOPHOKLÉSZ óta. Nem istenség többé, Zeusz lánya, hanem legfeljebb jelkép, még inkább puszta név, aki, ha személyesen cselekvőleg beavatkozik is a drámai cselekménybe, rossz dolgot nem sugallhat. Mert:

„Nem lehet rossz, amiben isten vezet".
ὁι θεοί τι δρῶσιν αἰσχρόν οὐκ ισττὶ θεοί.[69]

1. (A nők jogaiért száll síkra) még pedig éppen a *φύσει δίκαιον* értelmében a Medea, az Andromaché, a Hippolytos St. a Hekabé c. drámákban, de általában mindenütt azokban a drámákban, ahol a férfi és a nő viszonya kerül tárgyalásra. Ennek a viszonynak egészen naturalisztikus vonatkozásait is jogi szempontból veszi figyelembe. V.ö. ERICH WOLF: Rechtsphilosophie und Rechtsdichtung im Zeitalter der Sophistik. (Griechisches Rechtsdenken. II. Bd) Frankfurt a.M. 1952. Vitt. Klostermann. 388 sk ll.

2. A rabszolgák felszabadításáról az emberi egyenjogúság alapján esik többször szó. Pl. a Helenában 728—731. (CSENGERI ford. Euripides drámái III. köt. Bp. 1919. Akadémia 134 l.)

Ha szolgának születtem is, de vágyam az,
Hogy a nemes cselédek közt legyen helyem
És hadd legyek, ha névre nem vagyok szabad
Lélekben az.

Ugyancsak az Ion 854—856. (CSENGERI ford. II. kötet Bp. 1911. Akadémia 149. l.)

A rabszolgán csak egy szégyen tapad: neve;
Különben a rabszolga, ha nemesszívű,
Szabad embernél nem hitványabb semmivel.

Ezek az euripidészi sorok úgy hangzanak valóban, mintha a szofista elisi Hippiad vagy Antiphon természetjogi kijelentéseinek visszhangja volnának. A természetjogi elv alapján már itt elhangzott az emberi egyenlőség kívánalma, röviddel utóbb a stoa már követelésként fogja kimondani. A hellenisztikus kor küszöbén vagyunk. V. ö. ED. ZELLER: Die Philosophie der Griechen. 6. Aufl. hrsg v. Eilhelm Nestle. Leipzig, 1920. Reisland I. Teil. 2. Hälfte 1441—1459 l.

EURIPIDÉSZ tehát a felvilágosodás igazi protagonistájaként mutatkozik a vallásos képzeteknek immorális tartalmuk miatt való elítélésében is, akárcsak az eleai XENOPHANÉSZ tette. ARISTOPHANÉSZ gúnyolódása is főleg ezen az oldalon találta őt, amikor a *Békákban* AISCHYLOSZszal együtt felléptetve őt, mielőtt egymás kölcsönös pocskondiázásában belefognának, az észhez imádkoztatja EURIPIDÉSZt, mint istennőjéhez.

Aeter, ki táplálsz; s nyelvem Tengelye!
S te Ész! s ti szagló finom Orrlikak!
Hadd csúfolom meg jól, aki belém köt![70]

[69] Csengeri: Euripides drámái. III. köt. 1929. Bp. Akadémia 7. l. Bevezetés
[70] A Békák 893. v. ARANY J. Aristophanes összes vígjátékai. Bp. Franklin 489. l.

Ugyancsak imaként hangzik el magának EURIPIDÉSZnek „*Trójai nők*" című darabjában Zeusz nevének „természeti szükségként" (*ἀνάγκη φυσέως*) való megjelölése

(Hekabé beszél:)
Oh földet tartó és földünkön trónoló
Nagy ismeretlen és ki nem kutatható
Zeus, természeti szükség avagy emberész,
Hozzád könyörgök, mert te csöndes utadon
Az ember sorsát helyes végre juttatod.[71]

EURIPIDÉSZ az ión filozófusokon kívül a hippokratészi iratokat is jól ismerte. Erről tanúskodik, hogy az Orestészt gyötrő Erinyszeket nem daimonikus erőknek, hanem pathológikus tünetnek, a zavart agyvelő hallucinációinak tünteti fel. Ugyancsak *Heraklész* őrjöngését s ebben az állapotban elkövetett gyilkosságait is a szervezet egyensúlyavesztéséből, mániás elmebetegségből eredteti.[72]

A *δίκη* fogalom sajátos értelmezésével találkozunk EURIPIDÉSZnél *Alkestis* drámájában, ami bennünket itt a mi szempontunkból különösebben érdekelhet. Itt ugyanis a hagyományos *ἐνδίκως* (iustus), ami valakit megillet, ami érdeme szerint való kifejezést a SZIMONIDESZ-féle jelentésében kiszélesíti azzal, hogy a *δίκη* ellentéteként nem a *ὕβρις*-t, hanem a *βία*-t, nem az elbizakodottságot, hanem a nyers erőszakot jelöli meg. Minden létezőnek kijár az, ami létezésének és tevékenységének megfelel, ha többet akar, vagy több akar lenni, mint ami őt megilleti, már *ἐκδίκως* (Alk. 41.) jogtalanságot, erőszakot *βία*-t, követ el, vagy fordítva, ami nem történik *βία* szerint, az *δίκη* szerint van.[73]

A *Medeában* aztán ezt a *δίκη* fogalmat tovább tágítja a szofisztika értelmében. Ami megillet valakit *φύσει*, azaz természete, hajlamai, egyénisége szerint, mindenesetre különbözni fog attól, ami őt *νομοι* illeti, azaz ami körülményei, társadalmi léte szempontjából a *μέτρον*.

EURIPIDÉSZ mindenesetre a világosság feltétlen híve volt, mint aminő a későbbi Európában rajta kívül még csak ERASMUS vagy VOLTAIRE. Az a kíméletlen kritika, amelyet ebből a szempontból darabjainak hősei emberek és istenek felett egyaránt gyakorolnak, és amelyet különösen kórusai fejeznek ki gnómikus tömörséggel, megszakítás nélkül végigkíséri őt valóban egész életében. Ne higgyük azonban ezért, hogy ez a racionális kritika, amellyel a korábbi idők vallásos hitét sikerült lerombolnia, valamilyen egységes és lehiggadt és harmónikus világnézeti meggyőződés leszűrődése volt. Polemiája az Olymposz istenei és az általuk képviselt jogrendszer ellen meglehetősen amphibolikus természetű. Mintha csak a protagorászi homomensura elve, hogy „minden dolog mértéke az ember", csakugyan gyökeresen átitatta volna a lelkét, ez a hatás olykor „csakugyan szinte kézzelfogható".[74] Voltaképpen csak kételkedése és agnoszticizmusa állandó

[71] Troad 886 sq. CSENGERI ford. Euripides drámái II. köt. Bp. 1915. 347. l. ZELLER i. m. 1148 l. Demokritoszra gyanakszik e helyen.

[72] A *περὶ ἱρῆς νούσου* (A szent betegségről) hippokratesi iratra történik itt hivatkozás. — Vö. ZELLER i. m. 1449, l.

[73] Ld. ERIK WOLF: Rechtsphilosophie und Rechtsdichtung im Zeitalter der Sophistik (Griechisches Rechtsdenken II.) Frankfurt am Main. 1952. Vitt. Klostermann. (EURIPIDÉSZről szóló fejezet 373—481. 390 s. k. 11).

[74] ED. ZELLER: Die Philosophie der Griechen in ihrer geschichtlichen Entwichtung 6. Aufl. hrsg. v. WILHELM NESTLE. Leipzig, 1920. Reisland. I. Teil. 2. Hälfte 1451. l.

(így pl. elvetette a személyes halhatatlanság hitét,[75] egyébként azonban szüntelen keresett és küszködött, ennek nyoma tragédiáinak ellentmondó nyilatkozatai. A megdöntött olymposzi istenek helyébe Tychét állítja, a vakeset istennőjét, aki szeszélyes és kiszámíthatatlan s csak játszik az emberrel. Legjellemzőbb erre a valóban Proteusszerű alakváltozásra EURIPIDÉSZ utolsó, posthumus tragédiája, a *Bakchansnők*, amelyet épp ezért sokáig a költő addigi felvilágosult felfogása, megváltozásának, valóságos palinódiájának, lelki meghasonlás jelének tekintették. A mű tudvalevőleg Makedoniában, Archelaosz király udvarában keletkezett, a költőnek csaknem már nyolcvanéves korában. Nyilván e környezet közvetlen hatása alatt íródott a thrák Dionysosz kultusznak és orgiasztikus, rajongó formáinak ez a dicsőítése, amely a vallásos révbejutásnak ad hangot.[76] De közben minduntalan belecsendülnek a költőnél már jól ismert racionalista hangok, ami abból is kitetszik, hogy a darab ugyanekkor a vallásos fanatizmus oktalan áldozatát is bemutatja Pentheuszban. S ugyanezt a hangot üti meg az ugyancsak Dionysoszt ünneplő fiatalkori szatír-drámájában, a „Kyklops"-ban, ahol megrázóan fejezi ki az emberi védtelenséget a természet hatalmaival és ugyanakkor a daimonikus hatalmakkal szemben (274 sk). EURIPIDÉSZ, a *ποιητὴς σόφος* ennélfogva egyáltalán nem hódolt be a „vénasszonyok hitének". Inkább mondható róla W. JAEGER megállapítása, hogy az emberi lélek irracionális vonásait senki sem foghatja meg jobban, mint a racionális kritika költője.[77]

Csupán a jogfelfogás terén mutatkozik tehát valamelyes ambivalencia. ERIK WOLF azonban, aki EURIPIDÉSZ jogfelfogását darabról-darabra részletesen elemzi, s végből az újabb fragmentumokat is figyelembe veszi, tanulmányainak eredményét ebben az ellentétes formulában összegezi: az ember szenved a jogon s *szenvedés* árán eljut a joghoz.[78] Ezt úgy érti, hogy EURIPIDÉSZ tragédiáiban a jogalkotás, a *νόμος*, megakadályozza az embert abban, hogy „szívének ösztönét" kövesse, tehát ezzel „szenvedteti". Ez a megoldás azonban, amely sokszor csak deus ex machina-ként lép föl, legalább jogvédelmet biztosít a természeti világban, ámbár tökéletlen módon. A jognak a hatalommal való összeszövődése azután garantálja a jog tartósságát, viszont sem a kozmikus *δίκη*, sem pedig valamilyen immanens törvényszerűség révén ez nem fogható meg. Azzal azonban, hogy az ember „kibírja" ezt az összeszövődést és az általa okozott szenvedést, olyan lénynek bizonyul, aki „belekerül" a jogba, más szóval „jogban él".

A mondottakból kitűnik, hogy EURIPIDÉSZ nemcsak folytatója és továbbfejlesztője volt az antik drámának, amelybe tárgykörének, a mítosznak újjáteremtésével, jórészt kiegészítésével új lelket öntött, hanem a drámai akció éltető elemének, a jogi eszméknek is filozófiai szellemű, felvilágosult beleszövésével elődeinek, a görög jogi gondolkodás megteremtőinek eddig felgyülemlett

[75] EURIPIDÉSZ: Hippolytos 190 s.k. Vö. uo. 1102 s.k. ahol megrázó szavakkal ecsetel minő békét ad a léleknek egy olyan hit, amely mélyen a vallásos meggyőződésben gyökerezik, de az élet tapasztalatai ezt a meggyőződést előbb-utóbb megingatják (ZELLER i. m. 1451.)

[76] Mert hisz könnyű áldozat
Hinni, hogy hatalma van
Annak, ami isteni
Régtől fogva mi szentesített
Természet és törvény szerint.

Bak. 893—897 CSENGERI *ford. Bp.* 1911. Akadémia. 410. l.

[77] W. JAEGER: Paideia I. Bd. Berlin. 1934. Gruyter 446 l.

[78] Der Mensch leidet am Recht und er kommt durch Leiden ins Recht i. m. 474. s. k. l.

eszmekincsét is jelentősen növelte. Joggal mondhatjuk, amit WERNER JAEGER megállapít róla: ő voltaképp az emberi lélek, az emberi szenvedélyek felfedezője. Bízvást hozzátehetjük, hogy egyike az európai irodalom legnagyobb pszichológusainak, akihez képest SHAKESPEARE előtt alig valaki, utána pedig legfeljebb DOSZTOJEVSZKIJ fogható. Ebben, úgy véljük, már bennfoglaltatik humanista volta. Ebből is látható, mennyire elfogultan ítél WEINSTOCK, amidőn kiutasítja őt nemcsak a humanisták, hanem még az antik dráma képviselői köréből is.

Ha az az emberség, amelyet EURIPIDÉSZ vitt színpadra, nem elégít ki valakit, csupán arra kell gondolnunk, hogy MENANDER, az új attikai komédia megalapítója, akinél általában eddig először hallották a humanizmus hangját megcsendülni, EURIPIDÉSZ *Ión* drámájának egyenes folytatása irányában fekszik.[79] MENANDERnek pedig a rómaiaknál TERENTIUS volt az utánzója, s ezzel ott vagyunk már a humanizmusnak egyik legtöbbször idézett jelmondata ősénél: homo sum, nil humani a me alienum puto.

Лайош Прохаска:

ГУМАНИЗМ И РЕВОЛЮЦИЯ

Автор является скончавшимся в этом году профессором педагогики и бывшим редактором журнала Венгерская Педагогика.

Настоящая статья представляет собою фрагмент истории софистики, часть незавершенной работы автора.

Lajos Prohászka:

HUMANISM AND REVOLUTION

The author is the late pofessor of pedagogy on the Budapest university, former editor of the Hungarian Pedagogy, deceased this year. The study published is a fragment of the history of sophistry, a larger part of a work not completed.

[79] WILAMOWITZ—MOELLEDORF: Griechische Literatur des Alterturms (Die Kultur der Gegenwart hrsg. v. P. Hinneberg. Teil I. Abs. VIII.) Berlin Leipzig. 1905. Teubner 127. l. — W. Jaeger: i. m. I. 446. l.

SCHIRÓ ÖDÖN

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI TÖRTÉNELEMTANÍTÁS ÉS A GYERMEK

Attól a *bizonytalanságtól*, sok tekintetben elmaradottságtól, amely oktatásunk módszerét általában jellemzi, *történelemtanításunk* sem mentes. Sőt — azt hiszem — ha azt keresnők, hogy mely tantárgyak tanításában okozott igen sok kárt az elmaradott módszer és a helytelen szemlélet, a történelmet az elsők között kellene említenünk. Ez azért is sajnálatos, mert a történelem helyes oktatásának igen nagy jelentősége van a politikai nevelés szempontjából.

A módszer hiányosságait *jó ideje ismerjük*, a helyesbítés útján is elindultunk már; sajnos, a folyamat lassúbb, mint amilyen a helytelen formák térhódítása volt.

A következőkben elsősorban a megoldás módját keresem. Egészen röviden azonban a hibák okaival és gyökereivel is foglalkoznunk kell.

Az első, amit látnunk kell, az, hogy a történelem tanításában elkövetett hibáknak *kettős a gyökerük*. Részben helytelen *történetszemléletből* fakadnak, részben azonban helytelen *pedagógiai szemléletből*. A mindkét irányú bizonytalanságnak és az ezekből fakadó hibáknak a *tankönyvek* is hordozói. Sőt a helytelen szemléletnek a nevelők között való elterjedésében a tankönyveknek igen nagy részük volt.

A továbbiakban a tankönyvekkel külön nem foglalkozom, azt azonban előre kell bocsátanom, hogy mindaz, ami a helytelen módszerekre vonatkozik, a tankönyvekre is érvényes.

Nézzük először röviden, hogyan állunk a helytelen történetszemléletből fakadó hiányosságokkal.

Talán az *ökonomista* szemlélet emléke ül még legmakacsabban módszerünkben, bár egyes tanárok szemléletét más elemek is torzítják. Az ökonomizmus még élő hatásának tulajdoníthatjuk, hogy a *tömegek történelmi* szerepével kevéssé foglalkoztunk, a vezető személyiség szerepével még kevésbé. Ilyen módon nemcsak a társadalmi fejlődés törvényszerűségeiről adtunk helytelen képet, de megfosztottuk a történelemtanítást hatalmas *nevelési* lehetőségeitől is. Ehelyett már a korai fokon elvont *politikai-gazdaságtani* kategóriákat és a történelmi materializmus tételeit akartuk a gyermekekkel megértetni.

Sem az egyik, sem a másik célt — magától értetődően — nem tudtuk megvalósítani, azt azonban elértük, hogy a gyermekek sok helyütt nem *szerették a történelmet*; ilyen módon ennek a tárgynak igen nagy nevelési lehetőségeit nem tudtuk megvalósítani.

A hibák másik csoportja *pedagógiai módszerünk* hiányosságaiból fakadt. Mindaz a formalizmus, amely oktatómunkánkat széles területen jellemezte, megtalálható ennek a tárgynak a tanításában is.

A burzsoá iskolák és még korábban a feudális iskolák egyik jellemzője, a verbalizmus az ötvenes években — a megváltozott tartalom ellenére — e tárgy tanításában is mintha új virágzásnak indult volna. Amikor hadat üzentünk a burzsoá iskolák „pszichológizálásának", a történelem tanításában is elszakadtunk a valóságban élő gyermektől, és egy, az íróasztalnál kigondolt gyermekre szabtuk követelményeinket.

Nem ismertük a *gyermek érdeklődését*, nem vettük tekintetbe érzelmi igényeit, nem ismertük gondolkodását, tudatának működését; ennek következtében módszerünk nagyon kevéssé szolgálta az elérendő célt.

Ezekkel a kérdésekkel nem kellene még ilyen terjedelemben sem foglalkoznunk, ha csak a múltat jelentenék, ha a hiányosságok nem volnának *még mindig élők*. Sajnos, mindezek a problémák még ma is sok gondot okoznak. Nagyon nehéz a nevelőket egy olyan helytelen szemlélettől megszabadítani, amely az évtizedek gyakorlata következtében mélyen beléjük maródott.

Ha elkészítjük a hibák felszámolásában eddig megtett utunk mérlegét, azt kell megállapítanunk, hogy mindent egybevetve, a helytelen történetszemléleti maradványok felszámolásában *előbbre* jutottunk, mint a helyes *módszer kidolgozásában*. Ezen a téren még keveset tettünk. Sok szempontból más szemlélettel kell tekintenünk a módszer kérdéseit.

Első és legfontosabb feladatunk — *közelebb* kerülni a gyermekhez. Ennek fő feltétele az, hogy a történelem tanításában a *tudományosság fogalmát* helyesen értelmezzük. Eddig sok esetben tudományosság címén tudományos teljességre törekedtünk olyan életkorban, amelyben ez meg sem közelíthető. Pedig a pedagógiában a tudományosság elve mást jelent. Azt jelenti, hogy amit tanítunk, annak a tudomány mai eredményeivel összhangban kell lennie, a *gyermekkel szemben támasztott követelményeinkben pedig alkalmazkodnunk kell annak fejlettségéhez.*

Figyelembe kell vennünk a materialista lélektan idevágó eredményeit.

Nem lesz könnyű feladat; *mert nemcsak mi, nevelők szoktunk le arról, hogy a pszichológiához segítségért forduljunk*, hanem a pszichológusok is — mintha ezt túlságosan is tudomásul vették volna.

A pszichológián túl a *marxi — lenini ismeretelméletnek* is igen sok *mondanivalója van számunkra.* Látnunk kell a nevelés komplexjellegét is. Ez különösen a történelem tanításával kapcsolatban hangsúlyos.

A tanítási óra nem *önmagában nevel*, hanem igen sok más hatással egyetemben. A sok egyidőben ható, részben egymást erősítő, részben egymást semlegesítő hatás együtt hozza létre a nevelés összeredményét. Nem szoktuk meg még, hogy figyelembe vegyük minden esetben, hogyan hat a gyermek fejlődésére mindaz, ami *a rádión, a televízión, a filmen*, a napilapokon és a folyóiratokon keresztül tudatát éri. Pedig a társadalmi hatások szerepe — elsősorban a *politikai nevelés* szempontjából — felbecsülhetetlenül értékes. Sokat jelentenek természetesen a történelemtanítás szempontjából is. *Véleményem szerint éppen a történelemtanítás szempontjából alapvetően új helyzetet jelentenek.* Ezért kezdjük fejtegetéseinket ezek elemzésével.

1. Az össztársadalmi hatások szerepe. Minden nevelő napi munkájában tapasztalja, hogy a politikai és a világnézeti nevelés terén lényegesen könnyebb ma a dolgunk, mint amilyen közvetlenül a felszabadulás után vagy még az ellenforradalom után is volt.

Az igen nagy mértékű változás, amely társadalmunkban lejátszódott és továbbra is folyamatban van, hat az ifjúságra. A gyermekek — már az egészen

kicsik is — rendszeresen hallgatják a *rádiót, figyelemmel kísérik a televízió műsorát, moziba, színházba járnak, újságokat, folyóiratokat, könyveket olvasnak.*

Az állandóan változó, alakuló társadalmunk ezer vezetéken keresztül hat az ifjúság tudatára, gondolkodására; alakítja azt.

A kialakult helyzetnek alapvető jellemzője az, hogy már az egészen kicsi gyermek is a *szocialista internacionalizmus légkörében* nevelődik. Ez a légkör legerősebben *érzelmileg hat rá.*

A szocialista hazafiságig ugyan ma is koncentrikus *körökön át kell eljutnunk* (család, szülőföld, haza, népek testvérisége), de ezt a munkát olyan légkörben végezzük, amelyben *a kicsi gyermek már szinte a levegővel együtt szívja be a szocialista szemlélet elemeit, elsősorban érzelmi síkon.* Ilyen körülmények között a világnézeti és politikai nevelés más, mint amikor még nagyobb mértékben kellett a klerikális és nacionalista maradványok ellen küzdenünk.

Ebben a megváltozott helyzetben *bátrabban ápolhatjuk nemzeti értékeinket, mint akkor, amikor még a nacionalizmus akut* veszélyt jelentett.

Most a kérdés már nem úgy vetődik fel, hogy demokratikus hazafiság vagy szocialista internacionalizmus — mint ahogyan az még az ötvenes évek vitáiban sok nyugtalanságot keltett —, *hanem a nemzeti értékek megbecsülése, a magától értetődő szocialista internacionalizmuson belül.* Itt tulajdonképpen a *társadalmi tudat* változásáról van szó.

Ez a változás, átalakulás a dolgok természetéből folyóan az *ifjabb korosztályokban a legszembetűnőbb.* A tudat átalakulása a felnőtt társadalomban is megfigyelhető, a folyamat ott is gyorsuló. Mégis az a tény, hogy *az ifjúság úgy fogadja be a szocialista szemlélet elemeit, ahogyan anyanyelvét tanulja, míg az idősebb korosztályok,* akikre a múlt szemlélete sokáig hatott, *lassabban és nehezebben szabadulnak a múlt ideológiai maradványaitól,* szükségszerűen azt eredményezi, hogy az ifjúság és a múlthoz erősebben kötött felnőttek egy része között bizonyos feszültség támad.

A mai átmeneti, gyors sodrású korban a nevelés nem könnyű feladat. Látnunk kell, hogy a *mai ifjúságot egy, a mainál haladottabb* társadalomra kell nevelnünk, azt is látjuk már, hogy az ifjúság hajlandó ezt az utat járni.

Nekünk, nevelőknek azonban ez az út nem könnyű. Nemcsak a múltból bennünk megrekedt gondolkodási maradványok húznak vissza, *sok esetben fékot jelent pedagógiai gyakorlatunk, rutinunk is.*

A holnap iskolája egészen más látásmódot, merőben más pedagógiai szemléletet kíván tőlünk, mint amilyenben mi nevelődtünk. A kérdésnek ilyen módon való felvetéséből mintha az következnék, hogy minket elsősorban a feladataink mögött való elmaradás fenyeget.

Vitathatatlan, hogy ez a főprobléma, azonban ennek a veszélynek az ellenkezője is fennáll.

Társadalmunk ma még igen nagy mértékben ellentmondásos. Helyenként a tanulókat még sok negatív hatás éri, ilyenkor a túlságos előrefutás jelent hibát.

Látnunk kell társadalmunkban a gyors változás, előrehaladás folyamatát, alkalmazkodnunk kell ehhez, *azonban nem szabad figyelmen kívül hagyni a még élő, visszahúzó maradványokat.* Ugyanakkor látnunk kell azt, hogy társadalmunkban a tudat változásának folyamata nemcsak hogy nem áll meg, hanem állandóan gyorsul.

Nevelőmunkánkat — ebben természetesen a történelemtanítás munkáját is — ez a megváltozott helyzet nagymértékben befolyásolja.

Elsősorban a gyermekek gyors fejlődését, változásait kell figyelembe vennünk. Befogadóképességük szinte korlátlan. Figyelmük kiterjed mindenre, ami a világon történik.

Számon tartják a nemzetközi osztályharc főbb eseményeit, és ha nem is jutnak el az összefüggések teljes megértéséig, magukat az eseményeket ismerik, és sok esetben a történések okait is felismerik.

Emellett — és ez nagyon fontos — *az egyes eseményekkel kapcsolatban a legtöbb esetben érzelmileg is állást foglalnak.* Ezt nekünk, amikor történelmet tanítunk, számba kell vennünk. Nem lehet számunkra közömbös sem az, amit a tanulók a mai történelemből „megtanulnak", sem az a nevelő hatás, amely ezen az úton éri őket.

Megfigyelhettük, hogy az űrkutatás eredményeiről az általános iskolás gyermekek sok esetben éppen olyan tájékozottak, mint a felnőttek, és itt nem jelentenek kivételt a kis *alsó tagozatosok* sem, fejlettségükhöz mérten ők is lépést tartanak az eredményekkel.

Érdeklődésük azonban nemcsak az űrkutatás területére irányul, éppen úgy figyelemmel kísérik a *nemzetközi osztályharc* eseményeit is. Tudják, mi történt és mi történik *Afrikában*, ismerik *Kuba népének hősi szabadságharcát*, általában az imperialisták agresszívitásának főbb megnyilvánulásait.

Meg kell említenünk a gyermek látásmódjának egy igen érdekes jellemzőjét. Az *általános iskolás* gyermek mindabból, ami a világon történik, *csak a központi problémákat látja*, a részkérdésekre figyelme nem terjed ki. Általában *egyszerűsít, erősen* polarizál, sőt gyakran *szimplifikálja* az egyes kérdéseket.

Úgy fejlődik, úgy alakul, mintha rá *társadalmunk nem is mai fejlettségi fokán hatna, hanem legalább holnapi fokán.* A gyermek tudata azzal, hogy — akár a nemzetközi politika eseményeiből, akár az országépítés terén történtekből — csak a központi kérdéseket veszi számba, azzal, hogy egyszerűsít, egyúttal kiküszöböli a nem a lényeghez tartozó felszíni jelenségeket is.

Amíg a múlt gondolkodásbeli maradványaival terhelt felnőttet nagymértékben zavarják a hivatalok sok esetben bürokratikus módszerei vagy a munkaerkölcs lazaságának egyes megnyilvánulásai, a gyermek mindezekre sokkal kevésbé reagál, ezek kevésbé is vannak tapasztalati körében.

A gyermek szemléletét az erőhatások természetesen akkor alakítják maximálisan, *ha mind jobban megérti az összefüggéseket.*

A nevelők feladata a gyermekeket a megértés útján előre segíteni.

Már az *alsó tagozatban* érdemes időnként megbeszélni a gyermekekkel mindazt, amit a világ folyásáról megtudnak, a felső tagozaton azonban ezt a feladatot már rendszeresen kell végeznünk. Ez *nemcsak az osztályfőnökök feladata, hanem a szaktanároké is.* Az a testület, melynek munkáját nem rég még irányítottam, a tanulók politikai nevelésének elősegítésére évekkel ezelőtt bevezette a politikai nevelést célzó *csapatgyűlés*eket.

Egy-egy csapatgyűlésen az egész felső tagozat vesz részt. A soron levő témáról tanár tart egy 20—25 perces előadást, utána pedig a gyermekek szólnak hozzá a kérdéshez. A *jó hozzászólásokat igazgatói írásbeli dícsérettel jutalmazzuk.*

Eddig tárgyalt idevágó témáink:

A magyar úri osztály történeti szerepe.
A gyermekek élete régen és ma.
Afrika népeinek szabadságharca.
A kubai forradalom.
Az űrkutatás eredményei (többször is).

A Nagy Októberi Szocialista Forradalom.
Hogyan hatott a Nagy Októberi Szocialista Forradalom hazánkra stb.

Ezek az előadások és megbeszélések igen nagy mértékben aktivizálták a gyermekeket. Ilyen módon a történelemtanítás túllépett az óra keretén és a tantárgyi kereten. Ez a *„túllépés"* a tantárgy tanítását eredményesebbé tette, a szocialista hazafiságra való nevelést előre segítette. Érdemes tehát ezzel a kérdéssel tüzetesebben foglalkozni.

Meg kell beszélnünk a tanulókkal a hírszolgálat révén rendszertelenül szerzett ismereteiket, és arra kell törekednünk, hogy azokat megértsék, hogy az események közötti összefüggéseket felismerjék. *Ezen a téren a legfőbb feladatuk nyilván a történelemtanároknak van.*

De van idevágó feladatuk az alsó tagozatos nevelőknek, az osztályfőnököknek és minden szaktanárnak.

A legdöntőbb feladatunk elérni azt, hogy a gyermek lássa, érezze, hogy ami őt *érdekli*, amiért ő lelkesedik, az iránt nevelője sem közömbös, hogy a nemzetközi méretekben folyó osztályharcban a nevelője, tanára is egyértelműen a béke, a haladás, a szabadság erőinek oldalán áll, a más népeket elnyomókkal, az agresszorokkal szemben. Ha a gyermek ezt tapasztalja, nyílvánvalóan ez fejlődését elősegíti, meggyorsítja.

Annak az igen örvendetes változásnak, amelynek következtében a mai gyermekeket mind kevesebb múltból származó tudatmaradvány terheli, van azonban *olyan oldala is, amely az oktatásban új*, még *eddig nem tapasztalt nehézségeket okoz.*

A mai gyermek-generáció mind több olyan — az osztálytársadalomra jellemző — kategóriával szemben áll teljesen idegenül, amelyek ismeretét pedig mi magától értetődőnek tartanánk.

A napokban egy kartársnő hívta fel a figyelmemet arra, hogy MÓRA FERENCnek *„A csaló" c. elbeszélését az idén a kis másodikosok sokkal kevésbé értették, mint a korábbi években.* (Egy kisfiú a kapott tejét „kilopta" a kis leánytestvérének, mert az éhezett.)

Az elbeszélés szituációja ezeknek a gyermekeknek már *tökéletesen idegen.* Nekik, ha megéheznek, magától értetődően ott van az ennivalójuk. Az ő életükre nem a nélkülözés a jellemző, inkább az ellenkező véglet, a túlzott kényeztetettség.

Nekik már nincs tapasztalatuk, élményük az elmúlt osztálytársadalom igen sok eleméről. Nem ismerik a *nyomornegyedeket, a kegyetlen urakat, a gyárosokat, a csendőröket, nem ismerik a munkanélküliséget* és az osztálytársadalom sok egyéb elkerülhetetlen velejáróját. Ezekre az egyáltalán nem sajnálatos „hiányosságok"-ra a történelem tanításában fel kell figyelnünk. Először meglepetést okozott, hogy gyermekeinknek fogalmuk sincs például arról, hogy mik is voltak az apácák, a szerzetesek; nem tudják elképzelni a kolostorok rendeltetését és belső életét, és nem értették, mi körül is folyt az *„eszmei" harc a reformáció korában.* A gazdasági és a hatalmi ellentéteket, célokat megértették, de már a reformátusokat a katolikusoktól elválasztó „elvi" kérdések tökéletesen érthetetlenek voltak számukra.

Mind nehezebb feladatot jelent a középkor történetével kapcsolatos egyháztörténeti vonatkozások tárgyalása.

Meg kell tanulnunk és meg kell szoknunk, hogy a mai ifjúságnak az *1945 előtti kor már teljesen idegen világ, amelyet* éppenúgy meg kell tanulnia, mint akár az ókort, akár a középkort. Attól a felnőtt generációtól, amelynek a feudális maradványokkal terhelt kapitalizmus és a fasizmus élő valóság volt, a mai ifjúság messzire távolodott.

Ennek az ifjúságnak *már nemcsak a feudális társadalom reakciós ideológiája idegen, túlhaladottá vált számára annak haladó eszmevilága is.*

A polgári szabadságjogokért, a *nemzeti függetlenségért való* küzdelem, amely 1848-tól 1945-ig a *nemzet legjobbjait lelkesítette és harcra buzdította*, most már, *hogy ez a harc célt ért*, hogy a feladatokat megoldottuk és a szocializmust építjük, *a mai általános iskolás ifjúságnak már történelem.*

A felnőttek társadalma menetközben értékelte és értékeli át a múlt szellemi hagyatékát; gyakran belső harcban, hosszadalmas vívódásban lép túl korábbi eszményein, a *ma felnövő ifjúság azonban befejezett tények könyörtelenségével alakul a mai kor gyermekévé.*

Az általános iskolás ifjúság 1957-től máig — bátran mondhatjuk — korszaknyit változott.

Ezt a hatalmas átalakulást a történelem tanításában figyelembe kell vennünk, annál is inkább, mert a változás, átalakulás nem áll meg, hanem gyorsuló ütemben folyik tovább.

2. *A konkrét jelenségektől a lényegig.* Ha a történelemtanításban közelebb akarunk kerülni a gyermekekhez, akkor elsősorban az oktatásban elterjedt minőségi maximalizmust kell felszámolnunk. *A gyermektől — a legtöbb esetben — azért távolodtunk el, mert túlkorán akartuk absztrakt gondolkodásra bírni*, olyan korban, amikor arra még nem lehetett képes.

Ebben a jelenségben élesen megmutatkozik az ötvenes években általánosságban elterjedt dogmatizmus hatása.

Valahogyan úgy tekintettük a jelenségvilágot, mint a *„lényeghez" vezető út szükséges állomását, amelyen azonban jó minél* előbb túl lenni.

Lebecsültük a jelenségvilágot, nem gondoltunk arra, hogy végső fokon ez jelenti mind a természeti, mind a társadalmi valóságot, ahogyan azt érzékszerveink tükrözik.

A jelenségvilághoz tartozik minden, ami akár a föld felszínén, akár a mélyében lejátszódik, ehhez tartozik az embernek minden küzdelme, harca a szebb, a boldogabb életért, a világmindenség meghódításáért folyó harc is. A jelenségvilág jelenti tehát a *konkrét valóságot, az ember megismerő tevékenységének a célját.*

Ha végigtekintünk azon az úton, amin a világot megismerni akaró ember eddig végigjárt, az első, ami szemünkbe ötlik, az, hogy ez az út igen hosszú volt, az egyes szakaszok megtételéhez igen sok idő kellett. Az is feltűnő, hogy a világ jelenségeinek megértésére törekvő ember az út elején igen nehezen jutott el a legegyszerűbb általánosításokig.

A primitív népek — például — a legteljesebb mértékben a konkrét valósághoz kötöttek, ismerik a járás-menés különböző árnyalatait jelentő kifejezéseket (cammog, bandukol, rohan, baktat stb.), de maga a „jár" és a „megy" ige számukra ismeretlen.

Az idáig vezető általánosításig sem jutottak el.

E népek gondolkodásának vizsgálata sok segítséget ad abban, hogy a gyermek tudatának működését megismerjük. Legelőször is azt kell látnunk, hogy az elmaradt népek nem azért nem tudnak általánosítani, *mintha agyuk a fehér ember agyánál fejletlenebb volna*, hanem azért, mert a *megismerés útjának még csak* az elején tartanak.

A gyarmati sorból szabadult népek fiai közül mind többen tanulnak a mi egyetemeinken. Bár szükségszerűen komoly nehézséget jelent számukra az idegen nyelven való tanulás, *lépést tudnak tartani a mi fiataljainkkal.*

Erre vonatkozóan sok példát találunk a Sz. U. régebben elmaradt népeinek újabb történetében, akik egy generáción belül behozták évezredes elmaradottságukat. Az egyes ember, egyes népek rövid idő alatt — baráti segítséggel — a művelődés útjának nagy szakaszát tudják megtenni, de fejlődési fokokat átugrani nem tudhatnak.

Hasonlóan áll a világ megismerésének útján a gyermek is. Viszonylag rövid idő alatt teszi meg azt az utat, amit az emberiség évezredek alatt megtett, de az egyes szakaszokat kihagyni nem tudja.

Az oktatással kapcsolatban azt is meg kell állapítanunk, hogy a gyermeknek a *konkrét valóság jelenti a megismerendő világot. Ez érdekli őt minden jelenségével egyetemben. Arra kíváncsi, hogy mi van, a létező dolgok milyenek, és ezek ismerete nélkül nem hajlandó ismeretlen dolgokról üres beszélgetéseket folytatni.*

Ezen a ponton követtünk el súlyos pedagógiai hibát. Elfelejtettük, hogy a gyermeket a valóságos világ minden dolga, jelensége, története érdekli, mindent meg akar ismerni, de a konkrét valóságtól csak igen lassan tud elszakadni, az általánosításig csak jóval később tud eljutni.

Eddigi álláspontunk: a lényeg és csak a lényeg keresése, és a jelenségvilág lebecsülése nemcsak pedagógiai szempontból jelentett hibát.

A jelenségek mögött meghúzódó törvényszerűségeket azért keressük, hogy a törvényszerűségek ismeretében a valóságot meg tudjuk változtatni.

Az a pedagógia, amely a jelenség és a lényeg viszonyát helytelenül értelmezte, szükségszerűen zsákutcába vitt.

Az előbb kifejtettek a történelem tanítására vonatkoztatottan is érvényesek. Itt is elszakadtunk a valóságtól, és azon a címen, hogy a lényeget keressük, üres absztrakciókat hajszoltunk. Amikor a megtörtént események ismertetése nélkül a társadalmi fejlődés törvényszerűségeit akartuk a gyermekkel megértetni, azok nem tartottak velünk. Nem is követhettek minket, mert a konkrét valóság ismerete nélkül akartunk általánosítani. Finánctőkéről, imperializmusról beszéltünk, közben mindez a gyermek számára nem jelentett semmit.

Pedig a gyermekeket nagyon érdekli a történelem, nagyon érdekli a régi korok emberének az élete. Maga a *konkrét ember, a konkrét társadalom érdekli, minden megmozdulásával, minden sajátosságával.* Érdeklik a történelmi események, a régmúlt korok *emberének harcai, küzdelmei*, és amikor az eseményeket, a történéseket megismerte, érdeklik a *cselekvések mozgató rugói is.*

Ebből a felismerésből félreérthetetlenül adódik a megoldás útja. Az általános iskolai történelemtanításnak nehéz és elvont történelmi fogalmak korai erőltetése helyett mindenekelőtt azok konkrét tartalmát kell kiépítenie.

Ezelőtt azt hittük, hogy ha a tudomány nyelvén beszélünk, ha pontos tudományos terminusokkal élünk, ha osztályharcról, finánctőkéről, monopolkapitalizmusról beszélünk, akkor ezeknek az elvont fogalmaknak a tartalma automatikusan megjelenik a gyermek tudatában. Ma már látjuk, hogy más úton kell járnunk; *először a fogalmak tartalmát kell apránként összehordanunk, azután jöhet csak az elvont fogalom.*

Hogy már a kicsi gyermek mennyire megérti a konkrét eseményeket, helyzeteket, azt osztálylátogatásaim során gyakran láthattam.

Nemrégen egy negyedikes olvasmány-tárgyalási órán voltam, amelyen a politikai nevelést szolgáló olvasmányokat foglalták össze. Sem az olvasmányok szövegében, sem a megbeszélésen nem volt szó „osztályharcról", nem volt szó általában társadalmi osztályokról, hanem arról, hogy milyen embertelenül nehéz körülmények között éltek a múltban a kubikosok, és hogy milyen volt a múltban

a szegény gyermekek élete A Kevély Kereki c. olvasmány olyan plasztikusan mutatta be a gazdag, dölyfös parasztot, a kulákot, hogy a gyermekek egyértelműen állást foglaltak vele szemben és érzésben a szegények oldalára álltak. Nem tárgyalták elvileg a társadalmi elnyomást, az osztálykülönbséget, nem filozófáltak, hanem egyszerűen arról beszéltek, hogyan viselkedtek a vagyonosok a szegény dolgozókkal szemben, és milyen nehéz volt azoknak az élete. Ezen az órán a gyermekek lényegében az osztályelnyomás fogalmához konkrét élményt szereztek. Sok ilyen élmény, sok ilyen tapasztalat kell ahhoz, hogy azután magának a fogalomnak tartalma legyen. A világnézeti nevelést az óra azzal is szolgálta, hogy a tanító az ismeretanyagot érzelmileg is igyekezett alátámasztani.

Ezen az órán is megfigyelhető volt, hogy a gyermek minden konfliktussal kapcsolatban állást foglal. Számomra ez az óra nagyon tanulságos volt. Ezután a történelemórákon fokozottan figyelemmel kísértem azt, hogy mit és mennyit ért meg a gyermek a történelemórák anyagából?

Azt tapasztaltam, hogy a gyermek a *konkrét történelmi eseményeket megérti*, még akkor is, ha ezek a kérdések viszonylag bonyolultak. Nemcsak a megtörtént eseményeket fogják fel, helyes vezetéssel megtalálják az okokat, sőt bizonyos esetekben a mélyebben meghúzódó törvényszerűségeket is. *A VII. osztályban például* amikor *Kossuth Lajos koráról* tanultak a tanulók, megállapították, hogy „a feudális rend már nagyon rossz lehetett, ha már a nemeseknek se kellett". Amikor más órán a nemzeti függetlenségről volt szó, a tanulók maguk jöttek rá arra, hogy a hazai elnyomók az idegen elnyomókra támaszkodtak, ezért az elnyomás elleni harc szükségképpen összekapcsolódott a nemzeti függetlenségi harccal.

Hogy mennyire fejleszthető a gyermekek ítélőképessége, az egy hatodikos órán nagyon szépen megmutatkozott. *Az Árpád-ház kihalása utáni korról* volt szó. A tanulók maguk jutottak el annak felismeréséig, hogy a bárók csak olyan királyt fogadhattak el, aki érdekeiket a legteljesebben szolgálja, a trónkövetelők vetélkedése mögött tehát nem az ország javának a keresése áll, hanem egyes csoportok érdekei. Ezek a gyermekek a régmúlt korokra már nem tekintettek valami fellengzős romantikával, reálisan látták a hatalomért, a vagyonért folyó harcot. Felismerték az egyes csoportok tevékenységében a törvényszerűséget.

A hatodikos gyermekek megértették, hogy a *honfoglalás után a szűkebb térre szorult törzseknek* — ha a régi életformán nem tudtak változtatni — a szomszéd országokba kellett rablóhadjáratokat indítaniuk. Azt is megértették, hogy *István királynak* ahhoz, hogy az országnak ura legyen, le kellett törnie a törzsfők hatalmát. Megértették, hogy a kialakuló új uralkodó osztálynak hatalmát körül kellett bástyáznia, mert a korábban szabad magyarok nem tűrhették ellenállás nélkül szabadságjogaik megnyírbálását.

A gyermek megérti az *erőszakszervezet* szükségét és *funkcióját, de az állam fogalmát a fogalom első bevezetésekor még nem érti meg.*

Ebben a korban fő feladatunk a *jelenségvilág*, a *konkrét valóság vizsgálata.* Amikor jelenségekről beszélünk, természetesen nemcsak az érzékszervekre közvetlenül ható jelenségekre gondolunk, *hanem a képzetekre és mindarra, ami vagy az érzékszervekre hat, vagy hatott, avagy hatna, ha előttünk lefolyna, de amit sok idevágó emlékkép és a fantázia segítségével a gyermek el tud képzelni.*

A jelenségvilágon belül marad tehát az az olvasmány, történeti regény vagy elbeszélés, amely elmondja, mint folyt le valamely történeti esemény, hogyan éltek a múltban a földesurak, a polgárok, a jobbágyok. A jelenségvilágon belül marad a történelemóra, ha a történelmi eseményekkel, azok összefüggésével és hatásával foglalkozik.

Az elmondottakból is kitűnik, hogy amikor ma a történelem tanításában az eseményeket keressük, nem a felszabadulás előtti kor eseménytörténetének szemléletét és módszerét akarjuk újra életre kelteni. Ilyesmire egyáltalán nincs szükségünk. A mi nevelési céljainkat nem szolgálná az a történelemtanítás, amely az eseményeket, évszámokat pozitivista módra sorolta fel, mindennek a középpontjában az uralkodók történetével.

Ezzel szakítani helyes volt, de nem úgy, hogy azért, mert a burzsoá iskola pozitivista tényhalmazt adott, mi az ellenkező végletbe essünk, és általános iskolai gyermekekkel minden alapozás nélkül nehéz politikai és filozófiai fogalmakat akarjunk megértetni. A mi „eseménytörténetünk" alapjában különbözik nemcsak a dogmatikus történelemtanítástól, hanem a burzsoá iskola eseménytörténelmétől is.

Azokat az eseményeket tanítjuk, amelyek a társadalmat fejlődésében, előrehaladásában mutatják be. A mi történelmünk eseményei, történései az embernek a haladásért, a fejlődésért vívott harcait demonstrálják, *tulajdonképpen annak az elvi anyagnak az átéletését, szemléltetését célozzák, amelyet elvont formában, a valóságos világtól elvonatkoztatva akartunk eddig a gyermekekkel megértetni.*

3. *A pedagógiai indukció.* Amikor a gondolkodásra való nevelés útját kerestük, igen gyakran *helytelenül vontunk párhuzamot a tudományos gondolkodás és a gondolkodásra való nevelés között.* Többször is — ahelyett, hogy a gyermek tudatának működését vizsgáltuk volna — a tudományos gondolkodás formáiból akartunk olyanokat is átvinni a pedagógiai gyakorlatba, amelyek egyáltalán nem illettek oda.

A tudományos gondolkodás a jelenségek mögött a törvényszerűségeket keresi, az új felismerését pedig a gyakorlattal igyekszik igazolni. Ezzel feladatát teljesítette, ezután már az alkalmazás következik. *A kutató, kereső tudomány feladatkitűzéseit a gyakorlati élet (legtöbbnyire a termelés) igényei határozzák meg, korlátait pedig a tudomány mindenkori eredményei jelentik.* A tudományos kutatás tehát minden esetben a kor adott tudományos színvonalán mozog. Ezzel szemben a gondolkodásra nevelés célja a gyermek tudatának alakítása, színvonalát pedig a gyermek értelmi fejlettsége is meghatározza.

A tudományos gondolkodás és a gondolkodásra nevelés abban megegyezik, hogy mind a kettő szigorúan láncszerű, ugrás egyikben sem lehetséges, de mind céljukban, mind módszerükben jelentősen különböznek egymástól.

Hogy a megismerés útján a fokozatosság törvénye mennyire könyörtelen, arra a történelemben igen sok példát találhatunk. ARCHIMÉDESZ például — az ókor egyik legnagyobb gondolkodója — csupán a jelenség (a súly) felismeréséig juthatott el, a lényegig (tömegvonzás) nem.

A tömegvonzás felismeréséhez NEWTONnak a bolygók mozgását, egymásra gyakorolt hatását kellett vizsgálnia. Erre azonban az ókor nagy gondolkodójának sem oka, sem lehetősége nem volt.

Ugyanezt figyelhetjük meg a fejlődés későbbi szakaszában is. Az újabb találmányok mindig akkor jönnek létre, amikor az új felismerés feltételei adottak, és amikor a társadalomban fellép az új találmány szükségessége. *Bármilyen erős legyen azonban a társadalmi igény, a szaktudományok minden esetben csak a soronlevő lépést tudják megtenni. A kutató tudomány nem hagyhat ki lépést, nem ugorhatja át a megismerés útjának egyetlen fokát sem.*

Ahogy a *XVIII.* század tudósai nem juthattak el az elektromosipari és vegyipari találmányokig, a *XIX.* század tudósai sem szerkeszthették meg sem az elektronikus gépeket, sem az űrhajót.

Ez a törvényszerűség azonban nemcsak az általános emberi megismerés útján, nemcsak a tudományok területén érvényes, az oktatás folyamatában sem lehet nehézségi fokot kihagyni. Ebben hasonló a tudományos kutatás és a megismerés folyamata. A láncszerűség — mint alapvető követelmény — mindkét helyen fennáll. De míg a tudományos kutatás a legtöbb esetben nem is tűz ki irreális célokat, az oktatásban ez, sajnos, gyakran megtörténik.

Itt a felnőtt tudata és a vele szemben álló gyermek tudata közötti különbség hozza létre az ellentmondást. A felnőttet megtéveszti a szöveg, a szó. Azt hiszi, ha a gyermek *egy megtanult szöveget elmond*, az idézett szöveg mögött okvetlenül meghúzódik az a tartalom, amely az ő tudatában megvan.

Ezen a téren történtek azután a súlyos hibák. Szavakat, szövegeket tanítottunk, és azt hittük, ezek mögött okvetlenül valódi ismeretek húzódnak meg. Ma már sok esetben felismertük tévedéseinket, igyekszünk azoktól szabadulni; sajnos, ez nem könnyű. *Iskolarendszerünkben a verbalizmus még igen komoly ballasztot jelent.* Pedig felszámolása nélkül nem jutunk előre.

A gyermek azt az utat, amit az emberiség a világ megismerése terén hosszú évezredek alatt tett meg, *rövid idő alatt* futja végig. Viszonylagosan bármilyen gyors azonban ez az út, lépcsőfokokat nem lehet kihagyni. Ez nem jelenti azt, hogy a megismerésnek útja ugyanaz, mint amelyen haladva a szaktudományok mai eredményeikhez elértek. *A pedagógiában a fokozatosságot nem a tudományos eredmények történeti sorrendje határozza meg, hanem az anyag logikai felépítettsége.*

A tapasztalatok hosszú során át győződhettünk meg arról, hogy azok a gondolkodási formák, amelyekkel a kutató tudomány dolgozik, nem vihetők át sematikusan a pedagógiába.

A művelődés útján a gyermeknek a megismerendő új egyest kell a már meglevő ismeretrendszerén belül egy már némileg ismert fogalmon belül elhelyeznie.

Az ember tudata akkor, amikor új megismerésről van szó, *keresi a meglevő ismeretanyagból* azt, amire támaszkodva az új ismeret tartalmát kiépítheti. Az, aki ismeri a kecskeméti homokot, a *Szaharáról szóló írás* olvasásakor szinte automatikusan idézi fel mindazt, amit a Kecskemét környéki futóhomokos tájakról tud, és keresi a hasonlóságot és a különbséget a két táj között.

Hasonlóképpen jár el az, aki a *Szovjetunió hatalmas vízierőműveiről* olvas, felidézi mindazt, amit pl. a tiszalöki erőműről tud, és az eddig megismertek alapján igyekszik megközelíteni az új fogalom tartalmát. Ugyanígy funkcionál az ember tudata, ha távoli *hegyekről, vízesésekről, őserdőről* stb. olvas. Akaratlanul is felidézi tudata mélyéből az idevágó régebbi szemléleteket, és ezek segítségével igyekszik megközelíteni a megismerendő új egyest. Amikor egy ismert *kialudt vulkán* bennem élő képe alapján igyekszem magam elé vetíteni egy távoli működő tűzhányónak a képét, nem gyűjtöm össze a tűzhányók összes jellemző vonásait, hogy ilyen módon megalkotva a tűzhányó fogalmát, azt visszavetítsem a távoli működő vulkánra, hanem lényegében egy hézagos fogalomból, *de egy többékevésbé konkrét jelenségből* direkt úton megyek át az új jelenségre. Megtakarítom tehát a teljes indukciónak és a teljes dedukciónak az útját. *Ha azonban mind az ismert jelenséget, mind az újat nemcsak olyan szempontból vizsgálom, hogy a kettő miben egyezik, hanem olyan szempontból is, hogy miben különbözik, ha az egybevetést mély analízis és megfelelő szintézis is kíséri, akkor* vitathatatlan, hogy ez a fajta gondolkodás *teljes értékű tudományos gondolkodás.*

A pedagógiában igen régen hangoztatjuk azt az elvet, amely szerint az *ismertről az ismeretlenre kell haladni.* Ez lényegében az *analogikus gondolkodásnak*

is az alapja. Az ember, és éppen úgy a gyermek a már megismert dolgokon, jelenségeken keresztül igyekszik megérteni az újat, az eddig még ismeretlent.

Itt is, később is, az analógiáknak *nemcsak* olyan formáiról van szó, amikor a *teljes megegyezés* áll fenn, hiszen ez ritka is. A gondolkodás akkor is az analógiák alkalmazásához folyamodik, amikor a hasonlóságok mellett különbségek is fennállnak.

Néha a gondolkodás akkor is önkéntelenül ehhez a formához folyamodik, amikor a két dolog között csak nagyon kevés az egyezés.

Egy hetedikes irodalomórán PETŐFI: „*A magyar nemes*" c. versét tárgyalták. Amikor a magyar nemes kevés pénzéről és sok adósságáról volt szó, az egyik fiú felugrott és diadalmasan kiáltott fel: „Akár csak Zsigmond királynak!" A XIX. századbeli magyar nemes helyzete Zsigmond királyéval csak abban egyezett meg, hogy mindkettőjüknek kevés volt a pénze, a gyermek tudata mégis megtalálta ezt a kapcsolatot. Ez az eset is azt mutatja, hogy az analogikus gondolkodás beletartozik a tudat működésének asszociációs rendszerébe.

Az analogikus gondolkodást azért is jól kell ismernünk, mert *könnyen tévútra vezet.* A gyermek, amikor két dolog között kapcsolatot keres, gyakran csak az azonosságokat látja, a különbözőségeket nem.

Földrajzóráinkon megfigyelhettük, hogy a gyermek *hajlandó a hazánk földrajzában tanultakat változtatás nélkül külföldi, messzi* tájakra átvinni.

Hasonló tapasztalatokat szereztünk a *történelem tanításában* is, különösen annak kezdeti szakaszában. A gyermek meglevő szókincséhez az a *tartalom tapad, amely eddigi tapasztalatai,* élményei alapján gyűlt össze benne. Ha azt hallja, hogy: város, falu, földműves, katona stb., elkerülhetetlenül a *mai* kategóriák merülnek fel tudatában, és ezeket akarja először változtatás nélkül a múlt korokba átvinni.

Egy harmadikos órán, amikor a gyermekek *Aquincumról beszéltek,* és a cirkusz kerül szóba, az egyik gyermek azt kérdezte, hogy a „mozi hol volt?"

A mai gyermek tudatában a szórakozóhelyek: a cirkusz és a mozi annyira szorosan kapcsolódnak egymáshoz, hogy nem csodálhatni, ha a gyermek természetesnek vélte, hogy a cirkusz mellett mozi is legyen. Ha erre nem gondolunk, akkor a régi korok tanításában gyakran érnek ilyen meglepetések. Amikor a gyermek például megismerkedik a középkor elején nagybirtokossal, polgárral, jobbággyal, azok kezdeti képét, formáját minden változtatás nélkül akarná a századokon tovább vinni.

A gyermek tudatának ilyen jellegű működése törvényszerű. *Gondolkodása nem dolgozhatik más ismeretanyaggal, mint amilyent addig* elsajátított.

A nagybirtokos, a polgár, a jobbágy képe tudatában az adott pillanatban olyan, amilyenné azt az addig tanultak alapján kialakította.

Ezért a *történelemtanítás elején elkerülhetetlenül a mai tapasztalataiból alakítja ki a régi történelmi kategóriák, fogalmak tartalmát, és elkerülhetetlen az is, hogy a kialakított fogalmakat változatlanul akarja továbbvinni.*

Mi, nevelők, a történelmet eredményesen csak akkor taníthatjuk, ha ezt tudjuk, ha ezt a történelem tanításában számba vesszük.

A gyermek a XVIII. századbeli magyar nagybirtokos-társadalmat csak akkor ismerheti helyesen, ha végigkísérte annak fejlődését, változását hosszú századokon át, ha tisztán áll előtte, hogyan alakította azt a társadalmi osztályt a pénzgazdálkodásra való áttérés, hogyan hatott rájuk az ország három részre szakítottsága, és miként hozta őket osztályérdekük a Habsburgokhoz mind közelebb. *Azok a nagybirtokosok, akik a történelem korábbi szakaszában nem tűrik el a központi*

hatalom erősítését, később annak leghívebb kiszolgálói. Hasonló úton juthat el csak a gyermek a finánctőke, a monopolkapitalizmus megértéséig.

Amíg a gyermek a finánctőke és a finánctőkés fogalmáig eljut, látnia kell a polgárt kezdetben mint a haladás, a szabadságért való küzdelem bajnokát; azután, amikor már a munkásosztály jelentős politikai erőt képvisel, látnia kell, mint apad a polgárban a forradalmi tűz, mint kerül mind közelebb a feudális osztályhoz, hogy egyesült erővel igyekezzenek a dolgozóknak a munkásosztály vezette forradalmi mozgalmát fékezni.

A gyermeknek látnia kell az egyes tőkések közötti *gyilkos konkurrencia*-harcot, és azt, hogy a „hulljon a gyengébb" elve könyörtelen érvényesülésének eredményeképpen miként *monopolizálják egyes tőkés csoportok* a gazdasági élet egy-egy területét, és *miként* nőnek ezek ilyen módon állammá az államban úgy, hogy ez az állam végül a tőkésmonopóliumok eszközévé válik.

Amikor a gyermek megismerkedik a korai városi polgárral, igyekszik ezt a polgárfogalmat a továbbiakban is megtartani. A történelem tanulása éppen azt jelenti, hogy *lépésről lépésre változtatnia kell az egyszer már kialakított fogalmat*, míg azután a *végén eljut a világháborúkat kirobbantó tőkésekhez, akik a világtörténelem legocsmányabb produktumát, a fasizmust is létrehozták.*

Az ilyen módon való tanítás, illetve tanulás azt jelenti, hogy a *gyermek valósággal átéli az állandó változást, az állandó* fejlődést, egy szóval, átéli a *dialektikát* anélkül, hogy a dialektikáról szó esnék.

A már ismert fogalmak, kategóriák változásának figyelemmel kísérése, a változások okának keresése, olyan formában, hogy mindig a valóságban megtörtént eseményekből indulunk ki, lényegében a gondolkodásra nevelés legdirektebb útját jelenti.

Az az eseménytörténet, amit ma tanítunk, lényegesen más, mint a régebbi idők eseménytörténete. Akkor az eseményeket, tényeket a gyermeknek egyszerűen tudomásul kellett vennie, ma azonban állandóan azt keressük, hogy *ami történt, miért történt*, és miért úgy történt.

A gyermekeket érdekli az, ami történt, és ha megismerik az eseményeket, érdekli a dolgok miértje is. Ezen az úton tehát velünk jönnek.

Osztálylátogatásaim során az analogikus gondolkodásnak igen érdekes példáit láttam.

Az egyik hatodikos történelemórán, miután a görög társadalom kialakulásáról már tanultak, az *ősi római pásztortársadalom osztályokra bomlását tárgyalták.* Amikor a tanár azt kérdezte, hogy — figyelembe véve azt, amit a görögök történetével kapcsolatban tanultak — minek kellett a fejlődés adott szakaszában szükségszerűen történnie, a kis hatodikos leányok átvitték a római ősi társadalomra azt, amit a görög társadalom kialakulásáról tanultak, és egy kislány a hallgatók legnagyobb csodálkozására lényegében a valóságot fejtette ki.

A gyermekeknek a görögökről tanultak alapján nem került különösebb fáradságukba elképzelniük azt, hogy nem minden pásztorcsalád sorsa alakul egyformán: az egyik család elveszti vagyonát, a másik meggazdagszik, ennek nagyobb lesz a hatalma is, a harcokban rabszolgákat szerez, és így rövid idő alatt — ha az elszegényedett pásztorok formailag szabadok maradnak is — a törzsön belül mégis a gazdagok akarata érvényesül.

A gyermek azonban nemcsak az analógiáknak így, egy síkban való átvitelére képes, figyelembe tudja venni a hasonló jellemzők mellett az eltérő jegyeket is.

Egy hetedikes történelemórán, amikor RÁKÓCZI szabadságharcának tárgyalásakor a tanár arról beszélt, hogy a nagybirtokosok túlnyomó része tartózkodó

volt a szabadságharccal szemben, sőt sokan szembefordultak RÁKÓCZIval, az egyik fiú megjegyezte, hogy „érdekes, MÁTYÁS központosító kísérletével mennyire egyértelműen helyezkedtek szembe a kor főurai, a császár-király korlátlan, abszolút hatalmát pedig lám, hogy tűrik".

A gyermek tehát nemcsak változatlanul tud átvinni analógiákat, hanem differenciáltan is. A VII. osztályban felszólaló gyermek nyílvánvalóan nem látott lényegbeli különbséget a XV. századbeli és a XVIII. századbeli nagybirtokosok között, de felismerte a megváltozott viszonyokat, és azoknak tulajdonította a régebbiektől eltérő magatartásukat.

Ugyancsak a hatodik osztályban tapasztalhattam, hogy a gyermekek megértették, miért alakította át a pénzgazdálkodás a jobbágyok életét, miért tette helyzetüket a korábbinál sokkal súlyosabbá. Tisztán látták, hogy a megváltozott viszonyok között a földesúr szükségszerűen emeli a jobbágyi szolgáltatásokat, mert a beszolgáltatott termékeknek most már piacuk van. Azt is meglátták, hogy a termékbeszolgáltatás mellett most már fel kell lépnie a pénzadónak is.

Láttam a VII. osztályban egy történelemórát, amelyen *a francia forradalmat tárgyalták*. Meglepő volt, mennyire helyesen ítéltek nehéz társadalmi kérdésekben ezek a fiatal gyermekek. Igaz, hogy sok esetben erősen egyszerűsítettek, ez azonban ezen a fokon elkerülhetetlen. A tanár vezetésével ők maguk állapították meg, hogy a *nagypolgárság* a forradalom első szakaszának győzelme után *magához közelebb állónak kell hogy érezze a nemességet*, mint a városi kézműveseket és a szegény parasztokat. Pedig nagyon jól tudták, hogy a forradalom kiinduló állása a polgárság és a feudális monarchia ellentéteiben gyökerezett. A polgárság mégis felismeri, hogy nekik a leghasznosabb az, ha a nemességet bizonyos engedményekre kényszerítik, mert saját érdekeiknek sokkal inkább megfelel a nemességgel való osztozás, mintha a városi kézművesek és a szegény parasztok „túlradikális" programját fogadnák el.

A tényekből, a megtörtént változtatásokból kiindulva megértették a nagypolgárság terrorjának a célját és a császárságig való út szükségszerűségét.

Ezeken a példákon is azt kell látnunk, hogy az általános iskolás gyermekekkel szemben ez az oktatási módszer nem lép fel teljesíthetetlen követelményekkel. A tanulók nemcsak velünk jönnek ezen az úton, hanem meg is szeretik ezt a munkát, többek között azért is, mert ezen az úton sorozatosan átélik a megismerés örömét.

4. *A megértés és a magyarázat.* Ezen a ponton érdemes — ha röviden is — *a megértés kérdésével foglalkoznunk*. Eddig sok esetben sematikusan kezeltük a megértés kérdését, valahogyan úgy gondoltuk, hogy ha *megmondjuk a gyermekeknek*, ha „megmagyarázzuk" nekik a dolgot, akkor ők ezt rögtön meg is értik. Nem vettük figyelembe azt, hogy a gyermeknek „magának" kell a dolgokat megértenie, mi, nevelők ezt a folyamatot csak elősegíthetjük.

Nézzük egész röviden, mi játszódik le a gyermek tudatában, amikor valamit megért. Amikor a gyermek egy új, eddig ismeretlen dologgal, jelenséggel találkozik, először spontán módon igyekszik a tudatában *elraktározott ismeretek* közül kikeresni azokat, amelyek idevágnak, amelyek valamiképpen az újra, a megismerendőre emlékeztetnek. Az újat a régiekkel összehasonlítja, *keresi a megegyezéseket, az eltéréseket* (l. az analógiákkal kapcsolatban tárgyaltakat) keresi az *eltérések*, a *különbözőségek* okait, és ha ezt az utat végigjárta, a maga módján megértette a dolgot.

A *megértés fokát*, mélységét az határozza meg, hogy a megismerés útján meddig jutott el.

Ha egy 10 éves gyermek a francia forradalomról olvas, ebből már megért valamit, ha egy 13 éves bizonyos történelemtanulási előzmények után tanul erről a forradalomról, nyilván sokkal többet ért meg belőle és magától értetődően jóval közelebb kerül a lényeges kérdéshez *gimnazista korában és még közelebb* mint egyetemi hallgató.

A megértés tehát *relatív fogalom*, relatív folyamatot fejez ki.

A spekulatív pedagógia a gyermeki tudat működésének ezzel a sajátosságával nem foglalkozott.

Nem vette figyelembe azt sem, hogy amikor a gyermek egy új ismeretet igyekszik elsajátítani, és felidézi a tudatában felraktározott idevágó ismereteket, ebben az anyagban *igen sok lesz az első jelzőrendszerhez tartozó emlékkép* és az ezek elemeiből konstruált *fantáziakép*, *mert a gyermek gondolkodása még erősebben támaszkodik az első jelzőrendszerre, mint a felnőtt gondolkodása.* Általában az emberi tudatnak egyik sajátossága az, hogy amikor a tudat meglevő tartalmával igyekszik az újat, a megismerendőt megközelíteni, *sokkal biztosabb támasznak érzi a konkrét tapasztalatot*, a konkrét szemléletet vagy emlékképet, mint a logikai formulákat.

Ha az analogikus gondolkodással és ezzel kapcsolatban a gyermek gondolkozásával foglalkozunk, látnunk kell az ezen a téren fennálló hibalehetőségeket is.

A gyermek általában meg akarja érteni azokat a dolgokat, amelyek érdeklik, de mert a megértéshez *csak meglevő tudattartalmára* építhet, ez a megértés nem lehet kielégítő, ha nem rendelkezik az új dolog megismeréséhez a megfelelő kapcsoló anyaggal.

A gyermek minden új fogalmat olyan mértékben ért meg, amennyire idevágó ismeretei vannak.

Ha nincsenek az új fogalomhoz kapcsolható ismeretei, vagy ha kevés idevágó ismerete van, az új fogalomról csak torz kép alakulhat ki tudatában. Ha utánanézünk annak, hogy a gyermekek tudatában az egyes terminusokhoz milyen fogalmi tartalom tapad, néha igen nagy meglepetésben van részünk.

Az első osztályban megfigyeltem, hogy az egyik gyermek az *„ábra" szóról* (hangzása alapján) azt hitte, hogy az *„árva"* szóval rokon értelmű. A hangzásbeli rokonság sok esetben megtéveszti a gyermeket.

Nemrégen egy *másodikos olvasási-órát* látogattam meg: A katicabogár c. olvasmányt tárgyalták. Amikor biztatták a katicabogarat, hogy szálljon el, mert „jönnek a törökök, jönnek a tatárok", egy kisfiú felugrott és megkérdezte, *kik azok a tatárok.* Rögtön jelentkezett az egyik társa, és mint aki biztos a dolgában, kijelentette, hogy a *„a törököket hívták régen tatároknak."*.

A következő pillanatban egy harmadik társuk helyesbített. Kijelentette, hogy a *„tatárok a határőrök"*.

Ez a példa is azt mutatja, hogy a gyermek *az új dolgok tartalmát a meglevő ismeretei alapján építi ki, és ha nem áll rendelkezésére a szükséges kapcsoló anyag*, vagy ha nem tudja a megfelelő anyagot mozgósítani, *elkerülhetetlenül téves, sok esetben torz ítéletet alkot.*

A megértés folyamatában, bármennyire aktív folyamat is az, a gyermek magára hagyottan nem jut messzire. A gyermek megérteni ugyan csak azt tudhatja, aminek megértéséhez a szükséges kapcsoló anyag a tudatában megvan, a megfelelő anyagrészek kiválogatásában, az összefüggések feltárásában azonban a *tanári segítségnek, a tanári magyarázatnak igen nagy a szerepe.*

Az elmondottak után már világosan áll előttünk az, hogy mire való a tanári magyarázat. A gyermek meglevő ismeretei sokfélék. Van a tudat előterében levő ismeret, és van olyan, amely elmosódott: vagy azért, mert a feledés útján van, vagy azért, mert új korában sem volt tiszta és éles. Vannak pontos, a valóságnak megfelelő és vannak téves, hibás ismeretei.

A magyarázat feladata az új dolog megértéséhez szükséges régebbi ismereteknek, a kapcsoló anyagnak a mozgósítását elősegíteni. *A tanári segítség, a tanári magyarázat kétféle lehet :* segíthet a tanár úgy, hogy ő maga *készen akarja adni a szükséges kapcsoló anyagot*; de segíthet, magyarázhat úgy is, hogy *maximálisan igyekszik ebben a munkában mozgósítani, aktivizálni a gyermeket.* Nem kétséges, hogy az utóbbi úton kell járnunk, mert ahogyan a gyermek magára hagyatottan, tanári segítség nélkül nem jut előre a megismerés útján, aktivitásának kikapcsolásával sem érünk célt.

Maximális eredményt akkor érünk el, ha a tanári segítségnek és a gyermek aktivitásának megtaláljuk a helyes szintézisét.

5. A megelevenítés. Amikor a gyermek gondolkodik, vagy amikor történelmi eseményeket mondunk el neki, esetleg olvassa azokat, az elhangzottak, olvasottak tudomásul vételével egyidőben *fantáziájának segítségével akaratlanul megeleveníti a történteket.* A gyermek reproduktív fantáziája segítségével megelevenít mindent, amiről olvas vagy hall. Ez ismét a gyermek tudatának spontán működése. Ha ezt *tudjuk és tanítás közben ezt a megelevenítést elősegítjük*, az események érzelmi hatása is magától értetődően mélyebb lesz.

Irodalmi és történelmi órákon láttam a reproduktív fantáziának az oktatás szolgálatába állításának igen szép példáit. Egy nyolcadikos irodalomórán a „Szondi két apródja" tárgyalása után az osztály valósággal életre keltette a vár eleste utáni képet. Látták a nyüzsgő török tábort, a két apródot Márton pappal — Szondi sírja mellett, és látták Ali pasa haragos arcát, haragtól villogó szemét: hogy mernek az apródok késni, amikor ő maga elé parancsolta őket!? Tanúja voltam annak, miként elevenítették meg a gyermekek a „Családi kör"-t, „A velszi bárdokat" és történelemórán az 1848-as események egyes jeleneteit. Földrajzórán is láttam a reproduktív fantázia mozgósítását. De bármely órán is történt, minden esetben igen nagy mértékben aktivizálta a gyermekeket és minden esetben hozzájárult mély érzelmi hatás keltéséhez.

Hogy ennek figyelembevételével milyen mértékben *válik intenzívebbé történelemtanításunk*, az szinte fel sem mérhető.

A szemléltetés — idetartozik a kép, a szemelvény, a film stb. mellett *a szemléletes megelevenítő* előadás — megindítja a gyermek fantáziáját, és a *tárgyalt kor, helyzet a gyermek előtt élővé válik.*

Ezen az úton járva, a gyermek szinte *látja, tapintja* a régmúlt korok emberének életét, látja a küzdő, harcoló tömegeket, azokkal gondolatban eggyé válva éli át a régi korok küzdelmeit.

Hogy ezen az úton járva — azzal, hogy megelevenítjük a tanítási anyagot, mélyebb ismeretet adunk, és intenzívebb nevelőmunkát is végzünk, azt bizonyítanunk sem kell.

6. A történelmi személyiség. A gyermeknek minden korban kell példakép, akire feltekint, akihez hasonló akar lenni.

Kicsi korában édesapja, édesanyja vagy a családnak más felnőtt tagja az, akit utánoz, akit példaképnek tekint; iskolás kora elején gyakran a nevelője vagy egy nagyobb gyermek az, akihez hasonlítani szeretne. Később azután tanulmányai során, olvasmányaival kapcsolatban egy történelmi hős vagy a tudománynak

egy kiemelkedő személyisége az, aki fantáziáját megragadja. Sokszor egy-egy ifjúsági regény hőse az, akinek élete példaképpen áll előtte.

Ma a film is szolgál ilyen példákkal. Megfigyelhettük, hogyan fogadták a gyermekek a televízióban sorozatosan bemutatott Robin Hoodot. Beleélték magukat az angol romantikus hős helyzetébe, és annak kalandjait sorra képzeletben maguk is átélték.

Hasonló hatást tesznek rájuk az ifjúsági történelmi regények. Bámulatos, mennyire élnek gyermekeink tudatában az Egri csillagok hősei: Dobó, Bornemissza, Mekcsei és a többiek.

A tapasztalat azt mutatja, hogy az ifjúsági irodalom érzelmileg sokkal mélyebben hat, mint a tanítási órák. Somos Lajos kartárs írja a Köznevelésben megjelent cikkében, hogy az általa végzett felmérés azt mutatta, hogy a gyermekek a történelemórán megismert nagy személyiségek közül senkit nem választottak példaképül.

Ha az iskolai történelemtanítással nem tudjuk elérni azt, hogy a tanulók azokra a nagy történelmi személyiségekre, akik az emberi haladásért, az emberi szabadságért vívott grandiózus harcokat vezették, akik életüket áldozták az emberiségért, olyan tisztelettel tekintsenek, amilyen tiszteletet azok megérdemelnek, ha a romantikus keresés korszakában azokat nem tekintik példaképüknek, akkor nem feleltünk meg annak a nevelő feladatnak, amelynek elvégzését tőlünk a társadalom elvárja.

A természettudományos tárgyak tanításában sem állunk jobban. A nagy természetkutatók, feltalálók, felfedezők élete annyira érdekes, annyi tanulsággal szolgál, hogy komoly mulasztást követünk el, ha ezeket a nevelő lehetőségeket ki nem használjuk.

Nem elég a társadalmi és természettudományi ismereteket csak szakszerűen átadni. Ezeknek a tárgyaknak a tanításával nevelnünk is kell, sőt elsődlegesen nevelnünk kell. Meg kell szerettetnünk a tanulókkal az egyes tantárgyakat, ezen keresztül a tudományokat. Mindebből azonban nem hagyhatjuk ki az embert sem: azt, aki az elnyomás elleni harcban a szabadságukért küzdő néptömegek élén küzdött, aki a természet titkainak feltárásáért vívott harcban küzdött önfeláldozóan az emberi tudás kiterjesztéséért.

Nehezen mérhető fel az elkövetett mulasztásnak a súlyossága. Igen komoly módszerbeli mulasztásokat kellett elkövetnünk ahhoz, hogy akár az 1848—49-es szabadságharcot, akár a munkásosztály 1919-es hősi harcait úgy tárgyaljuk, hogy a hős vezetők szerepét elfakítottuk.

Ezen a helyzeten alapjában változtatni kell. Úgy kell tanítanunk a történelmet, hogy a gyermekek, amellett hogy állást foglalnak minden esetben a haladó erők mellett, tekintsék példaképüknek a vezető történelmi személyiséget.

Annál is inkább hangsúlyoznunk kell a vezető személyiség szerepét, mert a történelmi valóság is ezt követeli tőlünk.

Vitathatatlanul ugyan, hogy a társadalom fejlődését, alakulását a termelő erők fejlődése kényszeríti ki, és amikor a termelő viszonyok ellentmondása robbanásra vezet, a néptömegek fellépése sodorja el az önmagukat túlélt társadalmi rendszereket.

A tömegeknek azonban van vezetőjük. Ez a vezető, ha idejében ismeri fel a történelem soron levő tennivalóit, és a helyes irányba mozgósítja a néptömegeket, hatalmasan előresegíti a fejlődést.

A történelmi szükségszerűség minden esetben áttör, de a vezetőn is múlik, hogy nagy kitérőkkel-e vagy sem.

A történelmi hősök is emberek voltak, elsősorban a maguk életét akarták élni, alá voltak vetve valamely osztályhoz való tartozásnak, de kritikus időben osztályérdekük vagy egybe esett a nemzet — a haladás — ügyével, vagy előbbre valónak tartották a köz ügyét, mint egyéni vagy osztályérdekeiket.

A történelmi hős legyen tehát valóságos, a való világban élő ember, nem pedig sematikus absztrakció. Nevelési eszménynek, példaképnek sem lehet másképpen beállítani. A félistenekért lehet rajongani, de példájukat követni nem.

Эдён Широ:

ОБУЧЕНИЕ ИСТОРИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ И РЕБЕНОК

Автор анализирует цели и задачи обучения истории в общеобразовательной школе, вслед за этим рассматривает применяемые методы в связи с интенсивностью обучения истории. Он доказывает на основе примеров, взятых из жизни школы, что во многих случаях не принимается во внимание педагогов при обучении действительное состояние мышления и эмоциональная жизнь учащихся, а также формирование всей личности их. Автор вносит свои предложения в интересах повышения интенсивности обучения.

Ödön Schiró:

TEACHING HISTORY IN GENERAL SCHOOL AND THE CHILD

The author analyzes the object and tasks of the teaching of history in general school, then examines into the methods applied in view of the efficiency of teaching history. On the basis of examples taken from school life he proves that, on instructing, pedagogues do not take into due consideration the real state of the pupils' world of thinking and feeling, the development of their personality. He makes his proposals in the interest of increasing the efficiency of learning.

VASS PÉTER

ADY AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA VIII. OSZTÁLYÁBAN

Kell-e, szabad-e tanítanunk Adyt az általános iskolában? A kérdés — kivált a gondolkodás- és neveléslélektannal foglalkozó pedagógusok körében — így is felhangzik, annak ellenére, hogy a vitát a Tanterv régen eldöntötte: Adyt valamilyen formában el kell vinnünk a 14 éves magyar gyerek megértésébe. Ténykérdés: vitának nincs helye. De ahhoz sem fér kétség, hogy Ady problematikája, nyelve — prózában és versben egyaránt — a 14 éves számára a legkeményebb dió. Ha megállapítottuk, hogy *miért nehéz* Ady a pubescensnek és mit szerethet benne, akkor már csak kettőn vitázhatunk: *mit adjunk* belőle? és *hogyan* adagoljuk?

Miért nehéz Ady a kamaszfiúnak, a csitrilánykának? Milyen természetűek ezek a nehézségek? Elsősorban lélektaniak. Ady nyelve — a *megértés* lélektanának színe előtt — nehéz.

Ady alkatilag is, meg társadalmilag is problematikus zseni. Nem olyan lángész, aki felel, aki simán megoldja a kérdéseket, hanem éppen kérdez, kritizál, aki óriási problémaérzékével mindenütt az antitézist mondja ki. Arany klasszikus nyugalmával szemben ő Petőfi politikai háborgását, Vörösmarty romantikus lázát folytatja. (L. Ady: Kétféle velszi bárdok c. versét!) Forradalmian új benne minden, nyelvi anyagában éppúgy, mint tematikájában. Ahhoz, hogy egy költőt megértsek, nyelvi-logikai-érzésbeli közhelyekből (jó értelemben véve a szót!) közös bázisunknak kell lenni. A költők megértése sok esetben a nyelvi-logikai értésen túl intuitív, érzésbeli titkos megegyezés dolga. Majdnem csak hogy bizalom kérdése. Nem ezt láttuk az Ady körüli nagy csatározások idején a 20-as évek derekán, végén? A megértéshez nem kevés lelkesedésre, hitre és szeretetre van szükség. Aztán még több lexikai, értelmező, stilisztikai pontosságra.

Minden kor egyéni és köztudatának az irodalomban kialakul egy formakészlete szavakból, szólamokból, fordulatokból, mondatszerkezetből, ritmikai kifejező eszközökből. Ezt a közhely-bázist a megszokás alakítja ki. Nálunk a mi költői nyelvkészletünk fölött még mindig ott ragyog a két állócsillag: Petőfi és Arany. A köztudat még ma is ezen a költői köznyelven olvassa, érti meg a verseket. Vagy ezzel nem érti meg. Ady is ezen a köznyelven kezdett verselni. De már az Új versekben magára talált: „Minden, mi új, felém üget," — mondja (Harc a Nagyúrral) és az egész kötet hadat üzen — még pedig forradalmi módon — a köztudat költői világképének. Ezt a képet az epigonok annyira megszürkítették, hogy már az Őszikék öreg Arany Jánosa sem ismerhetett magára benne. Ady, a Holnap hőse az Új versek záróversében (Új vizeken járok) oda is dörgi a tegnapi költészet szürke hegedűseinek: „Nem kellenek a megálmodott álmok, Új kínok, titkok, vágyak vizén járok,".

Ady itt voltaképpen a megszokásnak küldi a hadüzenetet. És ha arra gondolunk, hogy a költő a magyar feudálkapitalista társadalom lejáró életformájába születik bele, azonnal érthetővé válik, hogy Ady egy felemás társadalom ellenmondásait — lelkialkata és párizsi tapasztalatai alapján — gyökeresen új helyzetérzésből ítéli meg. Vérbeli képromboló lévén, nemcsak az irodalomban fordult el utálattal a közhelyektől, a kliséktől, és sokszor a modorosságig vitte szinte az új hajszolását, hanem az egész századeleji magyar társadalmi világképben is új mondanivalóra mozgósította a szavak erejét. Nem egyszer tiltakozott a költő a költészet régi idilli szemlélete ellen: „Én nem bűvésznek, de mindennek jöttem!" — „Én voltam Úr, a Vers csak cifra szolga!" (Hunn, új legenda).

Csak természetes, hogy egy ilyen exisztenciális igényű költészet nemcsak a tartalmával, hanem a formájával is meghökkentette a Petőfi-Arany- epigonköltészet versolvasóit. A régi, „pihentető, szép ének" nem okozott különösebb fejtörést: közölt és ábrázolt, racionálisan jól érthető formában. Altatta egy illúziókban élő társadalom lelkiismeretét. A problémátlan „ének"-en nem volt mit nem érteni. A képrendszerbe is kitűnő bejárat vezet a ratio felől. Minden érthető itt, minden könnyedén megmagyarázható. De mit kezdett a régi versolvasó érzék Ady nyelvével? Hát még a szimbólumaival? A fekete zongorával, a Jó Csönd-herceggel, Az özvegy legények táncával, az Ős Kajánnal, a Hóvár bércek alatt tömény mitológiájával? Ezekkel az adys jelképekkel, amelyek nem közölnek és ábrázolnak, hanem jeleznek és sejtetnek? És a jelképek magukban nézvést még csak hagyján — megérthetők egy metaforás szemlélet erejéig. De Ady szimbolikus látásával, a költő schizoid alkatával mitévők legyenek a konzervatív versbarátok? — Ma már napnál világosabb, amit Ady kortársai közül — osztálykorlátaiktól — sokan nem láthattak: Ady nem jókedvéből, vagy krakélerségből, vagy magamutogatás okából beszélt más nyelven, hadonászott új formákkal, élt más poétikával, hanem társadalmi szükségszerűségből. A századforduló és a következő évtizedek társadalmi ellenmondásait, válságait, az epigonköltészet fáradt, erőtlen, harmóniás nyelvén már nem lehetett kimondani, elbeszélni. „Bor, nő, betegség"-sebezte, „feketén elvásott" életével ezt a válságot ő megélte, és nagyon jól van az úgy, hogy mi erről a 14 éveseinknek nem beszélünk (Ady még politikai eszményképnek sem igen megy el!). Igen, ő a krízist megélte, és beleélte a verseibe, cikkeibe, novelláiba. A társadalmi disszonanciához disszonáns, új meghökkentő nyelv kellett. Új szónyelv, új képnyelv, új formanyelv. Látni, hogy itt nem is a szokásos formabontásról van szó csupán. Annál jóval többről. Ady költészetével nemcsak 180 fokos szögben fordult keresztbe a poétikai szokványok útján, hanem „rendeltetéses" életéhez külön formát is talált: a szimbolikus formát.

Ady forradalmának politikai tartalma a mi számunkra már érthető. Ebből a szempontból helyesnek mondhatjuk, hogy a forradalmár Adyt a tankönyv ilyen verseken mutatja be: Dózsa György unokája, A grófi szérűn, Ülj törvényt, Werbőczi; Fölszállott a páva, Proletár fiú verse, Csák Máté földjén. A kamaszka a maga egyéni serdüléskori forradalmát jól reagálhatja Ady forradalmi verseiben: hiszen ezek a versek jól exponálják azokat a társadalmi és történeti ideálhelyzeteket, amelyekbe nekünk belé kell nevelnünk az ifjúságot. A serdülőkorban a fiatal szervezet a puer-képet szétdobja, s a nagy magáramaradottságban a gyermek társas élményekben, romantikus nagyotakaró kalandokban, történeti példaképekben, hősi pózokban keresi felnőtt önmagát. Ennek a magakeresésnek egyik főszáma a tagadás. Ady kemény társadalmi kritikája ezt a tagadást helyes irányba viheti, ha a tanulók megértik a költő szociális alapállását: a magyar nép végre

vegye kezébe sorsának irányítását. Hogy Ady negációja mögött hazaszeretet izzik, jól igazolja „A föl-földobott kő" hűsége.

Igen ám, csakhogy ezeknek az Ady-verseknek a politikai nevelőerejét fel kell szabadítanunk. Adyt megérteni, megérezni nem könnyű feladat. Annál nehezebb, minél rózsásabb illúzió hiteti el velünk, hogy már értjük. Adyt megfejteni, benne felfedezni az új költő-típust — nehéz napszám, verejtékező munka. Bele kell tanulnunk magunkat. Szívós filológiai munkával megtanulnunk az Ady-nyelvet szavaiban, fordulataiban, frázisaiban, szimbólumaiban és szimbolizmusában, látomásos alkatában. Azért sem könnyű az Ady-kötetbe a bejutás, mert hiszen Ady még mindig nem kevés munkát ad a szaktudománynak, s a hatalmas Ady-irodalom ellenére a filológia ott tart, hogy a versanyag jelentős része, főként az életmű második része nincsen megfejtve. Égetően hiányzanak az Ady-verselemzések. A költő kritikai kiadása még késik. Nagy sor, míg elkészülünk vele, hogy Ady poétikájával olvashassuk a verseit. Irodalmi köztudatunk egy része — és nem elhanyagolható mennyiség ez — még mindig a régi poétika szerint olvassa az Ady-verset. Ezért rendszerint csak ismeretek halmazát, gondolatok raktárát látja benne, vagyis eszmét hüvelyez belőle, elejtve a vers érzelmi holdudvarát, hangulati auráját. De Ady jóslataiból sok minden teljesedett a szemünk előtt; a mi fölszabadulásos éveinkben vált igazán klasszikussá a költő. Lassankint alakul már bennünk az Ady-bázis, az a készlet Ady képzeteiből, motívumaiból, ritmusképeiből, amely majd elvezet bennünket az Ady-vers érzelmi megértéséhez. Ebben bízva végeztük el iskolánkban 14 éves lányokon és fiúkon az Adyra vonatkozó értéslélektani vizsgálatokat.

A felmérést az 1960/61-es tanévben két VIII. osztályunk tanulóival folytattuk. A két vegyes osztály összesen 66 tanulót számlál (A 32 + B 34). A lányok kb. kétharmadát teszik a létszámnak. A tanulók zöme 14 éves, számbavehetőbb korbeli eltérés nincs. Tudatában vagyunk annak, hogy nagyobb hatósugarú vizsgálat jóval megbízhatóbb eredményt, jóval megfoghatóbb törvényszerűséget hozott volna. Ez a tudat is óvatosságra intett az adatok értékelésében.

A vizsgálatok módszerét tekintve nem kötöttük magunkat egy módszerhez, hanem a kérdőíves próbán kívül felhasználtuk a dolgozatokat, a házi füzeteket, az órák jegyzőkönyvét, sőt a személyes beszélgetéseket is. Külön gonddal szúrtuk tűhegyre az elszólásokat, tévesztéseket, a tipikus hibákat.

I. A kérdőívnek ezt a címet adtuk: *Ady forradalmi lírája.* Az ív 9 kérdést tartalmazott: 8 a versekkel kapcsolatban kereste a tipikus Ady-értési problémát, az 1. pedig megkérdezte:

1. *Mi a forradalom?*

A 66 válaszból 31 nem tudja, mi a forradalom. Nemcsak úgy nem tudja, hogy nem tudja a fogalmi meghatározást vagy körülírását, hanem a fogalom lényeges jegyeit nem tudja. Meglepetten írja nem egy: Nem értem, nem tudom. Persze ez magában véve nem jelenti azt, hogy a gyermeknek valamelyes romantikus képe ne volna a forradalomról, de annyit jelent, hogy ez a kép a legtöbbnél kontúrtalan, pontatlan.

A fogalom lényeges jegyei: *ki? hogyan? miért* csinálja a forradalmat? 1. Ki? A forradalmi osztály (partnere a túlélt, elavult osztály) 2. Hogyan? Az akcióban a társadalmi fordulat a lényeg, a hatalom megdöntése, rendszerint fegyverrel. 3. Miért? A cél — a kizsákmányolás megszüntetése.

Ha a három jegyből kettőt mondott a tanuló, akkor válaszát már pozitívan értékeltem. Helyes válasz 15 érkezett. Külön értékelnünk kell, ha a tanuló a saját szintjén fogalmazza meg a választ, és nem betanult szöveget mond. V.K. elégséges tanuló meghatározása: A forradalom a gazdagok és szegények közti gyors fegyveres harc. K. Gy. jeles tanuló így ír: A népek harca kizsákmányolóik ellen egy jobb létért (haladás-motívum!) K. J. jó tanuló is állásfoglaló meghatározást ad: A munkások fellázadnak az urak ellen, s elzavarják őket. D. E. közepes tanuló leány: A dzsentrik ellen fellázad a nép. — Egy pár tanulónál a lázadás, lázongás, megmozdulás, felkelés szavakkal találkozunk. 13 tanuló pedig a forradalmat azonosítja a szabadságharc fogalmával. — Újra hangsúlyozzuk, hogy ez a statisztikai adat nem többet és nem kevesebbet mond, mint hogy a tanulók tekintélyes részének a forradalomról nincsen leírható, szabatos fogalmi képe. Hogy azonban a 14 évesek zöme dolgozik szkémával, élményvázlattal, képemlékkel, vagyis „segédfogalmakkal", az kiderül az *5. kérdés* válaszaiból. Ez a kérdés a forradalom fogalmának gyakorlati alkalmazását figyelte: „A Fölszállott a páva c. versben Ady a vármegyeház képébe az egész magyar társadalmat beleértette, vagy csak egy részét?" A kérdés másik része azt kérdezte, hogy a költő ott polgári demokratikus vagy népforradalmat sürget-e.

A kérdés első felének felelői közül 25 szavaz arra, hogy a kép csak a társadalom egy részére vonatkozik, nevezetesen az urak osztályára. 11 a vármegyeházában az egész magyar társadalom képét, jelképét látja, ilyesféle megokolással: A vármegyeház = az egész országgal, mert a szegények voltak a börtönben. — A gyermekek túlnyomó többsége feleletében teljesen hibás vágányra fut, vagy hallgat, ami azt bizonyítja, hogy ez a százalék nincs birtokában a vármegyeház képének kialakításához szükséges történelmi ismereteknek. Az ő számára ez a fogalom üres, semmitmondó szósablon, amely nincsen élményesítve. Ha majd a „társadalmi osztály"-fogalom vizsgálatainak gyenge eredményeit látjuk, kellő kétkedéssel fogadhatjuk az ilyen jelképmagyarázatokat: A vármegyeház a feudális Magyarországot jelenti. Nem egy esetben ilyenkor egy verbális mechanizmus működését látjuk, semmint élő, kialakított fogalmi gondolkodást. Ha a tudatban bent ülne a fogalom biztos körvonalú képe, akkor a jobbak között nem akadhatna olyan, aki ilyen képtelenségre bicsaklik rá: Az úri Magyarországot a pávák képében jelzi a költő.

A forradalom polgári vagy népi jellegét puhatoló kérdésre a szavazatok kb. fele-fele arányban oszlanak meg. 23 üres cédulával szavaz: tehát 23 nem tud különbséget tenni polgári és népi forradalom között. Idézem egy kitűnő irodalmár leányka szavait (B.J. VIII. A): „Ady a F. . . . c. versében a munkásosztály helyzetét írja le. Ady polgári népforradalmat akar." A másik leány még egy hangzatos jelzővel toldja meg a forradalmat: polgári népi demokratikus! Látható ezekből és a hasonló fogalmazású válaszokból, hogy a gyermekek zöme nem alakított ki világos fogalmat sem a forradalomról, sem az osztályokról. Ilyen fogalmak, mint: proletár, munkásosztály, parasztság, szegény nép, polgári, demokratikus, úri réteg, főurak, nemesség, feudális urak . . . elég pontatlanul, néha ellentmondóan keverednek, és megmutatják, hogy ifjúságunk egy rosszértelmű frázisosság hatása alatt áll. A vers Ady-szándékolta forradalmát 11 minősíti polgárinak, 11 népinek, 6 az 1919-es, 4 pedig az őszi rózsás forradalmat olvassa bele a versbe.

Egyébként Adynak ez a verse a Vér és arany c. kötet Magyar Messiások c. ciklusából való (1907), és egyike azoknak az Ady-verseknek, amelyek legjobban beférkőztek a köztudatba. A gyermeki megértést megakasztja nehány merész adys „újságos" szó, kapcsolás, mint Nap-szédítő, nyögetik, semmi ködbe, új har-

cok kacagnak az égre, valóságra válik, leigázva (vissza kell kapcsolni a szó gyökös értelmére!); az „ige" csak nyelvtani műszóként ismeretes gyermekeink előtt. Azt hiszem, általános tapasztalat, hogy a szövegekben a sok magyaráznivaló szó rendkívüli módon megnehezíti az értést. Mert egy-két szokatlan szó könnyen beilleszthető a szókészletbe, sőt színezi, érdekessé teszi az előadást, de a sok kiemel alapszókészletem biztonságérzéséből, és megzavarja a megértést. Így vagyunk ezzel a verssel is. A gyermeket majd minden versszakban figyelmileg akadályozza egy-egy szokatlan fordulat, szó, amelyet csak percipiál, de sokat kell barátkoznia a verssel (egy óra ehhez nem elég!), amíg nem csak szavakban, hanem a vers nagy megértési ívében is eljut az appercepcióhoz. Viszont ugyancsak ez a vers adott egy másik tapasztalatot is, nevezetesen azt, hogy nemcsak az értelmünkkel, hanem a hangulati beleérzésünkkel olvassuk a lírai verset. Jóllehet a vers szinte képzáporral önti nyakon a gyanútlan ifjú versolvasót, és sok általános, elvont fogalommal nehezíti a konkrét anyagon járó praepubescens gondolkodást (hit, értelem, csoda, élet, régi valóság . . .), az elmosódó tartalmon átsegíti az alapszituációt jól előadó népdalkeret, a dallam (a gyermekek szívesen végigéneklik reá az egész verset!), és nem utolsó sorban a konzervatív ritmusa a felező tizenkettesnek: jó alap ez, jól ráépül a forradalmi mondanivaló. Ebben a kontrasztban ritmikai nyelven mondja el a költő a vers feszültségét.

Kitűnő választás ennek a versnek fundamentumául a népdal, ez a népdal. Rögtön az intonálás megmondja az alaphelyzetet: a két pólus, a vármegyeház és a szegény legények társadalma között a páva jelképét járatja a költő, mint az új élet, a színes új világ szimbólumát. Nem kevesebb, mint 8 jelzős szerkezetben jelentkezik az „új" jelző, majd a vagy-vagy férfias sürgetése fokozza a vers érzelmi fűtöttségét. És ez a forrongás, mely hol szél, hol láng, hol hit, hol kohó, hol harc, hol szem, mind-mind a páva jelképben összegeződik. Tanítványainknak tudniok kell, hogy a rab ablakára szálló páva gyakori, szabadulást jelző formula népköltésünkben (pl. A fogoly katona balladája!). A konkrét gondolkodás a lírai versben is eseményt, kistörténetet vár, s ha Ady versében ez hiányzik a gyermek eseményen induló fantáziájának, adjuk meg egy páva-szabadságmadaras balladával. A képek, a storiek—vehiculumok, amelyek az absztraktumot beviszik, ill. kialakítják és megragasztják a gyermeki tudatban.

(Különben arra a felnőttes, képtelen, absztrakt nyelvre, amelyet a mi gyermekeink nem értenek, kitűnő példa a Fölszállott a páva c. vers előtt a tankönyvben közölt „Az író, a költő" c. írás. „Az író . . . fogékony lelkét igen sok hatás éri . . . nemcsak a képzelete gazdagabb, mint a miénk, hanem a kifejezőkészsége is . . ." A 13—14 éveseink tudatában e mondatok olvastán, hallatán nem képzik meg semmi, és ha — neadjisten! — megtanulják, verbális üresjáraton jár a malom. El szoktam olvastatni ezeket az egyetemi jegyzetekre emlékeztető mondatokat a VIII-ossal, aztán megkérdezem tőle: Mit olvastál, mondd el!? Aztán belekérdezek egy-egy szó jelentésébe. Kedves Kartársak! Próbáljuk meg! Meglátjuk: előjő a lélektani realitás! A felnőttek elvont, kép nélküli nyelvét nem érti a konkrét anyagon tájékozódó, beszélő, értő gyermek!)

Summában: a verset a gyermek tudja élvezni akkor is, ha nincsenek pontos, szabatos fogalmai. Élvezi, mert segít magán odavaló, oda nem való segédeszközökkel, vagy — hisz a tanár lelkesedésében. Csakhogy nemcsak a tanárban hiba a kritikátlan lelkesedő, hanem hiba a gyermekben is. A pontos megértés hiányát nem takarhatja el a lelkesedés, amint hogy magyartanárban is igen gyakran találkozunk a sznob-típussal, aki lelkesedése ködébe menti át szakmai hiányosságait. — Tanításunk végső célja — a 13 évesnél is — a szabatos fogalom kialakítása, a gyer-

bevezetése az absztrakt gondolkodásba az egyszerűbb irodalmi szövegek tudatos élvezete.

A 2. kérdés: Miben hasonlít Ady Dózsára? — A Dózsa György unokája c. vers tárgyának megértését kutatja a kérdés. Maga Ady adja a feleletet az I. szak 2. sorában: Népért síró, bús bocskoros nemes. Vagyis kettőben hasonlítanak egymásra: mind a ketten kisnemesek (bocskoros nemes), hétszilvafások, és a nép ügye mellett állnak, sírnak érte. Szó van itt még a származásbeli rokonság tudatáról is, meg ami ebből következik: a nép ügye mellé való még nagyobb érzelmi odaállásról.

A két VIII. A + B osztályból 66 felelet érkezett. (A : 32 — B : 34) Összesen 9 tanuló nem tud válaszolni a kérdésre. (A 4 — B 5) Vagy úgy, hogy meg sem kísérli a választ (3), vagy mellébeszél (6). A félreértések ilyen természetűek: F. É. 14 éves gyenge tanuló leány: „Dózsa a parasztság nevében beszél." G. I. 15 éves elégséges fiú: „A költő evvel a verssel előre megjósolja a forradalmat Magyarországon, mint Gorkij „Viharmadár dala" c. költeménye." — A helyesen válaszolók (57: A 28 — B 29) közül többen a vers első 2 sorával válaszoltak. Hogy a költő miért nevezi magát Dózsa György unokájának, a legtöbben megértették. G. L. 16 éves gyenge tanuló fiú a képet szószerint értelmezi: „Ady Dózsa Györgyöt vallja nagyapjának." H. I. 14 éves elégségesrendű fiú telibe talál a megfogalmazással: „Ady Dózsa György unokájának jelképezi magát." Néhányan tudnak arról, hogy Adyék családjában hagyományként élt a Dózsától való vérségi leszármazás. A többség a kisnemesi származás rokonságát veszi észre, és az ebből is következő eszmei rokonságot említi. K. K. jelesrendű 14 éves leány: „Eszmeileg és vér szerint is rokonának mondja magát."

A tankönyv is, meg a gyermekek is — ösztönös poétikájukkal — a szimbólumot a hasonlat oldaláról közelítik. Helyes. Csak nem szabad a hasonlatnál megállani, hanem közelíteni kell a szimbólumot. Jó helyen tapogatnak azok a gyermekek, akik ilyen kifejezésekkel illetik a Dózsa-szimbólumot: mondja magát, jelképezi magát. Mert a szimbólum nem hasonlóságot, azonosságot mond. De nem fogalmi azonosságról van szó, hanem poétikai azonosításról, ami annyit jelent, hogy a jelkép és a jelképezett közötti nagy, szinte egybeolvadó rokonságot a szimbolizáló érzelmileg hangsúlyozó, tehát túlzó nyelv azonosságnak látja és mondja. Ez még a tankönyvírót is megzavarta, mert a vers kommentárjában így ír: „(Ady) A parasztok forradalmi vezére akar lenni éppen úgy, mint Dózsa György volt 1514-ben." Mondanunk sem kell, hogy Adynak nem voltak hadvezéri ambíciói. Ezt még a 3. versszak 3 fenyegető kérdésével sem lehet bizonyítani. A 3. mondat igei állítmányának többes száma (lecsukjuk) mindössze a néphez állás érzelmét summázza. Amikor másutt élesen elkülöníti magát a régi költőtípustól, kivált a l'art pour l'art szalonköltőtől („Én nem bűvésznek, de mindennek jöttem": Hunn új legenda), a maga költői sorsával szinte kilép a régi irodalomból, és az életszerűség illúziójával exisztenciális forradalmárnak mondja magát. Petőfi politikai és irodalmi aktivizmusa után költőpolitikus ennél kevesebbet nem gondolhat, hihet magáról. Költőnél ez különben sem praktikus megvalósíthatás, hanem kifejezés kérdése, egy érzelmi állapot kimondásáé, s ez itt elég is! Költői póz, költői szerep! Ennyi az egész!

A pozitív válaszok egy ötöde megismétli a tankönyv megtévesztő, frázisos fogalmazását. A feleletek zöme elég pontosan rögzíti a parasztvezér, Dózsa és a parasztszimpatizáns költő, Ady Endre közti hasonlóság két jegyét, ti. a származást és a nép forradalma mellé való érzelmi odaállást. A helyes válaszok kétharmada kettejük különbségét is említi. Legtöbben ezt a különbséget a fegyver-toll ellen-

tétében fogalmazzák meg. Halljuk H. M. 14 éves jeles tanuló leányka feleletét: „Dózsa a népért harcolt, a nép mellé állt, de ő harcolt, cselekedett. Ady is a nép mellé állt, de ő verseiben húzott a nép mellé (Most idézi az I. 2. sorát!). Dózsa György hatalmassága — a nagyurak megfélemlítése." Egy gyenge tanuló 13 éves kislány (Cz. E.) típusválaszát is közlöm: „Dózsa György harcolt a hazáért, Ady pedig verseiben buzdította a népet." (Szegényke ha tudná, hogy *a nép* milyen messze állt Ady verseitől!?) — Megszólaltatok egy lusta, de érdeklődőfajta, 14 éves fiút (J. L.): ő fogalmazásában eltalálja az árnyalatot: „Ady nagyon szereti a parasztot, ő is a parasztok élén érzi magát." — A vers forradalmi hangulatát a költő szerepjátszásából meg a fenyegető kérdésekből a gyermekek megérezték. Hadd idézzem egy jórendű, 13 éves leányka (O. I.) telitalálatát: „Dózsa is és Ady is a néppel tart a kizsákmányolókkal szemben. A vers lényege: Felszólítja az urakat, hogy tegyék szabaddá a népet, mert különben ő(k) maga(uk) fogja azt megszerezni, de akkor jaj nekik."

A Dózsa-forradalmas parasztság-jelképet — amely a vers szimbolizmusát hordozza — régebben az egyik VIII. osztályban (35) így kérdezte egy kérdés: Ady kinek a személyében látja megtestesítve a parasztság forradalmi vágyait? A 35 kérdezettből 22 adott helyes választ. A 13 helytelen feleletből 5 Adyra szavaz 2 a népre. 5 nem érti a „személy" szót. Ketten-hárman ilyesfélét írtak: A költő a nagyurak szemében (?) látja meg a parasztok vágyait. Egy 16 éves nem rosszeszű, de műveletlen fiú (G. L.) így értette félre a kérdést: „A meghalt Dózsa Györgyben látja magát megtestesítve." — Persze a válaszok hibaszázalékának egy része a kérdés rovására írható: a 14 éves számára nagyon elvont fogalmazás: a parasztság forradalmi vágyai — személyben megtestesítve!.

Mikor a gyermekek Ady szerepét a versben megértették, kinyílt az út számukra a többi szimbólum felé: a Nyár, a kiegyenesített kasza, a sok rossz fehér ököl felé. Hisz voltaképpen az első (a Nyár) — metafora, a másik kettő pedig szinekdoché. Maga a szerep játszása a szimbolikus — a szerephez való szimbólumkellékekkel.

A 14 éves gyermek érzésvilágához ez a vers nemcsak forradalmi tartalmával, hanem formájával is közelférkőzik. A szerepjátszás pátoszát, a drámai formát szereti ez a korjárat. Nem is szólva az expresszív jelzőkről, mint amilyenek: síró, bocskoros, rettenetes nagy . . . A *csörömpölés* játékosan szemléletes szava is a forradalomról beszél. A versmondatok rövid lélegzetűek, könnyen foghatók. Az ifjú nyelvérzék — pár szónyi utalással — az *özönöl* archaizáló szó kifejező erejét is tudja értékelni.

Befejezésül nem árt egy pillantást vetnünk a vers kötetbeli elhelyezésére. Tudjuk, hogy Ady a verseit aprólékos gonddal válogatta egybe, szerkesztette kötetbe. Szinte a kicsinyességig menő tartalmi és formai mérlegeléssel. A mi versünk is nagyon ott van a maga meleg helyén. Az Illés szekerén c. kötet 4. ciklusának, az Utca énekének utolsó darabja. A kötet 1908-ban jelent meg. Ady értelmezői közül többen utaltak már arra, hogy Ady felfigyelt az 1905-ös orosz forradalomra, cikkben is reagált rá, de politikai verseiben is megtalálhatjuk a nyomokat. Az utca éneke c. ciklus 14 versből áll. A keretet 2 Dózsa-vers adja: ezzel kezdi, ezzel zárja a ciklust. Mind a 14 vers forradalmi vers és többségük a munkásosztály forradalmát köszönti. *A vörös Nap*, *A csillagok csillaga*, *Csák Máté földjén*, *A Hadak útja*, *A Délibáb üzenete* jelzi, hogy Ady a munkásosztály felé fordul, és tőle várja a késlekedő forradalmat. *A grófi szérűn* zsellérei is jól beleférnek a Dózsa-keretbe. Ilyen versek szomszédságától csak jobban forrósodik a Dózsa-versek indulata.

Mindent egybevéve a *Dózsa György unokája a* könnyen érthető, „simább" Ady-versek közül való.

A 3. kérdés : A grófi szérűn 2. verszakát kell értelmezni.

Éjféli hajnal, szörnyű fény ez,
Nincs párja, napja, neve.
Fut, reszket a riadt mezőn
Az égő élet heve.

Említettük, hogy a vers Az Illés szekerén c. kötet 4. ciklusában, Az utca énekén-ben foglal helyet az előző Dózsa-vers társaságában. Terjedelmében is nagyobb annál, majd háromszor akkora (8 szak), de a paraszt társadalmi szorongását, forrongását is konkrétabban mutatja, érezteti meg egy tűzvész alkalmán. A tűz eseményességet, sőt drámai mozgalmat visz bele a lírai versbe, és ilyen vonalon is szolgálja a konkrétságot, ami az absztrakcióra még nehézkes gyermeknek érdekességet jelent. Jóllehet — éppen szimbolizmus tekintetében — nem tipikusan Ady-vers, a konzervatív versolvasót — s itt a gyereket is ezek közé számítjuk! — lépten nyomon meghökkentő újságok állítják meg, újságok szóban, képzettársításban, szerkezetben, ritmusban. A sok új, szokatlan eszköz a figyelmet erősen megosztja, és míg a versolvasó gyermek a részleteken töri a fejét, a vers egész megértése kicsúszik a kezéből.

A vers folyamán 9—10 ilyen új, szokatlan szóval, fogalommal kell barátkozni az ifjú olvasónak, mint: szérű, palánk, asztag, mordul, heve, zsellér, pernye, agarász . . . Ilyen szóösszetételekkel, jelzős szerkezetből való jelzőkkel ismerkedik: nyár-éjszaka, asztag-város, rossz álmú, korgó gyomrú . . . Aztán nem a kutya mordul az égre, hanem a láng. Hall szenes kalászokat énekelni, és mereszti a szemét, hogy a tél meggyötör valakit. A tűz nagyságáról ilyen felsorolás próbál fogalmat adni: Nincs párja, napja, neve. S vajon mit hámozhat ki ebből a két sorból: Ne sírj, grófodnak lesz azért Leánya, pénze, bora. A 3. versszakban *zsellér, kutya, táj, gróf* alannyal 4 versmondat villan eléje, a harmadik mondat — számára — átfoghatatlan elvontságával így ijeszt rá: *Az egész táj vad fájdalom.* Csak most érkeztünk meg a vers legnehezebb képéhez, a gabonaszem = életképhez, amely kulcsa az egész vers megértésének. „Mért fáj neked az égő élet Nincs benne részed soha," — „Élethez, szemhez nincs közöd" — „. . .övék E bús élet s a kalász." Városi gyermeknek különösen nehéz e képátvitelt úgy sugallni, hogy a versben megérthesse azt a játékot, amelyet a költő az *élet* szó két értelmében űz. Mind a két jelentésre gondolnunk kell, az eredetire is, meg az átvittre is. A gondolkodásban ez a relatív áthelyezkedés a 14 évesnek még nem egykönnyen megy. De nézzük a 2. strófa megfejtésének eredményeit! A kérdéses versszak 3 magyaráznivalót nyújt: az *éjféli hajnal* jelzős szerkezetet, a *Nincs párja, napja, neve* felsorolást, meg az *égő élet* metonymiát.

Az értékelésben már pozitívnak vettem azt a feleletet, amely a 3 kérdésből kettőt megoldott. A két osztály teljesítményeit külön-külön értékelem, mert a B osztály mérése az Ady-órák után másfél hónappal történt, s ez bizonyos eltolódásokat eredményezett.

Az A-osztály 32 tanulójából 15 tanuló adott helyes választ, míg az osztályból 9 tanuló a kérdés egy pontjára sem tudott felelni. A 3 részkérdés közül az *éjféli hajnal* megfejtése mutatkozott a legkönnyebbnek. Kevesen hibázták el, a gyenge tanulók közül néhányan, akiknél az éjfél, a hajnal fogalma elmosódott, egymásba folyt: nem is éreztek itt magyarázni valót. A helyes megfejtők észre-

vették, hogy a paradoxon a tűz nagyságát jelzi. H. M. 14 éves jelesrendű leány így felel: „Olyan világos van éjfélben, mintha hajnal volna." V. G. 14 éves éleseszű fiú válasza így hangzik: „Az asztagok olyan erős fénnyel égnek, hogy messziről úgy látszik, mintha virradna."

Sokrétűbbé sűríti a szimbólumot, ha tudjuk, hogy Erdélyben az élet szérűt is jelent:„ . . . (atyám és anyám . . .) . . . az elbeszélt házban és életen laktak." Tamási Á.: Bölcső és Bagoly 41. l.

Nem mindennapi nehézséget támasztott a „Nincs párja, napja, neve"sor értelmezése. A párjával és a nevével még csak megbirkózott a legtöbb, mondván hogy nem volt még hozzá hasonló; meg annyira nagy, hogy nevet sem tudnak adni neki. De a *napja*-n átsiklik a java. A magyarázók közül többen a naptári napot erőltetik, mások az égitestre gondolnak. Az előbbire az egyik jelesrendű kislány ezt a mondatot agyaskodja ki, H. M.: „Nem tudják, melyik nap van, mert pont éjfél van." Egy közepesrendű fiú (SZ. O.) ugyanebben a nyomban jár: „Éjfélkor van és mind a két napba beleesik." Két idézet szóljon a helyes kerékvágásról: (V. G. 15 éves jeles fiúcska) „Napja nincs, mert éjfélkor volt." R. A. közepes 13 éves fiúcska így következtet: „Napja azért nincs, mert még nem volt nap, amikor égett a gabona."

A 32 válaszból ezt a pontot csak 6 megfejtő válaszolta meg helyesen. A 32 tanulóból 18 tudja az élet szó konkrét, gabonaszem jelentését. A többi üres általánosságban mozog a tűz (égő, heve) közképzet területén. Az *élet* általános, tehát homályosabb fogalom lévén, a két közrefogó (égő . . . heve) konkrétabb fogalom erősebb fényében elmosódik. Milyen nagy úr a szokás! Az élet-et még a nagyon konkrét *égő* jelző is milyen nehezen hozza vissza a konkrétumok világába! — A félreértések közül egyet idézek: (SZ. L. jórendű leány) „Az embereket nevezi életnek." A helyes megfejtők közül idézem K. É. kitűnő kislányt: „Égő élet vagy égő búza." Egy másik kitűnő 14 éves kislány aki magyarázatot is fűz a megfejtéshez: „Életnek nevezi Ady a gabonát, mert a népnek olyan fontos, mint az élet." Egy 15 éves jórendű fiú (SI) az égő életet úgy értelmezi, hogy az „a gabona égését és belső égést is jelent." (?) Egy 13 éves puer (D.J.) forradalmi szimbólumot lát a képben: „Az égő élet heve = már nagyon meleg a helyzet, készül a forradalom kirobbanása."

A VIII. A végső eredménye részkérdésenkint és összegezve: I. + 18—14; II. + 6—26; III. + 19—23 (Összesen: 15—17.)

Külön lapra tartozik a VIII. B-osztályban a 3. kérdés kritikája. Az osztályt az Ady-stúdium után kb. másfél hónappal kérdeztük meg. Szándékosan történt ez így: hadd lássuk, mi maradt meg a bevésett Ady-képből! A megkérdezett 34 tanulóból 20 a kérdés egy pontját sem oldotta meg. Vagy hozzá sem kezd, vagy hamis halandzsa-szöveget mond, ilyenformán: Éjfél elmúlt, hajnalodik, szörnyű fény = a hold süt, stb . . . (J. M. jórendű leány). 14 birkózik a feladattal, úgy, hogy 3 teljes megoldást ad, 2 a feladat 2 pontját, 9 pedig 1 pontját válaszolja meg.

Mi lehet a magyarázata ennek a siralmas eredménytelenségnek? Szubjektív és objektív okok egész hosszú sora húzódik meg mögötte. Egyet emelek ki az okok sorozatából: a háttér hiányát. A 14 évesnek nincsen a grófi nagybirtokról élménye. Milyen másképpen olvassuk mi a verset, akik a bőrünkön éreztük a nagybirtokos világ atmoszférikus nyomását.

Továbbá, ha széttekintünk az órai jegyzőkönyvekben, a szóbeli feleletek megerősítik az írásbeli tesztek eredményeit. A verssel nem egy-két órán, hanem több órán kellene foglalkoznunk ahhoz, hogy a háttér megfestése után az exponálás-elemzés-összefoglalás egységében kibonthassuk a 14 éves gyermek megértésében

a vers nagyszerű agitációját, ahol a grófi szérű a feudális Magyarországgá, a gróf a feudálizmus megtestesítőjévé, a kisemmizett balek nép pedig az ország igazi urává nő. Nagy idő, míg a gyermek hozzászokik Ady eszközeihez, hozzánő indulataihoz.

Az egyik órában elmélyedtünk a vers befejező (8.) szakában: „Siratják a semmit, a másét, A gróf tán épp agarász — Érzik titkon, hogy az övék E bús élet s a kalász". Azt a kérdést boncolgattuk, hogy övék a föld, meg nem is: hát mi szerint az övék, mi szerint nem. Kiét siratják? Többen nem boldogultak a különböztetéssel, ami a relatív gondolkodás képességét tételezi fel. A gyengébb tanulók vagy arra szavaztak, hogy a másét, vagy azt felelték, hogy a magukét siratják a parasztok. A jobbaknál (jeles, jó) csírájában már jelentkezik a dialektikus szemlélet. K. K. 14 éves jeles leányka feleletét idézem: „Mivel ők művelték a földet, a gabonát ők aratták, és mégis a grófé . . ." T: Mit siratnak? — SZ.O. 14 éves közepesr. fiú: „A gróf vagyonát, pedig nincs részük benne." Realistábban hangzik S.I. 15 éves jórendű fiú felelete: „Egész évi kenyerüket siratják, s azt, hogy a gróf nem is törődik vele."

Végül tanári segítséggel megállapítják, hogy egy régi feudális rablótörvény papírformája szerint formálisan a grófé a föld és haszna, de lényeg szerint, tartalmilag a népé, amely vérzik és verejtékezik érte. A tankönyv a verssel kapcsolatban 5 feladatot nyújt. Az 1. a vers képeit keresteti, és címet adat az egyes szerkezeti egységeknek. Képek? Inkább megszemélyesítést mondanék, hisz a tűzvész nyomán felmozdul minden, s a zsellérek vad fájdalmát ráönti a tájra a költő: csupa dráma és dinamika a vers, úgy hogy a szerkezeti részegységek megállapítása csak azért történjék, hogy a versegész biztos, egyöntetű szerkezeti egységét annál megalapozottabban hangoztathassuk. Hisz a társadalmi ellentétet — amely már ellentmondás! — is a tűzvész epikumán túl a szerkezet mondja meg ragyogóan. Pontosan épp azt érezni itt, hogy a vers nem külső költői eszközök mozaikjából készült, hanem az érzés vulkanikus belső működéséből lávásan ömlött elő. Ezért van, hogy sehol semmi jele a forradásnak, sehol nyoma összeillesztésnek, hanem egy jól követhető érzelmi anyagból ömlött bele a formába. Ennek az érzelmi matériának pedig az összefoglaló neve: a kisemmizettekkel való szolidarítás. Amit a tankönyv a költői ihletről és alkotásról olyan elméleti nyelven mond el, annak gyakorlati alkalma éppen ezen a helyen adódik, a versszületés elemzésénél. Gyermekeinknél — jórészt a költői eszközök túlzott hangoztatására — kialakul a versírásnak egy konyhai recept-képe: van eszmei mondanivalód, veszel hozzá a költői kellékek tárából ennyi meg ennyi . . . Nem, nem! Mi nagyon jól tudjuk, hogy tudatosság nélkül nincsen költő. Adynál is legyen hangsúlya annak, hogy ő javítgatta verseit (szemléltessük is!), vagyis méricskélte a szavak erejét, bogarasan hármaztatta verscímeinek a szavait, tehát tudatosan élt költői eszközökkel. De! Ha valahol ezen a magyar költői féltekén hangsúlyoznunk kell a látás ösztönösségét, az indulatok lávásságát, hát nem Ady lírájában?! Hol láthatjuk ennél pregnánsabban, sodróbban azt a — gyakorlatban még mindig nem tudott — tényt, hogy a lírai versnek a legvalóságosabb nyersanyaga az érzelmi anyag, amely csak önmagával mondható el, fejezhető ki. Mint a muzsikában! No de nincsen olyan messze tőlünk az az idő, amikor a jó magyartanárok a lírai versnek leíratták a tartalmát, és prózává, eszmévé nyálazták szét. Nem tudták, hogy a verselemzésnek nem lehet célja egy eszmei produktum száraz csontváza, vagy egy stilisztikai példatár töltése „szemléltető anyaggal", hanem az érzelmi együttható, velejáró, sőt nagyon sokszor az értelmi mondanivaló csak hordozóanyaga ennek az érzelmi mondanivalónak. Nem tudták, hogy az elemzés

csak első lépcsője a vers megértésének, mert a tudatos boncolásnak a vers érzelmi megérzéséig kell elvinnie a versolvasót, vagyis a részekből az egész, az érzelmi egész megsejtéséig kell eljutnia az igazi olvasónak. Ezért pl. mi már nem is tudunk elképzelni lírai verset olvasó órán más összefoglalást, mint a vers újra való művészi felolvasását. Vitatkozom, és nem értem azokat, akik megelégszenek az értelmes lírai vers-olvasással! Nem elég! Lírai vers megmutatásához kell az odaadó, érzelmi interpretálás. „Az egész táj vad fájdalom!" Hát elképzelhető ezt az állítmányt és szilaj jelzőjét csakcsupán értelmi hangsúllyal olvashatni!? Nem kell — vagy inkább: lehet, nem éreztetni azt a füstnél keserűbb paraszti szorongást, amellyel az egész táj át van itatva?! Talán fölösleges is ezek után mondani, hogy a tűzvész itt nem is leíró feladat, hanem a szociális kizsaroltság indulatának hőfokolója. Ady szimbolizmusában, látásmódjában kép és jelentés (a mondókának az eszmei fele!) egyenrangú félként van jelen, s hol az egyik, hol a másik csillan elő.

Ég a gabonánk! Éjjeli riadalom a zsellérházban. A tűzvész a kastély ablakából. A kastély és a zsellérház vitája az éjjeli tűzfénynél — ilyen címeket ajánlanék fogalmazásra, hogy a társadalmi mondanivaló, a forradalmi indulat ne fulladjon merő leírásba. Tudom, hogy ez a nehezebb. Mert éjjeli tűz-élménye még csak van a gyereknek, a legtöbbje megfordult úttörőtáborban: Az egyik úttörő a „Szörnyű fény"-t így magyarázza: „Félelmetes az a hatalmas, imbolygó lángtenger ott a mezőn!" Hanem társadalmi élménye hiányzik. A 14 éves csemete a 45 előtti nagybirtokos élet cselédvilágáról csak szóbeszédből hallott. Még az ifjabb kartársaknak sincsen már hiteles elsődleges élményük a grófi világ hétrongyos alépítményéről, antiszociális embertelenségéről. Ellenben a népi írók szociográf munkáiban bő szemléltető anyag található a kommenciós cseléd lakásáról, étrendjéről, ruházkodásáról. A grófi szérű hátterét jól megrajzolhatjuk Illyés Gyula Hősökről beszélek c. poémája alapján is. A leghitelesebb tolmács azonban maga Ady Endre, csak lapozzuk meg a verseit, cikkeit, novelláit. A történeti tabló folytatásához feltétlenül hozzátartozik — Ady nem láthatta a kiutat — a szocialista falu képe. A föld most már egyértelműen a közösségé. A kastély már azóta árvaház, kórház vagy szociális otthon, esetleg a tsz központja. A riport szólhat az újarcú magyar falu építkezéseiről, vagy meginterjuvolhatjuk a tsz-elnököt, aki mint egyszeri gazdasági cseléd hitelesen összehasonlíthatja a két világot.

A következő vers, az *Ülj törvényt, Werbőczi* az I. világháború küszöbén 1914-ben megjelent *Ki látott engem c.* kötetből való, a *Sípja régi babonának* 17 verséből a második. A ciklus kuruc versekből, magyarsors-sirató versekből áll. A mi versünkön kívül a kivándorlás a témája az Amerikai véreimhöz c. versnek is. A zárórvers a híres Az Idő rostájában. Az Ülj törvényt, Werbőczi a Dózsa szimbolikát folytatja. Werbőczit, a bukott forradalom hírhedt törvénytevőjét idézi.

A 4. kérdés a vers 3. versszakának a megfejtését kérdezi:

Verekedés közben
Hajh, ürül a korcsma.
Menekül az ínség
Szökve, bukdácsolva.
Bécsben a korcsmáros
Tán még nem is sejti,
Vagy ha tán sejti is,
Könnyen elfelejti.

A századforduló magyar parasztsága — elsősorban a szegényparasztságra gondolunk — a földesúri kizsákmányolásra részben úgy reagál, hogy kivándorol. Miért? Nincs jelen egy olyan szervezett, öntudatos osztály, amely a forradalmat meg tudná csinálni. Később a népi írók a kivándorlást úgy írják le, mint a „néma forradalom" egyik formáját. Ady találóan „menekülő forradalom"-nak mondja. Kezdő újságíró kora óta érdekli őt a néppusztításnak ez a gyalázatos formája. Annak idején az értelmiségből csak kevesen horkantak fel azon a felháborító tényen, hogy a kormányzat nemcsak eltűrte a kivándorlást, úgy, hogy nem segített a parasztság nyomorán, de segítette is ki a népet az országból úgy, hogy szerződésben állt angol, német hajóstársaságokkal (Cunard-Line, Continental Pool), amelyek rendszeresen fuvarozták a magyar parasztot át a tengeren. Volt olyan esztendő, hogy 210 000 magyar kelt útra. Olcsó volt az emberek fuvardíja: 2 métermázsa búza árán, 50 koronán bárki átjuthatott az Újvilágba. Gyermekeinknek a kivándorlás gazdasági, nemzeti, honvágyasan érzelmi nyomorúságairól még könyvélményeik sincsenek. Pedig idekívánkozik a hiteles illusztráció (Kovács Imre: A kivándorlás Bp. Cserépfalvi 1938.).

A vers Adyt teljes erejében mutatja. Igazi nagy verseiből való. Nagyon jól variált ősi hatosokban szól — Ady kedvenc félrímeivel. Mind az 5 versszak egy-egy uralkodó képpel (Föld-Puszta-korcsma-hajósíp-kútágas) üresíti meg a feudális országot, hogy a végén az egész vers belefusson a csattanóba, a hopponmaradt — tegeződve szólított — bíróba, Werbőczibe. Ez a keserű humor az akasztófahumor: a nagy „igazságtevő" már nem tud igazságot tenni, mert nincs kinek. Üres az ország!

Tegyük fel a kérdést újra: hol ütközik a serdülő gyermek megértésbeli nehézségbe a vers folyamán? A tárgyi tájékozatlanságon túl megint csak a megértés logikai, nyelvlélektani műveleteiben, a sok nyelvi újdonsággal járó, szokatlan asszociációkban. A versben 8—10 szokatlan vagy ismeretlen szón akad meg a gyermek-versolvasó figyelme: nézvést, térül, sokasul, baj-tetőzve, Zselénszky, kútágas, pereputty... 4 körülírás (W-utód, W. Úri pereputtya, idegen Föld, Földnek népe), 5 megszemélyesítés (a Föld nem tud futni, menekül az ínség, hívogatja a síp, nyomor eldobolja, elmegy a kútágas), 3 szinekdoché (ezer Kinizsi, Zselénszky gulyása, Tisza urak csősze), 1 játékos tautológia? (puszta a Puszta) könnyíti(?) — színezi — nehezíti a figyelem munkáját. Hozzájárul még a stílus nehézségéhez, hogy Ady logikai és hangulati sűrítésre szívesen használja a módosító szavakat, mint ebben az esetben a tagadószót és a bizonytalanságot jelentő *tán* szócskát.

A néhány rövidmondatos ellentétezés után a figyelmünket újra fordítsuk arra, ami a felnőtt olvasó számára olyannyira élővé teszi a verset, minden szakában az új, pregmáns szimbólum: s ami — 5 változatban — oly nehézzé teszi az asszociatív belehelyezkedést a 13—14 éves számára: mindez pedig röviden 5 versszakba zsúfítva — mondhatni leküzdhetetlen akadályt jelent a fogalmi megértésben.

A nehéz azonban ennek a versnek esetében nemcsak mennyiségi mozzanat, hanem minőségi is. Igazat kell adnunk *Baranyai Erzsébet*nek:"...a képes értelem tolmácsolásával mindig az *elvont* szférába érkezünk. De hiszen éppen azért alkalmazunk képes kifejezést, hogy az elvontat valami konkrét jelentés által megértessük." (B. E.: Átvitt értelmű szavak jelentésének felfogása a gyermek- és ifjúkorban. Pszichológiai tanulmányok 1959. II. k. 128. 1.) Kétségtelen, hogy a jelképesség felfogásának egyik feltétele az elvont gondolkodás. Főként így áll ez *Pavlov* logikus típusánál. De az irodalmi megismerés — művészi megismerés

lévén — nem merőben logikai útakon történik. Kivált nem *Pavlov* intuitív típusánál, kinél az ismeret bírtokbavétele jórészt az érzelmi belehelyezkedés — logikai nyelven nehezen kifejezhető — formájában történik. Leánygimnáziumban tanító öreg pedagógusoktól hallottam erről a típusról: nem egy leány akadt, aki kitűnően fordította a Horatius-verset, de a grammatikai-verbális elemzésben csúfot vallott. Miért ment a fordítás? Mert a leány intuitív típus volt, és aránylag gyenge szó- és grammatikai tudásával is boldogult a szöveggel, kisegítette őt szenzóriuma, amellyel érzelmi alaphelyzeteket kitűnően megérzett, olvasott. Nemcsak a gyermek ismer és tájékozódik nagyrészt az érzelmeivel, hanem többékevésbé sok felnőtt is. Hát még a primitív művészet, amellyel a vérbeli líra sűrűn találkozik. Adyról ne is tétessék említés, akinek a szimbolikája abból a tudatalatti emlékvilágból táplálkozik, ahová népek mítosztöredékei, emlékdarabjai hullottak alá. Ősi babonák földjén, bizarr emlékek csontvázai közt, mágikus mozdulások vulkanikus talaján jár, aki Ady szimbólumait keresi. A vizsgálatok nehézségét fokozza, hogy a serdülőnél a kisgyermekes szimbolizmussal operáló, animista fokon álló beleélő képesség is mutál, az elvonó képesség is bontakozik, s a kétféle működés hol segíti, hol pedig interferenciásan zavarja, gátolja egymást.

De térjünk rá a kérdéses versszakra! Három mozzanatot kell benne megfejteni: 1. a korcsma — 2. a korcsmáros szimbolikáját és 3. a korcsma ürülését (Menekül az ínség...) A korcsma a feudális, jobbágytartó Magyarország. (Az Illés szekerén Téli Magyarországában a Mért is tettem c. versében már szerepel a *pesti vásár*, *pesti korcsma*, *magyar csárda*, a magyar politika jellemzésére!) A bécsi korcsmáros az osztrák császár: a menekülés a kivándorlás. Ennek a nagyon találó falusi, agrár képnek a megértéséhez feltétlenül szükséges a XX. sz. eleje politikai, társadalmi szituációjának az ismerete. A társadalmi kór ismerete: a kóré, amely egykében, szektában, kivándorlásban oltotta ki a nép életerejét. Gyér számban akadnak gyermekek, akik a jelentést nem, csak a képet látják, és a maga konkrét mivoltában leírják. R. I. 14 éves gyenge kapacitású leány: „Korcsma, ahol a bort árulják és vigadoznak, mulatoznak. Korcsmáros: aki a bort méri és a korcsmának a gazdája. Ez a vers azt jelenti, hogy a törvény röghöz kötötték (sic!) a jobbágyokat." Látható, hogy a lánykának valami dereng Werbőcziről, de a képes jelentést teljesen elejti. De ez a felelet egyáltalán nem tipikus. Tipikus azonban a történelmi tájékozatlanság, ami nagy akadálya a vers értésének. Mutatja egy jó tanuló leány (O. I.) válasza. Ő a vers lényegét ebben látja: „Mindenki(?) elhagyta az országot, mennek Bécsbe. Most már nem tud kin törvényt ülni Werbőczi." Egy VIII. B-s gyenge tanuló fiúban ilyen zavaros képzeteket talált a kérdés: „A korcsmába (?) leisszák a parasztok magukat, és nem törődnek az éhségükkel, ha összeverekszenek." A verekedés képletes jelentését egyáltalán nem fogta föl a fiú, és teljesen versen kívüli falusi emléktöredékekkel operál. Ugyanebből az osztályból közlök egy jó megoldást, J. M. értelmes, irodalomszerető kislány feleletét: „A kocsma Magyarországot, és a kocsmárosné(?) a királyt jelenti. A lényege, hogy az urak Bécsben tivornyáznak, a magyarok pedig kivándorolnak."

A VIII. B. 34 tanulója közül 21 meg sem próbálkozik a megfejtéssel. A korcsma szimbolumot megfejti 13, a korcsmárost 5, a kivándorlás motívumát észreveszi 4. Teljes megoldást 4 ad. Annál megdöbbentőbb ez az eredménytelenség, mert olyan tanár tanította ebben az osztályban a magyart, akinek ez az Ady-vers szívügye. Tudjuk, hogy az eredménytelenségnek ezer oka lehet és van, de egyet mindenesetre mutat ez a felmérés: a vers nagyon sok koncentrálnivalót nyújt, és annyi asszo-

ciatív munkát igényel, ami a figyelmet megosztja és fárasztja. Nem tudni, milyen volt a bevésés, de egy kétségtelen: a vers másfél hónap után szinte teljesen kihullott az osztály köztudatából.

Jobb az eredmény a VIII. A osztályban. 32 tanulóból mindössze 6 végzett negatív eredménnyel, s csak egy tanuló akadt, aki egy részkérdést sem tudott megválaszolni. Mind a három kérdést megoldja 12. Az első részkérdést 23-an, a másodikat 27-en, a harmadikat 15-en oldották meg. Feltűnően gyenge a 3. részkérdés megfejtése. Azért meglepő ez, mert a tanár a vers tárgyalása idején észrevette, hogy az osztály tudásában a XX. sz. eleji társadalmi helyzet tabula rasa, és a kivándorlás társadalmi betegségének tüneteit — egyéni élmények alapján is — részletesen leírta. A vers lényegét kb. az osztály fele markolta meg. Típusválaszként idézem. B. J. 14 éves jeles leány feleletét: „A nép nyomorán úgy segít, hogy kivándorol."

Szóbeli feleletekben nyomoztam az „Elmegy a kútágas, Marad csak a kútja"-jelkép megértését. A kútágast jól értelmezték a kivándorló zsellérek szimbólumául. Az egyik leány (Sz. L. jórendű) egyenesen „munkaerőnek" fordította. A kút magyarázatát „itt maradt magyar föld, megműveletlen föld"-ként adták. Ám a jelképnél nem kis zavart keltett a folytatás 2 sora: „Meg híres W. Uri pereputtya". Többen a „kút"-ba Werbőczit, Werbőczieket, a nemességet magyarázták bele. Lehet, hogy a figyelemelcsúszást a ritkább használatú *meg* kapcsolókötőszó is segítette. Hála Arany Jánosnak, a pesti gyerek a gémeskút szerkezetét ismeri (2 esetet kivéve). Elgondolkoztató, hogy a gémeskút aranyjánosi dekoratív képe mekkora utat tett meg Ady szimbólumáig, amely már súlyos társadalmi mondanivalót hordoz *(5. kérdés)*.

Egyébként ez a vers is jó példa arra, hogy Ady számára az események, gondolatok képekben történnek, s a vers 5 szaka plasztikusabban, hitelesebben érezteti a kivándorlás érzelmi dolgait, mint száraz tanulmányok sorozata.

6. *kérdés: Proletár fiú verse.* Szeretném ha szeretnének c. kötet 1909. A jövendő fehérei — proletárciklus 9. darabja. Könnyen érthető helyzetdal. A kisfiú naiv hangját jó érzékkel találja meg a költő. Mintha a tankönyv is megérezte volna, hogy ezt a proletárfiúcskát a mi gyermekeink mint kisöccsüket maguk közé fogadják, s a vers növeszti őket bele a proletár öntudatba, szolidaritásba. Szerencsés választás azért is, mert Adyhoz jó bevezető vers adys sorolásaival, fokozásaival, szólásaival (kopott kabátú, szerelemesen, hajh, talán), jellegzetességeivel.

Mivel Ady ezt a versét programosan írja, jó alkalmat ad ez a költemény, hogy bepillanthassunk Ady versépítő tudatosságába. A formán is, a tartalmon is jól követhető az építkezés. A kisfiúnak jól áll, hogy folyton ismétel. Folyton magán és maga körül érzi az édesapját a munkájával és munkája öntudatával. A nyitószakban is a (munkától) jobbembert aposztrofálja az apjában, a zárószakban is a (munkától) erősebb embert, és a lírai csattanónak is a proletárapák világszolidaritásából származó hatalmában van meg a reális értelme. Közben a strófák skáláján a selypegő gyermeki dicsekvés hangján ütögeti ki a költő a proletárapa jellemét. De nemcsak a hang gyermeki, hanem az érzelmi logika is — a feltételes mód nagyzolásaival. A forma is valami hasonlót sugalmaz: a két kilences-sor közé sző egy hetest meg egy négyest. A pénz is megjelenik, ami a Disznófejű Nagyúrban a kapitalizmus szimbóluma.

Ha gondolatilag összegezzük a vers programját, üres, száraz propagandaanyag lesz belőle. A lírai gondolat éppen abban különbözik a próza eszmeközléseitől, hogy érzelmileg hangsúlyos, szuggesztív gondolat. Pontosan arról beszél, hogy Ady nemcsak tudja a proletárgyermek helyzetét, hanem beleérzi magát ebbe a helyzetbe. A tankönyv jól tenné, ha kommentárjában s a házi feladat kérdéseiben a vers érzelmi gazdagságából többet kamatoztatna. Régen a primitív közösségekben a lírai versnek, az éneknek nem kis érzelmi, kedélynevelő funkciója volt. Ma a lírai vers olvasmánnyá szegényedett, és felnőttek, gyermekek egyaránt racionalista korunk ama kísértésében élnek, hogy a lírai versekben is csak csupán ismeretanyagot keresnek, belőle eszmét hüvelyeznek. Míg a vers értelmét keresik, az érzelmi ívét elejtik. Nem vagyunk francia szimbolisták, akik menekülnek versben a gondolatiságtól, és mindent zenévé, érzelemmé oldottan fognak meg. De nagyon messze érezzük még versfejtő közvéleményünket attól, hogy a lírai verset érzelmi realitásaiban, és teljes egészében ragadja meg. Két végletben mozgunk: vagy csak az eszünkkel olvassuk a verset, vagy — részleteken ínyenckedve — elérzelegjük. A tankönyv Feladatok c. rovatának, amely nagyon helyesen kérdésekkel segíti rá a gyermeket az önálló keresésre és fogalmazásra, egyik főtennivalója volna, hogy erősen rákérdezzen a vers érzelemvilágára. Nyugodtan mondhattam volna érzelmi szerkezetet, mert a vers a proletárapa érzelemvilágán visz keresztül bennünket, megmutatván az öntudat érzelmi összetevőit, mint a férfias lelkiismeretességet, reménykedést, bizakodást, a megalázottságban az önérzetet, a sors bánatát, a fegyelmezettséget és mértéktartó türelmet, a küzdőképességet és a munka szeretetét. S mindezeket a vonásokat Ady a kapitalista társadalom embertelen valóságain mutatja meg nagyon konkrétan és művészi ellentétekben, amire a tankönyv egyik kérdése találóan rámutat. Ezekből a vonásokból áll össze az apa jelleme. Ilyenkor látjuk meg, mi magyarszakosok, hogy voltaképpen erkölcstant is tanítunk, s erkölcsi fogalmakat alakítunk. A költő pedig a szó hatalmával, érzelmi nyomatékkal bűvöli mindezt belénk. Igen, szabad a verset boncolgatni, apró részleteiben ízlelgetni, kell a gondolati kicsontozás is, de sohasem szabad részletekbe tévedező szókeresgélésekkel az egészről elterelni a figyelmet. Minden szóból, minden eszközből az egészre kell rálátni, még pedig elsősorban a vers érzelemegészére. Szavak, szószerkezetek, mondatok helyzeti és kifejező értékét éreztetnünk kell. Többször megcsináljuk verselemzés idején, hogy szétszedjük lelketlen, semmitmondó prózává a verset, és összehasonlítjuk a verses kifejezéssel. A többletet lelkesen honorálja az osztály. Vagy kioltjuk a vers egy-egy világító jelzőjét, szavát, a hiányérzet pontosan megmutatja, hogy megy tönkre a vers ragyogása, zenéje, egyetlen — a prózától megkülönböztető — érvényessége. A gyermekeknek tetszik a játék, és játszva megtanulják egy-egy szó vagy eszköz stilisztikai értékét. Ebből a szempontból nézve a versek után következő kommentárt, bármennyire is igyekeznek jól adni a milieut (Jó ötlet a Felszállott a pávát katonák ajkára adni!), mégis jobbnak találnánk ezeket a versmagyarázatokat kérdésekkel helyettesíteni: hadd feszüljön az erő az önállóság irányába! A kérdések a lényeget ne szétszóródva kérdezzék, hanem a részlet legyen benne egy koncentrikusságban, amely a versegészre is, meg az Ady-kép teljességére is nézzen! A lehető teljességére!

A 6. kérdés nem részletet, ill. nem részletben az egészet, hanem vers-egészet kérdezett. Mit tart a proletár fiú apja erejének — volt ilyen indító kérdés, de kedvére idézhetett a versből mindenki, mondhatott a versről, amit akart.

14 gyermek nem tudta megközelíteni a verset. A többség azonban szereti a költeményt, és a proletárapa jellemvonásait többé-kevésbé elmondogatja jó-rossz tartalomelmondással. Idézetet is kaptunk bőven.

Érdekelt az is, hogy mennyire veszik észre a gyerekek az apában-fiúban a típust. Egy 13 éves naív kislány (R. I.) még a szerepjátszást sem látja: „Ez a vers A. E. bácsinak az édesapjáról szól. Az ő édesapja dolgozik, küzd." Akad egy pár ehhez hasonló nyilatkozat. Többen azonban meglátják az apában és fiában a típust. H. M. 14 éves intelligens lányka így: „Bízik minden proletárfiú apjában." J. M. jórendű kislány átteszi a verset az iskolába: „Ady a proletár gyerekek sorsát mondja el. Elmondja, hogy az iskolában megvetik, de reménykedik abban, hogy majd az édesapja rendet csinál." K. É. kitűnő rendű kislány intelligens összefoglalása a lényegre tapint: „Ady magát írja a proletárfiú helyébe. Megírja, hogy egy apa mennyi áldozatot tud hozni a családjáért. A munkás hitét, akaratát, önbizalmát, gőgjét és erejét látja egy apában, aki az uraknak dolgozik, de bízik abban, hogy egyszer eljön a szabadság."

A formára tett észrevétel sem marad el. B. J. kitűnő rendű kislány okosan jegyzi meg: „Az egész versen egy párhuzam és egy ellentét húzódik végig. Párhuzam az apa és fia közt, ellentét a proletár és elnyomója közt." Az apa eszményvoltát ketten érintik, így K. I. 15 éves gyenge tanuló fiú: „Az apát teszi a költő szimbólummá (?)." — K. L. közepes tanuló fiú: „. . . proletárfiú, akinek az apja a jelképe (?)." Nyilván mind a két esetben eszményképről van szó, de elég gyakori a szónak a jelképpel való összecserélése. — A vers eszmei mondanivalójával kapcsolatban a szóbeli megbeszéléseken az sült ki: a VIII. osztályokban már köztudattá vált, hogy a munkásosztály viszi a forradalom zászlaját.

Eszmeileg szorosan ide fűződik a következő, 7. *kérdés*, amely a *Csák Máté földjén* c. vers 2 utolsó sorának a magyarázatát keresi:

> Veletek száguld, vív, ujjong a lelkem:
> Véreim, magyar proletárok!

A vers eszmeileg fontos dokumentum, mert a költő benne fölismeri a munkásosztály forradalmi szerepét, és bejelenti ideális csatlakozását. Formailag nem könnyű, sőt — általános iskolás fokon — nehéz vers. Szinte ahány sor, annyi megállító probléma. A serdülő gyermek számára sok elvontságot sűrítenek a szavak, a mondatok, a célzások, a nehezen oldozható jelképek. „Nyakatokon vad, úri tatárok S mégis büszke a ti fejetek." A proletár öntudatnak, önérzetnek ezt a kifejezését így adta vissza az egyik jórendű leányka (K. K.): „A fejetekkel nem vagytok fejbólintó Jánosok." A kérdezett szöveg 3 igéjének a tartalmát, a haladás, a harc és a forradalmi öröm igejelentést kb. kétharmad arányban fejtették meg a válaszok. A „véreim" szó többeket megtévesztett, mert a szó alapján Adyt „proli"-nak, munkás származéknak titulálták.

A 4 versszakos költeményben nem kevesebb, mint 15 kép váltja, kergeti egymást: ködlő absztrakciók (szépség, reménység), ritka szavak (láncos, éhe, vitézlő. . .), sokszor torlódó ritmus: ilyesmikben botlik a fiatal versérzék. V. i, j, sz-hangokon szól a forradalom, az ó dactilusok is forradalmi tartalmat lüktetnek, s bennük úgy megszalad az indulat, mint az aritmiás szív. Formailag a verset nemcsak nehéznek, hanem gyengének is tartom, kivált a 2. szak erőltetettsége miatt. Beszélgetésben arról győződtem meg, hogy mondatai nem közérthetőek a 14 éves számára, akikben az elvonó képesség még csak csírázik.

8. kérdésem a *Magyar jakobinus dal*-át kérdezte; az 5. szak 2 sorát: „Dunának, Oltnak egy hangja, Morajos, halk, halotti hang. A vers azóta kikerült a tantervből, és a magunk részéről mi is csak tapsolni tudunk annak a felismerésnek, hogy messze-messze meghaladja az általános iskolás nívóját. Állandó kérdőjelezése, eszmei fogalmazása, a versből kiálló szavai (begy, mindigre. . .), nehezen bogozható képei (szolga-népek Bábele, eszmebarrikád, kalitkás seregélyfiók) már a bemutatkozáskor elejtették a verset. Érezni lehetett az osztályon, hogy figyelme valósággal visszapattan a versről. Éppen ezért — az újságok torlódása miatt — sajnos a kitűnő eszmei mondanivalót sem sugallhatta: a dunai népek szolidarítását. — A felmérés mindenben igazolta a vers törlését.

Végül a *9. kérdés A föl-földobott kő* szimbolizmusát puhatolta. Sietek kijelenteni, hogy ezt a verset külső-belső jegyeinél fogva a tankönyvi Ady-választék egyik legszerencsésebb darabjának kell tartanunk. Belső tartalma szerint: a költő hűségét ebben a vallomásos formában nem igen mondta el. A felnőtt versértőket ui. nem zavarja, hogy Ady lázongva, kritizálva, ütlegelve szerette hazáját. Mi tudjuk, hogy az ütések a millenáris évek rózsaszín ködében jó helyre estek. Kellettek. A Rákosi Jenő-féle magyarkodás divatja, a 30 milliós magyarság hóbortos ábrándja idején, a ferencjózsefi „boldog" időkben meg kellett mutatni az érem másik oldalát is, a kórképet is, a kivándorlásos, tüdőbajpusztította, egykés nép kórképét. A felszín hazugságait. De zsenge magyarok nevelésére kell a hazaszeretet hűségben odatapadó, felhőtlen érzése. Ezt a zavartalan gyermeki hűségérzést szolgáltatja A föl-földobott kő.

Forma szerint a kő-szimbólum egyértelműen végigvonul a versen és teljesen érthető. Mivel ez a kép uralkodik minden strófán, a jelentés jól kiemelhető. Még abból az ambivalens kifejezésből is, amelyen annyit vitatkoznak: „Kicsi országom, példás alakban Te orcádra ütök." Jóllehet érvelhetni mind a két jelentés mellett és ellen, pl. az Ifjúság babonás hitével c. vers 2. szakával: „Látom a fajtám bárgyuul, emberül S én ráütöttem és féltem magam.", mégis azt kell mondanunk, hogy Ady szerette és szándékolta a kétértelműség effajta játékait, és mind a két jelentésre gondoltat velünk a költő: a konkrétra is, meg az átvittre is. „Példás alakban", mert ő a példa ama sokak számára, akik hasonlítanak, vagy akik ütnek.

A vers a Szeretném, ha szeretnének c. kötet (1906). Esze Tamás komája c. ciklusának záróverse. Mindíg sokat segít, ha a költők verse mellé odateszünk egy rokontémájú prózai szöveget. Adynál különösen sokat segít ez a párhuzamosítás, mert ő elég gyakran élt azzal a gyakorlattal, hogy egy-egy témáját cikkben-novellában meg versben is megírta. Fenti verse mellé ajánlok egy prózai vallomást: Itthon vagyok c. cikkét, amely a Szilágy 1903. nov. 26-i számában jelent meg, és a Földessy Gyula A. E. Vallomások és tanulmányok c. kötet (1944) 19. lapján található. A cikk a költő kedves iskolájáról, a zilahi Wesselényi Kollégiumról mondja el: Itthon vagyok. Ez is vallomás, és tankönyvben duplán nevelőértékű, mert iskolaszerető vallomás. — Az is közelebb visz a vershez, amit Ady irodalmár-barátja, Horváth János írt Budapestről Párizsba A. E.-nek 1910. ápr. 25-én: „Mikor látunk? Földobott kő, hullj vissza közénk mennél előbb!" (Belia: Ady-levelek 318. l.) A költemény szimbolizmusa annyira kínálja magát megértésre, hogy maradéktalannak vehetjük az eredményt. Ami hibaszázalék akad, nyugton a figyelmetlenség rovására írhatjuk. Közlöm egy kitűnő kisleány (K. É.) válaszát: „A földobott kő az ő vándorlását jelenti. Országról országra jár, mert sokszor bújdosnia kell (?), de újra meg újra visszatér szülőföldjére." Pontosan érti a képet B. É. jórendű kisleány: „Ady sokat jár Párizsban, ha ott van, hazavágyik, ha itthon

van, elvágyik. Ő az a föl-földobott kő, amely mindig lehull a porba és hazajön." F.Zs. közepes leány is jól értelmezi a szimbólumot: „Ady is úgy él, mint egy feldobott kő. Elment idegen országba. De még mindig visszahúzza a hűség Magyarországra." Végül hallgassuk meg egy túlkoros 15 éves elégségesrendű fiú pontatlan fogalmazását: „A kő a honvágyat jelenti." A feleletek java helyesen tükrözi vissza a jelentő kép és a jelentés párhuzamosságát. Kő — földobás — visszahullás és költő — idegen út — hazaút. Ill. a gravitációs erő és a honvágy megfelelőségét. Csak a pongyolább fogalmazás állítja a követ egy vonalba a honvággyal. Amint S.J. közepesrendű fiú is elköveti ezt a hibát: „A kő egy fizikai törvényszerűséget jelent ebben az esetben, a hazájától távollévő A.E.-t jelenti."

A verselés is a megértés malmára hajtja a vizet, mert Ady két hangsúlyos tizest rímeltet, míg harmadik sorul hozzájuk csap egy töredék hatost, 4/2, ill. 3/3 felezéssel: a harmadik sor rímtelenül, idegenül hullik vissza magába, társtalan sor. Tanári szinten érdemes ennek a versszaknak a ritmikai megoldásán egy kicsit elgondolkodni. Ady hangsúlyos magyar ütemeiből gyakran kihallhatni az időmértéket, jelen esetben Arany János kedvelt verslábát, a choriambust (tá-ti-ti-tá), amely egy ereszkedő és egy emelkedő verslábból van összetéve. Az ereszkedő magyar hangsúlynak és a jambikus nyugat-európai emelkedő menetnek az összeolvasztása, ill. a szuverén módon való kezelése Ady ritmikájában történt meg. A játék, mely a tagoló vers illúziójába jambikus sejtelmekkel szól bele, Ady verstanában sokkal több, mint tájék. Ez is egyike Ady titkainak, melynek megfejtése majd közelebb visz bennünket a költő megértéséhez.

De kapcsoljunk vissza a vers szótári magyarázatához! Gyakorlatomban a vers 3 szava idézett elő nehézséget a gyermeki megértés frontján. A *vétetett* szenvedő alakú ige ódon, bibliai pathosával szorult magyarázatra. Meghökkentő a *fölhorgad* ige adys találata. Nem tudok róla, hogy a régiségben előfordult volna. A konkrét jelentésű ige maga is ritka igealak, de a föl- igekötővel párosítva egészen új, szokatlan, de pregnáns jelentést hordoz. Érezni, amint a szavak-ura Ady uralkodói szuverénitással a magyar vágyakhoz előparancsolja ezt a szót. A versben az ige hangulati centrummá válik, melybe szavakból gyűlik és melyből szavak felé szóródik a hangulati hatás.

A *mindenha* régies, talán tájnyelvi alak, de jelentése (mindenkor) a szövegegyüttesben nem hágy kétséget. Ady szereti ezt a szót; másutt is él vele.

Ady nemzetharagja ezzel a versével, a hűségnek ekkora fokával kerül a maga helyére. Helyeselni tudjuk a tankönyv iparkodását abban is, hogy Ady patriotizmusát nem állóképben szemléli, hanem dinamikusan igyekszik beilleszteni a történeti vonalba: Ady előtt és után versben hogyan szerették a költők hazájukat. Nem ártana ezen a ponton alaposabb stációt tartani. Elvégre a Balassik, Petőfik népe vagyunk, olyan költőké, akik a nyomdafestékes szót a vérükkel hitelesítették.

Nunc venimus ad fortissimum, most érkeztünk meg a lényeghez, a lényeg összefoglalásához. Mert ha Adyt beleállítottuk a költői fejlődésbe a tematikájánál fogva, be kell illesztenünk őt a forma, a kifejező eszközei, a stílusa felől is. Ha Ady más, mert XX. századi kultúrában, civilizációban, szituációban él, mint Petőfi, akkor ez nem 1848-as, és nem 1867-es tartalom, hanem attól toto caelo különböző problematika. De a tartalmi különbséghez bátran odaállítható a formáló elv, a kifejezés miként jének a különbsége. Van akkora különbség, ha nem nagyobb. És ez érthető is, ha arra gondolunk, hogy a mi idegeinkben doboló kritikus életérzésre, szédítő ütemben fejlődő mondanivalónkra már nem elég, mert nem alkalmas sem Petőfi, sem Arany János, és talán még kevésbé az epigon-

nemzedék szava. Ennek a modern életérzésnek a megmondására új szó, új kötés, új átvitelező forma, új szem kellett. Aranyék még eszköznek tekintették a költői nyelvet, s a költészetet az élettől bizonyos távolságban tartották és szemlélték. Ady zseniális fokon lírai temperamentum, aki az elképzelhető legintimebb lírai azonosságban él a verseivel: ezek az ő számára nem olvasható szövegekként, „pihentető énekekként" tekinthetők, hanem élhető „életdarabok"-nak. Idézzük őt magát: „. . .sajnálatos becsületességgel éltem és írtam a verseimet; . . . más kérdés, mik ezek a versek. . . de életdarabok, de mindegyik egy-egy lépésnyi közeledés a halálhoz." Ezt igazolja Móricz Zsigmond megfigyelése is, aki egyszer Debrecenben egy baráti beszélgetésben szólt Ady versköltési módjáról, mondván, hogy mielőtt megszülte volna költeményeit, mint izgalmakat hordozta magában. Különben prózájában is hányszor találunk szódarabkákat, párhuzamos kifejezéseket, a vajúdás jeleivel, amelyekkel majd a versekben találkozunk. Innen érthetjük, miért nevezte Ady a verseit „életes" verseknek, „véres sereg"-nek, „véres élvevirágoknak", a költészetet „köteles versbe-élet"-nek. — Az életet viszont versnek citálja: „élendő vers rímtelenül rímben." (Fölkelések és feledkezések).Vagy „versekben fiadzott élet"-nek nevezi. Másutt arról beszél: „A lírámért, melyet utálok, keservesen meg kell élnem minden szót, s az életet már nem jól bírom." — Mert igaz, hogy majd minden költő kacérkodik azzal a pózzal, hogy ő és a költészete egy. Hányan szeretnék eldobni a szót abban a kínos hiszemben, hogy tökéletlenül közvetíti az élmény tökéletességét. Szinte poéta-trükké vált: egybefényképezni az életet és a művet. Ady esetében nem erről van szó. Nála mintha hiányoznék a kifejező eszközök szemlélete. Hát hogy, tagadom a prólékosságokig érő tudatosságát? Az övét, aki Lesznai Anna költőnő „szócirógató" költését így leckézteti: „Még nem tudja, hogy 999 szót meg kell ölni, hogy az ezredik, az igazi megszűlessen." Ez azonban az ihlet nagy verseinél nem látszik. Sőt mintha megszünnék kifejezendő gondolat és kifejező eszköz kettőssége. Hiszen forró érzésanyagról, érzelmek lávaömléséről kell itt beszélnünk, a tudat és tudattalan konfliktusáról, ahol nem higgadt, tudatos közlésről, logikailag szabatos fogalmak értelmi ábrázolásáról kell szólnunk, hanem hangulatok jelzéséről, érzelmi állapotok sejtetéséről, vázlatos gondolatok érintéséről.

Ennek a fajta kifejezésnek az eszköze a *szimbólum*. Nem gondolatból születik, hanem látomásból, vízióból. Nem gondolatot ébreszt csak és elsősorban (ez ide túlsápadt és szegényes volna!), hanem érzésátitatta képpel érzelemvilágunkhoz, képzeletünkhöz fordul. A kép a költőben eggyé válik a mondanivalójával. A szimbólumban jel-jelentés, kép-mondanivaló polaritása, kettősége egybeolvad, egy vízióban jelentkezik. Ezért a szimbólumot fogalmilag nem könnyű „szóvá" tenni. A szimbólum tehát csak nagy vonalakban, vázlatosan körvonalaz, sejtet, éreztet, szuggerál, sugalmaz. Mi következik ebből? Többek között az is, hogy a jelkép, a képjel, a jelző kép nemcsak szemlélteti a gondolatot, hanem egy érzelmi folytatás kedvéért el is rejti, homályba is burkolja. Valaki ezt úgy fejezte ki, hogy a szimbolista költő a gondolatot beletitkolja a jelképbe.

Most pedig a szimbólumról, még pedig az Ady-szimbólumról való gondolatok után lássuk, mit mond a tankönyvnek a jelképről szóló fejezete. Előre kijelentjük, hogy 3 hibát találunk benne: a szimbólum magyarázata túlzottan elméleti, téves és minőségileg kevés. Úgy ahogy takarja esetleg a szimbolum régi fogalmát, de semmiképpen sem érvényes Ady szimbólumfogalmára. A tankönyv jelképmeghatározása így szól: „A jelkép (szimbólum) egy-egy gondolat vagy eszme alkalmi kifejezése konkrét fogalommal." Ahány fogalom, annyi tévedés. Vegyük a legszokottabb Ady-szimbólumot, a fekete zongorát! A kép nem gondolatot, ill.

nemcsak gondolatot vagy eszmét sugároz, hanem ennél mérhetetlenül többet: egy életérzésdarabot (valami ilyesmit: van rendje az életnek, s még sincs, de kénytelenek vagyunk vele!) vázlatosan, logikai kontúr nélkül, mert érzés, mert sejtelem, mert láva!(Ady a Sorsunkat mondta ki a titokzatos fekete zongora-jelképpel. A legtöbbet és a legmélyebben fejezte ki ebből az általános fogalomból, azt, ami egy 4 szakos rövid vers méreteibe, ritmikai eszközeibe, sejtető képbe belefér. Mit tud az eszünk ebből fogalmilag befogadni, ha érzelmi fantáziánk nem segít?) A XIX. század racionalizmusa az eszével olvasta a lírai verset is. A fordulatot jelezhetné Ady barátja, értője, Ignotus, aki A fekete zongorát gyönyörűnek találta, megspékelve a közismert felkiáltással: De akasszanak fel, ha értem! Ha az eszünkhöz akart volna Ady szólani csakcsupán, akkor a Sorsról filozofémát írt volna versben. Így azonban egy új gazdasági helyzetben egy új életérzést akart áthipnotizálni belénk. A fekete zongora jelképével. Ehhez képest milyen vérszegény lett volna egy metaforázó gondolat az élet ilyen vagy olyan voltáról. — Továbbá nem alkalmi kifejezés a szimbolizmus (a hasonlítás az alkalmi!), hanem alkatból, Ady schizoid alkatából következő, tehát funkcionális működés, és a versben sem alkalmi, mert rendszeres, mert törvényszerű és állandó. Megtaláljuk ezt, ha összegyűjtjük Ady motívumrendjében a szimbólumait, csak ne töredezzen szét a szemléletünk egy-egy vers individuumára, hanem az egész térkép, az egész szövegkönyv legyen előttünk mindenkor! Adyt folyton összes versei, összes írásai egységében kell szemlélnünk, nem versdarabokban, egy-egy vers fénytörésében. Ez a szemlélet a mi esetünkben, egy tankönyv alkalmában különösen kötelező, mert Adyról teljesen hamis képet kap, aki belőle csak a magyar forradalmárt ismeri, és nem sejt rá benne az emberi kérdések látnokára. Igaz, hogy ez a felnőttebbek érettebb tudatában végezhető majd el. De ha egyszer a didaktikailag is, meg nevelőerő dolgában is nagyon nehezen megközelíthető Adyt tanítjuk az általános iskolában, akkor két kísértésnek álljunk ellen! Az egyik úgy jelentkezik, hogy a forradalmár Ady, glorifikált emberi-erkölcsi eszményképpé válik. Láttuk, hogy a Dózsa György unokája c. vers kapcsán ilyen irányba mutattak jelek. De Adyban annyira kérdés, megoldatlan probléma, felbolygatott idegállapot minden nagy kérdés, hogy ő nem is lehet kiút, megoldás, iránymutatás és eszménykép. Nem arra való. Ifjúságot nevelni csak elrendezett, nyugodt, harmónikus erkölcsi világképpel lehet. Olyannal, amilyen Petőfi és Arany világa a János vitézben és a Toldiban. — A másik kísértés pedig onnan fenyeget, hogy egy forradalmi verseire, magyar sorskérdéses mondanivalóra leegyszerűsített Ady kiesik emberi nagyméreteiből, és a szemelvények piacán nacionalista forradalmár lesz belőle, nem több. Az orgonából tilinkó lesz. Arra is akadt példa a gyermekek feleleteiben, hogy a forradalmi frázisosság mennyire elöntötte az Ady-stúdium vacuumait. — Nem tudom ezek után, kell-e még boncolni, hogy Ady milyen mélyen belenyúlik szimbolizmusával kora gazdasági, társadalmi kettősségébe, s sokféle határhelyzete és schisothim lelkialkata szinte predestinálták a szimbolikus beszédre. Életforma és kifejezésforma valahonnan mélyről fakadón megegyeztek egymással.

Ha ennyire alkati kérdés, látásmód, látásforma kérdése Adynál a szimbolikus költés, akkor érthető már, milyen idegekben székelő, mennyire életnek ügye nála a költés. Az Ady-versnek éppen az a csodája, ahogyan benne szimbolikusan elsősejlik a konkrétumon az elvont, az elvonton a konkrétum. A bujósdi játék megleshető és lefülelhető jelzőn, igén. . . A „Párisban járt az ősz" c. versben a lelkében égő kis rőzse-dalok „füstösek, furcsák, búsak, bíborak,". A füstös és a bíbor értelmezőjelzők a rőzseképzetre utalnak, a furcsa és bús jelzők a dal-

képzetet tekintik. Pontosan az absztrakt és a konkrét között kialakuló egymásnak felelgető, jelezgető, egymásba átmenő, újra szétkülönülő játékosság, életesség adja meg a szimbolumnak a kifejező erejét.

Mindebből azonban az a mi nagy kérdésünk, mennyit és hogyan fog fel a 14 éves. A vizsgálati kérdések azt bizonygatják, hogy fogalmilag bizony édeskeveset. Kár, hogy a tankönyv az esztétikák tudományos meghatározására törekedvén erőlteti itt a definíciót: tág a meghatározás: a metafora jobban belefér, mint a szimbolum. Helyesebb volna itt a másik fogalomszerző logikai eljárást alkalmazni: a körülírást. Nemcsak hasonlítani kell a metaforázáshoz, hanem élesebben meg is kell különböztetni tőle. Továbbá nem a szimbolumot kell itt csak megközelíteni úgy általában, hanem az Ady-szimbolumot. Legjobb egy tipikus szimbolista verset választani, amilyet a tankönyv egyet sem közöl, pl. olyat, amelyet maga Ady kommentált, mondjuk Jó Csönd-herceget. Az éjszakai, egyedüllétes Borzongás a legtöbb gyermeknek fogvacogó élménye. Adjuk a magyarszakosoknak ki kísérletnek, mérjék fel, mennyire appercipiálja a gyermek a verset.

Most már lépjünk közel a gyermekek válaszaihoz! A 14 éves gyermek forradalmi versanyagon, a társadalmi elkeseredést megkiáltó verseken tájékozódván jóval objektíváltabb élményt szerez, mint szerezne mondjuk Ady szerelmi verseinek szimbolizmusából. A szemelvényanyagon a gyermek elboldogul a megszemélyesítésről és a hasonlatról tanult ismereteivel. Így hát a szimbolum lényegét puhatoló kérdéseimre általában 2 alaptípusú feleletet kaptam. Az egyik csoport megelégszik azzal, hogy a szimbolum meghatározásából csak a genus proximumot mondja. V.I. jeles kisleány ilyen meghalványult definíciódarabkát ad vissza a tankönyv tudományosan elméleti meghatározásából: „Eszköz. Pl. a Nyár heves. A nyár a parasztságot(?) képviseli. Egy-egy gondolat kifejezése." Láthatni, hogy ez a genus nem is olyan közeli. A kérdéses mondata pedig jelzi, hogy a Nyár=forradalom szimbólumot nem tudta megfejteni. Ugyancsak a tankönyvet variálja egy kitűnőrendű kisleány K.É.: „Egy gondolat vagy eszme szilárd(?) kifejezése. Nyár, páva-forradalom, szem=élet, verekedés=politikai harc." Többen elégnek tartják a szimbolum fogalmára a „költői kifejezést".

A másik csoport a hasonlat irányában tapogat, szajkózván vagy félreértve a tankönyvet. B.J. kitűnőrendű leánykát idézzük: „Költői eszköz, világosabbá teszi a költeményt, valamit valamihez hasonlít." A képes beszédben a fogalmak párhuzamosítását hibázza el H.G. közepesrendű kisleány: „A nyarat hasonlítja a néphez, mert az is olyan." Nem tudni, honnan vehette meghatározását a 13 éves kisfiú SZ.O.: „A jelkép az, amikor(?) a költő valami más fogalommal helyettesíti az igazit." Egy eleveneszű, ötletes kisfiú, a 13 éves V.G. ezt a tautologiát izzadta ki magából: „A jelkép olyan költői kifejezés, amellyel valamilyen tárgyat szimbolizálunk, vagyis más meghatározással írjuk le (?)"

Haszontalan munka, mert tömény verbálizmusnál egyebet nem eredményezhet a szimbolum meghatározásának erőltetése. Ha a fenti feleletek nem győztek meg az eredménytelenségről, hadd idézzünk egy párat a teljes félreértésekből, ill. abból a lélektani helyzetből, amikor a fogalomnak egyetlen jegye sincs a tudatban, s a tankönyv szavaira sem emlékezünk, hanem merőben a szimbólum jelképszavából próbál a megszorult kamaszka valamit kiagyalni. S.J. közepesrendű fiú az összetétel előtagjából, a jel-ből épít meghatározást: „A jelkép nem más, mintha valakit jellemzünk." Az összetett szó utótagja, a kép visz félre egy lassú észjárású fiút, H.I.-t: „A költő valamit úgy leír, mint egy festő lefesti a képet." Többeket, még jelesrendűt is megzavart a jelkép-eszménykép rokon összetétel. H.M. kitűnőrendű leányka ezt mondja: „A képben attól különbözik, hogy ezt

példaképnek választják." F.I. jórendű kisleány: Ady jelképének Dózsa Györgyöt tartja." E tévedésben az is segítette a gyermekeket, hogy Ady jelkép fogalmának a magyarázata a Dózsa György unokája c. vers után következik. Egy nagyon gyenge 16 éves fiú, ki szintén eszményképre gondol: „Valaki elhatározza, hogy ő is úgy fog dolgozni vagy tanulni."

A gyerekek gyakran éltek azzal a jelzéssel, hogy egyenlőségjelet tettek a szimbólum és a szimbolizált közé (pl. páva-szabadság). Szívesen vettem ezt, mert jelzi a szimbólum költői azonosító munkáját, és elkülöníti a hasonlattól, amely a hasonlónak csak 1—2 vonását veti egybe a hasonlítottal. A hasonlat — „olyan", a szimbólum — „az".

A szimbolizmust a metaforázásról még egy lényeges vonása különbözteti meg: dinamikus jellege. A metafora sztatikus kifejező eszköz, a szimbólum — szerkezeti állandó. Ez pedig nem elhanyagolható mennyiség, amikor arra gondolunk, hogy az epigonnemzedék szalonköltészetéből kirekedtek a tömegek, s éppen a társadalmi mozgás problematikája, s a költői álló világképből éppen Adyval léptünk át egy recsegő-ropogó-forrongó krízisvilágba. (Az 1900-as év a fizikai világképváltozásnak is világkorszakos dátuma, Planck quantumelméletének születési éve!)

Ha valaki ezek után a mellemnek szegezné a kérdést, hogy most már mondjam meg, milyen Ady-verseket szabad és kell tanítanunk az általános iskolában, nem tudnék választ adni. Helyesebben azzal válaszolnék, hogy bővítsük ki a vizsgálatok körét, elsősorban a tankönyv versei tekintetében, több iskola végezze el a vizsgálatokat, mert két osztály vizsgálata egyáltalán nem mérvadó az országos helyzetre vonatkozólag. Arra a kérdésre is, hogy mit adjunk még, vagy a régiek helyett Adyból, arra is a választ a 14 éves gyermekek adhatják meg. Nekünk pedagógusoknak egyet kell nagyon megfontolnunk, hogy ezt a kérdést nem lehet íróasztal mellett eldönteni, hanem csakis az iskolapadokban. Válogassunk verseket, amelyeket lélektani vizsgálatok rostálnának meg az ifjúság számára.

Valahogyan mindnyájan azt szeretnénk, hogy az Ady-versek beleérjenek gyermekeink életébe, olyanképpen mint ahogyan egyik képével történt a tatai régi gimnázium egyik IV. osztályában. A tanár egy tetszés szerinti vers elemzését adta fel házi feladatnak. A számonkérésen számbavették a terítékre került költők verseit. Kisült, hogy nagy mennyiségben Petőfi és Arany-versek kerültek elő. — Adytól dolgozott fel valaki verset? — hangzott a tanári érdeklődés. Egy fiú jelentkezett a Bujdosó kuruc rigmusával. Felolvasta az elemzést és nagyon szerencsésen idézte a befejező szakot:

Elbocsát az anyánk csókja,
Minden rózsánk véres rózsa,
Bénán esünk koporsóba,
De: így éltünk vitézmódra.

Minden érthető volt a fiúnak és az osztálynak, csak a rózsakép jelentése nem. Sok-sok tanári noszogatás után sem sikerült zöld ágra vergődni benne. Már jelest ígérgetett a tanár, már kettőt a szerencsés megfejtőnek. Senki. . . Már hármat. . . Amikor egyszer csak valaki mozog az első padokban. . . Szilas Jenő, egy kis puer, aki 3. elégtelenjét siratta óra eleje óta. Könnyeiből lassan kiemelkedve jelentkezésre lendül a nemtudás néma csendjében. — Te tudod, Jenő? — Igen, Tanár úr kérem, a rózsa itt az életörömet jelenti. . . Hurrában tört ki az

osztály a nagy megfejtésre. Jenő örült is, sírt is... Siratta az elégteleneket, örült a 3 jelesnek. Jenő miért sírsz? — Tanár úr, kérem, az én rózsám is véres rózsa. — Persze Jenő telitalálata eltörölte az elégteleneket... abban a gyönyörű percben, amikor élet és irodalom találkozott.

Hát így az Ady-versek!

Петер Ваш:

АДИ В ВОСЬМОМ КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Эндре Ади, великий революционный поэт Венгрии первых десятилетий двадцатого века. Язык и символика его стихов трудна для усвоения детьми 10—14-и лет.

Автор как педагог — практик в отдельности анализирует стихотворения, входящие в материал указанного класса, указывая при этом путь преодоления трудностей

Peter Vass :

ADY IN THE EIGHTH CLASS OF THE GENERAL SCHOOL

Ady is the great Hungarian revolutionary poet of the first decades of the 20th century. The symbols and style of his poetry is difficult for 10 to 14 years old children. The author, as a training teacher, analyzes the poems taught in this age one by one, showing the way to the pedagogues as how to overcome difficulties in analyses.

GÖLLESZ VIKTOR

EGYES BETŰELEMEK GÁTLÓ HATÁSA AZ ÍRÁS AUTOMATIZÁCIÓJÁRA ÉS A TEMPÓGYORSÍTÁSRA

A *Nemzetközi Nevelésügyi Egyesület* 1948-ban Genfben tartott konferenciája — az írástanítás kérdéseivel foglalkozva — néhány olyan megállapítást tett, amelyek szerint az írástanítás módszereit és az írások típusait tekintve, világszerte vannak még tennivalók. E megállapítások közül különös figyelmet érdemelnek azok, amelyek arra hívják fel a figyelmet, hogy *a tanítási módszerek nem veszik eléggé figyelembe a gyermekek képességeit*, valamint azok, amelyek arra utalnak, hogy *a legalkalmasabb írástípus meghatározása, kiválasztása még a jövő feladata.* Az írástanítás kérdései a hazai szakembereket is foglalkoztatják, s ha különböző nézőpontokból vizsgálva is, de állandóan felszínen vannak (lásd *Vincze Antalné* 1955., *Speizer Márton* 1956., *Gémesy Tiborné* 1958., *Hunyadi Zoltán* és *Udvarhelyi Gyuláné* 1958., *Békés Ferenc* 1961., *Makoldi Mihályné* 1961., *Illyés Sándor* 1959 és 1961., valamint *Justné Kéry Hedvig* 1958 és 1962. tanulmányait).

Jelen dolgozatunkban az írásban, pontosabban írott betűinkben rejlő néhány olyan tényezővel foglalkozunk, amelyek — tapasztalataink szerint — nehézségeket támasztanak az írástanulás kezdeti szakaszán az írásmotorica elsajátításában, de az automatizált írás tempógyorsításában is.

I.

Különböző betűformákkal tanított — párhuzamos — osztályok tanulóinak írását vizsgálva javasoltuk, hogy írott kisbetűinket a háromsorközös írófüzet alapvonaláról kiinduló kezdővonallal lássuk el (Tapodi—Göllesz 1958.). A jelenleg alkalmazott betűformák egy része ugyanis kezdővonalnélküli (pl.: *a, o,*), más része a vonalköz különböző téregységeiből, illetve ezeknek különböző pontjairól induló kezdővonallal (pl.: *e, s, b* stb.), s végeredményben az írott kisbetűk írása 5 különböző vonalvezetéssel kezdődik — akkor, ha a betűket önállóan vagy szókezdőként írjuk. (Pl.: *a, b, i, r, t.*) Az írás elsajátításán fáradozó gyermek az írás munkájának feltételeihez való hozzászokás, a betűalakok elsajátítása mellett lépten-nyomon találkozik *a kezdővonalakkal kapcsolatos téri becslés* feladatával is, mert a betűk kezdési helyének megítéléséhez csak a tényleges kezdés helyétől „távol" levő vonalak nyújtanak némi segítséget. Amennyiben azonban sorra megvizsgáljuk írott kisbetűink alakjait, kiderül, hogy ez a segítség nem egyértelmű, s írott betűink éppen a betűkezdés helyének megítélése szempontjából rendkívül sokfélék.

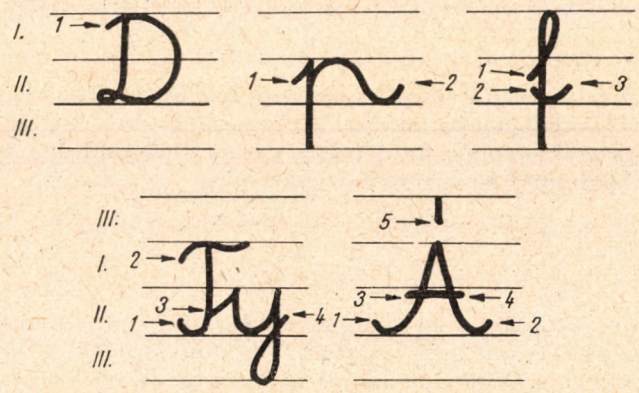
A téri tájékozódás támasztotta nehézség szempontjából írott kis- és nagybetűinket több csoportra oszthatjuk aszerint, hogy a betűk leírása során *hány alkalommal jelentkezik a téri becslés mint feladat :*

I. *D, O,*
II. *a, b, c, cs, d, e, g, gy, h, k, l, ly, m, n, ny, o, p, r, s, u, v, z, zs, C, Cs, E, F, G, Gy, H, I, J, L, Ly, M, N, Ó, P, S, T, U, V, Z, Zs,*
III. *á, é, f, i, í,* (!), *j, ó, sz, t, ty, u* (!), *B, É, I* (!), *Ö, Ő, R, Ü* (!),
IV. *ö, ő, ü, ű,* (!), *A, K, Ny, Sz, Ty, Ü, Ú* (!),
V. *Á,*

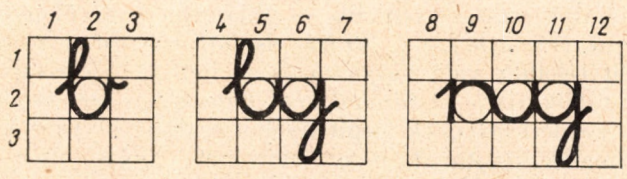
Az összeállítás első csoportjában csupán két betű szerepel. Mindkét betű esetében egy-egy alkalommal jelentkezik a téri becslés feladata. A „*D*" végvonala a felső vonalközben végződik, míg az „*O*" írását a felső vonalközben kezdjük. Így érthető, hogy további csoportosításra nyílik lehetőség aszerint, hogy *a betű kezdő vagy végvonalának elhelyezése problematikus-e.*

Megjegyzendő, hogy elég gyakran tapasztalható az a változat, amikor az írott nagy „*O*"-t a felső vonalon kezdi írni a tanuló. A kezdés minden variációját láttam, s ez az az eset, illetve betű, amelynek már leírt betűképéből — utólag — nem állapítható meg a kezdés helye, különösen akkor nem, ha a betű szabályos, kerek.

A II. — III. — IV. „népes" csoportok mellett, az V. csoportot egyetlen betű az írott, nagy „*Á*" képezi. Az egyes csoportok egy-egy példáját mutatja be az *1. sz. ábra.*



1. sz. ábra : A téri becslés feladatának 1—5 alkalommal való előfordulása egy-egy írott, kis- illetve nagybetű esetében.

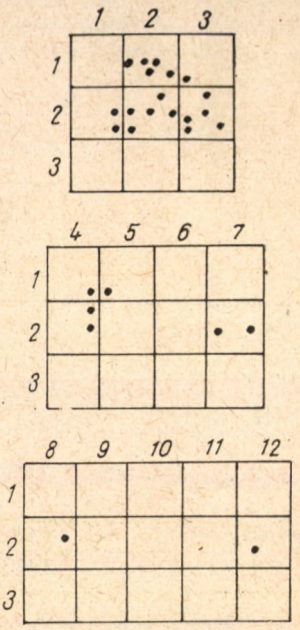


2. sz. ábra : Az írófüzet háromsoros vonalközrendszerének különböző téregységei. A példának vett „b", „ly" és „ny" betűk a vízszintes irányban 3—4, illetve 5, a függőlegesben pedig 2—3, illetve 2 téregységsorban helyezkednek el.

A betűk kezdő- és végvonalainak eme különbözősége, a vonalközökben való tájékozódás többrendbeli quantitatív és qualitatív feladatok elé állítja a tanulót.

Írott betűink vonalvezetésében általában a „*körös*" vonalak dominálnak, s ezen az alapon sok hasonlatosság fedezhető fel közöttük. A „*körös*" (vagy gömbölyített) betűk térbeli kiterjedtsége többek között azzal is jellemezhető, hogy hány szabályos kör vetíthető rájuk, s ha egy-egy kör által elfoglalt területet „*téregység*"-nek fogunk fel, kiderül, hogy betűink már a vízszintes irányban is igen különbözően 2—5 téregységnyire terjednek ki. (Lásd a *2. sz. ábrát!*) Az írófüzet vonalközrendszerét ilyen téregységekre osztva fel, s figyelembevéve az egyes betűformák kiterjedtségét a vízszintes irányban 12, a függőleges irányban— a három vonalköznek megfelelően — 3 téregységsor alakul ki. Az írott kisbetűk kiterjedtségbeni különbözőségére jellemző, hogy azok igen változatos formában 2—6 téregységben helyezkednek el.

Az 1—3, 4—7 és 8—12 téregységsorok megkülönböztetése nem csak a különböző kiterjedésű betűk írását *megelőző mozgástervezés* quantitatív különbözősége, hanem éppen a téri tájékozódásban támasztott fokozatosan nehezebb feladatok miatt is indokolt. A *3. sz. ábra* azt mutatja, hogy az egyes írott kisbetűknek a téri tájékozódás szempontjából elsősorban kritikus „végpontjai" a vázolt téregységrendszer melyik tagjaiban helyezkednek el. Ezeknek figyelembevételével könnyen belátható, hogy írott betűrendszerünk egyes alakjainak kezdő- és végvonalbeli különbözősége rendkívül bonyolult feladat elé állíthatja a tanulót.



3. sz. ábra : Az írott kisbetűk betűkezdő- és végvonalai, továbbá az ékezetek végpontjai a háromsoros vonalközrendszer különböző téregységeiben.

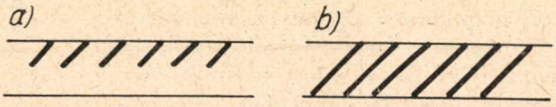
II.

Fentebb jelzett munkánkban meggyőző adatokat mutattunk be arra vonatkozóan, hogy *az alapvonalról induló betűkezdővonal segíti a tanulók téri tájékozódását, segíti a betűk kapcsolását, s ezeken keresztül gyorsítja az írástempót.* Biztos az is, hogy az ilyen kezdővonal *nem gátolja az írásmechanizmus kialakulását.* Mivel azonban a betűkezdővonalak alkalmazásának döntő előnyét éppen a téri tájékozódás elősegítésében láttuk, további bizonyítást érdemel az, hogy a néhány betű esetében jelenleg is meglevő (egyébként különböző!) kezdővonal vagy a következetesen az alapvonalról kiinduló kezdővonal felel-e meg az írástanulás kezdeti fokán álló tanuló képességeinek. A kérdés választ alábbi kísérletünk eredményei egyértelműen adják meg.

a) A tanulók (47 I. és II., 59 VI., VII. és VIII. osztályos értelmifogyatékos tanuló) 3 percen át két vonal által határolt vonalköz középpontjáról kiindulva 45°-os szögben, ferde egyeneseket húztak a felső vonalig.

b) Ugyanazok a tanulók a fenti feltételek mellett, de az egész vonalközt kitöltve, tehát az alsó vonaltól a felső vonalig húztak egyeneseket (lásd a *4. sz. ábrát!*).

A begyűjtött munkákat számszerűen értékeltük, s a két feladat megoldásából származó eredmények összevetéséből kiderült, hogy *a második (b) feladat lényegesen könnyebben megoldható a tanulók számára, mint a téri tájékozódás tekintetében is nehézségeket támasztó első (a) feladat.* Megfigyeltük, hogy a magasabb osztályok tanulói (VI., VII., VIII. o.) kisebb eltérést mutattak a két feladat megol-



4. sz. ábra : Az értelmifogyatékos tanulók téri tájékozódásának vizsgálatára alkalmazott feladattípusok.

dásában, mint azok, akik még az írástanulás kezdeti fokán vannak (I., II. o.). Kiszámítottuk az egy főre eső átlagteljesítményt (a három perc alatt húzott vonalak átlagos számát), valamint azt is, hogy egy-egy vonal meghúzása mennyi időt vett igénybe. Az *1. sz. táblázat* az I. és II., a *2. sz. táblázat* pedig a VI., VII. és VIII. osztályos tanulók eredményeit mutatja.

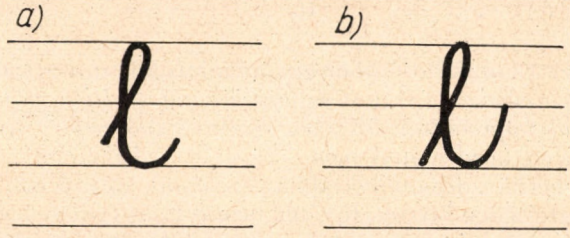
1. sz. táblázat

	Feladat típus	
	a.	b.
Átlag telj.	47	70
Idő sec.-ban	3,82	2,57

2. sz. táblázat

	Feladat típus	
	a.	b.
Átlag telj.	97	113
Idő sec.-ban	1,85	1,58

Bár a magasabb osztályok tanulói nem mutattak olyan kifejezett különbségeket az eredményekben, mint az alsóbb osztályok tanulói, a különbség azonban megmaradt. A megvizsgált *összes* tanulók esetében az *átlag idők* a következők voltak: „*a*" feladat esetében *2,83* sec. és „*b*" feladat esetében *2,07* sec. Az „*a*" és „*b*" feladatok megoldása közti különbség significansnak mondható és ez jelzi azt, hogy *a téri tájékozódás elősegítésének, az írástempó gyorsításának egyik lehetséges, helyes módja az alapvonalról kiinduló betűkezdővonal általános alkalmazása.*



5. sz. ábra : A főiskolai hallgatókkal végzett térbecslési kísérlet feladattípusai.

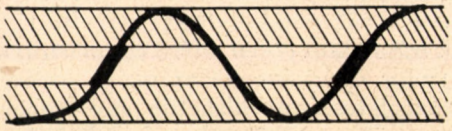
Valószínűnek látszott, hogy *a téri tájékozódás feladata az automatizált írásban veszít tempólassító jelentőségéből.* Ezért vizsgálatainkat kiterjesztettük felnőttek, elsősorban főiskolai hallgatók nagyobb csoportjaira is. Az alábbiakban bemutatjuk egy ilyen kísérlet eredményeit.

Az írott, kis „*l*" betű két alakját irattuk. Az „*a*" alak esetében a betűkezdő- és végvonal egyaránt kritikus, amennyiben mindkét esetben vonalközben kell meghatározni azt a téri egységet, ahol a vonalvezetés indul, illetve ahol befejező-

dik. A „*b*" esetben az indítás is és a végvonal is fix pontokhoz igazodik (lásd az *5. sz. ábrát!*). A főiskolai hallgatók egyik *63* főnyi csoportja *a-b* sorrendben, egy másik *45* főnyi csoportja *b-a* sorrendben írta az „*a*", majd a „*b*", illetve a „*b*", majd az „*a*" betűformát 1—1 percen át. A *108* főnyi kísérleti csoport összesített eredményei szerint az „*a*" típusból 1 perc alatt átlagosan 28-at, a „*b*" típusból 30-at írtak. Ez a különbség nem significans! Azt mutatja, hogy *ezen a szinten már nem okoz nehézséget a vonalközben való téri tájékozódás, illetve legalább olyan mérvű megkötöttséget jelent az a követelmény, hogy a betű kezdő- és végvonala is vonalra essen, mint pl. a pontos vonalközi kezdés.*

III.

Milyen legyen a betűkezdővonal? A néhány betű esetében jelenleg is alkalmazott kezdővonalakban *a balról-jobbra-föl irányuló vonalvezetés dominál.* Ezért e vonalak kivétel nélkül levezethetők az ún. sinus görbe azon szakaszából, amely ezt az irányt követi (lásd a *6. sz. ábrát!*). Amennyiben a sinus görbét a háromsor



6. sz. ábra : A sinus görbe egy szakasza az ún. „általános betűkezdővonal".

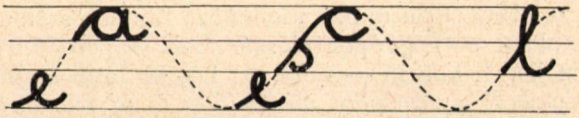
közös írófüzet vonalrendszerére vetítjük, azt tapasztaljuk, hogy az minden írott kisbetű lehetséges kezdővonalát magában foglalja. *A sinus görbe felszálló szárának középső szakasza* (a 6. sz. ábrában vastagítva!) felelhet meg az ún. *„általános betűkezdővonalnak"*. Ebből — a *7. sz. ábra* szerint — megfelelő idomulás útján levezethető az összes írott kisbetű kezdővonala. Az ilyen betűkezdővonal alkalmazása mellett írott kisbetűinket 3 csoportba sorolhatjuk:

1. Az első csoportba tartoznak az ún. kerekített betűk, amelyek *alulról-föl és jobbra tartó convex vonallal kezdődnek.* Ilyenek az *a, á, c, cs, d, g, gy, o, ó, ö, ő, r,* valamint a *z* és a *zs.*

2. A második csoportban egyaránt szerepelnek egy-, két- és háromsorközös betűk is. Kezdővonaluk *alulról-föl és jobbra tartó concav* jellegű, de *végső kimenetelükben nem egységesek.*

a) A legtöbb *egysorközös* és az *alsó kétsorközös* betűk esetében a felső vonaltól *hegyes szögben való törés* mutatkozik az alsó vonal irányában. Ilyenek: *i, í* (!) *j, m, n, ny, p, s, sz, u, ú* (!) (*ü, ű* (!), *v.*

b) A *felső kétsorközös* és *háromsorközös* betűk kezdővonala *concav* jellegű, amennyiben a felső vonalközben *balról-jobbra-föl,* majd *balra-le* irányt követ. Ilyenek: *b, f, k, h, l, ly,*



7. sz. ábra : A betűkezdővonalak levezetése a sinus görbéből. Az „általános betűkezdővonal" idomulása.

c) Egy felső kétsorközös és egy háromsorközös betű esetében a kezdő *concav jelleg* megmarad, de a felső sorközbe eső elemek megközelítik a *függőlegest*. Ezek: *t, ty,*

3. A harmadik csoportba két betű tartozik. *Egysorközösek*, kezdővonaluk *balról-jobbra-föl* irányuló *concav* jellegű. Ezek: *e, é.*

Az általános betűkezdővonal idomulására főként az 1. és 3. csoport betűinek esetében van szükség. Az idomult kezdővonal azonban *új alakjában is felfedezhető a sinus görbében.*

A betűkezdővonalak eme rendszere *kiküszöböli a jelenleg alkalmazott öt-féle betűkezdést, a kezdéssel kapcsolatos téri tájékozódás nehéz feladatát, s mint ilyen inkább megfelel az írás elsajátításán fáradozó gyermek képességeinek.*

IV.

Írott betűink vonalvezetésében a körös (vagy gömbölyített) vonalak, dominálnak, ennek ellenére néhány betűalak nem mentes az ún. „*szögletes*" vagy „*függőleges*" (merev egyenes!) elemektől. Ilyen írott kisbetűk pl. a következők: *m, n, ny, v.* E betűk mindegyike leírható a jelzett "szögletes" elemek nélkül, illetve ismeretes e betűk gömbölyített (kerekített!) változata is. E betűk eme változó alakjainak írása alapvetően eltérő egymástól, amennyiben a bennük szereplő *betűelemek* és az ún. *nyugvópontok* száma és minősége is különbözik. Így pl. a gömbölyített és szögletes írott kisbetűk egy csoportja betűelemeinek és nyugvópontjainak száma a 3. sz. táblázatban foglaltak szerint alakul.

3. sz. táblázat

	A betűelemek száma a típusban			A nyugvópontok száma a típusban	
	gömbölyített	szögletes		gömbölyített	szögletes
m	5	7		2	3
n	3	5		1	2
v	3	5		1	2
ny	7	9		3	4

A 3. sz. táblázat adatai azt bizonyítják, hogy a szögletes elem jelenléte

1. *kettővel növeli a betűelemek számát,*
2. *eggyel szaporítja a nyugvópontok számát.*

A betűelemek számának szaporítása azért is előnytelen mert az egyes — különböző tempóval írható(!) — *elemek közötti átmenetek számának növelését vonja maga után. A sokféle átmenet az írásmozgás egyre bonyolultabb tervezését*, mennyiségi és minőségi váltásait *teszi szükségessé, feladattá a tanuló számára.* Ez pedig önmagában is az írásbeli feladat quantitásának előnytelen növelését jelenti, eltekintve pl. a *Heron, E.* (1961.) által leírt minőségi feladatoktól, amelyeket e váltások az idegrendszeri típusukban különböző tanulók számára külön-külön jelentenek. Ugyanakkor a nyugvópontok számának szaporodása sem csak quantitatív szaporodást jelent, hanem — mint azt később látni fogjuk — *a szögletes elemek között elhelyezkedő nyugvópont minőségileg is új feladatot rejt magában.*

Mindezek — miként a betűkezdő és végvonalak különbözősége is — végeredményben tempólassító tényezőként jelentkeznek a gyakorlati írásban.

V.

Annak eldöntésére, hogy az írástempó szempontjából (lassítás vagy gyorsítás) a szögletes vagy a gömbölyített betűalakok előnyösebbek-e, a következő vizsgálati módszert alkalmaztuk. Félhomályú laboratóriumban az asztal lapján elhelyezett, s felülről erősen megvilágított füzetlapra írattunk. Írás közben felülről mozgófilmet készítettünk az író kézről, illetve a kialakuló betűről (szóról), s így

4. sz. táblázat

A betüelem	A ráforditott idő 1/24"-ban		%-ban	A betüelem	A ráforditott idő 1/24"-ban		%-ban
	6		8, 20				
	7	26	9, 45		12	15	20, 00
	7		9, 45				
	6		8, 20		3		5, 00
	19		25, 60		19		31, 70
	4	48	5, 40		3	45	5, 00
	25		33, 70		23		38, 30
Összesen:	74		100, 00	Összesen:	60		100, 00

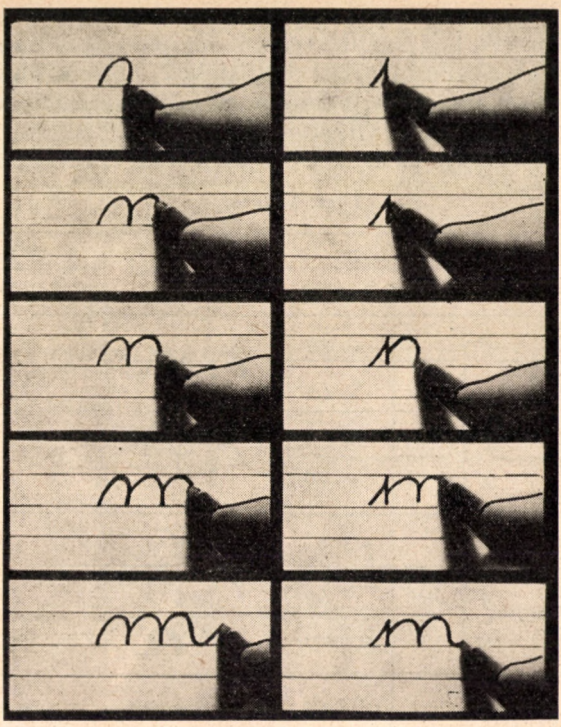
a betű (szó) kialakulása a film előhívása után, kockáról-kockára követhető volt. Minthogy a felvevőgép állandó sebességű, két azonos, de különböző módon megoldott feladat esetén a kezdő filmkockákat egymás mellé helyezve (a további kockák időben fedik egymást!) összehasonlítható volt a két betűalak globális képének kialakulása, de kialakulásuk részletei is.

A *4. sz. táblázatban* összehasonlítjuk a szögletes és gömbölyített „m" betűk egészére és egyes elemeik írására fordított idők értékeit. Mindenekelőtt feltűnik, hogy a szögletes típus esetében a betűt felépítő elemek száma kettővel több. Ez a körülmény egyúttal részleges magyarázata lehet annak a szintén szembetűnő különbségnek is, amely a két betűtípusra fordított összidők között igen kifejezetten mutatkozik meg.

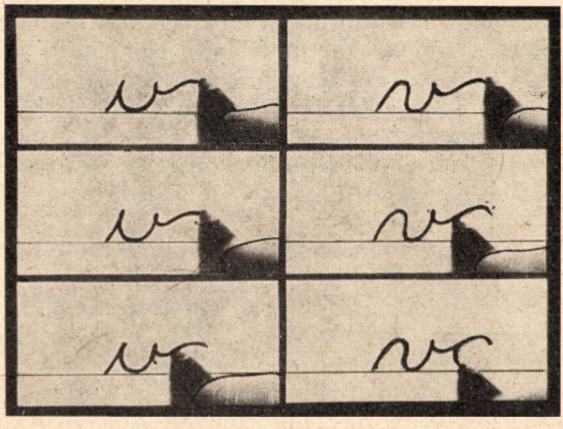
A két betűtípus leírására fordított idők közötti *0,5824* secundumnyi különbséget ($^1/_{24}$ sec. = 0,0416 sec.) a következő — táblázatunkból leolvasható — tényezők magyarázzák:

1. A szögletes típus betűelemeinek száma 7, a gömbölyített típusé 5.
2. A szögletes típusban 3, a gömbölyített típusban 2 nyugvó pont van.
3. A felülről lefelé haladó, „függőleges" vonal és az alulról, 45°-os szögben fölfelé tartó vonal *tempólassító* hatással bír. Ezzel magyarázható az is, hogy a *gömbölyített elemek közötti nyugvópontokra 3—4, a szögletes elemek közöttiekre pedig 6—7 időegységet fordított a kísérleti személy.*

Megállapítható az is, hogy a két betűtípus utolsó 3 eleme teljesen megegyezik. Ez a megegyezés vonatkozik az alakra és a ráfordított idők értékeire is. *A lényeges időeltolódás tehát a betűk elülső betűfelében levő tempólassítással magyarázható.*



8. sz. ábra : A gömbölyített és a szögletes betű kialakulásának képe filmkockákon. Az egymás mellett levő kockák időben fedik egymást.



9. sz. ábra : A „van" szócska írott képének kezdeti szakasza filmkockákon. Az egymás mellett levő kockák időben fedik egymást.

A *8. sz. ábra* az „m" betű két típusának kialakulását mutatja. Látható, hogy az ívelt (gömbölyített) betű befejezésekor a szögletes típus utolsó elemének nagy része még hiányzik. Mivel a felvevőgép sebessége ismert (kockánként $1/24$ sec.) könnyen kiszámítható az egy-egy betű, sőt az egyes betűelemek leírásához szükséges idő. Jelen esetben a gömbölyített betű leírása 0,58 sec.-al rövidebb időt vett igénybe. *E kis időmennyiség jelentősége a folyamatos írásban felbecsülhetetlen.* A *9. sz. ábrán* a „van" szócska írásának kezdeti szakaszát látjuk. Mindkét írás ugyanazon személytől származik. Látható, hogy már az első kapcsolódó betűk esetében *jelentős teljesítménybeli eltolódás jelentkezik a gömbölyített betűalak javára.*

Irodalom :

Békés Ferenc: *Az eredményfelmérés néhány szempontja.* Alsó tagozati oktatás-nevelés (A Köznevelés melléklete) 1961. 8.

Gémesy Tiborné: *Néhány megfigyelés a betűk alakításával és kötésével kapcsolatban a II. és III. osztályban.* Gyógypedagógia 1958. 2. (49—53).

Heron, E.: *Az ember individualis sajátosságainak megjelenése mozgásának tempójában.* Cikkismertetés a Magyar Pszichológiai Szle. 1962. 4. számában (515. old.).

Hunyadi Zoltán és Udvarhelyi Gyuláné: *Íráselemzés — írástanítás.* Alsó tagozati oktatás-nevelés (A Köznevelés melléklete) 1958. 8.

Illyés Sándor: Előadás a balatonfüredi Országos Gyógypedagógiai Kongresszuson 1959.

Illyés Sándor: *Az írásmozgások tervezése és automatizációja ráírásos és másolásos írástanulásnál.* Pszichológiai Tanulmányok III. (Bp. Akad. Kiadó) 1961. (585—596).

Justné Kéry Hedvig: *Az írástanítás és az írás megtanulása közötti összefüggésekről.* Pszichológiai Tanulmányok IV. (Bp. Akad. Kiadó) 1962. (139—154).

Justné Kéry Hedvig: *Az iskoláskor előtti íráskészség fejlődésének vizsgálata.* Pszichológiai Tanulmányok (Bp. Akad. Kiadó) 1958. (197—203).

Makoldi Mihályné: *A budapesti tantervi vita anyagából.* Alsó tagozati oktatás-nevelés (A Köznevelés melléklete) 1961. 9.

Speizer Márton: *Írástanítás az átmeneti tanévben.* Alsó tagozati oktatás-nevelés (A Köznevelés melléklete) 1956. 1.

Tabodi Ernő és Göllesz Viktor: *Az írástanítás néhány problémája.* Gyógypedagógia 1958. 4. (106—110).

Vincze Antalné: *Kiinduló írás — folyamatos írás.* Gyógypedagógia 1955. 3. (82—84).

Виктор Гёллес:

ТОРМОЗЯЩЕЕ ВЛИЯНИЕ ОТДЕЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ БУКВ НА АВТОМАТИЗАЦИЮ ПИСЬМА И НА УСКОРЕНИЕ ТЕМПА

Автор анализирует письмо детей, занимающихся в классах дефектологических школ в интересах отстранения тормозящих влияний вышеуканных факторов.

Viktor Göllesz :

IMPEDING EFFECT OF CERTAIN LETTER ELEMENTS ON THE AUTOMATIZATION AND SPEEDING OF WRITING

An examination into the writing of children attending classes of defective in the interest of the elimination of the impeding effects mentioned.

VODIČKA, A. (PRÁGA)

A BIOLÓGIA TANÍTÁSA CSEHSZLOVÁKIÁBAN AZ ÁLTALÁNOSAN MŰVELŐ ISKOLÁKBAN

Az általánosan képző iskolák áttekintése

A második világháború után felszámoltuk a régi burzsoa iskolarendszert, amely a magasabb műveltség megszervezését csupán az ifjúság jómódú családokból származó jelentéktelen részének tette lehetővé. Az iskolarendszer mély demokratizálása útján biztosítottuk a művelődéshez való jogot az egész dolgozó nép számára.

A háború előtti évekhez viszonyítva majdnem háromszorosára növekedett az általánosan képző iskolákban tanulók száma, a szakiskolákban tanulóké pedig kilencszeresére.

Főiskolákat és fakultásokat nagy számban létesítettek olyan helyeken is, ahol előzőleg főiskolák nem voltak.

Az általánosan képző iskola aránylag bonyolult fejlődésen ment át. Átszervezése napjainkban fejeződik be. Az átszervezés alapvető elve az iskola szoros kapcsolata az élettel, különösen a termelő munkával. A perspektivikus cél olyan teljes középfokú műveltség nyújtása az egész ifjúság számára, amely a tanulók életkora szerint két ciklusra oszlik.

Az első ciklust az *alapvető kilencosztályos iskola* alkotja, amely kötelező, általánosan művelő munka- és politechnikai iskola a 6-tól 15 éves ifjúság számára. Az egész ifjúság azután további műveltségét a második ciklus valamelyik iskolatípusában szerzi meg. A második ciklus iskolái közé tartoznak: *a szaktanintézet* (odborné učiliste), *az ipari tanulók iskolái* (učňovské školy), *középiskolák a dolgozók számára*, *általánosan képző középiskolák és szakiskolák* (odborné školy).

Teljes középiskolai műveltséget nyújtanak az általánosan képző, valamint a szakiskolák 3—4 évfolyamos fajtái. Ezek érettségi vizsgával fejeződnek be. Ez utóbbi a főiskolákon való tanulás előfeltétele.

Az ifjúság legnagyobb része a szaktanintézetekben és az ipari tanuló iskolákban tanul. Ezek az iskolák általában 2—3 évfolyamosak. Sikeres befejezésük után lehetőség nyílik a teljes középiskolai műveltség olyan megszerzésére, hogy az abszolvensek állást vállalnak, s közben a dolgozók középiskoláin vagy a szakiskolákban tanulnak.

Az érettségi vizsga letétele után a főiskolákon folytatják tanulmányaikat. A csehszlovák iskolarendszer alapja az alapvető kilencosztályos iskola, amely a népiskolákra (I. fok) és a II. fokú iskolára (6-9. évfolyam) tagozódik. Ez utóbbin az egyes tantárgyakat szakképesítéssel rendelkező tanárok tanítják. A tanítás hatékonyságának és minőségének emelésére irányuló törekvések egyre világosabban mutatják, hogy a szakképesítéssel rendelkező tanári munkát legalább néhány tantárgy esetében ki kell terjeszteni a népiskola magasabb évfolyamaira is. Másrészt ezek a törekvések olyan megfontolásokhoz vezetnek, amelyek szerint

célszerű lenne az alapvető kilencosztályos iskolát a hagyományos két foknál több fokra tagolni.

Az alapvető kilencosztályos iskola az ifjúság számára egységes általános és politechnikai műveltséget nyújt. Gondoskodik a tanulók tudományos világnézeti, eszmei, politikai, erkölcsi, esztétikai, testi és munkára való neveléséről. Segíteni az ifjúság mindenoldalú képzését és mindenoldalú nevelését a tantárgyak közös feladata. A tantárgyak közül fontos nevelői és képző feladatokat kell ellátniuk a természettudományos tantárgyaknak. Az élő és az élettelen természetről a tanulók elemi ismereteket már a népiskolában szereznek. Először az anyanyelvben (első és második évfolyam), azután a honismeretben (3—5. évfolyam). A második fokozaton a tanulók a 6—9. évfolyamon megismerkednek a biológiai és geológiai szakok alapjaival a *természetrajz* (přírodopis) című komplex tantárgyban. Fizikát a 7—9. évfolyamokon, kémiát a 8—9. évfolyamokon tanítanak. Az általánosan képző iskolák második fokán, azaz a középfokú általánosan képző iskolán, valamint a dolgozók középiskoláiban — amelyek differenciáltak — a biológia önálló tantárgy.

A biológia az alapvető kilencosztályos iskolában

A teoretikusok és gyakorló pedagógusok állandó törekvése a természetrajz tanítása terén az általánosan művelő iskolák egyes fokozatain biztosítani annak a kívánságnak a teljesítését, hogy a természetrajz tanítása mindenoldalú, egységes legyen, s a legalacsonyabb osztálytól kezdődően a legmagasabb osztályig folyamatosan szerepeljen. Mivel az élő és élettelen természet az ember természetes környezetét alkotja, s a tanulók mindkét terület iránt érdeklődnek, sőt mindkét területről tapasztalatokkal is rendelkeznek, szükséges, hogy a természettudományos oktatás az iskolába járás kezdetétől nyújtson ismereteket, s az élő- és élettelen természet tárgyairól és történéseiről szóló ismereteket úgy fejlessze, hogy végül is az egész tananyag a természet egységes képében kapcsolódjék össze.

Eleinte (a népiskolában) a természetről való tanulás nem tagolódik az egyes természettudományos tantárgyakra, de később — az általánosan képző iskola második fokától — külön tantárgyak keretében valósul meg. Ez a tagolódás olyan alapelvek alapján történik, amelyek a tudományok modern osztályozásainak megfelelnek.

Ugyanakkor biztosítani kell azt is, hogy az élő természetről szóló tanítás megfelelő támaszt kapjon a tanulóknak az anorganikus természettudományból, különösen a fizikából és kémiából szerzett alapvető ismereteiben.

Így keletkezik a tárgyak közti kapcsolatok bonyolult és nehéz problémája. Megoldásának sürgőssége egyre növekszik, szoros összefüggésben a biológiai tanítás tudományosságára vonatkozó igények növekvésével. Ezek az igények a biológiai tudományok fejlődéséből, valamint a társadalomnak azokból a követelményeiből fakadnak, amelyek az ifjúságnak a gyakorlati életre való előkészítését sürgetik. Mondhatjuk, hogy ez előtt a feladat előtt állnak az összes országok általánosan képző iskolái, s nem lehet állítani, hogy a jelzett problémát bármelyik országban is megnyugtatóan megoldották volna. Az oktatás tartalmának és módszereinek a csehszlovák általánosan képző iskolákban megvalósult reformja után is nyitott kérdés marad a természettudományos oktatás szervezése és egész koncepciója. Megnyugtató megoldása a pedagógiai elmélet és a kísérleti kutatás hosszú ideig tartó feladata lesz.

A jelenlegi óratervek és tantervek szerint a tanulók az élő és az élettelen természetről először a *környezetismeret* keretében (vecné učení, Sachkenntnis) tanulnak, amely nálunk a népiskola első és második osztályában folyó anyanyelvi oktatás része. Ez a tananyag a tanulók számára legközelebbi dolgok és jelenségek megismerésére összpontosul, s közvetlenül összefügg a tanulók otthoni és iskolai életével, valamint a természettel való érintkezésükkel egyes évszakok folyamán. Már itt különös gondot fordítanak a tanulók beszédjének és gondolkodásának fejlesztésére.

A harmadik osztálytól kezdve folyik a *honismeret* (vlastiveda) önálló tárgyként való tanítása. Ebben egészen az ötödik évfolyamig egyre világosabban különböztetik meg a természettudományos tananyagot a társadalomról szóló tananyagtól. A harmadik osztályban a honismeret (heti 3 órában) még egységes tantárgyat alkot, amelyben a természetről és a társadalomról szóló tanítás rendszerint kölcsönösen áthatja egymást. A tanulók itt megismerkednek néhány természeti tárggyal és természeti jelenséggel a természet vagy a termelési viszonyok által adott összefüggésekben (pl. a zöldséges kertben ősszel; házi és szabadon élő állatokkal; a gyümölcsöskertben, a mezőn stb.) és gyakorlatilag tesznek szert biztonságra az országutakon, gyakorlatilag tanulják meg az egészségről való gondoskodást és az egyszerű első segélynyújtást megsebesülés esetén.

A negyedik évfolyamon a *honismeretben* (3 óra hetenként) már világosan megkülönböztetik a természetről és a társadalomról szóló tanítást, amelyet hosszabb ideig tartó témák keretében nyújtanak. A természettudományos tananyagot főleg az őszi és tavaszi hónapokban tanítják. A tanulóknak itt meg kell ismerkedniök az iskola legközelebbi környékével, annak felületével és talajával, növényzetével és állatvilágával szoros összefüggésben a földművelő munkával és az ipari termeléssel.

Ezen a fokon a tantervek ilyen témákat írnak elő: a legelterjedtebb helyi kőzet és felhasználása, erdők, mezők (itt a gabona- és takarmányneműek, a talaj megművelése), rétek és halastó.

Az ötödik évfolyamon a honismeret tanterve (4 óra hetenként) *a természetről és a társadalomról szóló tanításra tagozódik*. A természettudományos oktatás súlypontját az élettelen természetről szóló tananyag (témák: víz, levegő, ásványok) alkotja, amelyben a tanulók előkészítést kapnak a természetrajznak a hatodik évfolyamon folyó tanításához. Továbbá itt szerepel két külön téma: egyik a gépek jelentőségéről a termelés számára (gép — az ember segítője), a másik a növények termesztéséről és az állatok tenyésztéséről az ipar számára. Végül tárgyalják az emberi test és higiéniája című témát, amelyben összefoglalják és elmélyítik a tanulók ismereteit a higiénia területéről, amelyeket az elmúlt években az alapvető higiéniai feladatok teljesítésekor szereztek.

A negyedik és ötödik évfolyamon a tanulók honismeretből már külön tankönyvekkel rendelkeznek. Ezeket a tankönyveket gazdag, színes illusztrációk ékesítik, s élő, érdekes stílusban írták őket (az előzetesen kidolgozott szakmai követelmények figyelembe vételével kiváló író írta őket).

A tankönyv segíti a tanulókat az iskolában szemléletesen átvett tananyag megszilárdításában, a könyvből tanulás jártasságainak és készségeinek a kialakításában, hogy az iskola első fokán való tanítási módból az átmenet az iskola második fokán való igényesebb tanítási módra ne legyen a tanulók számára túl gyors és nehéz.

A természettudományos oktatás alapvető módszere a népiskolában a tanár szemléletes tanítása. Ehhez kapcsolódik a tanulók munkája a természeti tárgyak

modelljeivel és egyéb szemléltető eszközökkel, a gyakorló kertben és az élő sarokban végzett munka, foglalkozások a természetben kirándulásokon, különböző munkahelyeken, filmek, diapozitivek vetítése, rádió és magnetofon szalagok hangfelvételeinek meghallgatása (pl. madarak s egyéb állatok hangjai). A tanár megfelelően felhasználja az oktatási módszerek gazdagságát és változatosságát: az induktív és deduktív eljárást a tanulók ismereteinek kialakításánál és alkalmazásánál, a tanulók azon képességeinek fejlesztésénél, hogy aktívan és — amennyire lehet — önállóan tudjanak dolgozni.

Az alapvető kilencosztályos iskola második fokán a biológiai tananyag négy alapvető szakra oszlik (botanika, zoológia, az ember biológiája és higiéniája, valamint általános biológiai összefoglalás). Ezek azután a geológiai szakokkal (mineralógia, petrografia, geológia és pedológia) — amelyeket a 9-ik osztályban tanítanak — egy közös, komplex tantárgyban, a természetrajzban (németül Naturkunde) kapcsolódnak össze.*

Ezt a tantárgyat egészében véve heti 9 órában tanítják: a 6. évfolyamon heti három, a 7—9. évfolyamokon pedig heti 2—2 órában.

A természettudományos oktatás szervezésére és tartalmának különböző felfogására vonatkozó tapasztalatok alapján (amelyeket a kutató és kísérleti iskolák különsen az 1957—1960 években hoztak nyílvánosságra), valamint arra a követelményre való tekintettel, amelyet a Csehszlovák Kommunista Párt Központi Bizottságának „Az iskola szoros kapcsolata az élettel és a műveltség és nevelés további fejlődése Csehszlovákiában" című 1959. évi áprilisi határozata tűzött ki, hogy az alapvető kilencosztályos iskola nyújtson „az egész ifjúságnak a 6. évtől a 15. évig *egységes*, *alapvető*, *általános politechnikai műveltséget* és készítse fel a termelő munkában való részvételre és a további művelődésre" — a biológiának a geológiával való összekapcsolása célszerűnek látszott. Ez az összekapcsolás lehetővé tette azoknak a nehézségeknek a megnyugtató megoldását, amelyek a természetrajz anorganikus részének egyrészt a kémiába (minerológia), másrészt a földrajzba (petrografia, geológia) való besorolása által keletkeztek. Így jobban sikerült összekapcsolni az élő és élettelen természetről szóló tananyagot, s könnyebbé vált a tanítás összekapcsolása a termeléssel, különösen a mezőgazdasággal. Így pl. a tanulók az alapvető műveltségbe tartozó ismereteket nyernek a talajról mind a biológiában, mind a geológiában.

Ezenkívül a természetrajzba sorolt természettudományos szakok összekapcsolása egy jól összeillesztett egészbe előnyös abból a szempontból is, hogy a tanulók tudományos világnézetének a kialakításához így egységes természettudományos alapokat adunk — a föld keletkezésétől, a földkéreg fejlődésétől, az élet keletkezésétől és fejlődésétől egészen az ember eredetéig és fejlődéséig, valamint az emberi társadalom keletkezéséig.

A második fokon folyó természetrajzi oktatás a tanulóknak a népiskolában szerzett tudására és képességeire épít s a következő alapvető ismereteket nyújtja:

* A biológiai és anorganikus tudományok egyes részeinek egy tantárgyon belüli mesterséges összekapcsolásával szemben már több mint egy század óta komoly ellenvetéseket támasztottak. A cseh elnevezés „přírodopis" (természetrajz, a természet leírása) már nem megfelelő, mert nem a természet három birodalmának (ásványi, növényi és állati) Linné-féle leírásáról van szó. Nem létezik olyan komplex tudomány sem, mint a „természetrajz". Az előző tantervekben sem volt természetrajz című tantárgy. Ennek ellenére fontos adminisztratív és szervezési okok játszottak közre, hogy az új tantervekben a „přírodopis" című tantárgy ismét szerepel, de a benne összekapcsolt biológiai és anorganikus szakok nem keverednek össze egymással.

6. évfolyam (3 óra hetenként, évi 99 óra):

Bevezetés (3 óra), benne az élő és élettelen természet viszonyáról; tájékoztatás a talajról, a növények, állatok és az ember egymáshoz való viszonyáról.

Állattan (46 óra). Az emlősállatok (20 óra) — Madarak (14 óra) — Hüllők, kétéltű állatok (4 óra) — Halak (4 óra) — A gerincesek jellemzése. Az állatok védelme (2 óra).

Ezenkívül elő van írva 2 kötelező laboratóriumi munka (a tej összetétele, a madártojás felépítése és összetétele).

Növénytan (46 óra). — *A növény élete* (30 óra), amely magában foglalja a növényi test felépítéséről (főleg morfológiai felépítésről) szóló ismereteket, ismereteket a növények táplálkozásáról és lélegzéséről, a növények életfeltételeiről, növekvéséről és mozgásairól, szaporodásáról és egyéni fejlődéséről. Ebben a terjedelmes tematikus egységben három kötelező laboratóriumi munkát kell elvégezni (a szár felépítésének megfigyelése és elemzése, a rügyek elhelyezkedése a szárakon, a virágok elemzése, a termékek és magok felépítésének megfigyelése, kísérletek a növények táplálkozása és lélegzése köréből, a növények növésének és mozgásának megfigyeléséből).

A virágos növények gazdaságilag fontos családjai (14 óra): keresztes virágúak, rózsafélék, burgonyafélék, ajakosak; rendszertani fogalmak (kategóriák): család, nem, faj; fák és bokrok termesztése és oltása, gyümölcsfajok új alfajainak kialakítása, I. V. MICSURIN.

A növények védelme (2 óra). — Kirándulás (2 óra).

7. évfolyam (heti 2 óra, összesen 66 óra):

Az élő test sejtes felépítése (4 óra) — itt 2 laboratóriumi munka (a sejtek és szövetek megfigyelése mikroszkóppal).

Állattan (29 óra).

Egysejtűek, tömlőbelűek, férgek, puhatestűek. Az állatok alkalmazkodása a környezet különböző feltételeihez. Rendszertani fogalmak: törzs és osztály. Ízeltlábúak (12 óra): rákok, pókok, rovarok. Ösztön a rovarnál. Kártevő rovarok irtása.

Laboratóriumi munka: a cserebogár testének felépítése, a rovarok megismerése kulcsok (atlaszok) alapján.

A gerincesek (5 óra): a gerinces állatok testi felépítésének összehasonlítása, a gerincesek fejlődésének és természetes rendszerének áttekintése.

Az állatok fontossága a természetben az ember számára.

Növénytan (29 óra).

Alsóbbrendű növények (7 óra): moszatok, baktériumok, gombák, zuzmók és mohák. Az élet feltételeihez való alkalmazkodás fejlődéséről. — Magasabbrendű növények (5 óra): harasztok, nyitvatermők, zárvatermők. Laboratóriumi munka: a magasabbrendű növények meghatározása kulcsok (növényhatározó)alapján.

A virágos növények gazdaságilag jelentős családjai (12 óra): nyírfafélék, fűzfafélék, bükkfafélék, bükkönyfélék, ernyősvirágzatúak, fészkesek, pázsitfélék. Takarmánynövények és gabonafélék termesztése. Mezőgazdasági szempontból fontos további növények (3 óra): cukorrépa, komló, len. — A növények fontossága a természetben és az ember számára (2 óra).

8. évfolyam (2 óra hetenként, 66 óra egy évben):

Az ember biológiája : Az emberi szervezet mint egész (3 óra). Laboratóriumi munka: a szövet megfigyelése mikroszkóppal. Támaszkodó és mozgató szervek (8 óra). Laboratóriumi munka. — A vérkeringés szervei, lélegző és táplálkozó szervek (15 óra). Ehhez 2 laboratóriumi munka — Táplálkozás. Anyagi és energetikai átalakulás (3 óra). Kiválasztó szervek és bőr. Belső elválasztási mirigyek (5 óra). Idegrendszer. Érzékszervek (12 óra). Az ember egészségének védelme és erősítése (8 óra). — Az ember egyéni fejlődése (4 óra) (itt felvilágosítás a nemi kérdésekről). — Az ember eredete és fejlődése (5 óra).

Megjegyzés : A tantervek összesen 5 laboratóriumi munkát írnak elő. Ezeknek gazdag tematikája a tanítók számára írt kézikönyvben van feldolgozva. A higiéniai tananyag nagyobbrészt az egyes szervek rendszerének a magyarázatához kapcsolódik.

9. évfolyam (2 óra hetenként, 66 óra évente):

Ebben az évfolyamban 50 tanítási órát fordítunk az anorganikus természetrajzra, amelyhez általános biológiai összefoglalás kapcsolódik (12 óra). Körülbelül 20 tanítási órát fordítanak a *mineralógiára* (általános és speciális), 10 tanítási órát a petrografiára és általános geológiára, a többit történeti és regionális geológiára, amelyhez rövid témákat kapcsolnak a pedológiából. Ezt a tananyagot jelentős mértékben laboratóriumi módszerekkel tanítják (az előírt 4 laboratóriumi munkán kívül a lehetőség szerint megfigyeléseket végeznek terepen; fontos itt az iskola környékének geológiai gazdagsága). A történeti geológiában tanítják OPARIN elméletének az élet keletkezéséről szóló leegyszerűsített magyarázatát, s aztán komoly figyelmet fordítanak az élet fejlődésének jelentős paleontológiai bizonyítékaira (itt segítenek az AUGUSTA—BURIÁN-féle ismert paleontológiai fali képek).

Az általános biológiai összefoglalás elmélyíti az általános biológiai ismereteket az organizmus és környezet egységéről, az organizmusok közti kapcsolatokról, és áttekintő tájékoztatást ad az organikus világ fejlődéséről (a darwinizmus elemi alapjai), a biológiai és geológiai tudományok jelentőségéről a népgazdaság számára és a tudományos világnézet szempontjából.

A természetrajzi oktatás tartalmának idézett áttekintéséből megállapítható, hogy a tananyag didaktikai rendszerét az egyes évfolyamok tanulóinak szellemi fejlődését figyelembe véve állapították meg és ugyanakkor biztosították azt is, hogy a növénytan tanítása — amely a második félévben szerepel —, amennyire csak lehet, támaszkodhassék a természetben való közvetlen szemléletre. Közben gondolnak arra is, hogy a tananyag elrendezésében a megfelelő tudományszakok tudományos rendszerét minél jobban megőrizzék.

A tananyag beosztása jól megfelel a munkaoktatás című tantárgy szükségleteinek is (erre a tantárgyra heti 3 tanítási óra jut minden egyes évfolyamon). Ezen belül sor kerül növénytermesztő és állatenyésztéssel kapcsolatos munkákra, a lányok pedig a táplálkozás alapjaival (8. évfolyam) és a gyermekgondozás alapjaival (9. évfolyam) foglalkoznak. Mivel a biológia a 6—9. évfolyamon és jelentős mértékben a 8. évfolyamon sem támaszkodhatik a tanulók kémiai ismereteire — kémiát csak a 8. évfolyamtól kezdve tanítunk —, ezért gondoskodás történik arról is, hogy a feltétlenül szükséges kémiai fogalmakat legalább informatív jelleggel a biológiában megmagyarázzák. Ez szükséges, mert

a biológia tanítás politechnikai irányultsága a tananyag fiziológiai és ekológiai oldalának a kihangsúlyozását eredményezi.

A tananyag terjedelme jelentősen az *alapismeretekre* korlátozódik, hogy a tanulók ne legyenek túlterhelve a tankönyvekből való otthoni felkészüléssel. Az oktatásban (az új ismeretek elsajátításakor) a hangsúly a tanulók aktivitására és önállóságára helyeződik. Ezért sokszor sor kerül a naturáliák modelljeinek frontális megfigyelésére (nagyítóval is, s a 7. évfolyamtól mikroszkóppal), az élősarok felhasználására, iskolai kertre, kirándulásokra a természetben, a szemléltetés egyéb fajaira, különösen a film, diafilm, mágneses tábla, flanelograf stb. használatára.

A tanulók minden évfolyamon öt kötelező laboratóriumi munkát végeznek. Ezeken az osztályokat rendszerint két részre osztják, és a tanulók önállóan dolgoznak. A tanítás folyamán a tanulók olyan irányítást kapnak, hogy a tanításon kívül is ismerjék meg a növényeket, állatokat, ásványokat, kőzeteket. A tanterv egyenesen előírja, hogy a tanulók gyakorlatilag ismerjék meg a növény- és állatfajták bizonyos számát (legalább 100—150) és fel tudjanak ismerni 20—30 kőzetet és ásványt. A tanulóknak nemcsak az előírt alapismereteket kell szilárdan elsajátítaniok, hanem bizonyos laboratóriumi jártasságokat is kell szerezniük, továbbá ki kell alakítaniuk azt a képességet, hogy a szerzett ismereteket és jártasságokat gyakorlatilag fel tudják használni, valamint azt a jártasságot, hogy a természettudományos irodalmat ismereteik növelésére fel tudják használni.

Mindenfajta természetrajzi oktatásnak fontos nevelési jelentősége van. A tanulókat a tudományos világnézet kialakításához, ateizmushoz, a kommunista erkölcs elveinek megismeréséhez, a munkához való kommunista viszony kialakításához vezeti. A tantárgy nevelő hatásának megerősítése végett a tanár számára a kommunista nevelés speciális metodikai kézikönyvei készülnek. A kilencosztályos alapvető iskolába bevezettek nem kötelező tantárgyakat is, köztük *praktikumot természetrajzból* (heti 2 óra). Ezen azok a tanulók, akiket a természetrajz különösen érdekel, nemcsak tudásuk körét szélesíthetik, hanem elsajátíthatnak különböző gyakorlati jártasságokat és módszereket, pl. az akváriumok, herbáriumok, rovargyűjtemények készítéséből, csontvázkészítésből, a mikroszkóphasználat technikájából, méhészetből, selyemlepke-tenyésztésből, a terepen folyó geológiai munka stb. köréből.

Fontos az iskolák anyagi felszerelése is, így különösen a természetrajzi kabinetek, speciális tantermek a természetrajz oktatása számára, élősarkok és iskolai telkek biztosítása. Egyre gyakoribb a modern oktatási segédeszközök, különösen filmek, diafilmek, magnetofon stb. használata.

Biológia a második ciklus iskoláiban

Mint már cikkünk bevezető részében említettük, az alapvető kilencosztályos iskola elvégzése után az egész ifjúság tanulmányait a második ciklus valamelyik iskolafajtájában folytatja. A tanulók számára itt lényegében három lehetőség nyílik: tanonciskolába vagy ipari tanuló intézetbe járnak (az ifjúság zöme), vagy szakiskolában tanulnak (amely nem fejeződik be érettségi bizonyítvánnyal), esetleg középfokú szakiskolába járnak, vagy tanulmányaikat az *általánosan képző középiskolában* folytatják. Ennek az iskolának egyik főfeladata, hogy felkészítse az ifjúságot a főiskolákon való továbbtanulásra. Az adatok azt mutatják, hogy az általánosan képző középiskolát végzett tanulóknak kb. a fele folytatja tanulmányait a főiskolákon; a többiek egyenesen a gyakorlati foglalkozásokba mennek:

vagy előbb középfokú szakmai műveltségüket egészítik ki a középfokú szakiskolákon végzett lerövidített stúdiummal, vagy megszerzik az igényesebb munkák végzéséhez szükséges képesítést lerövidített időn belül. Sokan levelező úton tanulnak tovább a főiskolákon. Ezért az általánosan képző középiskola feladatának és tartalmának a megállapításánál figyelembe vették mind a három útnak a követelményeit, amelyre az abszolvensek léphetnek. Az általánosan képző középiskola feladata az ifjúság számára teljes középiskolai általános és politechnikai műveltség nyújtása; továbbá bizonyos szakmai előkészítés a népgazdaság és kultúra valamelyik ágában való munkára. Az oktatás itt szervesen egybekapcsolódik a tanulók termelő munkájával az ipari és a mezőgazdasági üzemekben (8 óra hetenként, ebből 2 órát elméletre fordítanak).

A tanterv lehetővé teszi a tananyag differenciálását úgy, hogy az általános alaptípuson kívül létezik *két kísérleti variáns: matematikai-fizikai és kémiai-biológiai*. A heti kötelező tanítási órák száma mindegyik típusban azonos (36 óra hetenként). A differenciáció nem mély és főként a matematikai és természetrajzi órák keretében valósul meg. Ahogy már magának a kísérleti variánsoknak az elnevezése is mutatja, az általánosan képző középiskola szervezése mindmáig nem végleges s belátható időn belül módosulni fog.

Biológiát mindegyik típusban tanítanak, de mindegyik típusban más óraszámmal: az alapvető típusban minden évfolyamon 2 órában, összesen 6 tanítási órában hetenként, a kémiai-biológiai variánson összesen 8, és a matematikai-fizikai variánson csak két tanítási órában hetenként a 3. évfolyamon. A középfokú általánosan művelő iskola biológiai oktatásának teljes megértése szempontjából leglényegesebb az alapvető típus biológiai tanterve, ezért ezt részletesebben ismertetjük.

Az alapvető típuson a biológia tanítása a kilencosztályos iskolában folyó biológia tanítás eredményeire épül és tekintettel van a tanulók előtanulmányaira különösen kémiából, fizikából, földrajzból s egyéb tantárgyakból. Az első ciklustól eltérően — ahol a tananyag súlypontja az organizmusokról szóló konkrét és szemléletes ismereteken és a biológiai törvényszerűségek legegyszerűbb ismeretein van — ezen a fokon hangsúlyt kap a termelési gyakorlat, az egészségről való gondoskodás és a tudományos világnézet (általános biológiai ismeretek, különösen a fejlődésről és öröklésről) számára fontos biológiai törvényszerűségek mélyebb megismerése (fiziológia, ekológia).

A biológia elméleti alapja a jelenkori darwinizmus, amely megfelel a micsurini irányzat felfogásának a biológiában és I. P. Pavlov fiziológiai iskolája eredményeinek. Az új tankönyvek kidolgozásakor tekintettel vannak a sejtről, öröklődésről, az anyagok és az energia általakulásáról szóló hozzáférhető korszerű ismeretekre. A tantervekben és tankönyvekben a tananyag kiválasztása az alapismeretekre korlátozódik, de ugyanakkor gondolnak arra is, hogy a tanítás folyamán és a szakkörökön tovább fejlődjenek azoknak a tanulóknak az ismeretei, akik a biológia tanulása iránt különös érdeklődést mutatnak.

A biológiai oktatás célja: 1. A tanulóknak alapvető ismeretek nyújtása a fő biológiai szakok — botanika, zoológia, az ember biológiája, higiéniája és az általános biológia — tartalmáról, elméleti és gyakorlati jelentőségéről. Egyidejűleg tájékoztatni a tanulókat a további fontos speciális és alkalmazott biológiai tudományokról, valamint az emberi munkának azokról a legjelentősebb mezőgazdasági és egyéb szakjairól, amelyek a biológiára építenek (földművelés, erdészet, konzervipar, egészségügy stb.).

2. A tanulóknak mélyebb elméleti és gyakorlati ismeretek nyújtása néhány — a gyakorlat és a tudomány számára fontos — organizmusról, így pl. az antibiotikumok, fermentek gyártása, az öröklődhetőség és átalakulási képesség tanulmányozása, valamint a fejlődés megértésének stb. szempontjából fontos organizmusokról. Kiszélesíteni és elmélyíteni fiziológiából, ekológiából az organizmusok felépítése és funkciói közti kapcsolatokról szóló ismereteket.

3. Fejleszteni a tanulók megfigyelő képességét és jártasságait a laboratóriumi munkában, a természetrajz tanulásának munkájában és fejleszteni a biológiai ismeretek gyakorlati alkalmazásának készségeit.

4. Segíteni a tanulók tudományos világnézetének és ateista meggyőződésének a kialakítását, elősegíteni eszmei-politikai és munkára nevelésüket, a kommunista erkölcs kialakítását.

5. Segíteni a gondolkodás fejlődését, az érzelmek elmélyítését, a tanuló személyisége akarati oldalának a megerősítését.

A biológiai tananyag rendszerének áttekintése az alapvető típuson :

1. évfolyam (2 óra hetenként, 66 óra évente):

A növények biológiája (növénytan, botanika).

Bevezetés (2 óra), a növények biológiája című stúdium tárgya és módszerei. A növények felépítése és funkciója (25 óra). Magában foglalja a növények citológiáját, anatómiáját, morfológiáját, amelyet dinamikusan fejtünk ki (a funkciókhoz való viszonyban), továbbá tartalmazza az alapvető ismereteket a növények biokémiájából és fiziológiájából (a növények táplálkozása, transpirációja, fotoszintézise, lélegzése, ingerlékenysége, növekedése és egyéni fejlődése). — A növények rendszere (25 óra), áttekintő magyarázat filogenetikus szemszögből. — A növények és a környezet (10 óra), magában foglalja a növény ekológia alapjait a gyakorlat (különösen a földművelés) számára fontos ismeretek hangsúlyozásával.

Összefoglalás (4 óra): a növények biológiájából az ismeretek fejlődésének az áttekintését majd gyakorlati felhasználását ismerteti. Ez a rész a növények védelme a természetben című fejezettel végződik.

A tanterv 8 laboratóriumi munkát és 2 kirándulást ír elő.

2. évfolyam (2 óra hetenként, évi 66 óra):

Az állatok biológiája (állattan, zoológia).

Bevezetés (2 óra), hasonló mint a növénytanban. — Az állatok fejlődése és rendszere (36 óra), az élőlények egész rendszeréről ad áttekintő magyarázatot a fejlődés szemszögéből és tekintettel az alapvető általános biológiai ismeretekre, mint pl. a sejtek és szövetek differenciálása, tojás megtermékenyítése, s az organizmusok egyéni fejlődése, csíra-levelek, organogenezis, regeneráció stb. A gerinchúros állatokat itt csak nagy vonalakban tanítjuk, mert önálló téma keretében is foglalkozunk velük.

A gerinchúros állatok fontos szervei felépítésének és funkciójának áttekintése tekintettel az emlősállatokra és az emberre (14 óra). — Elsősorban az összehasonlító morfológia és anatómia ismereteiről van szó, amelyeket felelevenítünk a harmadik évfolyamon az ember biológiájának tanításakor. — Élőlények és a környezet (10 óra), hasonló értelemben mint a növénytan megfelelő témája. Különös figyelmet fordítanak a háziasításra, a mezőgazdasági állatok tenyésztésére, s hasznosításuk növelésére. Befejezés (4 óra) a zoológiai alapvető ismeretek fejlődésének áttekintését adja s tájékoztat az állattan gyakorlati hasznáról. —

A tanterv nyolc laboratóriumi munkát és két kirándulást ír elő.

3. évfolyam (2 óra hetenként, 60 óra évente):

Az ember biológiája (33 óra).

Az ember biológiájában nem tanítjuk a tananyag teljes rendszerét, amelyre egy egész évet fordítottunk az alapvető kilencosztályos iskola nyolcadik évfolyamán, hanem azoknak a fiziológiai és higiéniai ismereteknek az elmélyítésére törekszünk, amelyekre a tanulók bizonyos fokig előkészítést kaptak a kémiában, fizikában és állattanban, s amelyek különösen fontosak az általános műveltség, a gyakorlati élet (higiénia) és a tudományos világnézet kialakítása szempontjából. A tananyag tanításakor a tanulók áttekintésben ismétlik és felelevenítik régi ismereteiket, úgy hogy ez a biológiai szak is egészet alkot.

Az ember bilológiájának tananyaga ezekre a témákra oszlik:

Bevezetés (4 óra), amelyben elsősorban az emberi test anatómiáját ismételjük. — Az anyagok és az energia átalakulása. Táplálkozás (8 óra). — Az emberi szervezet tevékenységének irányítása (10 óra). Itt a tananyag súlypontja I. P. Pavlov magasabb idegtevékenységéről szóló tanának a magyarázata. — A munka fiziológiája és higiéniája. Az egészség védelme (5 óra). Különös figyelmet fordítanak itt a fizikai munka hatásának magyarázatára az ember fejlődésére és egészségére, a munka és a pihenés rendjére, az egészség védelmére balesetek és a foglalkozásból eredő megbetegedések ellen, a nép egészségvédelmének megszervezésére Csehszlovákiában. — Az emberi egyed keletkezése és fejlődése. Az ember eredete és fejlődése (6 óra). Ebben a témában kiszélesednek és elmélyülnek a tanulók ismeretei embriológiából és az ember törzsfejlődéséről. Különös hangsúlyt kap az emberi fajokról szóló ismereteknek és a fasizmus elleni harcnak a fontossága. A tananyag a szocializmusnak az emberiség egészséges fejlődése szempontjából való jelentőségéről szóló beszélgetéssel fejeződik be.

Megjegyzés: Lehetséges, hogy a tananyag elrendezése az új tankönyvekkel kapcsolatos munkák folyamán részleteiben módosul, de a koncepció egésze megmarad.

Általános biológiai összefoglalás (27 óra).

Bevezető (1 óra) az általános biológia alapvető kérdéseiről. — A szervezetek közös tulajdonságai (4—6 óra). A tananyag súlypontja az élet alapvető megnyilatkozásairól szóló magyarázaton kívül a sejtről és a szövetekről, a szervezet egységéről és az élet feltételeiről, a biológiai egyensúlyról a természetben, az embernek a természetre gyakorolt hatásának a magyarázatán van. — Öröklődés és változékonyság (10 óra) — a jelenlegi genetikából alapvető ismereteknek és azoknak az ismereteknek a magyarázatát tartalmazza, amelyeket a micsurini irányzat hozott a biológiában: a nemesítő munka jelenlegi problémáiról s feladatairól a szocialista gazdaságban. — Az ember keletkezése és fejlődése (10 óra) áttekintésben a darwinizmus alapjairól szóló ismereteknek az elmélyítése és kiszélesítése; az evolúciós elméletek történeti fejlődése csak nagy vonalakban.

Összefoglalás (2 óra) — a biológiai tudományok áttekintése és jelentősége.

A harmadik évfolyamban 6 laboratóriumi munka van előírva (4 az ember biológiájából, 2 az általános biológiából, és 2 kötelező kirándulás).

Megjegyzés: A biológiai tudományok jelenlegi eredményei, különösen az ismeretek fejlődése az ún. *molekuláris biológiában* behatóan megváltoztatta a biológiai problémák legnagyobb részéről kialakított eddigi elképzelések jelentős részét; az új tankönyvi koncepciónál egyértelműen megmarad a materialista biológia eszmei vonala, ugyanakkor megfelelő gondot fognak fordítani az új nézetek tudományos megbízhatóságára s a tanulóknak világo an meg-

mutatják a nyílt és megoldatlan kérdések tudományos megközelítését különösen a genetika és a fejlődéselmélet köréből.

A kísérleti *matematikai-fizikai variánson* a biológiát csak a harmadik évfolyamon tanítják (heti 2 órában, 60 órában évenként). A tananyag kiválasztása ama tanulók érdeklődésének figyelembevételével történt, akik a tanulásnak ezt az irányát választották és tekintetbe vette a tananyagnak az általános műveltség és a gyakorlati élet számára való jelentőségét. Fő figyelmet az ember biológiájára és higiéniájára fordítunk (40 óra), valamint az általános biológia néhány kiválasztott kérdésére (az élet keletkezése és fejlődése), amelyekkel kb. 15 órában foglalkoznak. Ezen a variánson is végeznek a tanulók laboratóriumi munkákat, éspedig négyet az ember biológiájából és kettőt az általános biológiából.

A kísérleti *kémiai-biológiai variánson* a biológiára egészében véve 8 tanítási órát fordítanak (az első évfolyamon 2 órát, a második és harmadikon heti 3 órát), de ugyanazon tanterv alapján folyik az oktatás, mint az alapvető típusban. A különbség az, hogy a második és harmadik évfolyamon heti egy órát a laboratóriumi munkákra és kirándulásra fordítanak. Ezáltal jelentősen elmélyülnek a tanulóknak azok az ismeretei és képességei, amelyeket a biológia tanítása folyamán szereztek.

Választható és nem kötelező tantárgyak az általánosan képző középiskolában

Az általánosan képző középiskola alapvető típusában is választhatnak a tanulók biológiából praktikus gyakorlatokat kötelező tárgyként (heti 2 órában a második és harmadik évfolyamon). Ezt a tárgyat akkor lehet bevezetni, ha az évfolyamról legalább 12 tanuló jelentkezik. Két részben tanítják. Az első részlegben a növényi és állati biológiából vannak praktikus gyakorlatok, a másodikban az ember biológiájából és az általános biológiából.

Mindegyik ágon jelentkezhetnek a tanulók valamelyik *nem kötelező tantárgyra*, amelyet mindhárom évfolyamon heti 2 órában tanítanak. Egyik ezek közül a tantárgyak közül a *praktikus gyakorlás biológiából;* amelyet a lehetőség szerint az iskolában össze lehet kötni praktikus gyakorlatokkal kémiából. Ennek a nem kötelező tárgynak a tartalma és feladata ugyanolyan, mint a választható tárgyként bevezetett praktikus gyakorlatoké.

Végül a tanulók választhatják nem kötelező tárgyként a *geológiát mineralógiával*. Ezt már az első évfolyamon be lehet vezetni és heti 2 órában tanítják.

Középiskolák a dolgozók számára:

A szocializmus építésének Csehszlovákiában fontos része az iskolai hálózat valódi demokratizálása, amely utat nyitott a dolgozóknak a műveltség mindegyik fokához. A dolgozók esti vagy levelező tanulás útján elérhetik a teljes középiskolai műveltséget az általánosan művelő iskolákban. Az 1959/60-ik iskolai évtől kezdve új iskolatípust vezettek be, a *dolgozók középiskoláját*, amely már a jelenlegi feltételek közt segíti teljesíteni a perspektivikus célt: teljes középiskolai műveltséget nyújtani az egész ifjúság számára és a felnőtt dolgozók jelentős részének. Ezt az iskolát nagyobbrészt ifjak látogatják rögtön a kötelező iskolai tanulmányok befejezése után. A kétéves tanintézetet végzett tanulóknak az iskola hároméves, a hároméves szaktanintézetek végzett tanulói két év alatt abszolválhatnak. A hallgatóknak legfeljebb heti 16 kötelező tanítási órájuk van. Ezek felére az üzem engedi el őket, a másik felét pedig szabad idejük terhére látogatják. Az óratervek és tantervek a szaktanintézetekre és tanonciskolákra épülnek, s megfelelnek az általánosan képző középiskolák követelményeinek. Tekintettel a hallga-

tók előképzettségének különféleségére s szakmai irányultságára, ezeknek az iskoláknak 4 ága van: *fizikai, kémiai, biológiai és általános ág.* Az egyes ágak óratervei nem sokban térnek el egymástól. Eltérés csak a természettudományos tárgyakban és a leíró geometriában van, az általános ágnak három választható tárgya van. *Biológiát* mindegyik ágon tanítanak: a fizikain 1 órában, a kémiain és általános ágon 2 órában, a biológiain heti 5 órában. A fizikai ágon az ember biológiáját és higiéniáját tanítják, amelyhez általános biológiai összefoglalás kapcsolódik (hasonlóság az általánosan képző középiskola matematikai-fizikai variánsával).

Az általános és kémiai ágon a második évfolyamon növénytant és állattant tanítanak (heti 1 órában), a harmadik évfolyamon az ember biológiáját higiéniával és általános összefoglalást nyújtanak hasonló tanterv szerint, mint a fizikai ágon. A *biológiai ágon* hasonló a biológiai szakok elosztása, mint az előző két ágon, de a tananyagot sokkal nagyobb terjedelemben és mélységben tanítják. Ezen az ágon elő vannak írva laboratóriumi munkák biológiából (a második évfolyamon 8, a harmadik évfolyamon 6 laboratóriumi munka), amelyeken az osztályokat csoportokra bontják. A dolgozók középiskolai tanulmányait érettségi vizsga zárja, amely lehetővé teszi az abszolvensek számára a tanulás folytatását a főiskolákon és a szakképesítés egyéb úton történő emelését is.

Összefoglalás

A Csehszlovákiában az általánosan képző iskolák első és második ciklusán folyó biológiai oktatás jelenlegi állapotát bemutató áttekintő kép hátterében tükröződik az ifjúság és felnőttek nevelése és oktatása további fejlődésének széles problematikája. Ennek helyes megoldása nagy jelentőségű a fejlett szocialista társadalom építése és a kommunizmus alapjainak lerakása szempontjából. Nem kisebb a jelentősége, mint a tudomány, a technika, a népgazdaság fejlődésével összefüggő kérdések megoldásának. Ezért a párt és a kormány nagy figyelmet és gondot fordít az ifjúság képzésére és nevelésére vonatkozó kérdések megoldására. Ennek eredménye a Csehszlovák Szocialista Köztársaság egész iskolarendszerének óriási fejlődése. Ez az iskolarendszer már a múltban is aránylag magas színvonalon állott. A továbbfejlődést nem kis mértékben segítette a szovjet iskola példája, valamint a szovjet pedagógiai tudomány, amely lehetővé tette a burzsoá iskola tradícióinak átértékelését és leküzdését, lehetővé tette a rálépést a marxizmus—leninizmus eszmei alapján az új iskola építésének útjára. Jóllehet ezen az úton sokat tettünk, világosan látjuk, hogy csak a kezdeténél tartunk annak az iskolarendszernek az építésében, amely a kommunizmus számára készül. A további jelentős eredmények elérésében sokat segíthet a pedagógiai tapasztalatok kicserélése a szocialista országok között, amely egyben első lépés is a nemzetközi együttműködéshez ezen a területen.

Ford. Szoboszlay Miklós

УЧЕНИЕ БИОЛОГИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ ЧЕХОСЛОВАКИИ

Водичка, А. (Прага):

Сотрудник научного педагогического института г. Прага определяет для нашего журнала цели обучения биологии в чехословацких общеобразовательных школах. Он подробно рассматривает материал учебных планов с указаниями на применяемые методы.

Vodička, A. (Prague) :

TEACHING BIOLOGY IN CZECHOSLOVAKIA IN GENERALLY CULTURING SCHOOLS

The contributor of the Pedagogical Scientific Institute of Prague defines, for our Review, the object of teaching biology in the Czechoslovak generally culturing schools. He publishes in detail the material of the curricula with frequent references to the methods applied.

MUSNAI LÁSZLÓ (NAGYENYED)

KŐRÖSI CSOMA SÁNDOR ÉS NAGYENYED

Elmúlt 120 éve, hogy a távol-keleti Darjeelingben, a Világ tetején pihen, s bár egyre újabb könyvek újítják fel csodálatos életét, nagy Útját, mely Háromszéktől a Himalájáig vezetett, életének és munkájának igen sok részlete ma sincs a történelmi igazságnak megfelelően felderítve. Még sok a bizonytalanság és homály, de vannak tévedések is.

A fájdalmunkra már néhai BAKTAY ERVIN, ki ifjú korában éveket töltött Indiában és Tibetben, bejárta a CSOMA útjának nevezetesebb helyeit, s fényképekben meg részletes leírásokban igyekezett őt és munkáját minél hívebben állítani az utódok elé, ezt a célját — sajnos — még nemrég kiadott negyedik, átdolgozott könyvével sem tudta teljesen elérni.[1] Ennek oka az, hogy jóhiszeműen használt forrásai is eltérnek a valóságtól. Ezeket a hibákat csak elsőrendű források közvetlen, mindenre kiterjedő tanulmányozása útján lehet kijavítani, valamint a hiányokat kiegészíteni. Ezek az elsőrendű források Enyeden találhatók fel.

A nagyenyedi Bethlen-Kollégium könyvtára, levéltára és minden gyűjteménye még ma is felbecsülhetetlen — részben feldolgozatlan, sőt ismeretlen — értékekkel bír.[2] Vannak olyan könyvei és naplói is, amelyek KŐRÖSI CSOMA SÁNDOR életére, terveire és munkájára is határozott, a történeti hűségnek megfelelő világot vetnek, s amelyek segítségével több homályos kérdés tisztázható.

Nagyenyeden készült fel nagy útjára, innen indult el és ide készült visszatérni még élete utolsó éveiben is. A Bethlen-Kollégium volt alma matere, s ennek ismerete, alapos tanulmányozása nélkül életrajzát megírni nem lehet.

Amint származását, születésének idejét, gyermekségének körülményeit, majd hagyatékának sorsát és rokoni összeköttetéseit falujának szülötte DEBRECZY SÁNDOR tisztázta, ázsiai munkáját pedig DUKA TIVADAR, majd BAKTAY ERVIN helyszíni tanulmányok alapján világították meg, úgy ifjúságának, keleti útjára való felkészülésének körülményeit, valamint a Bethlen-Kollégiummal kapcsolatos más kérdéseknek — így a hazai gyűjtésnek és hazaküldött alapítványainak — részleteit mint e kollégium volt rektorprofesszora, könyvtárának őre és

[1] BAKTAY ERVIN: Kőrösi Csoma Sándor nyomdokain Nyugat-Tibetben Bpest. 1930. — Háromszéktől a Himalájáig 1942. — A messzeségek vándora 1960. — Kőrösi Csoma Sándor. Bp. 1962.

[2] Ezekre ismételten felhívtam a figyelmet. A Magyar Nyelvben a rovásírásos emlékekre, két teljes Rudimentára, a Ref. Szemlében (1940) Bod Péter ismeretlen műveire, az Ellenzék, Erdélyi Múzeum, Prot. Szemle, Enyedi Hírlapban több mindenfélére, így ZRÍNYI MIKLÓS utolsó évi története, THÖKÖLY IMRE enyedi tanulása, HALICS MIHÁLY enyedi szereplése elsőrendű, közvetlen bizonyítékaira (Nyelv- és Irod. tört. közlemények 1960 1—2 sz.), s az itt megforduló kutatókat igyekeztem ezek feldolgozására biztatni.

történetének kutatója, én igyekszem már harminc éve tisztázni minden tévedéstől. Ezeknek egész sorát állítottam össze irodalomtörténetekből, lexikonokból, tankönyvekből, előkelő tudósok cikkeiből és emlékbeszédeiből, de ifjúsági és regényes leírásoktól a népies, hírlapi és kalendáriumi megemlékezésekig egész sorát helyesbítve a téves adatoknak. 1939-ben közölte le a Prot. Szemle[3] tanulmányom felét, mely azt igazolta, hogy HEGEDŰS SÁMUEL Enyeden már 1815-ben írott sajátkezű jegyzetei szerint[4] tanította az ősmagyaroknak az ujgorokkal való közeli rokonságát, tehát CSOMA nem EICHHORNTÓL tanulta ezt, s a fény, mely a Göttingában gyújtott mécsesből áradt, csak arra vonatkozik, hogy hol és mely úton közelítheti meg az ázsiai ősök utódait, meg hogy konstantinápolyi arab iratokban kereshet nyomokat, s Oroszországon át kell megközelítenie a Kína belsejében, Tibetben élő rokon népet, tehát arab és szláv nyelveket kell tanulnia.

Közben a CSOMA születésének és halálának jubileumi évfordulói alkalmával egyre újabb könyvek és cikkek jelentek meg anélkül, hogy a tévedéseket, hibákat kijavították volna, sőt különösen a Zászlónk című ifjúsági lap, DEBRECZY[5] és KORDA ISTVÁN, mint regényes életírók[6] igyekeztek egyre színesebbé tenni írásukat, amit DUKA[7] és ÚJFALVI[8] írásai alapján a tudományos igényű könyvek írói is átvettek. Helyreigazítói megjegyzéseimet elküldtem DEBRECZY SÁNDORnak, CHOLNOKY könyvére NÉMETH GYULA útján az akadémiai Kőrösi-Archívumnak, míg KORDÁnak személyesen adtam át, azonban csupán ez utóbbi javított néhány lényegtelen hibát könyve újabb kiadásában, miután mint regény céljának annál jobban megfelel, minél színesebb. A történeti való kutatása a történetírók feladata.

CSOMA halálának 100 éves fordulóján emlékeinek kiállítása mellett ünnepélyt tartottunk a Bethlen-Kollégiumban is, s úgy emlékbeszédemben, mint a Romániában élő magyar nép számára kiadott füzetem útján[9] igyekeztem helyes adatokkal állítani őt népünk, különösen az ifjúság elé. Sajnos, a háborús események miatt füzetem példányainak nagy része a raktárban vált semmivé, alig jutva rendeltetési helyére. Alig néhány jutott túl a határon. A nagy események, meg másnemű elfoglaltságom miatt csak 1961-ben gondolhattam arra, hogy legalább a lényegesebb tévedések helyreigazítását egy tanulmányban foglalva össze azt a Magyar Tudományos Akadémiánál levő Kőrösi-Archívumba tegyem le a későbbi kutatók számára. Közben megtudva, hogy BAKTAY most ismerteti CSOMA életét és jelentőségét, érintkezésbe léptem vele, közölve észrevételeimet, melyeket alig vehetett figyelembe, könyve már ki lévén szedve.[10]

[3] Protestáns Szemle 1939. évf. 8. sz. Kőrösi Csoma Sándor ismeretlen élete.

[4] HEGEDŰS SÁMUEL magyar történelmi kurzusa 1815 novemberéből van keltezve, tehát abban az évben íratott, amikor KŐRÖSI kiindult Göttingába.

[5] DEBRECZY SÁNDOR: Kőrösi Csoma Sándor csodálatos élete. Sepsiszentgyörgy 1937.

[6] KORDA ISTVÁN: A Nagy Út, regényes leírás 2 magyar és 1 román kiadásban.

[7] DUKA munkája és ÚJFALVI SÁNDOR többször, még legújabban is kiadott emlékiratai a legközvetlenebb és hitelesebb források voltak és maradnak továbbra is, bár azokban is van javítani való.

[8] CHOLNOKY JENŐ: Kőrösi Csoma Sándor Bpest. 1941.

[9] MUSNAI LÁSZLÓ: Kőrösi Csoma Sándor, a romániai magyar nép számára. Nagyenyed 1942.

[10] Lététem a M. Tud. Akad. Levéltárában 1961—54 sz. alatt a következő tartalommal:
1. Kőrösi Csoma S. és az enyedi Bethlen-Kollegium 1—19 gépírásos oldal.
2. Emlékbeszédek Nagyenyeden és Szászvároson 1942, Tordán 1957-ben.
3. Észrevételek a Cholnoky J. Kőrösi Csoma S. könyvére 1945.
4. Kőrösi Csoma S. halálának 100 éves fordulóján a romániai magyar nép számára 1942. Erre hivatkozik BAKTAY könyve 18. oldalán, de alig használhatta.

A vele való többrendbeli levélváltás során egyre jobban belemerülve a kutatásba, újabb eredményekre jutottam. Alkalmam volt személyesen is tárgyalni vele, az ő kérésére foglalom össze e tanulmányba helyesbítéseimet. Mindenképpen ideje, hogy a valóságnak megfelelően ismerjük meg és állítsuk a külföld elé azt az embert, kit az angol Ázsiai Társaság „a mi legnagyobb dicsekedésünk"-nek nevez, s akit Japán a buddhista szentek sorába emelve nevéről egyetemi tanszéket nevezett el, s például állít ifjúsága elé.

Baktay igen nagy elismerésre méltó munkát végzett a Csoma helyes megértése terén. Tisztán állította be őt, felmutatva, hogy mennyi lemondás és megalázás között végezte hősies munkáját, s milyen bőkezűen fizette meg a túlságosan szűkös segítséget, amivel lehetővé tették, hogy miután eredeti célját félbe kellett hagynia, egyelőre a tibeti nyelv és ősi keleti kultúra tanulmányozásával és ismertetésével tegyen szolgálatot az európai művelődésnek, kifejezve háláját azért, hogy angol segítséggel, bár a legigénytelenebb körülmények között, folytathatja munkáját. Rámutat Baktay, hogy milyen nehézségekkel kellett megküzdenie, megaláztatásokat elviselnie, s mennyire hősies magatartással, öntudattal védelmeznie becsületét, hogy elháríthassa a gyanút magáról, mely kémet sejtett benne, a tudományos munkája megett rejtett célokat keresett. Kétfelől is védekeznie kellett a kémkedés gyanúja, a bizalmatlanság ellen, ami néha több szenvedést okozott neki a fizikai nélkülözéseknél.

A klasszikus igazságot felülmúlhatatlanul betöltötte: „Multa tulit, fecitque puer. . ." s az abstinentiát, a lemondást és nélkülözést csodálatos mértékig tudta vinni. Ha nem is azt az óhajtott célt érte el, amit maga elé tűzött, ti. az ázsiai magyarok felkeresését, olyan eredményei lettek munkájának, amilyenekre maga sem gondolt, s amelyek örök időkre fenntartják emlékét. Nemcsak minden magyar szívében él, hanem a világ minden művelt nemzete között, Keleten és Nyugaton előkelő helyet biztosított nevének.

Ennek az igazolása körül sokat köszönünk Baktaynak, s munkájának e fő érdeme mellett eltörpülnek annak hiányai, melyek onnan erednek, hogy a messzi ázsiai ismeretlen homály tisztázása mellett a hazai bizonytalanságokra nem fordíthatott elég figyelmet. Megbízott forrásaiban, amelyek azonban sokszor nem érdemelték meg azt a bizalmat. De tartsunk rendet.

Az enyedi Bethlen Kollégium életét a Dr. Szigethy Lajos leírásából veszi. Megbízott benne, hiszen a kollégium diákjainak egyesülete adta ki az Albumot,[11] melyben megjelent, s annyi melegséggel, szeretettel van megírva, hogy igazságában kételkednie alig lehetett. Nem tudta, hogy írója soproni evang. teológus korában futólag látta csak az enyedi kollégiumot, de annak életét csak mások leírásaiból ismerte. Váró Ferenc volt kollégiumi igazgatónak,[12] meg a véndiák Kertész Józsefnek[13] könyvét kellett volna tüzetesen felhasználnia, ha már személyesen nem járhatta meg Enyedet is, mint a távol ázsiai nyomokat. Ezekből világosan megismerhette volna a kollégium szervezetét, tanulóinak belső

[11] Szigethy Lajos: A nagyenyedi Bethlen Kollégium története. A Lukinich Imre: Nagyenyedi Album Bpest. 1926. c. kiadványban.

[12] Váró Ferenc: Bethlen G. Kollégiuma. Nagyenyed 1903. Sajnos, ez a könyv félbenmaradt az első füzet 128. oldalán egy mondat közepén. A Nemesítő iskola, a Tudomány hajléka, Jótékony intézet és Országos főiskola c. fejezetek után a régi rendtartást és törvényeket ismerteti a Könyvtárunkban Ui. 196 sz. alatt meglevő „Leges Collegii Albensis Bethleno-Rákócziani Antiquae" alapján.

[13] Kertész József: Hazajáró lelkek Bpest. 1929. Saját élményei alapján írja le a kollégiumi életet, megemlékezve tanárairól.

életrendjét, s ezt kiegészíthette volna a kollégium könyvtárában meglevő régi könyveknek és kimutatásoknak kétségnélküli hiteles adataival, amelyek világos fényt vetnek a CSOMA ottani életére, nagy útjára való felkészülésére. Ezek megmutatják, hogy bár hasonlított a kollégium élete a római köztársasághoz, sok mindenben eltért attól. A kollégiumnak nem voltak consuljai, hanem az évenként, néha pár év után változó rektor igazgatta azt professzortársai segítségével, míg az alsó osztályok tanításának ügyei a pedagógarcha hatáskörébe tartoztak. Ők vették fel a tanulókat, osztották be őket tudásuknak megfelelő osztályokba, s a professzorátus ülésein tárgyaltak minden ügyet, osztották ki az ösztöndíjakat, stb. A tanárok száma CSOMA idejében már hétre szaporodott a régi háromról, mivel egyes tárgyakat már az alsó osztályokban is kezdettek professzorok tanítani. A tanároknak egyenlő jogaik voltak, de az iskolaszék — sedria — ülésein résztvettek az ifjúság képviselői is. Nem a legidősebbek, hanem a legérdemesebbek közül választott szénior a contrascribával a belső rendtartás felügyelői, illetve vezetői voltak, az esküdt felügyelők (juratus) és más tisztviselők segítségével. Az oeconomus, praebitor, explorator feladata mind meg volt határozva, ugyanúgy a vigileké, cursoroké is, kik a serdültebbek közül kerültek ki. Az alsó osztályosok jó része — néha 200 is szolgatanuló volt, kik az ingyen szállást, cipőt és tanítást apróbb szolgálattétellel fizették meg. Voltak, akik a tantermek, folyósok tisztántartását, fűtését végezték, mások a lakószobákban a nagyobb diákok vagy előkelő ifjak mellé voltak beosztva.

A principisták—fejedelmi alapítványt élvező teológusok — napi 4 cipójából 2 a melléjük osztott szolgát illette, aki nemcsak a cipót „fogta ki", azaz hozta el a déli órákban a kollégium sütődéjéből, — hanem ruhát, lábbelit takarított, külön szolgálatokat végzett, és sokszor a városon főzetett vagy magántanításért kapott főtt ételt hozta el, amiből maga is részesült. Fa- és vízhordás, seprés, tűzcsinálás fel volt osztva, s általában nem volt nehéz a szolgálat, ha nem bántak egyesek durván az alájuk tartozó „fikákkal".

A szolgatanulók igen sokszor pénzt vagy természetbeli ellátást kaptak azoktól a társaiktól, illetve szüleiktől, akik a maguk költségén élve több kényelmet engedhettek meg maguknak. Néha a tanulásban, házi dolgozatok elvégzésében is segítettek egyesek társaiknak, amiért természetesen külön díjazás járt.

A szolgák főnökét hívták „pápának", ki a heti nagytakarítás utáni „kongregáción" vette számba a heti mulasztásokat, s fellebbezhetetlen ítéletét — testi fenyítés alakjában — azonnal végrehajtották. A rend, fegyelem, tisztességadás, feljebbvalók megbecsülése, de a kisebbek és gyengébbek védelme, segítése már az iskolai évek alatt beidegződött a lelkekbe, bár voltak visszaélések, akárcsak az élet más területén.

A professzorok általában csak a subscribált (az intézet anyakönyvébe sajátkezű aláírással a diákok közé lépett) bölcsész, jogász és teológus ifjakat tanították, míg az alsó osztályokba évenként „köztanítókat" tettek (publicus praeceptor), akik az osztály minden tárgyát tanították. Voltak privát tanítók, kik a lecke házi megtanulását és leírását ügyelték fel és segítették megfelelő díjazás ellenében, de a szegény fiúkat mint gratistákat osztották be a fizető tanítványok közé. A pedagógarcha vigyázott arra, hogy senki ne maradjon tanító nélkül, de a priváttanítók jövedelme is arányos, az illetők érdemének megfelelő legyen. Természetes, hogy e téren lehetett és volt is visszaélés vagy kedvezés aszerint, hogy a tanár milyen szemmel nézett az illetőre. A nagy tanár Pápai Páriz Ferenc ellen is többször emeltek panaszt ezért, meg kemény szavaiért, néha tettlegességéért vagy lágyságáért, mivel öreg korában sokszor mulasztotta

el előadásait, s különösen fizikát és logikát nem tanított — igaz, hogy sokszor volt huzamosan távol orvosképpen többnyire a fejedelmi udvarnál.

Az osztályok a főbb tárgyak neveit viselték, voltak: szintaxisták, poétika, retorika, logika osztály, de a névadó tárgyak mellett mindenütt tanítottak más tárgyakat a természettudományoktól a kézügyességi tárgyakig vagy modern nyelvekig.

A subscribált diákok kötelezve voltak a *tóga* viselésére, anélkül nem léphettek ki a kollégium kapuján. Ez a hosszú köntöshöz hasonló, de zsinóros, magyaros ruha reverendaszerűen sűrű gombokkal volt ellátva. A szobában ruhatartó rudakon állott. A mente volt a díszruha, mely a külföldön járt „akadémiáknál" (azaz egyetemen jártaknál) rókaprémes volt. A palást külföldi mintára lett talárszerű vagy a vállról alácsüngő papi szolgálati ruhává.

CSOMA idejében már volt külön könyvtár, múzeum, zene- és rajzterem, de ebédlőnek nyoma sem volt. Az étkezés a lakószobákban folyt le akkor is, ha egyesek vagy csoportosan a városon főzettek ebédet. Ide hordották az ingyen kapott ebédet is, amit tanári és más családok rendre főztek 20—30 diák részére, s amit félkosztra is változtattak, vagyis másodnaponként juttattak egyeseknek, hogy többen részesüljenek meleg ebédben. Volt rá eset, hogy a tanulók mentek ki az ebéd elfogyasztására, kabátjuk gomblyukában vive a kanalat, kézben a cipót.

Cipót a kollégium süttetett és osztott ki naponta a praebitor felügyelete alatt. Rendes adag 2 cipó, némelyek csak egyet kaptak. A principista deákok négyet, de abból 2 a melléjük beosztott szolgatanulót illette, aki „kifogta", hazaszállította azt. Büntetésből néha részben, vagy egészen elvonták a cipót egy időre, vagy teljesen. 50 cipót sütöttek egy véka lisztből, tehát nagyjában 30—33 dekás volt, s kettővel meg lehetett élni, még ha szűkön került is melléje főtt étel, hazai, vagy legalább gyümölcs. A módosabbak, vagy akik gyengébb tanulásuk miatt nem kaptak ingyen cipót a kollégiumtól, hozhattak búzát, amit a kollégium ingyen őröltetett és sütetett meg számukra. Eleinte bort is kaptak a deákok, de később jobbnak látták azt pénzre változtatni, bár a dézmabor (a kollégiumot, mint földesurat megillető bormennyiség) kiárusítása sokáig szokásban volt, s jó jövedelmi forrása egyes tisztviselőknek.

Pénzt a kollégiumtól is sokan és sokféle címen kaptak. A fejedelmi alapítványok mellett ugyanis mások egyre többen tettek kisebb-nagyobb alapítványt. Hiteles kimutatásaink szerint CSOMA idejéig több mint száz diák eltartását biztosították ezek a magánalapítványok. Néha az osztálytársak ítélték oda a tanító és pedagógarcha vezetésével az alapítvány kamatait, máskor családi vagy illetőségi, származási megkötöttségek határozták meg, hogy melyiket ki kapja. Voltak különös rendeltetésű alapítványok, jutalmak és pályadíjak is. De rendes és rendkívüli jövedelmi forrás sokfelől kínálkozott. Egyesek társaik dolgozatainak, rajzainak elkészítésénél segítettek, mások együtt tanultak a gyengébb tanulókkal vagy módosabb, kényelmesebb társaikkal, de a magántanítás intézményesen volt szervezve. A szobafőnökök és nagyobb deákok segítették a kisebbeket a napi leckékben, ki is kérdezték őket, amiért azok módjuk szerint fizettek, kivéve a szegényeket, a gratistákat. A különböző tisztségekkel javadalom járt, az osztálytanítóságért pedig fizetés. Az explorator figyelte, hogy a városon vagy vidéken hol nyílik alkalom ünnepélyes kivonulásra, tisztelgésre, éneklésre, amiért mind fizetés járt, a résztvevők megvendégelésén kívül. Temetéseken éneklésért pénzt kaptak a deákok, kik az éneklést a gyülekezeti istentiszteleten is vezették, s „a város diákjai" javadalmat kaptak ezért.

Ezek teszik érthetővé, hogy a kollégiumban olyan gyakori a pénzbüntetés, s az ebből befolyó jövedelem is biztos kereset egyes tisztviselők számára, de sokszor kerül különböző címen pénz kiosztásra az egész közösség között.

Már a 17. századtól szokásba jött a *legáció*. Ünnepeken küldöttek ki előbb 2, majd 1 deákot a patronusokhoz és nagyobb gyülekezetekbe, kik templomi szolgálatokat végezve, adományokban részesültek néha a kollégium, leginkább a maguk javára. A deákot kísérő mendikánsnak, szolgatanulónak is jutott az adományokból az ünnepi vendégségek mellett.

Különösen szünidőben többen maradtak bent mint rezidensek a kollégium gazdaságában segítve mint *dézmálók*, felügyelők, ellenőrök, sőt, ha kellett, részt véve egyéb munkában is. Néha a professzorok is igénybe vették bizalmasabb tanítványaikat, ahol megbízható emberre volt szükségük, de napszámos munkát nem végeztettek velük, hiszen erre nem is volt szükségük. A kollégium tanárai nagyon is bőven el voltak látva természetbeli javakkal nagy pénzfizetésük mellett.[14] Inkább a kollégium gazdaságában volt szükség megbízható ellenőrre: az egész télen át folyó csépeltetés, a néha 13 malom és 18 korcsma jövedelmének, a sok ezer hold erdőn a fakitermelés, makkoltatás, de a több község határára kiterjedő[15] dézsmajövedelemnek beszolgáltatása körül a külön gazdasági alkalmazottak mellett is állandóan szükség volt megbízható ellenőrökre, felügyelőkre, s a szegényebb diákoknál erre alkalmasabbat nem találhattak volna.

A diákoknak különben is részük volt a kollégiumi javakban. Már a fejedelem alapítólevelei szerint a kollégium professzorai és alumnusai a tulajdonosok, aminthogy volt idő, midőn a professzorokat mint fizetett alkalmazottakat ki akarták zárni a kollégium fogalmából.[16]

A diákság élelmezésére adták sokan dézsmarészüket egyes uradalmakból, bort és búzát, de más élelmiszereket is. Az alapítványokból szerzett földbirtokok jövedelmeiből is sokszor kaptak természetbeli javakat a tanulók, amiknek elosztása, vagy értékesítése a diákság dolga volt. Mintegy 5 holdas gyümölcsöskertjük terméseit is szabadon élték fel és pedig alma-körte a fejedelmi alapítványosokat, pár száz szilvafa termése az alsó osztályok tanulóit illette, de zöldséges kert is volt.

A gazdaság egyre bővült. A fejedelmi alapok helyét a később szerzett birtokok foglalták el, amelyekben a jobbágyok mellett a kollégium maga gazdálkodott saját fizetett alkalmazottaival. Csak a 19. század végén kezdették bérbeadni az egyes birtokokat. Mert egyes távoleső uradalmak is jutottak a kollégium birtokába részben vétel útján, részben a felvett kölcsönök és azok sok évi kamatainak megtérítése fejében. Itt említjük meg, hogy a fejedelmi alapítványokból sok minden elveszett, a 20 000 fr-tot, sőt az építésre kapott 6000-et is az ország szükségeire használták fel, amit aztán az építés mellett újabb birtokokkal törleszett le I. Rákóczi György, ki a tokaji „hétszőllőt" családja részére váltotta meg a Bethlen Gábor özvegyétől, ki a jezsuitáknak akarta eladni. Ezt a Rákóczi-

[14] A tanári fizetések időről-időre nagyon változtak, de általában az Erdélyben és Magyarországon szokásos átlagot messze meghaladták.

[15] A kollégium vétel útján, meg a főúri kölcsönök és kamathátrálékok megváltásául kapott nagy birtokok mellett sokszor kapott dézma- és más természetbeli járandóságokat, amiket néha messziről kellett hazafuvaroztatnia.

[16] Az 1751—61 években a főhatóság úgy próbál békét teremteni a viszálykodó professzorok között, hogy elrendeli a tanév végén való „kibúcsúzást", ahogy ez a papoknál és tanítóknál szokásban volt. Azután a főhatóság dönti el, hogy kit tart meg a jövő tanévre és kit bocsát útjára. Azzal indokolják, hogy a tanár fizetett alkalmazott, nem tartozik a kollégium fogalma alá. Természetesen ez a hibás felfogás nem sokáig maradt érvényben. L. Prot. Közl. 1888. 23. sz.

birtokokkal együtt kobozták el 1711 után. Így került a Habsburgok birtokába egész 1918-ig. A debreczeni évi 2000 frt. taxa fizetése elmaradt, ahogy HABSBURG-hatalom alá került a város.

A tanulók tehát sokféle címen juthattak pénzhez és természetbeli javadalmakhoz s a szénior tiszte volt a közjavak méltányos elosztása. A pénzforgalomból jutott a szegény tanulóknak is, s a sok pénzbírság célja éppen az volt, hogy a hanyagok és rendetlenek segítsék a szorgalmas szegénytanulókat. CSOMA idejében már a jutalmazás is szokásban volt különböző címeken. Így bár CSOMA szolgatanuló volt, mintegy 200 társával együtt ezt minden különös nehézség nélkül hordozta. A VISKI-fiúk mellett kezdte a szolgálatot, s bizonyos, hogy amint megismerték, tanárai egyre nagyobb gonddal vigyáztak arra, hogy megélhetését biztosítsák s tanulásában akadályozva ne legyen.

Téves beállítás, hogy 2 év múlva felmentették a szolgaság alól, s ezután magának kellett gondoskodnia megélhetéséről, — hiszen ez büntetés lett volna. A segítségnek módja az volt, hogy jobban fizető tanítványokat, s a sokféle alapból több segélyt juttattak neki. A szászvárosi pap, kinek gyermekeit tanította, nagy jövedelmű volt, hiszen egy időben tízezer forintért adta el dézsmajövedelmét, s tudjuk, hogy CSOMA többször töltötte ott szünidejét. Bizonyos, hogy már alsó osztályos korában is volt megtakarított pénze, bár túlzás az ÚJFALVI SÁNDOR feljegyzése, mely szerint ötezer forintot gyűjtött enyedi évei alatt. Az évi 20—40 frt-os osztálytanítói fizetések, s az 1811. évi devalvációt követő pénztelenség idején ennek tizedrésze is igen nagy összegnek tekinthető, és könyveink igazolják, hogy CSOMA 1808. november 15-től 1815. július 1-ig fejedelmi ösztöndíjas, vagyis principista volt. Ekkor adták részét másnak, mivel ő a göttingai Akadémiára ment. Azt is igazolják meglevő könyveink,[17] hogy már 7 enyedi diák volt Göttingában.

CSOMÁN és FARAGÓN kívül BORGÉTAI SZABÓ JÓZSEF, de a későbbi enyedi rektor CSORJA FERENCZ is ott tanultak.

A DÁNIEL-féle alapítvány kamatainak összegét nem tudjuk megállapítani, mert az ösztöndíjakat, úgy látszik, néha éveken át nem adták ki, s a jegyzőkönyvek adatai nem nyújtanak mindenre pontos választ. Annyi bizonyos, hogy tanárai gondoskodtak CSOMÁról, hiszen tudtak utazási tervéről, amelyet már ekkor elleneztek, mert veszélyesnek s kilátástalannak tartották. BENKE MIHÁLY rektor professzor életrajzírója említi, hogy különösen ő ellenezte tervét,[18] s miután

[17] A Registrum Piarum Fundationum c. könyv (K. 195 sz.) feljegyzései kétségtelenül igazolják, hogy 1815 II/25-én professzori gyűlés (in consessu professoratus) 100—100 frtot utal a KŐRÖSI professzor alapítványából (mely 1780-ban tétetett 2000 frt. tőkével 2 külföldi akadémita számára) a már Göttingában levő hét enyedi deáknak. Fel van sorolva BODOLA SÁMUEL, BODOLA KÁROLY, FERENCZ JÁNOS, SALAMON JÓZSEF, INCZE JÓZSEF, HEGEDŰS LAJOS és KERESZTES DÁNIEL. Világos eszerint, hogy a 700 frt. több évi kamat, hiszen csak 1500 frt. tőke szolgál erre a célra, míg 500 frt. kamatjából a szegény tanulók kapnak papírt. Utalnak ezenkívül a DANIEL-féle alapból is (1801-ben tétetett 2400 frtban 6 tanuló részére). Hogy mennyit, nincs feljegyezve. A bejegyzés így szól: „Duobus praeterea Studiosis ad exteras oras profecturis designatur: Alex (andro) Körösi: Danielianum, Andr. Faragó Beneficium Comitissae Cath. Bethlen." Az 1815. júl. 26-iki gyűlésben: In Beneficio Principis Alex. Körösi succedit Petrus Demes." 1816. II. 28-án pedig: „Benefic Academ. Danielianum Alexandri Körösi designatur a 29 Julii 1815 Ios. Demény."

Ezek szerint Csoma akadémiai útja előtt a fejedelmi ösztöndíj helyett kapta a Daniel-féle akadémitának szóló ösztöndíjat, de azt már egy félév múlva másnak adták. Ennek csak az lehet a magyarázata, hogy ő mást kapott helyette. Ez a más nem a göttingai ingyen ellátás, hanem az angol pénzből kiutalt 15 font, ami 150 frt, míg a DÁNIEL-féle ösztöndíj évi kamata 60 frt volt. Ugyan valószínű, hogy CSOMÁNAK több évi kamatot utaltak, mert nem minden évben adták k a kamatot, a Regestrumban pedig csak a változások vannak nyilvántartva, azok sem pontosan.

Benke már 1817-ben elhalt, kétségtelen, hogy ezt csak akadémiai útja előtt tehette.

Világos tehát, hogy Csoma már Enyeden egész határozottsággal készült 1808-ban tett fogadalma beváltására, melynek célját ő maga úgy fejezte ki, hogy *elődeinek ősi lakhelyét akarja felfedezni*. Ezen nagy cél elérésére tanult meg Göttingából hazatértéig 13 élő és holt nyelvet, s készítette sok nélkülözéssel és sanyargatással testét.

Tény, hogy az enyedi tanárok eszelősségnek és elérhetetlennek tartották tervét s csupán Kenderessy Mihály kormányfőtanácsos állott melléje 1818 őszén Göttingából való hazatérése után, amikor Döbrentei szerint vele többször volt együtt Kolozsváron, s Döbrentei mellett Teleki Pál gróf is tudott e szándékáról. Azt is felajánlották, hogy országos gyűjtést rendeznek útjának megvalósítására, amit azonban Csoma nem tartott időszerűnek.[19]

Mindezek eléggé bizonyítják, hogy Csoma külföldi útjára már enyedi diákévei alatt egész határozottsággal készült. Nemcsak gyermekkori ábrándozás volt részéről a fogadalom, mellyel magát erre elkötelezte 2 társával, hiszen már huszadik évét betöltött komoly ifjú volt, s túl volt a harminc évén is, amikor Enyedről eltávozott — ezúttal Nyugatra, az „akadémiai" útra, ami e korban általános szokássá lett Enyeden, hiszen, amint látjuk, 1815-ben tíznél több enyedi diák van csupán Göttingában, pedig amint tudjuk, más egyetemekre is szoktak járni.

Ha azt vizsgáljuk, hogy kik voltak rá nagyobb hatással, kétségtelenül megállapítható, hogy előbb Herepei Ádám, a hazai történelem tanára, majd pedig ennek utóda Hegedűs Sámuel. A Hegedűshöz való viszonyát azonban szintén helytelenül állítják be. Nem öreg igazgató voltHegedűs a Csoma Enyedre jövetele idején, ki még Baktay szerint is 1806-ban egyidőre megvált a tanárságtól,[20] hanem 3 évvel idősebb tanulótárs, priváttanító, majd osztálytanítója az úgynevezett syntaktikai-etymologiai osztályban, ami a 4-ik osztálynak felel meg. Ne feledjük, hogy Csoma későn kezdve tanulását, évekkel idősebb volt társainál, s így járhatott előtte 8 évvel a 3 évvel idősebb Hegedűs, ki csakhamar az Ugron István nevelője lett, mint diák, 1805-ben mérnök, majd katona akart lenni, de az Ugronék közvetítésével sem vették föl, mire külföldre készült, Hegedűs részére akadémiai ösztöndíjat utal a kollégium, de közben Enyeden másodlelkésznek választották 1806-ban, még papi vizsgájának letétele előtt. Némelyek meg is támadták választását, de a vizsga letétele után állásában maradt még akkor is, midőn 1807-ben külföldre, Göttingába ment, s helyettest hagyott a papságban. Hazajőve 1809. jan. 1-én foglalta el ismét papi hivatalát, de csakhamar Kolozsvárra vitték előbb papnak (1810), majd teol. tanárnak (1812). Herepei Ádám halála után 1814 őszén aztán Enyedre hívták, s éppen Csoma volt az ifjúság követe, mint szénior — ugyanis a főhatóság által jóváhagyott tanárt az ifjúság szokta meghívni. Tehát csak az 1814—15-ik tanévben voltak ismét együtt, amikor Hegedűs rendes professzor, Csoma pedig szénior és osztálytanító volt. Bizonyára hallgatta a Hegedűs hazai történelmi előadásait, s igen valószínű, hogy ismerte annak a kurzusnak tartalmát, mely 1815 őszéről keltezve Hegedűs

[18] Benke Mihály életrajza Lt. II. 31. sz. alatt olvasható könyvtárunkban Jakab György nála lakott bizalmas diákja leírásában 18—17.

[19] Csoma 1832 IV/20-án Br. Neumann londoni követségi tanácsoshoz írott levelében azt írja, hogy a „China császárság" belsőbb részeibe óhajt eljutni, mert ott kell a magyar nemzet bölcsőjét keresni. Közölve az Erdélyi Híradó 1833. év 42—43 old. és a Tudományos Gyűjtemény 1833 I. 95—98 oldalán.

[20] Baktay i. sz. 35. közli Döbrentei levelét, melyet 1834-ben Berzsenyi Dánielhez írt.

sajátkezű írásával megvan a Bethlen-könyvtárban, s amelyet még 1939-ben ismertettem a Prot. Szemlében.[21] Ismerte az akkor divatos TURKOLI-féle leveleket, s a KLAPORTH tanítását, mely szerint az ujgurok közeli rokonai a nyugatra szakadt magyarságnak, s ma is élnek s magyarul beszélnek, Tibetben, Mongólia és Kína határain. Tehát ezt sem Göttingában tanulta.[22]

Ezzel befejezve az enyedi előkészületek körüli helyesbítéseket, áttérünk a katonasághoz való viszonyára, s tisztázzuk, hogy nem volt katonaszökevény, nem égette fel a hidat maga mögött, amikor ideiglenes határátlépővel hagyta el Erdélyt, amit az is igazol, hogy mindvégig élt benne a hazatérés reménye és vágya, amint leveleiben ismételten kifejezi, de amit hitelesen bizonyít az enyedi régi iktatókönyv és saját levele.

Tény, hogy KŐRÖSI szabályszerű útlevél nélkül, ideiglenes határátlépési igazolvánnyal indult el nagy útjára, ami bántotta lelkiismeretét, s még 1832-ben is kéri a hazai segélyt nyugtázó BR. NEUMANN londoni követségi tanácsoshoz írott levelében, hogy számára eszközöljenek ki oltalomlevelet (liber salvi conductus), mire a nádor felszólítja a magyar kancelláriát, hogy az állami titkos kancellária útján lássák el őt rendes útlevéllel. Ezt azonban nem azért kéri, mintha katonaszökevény volna, hanem mert tudja, hogy ennek az lett volna a rendes módja. Ígéretet kapott is rá Temesvárról 1819. szept. 29-iki levele szerint, mikor ezt írja: „Kolozsvári utamban csaknem mint bizonyosan megígértetett a segedelem és Őfelségétől a passus kieszközlése." Azt is kifejezi, hogy ha Slavóniába és Croatiába tervezett útjáról hazakerül Enyedre „ha amint a biztosítás volt költséget kapok, amihez kezdettem Isten által kiviszem, ha pedig nem segítenek, egy más élet neméhez kezdek."[23] Azonban az ÚJFALVI SÁNDOR értesítése szerint Kolozsvárról jövet békétlenül, dacosan tért be hozzá búcsúlátogatására, panaszolva, hogy sietnie kell e földről, hol még az érettebb emberek is előítéletekkel vannak tele. Azzal támadták meg, hogy hagyjon fel úti tervével, mert az kivihetetlen, eszelősség szüleménye, de ő nem akarja feladni tervét, amire annyi nélkülözéssel és testének sanyargatásával készült.

Úgy indul, ahogy tud; az ígért segély és útlevél nélkül. . . Itt megint az enyedi hiteles adatok világítják meg a helyzetet. Vizsgáljuk meg azért alaposabban.

Egy ma is meglevő régi iktatókönyvünk[24] adatai igazolják, hogy a székely határőrség alá tartozó ifjaknak csak katonai engedéllyel lehetett tanulni, amit sokszor akadályoztak a katonai hatóságok. 1774-ben rendelik, hogy a székely fiúk, midőn elsőbben a kollégiumba jőnek, passussal jöjjenek és engedelem nélkül ki ne bocsátassanak (ti. hivatalra, rektornak vagy papnak[25]). Ugyancsak 1774-ben rendelik, hogy a székely deákokról és tanodákról esztendőnként kétszer Tabella készíttessék és passus nélkül senki közülük a Collégiumba be ne vétessék. 1776-ban (Cat. V. Fascic. VIII) rendelik, hogy a székely militiába conscribált ifjak közül belső állapotra (egyházi hivatal) senki ne bocsáttassék, míg az armorum praefecturán engedelmet nem nyer. 1784-ben ismét olvassuk: „Sub militari No viventes sine officiarum passualibus ne recipiantur". 1785-ben ismét hangsúlyozva

[21] Prot. Szemle 1939 év. 8 számában: Kőrösi Csoma S. ismeretlen élete.

[22] BAKTAY i. m. 33. és 36. o.

[23] Erre, valamint másik két temesvári levélre még rátérünk alább is.

[24] Registrum Literarum Extraserialium Colleg. Ref. N. Enyediensis. Concinnatum Ao 1787 renovatum 1822 et descriptum per Samuelem Köteles h.t. Rectorem Professorem. De vannak benne régebbi iratok is 1770-től kezdve K. 222 b. szám alatt.

[25] Fenti iktatókönyvben: Cat. V. Fascic V.-tus continens Literas de Anno 1774.

van, hogy a székelyek a katonai hatóságoktól függenek. 1815 körül meg az,[26] hogy a conscriptus székely ifjak a maguk tanulásáról tartoznak minden év végén bizonyítványt bemutatni az illetékes Regimentnél. 253 sz. alatt pedig, hogy felmentésre addig nem ajánlható senki, míg magát az egyházi szolgálatra el nem szánja! Látjuk, hogy sok ifjat visszautaltatnak a Regimenthez, pl. 1820-ban egyszerre hatot. De már 1812-ben CSŰRÖS FERENCet felszabadítja a katonaság a papságra, 1813-ban pedig CSORJA FERENCet (a későbbi rektort) mentik fel belső állapotra, ha testvére katona lesz helyette. KERESZTES PÁL bizonyítja, hogy *van* katonáskodásra alkalmas testvére. De egyesek minden feltétel nélkül kapnak felmentést, illetve az iktatóban nincs ilyen bejegyzés. ÍGY KŐRÖSI CSOMA SÁNDOR IS FELMENTÉST KAP 1814-ben, tehát amikor már 30 éves, szénior és osztálytanító.[27] Pontos dátum nincs az iktatóban a 109 sz. aktánál, de 114. alatt van a felhívás, hogy a HEREPEI Á. halálával megürült tanszékre jelölni kell, 116. sz. alatt a kinevezett HEGEDŰS SÁMUEL beiktatásáról és a helyébe való jelölésről intézkedik a főconsistorium, ami 1814 őszére utal. Az valószínű, hogy CSOMA is azon a címen kapott felmentést, hogy van katonának alkalmas testvére, bár ez bejegyezve nincsen. Azonban kétségtelen, hogy katonaügye már 1814-ben végleg elintéződött, s így neki a katonai hatósággal többé semmi baja nem volt és nem lehetett. 137. sz. alatt, tehát 1815 elején olvassuk, hogy KŐRÖSI CSOMA SÁNDORnak és DALI ISTVÁNnak az Akadémiákra menetelök megengedtetett, de hogy nem a katonai hatóságtól, azt kétségtelenül igazolja a 128. sz. akta, mely szerint SALAMON JÓZSEF, BODOLA SÁMUEL és KÁROLY akadémiákra menetele megengedtetett *őfelségétől*. A külföldi útlevelet tehát a polgári hatóság adta.

Az is kétségtelen, hogy CSOMA „belső" hivatalra (papi, tanári, szóval egyházi) hivatalra készült, tehát téves BAKTAY adata,[28] hogy a bölcsészet mellett döntött.

Már említettük, hogy 1808 IX. 15—1815. VIII. 1-ig principista volt, vagyis a fejedelmi alapítványt élvezte, ami kizárólag a papnak készülő teológusoké volt. De még külföldön is tanult héber exegesist a többi keleti nyelv mellett, s hagyatékában több különböző nyelvű bibliája maradt. Az angol baptista egyházzal is élénk kapcsolatot tartott, sok szolgálatot tett nekik tibeti missziójuk érdekében, bár még többet foglalkozott a buddhizmus régi olvasmányainak tanulmányozásával és fordításaival, 344 kötet tibeti kéziratot ismertetve, rendezve a Kelet-ázsiai Társaság székházában. Bár nem készült prédikátornak, tanulmányainak a teológiai tudomány is nagy hasznát vette. A tudományok mívelése pedig hozzátartozott a belső professzori hivatalhoz. Katonai felmentést csak a belső hivatal (papság, tanárság) címen adtak, s azon is nehezen. BASA MIHÁLY pl. már több esztendeje hogy tényleges pap, amikor 1827-ben megkapja a katonai felmentést.[29] Még 1817-ben is rendeli a hadi fővezérség a főconsistorium útján, hogy ennek utána a conscriptus székely fiúk a Regiment passusa nélkül be ne irattassanak a kollégiumba (161. sz.) s hogy a maguk tanulásáról minden iskolai esztendő végén tartoznak testimoniumot bemutatni a concernens Regimenteknél. 1820-ban haza-

[26] Pontos dátum nélkül, 159 sorszám alatt.

[27] Az iktató bejegyzése szerint: „Kőrösi Csoma Sándor a katonaság alól felszabadíttatik. . ." Hasonlóan felszabadíttatnak SZABÓ LÁSZLÓ és VERES EFRAIM is.

[28] BAKTAY i. m. 25. oldalain írja, hogy KŐRÖSI Cs. S. a *bölcsészet mellett döntött, s így a hadkötelezettség továbbra is ránehezedett*. A döntés különben csak *világi* és *egyházi* vagy a szokott kifejezés szerint *külső*, vagy *belső* hivatalok között történt.

[29] BASA MIHÁLY 1827 I/28-ikán bocsáttatik át egyházi szolgálatra, pedig már 1824-ben uzoni pap.

rendelik a külső országokban tanuló erdélyi ifjakat, s azok ezután csak a Bécsben felállított Prot. Theol. Intézetben készülhetnek tovább.[30] Másutt doktorátust sem szerezhetnek (1820. III. 25). 1824-ben pedig 30 stipendiumot szerveznek Bécsben a Prot. Theol. Intézetben (Gubern. rend. 1824. IV.).[31] Még 1827-ben is kérdezik, hogy két éve miért nem mentek Bécsbe protestáns ifjak, s egyben előírják, hogy a püspöktől és a főconsistoriumtól kell ajánlatot vinniök — azonban csupán BASA MIHÁLYról van tudomásom, hogy 1824 előtt Bécsben volt akadémián. Kérdezik is, hogy mi a hibája a bécsi intézetnek. Ez intézkedések célja a külföldi kapcsolatok megszüntetése. Mindez azonban csak a KŐRÖSI CSOMA útra indulása *után* rendeltetett el.

Nem tisztázhatók ilyen pontosan CSOMA pénzügyei, mert könyveink nagyon hiányosan jegyzik fel az ösztöndíjak odaítélését, s azok összegeit.

Azt már tárgyaltuk, hogy CSOMA főiskolai tanulása és tanítása idején nemcsak hogy el volt látva a szükséges anyagi segítséggel, hanem pénzt is gyűjtött. A DANIEL-féle ösztöndíjat már 1816. júl. 29-től DEMÉNY JÓZSEFnek utalja át a professzorátus II./28-i ülésén, bizonyára azért, mert KŐRÖSI az úgynevezett libera mensára vétetett fel, vagyis ingyen ellátásban részesült. Az is lehet a magyarázata, hogy ekkor utalnak ki az angol pénz félévi kamatából két 15 font stipendiumot KŐRÖSInek és társának, amire meg kell jegyeznünk, hogy az egyetlen alkalom, amikor a londoni pénz kamatait ösztöndíjra fordítják, mert ez a tőke Londonban kezeltetvén, még kamatait is ritkán vették fel, hanem az egészet építkezésekre óhajtották fordítani, a kamatok tőkésítettek.

CSOMA kapott ugyan három-féle ösztöndíjat is, de bizonyára saját pénzéből is sokat fel kellett használnia a három göttingai év alatt, s ha nem lett volna rászorulva, nem kért volna öccsétől pénzbeli segítséget, aki egy földjét zálogba téve küldött bátyjának 1817-ben 100 azaz egyszáz forintot. Hogy ennél sokkal több pénze volt még, igazolja az, hogy 1818 legelején (1819. szept. 29-i levele szerint 20 hónappal azelőtt) kölcsönadott KANYARÓ DÁNIEL kint tanuló deáknak hazautazásra 300 fr-ot, bizonyára azért ilyen sokat, mert könyveket szoktak vásárolni a hazatérők. Ezt azzal adta oda, hogy már Bécsből meg fogja küldeni az illető, amit azonban nem tett meg, ezzel igen sok bosszúságot okozva CSOMÁnak, ki maga is csak az Eichhorn professzortól kölcsön kapott 30 arany segítségével tudott hazautazni, s még egész évig kellett járnia és járatnia a pénze után.

Külföldi útján tehát addigi pénzét mind felélte, s Temesvárra már a Kolozsváron KENDERESSY MIHÁLY kormányszéki tanácsostól kapott 100 fr-tal indult, ami úgylátszik 1819. febr. 20-tól júniusig annyira elfogyott, hogy ott beadósodott. Csak szept. 29-én kapta meg a még hátrálékban levő 220 fr-ját, tudta rendezni adósságait, indulhatott tovább Szlavóniába és Horvátországba a szláv nyelvek különböző szójárásainak megismerésére, s onnan vissza Kolozsvárra és Enyedre. Minthogy 1819 őszén Kolozsváron sem útlevelet, sem segítséget saját bevallása szerint nem kapott, a maga erején elszántan indul útjára — de nem állapítható meg, hogy mennyi pénzzel és ezt miből szedte össze. Lehet, hogy Enyeden volt még valami pénze letétben, de ezt megállapítani nem tudjuk. Állítólag 200 fr-nyi összeggel vágott neki a nagy útnak, ezért kell arra gondolnunk,

[30] Az 1820 III/5-én kelt rendelet 186. és 187. sz. alatt van iktatva.

[31] A Regestrum Piarum Fundationum 18. oldalán 47 sz. alatt van beírva: Illustr. Collegium Alba—Enyediense ex interusurio capitalis apud Bancam Anglicam elocato pro duobus Collegii supra memorati civibus in Universitate Göttingensi studiis operam navantibus, annuatim confert Livr. 30 in moneta conventionali Ao. 1816.

hogy valami tartaléka még volt, mert a 220-frt-ból adósságainak rendezése és utazásai után kevés maradhatott. Esetleg KENDERESSY vagy KOVÁTS JÓZSEF professzor adhatott még pénzt.

Pénze egy évig, 1820 végéig kitartott, de már 1820 decemberében Teheránból írott levelében segélyt kér hazulról, s tudjuk, hogy 300 rupia segélyt vett fel az angol WILLOCKtól, amiről kötelezvényt állított ki azzal, hogy halála esetén Enyeden KOVÁTS JÓZSEF professzor azt vissza fogja fizetni.[32] Későbbi pénzügyeit BAKTAY tárgyalja. Az angoloktól kapott segély dolgába nem akarok beleszólani, csak az itthoni gyűjtés és segélyezés dolgait tisztázom.

1820. XII/11-én ír Teheránból levelet a nagyenyedi kollégium patrónusaihoz, melyben útjának célját ismertetve pénzsegélyt kér. A levél Konstantinápolyból postán 1821. III/18-án ért Enyedre. Jellemző CSOMÁra, hogy nem KENDERESSYtől kéri a megígért 100 frtot, hanem ismertetve utazása célját, segélyt kér annak megvalósítására azzal a reménységgel, hogy egy év alatt sikerül feltalálnia az ősök nyomdokait, s nemsokára hazatérhet. Bizonyára visszaemlékezett a KENDERESSY nél DÖBRENTEI által említett jelenetre,[33] amikor 1818 őszén országos gyűjtést ajánlott fel TELEKI PÁL. Most tényleg jó segítségére lenne, mert a nemzete érdekében kezdett kutatásait pénzhiány miatt nem folytathatja.

E pénzhiány miatt kellett aztán tervét egyelőre félbeszakítania s az angol segítség ellenszolgáltatásául a tibeti tanulmányokra fordítania erejét, életének javát, hogy aztán csak a halála előtti pár hónapban vegye fel ismét a régi terveket, induljon az ősmagyarok felkeresésére, míg a halál megmentette a csalódástól, ami érte volna, ha valóban bemehet Lhassába, s Őstibetben nem talál rokonokat.

KOVÁTS professzor csakugyan KENDERESSYhez jutatta levelét, aki a Tudományos Gyűjtemény szerkesztőjével, THAISZ ANDRÁSsal közölte azt. THAISZ nagy lelkesedéssel karolta fel az ügyet, s az ő felszólítására indult meg a gyűjtés külön Erdélyben és külön Magyarországon.[34]

A gyűjtés eszméje már 1818 őszén megfogamzott a KENDERESSY lakásán Kolozsvárott a TELEKI PÁL és DÖBRENTEI jelenlétében, amikor felajánlották CSOMÁnak az országos gyűjtés útján nyújtandó segítséget, aki azonban azt nem tartotta időszerűnek, míg valami eredményt nem tud felmutatni, amivel érdemessé teszi magát a bizalomra.

[32] CSOMA 1821 III/1-én Teheránból való elindulásakor WILLOCK HENRIK és GYÖRGYhöz írott levelében elismeri, hogy 40 aranyat vett tőlük kölcsön és biztosítja őket, hogy azt az enyedi Kollégiumban KOVÁTS JÓZSEF professzor ki fogja fizetni. Ez az összeg nem fedi a 300 rupiát. Talán a többit nem tekinti kölcsönnek? Vagy azt más alkalommal kapta?

[33] Baktay i. m. 39. oldalán említi a DÖBRENTEI levelét, melyet 1834. II/4-én BERZSENYI DÁNIELhez írt. Eszerint KENDERESSY könnyek között ígérte segítségét vállalkozásához. TELEKI PÁL pedig DÖBRENTEIvel országos gyűjtést ajánlott, amit akkor CSOMA nem tartott időszerűnek, de most érzi, hogy szüksége lenne rá.

[34] Az Akad. Értesítő 1914. évfolyamában (153, 224, és 438. old.) KÁRFFY ÖDÖN ismerteti 3 részletben levéltári kutatásait, azt írva, hogy a gyűjtés eszméje Pest vármegye üléstermében indult ki s terjedt szét az országban. De maga is megjegyzi, hogy a jegyzőkönyvből visszatükröződik THAISZ lelkesedése. Ez maga igazolja, hogy az ő felhívására indították meg a gyűjtést. Az eszme tehát THAISZ útján került Erdélyből a karok és rendek elé. Hasonlóan CSOMÁnak NEUMANN követségi tanácsoshoz írott leveléből is kiolvasható, hogy a gyűjtés eredményét neki is úgy kézbesítették, mint a főurak ajándékát. Ezért emeljük ki hangsúlyozottan, hogy az enyedi professzorátus juttatta KENDERESSYhez a CSOMA teheráni levelét, s ő vitte tovább a nyilvánosság elé társ és országos gyűjtés indítása végett THAISZ ANDRÁS szerkesztőhöz, s az ő előterjesztését tárgyalták a Pest megyei karok és rendek. A gyűjtés első eredménye is erdélyi, KOVÁTS JÓZSEF buzgólkodása révén gyűlt egybe és küldetett Konstantinápolyba a 86 arany — amit, sajnos, nem kézbesítettek CSOMÁnak soha.

Most Teheránban látta be, hogy jó lett volna előre gondoskodni a nagy feladat kivitelezéséhez szükséges anyagiakról, mert enélkül tehetetlen. Ezért kér segélyt hazulról, bizonyára a KENDERESSY által megígért évi 100 frt. mellett erre a gyűjtésre is gondolva.

Ezt a gyűjtést akarja most megindítani KENDERESSY a lapszerkesztő útján, aki lelkesedéssel karolja fel s viszi tovább az eszmét, a pesti karok és rendek elé, ahonnan az ország többi megyéibe, a néphez jut el.

Erdélyben különösen KOVÁTS JÓZSEF enyedi tanár (e néven a második) buzgólkodik a gyűjtés körül, s az abrudbányai polgárokról van feljegyezve, hogy bőven adakoztak. A begyűjtött 86 aranyat útnak is indították a konstantinápolyi angol követség útján, de időközben CSOMA „ismeretlen helyre távozott", azt kézbesíteni nem tudták s 1825. IV/25-i levelében azt írja OTTENFELS konstantinápolyi osztrák követ, hogy a pénz nála van. A nádor 1829. IV/12-én kelt felhívására a gyűjtésről beszámolva THAISZ azt írja, hogy az ő felszólítására a két magyar hazában megindult gyűjtésből 80—90 aranyat elküldött BATTHYÁNY VINCE útján a konstantinápolyi követség közvetítésével Teheránba CSOMÁhoz.

A magyarországi gyűjtés ügye még bonyolultabb. Pest megye 1821. V/11-én közgyűlésben tárgyalva az ügyet, gyűjtést rendelt el, amit a főszolgabírák és alispán útján hivatalosan folytattak le, más megyéket is felszólítva a hazafias célú gyűjtésre. Részletesen felsorolja KÁRFFY az Akad. Értesítő 1914. évfolyamában, a gyűjtés eredményeit, ami azonban félbeszakadt, miután megjött az értesítés, hogy KŐRÖSI ismeretlen helyre távozott, neki kézbesíteni semmit sem lehet.

A beküldött összegekből sokat visszaadnak a vármegyéknek, majd BESSE JÁNOS ógyallai bírtokos a maga részére kéri a segélyt, mivel HUMBOLDT expedíciójához csatlakozva maga indul keletre az őshaza felkeresésére. Felhívják a megyéket, az adakozókat, hogy nyilatkozzanak, s tényleg sokan átengedik a gyűjtött összeget, mások annak felét a KŐRÖSI CSOMA részére akarják tartalékolni. Maga a nádor és SZÉCHENYI ISTVÁN pártolják a BESSE ügyét, SZÉCHENYI kezességet is vállal a részére átengedett pénzért. Külön gyűjtést is indítanak a BESSE javára, aki azonban csakhamar visszatér megkezdett útjáról, s mivel rég megjött a híre, hogy „*Kőrösink* még él", a gyűjtés dolga még bonyolultabbá válik.

A nádor felszólítására THAISZ beszámol arról, hogy a Konstantinápolyba küldött erdélyi aranyakon és egyes vármegyéknek visszaküldött összegeken kívül 1615 frt van nála, amit maga kölcsönképen kezel, TRATTNERnél 1218 frt és 4 arany maradt, s kéri, hogy e pénzeket a megyénél levőkkel együtt szedjék össze, tegyék le kamatozásra, hogy *ha hazajön* KŐRÖSI, kapja meg, legyen miből megéljen. A külföldi követségek útján kutatják a CSOMA hollétét, s 1830/II. 1.-én Pest megye bizottságot küld ki a gyűjtés számbavételére, THAISZ és a TRATTNER-örökösök meghallgatására. Egyben újabb gyűjtést indítanak 1830/IV. 28-án, miután híre van, hogy KŐRÖSI hazajött. 1831.VI/ 9-én jelenti a bizottság, hogy BESSE számára 1227,27 frt, Csomának 1669,19 frt. gyűlt össze. Várják az újabb jelentéseket, mert az a híre, hogy CSOMA Calcuttából Európába indult haza. Itt megint zavaros az ügy. 1831. VII. 8-án a nádor 3353,26 frt és 18 arany korona áttett összeget ad át az állami titkos kancelláriához, de onnan 1831. VIII. 30-án 1339,41 frt-ot és 18 aranyat küldenek ESZTERHÁZY londoni követ meg a Rothschild közvetítésével, ami angol pénzben 133 font 41 shilling, 19 penny meg 18 arany.

Még pótlólag is futnak be kisebb összegek, amiket Pest megye pénztárába tesznek le. A pénzt 142 font összegben 1832. IV. 30-án NEUMANN londoni követségi tanácsoshoz írott levelében nyugtázza CSOMA.[35]

A főhercegnek, mint az ország nádorának, s Pest megye karainak és rendeinek segedelmét látja abban, s bár az angol segítség mellett szüksége már nincsen arra, elfogadja, és a magyar nyelvvel atyafiságos szanszkrit könyveket fog küldeni a londoni követség útján azok számára, akik a gyűjtést végezték. Kifejezi, hogy a kínai császárság belső részein kell keresni a magyar nemzet bölcsőjét, ahol még a mongol nép között is nagyon elterjedt a tibeti nyelv, amelyet angol segítséggel tanulmányoz, hogy összegyűjthesse a magyarok első lakóhelyén azok viselt dolgainak emlékeit, s összehasonlítsa azt a keleti nyelvekkel. Írja, hogy eddig keveset tehetett ezen a téren, de reméli, hogy pár évet erre fordíthat, s azután ismét megláthatja kedves hazáját. Kéri az illetékeseket (angol kormány), hogy még pár évig ott maradhasson, s a magyar kormány szerveit, hogy mivel engedelem nélkül hagyta el hazáját, részére oltalomlevelet (literae salvi conductus) adjanak.

Kifejezetten hangsúlyozom, hogy ezt az egyetlen hazai küldést kapta kezéhez, sőt fel sem vette azt, hanem más, az angoloktól kiutalt járandóságaival együtt letétbe helyeztette. Ez a pénz a calcuttai bankház bukása folytán elveszett, s csak 1835-ben kapta kezéhez Csoma annak az angolok által megtérített értékét (1400 rupia) fel nem vett illetményeivel egyetemben. Ekkor pedig tibeti szótárának és nyelvtanának példányaival egyidőben nemcsak a hazulról küldött teljes összeget, hanem sokkal többet küldött haza két levél kíséretében 1835. július 18-án. Egyiket DÖBRENTEIhez írta a M. Tud. Akadémia küldötte 200 arany, másikat az enyedi professzorátushoz a 450 arany kisérőjeképen.

A DÖBRENTEIhez írott levél végét facsimilében közli BAKTAY.[36] Miután azt a levelet leközölve sehol sem láttam, de 1962. aug. havában az Akad. levéltárában kezembe került, az illetékes tisztviselő azon megjegyzésével, hogy a KŐRÖSI Archívum teljes pusztulása után ez az egyetlen eredeti emlék maradt fenn KŐRÖSItől, azt lemásoltam, s jónak látom némi rövidítéssel magyar fordításban közölni.[37] Érkezett 1836. jan. 25. Igazg. 836. XII.

Nemzetes Döbrentei Gábornak, a Magy. Tudós Társaság titkárának Pesten.

Igen tisztelt Uram! Nagy örömömre szolgált, hogy kiadványaitok első kötetéből és a Magyar Tudós Társaság tervéből és alapszabályaiból, melyek a te gondoskodásodból múlt év novemberében az itteni Társasághoz érkeztek, látom Őfelsége jóakaratát és kegyelmességét, valamint a főrendek és minden rendű férfiak lelkesedését és buzgóságát, mellyel ennek az igen kívánatos intézetnek alapjait igyekeznek megvetni. Adja a mindenható, hogy igyekezetük sikerüljön.

Amint nagy megtiszteltetésnek vettem a magyarok bőkezűségéből ideküldött pénzt, éppen olyan fájdalommal érintett annak sorsa és az, hogy eddig semmit sem gyűjthettem a magyarok ősi ázsiai nyomdokairól. Annak ugyan

[35] CSOMA levelét kivonatosan közli az Erdélyi Híradó 1833 évf. 42—43 oldalain, majd a Tudományos Gyűjtemény 1833. I. 95—9 oldalain, később Thury József a M. Tud. Akadémia KŐRÖSI CSOMA-ünnepén tartott előadása mellett 1906. 35—37 old. (Előadások K. Cs. S. emlékezetére). Látszik belőle, hogy nem tud az országos gyűjtésről, csak a Pest megyei karok és rendek arányáról.

[36] BAKTAY i. m. 215. oldalán közli azzal, hogy eredetije a M. Tud. Akadémia könyvtárának keleti osztályán van.

[37] A levél Igazg. 1836 XII. jelzéssel a M. Tud. Akadémia levéltárában olvasható, ezért nem tartom szükségesnek azt teljes latin szövegében közölni.

örvendek, hogy ilyen hosszú távollétem alatt az általános európai tudományosság érdekében dolgozhattam valamit, de nagyon sajnálom, hogy különösen Hazánkat illetően semmit sem tehettem. Hogy a hozzám fűzött reményeitek ne legyenek hiábavalók, jónak láttam a nekem küldött pénzből 200 aranyat visszaküldeni, úgy gondolva, hogy jobban felhasználhatja azt a Nemes Társaság, miután nem tartom szükségesnek több szanszkrit könyv vásárlását.

Kérlek azért, hogy ezt a tisztelettel és hálával visszaküldött pénzt fogadd el, s arról két példányban légy szíves nyugtát küldeni. A pénz többi részét saját szükségeimre fordítom, s ha három itteni évem alatt eredményt érek el, kész szívvel fogom közölni a Társasággal.

Tibeti nyelvű munkáim 50 példányát Londonon át elküldöttem, hogy ázsiai munkásságom gyümölcseit felajánljam a nemes Magyar Társaságnak. Ha jónak látják, azok küldessenek meg az Őfelsége birodalmaiban levő tudományos intézeteknek — amint azt a legjobbnak látják. De azt kérem, hogy tíz példány mindkét műből Erdély számára biztosíttassék és küldessék szét úgy, ahogy a nagyenyedi Bethlen-Kollégium Rektor professzorának írott levelemben megírtam. Valamint, ha az összes példányok még nem osztattak szét, kérem, hogy az általam igen tisztelt alábbiaknak is küldjenek: Nemzetes Márton Józsefnek Bécsbe, n. Szabó Józsefnek Sopronba, tek. Kemény Ferencnek Debrecenbe és n. Erős Sándornak a gr. Teleki József gyermekei tanítójának. Magamat és munkámat a Nemes Magyar Tudós Társaság jóindulatába ajánlva, Neked minden jókat kívánva illő tisztelettel ajánlva magamat maradok kész szolgád *Kőrösi Sándor* s. k.
Calcutta 18 Iulii 1835."

Érdekes belőle, hogy még nincs tudomása arról, hogy már 1833-ban a Tudós Társaság levelező tagjává választották, s az említett kiadvány és alapszabály nem neki, hanem az Ázsiai Társaságnak küldetett. A Döbrenteihez írott levél 1836. I. 15-én jutott Pestre. Ekkor már Schedel (Toldy) Ferencz a titkár. Ő jelenti a nyilvánosságnak, hogy a Magyar Nemzeti Akadémia pénzalapjának növelésére 200 aranyat küldött Kőrösi Csoma Sándor.[38]

A másik levél ugyancsak 1835. VII. 19-én kelt, 1836. II. 11-én érkezett Enyedre. A professzorátus II. 15-én bocsátja köztudatra, hogy a Haza egyik legérdemesebb fia 450 drb. aranyból álló tőkét küldött, melynek átvételéről *két nyugtatványt* kér a kollégium kisebb pecsétjével ellátva. A levél latinul és magyar fordításban is közölve van az Erdélyi Híradó 15. számában, tartalma a következő:[39]

Hosszas hallgatásának oka az, hogy ellenezték elindulását, s ezért akart ismeretlenségben maradni. Sokat bolyongott, céljára vonatkozóan semmi bizo-

[38] Az Erdélyi Híradó 1836. febr. 27-én veszi át a rövid tudósítást, miszerint a Magyar Tud. Társaságnak Kőrösi Csoma Sándor a Magyar Akadémia és a londoni(!) Ázsiai Társaság levelező (!) tagja, ki a brit indiai kormány pártfogása alatt Kelet-Indiában tibeti és szanszkrit stúdiumokkal foglalkozik, Calcuttában 1835. július 18-án kelt, s akkori titkár Döbrentei Gáborhoz intézett levele mellett 200 aranyat küldött.

[39] Csoma Enyedre írott leveléhez a tanárok által írt bevezetésből szó szerint közöljük a következőket: „Alex. Csoma Kőrös, nunc in India Orientali Calcuttae conmorans, literis 18-a Iulii 1835 ad Professores Collegii nostri exaratis, et 11 Februarii 1836 ab iisdem acceptis adiunxit centum ducatos seu nummos aureos imperiales simplices per Londinum, Hamburgum et Viennam ad manus professorum missos, ex quorum legali interusurio annuatim studiosus unus, diligentia et morum probitate conspicuus aleretur." Továbbá: „Nb. Summam quinquaginta aureorum praeter centum superius dictos pro se in aerario Collegii *ad reditum reservari voluit* sic se enuntians: in contrarium in casu mortis meae, ut dignissimo liberorum fratris mei tradantur, volo." Tehát nem 40, hanem 50 arany a tartalék, s reméli, hogy pár év múlva maga is hazatér, nem érzi magát katonaszökevénynek!

nyosat nem talált. Tudta, hogy újságokból, Európába küldött tudományos jelentésekből s még hírekből is gyakran hallottak róla.

Tudják, hogy jutott ide, hol volt és mit végzett, ezért ezekről nem kellett, hogy írjon. Sokat látott, hallott és tanult, de keveset, ami céljához találna. Még többet akar.

Hálás az isteni gondviselésnek, hogy soha beteg nem volt. Mindig hálával gondolt nemzetére, s hogy megmutassa az alma mater, nemzete és a hozzátartozók iránti hálaját (pietas), kéri, hogy a pénzből következő módon rendelkezzenek: 100 arany az enyedi BETHLEN-Kollégiumé, 100 a kézdivásárhelyi katonai intézeté. Ezek törvényes kamatai adassanak ki. A 2 stipendiumból egyik KENDERESSY—KŐRÖSI stipendium 3 éven át a KENDERESSYÉ, vagy ha elhalt, fiáé a kinevezés vagy odaítélés joga, azután a professzorátus adja a legérdemesebbnek.

Másik a kézdivásárhelyi stipendium CSOMA-alap címén. A professzorátus határozza meg, hogy kiadja-e a tőkét, vagy csak annak kamatját, s hogy kinek és hány évre adja a stipendiumot.

100 a testvérének, CSOMA GÁBORNAK, ha elhalt volna, gyermekeinek adandó.

100 arany Kőrös falu lakói között osztassék szét. Minden külön család vagy háznép kapjon egy aranyat; a pap, mester, jegyző, főkáplár és a bíró kapjon tisztelete jeléül még egy aranyat. Ezt az öt személyt kéri, hogy ha testvére meghalt volna, a gyermekei számára kijelölt 100 aranyat osszák fel.

„50 arany a kollégium pénztárába *számomra tartassék, míg arról rendelkezném*, vagy halálom esetén testvéreim gyermekei közül a legérdemesebbnek adják át." A 200 aranyra fenntartja jogát, hogy máskép rendelkezzék, ha nem az ő akarata szerint intézkednének. Ha valami nehézség volna, a tőkét adják ki kamatra és tegyék le a kamatot 1840. évig, amely idő alatt, ha él, reméli, hogy ő is hazakerül.

Tibeti nyelven írott két munkájának 10 példányát, ha Pestről Erdélybe leküldetnek, ha még kiosztva nem lennének, ezeknek ajánlja:

Kenderessy Mihálynak, vagy fiának, s általa a Kir. Főkormányszéknek.
Katona Zsigmondnak, s általa a fels. udvari kancelláriának.
Ajtai Sámuelnek, s általa a főconsistóriumnak, kir táblának.
Szentgyörgyi Imrének, s általa a Teleki-könyvtárnak.
Mohai Károlynak, s általa a gyulafehérvári Szeminárium könyvtárának.
Kovács Józsefnek, s általa a Thesaurariatusnak, a Brukental könyvtárnak.
Keresztes Istvánnak, s általa a főhadvezérségnek.
Barotz Jánosnak, s általa a kézdivásárhelyi nevelőintézetnek.
Nagy Györgynek, s általa a szigeti eklézsiának az iskola számára.
Csorja Ferencnek, s általa az enyedi kollégiumnak.

Érdekes, hogy az egyes személyek által erkölcsi testületeknek vagy intézeteknek kívánja átadni az ő nevében, tisztelete jeléül a könyveket.

Megjegyzi, hogy nem azzal a céllal küldi a könyveket, mintha azokat Erdélyben tanulni kellene, hanem, hogy legyenek bizonyságai hálájának, ázsiai tanulmányainak, s lássa a világ, hogy a tudomány kútfeje megnyitására mi is tettünk valamit.

A könyvek szétosztása azonban nem eszerint történt. Az Akadémia 1836. jan. 11-én tartott ülésében GR. TELEKI JÓZSEF jelenti be, hogy KŐRÖSI CSOMA két munkájának 10 példányát küldötte meg Magyarország és ugyanennyit Erdély számára. Az elnök az ülésre bízta a példányok mikénti felosztását, ami a következőképen történik:

Magyarországon az Akadémia példányán kívül a Nemzeti Múzeum, a pozsonyi Apponyi-könyvtár, a pesti Nemzeti Kaszinó, Kir. Egyetem, zágrábi Akadémia, debreceni ref. kollégium, sárospataki ref. kollégium, soproni evang. kollégium, eperjesi gör. katol. iskola kapnak 1—1 példányt.

Erdélyben az enyedi Bethlen-kollégium 2 példányt különös tisztelet jeléül, a kolozsvári líceum, ref. kollégium, az udvarhelyi ref. kollégium, a kolozsvári unitárius kollégium, a balázsfalvi gör. kat. szeminárium, a TELEKI-könyvtár, a gyulafehérvári püspöki könyvtár, (BATTHYÁNEUM) és a Brukenthal-könyvtár kapnak 1—1 példányt.

Eszerint küldetnek szét a példányok, s ebbe mindenkinek bele kell nyugodnia. Az erdélyi kancellária előbb 1836-ban, majd 1839-ben reklamálja a főconsistorium útján az enyedi kollégiumnál az elhalt KATONA ZSIGMOND által részére ajánlott példányokat, azonban természetesen ezeket nem tudja felküldeni a Rektorprofesszor, miután a szétosztást nem ő intézte. Csupán a kiváltságosan a kollégiumnak jutott két példányt kapta kézhez, melyek sajnos, azóta végképpen eltűntek a kollégium sok más értékes könyvével együtt.

A két levél leközlését ha csak ilyen alakban is, feltétlenül szükségesnek tartottam, mert bár azok annak idején lapokban nyilvánosan leközöltettek, de nehezen hozzáférhetőek, s még ma is tévesen írnak róluk.

BAKTAY is átveszi forrásainak hibás közléseit, s azt írja, hogy a Tud. Akadémia a DÖBRENTEI-féle gyűjtésből 1836-ban újabb 200 aranyat, Nagyenyed pedig 450 aranyat küldött az erdélyi közönség adakozásából nagy fiának,[40] amely összeget KŐRÖSI azonnal visszaküldötte azzal a meghagyással, hogy abból a KENDERESSY—CSOMA alapítványt létesítse a kollégium. Pedig az alapítvány 100 arany tőkével az 1835. júl. 15-i levél értelmében tétetett és maradt fenn a kollégiumnál az első világháború utánig,[41] a kézdivásárhelyi 100 arany pedig a katonaiskola megszüntével a BETHLEN-Kollégium javaslatára a sepsiszentgyörgyi MIKÓ-kollégiumba tétetett át, s ott szerepelt szintén a nagy háború utáni teljes elértéktelenedésig. Az téveszti meg az írókat, hogy CSOMA mind az Akadémiától, mind a Kollégiumtól nyugtát kért a küldött összegekről, s ezeket a *nyugtákat* a CSOMA halála után hagyatékában találván, *váltónak* minősítették. Az tény, amit KÁRFFY levéltári kutatásai igazoltak,[42] hogy a gyűjtés az 1831. évi felküldés után sem ért véget. Még 1835-ben is, 36-ban is folyt, sőt még 1838-ban is, de hogy az 1831-ben itthon, Pest megye pénztárában maradt és később begyűlt összeg soha CSOMÁnak fel nem küldetett, az kétségtelen, hiszen annak sehol semmi nyoma sem maradt. Az erdélyi 450 arany gyűjtéséről sem tudunk, hiszen annak idején a 86 aranyat is nehéz volt összegyűjteni, s a KENDERESSY-CSOMA alapítvány soha nem volt több a 100 arany tőkénél, melynek kamatai állandóan kiadattak könyvünk nyilvántartása szerint. Tudjuk, hogy mikor, ki, mennyit kapott abból.

Megállapíthatjuk tehát, hogy CSOMA egyetlen alkalommal kapott segítséget hazulról, azt azonnal bankba tette, s a bankbukás után kárpótlásul kapott összeget saját pénzével megtoldva kétszeres összegben küldötte haza. Érezte, hogy otthon is az ősmagyar haza és keleti rokonok felkutatását várják tőle, s miután ezen a téren nem tud eredményt felmutatni, a küldött segélyt nem fogadja el. Útja főcéljának maga is mindvégig ezt tekintette, a tibeti nyelv és minden más

[40] BAKTAY i. m. 217. oldalán.

[41] A KENDERESSY—CSOMA alapítvány kamatait évenként kiosztotta a kollégium. Az első világháború után 900 korona, majd 450 lei összegben tartatott nyilván.

[42] Az Akad. Értesítő 1914. évfolyamában 153, 224. és 438. köv. oldalán.

kutatás részben ennek az útja, eszköze, részben kényszerűségből vállalt idegen feladat maradt számára, amit igyekezett becsülettel elvégezni az angoloknak, kik anyagi és erkölcsi támogatásban részesítették. Maga is úgy érezte, ahogy idehaza honfitársai gondolkoztak, hogy vállalkozása nem érte el az óhajtott célt. Csak későn eszméltek rá az emberek, hogy többet, nagyobb jelentőségűt tett, mint amit esetleg a magyarral rokon ázsiai népek felfedezése jelentene az általános művelődés és a tudományos fejlődés terén.

KÁRFFY 1914. évi közlésében azt is írja, hogy az erdélyi udvari kancellária ezer arany segélyt hozott javaslatba őfelségénél, de maga közli azt is, hogy 1836. febr. 1-én a kancellária *száz* arany kiutalását kérte őfelségétől, amire azonban semmi intézkedésről nincs tudomásunk.

Nem is valószínű, hiszen CSOMA leveleiből nyilvánosan tudta mindenki, hogy segélyre szüksége nincs és azt el sem fogadná. DÖBRENTEIhez írott levelének az a kitétele, hogy a 200 aranyon felüli küldeményt a maga céljaira fogja felhasználni, látjuk, hogy még aznap írott levele szerint úgy értendő, hogy azzal az alma mater vagyis a BETHLEN-Kollégium, a székely katona-nemzet, rokonai és a falu közönsége iránti szeretetét akarta kifejezni.

A bécsi, soproni és debreceni férfiakkal bizonyára göttingai útja alkalmával ismerkedett meg — talán hazajövetelekor, s amint a tibeti szótár előszavában hálásan emlékezett meg mindazokról, akiknek házánál útjában megfordult, itt is ki akarta fejezni háláját azok iránt, akik valamely módon segítségére voltak. A hazai viszonyokról annyira nem volt tájékozódva, hogy az enyedi levelében felsorolt 10 ember közül hat már rég meghalt, közöttük két enyedi tanár és NAGY GYÖRGY volt enyedi pap. A KENDERESSY mellett felsorolt kormányszéki tanácsosok és AJTAI titkár említése azt igazolja, hogy huzamosabban tárgyalt Kolozsváron velük, talán útlevele és a megígért segély dolgában, de tudjuk, hogy eredménytelenül, s mivel útjáról le akarták beszélni, feldúltan távozott ÚJFALVI barátjához, s szinte dacosan indul útjára, amit az enyedi tanárok is elleneztek levele kifejezése szerint. Jellemző reá, hogy mindezek dacára hálával gondol alma materére, hazájára, s a teheráni levele után 12 évvel kézhez kapott hazai segélyt köszönettel fogadja, bár szüksége már nincs arra, s mihelyt befejezte nagy munkáját, annak példányaival együtt a kapott segélyt is kétszeresen küldi vissza hazájába azok számára, akik azt hozzájuttatták, meg akik közel állanak szívéhez. Megfigyelhetjük, hogy az angol követség, a nádor és Pest megye karai és rendjei útján kapta a hazai segélyt, s azt sokan ma is úgy állítják be, hogy a főurak adományából gyűlt, pedig éppen a főurak igyekeztek a nép fiaitól begyűlt pénzt másnak adni. Az országos gyűjtésnek egy jó része BESSE JÁNOSnak utaltatott ki, de hogy az ő visszatérése után mi lett a pénzzel, valamint a CSOMÁT illető összegnek azzal a részével, ami nem küldetett ki hozzá 1831-ben, azt ma sem tudjuk. Pedig az több ezer forint volt. 1831. VII/8-án a nádor 3353 frt.-ot és 18 aranyat vesz át, de 1831. VIII. 30-án az állami titkos kancellária Eszterházy londoni követhez 1339 frt. 41 kr. plus 18 aranyat küld. A Rothschild-ház ezt 133 font 41 shilling 19 penny és 18 arany összegben küldi, amit CSOMA deductis deducendis 142 font 7 shilling 4 pennyben vett át 1832. IV. 30-án kiállított nyugtája szerint. Mi lett az összeg többi nagyobb részével, s a még évek múlva is folyt gyűjtés összegével, ma sem tudjuk! Ha CSOMÁnak elküldetett volna, annak feltétlenül nyoma lenne, hiszen Csoma ez évet jórészben Calcuttában töltötte, dolgairól tudunk. Erre a kérdésre KÁRFFY kutatásai sem adnak választ.

CSOMA hagyatékában sem ezeknek az ő céljainak segítésére országos gyűjtésből eredő pénzeknek, sem az újabb erdélyi gyűjtésnek nyoma nincsen.

A 450 arany átvételéről szóló pecsétes nyugta a CSORJA FERENC rektor és PÉTERFI ALBERT professzor aláírásával 1836 februárjáról van kiállítva s látjuk, hogy az adomány hírlapi közlésekor a tanárok nem említik az újabb gyűjtést. Sajátságos is lenne, hogy pontosan 450 aranyat küldjenek neki, s az Akadémia is 200 aranyat, amennyit CSOMA hazaküldött.

Jellemző a könnyedségre, amivel a KŐRÖSIre vonatkozó adatokat idehaza kezelték, az Akadémiai Értesítő 1910.évi 389. oldalán olvasható értesítés is, mely szerint *Pestmegye karai és rendei* 1830-ban gyűjtést indítottak a *maguk körében* a KŐRÖSI CSOMA S. ázsiai kutatásainak támogatására. A gyűjtés eredménye 300 db. arany, angol pénzre váltva 142 font sterling, ami ESZTERHÁZY PÁL londoni követ útján 1841. X. 3-án küldetett ki KŐRÖSInek Calcuttába, aki 1842. IV. 30-án kapta meg a küldeményt, s még ugyanaznap meg is írta köszönő levelét latin nyelven BR. NEUMANN követségi tanácsoshoz Londonba. Milyen előkelő társaság, amely íme leereszkedik a nép fiához, ki hálával fogadja a segélyt... Arról azonban, hogy az ország népe lelkesedik és siet segítségére, nincsen szó!

A különben nagyérdemű néhai BAKTAY előadásához még a következőket kell megjegyeznünk:

Azt írja,[43] hogy később Debrecen és Sárospatak is tekintélyes segítséggel járult a nagyenyedi főiskola fenntartásához. Ezzel szemben már említettük, hogy Debrecen városa a BETHLEN GÁBORT még a TÖRÖK-család után megillető évi 2000 frt. taxát, melyet a fejedelem alapítványul a BETHLEN-Kollégiumra hagyott, 1685 után többé nem fizette. Mivel a város HABSBURG-hatalom alá került, a kollégiumnak nem volt módjában azt felhajtania, bár több ízben tárgyalásokat kezdett a várossal. A több mint 100 ezer frt.-ra gyűlt hátrálékot hajlandó volt 8000 frt.-ra redukálni és annak törvényes kamataival megelégedni, az évi taxának pedig kétharmadát a debreceni főiskolának engedni át,[44] de a kormány eltiltotta a várost a fizetéstől, s ez a taxa teljesen odaveszett a kollégiumra nézve.

Sárospatak 1671-ben elűzött kollégiuma 42 évig használta a BETHLEN-Kollégium gyulafehérvári épületét, diákjai, az addig Enyedre járó kelneki dézmát, de a patrónusuktól befolyó anyagi segítség (dézma-, búza-, bor- és pénzadományok) nagyobb részét is, miután erre jobban rá volt szorulva, mint az enyedi Kollégium. Tehát mindkét testvérintézet a BETHLEN-Kollégiumból húzott előnyt és nem fordítva!

PÁPAI PÁRIZ FERENCZ nem vette rá RABUTINt 1707-ben az iskola kímélésére,[45] hiszen a visszavonuló kurucok az egész kollégiummal őt is magukkal vitték, s csak két év múlva térhetett vissza, a feldúlt kollégium újjáépítése előtt évekkel elhalt, minthogy az a tévesen sokszor APAFI-félének nevezett egyemeletes négyszögű kollégium 1720—40 között épült részletekben, PÁRIZT pedig már 1716-ban eltemették. Érdemeit nem kisebbíti, ha megírjuk ezt, hiszen az angol pénz megszerzésének gondolata elsősorban őtőle és nem TELEKI SÁNDORtól származott, bár kétségtelen, hogy az ő hathatós segítsége nélkül aligha lett volna belőle valami. Ennek történetét is hibásan írják meg, DUKÁtól kezdve BAKTAYig,

[43] BAKTAY i. m. 18. old.

[44] A debreczeni taxa körüli tárgyalásokat ismerteti VÁRÓ FERENCZ i. m. 26. old.

[45] BAKTAY i. m. 17—18 old. Levéltárunk Ms 189. sz. könyve, az Elenchus Actorum Religiosorum címen 1767-ben felvett leltár, mely szerint TŰRI SÁMUEL átveszi DÖMJÉN GERGELYtől a bécsi ágensség iratait, igazolja, hogy 1679 óta 1686-ig csak 8000 frtot fizetett Debreczen pénzben és 200 frt. ára papírt adott, tehát 7800 frt. hátrálékа van, amit nem akar megfizetni, mert szabad kir. város lett. A város maga igyekszik szabadulni a taxától. Eszerint tehát a Bethlen-Kollégiumra hagyományozott debreceni taxát, ha más címen is, de valójában a debreceni főiskola élvezte.

sőt a kollégium történetének írói is. Ezért befejezésül ezt is tisztázni óhajtjuk, mert ha közvetve is, összefügg tárgyunkkal.

Enyednek az 1704. és 1707. évi nagy pusztulása után alig jöhettek haza a 2 évig bujdosó tanárok, a romok közül megint menekülni kellett a pestis elől. Éppen PÁPAI leányai estek először áldozatul, miután anyjuk a Vásárhelyen elhalt rokon ruháit adta reájuk, amint azt CSEREI MIHÁLY[46] írja. A kollégium a felenyedi erdőkbe menekült, amint később 1719-ben is félévnél tovább ott folytatták a tanítást egyetlen haláleset nélkül húzva át a vész idejét. 1711-ben panaszol KOLOZSVÁRI ISTVÁN professzor a TELEKI SÁNDOR főgondnokhoz írott levelében, hogy nincs ahová beköltözzenek Enyeden, mert nincs egy lakható ház. Nincs kenyerük, nincs pénzük, s nincs, akitől kölcsön kérhetnének. PÁPAI háza félig van felépítve, a várban levő lakásba esik be az eső. . . Ilyen nyomorúságos helyzetükben gondolnak a külföldi hitsorsosokra, akik nemrég olyan sokat tettek a gályarabokért. Miután megszabadították, hónapokon át táplálták és segítették őket, nagy összegű pénzzel látva el a hazatérőket, mikor azok a külföldi diplomácia útján engedélyt kaptak a hazatérésre.

Az angol követ STEPNEY lord Bécsben kíméletre igyekezett bírni a kormányt a „lázadók" iránt, s állítólag 50 000 frt. kárpótlást akart utaltatni az elpusztult enyedi kollégiumnak, de sikertelenül, mert még az elvett gyulafehérvári épületekért megígért kárpótlást sem adták meg.

A tanárok 1712. március 20-án írnak először TELEKI SÁNDOR főgondnoknak a külföldi segély dolgában. Jún. 4-én PÁPAI ismét ír *a kollégium számára való gyűjtés ügyében*. Ferenc fia már 1711 nyarán kiindult Németországba akadémiákra ahol D. E. JABLONSKI a porosz király udvari lelkésze két évre ösztöndíjat ígért számára. 1714 novemberéről van feljegyezve, hogy „inchoatum est. . . . opus collectae apud externarum gentium Ecclesias," még pedig TELEKI főkurátor közreműködésével. Valószínűleg ekkor küldik ki a pénzt és ajándékokat, mert Ferenc 1716. II.5-én kelt értesítés szerint apjának Londonból írt levelet a szebeni Jeremias piktor Tóbiás fia által. Bizonyos, hogy hónapok teltek el a levél útnak indítása óta, s eszerint bizonyos, hogy PÁPAI idősebb fia Ferenc 1715-ben Londonban volt. Általában úgy írják DUKÁTÓL kezdve BAKTAYig hogy PÁPAI IMRE járt el a londoni gyűjtés dolgában s Anna királynő rendelte el, hogy egy vasárnap az ország minden protestáns templomában gyűjtsenek az elpusztult enyedi kollégium számára. Állítólag GR. TELEKI SÁNDOR egy drágaköves kardot, PÁPAI pedig szótárának egy díszkötéses példányát küldötte ajándékba — némelyek szerint a British Museumnak (amely akkor még nem is létezett). Azonban Anna királynő már 1714 nyarán elhalt, PÁPAI IMRE pedig csak 1716-ban készült külföldre. Apja 1716. jan. 17-én írja TELEKInek, hogy májusig reméli, hogy útra készítheti Imre fiát, de ugyanekkor írja ezt is, hogy Ferenc fia a tavaszon eljön Londonból. PÁPAI még 1716-ban meghalt. Az új tanár, SZIGETI GYULA ISTVÁN írja TELEKInek egy keltezés nélküli levélben, hogy PÁPAI FERENCZ visszament Galliából „ad constituendum negotium" ami csak azt jelentheti, hogy Londonba vissza a gyűjtés dolgában. Viszont még 1722. dec. 8-án is azt írja, hogy tavasz óta sem ő, sem anyja nem tudnak Ferenczről.[47] A kollégium régi története 1777-ből,[48] de VÁRÓ FERENC is megírják, hogy nem Imre, hanem Ferenc járt el az angliai

[46] CSEREI MIHÁLY több példányban meglevő kéziratos Históriájában közli.

[47] PÁPAI ezen leveleit az Irod. Tört. Közleményekben 1899. DÉZSI LAJOS és KATONA JÓZSEF másoltatta le, eredetijük a Teleki-Tékából Pestre küldetett.

[48] A Kollégium rektora, KŐRÖSI GY. írta meg PÁPAI, SZIGETI GYULA ISTVÁN és VÁSÁRHELYI TŐKE ISTVÁN alapján.

gyűjtés dolgában, nem Anna királynő, hanem György adta ki 1716. márc. 23-án a gyűjtésre a felhívást, melynek eredményéről az első jelentés 1722. júl. 3 és szept. 30-án érkezett Enyedre a kollégiumhoz. A gyűjtés eredménye nem volt 11 000 fonton felüli összeg. Magának a gyűjtés ügyében eljáró IFJ. PÁPAI P. FERENCnek 1735. évi levele írja le az egész eljárást INCZÉDI JÓZSEF akkori gondnok kérésére, aki tisztázni óhajtja az egész ügyet, amire a levél azon kitétele utal, hogy többet compulsoriumban (kényszervallatásban) sem tudna az író mondani. Eszerint a felséges prussiai királynak vitt 1714-ben egy 3—4 ejteles aranyos serleget, egy aranyos köves bársonyhüvelyű török régimódi széles kardot és egy cifra trébelyes, virágos fedeles aranyos kannát, „amely *recommendatiót extrahálván, úgy felicitálódott Angliában minden dolgunk*". Az angol királyi udvar részére küldött aranyos kardról és a díszkötéses szótárról nem ír, de valószínűleg oda is vittek ajándékot, hiszen enélkül ebben a korban felsőbb helyen kérés okából megjelenni sehol sem illett. Azt is megtudjuk a levélből, hogy az 1716. már. 23-án kelt pátens alapján, mely az elpusztult enyedi kollégium részére országos gyűjtést, azaz perselyes adakozást engedélyez, mintegy 4500 font gyűlt, ami kétszerannyi aranyat tesz ki. A 11 000 fontot elérhette a begyűlt adomány, azonban ennek felét a királyra hivatkozva magának követelte az ugyancsak segítségért ott járó litván küldöttség. A pénzt az itthoni diszharmónia miatt nem küldötték haza. Ugyanis TELEKI SÁNDOR, ki PÁPAIval is ellentétbe került, amint az 1714—16. beli levelek mutatják, az új tanár, SZILÁGYI PÉTER eljárása miatt már 1717-ben lemondott a főgondnokságról. A begyűlt pénzt a Bankba tették a megbízott commissariusok, kik szerencsepróbát tettek azzal, a maguk pénzét is befektetve valamely üzletbe, amelytől tízszeres nyereséget reméltek, de ez annyira balul ütött ki, hogy egy év múlva már csak 15 fontot ért a száz font. A parlament rendeletére a kegyes alapítványokat 50%-ig a Társaság igazgatóinak magánvagyonából is ki kellett elégíteni. Így lett a 4500 fontból 2250 font, ami aztán 4% kamatra adatott ki egy commissio által. A pénzből sokat felhasználtak odakint. 1722-ben a külföldi akadémiára menő KÉZDIVÁSÁRHELYI PÉTERt bízta meg a kollégium, hogy menjen Londonba és nézzen utána a dolognak. IFJ. TELEKI JÓZSEF 111 fontot, azaz 1122 frtot vett fel belőle, amiből későbbi elszámolás szerint 599 frt. visszafizettetett, míg 523 frt. hátralékban van. TELEKI a KEMÉNY JÁNOS részére is vett fel 116 aranyat (232 frt.) TELEKI utasítására PÁPAI vett egy aranyórát 21 font 13 shilling azaz 200 frtért, majd PÁPAI ANDRÁSnak fizettek 56 aranyat azzal, hogy WESSELÉNYI FERENCNÉ ígérte, hogy ezt visszafizeti, de „kérni kell tőle", tehát 10 év múlva is hátralék. PÁPAI FERENC több évi intertentiójára 862 font, azaz 8620 frt. ment el, s még 200 fontra van szüksége adósságainak kifizetésére. Mégis 1282 font, tehát 12320 frt. a költsége, míg KÉZDIVÁSÁRHELYI 20 fontot számít fel útiköltségeire. Összesen 2800 font marad BARBUT ISAC londoni kereskedőnél, kinek PÁPAI már kiadta öt évre 4% kamatra, amit félévenként tartozik fizetni a főgondnok, rektor és szénior nyugtájára. Úgy látszik, nagyon szabadon bántak a pénzzel s az lehet az oka, hogy aztán a kamatfizetés is megakadt, illetve Londonban tőkésítették. Talán csak 1740 körül indult meg ismét a kamatok fizetése. A tőke nőtt, s abból csak kivételesen utaltak ki olyankor, ha építkezéshez volt szükség a segítségre. Állítólag a kollégium mai épületei mind ennek segítségével épültek, utolsó részlete az 1883—85-ben épült keleti szárny költségeinek kétharmadát fedezte. (87.293 frt. 55 kr.)

Ebben a pénzben bízva nyújtották meg 1723-ban az építeni kezdett északi szárnyat 8 tanteremre, de ebből a pénzből nem taníttattak ingyen senkit, csupán

1816-ban adtak egy félévi kamatot külföldi ösztöndíjra éppen KŐRÖSI CSOMÁnak és társainak.[49]

A kollégium, amint már említettük, nem az angol pénz segítségével tudott ingyenesen nevelni kiváló szegény fiúkat, hanem a fejedelmi alapítványok megmaradt része mellett előbb a patrónusok, majd egyre nagyobb mértékben a volt tanítványok és a tanárok, meg az egyszerű polgárok, a nép fiai áldozatkészségével, tovább is megtartott szervezetével és házirendjével, mely az önellátást igyekezett minél teljesebben megvalósítani.

Azt írja BAKTAY (i. m. 17), hogy az első időben külföldi professzorokat hívtak a kollégiumba, s azok helyét foglalták el nemsokára a hazaiak. Ezzel szemben GELEJI KATONA ISTVÁN már 1619 előtt, KERESZTÚRI PÁL pedig 1622-től tanított benne, s csak 1622-ben jött rövid időre OPITZ MÁRTON két társával, majd 1630-ban ALSTEDIUSÉK. A kollégium birtokainak központja maga Nagyenyed városa volt, a körülötte levő falvakkal. A város évi taxáját már 1664-ben, az Enyedre településkor egy malom átengedése fejében elengedte a kollégium, a dézmát 1847-ben váltotta meg a város, nagy kiterjedésű határán egyre újabb falvak települtek, erdeiből sokat tettek „SZABAD ERDŐVÉ", de ezek részletes ismertetése külön feladat.

Ласло Мушнаи (Наденед):

ШАНДОР ЧОМА КЁРЁШИ И НАДЕНЕД

Вышеуказанный венгерский ученый — видный ориенталист. Шандор Чома Кёрёши был студентом коллегии в Наденед, а автор в настоящее время является директором в отставке этого богатого традициями заведения. При рассматривании материалов архива коллегии он отыскал те документы, на основе которых он вносит поправки в некоторые фактические данные биографии Шандора Кёрёши Чома, грешащие неточностью.

László Musnai (Nagyenyed)

SÁNDOR KŐRÖSI CSOMA AND NAGYENYED

The scholarly Hungarian orientalist Sándor Kőrösi Csoma had been the pupil of the Nagyenyed College. The author is the emeritus headmaster of the famous old Hungarian institute. On going carefully over the material of the archives of the College he was searching for the documents on the basis of which he rectifies several such data as occured in Sándor Kőrösi Csoma's lives inexactly so far.

[49] Ifj. Pápai Páriz Ferenc életét részletesen ismerteti VESZPRÉMI ISTVÁN: Succincta Medicorum Hungariae et Transsylvaniae Biographia IV. 225 köv. oldalain.

A SZOVJET TUDOMÁNY SIKEREINEK HATÁSA AZ AMERIKAI NEVELÉSÜGYI VITÁKRA

(Education in the Age of Science. Edited by Brand Blanshard. Basic Books, Inc. Publishers, New York 1960.)

Az amerikai köznevelés különféle súlyos problémái régóta foglalkoztatják az USA kulturális életének különböző köreit és tényezőit, főképpen a tudósokat és az egyetemi oktatókat. A szovjet tudomány és technika legújabb sikerei újabb érvekkel vértezik fel azokat, akik régóta elégedetlenek az amerikai ifjúság nevelésével. 1958-ban a pennsylvaniai Taminent Intézet 25—30 neves egyetemi tanárt, filozófia-, pedagógia professzort, a természet-, és társadalomtudományok művelőit tanácskozásra hívta egybe, hogy vitassák meg a nevelés feladatait a modern természettudomány korában, szem előtt tartva a szovjet tudomány és nevelés nagy sikereit és veszélyeit a nyugati világra. Ennek a tanácskozásnak a rövidített anyaga valamint egyéb e témakörbe vágó és a Daedalus c. folyóiratban megjelent tanulmányok láttak napvilágot 1960-ban könyvformában.

A könyv szerkesztője bevezető soraiban beszámol arról az ijedtségről és pánikról, amit a szovjet rakétakutatás eredményei váltottak ki az amerikai közvéleményben. Megszűnt az a biztonságot adó fölényérzés, ami korábban uralkodott. A megdöbbenés első reakciója a nevelés területén egy sor megfontolatlan és hisztérikus javaslat volt. A szerkesztő hangsúlyozza, hogy a pennsylvaniai tanácskozásnak az volt a célja, hogy minden pániktól, elhamarkodottságtól és felületességtől mentesen elemezze és vitassa meg az amerikai köznevelés néhány jelentős problémáját. A tanulmányok arról tanúskodnak, hogy alapjában véve ilyen szellemben folyt a tanácskozás. Nem korlátozódott a természettudományos és technikai képzés részkérdéseire, hanem olyan alapvető kérdéseket vitatott, mint a nevelés céljai, az iskolarendszer jellege, az általános és szakképzés egymáshoz való viszonya, a humán és reálstudiumok szerepe a korszerű műveltségben stb. A tanulmányok bepillantást nyújtanak az amerikai köznevelés néhány problémájába s képet adnak arról, hogy az amerikai szellemi élet kiváló képviselői hol keresik e problémák megoldását.

Vörös fonalként húzódik végig a köteten az aggodalom az amerikai nevelés antiintellektualizmusa és prakticizmusa miatt. Ennek gyökerei az USA kialakulásának idejére nyúlnak vissza, amikor újabb és újabb területek meghódítása és civilizálása sokkal gyakorlatibb jellegű nevelést követelt, mint amit az Európától örökölt liberális nevelési eszmény testesített meg. Ezt az élet által követelt gyakorlatiasságot elméletileg igazolta John Dewey pragmatista filozófiája és pedagógiája a múlt században. Mindez együtt azt eredményezte, hogy az amerikai nevelés nemcsak az európai nevelés egyoldalú intellektualizmusától és verbalizmusától szabadult meg, hanem káros antiintellektuális és prakticista tendenciák hordozójává vált. Súlyosbítja a helyzetet az is, hogy USA-ban hiányzik a nevelésügy központi irányítása, az iskolákban folyó oktatás-nevelés jellegét, tartalmát és módszereit döntő módon a helyi szervek szabják meg, melyek hajlamosak arra, hogy az iskola és az élet kapcsolatát szük látókörűen szemléljék, a hatáskörükbe tartozó iskoláktól azt követeljék, hogy minél jobban kielégítsék a helyi gazdasági és társadalmi igényeket.

A tanácskozás résztvevői döntő fontosságúnak minősítették egységes nevelési filozófia kidolgozását és érvényesítését az amerikai nevelésügyben. Hangsúlyozták, hogy a nevelés céljai és feladatai közt az alapvető szerepet a természet és társadalom objektív tényei és összefüggései megismerésének, a golkodóképesség, a morális ítélőképesség és a szépérzék fejlesztésének kell játszania. Érdekesen tükröződött a vitában az a feloldhatatlan ellentmondás, amit a kapitalista társadalmi viszonyok eredményeznek az ifjúság erkölcsi nevelésében. A tanácskozás több résztvevője elítélte azt az elterjedt szemléletet, hogy az iskola akkor tölti be szerepét az ifjúság erkölcsi nevelésében, ha elősegíti az élethez való alkalmazkodást („Life adjustment"). Véleményük szerint az iskola feladata a „szellemi függetlenségre", a „szabad gondolkodásra" való nevelés, mely képessé teszi az ifjúságot nonkonformista

állásfoglalásra, a társadalmi nyomással szembeni ellenállásra is, ha intellektuális és morális megfontolások ezt kívánják tőle.

A kötet egyik-másik tanulmánya rendkívül sötét színekkel ecseteli az antiintellektuális és utilitárius nevelés következményeit. Egyesek szerint a főiskolai tanulmányok első két éve olyan ismeretek és készségek nyújtásával és formálásával telik (pl. helyesírás, kifejező készség stb.), amit már az elemi iskolában el kellene sajátítani. Többen úgy látják, hogy a demokrácia és a gyermek iránti figyelem helytelen értelmezése minimalizmust eredményez az iskolában, a szellemi követelmények leszállítását az európai standard alá.

Tanulságosak a művelődési lehetőségek egyenlőségéről szóló fejtegetések. Az USA-ban általában 15—16 éves, egyes államokban 17—18 éves korig kötelező az oktatás és a középiskola is egységes. Az amerikai közoktatás mentes az európai kapitalista országokra jellemző antidemokratikus „kettős iskolarendszertől". Az amerikaiak jogosan büszkék demokratikus iskolarendszerükre. Ez az iskolarendszer azonban több komoly problémát vet fel. Sokan megoldhatatlannak látják azt a problémát, hogy hogyan lehet 16—18 éves korig minden fiatalt együtt oktatni és nevelni úgy, hogy mindenki optimális fejlődési lehetőségekhez jusson. A jelenlegi helyzetet pesszimistán ítélik meg. Úgy látják, hogy a tankötelezettség határának fokozatos felemelése, a középiskola fokozatos kötelezővé válása az amerikai egységes iskolában — összefüggésben az amerikai nevelésügy fentebb említett jellegzetességeivel — azt eredményezi, hogy a követelmények folytonosan lejjebb szállnak, a tehetséges tanulók egyre kevesebb szellemi erőfeszítésre kényszerülnek s ezért nem fejlődnek kellőképpen. Ugyanakkor elég széles az a réteg is, mely még a jelenlegi követelményekkel sem tud megbirkózni. Egyesek szerint a tanulóknak kb. 20%-a alig profitál valamit a középiskolából, az iskola megóvja őket a felügyelet nélküli csatangolás veszélyétől, de szellemi világuk formálásához alig járul hozzá. Mindezekből a tényekből arra a következtetésre jutnak, hogy a művelődési lehetőségek egyenlőségének demokratikus elvét nem szabad az uniformizálással azonosítani. Vonzó politikai jelszó lehet, hogy mindenkinek azonos kultúrát kell kapnia, de ez a jelszó pedagógiailag értelmetlen és a megvalósítására irányuló törekvések a társadalom és az egyén szempontjából egyaránt károsak. A társadalmi egyenlőség elvét nem sérti a hajlamok és képességek szerinti differenciálás. Hogy ez milyen konkrét formákban történjék, ebben nem mutatkozik egyetértés. Egyesek hívei a sok iskolában ma is érvényben levő képességek szerinti csoportosításnak (ability groups), mások kételyeket táplálnak ezzel a módszerrel szemben. Egyetértés talán abban tapasztalható, hogy az elméleti és gyakorlati jellegű oktatás arányát más és másféleképpen kell megállapítani a különböző hajlamú és intelligenciájú gyerekek számára.

Az általános és szakképzés az USA-ban nem különül el úgy, mint Európában. Az amerikai egységes iskola egy szervezeti keretben nyújt általános képzést, szakmai előkészítést, illetve szakképzést. A pennsylvaniai tanácskozás résztvevői általában osztották azt a nézetet, hogy az amerikai iskolákban a szakképzés (gyakorlati képzés) túlzott szerephez jut az általános képzés rovására. Mint ismeretes, az amerikai középiskolát a kevés kötelező és a nagy számú szabadon választható tárgy jellemzi. A szabadon választható tárgyak közt rendszerint túlsúlyban vannak a helyi szervek és a szülők által favorizált gyakorlati jellegű tárgyak. Véleményük szerint az iskolának elsősorban azt kell nyújtania, amit a tanulók többsége csak az iskolában kaphat meg: alapos általános képzést. A gyakorlati, szakmai készségek legjobban a munkahelyen sajátíthatók el, az iskolának e tekintetben az a feladata, hogy a gyakorlati ismeretek és készségek elméleti megalapozását nyújtsa. Szót emelnek az ellen a hibás gyakorlat ellen is, hogy az iskolában folyó szakképzésben olyan elavult gépeket használnak, melyek sem a modern iparban, sem a modern háztartásban nem találhatók meg. A központi gondolat, amit a legnyomatékosabban hangsúlyoznak: a tudomány és a technika fejlődése a gyakorlati pályákra készülőktől is alaposabb általános képzettséget, több elméleti tudást, érettebb gondolkodóképességet követel.

A modern nevelés egyik sokat vitatott kérdése a humán és a reál stúdiumok szerepe az oktató-nevelő munkában. Érdekes, hogy milyen értékelést kap ez a probléma ebben a tanulmánykötetben, melynek előzményei, mint láttuk, a szovjet űrkutatás sikerei okozta riadalommal függnek össze. Azt gondolná az ember, hogy ilyen helyzetben minden figyelem és érdeklődés a természettudományok felé fordul s e humán stúdiumokról nem sok szó esik. A tanulmánygyűjtemény azonban mást mutat. „Sokkal könnyebb felfedezéseket tenni a laboratoriumban és rakétákat küldeni a világűrbe, mint bölcsességre, képzelőerőre, a gondolatok, érzelmek és cselekedetek megértésére nevelni az embereket" — olvassuk az egyik tanulmányban. Mások arra mutatnak rá, hogy milyen fontos a humán műveltség korunkban, amikor a tudományok differenciálódása és az egyre fokozódó munkamegosztás a szakembert gyakran egy gép fogaskerekévé teszi és a lelki elszegényedés veszélyével fenyegeti. Vitathatatlan igazságnak tekintik, hogy a történelmi irodalmi, művészeti nevelésnek alapvető fontossága van a mai korban is.

Ugyanakkor természetesen nagy figyelmet szentelnek a tanulmányok a természettudományos oktatásra. Nagyfokú elégedetlenséget

fejeznek ki a matematika és a természettudományok jelenlegi oktatásával szemben. Ezek a stúdiumok egzaktságuk következtében nehéz és népszerűtlen tanulmányoknak számítanak az amerikai középiskolában, s mert a szabadon választható tárgyak rendszere módot ad mellőzésükre, illetve rövid ideig való tanulásukra, nem töltenek be olyan szerepet az amerikai oktatásban, mint amit a modern kor megkövetel. Az amerikai pedagógusokat sokat foglalkoztatja az a kérdés, hogy mi a természettudományos ismereteknek az a minimuma, amit mindenkinek el kell sajátítania jövendő életpályájára való tekintet nélkül s milyen módszerekkel lehet e tanulmányokat vonzóvá tenni. Ezzel együtt vizsgálják, hogy hogyan lehet növelni azoknak a számát, akik hivatásszerűen választják a természettudományok művelését. Fontosnak tartják, hogy az alkalmazott tudományok mellett minél több figyelmet és pénzt fordítson a kormány a jelenleg jóval kevesebb vonzóerőt gyakorló fundamentális kutatásokra és a temészettudományok filozófiai aspektusainak a tanulmányozására.

A reál és a humán tudományok képviselői a pennsylvaniai tanácskozáson nem rivalizáltak egymással. Kölcsönösen elismerték egymás szaktudományainak fontosságát az ifjúság nevelésében. Ezt az tette lehetővé, hogy teljes egyetértés uralkodott abban a kérdésben, hogy a köznevelés legfontosabb feladata Amerikában ma a prakticista, utilitarius tendenciáktól való megszabadulás, alapos és sokoldalú általános képzés, mely minden későbbi szakmai képzés legbiztosabb bázisa s a nemzeti és nemzetközi társadalmi problémákban való eligazodás és a kultúrált egyéni élet legbiztosabb iránytűje. Néhány szokásos kölcsönös szemrehányás azért elhangzott. A humán stúdiumok művelői kifogásolták, hogy a természettudósok olykor úgy tekintenek minden olyan stúdiumra, mely nem dolgozik a természettudományok egzakt módszereivel, mint üres és hiábavaló időtöltésre. A természettudósok viszont kifogásolták, hogy a humán tudományok művelői gyakran erősen tapadnak a múlt kulturális örökségéhez, nem hajlandók ezt az örökséget a modern tudományos fejlődés mérlegére tenni s így elavult eszmék és eszmények hírdetőivé válnak.

Nem folyhat Amerikában vita a nevelésügyről, hogy szó ne essék az amerikai politikai élet egyik súlyos szégyenfoltjának, a faji kérdés megoldatlanságának a nevelésügyben való tükröződéséről. Ezen a tanácskozáson is többen tűrhetetlennek minősítették azt a huza-vonát és tehetetlenséget, ami a Legfelsőbb Bíróság 1954-ben hozott, a szegregációt törvénytelennek minősítő határozatának a végrehajtása körül folyik. Többen kifogásolták az egyházi iskolák létét is. (A katolikus gyerekeknek kb. 2/3-a felekezeti elemi- és 2/5-e felekezeti középiskolát látogat.) Bennük az egységes nemzeti nevelésügy akadályait látják. Sokan kifogásolták a más vonatkozásban már említett túlzott decentralizációt, a központi államhatalom irányító szerepének a hiányát a nevelésügyben. Ez több más káros következmény mellett azt eredményezni, hogy a szegényebb köztársaságok iskolaügye jóval elmarad a fejlettebbek mögött s ez elősegíti elmaradottságuk konzerválódását. A vita egyik résztvevője szerint a nemzet érdekeivel ellentétes a demokrácia nevében olyan iskolarendszert fenntartani, melyben az iskoláknak joguk van ahhoz is, hogy „olyan szegények legyenek, amilyenek akarnak".

A Taminent Intézetben tartott nevelési vita azt mutatja, hogy az amerikai szellemi élet kiváló képviselői éles kritikával és nagy felelősségérzettel szemlélik hazájuk nevelésügyi viszonyait s alapvető szemléleti és szervezeti változásokat látnak szükségesnek ahhoz, hogy az amerikai nevelés összhangba kerüljön a nemzeti és nemzetközi követelményekkel. Kormányzati síkon egyelőre nem látszik kellő törekvés nagyszabású köznevelési program kidolgozására.

Jóboru Magda

A TEHETSÉGES GYERMEK

Bereday George Z. F. and Lauwerys, J. A. (szerk.): The Yearbook of Education, 1962 The Gifted Child. London, Evans Bothers. 541 l.

A tehetséges gyermek — paradox módon — a jelenkori nevelés egyik nagy problémája; és hihetőleg mind nehezebbé válik. Mihelyt ugyanis a nevelés meghaladja azt a szintet, ameddig a mindenki számára szükséges minimum terjed, kikerülhetetlenül beleütközünk.

Röviden ez a tartalma annak az érvelésnek, mellyel a szerkesztők a közös angol—amerikai kiadványként megjelenő, de világáttekintésre törekvő *Yearbook of Education* történetében szokatlan azon tényt indokolják, hogy egymásután két kötetet szentelnek ugyanannak a problémának (az előző kötet: A kitűnőség fogalma a pedagógiában; ismertetése a *Magyar Pedagógia* 1962. 2. számának 249. lapjától.) A kötet Cyril Burt tekintélyes angol pszichológusnak a probléma egészét áttekintő bevezetésén kívül 40 tanulmányt tartalmaz, melyeket 3 nagy tárgykörbe soroltak: 1. Pszichológiai elméletek; 2. A tehetség felfedezése és a

pedagógiai célú kiválasztás; 3. A tehetség állományának növelése.

Az eddigi kötetektől eltérően szocialista országok szakemberei valamilyen okból nem szerepelnek a szerzők között. A Szovjetunióról szóló cikket nem szovjet szakember írta.

Mielőtt a kötet mondanivalóját — az eredeti három részes felosztáshoz igazodva — összegeznők, fel kell idéznünk azt, amit az előző kötet elemzésének befejezéseként más szavakkal írtunk le:

Az, amit egy szóval tehetségnek mondunk, bizonyosan olyan érték, melyet a társadalmaknak nagy gonddal kell minden egyénben feltárniuk, kifejleszteniük, érvényesüléshez juttatniuk. Ez a feladat azonban csak úgy válik a szó igazi értelmében humánussá, ha az egyetemesen mindenkire kiterjedő köznevelésen belül keressük a megoldását, ha úgy tekintjük, mint az egyéni különbségek figyelembevétele általános követelményének egy sajátos esetét. Jól vezetett államban minden ép embernek van helye és tennivalója; *nem mindegy*, hogy egy hivatást ki tölt be, és *nem mindegy*, hogy valaki milyen tevékenységet fejt ki. Az igazi pedagógiai probléma tehát *mindenember* elvezetése a lehetőségeit a legteljesebb kifejlődéshez segítő élethez és hivatáshoz. Ez a megfogalmazás magában foglalja a gondoskodást az értelmi és egyéb téren kitünőkről anélkül, hogy valamilyen *elit* elkülönítéséhez vezetne, melyet a születés jogán tekintenénk kiváltságosnak; vagy hogy fokozatosan az ún. *meritokrácia* szállásesinálója lenne, melyben a társadalmi és hivatási rétegeződés alapja az „intelligenciahányados + erőkifejtés = érdem" képlet lenne (190. l.).

1. A tehetség jegyei

Annak a meghatározásában, hogy pontosan miben rejlik a tehetség, a kötet nem sokat tesz hozzá eddigi tudásunkhoz.

F. Galton a múlt század második felében már világosan látta, hogy az, amit a köznyelv a tehetség szóval fejez ki, több tényezőt rejt magában: a rendkívüli értelmi (intellektuális) képességekhez érzelmi és erkölcsi (motivációs) tényezőknek kell járulniuk; a szellemi adottságok nem bontakoznak ki lelkesedés és munkaszeretet nélkül. Galton különböztette meg hosszú ideig tartó érvénnyel az általános értelmességet *(general ability, g)*, melynek mindenben szerepe van, amit teszünk vagy gondolunk és a különleges képességeket *(special aptitudes)* melyek egy szigorúan elhatárolt területen érvényesülnek. Alapvetőnek az általános értelmességet tartotta. A nagy tehetség Galton szerint átöröklés útján nyert lehetőség.

Alig lehet azt állítani, hogy ezeken a tételeken — és azok problematikus elemein — a tudomány egyértelműen túljutott volna.

a. Az általános értelmesség és a különleges képességek létezésére, eredetére és viszonyára vonatkozó felfogások a kötet szerint ma sincsenek összhangban. A közelmúltig minden változatnak vannak képviselői: állítják, hogy az emberrel veleszületett képességbeli különbségek eredetét csak az általános értelmességben vagy csak a különleges képességekben vagy mindkettőben együtt kell keresni, nem beszélve azokról, akik szerint nincsenek (vagy jelentéktelenek) az emberrel veleszületett képességek közötti különbségek.

b. Hosszú ideig nagyok voltak az eltérések annak megítélésében, milyen szerepet kell tulajdonítani külön-külön az átöröklésnek és a környezeti hatásoknak. Emlékezetes, hogy a század első harmadában rövid, tételszerű megállapításokat olvastunk: „Az öröklött javak predesztinálnak, a környezet realizál" (G. Just: Vererbung und Erziehung, Berlin, Springer, 1930). „*Hogy mennyi és milyen nehéz dolog* megtanulására vagy végzésére képes az ember, azt lényegében eredeti hajlamai döntik el; ezzel szemben az, hogy ezeken a határokon belül *mit* tanul vagy tesz, lényegében azon múlik, hogy milyen tettekre ösztönzik és milyen cselekedetekért jutalmazzák" (Thordike. E. L. Psychologie der Erziehung. Németül Fischer, Jena, 1930.). A kötet szerzői ma egyetértenek abban, hogy nem helyes kész tulajdonságok átöröklésérőll beszélni, hanem lehetőségekről: ez mind az örökletes tényezők szükségességét, mind a kedvező környezeti feltételek biztosításának követelményét magában foglalja. Átöröklött hajlamok (lehetőségek) nélkül semmi sincs: a környezetnek nincs mit kibontakoztatnia; és nagyon kedvező lehetőségek sem valósulnak meg, ha a környezet nem ösztönzi vagy éppen elfojtja a feltörő eredetiséget. De olyan új-e ez? Galton könyvét lapozgatva (Genie und Vererbung. Leipzig, Klinkhard, 1910. 212—213. l.) olvastuk — az anya szerepének vizsgálatánál természettudósok és matematikusok életében — a következő sorokat:

„Boldogok azok az emberek, akiknek rabszolgahajlamát nem erősítik az anyák gyermekkoruktól fogva az ilyenféle tiltó mondatokkal: ‚Ne kérdezősködj erről vagy arról, mert a kételkedés helytelen dolog.' Boldogok azok az emberek, akiknek anyjuk példával és tanítással mutatja meg, hogy a kutatás tökéletesen szabad lehet tiszteletlenség nélkül; hogy az igazság mély tisztelete a szabad kutatás szülőanyja, és a közömbösség vagy az őszinteség hiánya az igazságra való törekvésben a leghitványabb bűnök egyike. Egészen világos, hogy az olyan gyermek, amelyiket az itt vázolt körülmények közt neveltek, sokkal alkalmasabb arra, hogy sikeresen működjék a tudományban, mint az a másik, amelyik dogmatikus tekintélyektől nyomva nő fel. Két egyformán tehetséges ember közül az, akinek igazságszerető anyja van, minden feltétellel rendelkezik majd ahhoz, hogy a tudomány útját járja, míg a másik, ha nyomasztó korlátok között nevelő-

dött, mint — a régi — Kína tehetséges gyermekei, legfeljebb egy holt irodalom tanulójává vagy tanárává válik . . ."

A bevezető tanulmány szerzője olyan vizsgálatokra hivatkozik, melyek — homogén népességben, egyező feltételek között — 75-80 %-osnak mutatják az átöröklött tényezők befolyását a környezetiekkel szemben.

c. Főként az általános értelmesség és a különleges képességek körüli tisztázatlanságok miatt nehéz meghatározni a tehetséges gyermeket. Azok, akik az általános értelmesség döntő fontosságát hangsúlyozzák, egyszerűen a magas intelligencia-hányadost (pl. 140-en felül) tekintik a tehetség alapjának. Azok, akik az értelmességet sok tényezősnek tekintik (Guilfordnak az értelem szerkezetét bemutató háromdimenziós modelje 55 tényezőt mutat ki 121. l.) sokféle tehetséget jelölnek meg, felfedezésükre a jelenleginél változatosabb módszereket kívánnak. Mások szükséges közös tényezők alapján tehetségköröket állapítanak meg (szóbeli megértés és kifejezőképesség, matematikai, természettudományos, technikai, térelképzelési, képzőművészeti, zenei, társadalmi vezetői stb.), és a tehetséges gyermeket egy vagy több ilyen területen korosztályának felső 10%-án belül keresik. Vannak, akik mindkét álláspontot helyesnek tartják: megkülönböztetnek átfogó („all round") tehetségeket, ezeknek igen magas az intelligenciahányadosuk és különleges képességgel rendelkezőket, ezek az intelligenciahányadosukat vagy a szokványos iskolai teljesítményüket tekintve lehetnek átlagosak, miközben rendkívüli költői, zenei, képzőművészeti, technikai stb. képességeik is vannak (5—6. l.).

d. Egyetértés van abban, hogy a hagyományos elképzeléssel szemben a tehetséges gyermek általában magasabb, erősebb, egészségesebb az átlagosnál, mentesebb mindenfajta testi rendellenességtől (43. l.).

e. Ezektől az eltérésektől eltekintve is két értelemben van szó a kötetben a tehetségről aszerint, hogy az átlagostól való pozitív eltérést mekkorának kell tekinteni. Galton (Burt átírása szerint) a népesség felső 50%-át így osztotta fel (4. l.):

25,7	közepes	
16,2	jó átlagos	
6,3	környezetében kiemelkedő	
1,6	eléri az élet nagyra tartott céljait	
0,2	igen eredményes	
0,023	eminens	lángész (géniusz)
0,001	kitűnő	

Albert Huth német szakembernek a 459. lapon közölt felosztása az egész népességről:

Nagyon (különlegesen) tehetséges, lángész	1%
Igen jó képességű	6%
Jó képességű	15%
Átlagos	56%
Átlagos alatti	15%
Tehetségtelen	6%
Igen gyenge képességű (idióta, imbecil)	1%

Nyilvánvalóan egészen más a probléma, ha a figyelmet a mindkét felosztásban 1%-on belül elhelyezkedő rendkívüli tehetségekre fordítjuk, vagy ha azt a %-ot keressük, melyet tekintetbe kell vennünk az átlagosat meghaladó képességeket kívánó iskolákba való bebocsátásnál. Bár a kötet az elsőnek említett problémát sem hanyagolja el egészen, a tanulmányok nagy része az igényes egyetemi tanulmányokra való alkalmasságot (vagy — ahol ilyenek vannak — az egyetemekre előkészítő középiskolák sikeres elvégzését) tekinti a tehetség jelének.

Így vizsgálva a dolgot, a második felosztásban szereplő felső 22%-on belül kell a tehetségeseket keresni. A. Huth — annak megjegyzésével, hogy a valóság ma egyáltalában nem felel meg elméleti követelményeinek — a következő 5 jeggyel jellemzi az egyetemi tanulmányokra alkalmasakat:

1. Gyors, magabiztos, sokoldalú megértő és megfigyelő képesség.
2. Általános tanulási képesség.
3. A fogalmi gondolkodás képessége (elméleti és kritikai gondolkodás).
4. Független, sokoldalú munkamódszer (szellemi mozgékonyság).
5. Felelős magatartás (egyéni megbízhatóság, lelkiismeretesség, erkölcsi felelősségérzés).

Elméletileg a korosztályok 5%-a felel meg szerinte ezeknek a követelményeknek (460—461 l.). Ezt a viszonylag alacsony százalékszámot megerősíteni látszanak olyan valóságos adatok, melyek az egyetemek látogatottságára vonatkoznak (Hollandiában a megfelelő korosztályok 3,9%-a, 481. l, Skóciában 3,6%-ánál kevesebb, 416. l.); továbbá az idézett Crowther Report (Anglia, 414. l.) megállapítása, mely szerint a General Certificate of Education egyik fokozatát a megfelelő korosztályok 9, a másikat 8%-a szerezte meg. Azok a becslések, melyeket a tartalékok beszámításával perspektivikusan végeznek, jóval magasabbra, 16% körülire teszik az ilyen tekintetben számbajövő állományt. Így az említett Crowther Reoport és az Amerikai Egyesült Államokban végzett több vizsgálat (217. l.). Meg lehet említeni itt az Egyesült Államokból származó azon adatot is (428—429. l.), mely szerint a középiskolás kort elért 100 gyermek közül 88 lép be középiskolába, 58 szerez középiskolai végbizonyítványt, 30 lép be főiskolára és 15 szerez főiskolai (college) fokozatot. Ez a számsor azonban nem sokat mond, mert nem vethetők egybe a különböző országokban azonos elnevezésű iskolák a követelmények szempontjából.

A kötetnek a tehetséggel foglalkozó első harmadában az itt vázolt tárgykörökön kívül

pedagógiai szempontból E. Paul Torrance-nak az alkotó gondolkodás korai felismerésére vonatkozó vizsgálatai (125—142. l.) és James V. Piercenek tehetséges tanulók alacsony teljesítményét elemző tanulmánya említhetők meg (143—154. l.). Utóbbi a viszonylag kicsi teljesítmény okát a motiváció elégtelenségében, a kedvezőtlen családi körülményekben, egyéni gyengeségben (a felelősségérzés hiánya, kisértékűségi tudat stb.) látja.

2. A tehetség felfedezése, szelekció

Az eddigiekből két dolog tűnik ki egyértelműen, ha sok tekintetben nagyok is a felfogásbeli eltérések: 1. A tehetségesek a tanulók egy kisebbségét alkotják, egy korosztály legfeljebb 15—20%-át akkor is, ha tehetségen csak a magasabb iskolák színvonalas elvégzésének képességét értjük, és minden tartalékot tekintetbe vesszünk, 2. Ahhoz, hogy a tehetség — mint lehetőség vagy ígéret — kibontakozzék, idejében fel kell ismerni és nevelését megfelelően kell alakítani.

A tehetségkutatás céljait sokféleképpen határozták meg. Lényegében nehéz tuljutni Terman régebbi célkitűzésén: a. Meg kell állapítani az értelmileg kitűnő gyermekek testi, szellemi és személyiségi jegyeit. b. Végig kell követni őket iskolai tanulmányaik után is, meg kell vizsgálni, milyen felnőttekké válnak. c. Minél több olyan tényezőt kell kimutatni, melyek későbbi teljesítményeikre befolyást gyakoroltak (158. l.). Azt természetesen Terman is elismeri (188. l.), hogy az iskolai teljesítményre az értelmi képességeken kívül más tényezők is hatást gyakorolnak, és ez igaz az életben való érvényesülésnél is.

Amin az utóbbi idők kutatásai módosítottak, az az igen magas intelligenciahányados egyetlen vagy nélkülözhetetlen feltételként való megkívánása minden típusú tehetségnél. Ez világosan kiderül A. Harry Passow következő, 5 pontból álló, ajánlott programjából (190—191. l.):

1. Olyan módszerek kidolgozása és kipróbálása, melyek lehetővé teszik a rendkívüli képesség sokféle dimenziójának együttes kimutatását (az értelmesség mellett az alkotó képesség, a személyiségi tényezők, a motívumok, az önértékelés stb. mérését).

2. Azoknak a kritériumoknak tökéletesebb kidolgozása, melyek alapján a tehetséget megkülönböztetjük (ezeknek túl kell menniük az akadémiai fokozatokon).

3. A magas szintű képességek minél koraibb felismerése (a tehetséget mint lehetőséget felismerni, és nem akkor, mikor már meggyőzően megnyilatkozott).

4. A tehetségek nagyobb változatosságának tekintetbe vétele.

5. A tehetségfelismerési technikák és eljárások hatékonyságának egybevetése.

Annak a sokféle, több-kevesebb részletességgel ismertetett erőkifejtésnek, melyek az utóbbi években a tehetséges gyermekek felismerésére és jobb nevelésére irányulnak, itt a vázolására sem vállalkozhatunk. Néhány konkrét törekvést bemutattunk az előző kötet ismertetésénél. Egyszerűen megemlítjük, hogy a fejezet az angol *comprehensive school*,az angol egyetemekre való kiválasztás, az amerikai tehetségkutatás, Kanada, több európai ország, Japán, Venezuela és egy afrikai ország intézményeibe, eljárásaiba nyújt betekintést.

3. A tehetség állományának növelése

Hogy a jelenleg gondozott tehetségek nem teszik ki az egész tehetség-állományt, azt mindenki elismeri. Túlon-túl is ismert, hogy a gazdasági helyzet, a társadalmi hovatartozás nagymértékben befolyásolja az iskolaválasztást, tehát nagy tartalékoknak kell lenniük ott, ahol a tanulás lehetősége, az ösztönző hatások stb. eddig hiányoztak. Sok bizonyíték van arra is, hogy sok tehetség teljesítménye elmarad képességei mögött. Ahelyett tehát, hogy bizonyítanók azt, amit nem kell, egy-két jellemző tényt veszünk át a kötetből.

Angliában az 1944-es *Education Act* kiterjesztette a középiskolai oktatást az iskoláskorú népesség nagyrészére az un. *secondary modern school* felállításával, melyet nem szántak arra, hogy egyetemi és főiskolai tanulmányokra készítsen elő. Az volt a nézet, hogy az egyetemekre intelligencia-hányadosa alapján egy korosztály 2,5%-a vehető csak fel, és a valóságos helyzet is az volt, hogy az egyetemek nagyjában egy korosztálynak ezt a hányadát voltak képesek felvenni. Az intelligencia-hányadost állandónak vették, így már a középiskolákban elválasztották az egytemekre és a nem oda tartó gyermekeket. A *secondary modern* school tanterve, könyvei, módszerei eltértek a *grammar school*eitől. Az azóta eltelt idő alatt azonban a *modern school* növendékei sokkal nevelhetőbbeknek bizonyultak, mint ahogy előre feltételezték. Azoknak a száma, akik ebből az iskolából szerezték meg a G. C. E.-t, az egyetemre képesítő végbizonyítványt, a vártnál jóval magasabb. Ehhez a tényt közlő C. M. Fleming még hozzáteszi, hogy azok a gyermekek, akiknek értelmi fejlődését jobban ösztönzik, többet teljesítenek; és azoknak teljesítménye, akiktől keveset várnak, fokozatosan mind kisebb lesz. Így a *modern school* azon tanulói, akiknek nem voltak magasabb ambicióik, értelmileg azokhoz kezdtek hasonlítani, akik az iskolát idő előtt hagyták el (363. l.). Azok között a határok között tehát, melyeket az öröklött különbségek szabnak meg, és amelyeknek a természetét még nem értjük teljesen, a tehetség-állomány növelhető (365. l.).

Tekinthetjük ezt a tényt annak bizonyítékául, hogy a szabályos szelektáló eljárások sem hibamentesek, vannak fel nem ismert képességek.

Másféle - az iskolai pedagógiai vezetést nem különösen dicsérő — eredményre vezetett egy New Yorki-i tömegvizsgálat. 3 éven keresztül 50 000 9. és 10. osztályos (a mi I. és II. gimnáziumi osztályainknak megfelelő) tanuló értelmességét mérték meg. 5 000 olyan tanulót találtak, akiknek intelligencia-hányadosa 130 vagy annál magasabb volt. És ezeknek a tanulóknak 42%-a egyáltalában nem ért el olyan iskolai teljesítményt, mint amilyent elméletileg lehetett volna várni tőlük. A vizsgálat lefolytatása után — annak következményeképpen — ugrásszerűen megnőtt vagy megjavult ezeknek a tanulóknak a teljesítménye: döntő változás ment végbe maguknak a tanulóknak nagyrészében, mikor a vizsgálat eredményét megismerték és megtudták, hogy tehetségesek; más szemmel kezdtek nézni rájuk szüleik, nagyobb igényeket támasztottak, nagyobb áldozatokat hoztak; a pedagógusok pedig — sőt az iskolákban alkalmazott pszichológus tanácsadók is —, akik eddig nem figyeltek fel ezekre a gyermekekre, új módon közelítettek hozzájuk (434. l.).

Két olyan jelenséget említünk még meg, melyekre a tanulmányok alapján a tehetségállomány nagyságának és fejleszthetőségének vizsgálatánál fel kell figyelni. Az egyik az, hogy a tehetség és az iskolai teljesítmény közötti egyezés sokszor olyan esetben sincs meg, mikor annak minden feltétele meglenne: általában az iskolai teljesítmény alacsonyabb a megállapított tehetség alapján vártnál (32—33. l.). A másik a gyakori utalás egyes ismereteknek (pl. természettudományok) és eszközi kellékeknek (pl. olvasás) a mainál jóval koraibb taníthatóságára (382—383. l.). Ezekhez a várakozásokhoz alaposabb tanulmányok nélkül nem lehet hozzászólni.

Ami azt az egész nagy problémakört illeti, amit a kötet a tehetség állományának növelése címen foglal össze, arra vonatkozóan kicsi bővítéssel leírhatjuk azt, amit az egyik tanulmány írója kíván meg.

Ahhoz, hogy kellőképpen értsük meg a gyermeket és az ifjút, sokféleképpen kell tanulmányoznunk. Értelmességét, teljesítményét, tanulási stílusát, alkotóképességét, motivációját, meglevő ügyességeit és szokásait, önértékelését, érdeklődését stb. külön-külön kell vizsgálnunk, majd egyiket a másikkal kapcsolatba hozva értékelnünk. Az egyéni jellegzetességek mérésére inkább rendelkezünk általánosan elfogadott eszközökkel és kidolgozott értékelési skálákkal. De nincsenek ezekkel egybevethető eszközeink arra, hogy rendszeresen tanulmányozzuk és írjuk le a környezetet. A környezetet — ha egyáltalában tekintetbe veszik — csak egyes részleteiben írják le, bizonytalanul jellemzik. A tanulás azonban igen összetett befolyások közepette történik. Hat rá a gyermek egész környezete a legelső időktől folyamatosan végig, és az iskolán belül sem csak a tanított anyag tartalma és az előírt tevékenységek befolyásolják, hanem a pedagógus személyisége, stílusa, az osztály és a baráti kör összetétele és sok egyéb (*E. Monroe Drews*, 386. l.). Mondhatjuk-e, hogy az iskola ennyi odaadással, tájékozottsággal és hozzáértéssel gondozza és minősíti a tanulót?

*

Összefoglalásképpen alig mondhatunk többet, mint annyit, hogy a képességeket nem lehet elválasztani a művelt környezet állandó és általános fejlesztő hatásaitól. Maga az értelmesség is olyan tényezőket tartalmaz — emlékezet, szóbeli kifejezőképesség, figyelem, képzelet, gondolkodás —, melyeket a gyakorlás, a tágan értelmezett tanulás bővít és alakít. Mint egyik szerző mondja, „valóságos erejük nagy mértékben függ attól a szinttől, melyen alkalmazzuk, így az egyén tanulási tevékenységeitől és attól a foktól, ameddig ezek a tevékenységek kiművelhetők" (111. l.). Ebben benne rejlik az ember nevelhetősége; társadalmunknak kell biztosítania a mind jobb feltételeket ahhoz, hogy minden ember a neki való legjobb nevelést kapja meg. A tehetség mint pedagógiai probléma az egyéni különbségek figyelembevételének sajátos, következményeiben igen jelentékeny esete.

Kiss Árpád

ORSZÁGOS KÖNYVTÁR

AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGA

Az MTA Pedagógiai Bizottsága 1963. október 2-án tartott ülésén a szerkesztőbizottság értékelő jelentése alapján a Magyar Pedagógia szerkesztésével és kiadásával kapcsolatos problémákat vitatta meg, majd meghallgatta *Juhász Ferenc* meghívott előadó beszámolóját a pécsi etikai konferenciáról.

A Bizottság 1963. november 4-én tartott ülésén *Pataki Ferenc* meghívott előadó a nevelésszociológiai kutatás időszerű problémáiról tartott előadást, melyet a Bizottság megvitatott. Utána *Szokolszky István* tájékoztatta a Bizottságot a módszertani albizottság 1963. évi munkásságáról.

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK ÉS FOLYÓIRATOK

Magyarországi Óvónőképző Intézetek Tudományos Közleménye. I. 1963. Szerkeszti *Hanzó Lajos*. Gyoma, 272 l.

Dobos László : Az apa szerepe a nevelésben. Budapest, Kossuth Könyvkiadó, 1963. 51 l. Szülők Könyvtára.

Fekete József : Fiúk, lányok egy osztályban. Budapest, Kossuth Könyvkiadó. 1963. 32 l. Szülők Könyvtára.

Az ipari tanuló nevelése a családban. Szerk. *Vass István*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó; 1963. 176 l. Szülők Könyvtára.

Szülőknek a nevelési tervről. Szerk. *Nagy Jánosné*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó, 1963. 80 l. Szülők Könyvtára.

Az Országos Pedagógiai Könyvtár Évkönyve, 1961. Szerk. *Waldapfel Eszter*. Budapest, 1963. 168 l.

Tanulmányok a világnézeti nevelés köréből. Szerk. *Seres József*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1963. 359 l.

Tantárgytörténeti tanulmányok, 2. Budapest, Tankönyvkiadó, 1963. 532 l.

Világnézeti nevelésünk természettudományos alapjai. I. és II. kötet. Szerk. *Kocsis Ferenc*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1963. 256 + 264 l.

Zoltai Dénes : Világnézeti nevelés és vallásos világnézet, II. Budapest, Tankönyvkiadó, 1963. 134 l.

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója Műszaki szerkesztő: Vidosa László
A kézirat nyomdába érkezett 1963. IX. 28. Példányszám: 2000. Terjedelem: 10 (A/5) ív

63.57786 Akadémiai Nyomda, Budapest — Felelős vezető: Bernát György

ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI

СОДЕРЖАНИЕ

Лайош Прохаска: Гуманизм и революция 405
Эден Широ: Обучение истории в общеобразовательной школе и ребенок 425
Петер Ваш: Ади в общеобразовательной школе 442
Виктор Геллес: Тормозящее влияние отдельных элементов букв на автоматизацию письма и на ускорение темпа 465
Водичка, А. (Прага)Обучение биологии в Чехословакии в общеобразовательных школах 474
Ласло Мушнаи: (Наденед) Шандор Чома Кереши и Наденед 486

ОБОЗЗРЕНИЕ

Магда Йобору: Влияние успехов советской науки на американские дискуссии по вопросам воспитания 508
Арпад Киш: Талантливый ребенок 510
Педагогический комитет Венгерской Академии Наук 514
Обзор книг и журналов 515

CONTENTS

Lajos Prohászka : Humanism and Revolution 405
Ödön Schiró : Teaching History in General School and the Child 426
Péter Vass : Ady in General School 442
Viktor Göllesz : Impeding Effect of Certain Letter Elements on Automatization and Speeding in Writing 465
Vodička, A. (Prague): Teaching Biology in Czechoslovakia in Generally Culturing Schools 474
László Musnai (Nagyenyed): Sándor Kőrösi Csoma and Nagyenyed 486

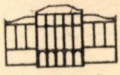
REVIEW

Magda Jóboru : The Effect of the Successes of the Soviet Science on the American Educational Discussions (Education in the Age of Science. Edited by *Brand Blanshard.* Newyork, 1960) 508
Árpád Kiss : Talented Child (The Yearbook of Education, 1962, London) 510
Pedagogical Committee of MTA 514
Books and Periodicals Received 515

710.216

Ára: 10,— Ft
Előfizetés egy évre: 36,— Ft

INDEX: 25.552



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST