Magyar PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

1967/1

ORSZÁGOS Pedagógiai KÖNYVTÁR

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának negyedéves folyóirata
LXVII. évfolyam — Új folyam, VII. kötet, 1. szám

A szerkesztő bizottság tagjai:

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

Főszerkesztő

NAGY SÁNDOR

TARTALOM

Kodály Zoltán 1882—1967

Dr. Révész Imre 1889—1967

A pedagógusi hivatás és a pedagógusképzés 4
Kyöstiö, O. K. (Oulu, Finnország): A tanító szerepe 15

Xantus Gyula: Az ifjúság képzőművészeti nevelése 22
Pásztor Emil: Egy falusi gimnáziumi reál osztály magyar érettségi dolgozatainak hibái és az irodalmi és nyelvi nevelés 34
Hárs László: A nevelőfilm irodalmi—művészeti problémáiról 46
Kokas Klára: A relatív szolmizációs módszer hatása 3—8 éves gyermekek személyiségének formálására 63

Talizina, N. F. (Moszkva): A programozott tanítás pszichológiai—pedagógiai problémái az irányítás általános elméletének megvilágításában 77

Váradi Tibor: A követelményrendszer, a szakmai elméleti és gyakorlati tananyag meghatározásának egyes kérdései a középfokú szakoktatásban 90

Tóth Lajos: Diesterweg nevelőképzési és óvodapedagógiai nézetei 101
Balogh László, Felkai László, Görög Imre, Krisztinkovich Béla: Emlékezés Waldapfel Jánosra 114

SZEMLE

Domokos Lászlóné, 1885—1966. *(Simon Gyula)* 141
Blaskovich Edit, 1895—1966. *(Simon Gyula)* 142
Köte Sándor (szerk.): Kemény Gábor válogatott pedagógiai tanulmányai *(Faludi Szilárd)* 142
Paedagogica Historica, Acta Paedagogica Fennica *(Kiss Árpád)* 144
Romániai jegyzetek (Egy tanulmányút beszámolójából) *(Csoknyay József)* 145
Analitikus neveléselmélet: Új irányzat az angol—amerikai pedagógiában *(Kozma Tamás)* 148
Az MTA Pedagógiai Bizottsága 160
Beküldött könyvek és folyóiratok 160

A Kiadvány előfizethető a POSTA KÖZPONTI HÍRLAPIRODÁNÁL, Budapest V., József nádor tér 1. és *bármely postahivatalban.* Csekkszámlaszám egyéni: 61.257, közületi 61.066. MNB egyszámlaszám: 8.

Előfizethető és példányonként megvásárolható az AKADÉMIAI KIADÓNÁL, Budapest V., Alkotmány utca 21. Telefon: 111—010. Csekkbefizetési számla: 05.915.111.46., MNB egyszámlaszám: 46. az AKADÉMIAI KÖNYVESBOLTBAN, Budapest V., Váci utca 22. Telefon: 185—612.

Stsz: 358 Előfizetési díj egy évre 36,— Ft

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK
NEGYEDÉVI FOLYÓIRATA

LXVII. ÉVFOLYAM — ÚJ FOLYAM, VII. KÖTET

Főszerkesztő
NAGY SÁNDOR

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST 1967

ORSZÁGOS
Pedagógiai
KÖNYVTÁR

REV 77

REV 85

REV 98

REV 2010

A Magyar Pedagógia írói 1967-ben

Ábent Ferenc
Almásy György
Arató Ferenc
Balassa László
Balogh László
Bara János
Báthory Zoltán
Bíró Sándor
Bodó László
Csoknyay József
Csoma Gyula
Deák Gábor
Faludi Szilárd
Felkai László
Földes Éva
Füle Sándor
Gellért László
Görög Imre
Hárs László
Illés Lajosné
Kelényi Ferenc
Kiss Árpád
Kiss József
Kokas Klára
Kosaras István
Kozma Tamás
Kyöstiö, O. K. (Oulu)
Lénárd Ferenc
Ligetiné Verebély Anna
Mák Mihály
Mészáros István
Mihály Ottó
Nagy Istvánné
Nagy Sándor
Pásztor Emil
Prokof'ev, M. (Moszkva)
Sütő Sándor
Szántó Károly
Szathmáry Lajos
Talizina, N. E. (Moszkva)
Timár János
Tóth Béla
Tóth Lajos
Vajda Ernő
Váradi Tibor
Varsányi László
Veszprémi László
Xantus Gyula

710210

ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI Könyvtár és Múzeum

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Almásy György: Pedagógiai önállóság és nevelőképzés ..... 424—433
Balassa László: A komplex fogalmazástanítás módszeres lépései és újabb eredményei ..... 191—205
Balogh László: Emlékezés Waldapfel Jánosra (1866—1935) ..... 114—129
Bara János és *Lénárd Ferenc:* Munkára nevelés-kísérleti iskola ..... 165—175
Bíró Sándor: Pálkövi Antal (1816—1862), egy elfelejtett magyar pedagógus és történész ..... 320—341
Bodó László: A korszerű műveltség és a honvédelmi nevelés ..... 361—367
Csoma Gyula és *Gellért László:* Korszerűség és felnőttoktatás (Elméleti bevezető a dolgozók iskolája továbbfejlesztésének problémáiba) ..... 270—286
Faludi Szilárd: 50 év (1917—1967) ..... 161—164
Füle Sándor: Tanítóképzős hallgatók pedagógiai képzésének néhány módszere ... 5— 8
Hárs László: A nevelőfilm irodalmi-művészeti problémáiról (Jegyzetek) ..... 46— 62
Kelényi Ferenc: Péterfy Sándor és a magyar nőnevelés ..... 455—466
Kiss József: Munkamódszereink a történelem szakkörben ..... 176—190
Kokas Klára: A relatív szolmizációs módszer hatása 3—6 éves gyermekek személyiségének formálására ..... 63— 76
Kyöstiö, O. K. (Oulu, Finnország): A tanító szerepe ..... 15— 21
Ligetiné, Verebély Anna: Egy képzőművészeti vizsgálat tanulságai ..... 400—413
Mészáros István: Két oktatási szabályzat a XVI. századból ..... 312—319
Mihály Ottó: A gyógypedagógia mint tudomány. A gyógypedagógia néhány tudományelméleti problémája ..... 287—311
Nagy Istvánné: Tanulási mód begyakorlása munkalappal ..... 388—399
Pásztor Emil: Egy falusi gimnáziumi reál osztály magyar érettségi dolgozatainak hibái és az irodalmi és nyelvi nevelés ..... 34— 45
Sütő Sándor: A padagógusképzés korszerűsítése ..... 8— 11
Szántó Károly: Az általános iskolai tanárok képzésének korszerűsítése a pécsi Tanárképző Főiskolán ..... 12— 14
Szathmáry Lajos: A tanárképzés módszerének időszerű kérdései ..... 414—423
Talizina, N. F. (Moszkva): A programozott tanítás pszichológiai-pedagógiai problémái az irányítás általános elméletének megvilágításában ..... 77— 89
Tímár János: Oktatásgazdaságtan ..... 368—387
Tóth Béla: A meserajz-módszer. Az irodalmi érdeklődés vizsgálata a gyermek rajzi tevékenysége útján ..... 255—269
Tóth Lajos: Diesterweg nevelőképzési és óvodapedagógiai nézetei ..... 101—113
Vajda Ernő: A programozott tanulás közben végezhető néhány felmérési eljárás 206—213
Váradi Tibor: A követelményrendszer, a szakmai elméleti és gyakorlati tananyag meghatározásának egyes kérdései a középfokú szakoktatásban ..... 90—100
Varsányi László: A dolgozók általános iskoláját végző hallgatók tanulását motiváló legfontosabb tényezők, I ..... 235—254
II ..... 434—454
Veszprémi László: Az iskolai siker és kudarc hatása, különös tekintettel a gyenge tanulókra ..... 214—234
Xantus Gyula: Az ifjúság képzőművészeti nevelése ..... 22— 33

Megemlékezések:

Felkai László, Görög Imre, Krisztinkovich Béla: Waldapfel János ..... 130—140
Földes Éva: Dr. Révész Imre (1889—1967) ..... 2— 3
Kiss Árpád: Kodály Zoltán (1882—1967) 1
Simon Gyula: Domokos Lászlóné (1885—1966) ..... 141—142
Blaskovich Edit (1895—1966) 142

KÖZLEMÉNYEK

A szerkesztő bizottság a pedagógusi hivatásról és a pedagógusképzésről ..... 4— 5
Az MTA Pedagógiai Bizottsága 160, 490
Közérdekű levél 467
Beküldött könyvek és folyóiratok 160, 360, 491
Az Unesco hamburgi intézetének szemináriuma 489

SZEMLE

Ábent Ferenc: A szovjet közoktatás fejlődésének új szakasza ..... 342—346
Arató Ferenc: Művelődésgazdaságtan a Szovjetunióban ..... 473—476
Báthory Zoltán: Az UNESCO. Bpest, Tankönyvkiadó, 1967 ..... 487—489
Barkóczy Ilona, Putnoky Jenő: Tanulás és motiváció. Bpest, Tankönyvkiadó, 1967 ..... 484—487
Csoknyay József: Romániai jegyzetek ..... 145—148
Deák Gábor: Tanítóképzőintézetek Tudományos Közleményei, III. Debrecen, 1966 355—357
Faludi Szilárd: Kemény Gábor válogatott pedagógiai művei. Szerk. és bev. tanulmány Köte Sándor. Bpest, Tankönyvkiadó, 1966 ..... 142—144
Illés Lajosné: „A Pedagógia Időszerű Kérdései Külföldön" c. sorozat ..... 351—355
Kiss Árpád: Paedagogica Historica, V. 2. és VI. 1. kötet 144
VI. 2. és VII. 1. kötet 478
Acta Paedagogica Fennica, 1966. évf. 144
Nagy Sándor: Didaktika. Bpest, Tankönyvkiadó, 1967 ..... 476—478
Kosaras István: Orosz nyelv- és irodalomtanárok nemzetközi szövetsége ..... 470—473
Kozma Tamás: Analitikus neveléselmélet: új irányzat az angol-amerikai pedagógiában ..... 148—160
Jánossy Ferenc: A gazdasági fejlődés trendvonala. Bpest, Közgazdasági és Jogi Kiadó, 1966 ..... 357—359
International Review of Education 490
Kyöstiö, O. K.: A finn közoktatási rendszer változóban ..... 467—470
Mák Mihály: N. K. Krupszkaja: Az iskolai önkormányzatról. Bpest, Tankönyvkiadó, 1967 ..... 480—481
M. Nádasi Mária: L. B. Itelszon: A középfokú szakoktatás metodikája. Bpest, Tankönyvkiadó, 1967 ..... 482—483
Kálmán György: A gyakorlati foglalkozás tanításának módszertana az általános iskolában. Bpest, Tankönyvkiadó, 1967 ..... 483—484
Nagy Sándor: Roger Gal: Hol tart a pedagógia? Bpest, Gondolat, 1967 ..... 478—480
Prokof'ev, M.: Az iskola, a tudomány és a pedagógus (Ford. Kövendi Dénes) ... 346—348
Vaskó László: Kornidesz Mihály, Kurucz Imre: Az iskolareform a megvalósulás útján. Bpest, Kossuth Könyvkiadó, 1966 ..... 348—351

KODÁLY ZOLTÁN
(1882–1967)

Nagy zeneszerzőnk távozott el az élők sorából. Nemzetünk kísérte utolsó útjára. Sírját népek veszik körül . . .

Alkotó munkássága közepette ismerte fel annak a fontosságát, hogy nevelésünk az egész személyiség kifejlesztését tűzze ki célul, érje el, hogy az emberi életet a racionális gondolkodás és az érzelmi elemek egymást átszőve tegyék gazdaggá. Bebizonyította, hogy ha mindenki nem is nevelhető alkotó művésszé, mindenkit meg lehet tanítani a műalkotás élvezetére. Az elemi iskolás gyermeket is. A jelenkor művészi ízlésének szintjén. És minden igazi műalkotás alakító hatású: minél több gazdagságot tartalmaz, annál többet kelt életre az emberben. Az egyéni és a közösségi nevelés céljainak és feladatainak megvalósulását egyaránt segítve . . .

„A magyar népdal igazi arca . . . más dalkincs más rendszert kíván, az új bort nem lehet a régi tömlőkbe tölteni . . . új módszer mellé kellett állnunk, s az más nem lehetett, mint amelyet a dalok sugallanak . . .

Amerre a könyv elindul, mindenfelé vígan rajzó gyermeksereget látok nyomában. Dalolva vonulnak, mint Donatello angyalai, kótalappal kezükben. De most már nem mindegy, hogy felfordítva tartják-e, mert értik, tudják, mit jelent.

Új korszak hajnalán vagyunk . . .”

Ezek a sorok 1944-ből valók. Azóta új iskolánk van az ének-zene tanításának olyan tantervével, melynek középpontjában a zene, vagyis a dalok és a zeneművek, a tartalom tudatosítása, az ezekben való gyönyörködés áll. Kevés ember tett ennyit pedagógiája kifejlesztése érdekében, és kevesen érték meg szép elgondolásaik ilyen méretű megvalósulását . . .

Nagy hagyatékának pedagógiai része a mienk: elért eredményei megtartásán, nemes törekvései megvalósításán kell munkálkodnunk, mindig előre tekintve, ahogyan ő tette . . .

Kiss Árpád

Dr. RÉVÉSZ IMRE
(1889–1967)

A Magyar Pedagógia szerkesztőbizottságát súlyos veszteség érte. Meghalt Révész Imre akadémikus, aki folyóiratunk új folyamának megindulása óta — immár hat esztendeje — tagja volt szerkesztőbizottságunknak.

Révész Imre történész volt, nagytudású, kiváló, köztiszteletben álló történetíró. A pedagógiát, annak művelését azonban szívügyének érezte s amíg egészségi állapota megengedte, rendszeresen részt vett szerkesztőbizottságunk ülésein. Mély bölcsességével, széleskörű műveltségével, sokirányú alapos, nagy tudásával és nem utolsósorban: igaz emberségével segítette munkánkat.

Révész Imrének, a történetírónak a méltatása nem a mi feladatunk, — mi a pedagógustól, az igaz tanítótól búcsúzunk.

Több évtizeden át ténylegesen is tanított. 1912-től Kolozsvárott volt teológiai tanár, 1920-tól pedig Debrecenben tanított. 1930-tól debreceni egyetemi tanár, majd református püspök.

Még országszerte dúl a háború, pusztít a fasizmus, amikor — 1944. december 1-én — dr. Révész Imre, a tiszántúli református egyházkerület püspöke mb. tankerületi kir. főigazgató, bizalmas utasítással fordul a debreceni tankerület tanszemélyzetéhez. Hadd idézzünk a felszabadult magyar nevelésügy e legkorábbi s ezért is egyik legértékesebb dokumentumából néhány jellemző gondolatot:

„A magyar köznevelés és közoktatás minden munkásának tisztán kell látnia azt — olvassuk —, hogy a mostani világháború közelgő befejeződtével hazánk és népünk életében sokkal mélyebbreható változások fognak együtt járni, mint aminőket 1918-i összeomlásunk hozott magával... Éppen ezért minden tanár és tanító rendkívüli felelőssége teljes tudatában, gondosan óvakodjék attól, hogy növendékei előtt a mai helyzetet, akárcsak pusztán célozgatásokkal, hangulatkeltéssel is, valami epizódszerű, rövid közjátéknak tüntesse fel, amelynek elmúltával lényegileg éppúgy a megelőző társadalmi és politikai rend, az eddigi magyar közszellem fog visszatérni, mint ahogyan az 1919. augusztusától kezdve történt... Tisztán kell látni azt is, hogy a letűnt, illetve az országnak még meg nem szállott részén is letűnőben levő magyar bel- és külpolitikai rendszer fölött már az eddigi események meghozták a lesújtó ítéletet. Belpolitikánk a német nemzeti szocialista szellem és rendszer egyre szolgaibb utánzásával, a szabadság és humanitás örök emberi és magyar értékeinek megtagadásával... az igazi demokrácia és parlamentárizmus s a ma kívánatos ütemű társadalomgazdasági fejlődés elgáncsolásával szintén megérdemelte bukását. Föltétlenül óhajtandó tehát, hogy tanáraink és tanítóink vessenek lelkiismeretesen számot magukkal: eljutottak-e már s ha nem, képeseknek érzik-e magukat eljutni mind ennek tiszta meglátására?... Minden tanár és tanító tartsa kötelességének, hogy a rendelkezésre álló eszközök felhasználásával tár-

gyilagos képet alkosson magának az angol birodalom, az Északamerikai Egyesült Államok és a Szovjet-Unió valódi szelleméről, politikai, társadalmi, gazdasági rendszeréről és belső állapotairól, függetlenítve magát a német és nyomán járó eddigi magyar propaganda végzetes ferdítéseitől és elhallgatásaitól, sőt egyenes uszításaitól . . . A tárgyilagosság és a tisztánlátás érdekében a növendékek fejlettségi fokához képest nem lehet alkalomadtán megemlítés nélkül hagyni, . . . hogy a Szovjet-Unió a kebelébe tartozó 250—300 millió ember műveltségi színvonalának emelésére aránylag rövid idő alatt bámulatosan sokat tett, a művelt értelmiségi embert a nem anyagi vonatkozású pályákon is rendkívül megbecsüli . . . Arra is rá kell mutatnunk, hogy minden eddigi jel szerint a megszálló orosz hadseregnek nem célja Magyarország önállóságának és függetlenségének megszűntetése: katonai céljának elérése után, amelyben őt magyar részről akadályozni éppoly hiábavaló, mint amilyen bűnös, nemzetellenes cselekedet, sorsunkra bíz bennünket. Ennek a sorsnak nem szabad másnak lennie, mint annak, ami történelmünkből következik, korszerű megvalósítása Kossuth kezdeményezésének, Petőfi álmainak . . . Ennek a nagy és sürgős átalakulásnak az előkészítéséből az iskola munkájának is ki kell venni a maga részét. Különösen meg kell újhodnia történelmünk és irodalmunk tanításának . . . Történelmünkben az eddiginél sokkal nagyobb figyelmet kell szentelnünk a szociális gondolat erőfeszítéseinek, a népi erők mozgalmának . . . Történelmünk és irodalmunk tanítása közben, de egyébként is, különösen óvakodni kell az 1920—1940 közti üres, felszínes és nem is mindig jóhiszemű irredenta-ideológia felújításától, akárcsak megszokott szólamok vagy nekibúsult célzások alakjában is. Ez az ideológia a most összeomló magyar rendszerrel együtt megérdemelten elbukott. A „Csonka Magyarország nem ország, egész Magyarország mennyország" istenkáromláshoz közel járó pedagógiai tévelyéért méltán bűnhődünk . . .

Óriási feladat vár ránk. De a mi önfeláldozó munkánktól függ, a gyermekeken át, a felnőttek mennél gyorsabb megnyugtatása, felvilágosítása is. Nem lehet ettől vonakodnunk.Elsősorban a mi kötelességünk, hogy kemény önnevelés árán, egymást buzgón és önzetlenül támogatva, úttörői legyünk egy jobb és valóban szabad Magyarországnak . . ."

Ismételjük: 1944. december elsején kelt ez az írás, amely nemcsak felszabadult nevelésügyünk szinte egyedülállóan értékes dokumentuma, hanem Révész Imre életének is olyan határköve, amely világosan láttatja, hogyan válhatott egyháztörténészből népi demokráciánk egyik vezető történész-személyiségévé s református püspökből a társadalmi—politikai haladás s vele a pedagógiai haladás úttörőjévé.

Élete utolsó évtizedeit arra áldozta — amire az előzőkben idézett írásában is utalt — hogy hozzájáruljon, hogy történetírásunk a magyar nép igaz történetét tükrözze. Széles társadalomtörténeti, kultúrtörténeti megalapozású műveiből, tanulmányaiból marxista neveléstörténetírásunk is bőségesen meríthet.

De mindennél többet meríthetünk személyes példájából: végtelen szerénységgel, kedvességgel, jósággal, igaz emberséggel párosult nagy-nagy bölcsességéből.

Odaadó segítő készségét — amely mindenkivel szemben megnyilvánult, aki tanácsért, segítségért hozzá fordult — csak emberi tapintata múlta felül.

Úgy tanított, ahogy erre csak a legnagyobb oktatók, nevelők képesek, — úgy tanított, hogy úgy tűnjék: ő akar tanulni.

Halálával nemcsak kiváló történész, hanem igaz tanító, igaz szocialista nevelő távozott körünkből.

Földes Éva

A PEDAGÓGUSI HIVATÁS ÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉS

A Magyar Pedagógia szerkesztő bizottsága az elmúlt év folyamán szükségesnek ítélte, hogy folyóiratunk az iskolai nevelés terén az egész világon végbemenő változásokra, a neveléssel szemben támasztott igények folytonos növekedésére való tekintettel foglalkozzék a pedagógusképzéssel és a pedagógusokra a jelenben és a belátható jövőben háruló feladatokkal. A szerkesztő bizottság nem intézményes reformra gondolt, hanem a számbajövő összes teendők együttlátására a pedagógusképzés adott lehetőségein belül.

Levéllel fordultunk a pedagógusképzéssel foglalkozó intézményekhez. A levélben a következőket adtuk elő:

Az elmúlt évtizedekben számos olyan tényező hatása vált érezhetővé, melyekkel pedagógiánk napjainkig csak kevéssé számol.

Ilyenek:

1. Társadalmi átalakulásunk és a szocialista pedagógiának az a feladata, hogy *minden tanulót* vezessen el minden téren addig a szintig, ameddig csak eljutni képes.

2. Ezt a feladatot olyan körülmények között kell megoldania, melyek nem minden tanulónál egyértelműen kedvezők. Itt főleg arra kell gondolni, hogy a család, a közvetlen környezet nem minden esetben ösztönző: az iskolának jóvá kell tennie, esetleg folyamatosan ki kell egészítenie a családi nevelés elégtelenségét.

3. Erősen fokozni kell az iskola általános nevelő hatását: a megfelelő időben és módon kell nyújtani azokat a ráhatásokat, melyektől a hazafias, erkölcsi, politikai, világnézeti, esztétikai stb. nevelés eredményessége függ.

4. A pedagógusnak jól kell ismernie minden egyes tanulóját, hogy értékelése abban erősítse meg, ami benne valóban jó, hogy eljuttassa a tanulót a helyes önértékeléshez, önismerethez, a neki való egyéni foglalkozások, végül a neki való hivatás megtalálásához.

5. Mindezt olyan korban kell tennie, melyben a tudásanyag nagyméretű kiterjedése és gyors ütemű növekedése az „emlékezet didaktikája" mellett a cselekvés és gondolkodás didaktikáját juttatja érvényre, és az iskolának a műveltség megalapozásával egyidőben meg kell szerettetnie és életszükségletté kell tennie az egész életen át tartó folytonos önálló továbbtanulást.

6. Az iskola általánossá válása és a tanulmányi idő meghosszabbodása a pedagógusok számának erős növekedésével járt együtt. Ennek az a következménye, hogy ilyen nagyszámú pedagógus nem lehet művésze hivatásának. A mesterségbeli tudást, a folytonos önálló továbbképzés igényét, a felelősség-

tudatot, az elengedhetetlen odaadást azonban ki lehet alakítani, és a pedagógusképzésben ennek a szemléletnek változatlanul kell érvényesülnie.

7. Már ma úgy van — és a jövőben fokozottabban úgy lesz —, hogy az új módszerek, technikák, az ezektől lehetővé tett új szervezeti formák lényegesen változtatják meg az iskola eddigi belső életét. A pedagógusképzésnek tehát élénk figyelemmel kell kísérnie az átalakulást, annak várható további hatásaira a hallgatókat elő kell készítenie.

8. Számolni kell a pedagógiai munka nagyobb gazdaságosságára irányuló igényekkel, a tanuló ésszerű megterhelésének megkívánásával, azzal, hogy lehetőleg az iskolában töltött idő alatt végezzen tanulmányaival. A tanulónak kell szabad időt biztosítani, és meg kell tanítani arra, hogy azt okosan — egyszerre fejlesztő és pihentető módon — töltse el.

9. Elengedhetetlennek látszik a pedagógus bevezetése bizonyos vizsgálati módszerekbe annak érdekében, hogy a hivatása teljesítése közben felmerülő nehézségeket tudja problémákként megfogalmazni, tudja azok okát feltárni, magukat a nehézségeket kiküszöbölni stb., stb.

Kérésünk az volt, hogy az intézmény illetékes személyisége röviden szóljon hozzá a problémához, esetleg tényszerűen foglalja össze, milyen téren történtek és történnek (a tervek szerint) lépések annak érdekében, hogy az egyetemekről és főiskolákról kikerülő fiatal pedagógusok korszerű szemlélettel és tudással, fejlődésképesen kezdjék meg hivatásuk gyakorlását.

A kérésünkre eddig beküldött három hozzászólást közöljük most. Meggyőződésünk, hogy az év folyamán további megoldások és elgondolások érkeznek majd hozzánk. A magyar anyaghoz hozzávettük O. K. Kyöstiö finn egyetemi tanár egy tanulmányát, melyet az elmúlt év végén, budapesti tartózkodása alkalmával ajánlott fel folyóiratunknak.

A problémára megfelelő időpontban visszatérünk.

Füle Sándor (Esztergom, Tanítóképző):

Tanítóképzős hallgatók pedagógiai képzésének néhány módszere.

Az érettségire épített felsőfokú tanítóképzés hazánkban — sok évtizedes leőzmények után — 1959-ben indult meg. S mégis, számos tényező hatására, az lemúlt hét évben már két program alapján végeztük a tanítóképzés munkáját. Jelenleg az új korszerűsített program harmadik évében vagyunk. Bizonyos tapasztalataink vannak e program tényleges korszerűsítéséről. Most elsősorban a hallgatók pedagógiai képzéséről van szó. Egy rövid „hozzászólás" keretében nem lehet kitérni az új pedagógiai programok értékelésére, ezt megtettük rendszeresen az Országos Tanítóképzői Pedagógiai Szakbizottság és az illetékes Művelődésügyi Minisztériumi Osztályok kéréseire. Annyit megállapíthatunk, hogy a pedagógiai tudomány fejlődése, iskoláinknak a szocialista társadalom igényeinek megfelelő fejlesztése már ismét szükségessé teszi a tanítóképzői pedagógiai programok felülvizsgálatát, tényleges korszerűsítését. A jelenlegi program keretei természetesen lehetőséget adnak arra, hogy az oktatók — ha lépést tartanak a pedagógia elméletének és gyakorlatának fejlődésével — az „életre" készítsék elő a fiatal tanítókat. E területen, mivel a tanítóképzős pedagógiai oktatók egymástól meglehetősen elszigetelten dolgoznak, nagy különbségek lehetnek jelenleg a tanítóképzők között. Észrevehetően hiányzik a peda-

gógia oktatók rendszeres tapasztalatcseréje. A tapasztalatcsere nemcsak módszertani, hanem alapvető tartalmi kérdésekben is fontos lenne, hiszen „forrongó", igen bonyolult a mi tudományunk. A tapasztalatcsere híján ezt a lehetőséget megragadom és néhány új próbálkozásról beszámolok.

Az új pedagógiai programon belül a legnagyobb változás a *neveléselmélet* oktatása terén történt. Az eddig külön tárgyalt ifjúsági-elméleti és napközi-otthoni nevelési ismereteket is e tárgy keretében kell oktatni. Tehát a neveléselméleti program mennyisége növekedett. Az előadások óraszáma maradt. Igaz, egy félévben heti egy óra szemináriummal javult a helyzet. A neveléselméleti oktatás így valójában eredményesebb is lehet. A szemináriumi órák bevezetése a mi intézetünkben is pozitívan éreztette hatását. Ez különösen abban mutatkozott meg, hogy a hallgatók valójában látják az elmélet és a gyakorlat kapcsolatát.

Tanítási gyakorlataik során differenciáltabban felismerték a nevelési lehetőségeket, problémákat, ezeket eredményesebben oldották meg. A szemináriumok az elmúlt tanévben még csak kísérleti jellegűek voltak. Így nem is térek ki azokkal kapcsolatos tartalmi és módszerbeli próbálkozásaimra. A szerzett tapasztalatok és a hazai, valamint külföldi, elsősorban csehszlovákiai tanulmányutam tapasztalatai alapján[1] a legutóbbi félévben a következőket tettem, hogy hallgatóim minél jobban felkészüljenek gyakorlati nevelői munkájukra. Arra törekedtem, hogy hallgatóim korszerű pedagógiai szemlélettel és tudással rendelkezzenek, hogy bevezessem egyes tudományos módszerekbe, annak érdekében, hogy a hivatásuk teljesítése közben felmerülő nehézségeket tudják problémákként megfogalmazni, tudják azokat, ill. azok okát feltárni, magukat a nehézségeket kiküszöbölni, stb. . . . stb. . . .[2] Mindezt elsősorban az előadásaimmal és az azokhoz kijelölt, jól megválogatott kötelező irodalommal igyekszem biztosítani! Szigorú követelményeket támasztok az előadás és a kötelező irodalom jegyzetelésével, egybevetésével, elsajátításával kapcsolatosan az első évfolyam II. félévétől az államvizsgákig. E téren sok jó tapasztalatot szereztem, erre a hallgatók tudásából, a pedagógia tudomány iránti érdeklődéséből következtetek.

Jelenleg az új programok alapján bevezetett *neveléselméleti szemináriumok* adta lehetőségekről, az alkalmazott módszerekről számolok be. Az általam vezetett szemináriumok típusai többségben az ún. „alkotó szemináriumok", majd az önálló, hallgatók által végzett gyakorlati munka megbeszélése és a kiegészítő (elmélyítő) szeminárium.[3] Hallgatóim, a legutóbbi félévben, az alábbi szemináriumi témákra készültek, az alábbi módszerekkel. A kötelező feladatokat és az önként vállalható feladatokat az éveleji első szemináriumi foglalkozáson kiadtam. Ez jelentősen hozzájárult az elmélyült munkához. A hallgatók, sokféle feladatuk megoldása mellett, hosszabb ideig, gondosabban tudtak felkészülni a neveléselméleti szemináriumokra.

Első téma: A gyermek a nevelési folyamatban volt. Minden hallgató részére megjelöltem a feldolgozandó irodalmat. A következő egyéni feladatokat adtam. Egy hallgató a neveléselméleti és pszichológiai

[1] Füle Sándor: Tapasztalataim a csehszlovákiai pedagógiai oktatásról. Felsőoktatási Szemle 1966. 5. sz.

[2] Kiss Árpád—Nagy Sándor aláírásával intézetünkbe érkezett levél — a pedagógusképzés korszerűsítésének fontosságára felhívás. 1966.

[3] L. Dr. Berencz János: Az előadás és a szeminárium kapcsolata a főiskolai neveléselmélet és neveléstörténet oktatásában. Előadás, szeminárium, gyakorlat a felsőoktatásban. (Felsőoktatási Pedagógiai Kutatócsoport.) Tankönyvkiadó 1966, 43—47. lap.

tanítóképzői, főiskolai és egyetemi tankönyvek alapján, egy másik hallgató a pedagógiai sajtó vonatkozó cikkei alapján és egy hallgató I. éves korában szerzett tapasztalatai, megfigyelései alapján készített rövid referátumot. A szemináriumi vita során a közös tényezőket, azonosságokat, különbségeket kerestük. Összegeztük a témával kapcsolatosan a személyiségformálást, ill. e téren az eredményes nevelő munkát biztosító pedagógiai elveket és helyes módszereket. Ehhez a témához kapcsoltan az is feladata volt mindenkinek, hogy a kollokviumig elkészíti az I. éves korában megfigyelt gyakorló iskolai tanuló „mintaszerű" személyiségrajzát.

Második szemináriumi foglalkozáson (mindig két órát tartottunk együtt) Az óvodából az első osztályba és a negyedikből az ötödikbe való átmenet nevelési problémáit összegeztük. Minden hallgató önálló kereséssel, egyéni választással két cikket és a vitát lezáró cikket dolgozta fel a Tanító Munkája c. lap 1965. és 1966. évfolyamaiból, a „Negyedikből az ötödikbe vitánkhoz" cikkeiből. Két hallgatót előzetesen kijelöltem. Nekik az volt a feladatuk, hogy önálló anyaggyűjtés és elemzés alapján egymásnak ellentmondó irodalmi anyagokat keressenek a témával kapcsolatosan. Saját álláspontot foglaljanak el, azt elvileg indokolják. Egy hallgató az átmenet problémáival foglalkozó — előző évben készült — kitűnő szakdolgozat önálló felmérési eredményeit ismertette. A szemináriumi foglalkozás alkalmával az volt a fő feladat, hogy összegezzék a nevelési problémákat és azok lehetséges megoldási módjait.

A harmadik szemináriumi foglalkozás anyaga A falusi, tanyai iskolások helyzete c. téma volt. Erre minden hallgató a „Pedagógia időszerű kérdései hazánkban" sorozat hasonló című I. kötete alapján készült fel kiselőadásra. Közvetlenül a szemináriumi foglalkozás megkezdése előtt bíztam meg egy hallgatót az előadás tartásával. A vita során az volt a feladat, hogy összegezzék a mai magyar falusi, tanyai iskolai munka nevelési lehetőségeit, problémáit és ezek megoldási módjait. Használják fel saját tapasztalataikat is, hiszen hallgatóink többsége falusi, tanyai származású.

Negyedik szemináriumi foglalkozáson arra a kérdésre kerestünk választ, hogy mit jelent a korszerűsítés a napköziotthoni nevelőmunkában? Szemináriumonként tíz hallgató egy hónappal előre megkapta Komárom, Nógrád megyei szülők, pedagógusok írásos véleményeit erről a kérdésről. (Előző évben egy másik évfolyam hallgatói azonos szempontok és módszerek alapján végezték a felmérést.) Ezeket a véleményeket kellett feldolgozniok. A statisztikai adatokat elemezniök, összegezniök kellett a szemináriumi témának megfelelően. A szeminárium két hallgatója ezeknek az anyagoknak felhasználásával készített referátumot (a jobb referátum hangzott el) és előzetesen összeállították a szemináriumi vitakérdéseket is.

Ötödik szemináriumi téma az osztálynevelteségi szintfelmérés volt. Minden hallgató egy-egy ismerős pedagógustól kért egy alsótagozati osztályról készített évvégi jelentést, szintfelmérést. Ezt írásban röviden elemezte, a tanult neveléselméleti ismeretek alapján. Az írásos elemzést, a szintfelméréssel együtt, a szemináriumi foglalkozás előtt egy héttel beadták. Ezek alapján jelöltem ki a referátumot tartó hallgatót. A legjobb szintfelmérést és elemzést, sokszorosítva, minden hallgató megkapta. Tervbe vettük szemináriumonként egy osztály neveltségi szintjének közös elkészítését is.

Hatodik szemináriumi foglalkozás során a II. évfolyamban végzett féléves *kisdobos rajvezetés tapasztalatait* összegeztük. Előzetesen mindenki röviden

rögzítette tapasztalatait. A vita során arra kerestük a választ, hogy mit kell tenniök majd a gyakorlatban az eredményes kisdobos munka érdekében. Két rövid referátum hangzott el, egy hallgató tapasztalatai alapján, egy hallgató a szakirodalom alapján igyekezett választ adni a felvetett kérdésre.

S végül egy szemináriumi foglalkozáson azt vitattuk meg, hogy milyen legyen a nevelők és a tanulók kapcsolata a szocialista iskolában. Minden hallgató által kötelezően feldolgozandó irodalom volt a vita alapja.[4] Egy hallgató a neveléselméleti és neveléslélektani tankönyvek alapján, egy a pedagógiai sajtó vonatkozó cikkei alapján készült fel. Fenti esetekben is mindig önkéntes jelentkezés alapján. (Egy hallgató saját diákélményei, tapasztalatai alapján tartott rövid referátumot.)

A fenti témák rendkívüli módon érdekelték a hallgatókat. A szemináriumi munka, de egyáltalán *a pedagógia* iránti lelkes érdeklődéshez a kidolgozott és a hallgatók előtt ismertetett követelmény- és értékelési rendszerem is hozzájárult. Ennek ismertetése már nem fér bele a pedagógusképzés korszerűsítésével kapcsolatos rövid hozzászólásomba.

Remélem, neveléselméleti előadásaimmal, szemináriumi munkámmal — amelyet folyamatosan tökéletesíteni kívánok saját tapasztalataim és az idevonatkozó szakirodalom megismerése alapján — hozzájárulok ahhoz, hogy az intézetünkből kikerülő hallgatók rendelkezzenek a szocialista iskola továbbfejlesztéséhez szükséges korszerű pedagógiai tudással, de kialakuljon bennük . . . a folyamatos önálló továbbképzés igénye, a felelősségtudat az oktató-nevelő munkával, a gyermekekkel, a szocialista társadalommal szemben . . . Arra törekszem — a neveléselméleti szemináriumok ezt igen jól szolgálják —, hogy a nevelés iránti elengedhetetlen odaadás is kialakuljon a 6—10 éves gyermekek jövendő tanítóiban.[5]

SÜTŐ SÁNDOR (Debrecen, Tanítóképző):

A pedagógusképzés korszerűsítése

A közelmúltban lehetőségem volt beszélgetni a megyénkben működő fiatal pedagógusok olyan csoportjával, akik 2—4 éve végeztek pedagógusképző intézményeinkben. E tanácskozást abból a célból hívtuk egybe, hogy konzultáljunk velük a legfontosabb művelődéspolitikai kérdésekről. Szó esett többek között az oktatási reform alapelveinek érvényesüléséről a gyakorlatban, a nevelőmunkáról, különösen a világnézeti nevelés helyzetéről, a fiatal pedagógusok nehézségeiről. Azokról a gátló szemléletbeli és szervezési kérdésekről, felkészültségbeli hiányosságokról is beszélgettünk, melyek akadályozzák oktató- nevelőmunkájuk hatékonyságát.

Nem lehet célom, hogy a tanácskozáson felvetett valamennyi értékes és vitatott hozzászólással foglalkozzam. Csupán azokat a felvetéseket próbálom röviden exponálni, amelyek arra az alapvető kérdésre adnak választ, hogy pedagógusképző intézményeink hogyan készítették fel őket választott szakjuk, nevelői hivatásuk gyakorlására, és rendelkeznek-e azzal a marxista—leninista felkészültséggel, szemlélettel, aminek birtokában — politikai és pedagógiai

[4] A Pedagógia alapjai. (Összeállította Vág Ottó) ELTE Bölcsészettudományi Kar. Tankönyvkiadó 1965. 383—415. l. Szarka József, Makarenkó, Kuzmina, Nagy Sándor tanulmányaiból részletek.

[5] Vö. KISS ÁRPÁD—NAGY SÁNDOR idézett levelében írtakkal.

önképzésük növelésével — képesek a szocialista iskola célkitűzéseit megvalósítani.

A tanácskozáson résztvett, mintegy 25 különböző pedagógusképző intézetekben végzett fiatal pedagógus egyértelműen hangoztatta, hogy nagy várakozással kezdte meg oktató-nevelői munkáját, és ezt ma is szívesen, örömmel végzi.

Elért sikereik biztonságot adnak munkájukhoz, de kudarcuk, problémájuk is bőven akad. Ezeket legtöbbször egyedül kell megoldaniuk. Felkészültségük még eléggé hiányos, és többen a pedagógusképzésben is keresik ennek okát, forrását. Idézzünk néhányat a hozzászólásokból:

„Az egyetemen elsősorban vizsgára készültünk. Igen nagy és sokféle anyagot kellett elsajátítani, mely nem érett meg eléggé bennünk, nem vált teljesítményképes tudássá."

„A túlzott elméletieskedés miatt arra nem jutott időnk, hogy pl. a gimnázium I—IV. osztályának tankönyveivel megismerkedjünk, és a tanmenet készítését megtanuljuk. Nem is szólva arról, hogy a gyakorló félév alatt igen keveset taníthattunk. Nem érvényesült képzésünkben megfelelően az elmélet és gyakorlat egysége, aminek hiányát már az első hónapokban — de még ma is — érezzük."

„Olyan fontos pedagógiai feladat megvalósítására — mint pl. az osztályfőnöki munka, a KISZ szervezet keretében végzendő nevelői tevékenység, szakköri és egyéb más feladat — alig kaptunk gyakorlati felkészítést."

„A marxizmus—leninizmus elméletét igyekeztünk jól megtanulni. Szaktárgyainkban, tanítási óráinkon, egész nevelői munkánkba azonban nem tudjuk még megfelelően érvényesíteni, mivel kevés a gyakorlatunk. Jó lenne, ha a képzés során erre is több példát látnánk, több gyakorlási lehetőségünk lenne."

„Egyetemi éveink alatt pedagógiából sok mindent megtanultunk. Gyengének tartom a neveléselméleti, szakmódszertani felkészültségemet, és most kell pótolnom sok mindent, amiből akkor nem, vagy nagyon keveset kaptam."

„Pl. Osztályom nevelési tervét kellett összeállítanom, amelyben teljesen tájékozatlan voltam. De sorolhatnám a problémáimat a hátrányos helyzetben levő tanulókkal foglalkozást, a tanulói aktivitásra nevelést, a fegyelemre nevelést és a közösségi nevelést, a szülőkkel való foglalkozást illetően. Az egyetemi képzéstől a korszerűbb, az életben, a gyakorlatban általában megnyilvánuló pedagógiai feladatokra való jobb felkészítést vártuk."

„Én maximálisnak tartom azt a szaktárgyi követelményt, amit tőlünk a főiskolán megkívántak. A pedagógiai és pszichológiai felkészítésünk és a gyakorlati képzésünk színvonalát kell magasabb szintűre emelni. Gyakori, hogy szaktárgyunk mellett más tárgyat is kell tanítani, ami a jobb általános pedagógiai képzést igényelné."

„Napközi otthonban dolgozom. Alig kaptam tanulmányaim során erre a konkrét feladatra valamit."

„Mint úttörővezető, igyekszem jól elvégezni nevelő munkámat. Sajnos, gyakorlatlanságom, gyenge felkészültségem és a nevelőtestület néhány tagjának helytelen szemlélete miatt még kevés eredménnyel. Szükséges lenne, hogy minden pedagógus az ifjúsági szervezet munkájával jobban megismerkedne, mert erre nagy szükség van, s jobb lenne az úttörőmunka."

„Mi a tanítóképzőben igen jó felkészítést kaptunk, és az alsótagozatban végzendő pedagógiai munkához elégséges alapunk van. Úgy látom azonban, hogy a képzés során túlzott a szakmódszertanok anyaga, mely néha sablonossá válik. Hiányosnak tartom a gyermekotthoni, tanyai nevelőotthoni munkára való elő-

készítést. Többen felsőtagozatban tanítanak, amire nem kaptak semmiféle képzést."

„Az iskolánkívüli nevelőmunkára s így a népművelési tevékenység végzésére kaptunk indítékokat. Hiányos azonban a szakkörök, öntevékeny művészeti együttesek vezetésére irányuló előképzettségünk."

A problémafelvető hozzászólások, de társadalmi gyakorlatunk tapasztalatai is azt mutatják, hogy helyes és időszerű a Magyar Pedagógia Szerkesztő Bizottságának elgondolása, hogy a pedagógusképzés korszerűsítésével mint soronlevő egyik fontos oktatáspolitikai kérdéssel kíván foglalkozni. Úgy vélem, hogy a pedagógus közösségek érdeklődése mellett a társadalom körében is visszhangra fog találni a probléma sokoldalú elemzése és a korszerűbb pedagógusképzés érdekében tett javaslatok, elgondolások felvetése.

Mindez dialektikus összefüggésben van gazdasági és társadalompolitikai célkitűzéseinkkel. Nem lehet közömbös az, hogy milyen felkészültségű és szemléletű pedagógusok elégítik ki szocialista társadalmunk igényeit, milyen új kommunista szakemberek — óvónők, tanítók, tanárok — nevelik ifjúságunkat, és valósítják meg kultúrpolitikai céljainkat. E vonatkozásban is szükséges a konkrét helyzet konkrét elemzése, és fontos feladat, hogy eredményeinket, fogyatékosságainkat művelődéspolitikai céljainkkal egybevetve keressük a hatékony, eredményeket biztosító eljárásokat, a pedagógusképzés és pedagógusok nevelési munkájának maximális kibontakoztatása érdekében.

Véleményem szerint gazdasági, társadalmi és politikai átalakulásunk feladatai és a társadalmi szükséglet, valamint szocialista pedagógiánk egyes elméleti kérdésekben jelentkező kiforratlansága és gyakorlati eredményei még nincsenek szinkronban.

A megjelent művelődéspolitikai határozatok, a Központi Bizottság ideológiai irányelvei, az oktatási reformtörvény és az ennek szellemében készült tantervek, a tan- és kézikönyvek, a nevelési terv a célok és feladatok egyöntetű értelmezéséhez és gyakorlati megvalósításához elégséges alapot, útmutatást biztosítanak. Mégis sokszínűséggel találkozhatunk a nevelői munka különböző szintjein az értelmezést és gyakorlati végrehajtást illetően.

Azok a nem antagonisztikus ellentmondások, amelyek a tudat viszonylagos elmaradottságából adódnak — mint pl. gondolati bátortalanság, konzervativizmus, prakticista értelmezés és leszűkítés, vagy a polgári és kispolgári nézeteknek a pedagógia területén tapasztalható megnyilvánulásai — még erőteljesebben gátolják a szocialista pedagógiai koncepció uralkodóvá válását. A hatékonyabb nevelői tevékenység kibontakozását akadályozza még — többek között — a nem megfelelő hozzáállás és a politikai és pedagógiai tudatosság hiánya. A tartalmában és módszereiben új, korszerű szocialista pedagógiai elvek, eljárások ismerete és gyakorlata még az új pedagógusok körében sem terjedt el általánosan.

A hazánkban végbement gazdasági, társadalmi és kulturális átalakulást, struktúrálódást figyelmen kívül hagyva még a régi módon készítjük fel pedagógus jelöltjeinket eljövendő hivatásukra. Ezért a legfontosabb tennivaló véleményem szerint az, hogy a pedagógus közvéleményben szemléletileg tisztázzuk széles körben, hogy mit értünk korszerűségen. Fel kell vértezni a pedagógusokat és pedagógus jelölteket olyan eszmei fegyverrel, mellyel képesek és készek lesznek ifjúságunkat a szocializmus ügyének szolgálatára nevelni. Társadalmi igényünk többek között az, hogy a pedagógusok a szocialista pedagógia segítségével vezessenek el minden tanulót képességeinek határaiig. Ennek feltétele, hogy maga a pedagógus legyen olyan szakember, aki képes például a differen-

ciált foglalkozással az ifjúság képességének maximumát kibontakoztatni. Ennek elméleti kérdéseit, gyakorlati tapasztalatait meg kell ismerni a pedagógusoknak. Jelenleg azonban nincs ilyen neveléselméleti rendszer, sőt 1959 óta nevelés-elméleti tankönyvet sem adtak ki a tanítóképző intézeti hallgatók számára.

Ismeretes, hogy iskoláinkban még gyakoriak a nagylétszámú osztályok. Ezekben még a legjobb felkészültségű pedagógus sem tudja a képességeket maximálisan kibontakoztatni. De milyen speciális képzést adunk pedagógusjelöltjeinknek, hogy differenciált foglalkoztatással oldják meg a túl koros tanulókkal való foglalkozást? A korszerűbb pedagógusképzés segít majd azt a pedagógiai ellentmondást megoldani, ami abban nyilvánul meg, hogy a pedagógusképző intézet rendet teremt a hallgatók világnézetében, erkölcsében, hivatástudatában, szakmai felkészítésében, s ugyanakkor a fiatal pedagógus kapja a nagylétszámú osztályt, a még hátrányos földrajzi és kulturális viszonyok között levő iskolákat, az eszmei-politikai és pedagógiai szempontból különböző arculatú nevelőközösségeket.

A korszerűbb pedagógusképzésnek jobban figyelembe kell vennie azt a tényt, hogy a tanulókat az esetek nagyrészében különböző előjelű hatások érik. A családokban beállt változás a gyermekekben is realizálódik. A nevelőknek olyan hatásokkal szemben is harcolniuk kell, melyek a gyermekeket a rendszertelen életmódú családokban a laza erkölcsű szülők részéről érik. De ott van még a gyakran nem ismert rossz társaság demoralizáló hatása is. Az élet bonyolultságának megismerésére és a negatív környezeti hatások elleni harcra a pedagógusjelölteket még nem készítjük fel megfelelően. Másrészt még kevés a bentlakásos iskolák száma, és a napközi kollégiumi nevelőmunka sem problémamentes.

A felsőoktatási intézményekben a pedagógusképzés érdekében is szükség lenne nevelési programra. Tervszerűbben kellene kialakítanunk pedagógusjelöltjeinkben a tájékozódó képességet, az ideológiai és politikai ismeretek mellett az alapvető pedagógus morált, a munkaerkölcsöt, az emberekkel való bánni tudást, a vezetői felelősséget, a szuggesztivitás pedagógiáját (ráhatás, ösztönzés,) és az önnevelés, önképzés igényét. Jobban meg kellene ismertetni a közösségi nevelés problémáit, s az eszményeket és eszményképeket is fokozottabb igénnyel kell a nevelés szolgálatába állítani.

Intézetünkben egyre általánosabbá válik az a felismerés, hogy szükséges a tanítóképzők célkitűzéseit konkretizáló, egy-egy állami csoport viszonylatában megvalósítandó nevelési terv. Fokozatosan és tervszerűen bevezetjük hallgatóinkat a főiskolai életbe, munkába és elő készítjük őket hivatásuk gyakorlására (hivatás-stúdiót hoztunk létre, pedagógiai vetélkedők rendszerét dolgoztuk ki s valósítunk meg, stb.).

A szabadidő helyes felhasználásával kapcsolatban már több tanácskozást szerveztünk a KISZ szervezettel. Hatékonyabb nevelőhatásokra lenne itt szükség, melyekhez az elméleti ismereteket a pedagógia adja. Ennek a pedagógiája sincs azonban kidolgozva. A társadalmi gyakorlat jelenleg már előtte jár az elméletnek, s igényli a probléma korszerű elméleti-gyakorlati kidolgozását.

Véleményem szerint tehát az a korszerű, ami szocialista társadalmi céljaink megvalósítását, ifjúságunk szocialista nevelését szolgálja. A pedagógusképzésben a jelöltek feladatra történő felkészítését, szocialista pedagógussá válását, személyiséggé formálódását eredményezi.

Ezért helyes és szükséges a közvélemény figyelmét a pedagógusképzés korszerűsítésére ráirányítani, ami társadalmi előrehaladásunk egyik fontos követelménye.

SZÁNTÓ KÁROLY (Pécs, Tanárképző):

Az általános iskolai tanárok képzésének korszerűsítése a Pécsi Tanárképző Főiskolán

Az általános iskolák korszerűsítésével kapcsolatban sor került a tanárképzés korszerűsítésére is. Ez a korszerűsítés bizonyos vonatkozásban már befejeződött, más vonatkozásokban már elkezdődött, vannak azonban a reformnak olyan momentumai, amelyeknek megvalósítására még csak ezután kerül sor. Természetesen az újonnan felmerülő igények, problémák arra kötelezik a tanárképzés dolgozóit, hogy a képzést állandóan korszerűsítsék, s a kikerülő ifjú nevelők korszerű szakmai-politikai-pedagógiai szemlélettel, színvonalas tudással, a továbbképzés állandó igényével kerüljenek az iskolákba tanítani.

A főiskolai reformprogramok már elkészültek. Az e programok alapján írt jegyzetek egy része is megjelent, másik részük éppen íródik. A jegyzetek további tökéletesítését célozzák az elkészült jegyzeteknek a tanszékeken történő megvitatása, valamint az országosan szervezett jegyzetviták. Ezek az alkalmak lehetővé teszik, hogy az oktatásban szerzett tapasztalatokat széles körből megismerhessék a szerzők, oktatók, de lehetővé teszik azt is, hogy az adott tudomány legújabb eredményeit, az iskolák legújabb igényeit is bele lehessen dolgozni a jegyzet új kiadásába.

Igen fontosnak tartjuk, hogy a fiatal pedagógusok a nevelő-tanuló új viszonyát képesek legyenek kialakítani. Ehhez pedig arra is szükség van, hogy a tanár alaposan meg tudja ismerni tanítványait. Ebbe a gyermek-megismerő munkába kapnak a hallgatók gyakorlati bevezetést azzal a feladattal, amit a Pszichológiai Tanszék ad minden I. éves hallgatónak: 3—3 hallgató egy teljes éven át figyeli 1—1 kiválasztott tanuló iskolai, iskolánkívüli életét, tevékenységét, magatartását, családbeli viszonyait, teljesítményét, érdeklődését, stb., hogy e konkrét tapasztalatok alapján elkészítsék közösen az adott tanuló személyiségrajzát és az egyes területeken megállapítsák a gyermek fejlettségi szintjét. Ez ui. komoly feladata lesz majd a nevelőnek, mint osztályfőnöknek, s a gyakorlatban ezen a téren ma még komoly problémák találhatók.

Az új módszerek rohamos megjelenése az oktatásban szükségessé tette, hogy ezekről alapos tájékoztatást kapjanak hallgatóink. Ezért a didaktika előadási anyagába beiktattunk egy témát a programozott oktatásról, külön is foglalkozunk a korszerű oktatási eszközökkel, az audio-vízuális oktatási móddal. A Módszertani Kiadványok c. kiadványsorozatunknak 8. kötetét a programozott oktatásnak szenteljük, s ezt a kötetet szemináriumon is feldolgozzuk, hogy minden hallgató szaktárgyaira lebontva láthassa azokat a változásokat, amelyek manapság elkezdődtek iskoláinkban. Ugyancsak külön kötetet adtunk ki a tanulók aktivizálásáról (Módszertani Kiadványok 7. sz.), amelyet ugyancsak szemináriumon a legfontosabb szakirodalommal együtt feldolgozunk s konkrét óravázlatokon megértetjük, mi itt a lényeg. Talán mondanom sem kell, hogy ezen elméleti megállapítások, megbeszélések Gyakorló Iskoláink tényleges oktató-nevelő munkájában életszerű konkretizálást nyernek. A Módszertani Kiadványok nemsokára megjelenő 9. száma az iskolareform kérdéseit öleli fel a reál-tárgyak oktatásában.

A szemináriumokon igyekszünk a hallgatókat ránevelni arra, hogy tudatosan meg tudják figyelni a pedagógiai tényeket, jelenségeket: ezért tanítjuk őket a csoportos hospitálásokon arra, hogyan kell megfigyelni és rögzíteni az oktató-nevelő munka folyamatát, majd velük közösen elemezzük különböző szempont-

ból a közösen szerzett tapasztalatokat, hogy az elméletben tanultakat a gyakorlati tapasztalatokkal azonosítani tudják. Az egyéni hospitálásokra adott külön feladatokat már e bevezetés után végzik. A reform értelmében a II. éves hallgatók egy egész éves feladatként egy-egy nevelési területen meghatározott feladatokat kapnak: ebben megfigyelés, tapasztalatgyűjtés, aktív nevelőmunka, egyes tanulóval való foglalkozás, csoportfoglalkozás, végül a tapasztalatok elemzése és ezekből a pedagógiai következtetések levonása szerepel. Tapasztalataink szerint a hallgatók szeretik ezt a munkát, s komoly előrehaladást tesznek a pedagógiai problémák felismerésében, a különböző tényezők hatásának elemzésében, az okok komplexitásának felismerése mellett a legfőbb 1—2 ok kielemzésében s a probléma megoldására irányuló eljárásaikban. Hogy ezen a téren tovább haladhassunk, legújabban tervezzük, hogy a legelemibb statisztikai feldolgozási módszereket is megismertetjük hallgatóinkkal, mert ezekre is szükségük lesz mint osztályfőnököknek, s ezek nélkül ma már egyre nehezebb a pedagógiai tanulmányok mondanivalójának megértése, értékének megítélése, a szubjektivizmus leküzdése.

Szükséges, hogy a pedagógus a maga munkája színvonalas végzéséhez világosan lássa, milyen helyzetben van a közoktatásügy a világon: milyen közös jellemzői és problémái vannak a szocialista országoknak, a burzsoá országoknak és a gyarmati sorból legújabban felszabadult nemzeteknek. Meg kell ismernie, hogy milyen törekvések figyelhetők meg a közoktatás terén, milyen főbb tendenciák erősödnek, mert ezek még nagyobb biztonságot adnak mindennapos munkájához. Ezt a feladatot próbálja ellátni a főiskolás képzés azzal (természetesen a többi pedagógiai tárgy mellett), hogy a neveléstudomány programjába most elsőízben iktatott be egy új tárgyat, az összehasonlító pedagógiát.

Mivel a neveléselmélet oktatásában a feszített időkeret miatt nem kaphat nagyobb teret a családi nevelés, igyekszünk speciál (fakultatív) kollégium keretében (persze csak a hallgatók önként jelentkezett kis részének) bővebb tájékoztatást adni a családok mai helyzetéről, fejlődési tendenciájáról, nevelési problémáiról, megoldásuk módjáról.

Aránylag elég sok hallgató ír szakdolgozatot pedagógiából, s ez módot nyújt nekik arra, hogy a gyakorlati oktató-nevelő munka egy-egy kisebb területét vegyék alaposabb vizsgálat alá, továbbá feldolgozzák a kérdés legfontosabb irodalmát, saját tapasztalatokat, megfigyeléseket, esetleg vizsgálódásokat szervezzenek a választott témában, s mindezek alapján végezzék el az általánosítást. E hallgatók továbbképzése szempontjából, de a pedagógiai kutatások szempontjából is nagyon hasznos volna, ha ezek a fiatal pedagógusok oklevelük megszerzése után is munkatársi kapcsolatban maradnának a neveléstudományi tanszékkel és résztvennének a kutatómunkában. Ebből az adott iskolák, területek is sokat nyernének.

A hallgatóknak a gyakorlati oktató-nevelő munkára való felkészítésében igen nagy szerepet játszik a IV. évesek ún. falusi gyakorlata: ez 3 heti összefüggő pedagógiai tevékenységet jelent a hallgatók számára előre kijelölt vidéki általános iskolában, ahol szakmai és pedagógiai vezetésük biztosítva van. Itt nem a gyakorló iskola légköre veszi már őket körül, hanem minden szempontból az élet. Hallgatóink nagyon sok pozitív élményt, tapasztalatot hoznak innen magukkal, de általában is megszerettetik magukat a kartársakkal, tanulókkal egyaránt. Sokat jelent a IV. év elején, a főiskolai oktatás megkezdése előtti hospitálás a hallgató lakóhelyének általános iskolájában, ahol ízelítőt kap a tanév beindításáról. Igen jó hatást várunk attól is — ha sikerül megoldani —, hogy minden

hallgatónk egy-egy úttörőcsapat nyári táborában mint aktív vezető vegyen részt.

Reményeink szerint a hallgatók korszerű pedagógiai szemlélete kialakítása szempontjából nagy jelentőségű lesz a VIII. félévben bevezetésre kerülő külön lélektani és külön pedagógiai szeminárium heti 1—1 órában. Ezen fogjuk majd megvitatni a hallgatókkal a bennük felgyülemlett problémákat, s itt fogjuk elemezni gyakorlati munkájukat (személyiségrajz, a nevelési területen végzett munka, amiről fentebb tettünk említést). Itt már szintetizált módon lehet majd megvilágítani közös munkával a komplex pedagógiai kérdéseket, s rá lehet mutatni az oktató-nevelő tevékenység szükségszerűen alkotó jellegére.

A fenti rövid összefoglalás csak azokat a legfontosabb kérdéseket tartalmazza, melyek most munkánk előterében állnak. Ezek mellett még sok egyéb módon is törekszünk jobbá tenni a tanárképzést, ezekről azonban ezúttal nem szólunk. A kép teljességéhez még az is hozzátartozik, hogy elmondjuk: a többi tanszéken is hasonló erőfeszítéseket tesznek, hogy a kikerülő fiatal pedagógusok minél jobban megállhassák helyüket az új szocialista iskolában.

KYÖSTIÖ, O. K. (Oulu, Finnország)

A TANÍTÓ SZEREPE

1. Bevezetés

A tanító tevékenységének jelentősége erősen megnövekedett azóta, hogy az iskola közintézménnyé vált. Annak érdekében, hogy a tanítók megfelelhessenek azoknak a sokrétű feladatoknak, melyek elé a mai heterogén iskola állítja őket, kísérletet kell tenni arra, hogy hozzáigazítsuk a tanítóképzést azoknak a vizsgálatoknak az eredményeihez, melyeket a tanulási folyamat és a metodika, a felnövekvő gyermekek szellemi és testi fejlődése terén végeznek.

A tanító tevékenységének társadalmi oldala működésének második igazi alapja. Nyilvánvalónak kellene lennie ugyanis, hogy a tanító mint a tudás terjesztője és mint tekintély nem érhet el eredményt az iskola össztevékenységével, továbbá az iskola környezetével való elégséges kapcsolat nélkül. Számos vizsgálat bizonyította be, hogy a tanítóknak még arról sincs pontos tájékozottságuk, milyen fogalmat alkot magában a többi polgár az iskoláról és a tanító tevékenységéről. Ennek a vizsgálatnak további célja az is, hogy kipuhatolja, milyen képzetek — elgondolások — élnek a finnekben a tanítóról általában: akár mint hivatása képviselőjéről, akár az iskolán kívüli népességgel kialakított viszonya oldaláról nézve. Az így feltárt eredményeket a továbbiakban egyes összehasonlító csoportok megvilágításában is felül kívánjuk vizsgálni.

2. A vizsgálat problémája és hipotézisek

A vizsgálat problémáját egyelőre a következő kérdés alakjában fogalmaztuk meg: „Mit várnak el ma a tanítótól mint embertől és mint hivatása teljesítőjétől?" Mind a tanító tulajdonképpeni tanítási tevékenységét és társadalmi kapcsolatait, mind magánéletét az ebbe az elvárási körbe tartozó tényeknek tekintettük. Korábbi vizsgálatok alapján abból lehetett kiindulni, hogy az embereknek egyféle elgondolásuk van arról, amit a tanítók működési helyük környezetében tehetnek vagy nem tehetnek akár magánügyeikben, akár a hivatásuk körébe tartozó ügyekben. Azok közül a vizsgálatok közül, melyek hasznos ösztönzéseket adtak, az amerikai MANWILLER, BROOKOVER, GETZELS és GUBA, továbbá JENKINS és LIPPIT vizsgálatait említjük. Különböző olyan útbaigazításokat kaptunk tőlük, melyek egyrészt a vizsgálati módszerek megválasztása szempontjából voltak hasznosak, másrészt — különösen — a tanító szerepének fogalmára vonatkoztak.

A „tanító szerepe" fogalmával ebben a vizsgálatban a képzeteknek azt a rendszerét fogjuk egybe és jelöljük, melyhez a tanító mint második rész tartozik. Az elvárás szót itt elsősorban nagyjában ugyanolyan jelentéssel értelmezzük, mint a beállítottság, magatartás, állásfoglalás, vélemény vagy felfogás kifejezéseket, és ezek között sem teszünk nagy különbséget. A környezet befolyásának

egy következményét fejezik ki, keletkezésüket és megváltozásukat a tanulás-elmélet megvilágításában kell magyarázni. Belső tényezők és egy hosszú időn át tartó külső befolyás mellett pillanatnyi tényezőknek is részük van a magatartás kifejezésében (l. például CATTEL, GUILFORD és EYSENCK megállapításait).

A vizsgálaton belül érvényesültek leíró tendenciák is (például az egyes beállítottságok erősségének vizsgálata a különböző csoportokban háttérben érvényesülő változók megvilágításában), de a fő tárgyak a következő objektív célok voltak:

1. a magatartáskutatás egy módszeres kísérlete,
2. a képzetkör feltárása a faktoranalízis eszközeivel,
3. a kapott tényezők összekapcsolása a megállapított háttérben ható változókkal.

A vizsgálatban a következő átfogó feltételezések voltak az irányító hipotézisek:

a) Létezik az, amit a tanító szerepének nevezünk.

b) Ezt a szereprendszert mérni lehet a magatartáskutatásban alkalmazott eszközök segítségével.

c) A szereprendszer kialakulását sokféle tényező befolyásolja.

d) A szereprendszerben dimenziókat kell megkülönböztetni, ezeknek száma elhatárolható.

e) A különböző csoportok szerep-elvárásai eltérnek egymástól.

f) Bár a szereprendszer dinamikus jelenség, mégis időbeli állandóság állapítható meg benne.

Olyan kimerítő hipotéziseket, melyek a felhasznált anyaghoz tartoznak, előzetesen nem fogalmaztunk meg, bár ezek a vizsgálat folyamán az említett messze szétágazó problémák magyarázatánál is tisztán megjelentek.

3. Az elővizsgálatok

A tervezett fő vizsgálat előtt még néhány elővizsgálatot végeztünk. Ezek segítségével egyrészt leíró jellegű ismereteket akartunk nyerni az anyagból az alkalmazandó kutatási technika tisztázásához, másrészt a felhasználandó kérdőívet kívántuk kifejleszteni.

A kérdőívek összeállításánál szabad esszékből indultunk ki, ezekben az iskolai elöljáróságok körülbelül 50 tagja írta le szabadon felfogását a tanító feladatairól. Az elemzés elvégzése folyamán ezekből a tanító 259 hivatási, 80 társadalmi és 33 személyi kötelességét kaptuk meg. A szerző az értékelt esszék számát olyan kicsinek tartotta, hogy kizárólag ezek alapján a kérdőív tartalmát nem lehetett eldönteni. A terület más vizsgálataiból kiegészítőleg tehát új témákat is hozzávettünk. Az előzetes kérdőívben összesen 85 teszt-egység szerepelt, és kiegészítőleg még bizonyos számú olyan változó, melyek a háttérben érvényesülnek. A tesztegységeket a következő tételszerű formában adtuk meg (példák):

A tanító egyéni kezdeményezés alapján meglátogatja a gyermekek otthonát.	1.	fölötte kívánatos
	2.	kívánatos
	3.	mindegy
	4.	nem kívánatos
	5.	különlegesen nem kívánatos

Az ügyesség a tanításban mindenekelőtt a tanító természetes tehetségétől függ.	1.	teljesen azonos a véleménye
	2.	nagyjából egyező a véleménye
	3.	mindegy
	4.	némileg eltérő a véleménye
	5.	teljesen eltérő a véleménye

Az elővizsgálatok anyagának kidolgozásába az iskolai elöljáróságok 200 tagja kapcsolódott be városi és vidéki közületekből. Minden egységnél statisztikai vizsgálatot végeztünk az eltolódás, a társadalmi típus befolyása és a korreláció feltárására. Az előzetes vizsgálatok alapján 42 egységet vettünk fel a végleges kérdőívbe. Ezek megválasztásánál a három előbb említett kritérium alapján jártunk el. Közben már előzetes válaszokat kaptunk egyes felállított hipotézisekre, ezeknek megbízható igazolása azonban még reprezentatívabb próbát és alaposabban elvégzett statisztikai elemzést kívánt meg.

Az elővizsgálat alapján aztán nagyszámú kisebb részvizsgálatot végeztünk még, ezeknek fő célja a fő vizsgálatban megkívánt anyag gyűjtése volt. Ezek között volt három átfogóbb tanulmány is, melyekben a tanulók és tanulmányokat folytatók beállítottságát tanítójukhoz egybevetettük az iskolai elöljáróságok tagjainak a tanítóról alkotott fogalmaival. Mindezek azonban természetük szerint első sorban leíró jellegűek voltak, a meglehetősen aprólékos statisztikai eljárás ellenére is.

4. A fő vizsgálat lefolytatása

A fő vizsgálat anyaga a tanulmányban résztvevők által gyűjtött szúrópróbákból jött össze. 1961-ben volt együtt. Az anyag három fő csoportra oszlott: az iskolai elöljáróságok tagjai, a tanítók és a tanítójelöltek anyagára. Alcsoportot alkottak egyrészt a pedagógusképzésre éppen felvettek, másrészt azok, akik közvetlenül tanulmányaik befejezése előtt álltak. Kiegészítőleg még egyes beállítottságokat vizsgáltunk meg a tanulók között. A vizsgált népesség számszerű megoszlása a következő volt:

az iskolai elöljáróságok tagjai	300+300
tanítók	300
tanítójelöltek főiskolán	200+200
szeminaristák	200+200
továbbképző iskolások	600

A szúrópróbák kiterjedtek az egész országra, egészen reprezentatívak azonban mégsem voltak. Több volt a visszaküldött űrlap, mint ahogy az előbb említettük, így ezek között még lehetett szúrópróbaszerűen selejtezni. A kapott válaszok százalékos aránya kb. 70 volt az iskolai elöljáróságoknál. A próbából eltávolított és a hozzávett állásfoglalásokat egybevetettük egymással, és jelentékeny különbséget a kérdőívben végleg megmaradt egységek közül csak négynél állapítottunk meg. Az iskolai elöljáróságok tagjainak egy részével második tesztvizsgálatot is tartottunk. Az eredmény 0,45 és 0,77 között elhelyezkedő koefficienseket adott.

A kapott anyagot számítógéppel (Elliot 803-as modell) értékeltettük ki. Egyes leíró vonásokat a csoportok középértékei közti különbségek útján a χ^2 technikával és korreláció-számításokkal tisztáztunk. Az objektív célok megállapításánál a főtengelymódszernek megfelelő faktorelemzést és az eltérő transzformáció kiszámítását alkalmaztuk. Az elején 10 tényezőt vettünk, de az értelmezés nehézsége miatt a végső összehasonlításnál 6 tényezővel értük be. A faktormátrixok rotációját kezdetben grafikusan (ortogonálisan) végeztük, később a varimax- vagy analitikus koszínusz rendszer ill. módszer alkalmazásával.

5. Az eredmények

A vizsgálat egyik fő célja a tanító szerepét elemző kérdőív kialakítása volt. Egy ilyen szerep létezéséről más vizsgálatokból szereztünk előzetes értesülést. Olyan kérdőív azonban, amelyet felhasználhattunk volna, nem létezett, emiatt elővizsgálatokat kellett végezni, és az ezek alapján nyert vázat ki kellett fejleszteni. Így végül eljutottunk egy 28 egységet magában foglaló kérdőívhez, melyet eredményesen lehetett hozzáigazítani minden alaptípushoz. Így meg lehetett állapítani, hogy a vizsgálat 1. számú objektív célját elértük, bár a kérdőív még nem felel meg a skálabeosztás követelményeinek.

A kérdőív kialakításával összefüggésben elvégzett faktorelemzések világosságot teremtettek a 2. sz. cél, az elvárási dimenziók tisztázása terén is. Számos vizsgálat után végül eljutottunk egy hat tényezőt magában foglaló rotációhoz, melyben rendszerint öt tisztán értelmezhető dimenzió jelent meg, míg egy tényező a szórás eredménye. A kapott dimenziók a következők:

I. egy etikai magatartási tényező (konzervativizmus—liberalizmus)
II. egy társadalmi érintkezési (kontaktus-) tényező
III. egy olyan tényező, mely a tanító működésének hatáskörét korlátozza (tekintélyi felfogás — demokratikus érzület)
IV. az enyheség (elnézés) és a szigorúság egy tényezője
V. (egy külső magatartási tényező)
VI. egy társadalmi közreműködési tényező

Táblázatban mutattuk ki az egyes tényezőkhöz tartozó változókat, továbbá azokat a koefficienseket, melyeket analitikus koszínusz rotációjuknál nyertünk. Kiválasztási határnak a 30 számnak megfelelő koefficienst vettük. Az alapvető változók koefficienseit aláhúztuk. A táblázatból kiderült, hogy a rotáció eredményei egyes tényezőknél (I. és IV.) az összes csoportnál nagymértékben megegyeznek. Egyes tényezőknél (II. és IV.) egy csoport eltérő. A III. tényezőnél a rotáció nem mutatja világosan a dimenziókat tanítóknál és tanulmányokat folytatóknál. A tényezők kölcsönös kapcsolatai minden anyagnál viszonylag jelentéktelenek (a legmagasabb korrelációk a 0,40-es nagyságrendnek felelnek meg), ha a koszínusz rotációt az ilyen összefüggéseket kimutató eredményeknél óvatosan is kell kezelni.

A tényezőknek különböző rotációk alapján végzett összehasonlítása mindig intuitív. A tényezők csoportok közti egyezéséről tisztább képet alkothatunk magunknak a transzformáció-elemzés útján. Geometriailag kifejezve az anyag faktordiagramját úgy visszük át egy másik anyag faktorterébe, hogy az ellentétesen rotálódók tesztpontjai egymáshoz lehetőleg közel kerüljenek. Eredményképpen összehasonlító mátrixot nyerünk, melyből például kiderül a tanítók

rotációban szereplő tényezőinek megerősödése az iskolai elöljáróságok tagjai azonos tényezőiben.

Finnországban három eltérő módszert fejlesztettek ki (egy naiv, egy relativisztikus és egy szimmetrikus módszert) a művelet végrehajtására, és ezeket a vizsgálatban alkalmaztuk. A transzformáció-elemzés alapján a következő záró-következtetéseket vontuk le:

a) A különböző anyagok rotációjában felszínre hozott tényezők a transzformációban különösen az iskolai elöljáróságok tagjai és a tanítók között egyeztek meg egymással erősen kölcsönösen. A naiv és a szimmetrikus módszer alátámasztotta egymást.

b) A tényezők szórását és átalakulását ennek ellenére általánosan meg lehetett állapítani. Ennek egyik oka bizonyosan a rotáció által kifejezett különbség.

c) A transzformáció-mátrixoktól közvetített korreláció a tényezők között fő pontjaiban megegyezett a tényezők előbb vázolt értelmezésével.

d) Az eltérő transzformálás másfelől azt bizonyította, hogy az eltérések legalább részben a csoportok különbözőségéből erednek.

e) A megállapított különbség az iskolai elöljáróságok tagjai és a tanítók között a legkisebb. A többi csoport között több eltérés volt a kérdőív egységeinek pszichológiai értelmezése tekintetében.

f) A felhasznált kérdőívekben különösen az I. tényező változói voltak egyértelműek az összes csoport számára. Ezzel szemben a III. és IV. tényező egységeire adott feleleteknél a csoporton belüli magatartást lehetett úgy befolyásolni, hogy némileg eltérő alapokból induljanak ki.

g) A tényezők között összefüggés áll fenn, ez a két csoportonként vizsgált, de az egész anyagból megalkotott tényezők közti korrelációkban egyaránt megnyilvánul.

A vizsgálat harmadik célja a kapott tényezők értelmezése a figyelembe vett háttérben érvényesülő változók segítségével, tehát annak a megvizsgálása, honnan ered igazában a tényezők terén megállapítható variancia. Itt úgy jártunk el, hogy azokat a válaszokat, melyeket az egyes tényezőkhöz tartozó változókra adtak, egy erősségi skála pontjaiként összeadtuk (egy lehetséges reciprocitás tekintetbevételével). Az összegből vettük aztán a középértékeket és a szórást. A kérdőív egységeiben (kérdéseiben) szereplő tényezőre való helyezés a faktorelemzés (grafikus rotáció) által nyert előzetes dimenzionálás alapján történt. Ezért volt meg az elemzésben mind a hat tényező és 35 változó. A háttérben érvényesülő változókból is kikerestük a középértékeket és a szórást. Az állásfoglalásokból tényezőszerűen kapott pontértékek és a háttérben érvényesülő változók értékének felhasználásával kiderítettük a köztük fennálló kapcsolatot az iskolai elöljáróságoktól kapott anyaggal végzett korrelációszámítás útján. Ezzel faktorelemzést végeztünk a főtengely-módszer szerint és egy rotációt a varimax-számítás szerint. A többi anyagnál beértük a tényező-pontok és középértékeik eltérései jelentékenységének kiszámításával. Az eredmények a tényezők magyarázatánál a következő irányba mutatnak:

I. tényező (és V. tényező): Az összes csoport vizsgálatánál úgy tűnik, hogy életkor és társadalmi osztály a magatartást általánosan befolyásoló tényezők; olyan módon, hogy növekedő életkorral, illetőleg társadalmi emelkedés esetében az etikai követelmények is magasabbakká válnak. Az igen magas társadalmi helyzet azonban rendszerint nem olyan szigorú a követelményeiben, mint a középen elhelyezkedő osztályok. A jellegzetes különbség az iskolai elöljáróságok tag-

jai és a tanítók között az, hogy az iskolalátogatás tartama az utóbbiak beállítottságát érthetővé teszi, de nem magyarázza meg az előbbiek beállítottságát. A tanulmányokat folytatók közül az asszonyok igényesebbek követelményeikben.

II. tényező: Az életkor a háttérben ható változók közül az egyetlen, mely általánosan látszik magyarázni a beállítottságot a szociabilitás (társas hajlandóság) terén. Az idősebbek a kapcsolatok (kontaktusok) fontosságát hangsúlyozzák. A többi értelmező csoportonként eltér egymástól.

III. tényező: Egyetlen háttérben ható változó befolyása sem érvényesül minden csoportban. Alapos ok van arra, hogy az értelmezésnél ennek a dimenziónak kétoldalúságát figyelembe vegyük (vö. a transzformáció eredményével). A kérdőívben egyrészt az iskola belső életére vonatkozó kérdések vannak, másrészt olyan változók, melyek az iskolának a külvilággal való kapcsolataira vonatkoznak. A következetes törekvés a szabadságra — az iskola minden funkcióját tekintetbe véve — nem feltétlenül előnyös. A túlzásba vitt individualizmus ugyanis alig jellemezheti a demokráciát. Az iskolalátogatás tartama világosan megmagyarázza ezt a dimenziót az iskolai elöljáróságok tagjainál és a tanítóknál.

IV. tényező: Az iskolai hatóságok anyagával végzett faktorelemzés nem hozott felszínre magyarázó tényezőket. A tényezőpontok számos csoportban nem egyező tendenciát fejeznek ki, így azoknak általános befolyást lehet tulajdonítani. A megállapítást az asszonyok enyheségéről (elnézőbb beállítottságáról) a férfiakkal való összehasonlításban — amiről itt főleg szó van — más vizsgálatok (ADORNO, EYSENCK) alátámasztják.

VI. tényező: Az életkor az összes csoportnál érvényesülő értelmezési tényező, míg az idősebbek az intézményekben való közreműködést hangsúlyozzák. Az ennek a tényezőnek a körébe tartozó egyházi vonatkozású kérdőív-egységeknél a nők magasabb igényszintet képviselnek. Az értelmezési tényezők számos csoportban részben azonosak az I. és II. tényezőnél ismertetettekkel.

6. Befejező értékelés

Az eddig ismertetett eredmények értékelésénél tekintetbe kell venni, hogy azok csak megközelítőek, és csak olyan csoportokra alkalmazhatók, melyek összetételük szerint a vizsgálatban szereplő csoportokhoz hasonlók. A mintavételt ugyanis nem lehet teljesen reprezentatívnak minősíteni az egyes fő csoportok esetében. Kívánatos lett volna az iskolai elöljáróságok tagjain kívül összehasonlító csoportként az átlagpolgárokat is képviselő csoportot szerepeltetni. Szükséges lett volna továbbá, hogy a továbbképzős iskolás tanulók mellett szüleik beállítottságát is megvizsgáljuk. A tanulmányokat folytatóknál pedig egy hosszmetszet jobban megvilágította volna a kiképzés befolyását, mint egy keresztmetszet.

Ami a kérdőívet illeti, annak megalkotásához összetettebb előkészítő munkálatok lettek volna kívánatosak, melyeknek el kellett volna hogy vezessenek a faktor- és transzformációelemzéshez. Azt is meg lehet állapítani, hogy csak az ebben a vizsgálatban kialakított kérdőív segítségével nyílik később lehetőség tisztább eredmények elérésére. A kérdőívben különböző további kiigazításokat kell még végezni, melyek a transzformáció-elemzés folyamán tűntek ki. Most már szóba jöhet kifejlesztése a skálabeosztás irányába a feltárt dimenziók alapján.

A vizsgálatban felszínre került tényezők nem hibamentesek. Ezeket a hibákat a felhasznált kérdőív ismeretében előre lehetett látni. Tetrakorikus korre-

láció-együtthatók alkalmazása részben hatást gyakorolt a dologra. Ezeknek a tetrakorikus korreláció-együtthatóknak az alapján az egész faktorelemzés is bizonytalan. Minthogy a felhasznált kérdőív kifogásokat válthat ki, a feltárt dimenziókat csak előzetes válaszoknak kell tekinteni a tanító szerepének meghatározásánál. Ebben a kérdésben feltétlenül további vizsgálatokra van szükség. Minthogy azonban a szerep még időben változó jelenség is, a gyakorlat oldaláról az ilyen vizsgálatok időről időre való megismétlése hasznos.

A felhasználhatóság oldaláról nézve pontosabb vizsgálatok a beállítottságok varianciája miatt is elengedhetetlenek. A háttérben ható változók elemzése útján szerzett ismeretek ugyanis meglehetősen szórványosak maradtak. Ezekre a felismerésekre fényt deríthetnének talán a kifejezetten az ellenkező peremeken elhelyezkedő csoportokban végzett vizsgálatok. Ilyen csoportok például az erősen eltérő életkorokhoz tartozók, a politikailag aktívak és passzívak, a városiak és vidékiek, az akadémiai műveltségűek és a csak elemi iskolát végzettek, a hivők és a nem hivők stb. csoportjai. Az ebbe a vizsgálatba bevont alcsoportok sok esetben túl kicsik voltak ahhoz, hogy világosan kifejezzenek különbségeket. Az ilyen elemzések különösen a tanítóképző intézetekben tanuló hallgatóknak nyújthatnának hasznos leíró ismereteket. Ezenfelül nagyon szükséges lenne még egyes olyan háttérben ható változók kiemelése is, melyek a személyiség vonásait megvilágítanák. Az anyag gyűjtésénél ennek is megvannak a nehézségei. Ilyenek ismertetett vizsgálatunk folyamán nem kerültek felszínre.

Mindent egybevetve azt lehet mondani, hogy a vizsgálat elvezetett egyes módszeres útbaigazításokhoz és előzetes felismerésekhez a tanító szerepére vonatkozóan a finn társadalomban az iskolai elöljáróságok tagjainak, a tanítóknak, a főiskolai hallgatóknak és a tanulóknak az oldaláról nézve. Elővigyázatosan alkalmazva hasznos lehet az ebben a körben végzendő további kutatásoknál, és segítséget jelenthet tanítóknak és tanítójelölteknek a környezetük feltételeihez való célszerű igazodásban.

Ford. *Kiss Árpád*

Kyöstiö, O. K. (Oulu, Finland)

THE ROLE OF THE TEACHER

This is the text of a lecture, held by the author a university professor in Finland — on the occasion of his visit in Hungary in December 1966. It discusses some results and the method of an investigation the aim of which was to establish what to be expected of the teacher's role.

Кьёстиё О. К. (Оулу, Финляндия)

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ

Текст доклада финского профессора, гостившего в Венгрии в декабре 1966 года. Он знакомит с методом и с некоторыми результатами исследования, целью которого являлось установление суждений о роли педагога.

XANTUS GYULA

AZ IFJÚSÁG KÉPZŐMŰVÉSZETI NEVELÉSE

Kulturális életünk napi eseményeivel, az iskolai és iskolánkívüli — társadalmi jellegű — nevelési kérdésekkel kapcsolatosan egyre több szó esik az ifjúság szellemi arculatáról, magatartásáról, szándékairól, vágyairól és törekvéseiről. A formálódás és tervszerű formálás — a nevelés — fontos eszközeként egyre gyakrabban halljuk emlegetni a művészetek világának hatását, mint a korszerű szemléletmód, sőt a világnézet alakításának lényeges területét. A megnyilatkozások azonban gyakran szubjektívek, sokszor szimplifikálják a kérdést. Hiányzik az ifjúság képzőművészeti nevelése tényezőinek sokoldalú vizsgálata, a különböző feltételek szembesítése. Enélkül a különben jó ötletek is csak ötletek maradnak, nem épülnek be egy tervszerű nevelési rendszer, társadalmi nevelési folyamat konstruktív egészébe. Egyre világosabbá válik, hogy a kérdést reálisan csak fő összefüggéseinek áttekintésével ragadhatjuk meg, tennivalóink — a szükséges differenciáltsággal — csak így válnak világossá, csak — s így is csak lassú fokozatossággal — számíthatunk eredményekre.

A következőkben kíséreljük meg a probléma sokoldalú áttekintését, az ifjúság képzőművészeti kulturáltsága legfőbb tényezőinek szembesítését, s ezek alapján a legfőbb feladatok körvonalazását. Vegyük szemügyre a társadalom — s azon belül az ifjúság — képzőművészeti kulturáltságának állapotát; vizsgáljuk meg röviden azt, amire nevelni akarunk, tehát a valóság és a művészi alkotás viszonyának mibenlétét; nézzük meg azt is, akit nevelni akarunk, azaz foglaljuk össze az ifjúság érésének, szellemi fejlődésének folyamatát; nézzük meg eszközeinket, lehetőségeinket, azaz a társadalmi jellegű képzőművészeti nevelés rendelkezésre álló formáit, kereteit és módszereit, azaz határozzuk meg, hogy ezek közül melyek és hogyan használhatók ki az eredményes nevelő hatás biztosítására.

A társadalom, az ifjúság képzőművészeti kulturáltságának állapota

A művészetek — s így a képzőművészetek — világával szemben társadalmunkban egyre fokozódó érdeklődést, szinte általános, társadalmi méretű igényt tapasztalhatunk. Mint múzeumaink, egyes időszaki kiállításaink látogatottsága bizonyítja, széleskörű törekvés van a képzőművészetek világának megértésére, élvezésére. Ha azonban a megközelítés fokát, jellegét, eredményét vizsgáljuk, a jó szándék ellenére bizony erősen problematikus elmaradottságot tapasztalunk, előtűnnek a közelebbi kapcsolat kialakulásának akadályai, melyek a képzőművészet esetében nagyobbak, mint pl. az irodalmi-zenei alkotások esetében. Ennek okait vizsgálva, meg kell állapítanunk, hogy az emberek többsége nem aktívan és élményszerűen, nem a művekből kiindulva igyekszik az alkotások

mondanivalójának befogadására, hanem az ismeretek — és sokszor hamis, téves ismeretek — oldaláról, s a lexikai-adatszerű út, a normatív szemléletmód nem vezet sikerhez (csak bizonyos fokig és csak a lezárt, régi korok alkotásainál, ahol éppen a lezártság és stílustörténeti körülhatároltság vezet bizonyos — de itt is csak relative elfogadható — értékszemléletig). Az adatok, tételek felőli közelítés nem segít a legújabb kor alkotásainál, itt tájékozatlansággal, értetlenséggel, sőt teljes idegenkedéssel találkozunk. Ennek gyökere abban rejlik, hogy az emberek többsége a képzőművészet céljának ma is az utánzást, a szimpla imitációt tekinti, nem ismerik a sajátos kifejezési eszközök és a tartalom szükségszerű kapcsolatát, a valóság és a műalkotás bonyolult kapcsolatát a jelenség egyszerű (szolgai és tárgyias) felidézésére, vagy a kor eseményeinek vulgáristematikus — illusztratív — megjelenítésére redukálják. Emiatt — tapasztalat szerint — még erősen él a kispolgári ízlés, a giccs hatása, melyet sajnos az ipar is gyárt, a kereskedelem is terjeszt (gondoljunk csak vásárosok, képkeretezők, „maszek" kézimunka üzletek nehezen megfogható tevékenységeire). A még bőven megtalálható sekélyes produktumokkal nehezen tud megvívni a korszerűt szorgalmazó állami terjesztés, annál is inkább, mert a nevelési eszközök sem nőttek fel a megoldás szintjére. (Jellemző példa, hogy a — minden pedagógiai előkészítést nélkülöző — ún. „Giccs-kiállítás" vándoroltatott anyagát több helyütt a közönség meg akarta vásárolni.)

A helyzet ifjúságunkat tekintve sem sokkal megnyugtatóbb, bár — természetes módon — nagyobb az érdeklődése az új, a korszerű képzőművészet problematikája (tartalmi és kifejezési-eszközbeli kérdései) iránt. A megoldáshoz az iskola sajnos még mindig nem nyújt eleget. Az általános iskolai képzőművészeti nevelés megindulása után a folyamat megtörik, a gimnáziumi anyag bizonyos prakticizmusa, esztétikailag „sovány" tartalma folytán a helyesen kitűzött célok formálisakká válnak, arról nem is beszélve, hogy pl. szakközépiskolai és technikumi vonalon a képzőművészeti nevelés teljes hiányát állapíthatjuk meg. A tudomány—technika—művészet egységének elve a célkitűzésekben ugyan felfedezhető, de a csekély óraszám miatt a módszer — a minimális kereten belül is — szükségszerűen adatszerű-verbális jellegűvé, élményt és érzelmi hatást nélkülöző ismeretközléssé válik, a tanulók amúgyis egyoldalú racionalista magatartását erősíti, szomorúan késlelteti a teljes, sokoldalú, integráns ember eszméje kialakításának lehetőségeit. A közkedvelt szellemi vetélkedők jellemző tanulsága, hogy irodalmi és zenei kérdések után szinte biztosan eldönti a sorrendet egy-egy képzőművészeti kérdés; a *Ki miben tudós* irodalmi kérdései között is csupa adatszerű kérdés szerepelt, ugyanezt tapasztaljuk a TV irodalmi klubjainak műsorában stb. Jellemző az is, hogy pl. az Országos Béketanács 1965-ös országos rajzkiállításán a középiskolások anyaga alatta maradt az általános iskolások teljesítményszintjének.

A fentiek alapján érthetők meg a különböző egyetemek és főiskolák felvételi vizsgáinak tapasztalatai is. A felmérések tanúságai szerint a középiskolából kikerülő ifjúságra a látáskultúra hiányossága, a „lényeg- és részletmeglátási képesség", „térszemlélet és képzelet hiánya", végső soron bizonyos „vakság" jellemző, ami a korszerű természettudományos és műszaki szemlélet fejlesztésének is gátja. Ez az oka az újtól való idegenkedésnek, a tervezési munka konzervativizmusának, annak, hogy az egyetemi ifjak nagy része még az oktatók rajzi magyarázatait sem érti, a rajzi nyelv használatára, megértésére képtelen; ízlésük fejletlen, vagy csak néhány sablonos tételből táplálkozik, világnézetüknek és erkölcsi magatartásuknak nem szerves része a szép, a képzőművészetekben

kifejezésre jutó igazság. Ez mind általános emberi értelemben, mind szakmai vonatkozásban káros, mert pl. a művészetek világának megértési nehézségein túl, érthetetlenek előttük a termelés esztétikai követelményei, művészi és etikai értelemben egyaránt távolmarad tőlük a munka esztétikuma. Összefoglalva, sajnos, azt kell mondanunk, hogy társadalmunk — s azon belül ifjúságunk — vizuális-képzőművészeti kulturáltsága viszonylagosan elmaradott. „Csonka" emberekről (legjobb esetben izmos torzóról) van szó, minden helyes törekvés ellenére sem beszélhetünk a sokoldalú, integráns ember megjelenéséről. Az emberek, ifjúságunk nagy része — minden szubjektív érdeklődése ellenére — nem látja a valóság és képzőművészet összefüggéseit, és így a vizuális-képzőművészeti-esztétikai kultúra még nem szerves része az ifjúság valóságélményének, emberségének és magatartásának. Ezek a megállapítások — pozitív irányba fordítva — már önmagukban (tehát a többi tényező vizsgálata nélkül) is nyújtanak alapvető tanulságot. Így pl. azt, hogy az ifjúság képzőművészeti nevelése nem választható el általános művelésétől, a teljes ember kiművelésének átfogó és egyetemes (így iskolai) folyamatától, nem oldható meg pusztán a népművelés területén. Az is tagadhatatlan, hogy a képzőművészeti nevelés az átfogóbb jellegű vizuális műveltség része, abban gyökeredzik, s csak annak alapján alakítható, differenciálható.

A valóság és a képzőművészeti alkotások bonyolult viszonya

A képzőművészeti nevelés problémáival foglalkozva, meg kell vizsgálnunk annak fő vonásait is, amire nevelni akarunk. A képzőművészeti nevelés kérdéseit nem válaszolhatjuk meg anélkül, hogy figyelembe vennénk a képzőművészeti alkotások mibenlétét, létrejöttének és kifejezési eszközeinek sajátos feltételeit. Ez annál is inkább kötelességünk, mert a képzőművészetek világa megközelítésének nehézségei magának a kérdésnek a bonyolultságában is rejlenek. A valóság és műalkotás kapcsolatának szálait azért kell tisztán látnunk, hogy a nevelésben, módszereinkben elkerüljük az ártalmas szimplifikációt. A kérdés lényegét érintő felfogás differenciáltsága képezheti alapját nevelési eljárásaink differenciáltságának is.

A valóság és műalkotás viszonya természetének felfedésében figyelembe kell vennünk a jelenségek és a művek, az alkotó művész személyisége és a mű, valamint a társadalmi-történeti valóság és az alkotás kapcsolatának természetét.

A *jelenség és műalkotás* kapcsolatának káros leegyszerűsítése helyett világosan kell látni, hogy egy jelenség és annak képzőművészeti — képi vagy plasztikai — megjelenítése közé nem tehető egyszerű egyenlőségjel. Ma már közhelynek számít az az alaptétel, hogy a művészetnek — s így a képzőművészetnek sem — célja a jelenségek megismétlése, leképezése, imitációja, hanem a műalkotás létrejöttének alapfeltétele a lényeges és lényegtelen vonások szelekciója, azaz a művészi sommázás, tömörítés. A képzőművészeti alkotások — képek, szobrok — esetében sincs tehát egyszerű ábrázolásról szó, hanem itt is — mint bármely művészet területén — az élmények sajátos eszközökkel történő kifejezésével találkozunk. Az alkotás jelenségeken gyullad ugyan, de el is válik azok közvetlen, szimplán tárgyi jelentésétől, s sajátos eszközein keresztül (kompozíció, tér, forma, szerkezet, szín, fényárnyékhatás stb.) önálló, sajátosan zárt világgá, tehát műalkotássá szerveződik, mely saját törvényeihez igazodva él és hat. A művészi szelekció és tömörítés ezen alapvető szükségességén túl a valóság jelenségeinek „átírásában" el nem hanyagolható szerepet játszanak a

műfajok és anyagszabta lehetőségek korlátai (pl. üvegkép, mozaikkép, vakolatkép, gobelin vagy szöttes technikai formaképző ereje; szobornál a kő, márvány, fa vagy bronz stb. lehetőségei; a metszetek és karcok mesterségbeli-technikai kivitelezésének jellemző vonásai; a dombormű, kisplasztika vagy emlékmű más-más műfaji vagy téri, méretbeli kívánalmai stb.) A műalkotás tehát sokoldalú, sokféle szemponthoz igazodó elvonás, lényegében absztrakció eredménye, s csakis ilyen absztrakciós folyamat révén válik — szolgai másolás helyett — alkotássá. Csakis a sokféle szemponthoz igazodó sajátos kifejezési eszközök útján nyilatkozhat meg az élményből fakadó általános emberi tartalom, mint mondjuk, az alkotás mondanivalója. Mindebből természetesen máris a képzőművészeti nevelés egyik alapvető feltétele vonható le: tételek és lexikális ismeretek helyett ezeket a sajátos kifejezési eszközöket kell megközelítenünk, azaz — magyarán szólva — meg kell tanítanunk a képzőművészeti alkotások nyelvének ábécéjét, nyelvtanát. Erőinket nem a feledésre kárhoztatott adatok közlésére és beemléztetésére, hanem a mondanivalót hordozó nyelv értésére és megértetésére kell koncentrálnunk.

A bonyolult viszony másik lényeges szála *a művész személyiségének és a műalkotásnak* sajátos kapcsolata. Nem vitás, hogy a művész emberi alkata (pl. a lélektan által taglalt vérmérsékleti, temperamentumbeli sajátosságok) befolyásolja őt a jelenségek szemléletében, megítélésében és felfogásában; vitathatatlan az is, hogy van sajátos művészi alkat és érzékenység is, mely ugyanazon jelenségben is más-mást észlel és ragad meg, a mondanivalót más-más eszközzel tudja megközelíteni és kifejezni (így. pl. térrel, szerkezettel, színnel stb. tud inkább beszélni, ezekben az eszközökben tud elsősorban gondolkodni). A pszichikai és festői alkat együttesében, a kifejezés hangvételében így válik ugyanazon jelenség (élmény) bázisán lírai, drámai, harmónikus vagy feszült, invenciózus vagy intellektuális karakterű és hangvételű alkotássá. A művész emberi és művészi személyisége szűrőjén keresztül válik egy-egy — tárgyi vonatkozásában közömbös — jelenség széppé, s végső soron — az alkotás törvényszerűségeinek megfelelően — műalkotássá. A jelenség (élmény) és műalkotás között ott áll a művész személyisége, mely nélkül a valóság nem formálódhat művé. A művész személyisége tehát a valóság (és a valóság művészi formálásának) objektív és nélkülözhetetlen része. Ebből következik, hogy nem értékeljük az utánérzést, a másolást; az egyediség és egyéniség a műalkotás és a benne kifejezésre jutó emberi értékélmény elengedhetetlen feltétele. — Ebből az igazságból is — már most — levonhatunk egy lényeges nevelési szempontot: a képzőművészeti nevelésben az eddigieknél sokkal nagyobb súllyal kell foglalkoznunk az emberi és művészi egyéniségek erejének, a világról alkotott vélemények sajátosságainak megjelenésével, a sajátos művészi személyiségjegyek felfedésével.

A *műalkotások és a történelmi-társadalmi valóság* kapcsolatát is az eddigieknél differenciáltabban kell értelmeznünk és megvilágítanunk. Nem vitás, hogy már a jelenségek felfedése és értelmezése hordozza a társadalmi-történeti viszonyok jellemző jegyeit (leolvasható róluk az, hogy a kor embere mit és hogyan látott meg a környező világból). Természetes az is, hogy a művész emberi és művészi alkatát alakítják a társadalmi-történeti viszonyok, s így gondolkodásmódja hordoz a korra jellemző jegyeket, sőt — művészi érzékenységénél fogva — az átlagos embernél élesebben érzi és veti fel a korra jellemző kérdéseket. A meglátás és a néző optikája tehát bizonyos értelemben társadalmilag meghatározott. Ugyanakkor azt is világosan kell látnunk, hogy a társadalmi-történeti valóság,

a mű korszerűsége nem egyszerűen és vulgárisan tematikai kérdés, és nem lehet — formai oldaltól elkülönített — tartalmi problémának tekinteni. A képzőművészetek társadalmi vonatkozásainak vizsgálata — a művészettörténet tanulmányozása — mindenkit meggyőz arról, hogy az egyes korok gondolkodásmódja a művek sajátos szemléletmódjából, „optikájából", a kifejezési eszközökből (komponálás, térkifejezés módja; a formák optikai-látszati vagy lényegi szerkezeti szemlélete; plasztikai vagy színkultúrája stb.) világosan leolvasható, olyannyira, hogy a képzőművészetek alkotásainak elemzése alapján a társadalmi fejlődés, a történelem fő vonásaiban tanítható volna. A képzőművészeti alkotások az emberiség történetének képes albuma, amelyből a társadalmi-történeti viszonyok az értő szem számára világosan megnyilatkoznak. Ez az igazság már magában is jelez egy alapvető képzőművészeti-nevelési szempontot; deduktív-verbális módszer helyett a művek látható, vizuálisan és élményszerűen érzékelhető jegyeiből kell közelednünk azok társadalmi-történeti vonatkozásaihoz. Szakítani kell azzal az eddigi móddal, mely a műalkotásokat a korrajzot kiegészítő illusztratív anyagnak tekintette. Fordított eljárás szükséges; a művekből kiindulva — élményszerű és aktív megközelítéssel — kell eljutni a korhoz, melyben a mű létrejött, és mely abban fő vonásaiban tükröződik.

Az elemzésből mindenesetre kitűnik a valóság és műalkotás viszonyának rendkívüli bonyolultsága, hiszen a jelenség—személyiség—kor viszonyának tényezői gyakorlatilag végtelen variáns módon jelentkeznek. Mégis, a műalkotások világának megközelítése — a képzőművészeti nevelés — semmiképpen nem mondhat le ezen bonyolult összefüggés-rendszer felfedésének alapvető igényéről. Meg kell teremteni azt a művészeti-nevelési koncepciót, azt a nevelő-oktató folyamatot, mely vállalkozik ennek a kapcsolatnak fő vonásaiban történő feldolgozására, mely — a művekből kiindulva, tehát induktív úton — közelíti meg az alkotás folyamata egyes tényezőinek megvilágítását, differenciált módon közelíti meg a lényeget, nem elégszik meg a felszínes jegyek fogalmi-verbális definícióival, hanem a művészetek világának egyéni-aktív és belterjes megközelítésére inspirál. Ez korántsem könnyű út, de a helyes művészeti nevelés egyetlen járható és célravezető útja. Ezt a fajta magatartást csak kiegészíthetik, feltölthetik az egyes járulékos ismeretek. A művészeti nevelésnek elsősorban magára a művészetre kell nevelni, s másodsorban csak a művészetekről tanítani, ismereteket közölnie.

Az ifjúság érésének, szellemi fejlődésének sajátosságai

A képzőművészetek lényegi, belső problematikájának ismerete mellett az ifjúság korszerű képzőművészeti nevelése nem nélkülözheti az ifjak érési, felnőtté válási folyamatának s e folyamat fő mutatóinak biztos ismeretét. Világosan kell látnunk azt, hogy a korszerű művészetszemléleti nevelés szükséges feltételei mennyiben vannak adva az ifjúság pszichikai fejlődésének síkján, a vizuális-képzőművészeti-esztétikai tényező milyen reális szerepet játszhat az ifjúság szellemi arculatának, struktúrájának felépítésében?

A tapasztalatok, valamint a lélektani megfigyelések és kísérletek szerint a gyermek- és serdülő korban (6—14 éves időszak) a világ elsődleges, elemi objektív elsajátítása történik. A gyermek az érzéki megismerés vizuális bázisán alakítja ki alapvető képzeteit, fogalmait, sajátítja el a valóságot. A látás, rajzi ábrázolás és a műalkotások szemlélete útján érthetőbbé válik a látott világ, a látszat és valóság, jelenség és lényeg, a konkrét és absztrakt viszonya, a világ

néhány alapvető esztétikai vonása, megismerik a látás-ábrázolás és művészi kifejezés elemi nyelvtanát. E korszak vizuális nevelési bázisa nélkül nem jöhet létre az ifjúkor mélyebb és igényesebb ismeretszerző munkája. Viszont a helyes nevelő munkával ilyenkor kialakított vizuális platform a világgal szembeni magatartás, a reális szemléleti kontaktus alapjává válik, olyan tőkévé, mellyel az ifjúkor bátran gazdálkodhat. A világ ezen elemi, tárgyias-objektív elsajátítását a serdülőkor érési konfliktusai, s ezzel együtt a pszichikai labilitás váltja fel. Leépül a gyermekkor tárgyias-mechanikus objektivitása, helyébe lép a kamaszkor, majd a szellemi serdülés periódusa, melynek lényege az önérték, a saját személyiség körvonalainak kutatása, kialakítása. A szellemi serdülés fő kérdése: „Milyen vagyok én?" A serdülő intenzív befelé fordulással szellemi öntudatának kialakításán fáradozik, a külvilágot kezdi saját mértéke szerint nézni és mérni, álláspontja egyre személyesebbé válik, értékelése személyes érzésvilágának projekciója.

Az élmények személyiségen történő átszűrése folytán az ifjú a világot — jelenségeket és műalkotásokat egyaránt — önmaga érzéseinek vetületeként keresi, fogadja be és ítéli meg (így pl. évszakok, szél, vihar, vízesés, tenger stb. most már saját érzéseinek jelképei; a műalkotásokban felfedezi a kifejező erőt, az expresszivitást, az alkotó művészek sajátos emberi és művészi személyiségjegyeit). Vonzódik a drámai, patetikus, a nagyvonalú és hősies felé, így kedveli a feszült és kontrasztos formákat, az extremitásokat a mondanivalóban. Az egyidejűen jelentkező magány-érzés és társas-vágy folytán vonzódik mások világa élményeihez, szeretetvágya és erotikája a közösségi és a szépség-élmények felé hajtja. Rajongási korszak ez, mely személyekre és értékekre egyaránt kiterjed, barátok kutatására, nagy emberek és életműveik tanulmányozására irányul. Végső soron mindenben az értékek megvalósulásának és megvalósíthatóságának titkait és lehetőségeit kutatja, s eközben természetes élményévé válik az emberi kultúra és a művészetek alakulása folyamatának felfogása.

A serdülő ifjú alakuló személyiségén átszűrt, esztétikai érzelmekkel átszőtt ítéleteit szabályokba, normákba igyekszik sűríteni, tehát alakulni kezdenek a humanisztikus karakterű művészetszemlélet körvonalai is. Természetes, hogy ez az értékrend- és norma-kutatás alkotási vággyal is párosul, határozott szellemi orientáció jelentkezik a tudomány-technika-művészetek irányában. Boldogságkeresésében fakad adottságainak kutatása és azok felszabadítási vágya, mely művészi jellegű kifejezési kísérletekben is megnyilvánul. Újra fellép a rajzolási szenvedély, a képszerűségen belül azonban — a gyermekkorral szemben — az önkifejezés, a rendet teremtő kompozíció szempontjai és a jelképesebb jelentéstartalom igénye lép előtérbe. Felbukkannak a tehetségek, akiknél a szellemi fejlődés sajátosan képzőművészeti irányban szerveződik.

A szellemi serdülés ilyen előzményei után a magasabb ifjúkor, a felnőtté válás időszaka következik. A biológiai érés befejeztével kialakul a típus és egyéniség harmóniája, megújul a világhoz való viszony, az újra kifelé forduló ifjú pozitív személyes kapcsolatot kezd kidolgozni a környező valósággal. A szubjektív és objektív újra összeforr, létrejön az idealizmus és realizmus egysége. Az ifjú fő programja, hogy a jelenségek, tapasztalatok igazságait egyeztesse kialakult személyiségjegyeivel. Ezen a magasabb szintű objektív platformon tehát már személyiségén át nagymérvű szelekciót képes végrehajtani, közelebb férkőzik a lényeghez (a rend, a törvények belső összefüggéseihez). Ennek megfelelően feloldódik a jelenségek és műalkotások eddigi csupán látszati vagy szubjektív-jelképes szemlélete, megtörténik a látszat-szubjektum-lényeg szintézise, s ez a műalkotások mélyebb megértésének síkján is objektiválódik. Képessé

válik a művek absztrakt rendező elveinek felfogására (tér, forma, szerkezet, szín stb.), rajzi ábrázolása és műelemző tevékenysége is ennek megfelelően tisztul, lényegesedik. Így pl. meglátja ugyanazon jelenségek különböző, sajátos felfogási lehetőségeit, a különböző szemléletmódok és rendszerek értelmét, a műalkotásokon felfedezi a jelenség és az alkotó művész személyiségének ötvözetét. Rájön, hogy a műalkotás a jelenségeknek a személyiségen átszűrt absztrakciója, és a kifejezési eszközök és mondanivaló sajátosan összefüggnek.

Ezek a jellemző vonások — helyes nevelés esetében — az ifjú egész magatartását totális módon uralják. Stabilabb és állandóbb életérzése alakul ki, eltölti a lét öröme, kialakul egzisztencia-tudata, előtérbe kerülnek élete organizálásának igényei és a szükséges társadalmi feltételek követelményei. Mindezek egyeztetésével, s az általános érvényesség objektív kutatásával kialakul világnézete, mely a valóság, jog, kötelesség, igazság, szépség, társadalmi aktivitás követelményeinek egyeztetésével fokozatosan formát nyer. Ezen a szellemi totalitáson belül természetesen az egyéni differenciáltság is jelentkezik, azaz minden ifjú sajátos értékirányokat is igyekszik konstruálni. Az előző vizuális-képzőművészeti-esztétikai tényezők eredményeként ilyenkor is igen gyakori a sajátos képzőművészeti értékirány jelentkezése. A megismert értékek aktív realizálási vágya az adottságnak megfelelően (sőt néha annak híján is) a művészi alkotó vágy erős jelentkezésében lép fel. Az ifjak — sokszor minden előzmény nélkül, váratlanul — költők, zenészek, festők akarnak lenni, azaz — mint a lélektan megállapítja — „saját titkos zsenijük"-et kívánják felszabadítani, tisztázni, s — képességeiknek megfelelően — realizálni. A hivatásszerű élet organizálásán belül tehát igen nagy erővel tör fel a művészetekkel való hivatásszerű foglalkozás vágya és kísérlete, s ez teljességgel érthető az ifjú pszichikai fejlődésének ismeretében. (Itt kell megjegyeznünk, hogy ez a fejlődési szakasz hordozza a legtöbb veszélyt, a kisiklás legtöbb lehetőségét. Így pl. ha az iskolai vagy társadalmi nevelés nem biztosítja a kialakuló esztétikai értékirány megfelelő szerveződését, a fejlődés egyoldalúan praktikus-ökonomikus síkra lép, s a fejlődésből kieshet a szép rendező elve. Ha az ifjúnak — a környezet hibájából, a nevelés hiányosságai vagy egzisztenciális kényszer miatt — nem sikerül kipróbálnia saját titkos zsenije felszabadítását, az — éppen megoldatlansága folytán — látens módon tovább él, s konfliktust okozhat egy egész életen keresztül.)

Fenti tényezők megjelenésével az ifjú szellemi kialakulása lényegében megtörtént, a továbbfejlődés már a felnőtt korba vezet át. A személyes értékrend és életérzés, a társadalmi érettség és zárt világnézet révén fő vonásaiban előttünk áll a fiatal ember, aktív szellemi magatartásával, életerővel és életkedvvel telítve; az a fiatal ember, aki — helyes nevelési hatások esetében — alkotó vágyát és energiáját az emberi társadalom szolgálatába, a kultúra és művészet befogadására, továbbfejlesztésére kívánja fordítani.

A gyermek és ifjú érésének, pszichikai fejlődésének fő vonásaiban történő vizsgálata már önmagában is jelentős tanulságokat nyújt témánk, az ifjúság képzőművészeti nevelése szempontjából. Vajon lehet-e vitás egy pillanatig is, hogy a látás és képzőművészeti-esztétikai érzékenység nevelése az emberré válás elengedhetetlen feltétele? Vitatható-e, hogy enélkül nincs szellemi integráció, szellemi totalitás, sőt kátyuba juthat a fejlődő ifjú egész emberi magatartása? Az ifjúság szellemi fejlődésében, annak minden mozzanatában sajátos módon megtaláljuk a vizuális-képzőművészeti-esztétikai nevelés jelentős szerepét, és megfordítva, ennek alapvető általános feltételeit. Ez a nevelési tényező jelentő-

sen járul hozzá a személyiség kialakításához és tisztázásához, az egész szellemi magatartás formálásához, a szelektív szemlélet és értelem, az érzésvilág és motiváció, tehát a magatartás formálásához, a világ teljesebb megismeréséhez és a világnézet, a társadalmi tevékenység és aktivitás teljesebbé tételéhez, az egyéni boldogság síkján a hivatásszerű tevékenység lehetőségének tisztázásához, azaz a közösségi és egyéni élet organizálásához. A vizuális-képzőművészeti-esztétikai nevelés a munka, életforma és magatartás egysége megteremtésének lényeges feltétele, s mint ilyen, különösen fontos az ifjúság átfogó nevelésében.

A társadalmi jellegű képzőművészeti nevelés keretei, formái és módszerei

Az ifjúság vizuális-képzőművészeti-esztétikai kulturáltságának állapota, a képzőművészet belső problematikája, az ifjúság érése és pszichikai fejlődése fő vonásainak áttekintése mellett természetesen nem hanyagolhatjuk el a művészeti nevelés reális lehetőségeinek számbavételét sem. Meg kell néznünk, hogy a képzőművészeti nevelésnek milyen keretei-formái-módszerei állnak rendelkezésre, s ezeknek megfelelően a fejlesztésnek milyen feladatai jelentkeznek.

Nem elsődleges feladatunk itt erről beszélni, de természetes, hogy komoly feladatok várnak az *iskolai* képzőművészeti-nevelés problémáinak megoldásában. Az iskolai alapvetés nélkül a társadalmi jellegű képzőművészeti nevelés (iskolánkívüli, népművelő munka) — szükséges bázisát nélkülözve — csak légüres térben mozoghat és csak kampányszerű feladatokat láthat el. Elsősorban a közép- és felsőfokú iskolákra vár komoly feladat. Újra szemügyre kell venni a gimnáziumok és a szakközépiskolák (technikumok) művelődési anyagát, annak belső arányait és összefüggéseit, de módszereit is. (A Rajz és Művészettörténet szerepeltetése, tanításának felépítése, tartalmi és módszerbeli felfogása.) De végre szembe kell nézni a felsőoktatás ilyen problémáival, igényeivel is.

A *társadalmi jellegű képzőművészeti nevelés*nek változatos kereteit, formáit és módszereit alakította ki a gyakorlati élet egyre jobban feszítő ereje. Nagy vonásokban tekintsük át ezeknek a nevelési kereteknek, formáknak és módszereknek állapotát, problémáit.

A *múzeum- és tárlatlátogatások*, *kiállítások* szervezettsége, látogatottsága egyre nő. Az eredeti művek, a remekművek nevelő hatása egyre inkább érvényesül az ízlésromboló, rossz hatások fokozatos felszámolásában. Előnye: pozitív hatások biztosításával küzd az elmaradott, káros szemlélet felszámolásában. Az anyagok vándoroltatásával ennek a nevelési formának hatósugara lassan, de fokozatosan bővül.

A munka hatékonyságának emelkedését azonban még alapvető hiányosságok gátolják. Hogy csak néhányat soroljunk fel: nincs még a mai, modern (kortárs) képzőművészetnek múzeuma; nincs olyan ifjúsági képzőművészeti nevelési múzeum, mely sajátos pedagógiai felépítéshez és installáláshoz igazodna; múzeumaink — a fejlődés ellenére — a rendelkezésre álló anyagokat még nem építik be eléggé változatos formákkal és módszerekkel a nevelés szolgálatába, a vándoroltatás nem alkalmazkodik eléggé a helyi szinthez és igényekhez; a tárlatvezetések módszere verbális és racionalista, nem visz élményszerű közelségbe a művekhez.

A képzőművészeti *előadások*, *előadássorozatok* száma a legkülönbözőbb szervek (TIT, Hazafias Népfront, munkás- és TSZ-akadémiák, szabadegyetemek) rendezésében ugyancsak nő, bár még mindig aránytalanul túlteng a tudományos-

technikai témák száma. A képzőművészeti előadások témája is sokszor ötletszerű, nem igazodik eléggé a közönség tényleges igényéhez és fejlettségi szintjéhez. Módszereiben — a javulás ellenére — még mindig uralkodó az ismeretek közlése, az élményszerű elemzés helyett a fogalmi-verbális jelleg dominál.

A növekvő társadalmi igény feszítő ereje által kialakult *képzőművészeti baráti körök, képzőművészeti klubok* múzeumokhoz, üzemi és területi művelődési otthonok köré csoportosulva végzik igen jelentős munkájukat, a közösségi élet és a művészeti nevelés szerves összekapcsolásán fáradozva. Fokozódó jelentőségükhöz mérten azonban számuk még igen kevés, programjuk alkalom- és ötletszerű, s az ifjúság számára — jelenlegi keretei és formái között — még nem eléggé izgalmas. Pedig — véleményünk szerint — ez az a forma, mely a képzőművészetek sokoldalú problematikájának változatos megközelítésére, az ifjúság fejlődési sajátosságainak minden szempontból leginkább megfelel. Alapvető probléma, hogy ezek a baráti körök nem „igazi" baráti körök, a klubok nem igazi klubok a szó olyan értelmében, hogy a tanulás és munka után a miliő és felszerelés (könyvek, folyóiratok stb.) varázsával vonzanák az ifjúságot. A domináns forma még inkább az előadások — feszített beosztású — szerepeltetése, mely a vonzó klubélet kialakulását sajnos lehetetlenné teszi.

A megelőző népművelési formák kereteiből, közösségeiből jöttek létre a *szakkörök, amatőr képzőművészeti körök*. Mind az iskolai, mind az iskolánkívüli szakkörök célja, hogy szervezett munkát és szakvezetést biztosítsanak a vizuálisan fejlettebb és a képzőművészetekkel gyakorlati értelemben is intenzívebben foglalkozni kívánó fiatalok, dolgozók számára. Az iskolai szakkörök részben az iskolai képzőművészeti nevelést igyekeznek pótolni, de aláépítés hiányában ezek (pl. középiskolai viszonylatban) eléggé színvonaltalanok (mint azt pl. a diáknapok alkalmával rendezett kiállítások bizonyítják). A területi vagy művelődési otthoni amatőr képzőművészeti körök színvonala jó, munkájuk nevelő-oktató szempontból, a módszerek tekintetében is megnyugtató. Probléma azonban az, hogy ezek az igények jelentkezésével feltételeik hiányai miatt nem tudnak lépést tartani és összetételük heterogén volta miatt nem tudnak eléggé alkalmazkodni a (középfokú képzőművészeti nevelés hiányai miatt nagy számban) jelentkező ifjúság igényeihez. Sajnos még a fővárosban, vagy nagyobb vidéki városokban sincsenek kifejezetten az ifjúság testére szabott képzőművészeti körök.

A fenti nevelési keretek és formák mellett még sokféle, *egyéb társadalmi jellegű művészeti nevelési hatások* érvényesülnek. Könyv- és folyóirat kiadásunk, reprodukció- és dia (dia-film) gyártásunk, a képzőművészeti kisfilmek, a Televízió képzőművészeti-nevelési műsorai stb. mind — akarva-akaratlan — közreműködnek az ifjúság képzőművészeti nevelésében. Ezeknek a hatékonyságát azonban még több tényező akadályozza. Így itt is alapvető probléma a képzőművészeti kiadványok, filmek, műsorszámok igen csekély aránya, vagy pl. népszerű és közérthető, olcsó ifjúsági képzőművészeti folyóirat hiánya, a reprodukciós és dia-anyag avultsága. Sajnálatos tény pl., hogy múzeumainkban nem kaphatók az ott szereplő művek reprodukciói, dia-felvételei. A Tv képzőművészeti műsora — bár egyre fejlődik — koncepciójában nem az élményszerű műelemzés, az érzelmi-esztétikai nevelés útját, hanem a művészettörténeti ismeretközlés módszereit követi, alig foglalkozik a korszerű képzőművészeti problémákkal; nem ad támogatást az ifjúsági képzőművészeti klubélet, vagy az amatőr tevékenység színvonalának fejlesztéséhez.

Megállapításainkat összegezve megállapíthatjuk, hogy a társadalmi jellegű képzőművészeti nevelés fő keretei és formái adva vannak, tehát reális lehetősége

van az ifjúság intenzívebb képzőművészeti nevelésének. A fellelhető negatív vonások azonban arra is választ adnak, hogy ezeket a kereteket és formákat miért nem feszítik az ifjúság sorai, miért marad az ifjúság lényegében távol ezen lehetőségek legtöbbjétől. Azért, mert ezek a lehetőségek nem igazodnak eléggé az ifjúság igényeihez, fejlődéséhez, arculatához. Ebből fakad az, hogy sok esetben — tapasztalatok szerint — az ifjúság ezeken kívül keresi kultúrális-művészeti igényeinek kielégítését, vagy éppen — nem mindig vitathatatlan irányú — szórakozását.

Tanulságok, tennivalók

A vázolt tényezők — mint rámutattunk — már önmagukban is adnak bizonyos eligazítást az ifjúság képzőművészeti nevelése egyes kérdéseinek megoldásához. A fő tanulság azonban ezeknek a *tényezőknek együtthatójában, szembesítésében* rejlik. Az ifjúság vizuális-képzőművészeti-esztétikai kulturáltsága jelen állapotának, az ifjúság szellemi érésének mutatói, a valóság és a műalkotások kapcsolata természetének s a népművelés (iskolához kapcsolódó) rendszerének és módszereinek egybevetése elsősorban erőteljesen arra figyelmeztet, hogy az *ifjúság képzőművészeti nevelésének kérdése rendkívül bonyolult, komplex probléma*, és a megoldás csak a tényezők sokirányú összefüggésének figyelembe vételével lehetséges. Fejtegetéseink csak a kérdés vázlatos áttekintését — mintegy a probléma exponálását — szolgáltatják, s komoly vizsgálatokra (felmérésekre, kísérletekre stb) van szükség ahhoz, hogy a megoldás irányába tényleges eredménnyel kecsegtető lépéseket tehessünk. A vizsgálatok természetesen csak akkor vethetnek fel operatív értelemben is hasznos szempontokat, ha az adott vizsgálati bázison (az adott iskolai és iskolánkívüli nevelés feltételei között) jönnek létre. Ehhez azonban az szükséges, hogy ezeknek a területeknek a képzőművészeti nevelés szempontjából gátló hiányosságait (hibáit) felszámoljuk.

Vázlatos áttekintésünk alapján is előbukkan néhány olyan határozott *feladat*, melynek megoldása a jelenlegi körülmények, az adott feltételek mellett is hasznosnak, keresztülvihetőnek látszik. Ezek a feladatok nagy vonalakban a következők:

Erősítenünk kell a társadalmi jellegű képzőművészeti nevelés *iskolai bázisát.* (A nevelő-oktató munka általános vizuális platformjának, általános esztétikai tényezőinek fokozása; a gyermek-, serdülő- és ifjúkor érési, pszichikai fejlődési folyamatának, e folyamat szempontjainak intenzívebb és differenciáltabb érvényesítése; a középiskolai — különösen a szakközépiskolai — vizuális-képzőművészeti-esztétikai nevelés arányának, művelődési anyagának és módszereinek perspektív vizsgálata és korszerűsítése stb.)

Komoly formában felül kell vizsgálni *a népművelés képzőművészeti lehetőségeit* (kereteit, formáit és módszereit), fejlesztésének tennivalóit általában, de különösen az ifjúság nevelésének sajátos igényei tekintetében. Már a meglevő adottságok elemző bírálatából is levonhatunk néhány — komoly programot jelentő — feladatot. Így pl. hozzá kell fogni a kortárs képzőművészeti múzeum, az ifjúsági (öntvényekkel, reprodukciókkal teljessé tett) művészeti-nevelési múzeum megteremtéséhez. A meglevő múzeumok, kiállítások és vándorkiállítások anyagát tervszerűbben, pedagógiailag korszerűbben és instruktívebben kell bemutatni; a tárlatvezetésben, műteremlátogatásoknál biztosítani kell a művek és művészek megszólaltatását, az ifjúság problémáinak konkrét megválaszolását (kísérő szövegek, magnetofon-felvételek stb.). A képzőművészeti előadások és

előadássorozatok számának növelése mellett bővíteni (és a mai művészet kérdéseivel) korszerűsíteni kell tematikáját, élményszerű és elemző módszerekke lényegében a valóság és a műalkotás bonyolult viszonyának érzékletes megvilágítására kell törekedni. A városi és megyei művészcsoportok, üzemi és területi művelődési otthonok, a Hazafias Népfront és a KISZ szervezeteinek segítségével döntő mértékben hozzá kell fogni a *vonzó, az ifjúság második otthonát jelentő baráti körök, képzőművészeti klubok* szervezéséhez, a meglevők fejlesztéséhez és korszerűsítéséhez. A képzőművészeti klubok legyenek az ifjúság boldogságkeresésének, közösségi vágyának, a szép és igaz együttes megközelítésének, az önértékkutatás és a hivatásszerű érdeklődés kialakításának hajlékai. (Házi kabinet-kiállítások szervezése, művész-közönség találkozók rendezése, reprodukció-gyűjtő mozgalom, képzőművészeti olvasómozgalom és viták alkalmai; közös tárlatlátogatások, képzőművészeti vetélkedők szervezett alkalmai stb.) A szakkörök, amatőr képzőművészeti körök számának növelésével és feltételeinek javításával biztosítani kell, hogy az ifjúság megtalálja a hivatásszerű képzőművészeti alkotó tevékenység (grafikus-, festő-, szobrász-szakkörök, iparművészeti körök, képzőművészeti-esztétikai körök stb.) differenciált lehetőségeit, alkalma legyen a „saját titkos zseni" felszabadításán fáradozni. A képzőművészeti kultúra fejlesztésének egyéb eszközei (könyvek, folyóiratok, reprodukciós és dia [film] anyag gyártása stb.) megfelelően biztosítsák az érzékletes és élményszerű ismeretszerzés és ismeretterjesztés elterjedését. A sokoldalú nevelés korszerű módszereinek támogatására a Televízió keretében Ifjúsági Képzőművészeti Klubot, Ifjúsági Amatőr Képzőművészeti Szakkört kell szervezni, amely inspiratív módon befolyásolja a helyes eljárások terjedését. A TV műsorpolitikájában fokozza a vizuális-képzőművészeti-esztétikai tényezők érvényesítését, módszerében döntően valósítsa meg a képszerű-élményszerű-érzelmi hatás rendelkezésre álló műfaji lehetőségeit stb.

A képzőművészeti nevelés adott területei, meglevő keretei-formái-módszerei megfelelő javításával kialakulhat egy olyan tapasztalati bázis, melynek tanulságai — tudományos szinten tervezett kísérleti munka eredményeként — az ifjúság képzőművészeti nevelésének hőn várt fellendülését hozhatják létre. A munka nem könnyű és nem kecsegtet gyors sikerrel. De talán nincs egyetlen terület sem, ahol az idő-fáradság-pénz ennyire megtérülne. Hisz ifjúságunk, jövőnk teljesebb emberségéről van szó.

Gyula Xantus

FINE ARTS' EDUCATION OF THE YOUTH

The author examines how the arts — especially the fine arts — should be used as tools of education to form the way of looking and the "Weltanschauung" of the ambitious new generations. The present situation is that — in spite of the general interest of a society-scale — our youth is sometimes in want of a correct space-perception, of imagination being necessary for an up-to-date way of looking for sciences and techniques as well as of a capability of conceiving picturial language. In order to correctly set the aims of education in fine arts, the interrelation of phenomenon and work of art, the abstraction process leading to art composition, the connection between the personality of the artist and the work of art, the correspondance of the works of arts with the historical and social reality as well as the characteristics of intellectual development of the jouth are subjected to examination.

On the basis of the analyses made the author outlines the frames, forms and methods of fine arts'education (fine arts'education of school character, as well as that of a social character

and in the frame of this visits to museums and exhibitions, displays, lectures, clubs, study circles, publishing of books etc.). The author states that first of all the school bases of fine arts'education are to be strengthened, its method is to be improved, e.g. instead of the verbal-deductive method we should approach the social-historical aspects of the works by starting of their perceptible characteristics. After that we have to extend the fine arts' education — in the above cited forms — to the whole life.

Дюла Ксантус

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ

Автор исследует, как можно было бы использовать искусство, особенно изобразительное, в качестве средства формирования образа мышления и мировоззрения растущего поколения. Настоящее положение, несмотря на всеобщий общественный интерес, характеризуется тем, что у нашей молодёжи часто отсутствуют соответствующие пространственное видение и воображение, необходимые для современного естественно-научного и технического мышления, а также способность к пониманию языка рисунка. Чтобы правильно определить цель художественного воспитания, автор анализирует отношение произведения к объекту; процесс абстрагирования, ведущий к произведению; связь между личностью художника и его творчеством; взаимозвязь произведений, с общественно-исторической действительностью и особенности интеллектуального развития молодёжи. На основе проведенного им анализа, он очерчивает рамки, формы и методы художественного воспитания (художественное воспитание в школе; общественное художественное воспитание, включающее в себя посещение музеев и выставок, экспозиции, лекции, клубы, кружки, издание книг и т. п.) Автор устанавливает, что прежде всего необходимо укреплять школьные основы художественного воспитания, улучшать его методы, например: заметить дедуктивно-вербальный метод подходом и общественно-исторической характеристике произведений, исходя из их чувственных свойств. И далее — в перечисленных формах — надо распространять художественное воспитание на все стороны жизни.

PÁSZTOR EMIL

EGY FALUSI GIMNÁZIUMI REÁL OSZTÁLY MAGYAR ÉRETTSÉGI DOLGOZATAINAK HIBÁI ÉS AZ IRODALMI ÉS NYELVI NEVELÉS

Mint tanárképző főiskolai adjunktusnak — aki egy évtizeddel ezelőtt még gimnáziumban tanított, és több osztályt érettségiztetett magyarból — alkalmam nyílt, hogy elolvassam egy alföldi, *falusi* gimnázium IV. *reál* osztályának 1966. évi magyar érettségi dolgozatait.[1] 38-as létszámú osztályról van szó, ahol 32 tanuló írt érettségi dolgozatot a „magyar nyelv és irodalom"-ból. (6 tanulónak, aki a II—III—IV. osztályban magyarból 5-ös volt, nem kellett részt vennie az írásbelin.)

Szabadon választhattak két tétel közül: 1. Az igaz hazafiság jellemző vonásai nagy költőink műveiben. 2. A szocialista embereszmény művészi ábrázolása egy szovjet és egy mai magyar prózai alkotásban. (Az első tételről 29-en, a másodikról csak 3-an írtak.)

A szaktanári jelentés jó összegezést nyújt a dolgozatokról. Sajnos, ezeknek több általános hibájától a tanári jelentés sem mentes. Feltűnően sok helyesírási hiba van a dolgozatokban, de a szaktanári jelentés is nagyon igénytelen ebből a szempontból. Már a jelentés címe megállítja az olvasót, mert ott *érettségiéről* van írva *érettségijéről* helyett. Nem sokkal lejjebb a *tőle* határozószó olvasható *töle* alakban, majd egy kisbetűs mondatkezdésen akad meg a szemünk: a kartársnő nem vette figyelembe, hogy pont, kérdőjel és felkiáltójel után az új mondatot akkor is nagybetűvel kell kezdeni, ha rövidített szó (az *ő* jelentésében a *például* = *pl.*) van az elején. Négy vesszőhibán kívül javítatlan maradt a jelentésben három nagy gépelési hiba:... *József Attilastb.* (véletlen egybeírás), *köteményeket* (hiányzik az *l* betű), *Lenygel József* (összecserélődtek a betűjegyek). Súlyosabb hiba ezeknél, hogy a *hullott* igealak helyett *hulott* olvasható a jelentésben.

Igényes jelentésben (főképp amikor magyar szakos tanár a magyar érettségi dolgozatokról ír) okvetlenül pótolni kellett volna a hosszú *í*, *ú*, *ű* betűk hiányzó ékezeteit. Az ékezetek pótlásának elhagyása eredményezte a jelentésben a következő, kissé komikus hatású mondatot: „Dolgozatot *irt:* 32 tanuló..." (A dolgozatokat *írni* szokták, nem *irtani* — az érettségin legalábbis ezt várnánk !)

A tanulók nem tudják dolgozatukat bekezdésekkel tagolni, de bekezdéseket a tanári jelentésben sem találunk.

Gyakori a dolgozatokban (a tanulók nagy részének szegényes szó- és kifejezéskincse miatt) a fölösleges szóismétlés. Ez a tanári jelentés mondataiban is megfigyelhető: „Szinte egyértelműen az elsőt *választották*. A második tételt mindössze három tanuló *választotta*.... Az első kérdést tehát 29 tanuló *választotta*... Több tanuló nem a legtalálóbb köteményeket (!) *választotta*... A második

[1] A Magyartanítás 1966. évi 6. számában egy *városi* és *humán* osztály érettségi dolgozataival foglalkoztam. P. E.

témát mindössze három tanuló *választotta*... Főleg Solohov és Lenygel (!) József egy-egy művét (!) *választották*."

Helyesen látja a szaktanár a dolgozatoknak nem egy fogyatékosságát, de a legszembetűnőbbre, a sok helyesírási hibára nem is utal jelentésében. Nyelvi igénytelensége a dolgozatok nyelvi elbírálásában (a gyakran liberális nyelvi osztályzatokban) is tükröződik, valamint abban, hogy a különben gondos javítási munka ellenére sok helyesírási, mondatszerkesztési és stílushiba nem kapott piros jelölést.

A tanári jelentés a 32 dolgozat közül kettőt emel ki mint „igazán szép dolgozatot": L. Istvánét és N. Margitét. Mindketten az első tételt dolgozták ki. Sajnos, L. Istvánnál javítatlanul maradtak ilyen mondatok: „Vörösmarty költészetének minden értéke lírájában ragyog össze." Piros megjegyzés nélkül hagyta a kartársnő a dolgozat szóvirágos nyelvét is: „a merengés derengő fényességétől elborított képzelet", „a háborút érző sejtése zeng verseiből" stb. (A bírálat szerint „stílusa szép"!) Sok ebben a dolgozatban a ki nem javított írásjel- és ékezethiba. Néhány példa az utóbbiakra: tür*j*ünk, sz*i*vünkkel, k*i*ván, ny*i*lván Vietn*á*mnak. Helyesírása annyira bizonytalankodó, hogy a javasolt 5-ös nyelvi jegy helyett szerintem legföljebb 3-ast érdemel. Pl. a személyragos *eszméje* szóalak helyett L. István kétszer is ezt írja: *eszmélye*. (A bírálat szerint ugyan „jó a helyesírása is".) Az igaz hazafiság jellemző vonásait fejtegeti, de nagy költőink közül Aranyról és Adyról semmi mondanivalója nincs. Így a „tartalom"-ból is aligha érdemli meg a szaktanár által javasolt 5-ös osztályzatot.

A másik kiemelt tanuló, N. Margit munkája a legjobb a 32 dolgozat között. Ez tartalmi szempontból valóban 5-ös, de nyelvi jegye a javasolt 5-ös helyett szerintem legföljebb 4-es lehet. Az aláhúzott kisebb hibákon kívül sok betűhibája is van (ezek rendszerint javítatlanok a dolgozatokban). Másoknál is gyakoriak az ilyen betűhibák: gy*ű*mölcs, k*ö*ltő, V*ö*rösmarty. Itt jegyzem meg, hogy a tanulók írása még a tisztázatban is többnyire igen hanyag.

A dolgozati lapok előnyomtatott részében általános hibája a diákoknak, hogy az „*1966.* évi"-t pont nélkül, „a *magyar*-ból"-t nagy *M*-mel írták, és nem húzták alá, hogy *érettségi* vagy *képesítő* dolgozat-e ez. E hibák javítása nem történt meg, sőt az sem, hogy az egyik érettségiző, A. Éva *VI*/b. osztályosnak vallotta magát.

Az első tételt („Az igaz hazafiság jellemző vonásai nagy költőink műveiben") sokan helytelenül értelmezték. Nem egyes verseket kellett ismertetni, hanem „az igaz hazafiság jellemző vonásai"-ról kellett értekezni, kifejtve, hogy ugyanazon vonások hogyan tükröződnek különböző költők műveiben, és hogyan fejlődnek ezek a vonások az évszázadok során, hogyan mutatnak korszakonként és egyénenként más-más sajátosságokat. A dolgozatokból az derül ki, hogy a tanulók nem látják irodalmunkat a maga történeti fejlődésében, régi irodalmunkat pedig nagyon kevéssé ismerik. Janus Pannoniust senki sem említi, Balassit is Zrínyit is csak egy-két tanuló.

Sok a dolgozatokban a szerkesztési hiba (helytelen időrend, terjedelmi aránytalanságok, összefüggéstelenség stb.). Gyakori a formális, a címmel és a „tárgyalással" nagyon kevés kapcsolatot mutató bevezetés és befejezés. Elfogadható vázlat jóformán senkinél sem található. (A legtöbb dolgozatban egyáltalán nincs is vázlat.)

A dolgozatok bevezetésében és befejezésében sok a szólamszerűség, a mellébeszélés. S. György pl. így vezeti be dolgozatát az igaz hazafiság jellemző vonásairól: „Egy kis történelemmel kezdeném. Mi a történelem?: osztályharcok

története. Kivétel ez alól az ősközösségi és a szocialista társadalom. A közbeeső időszakban mindig voltak elnyomók és elnyomottak, kizsákmányolók és kizsákmányoltak." (A tanári bírálat szerint ez „szép bevezetés".) Javítatlan helyesírási hibák ebben a dolgozatban: *c*ímű, *í*rja, szól*i*t, h*i*vja stb. Javítatlan nyelvhelyességi hibák ugyanitt: „harcolni az elnyomottak érdeke*i*kért", (Kölcsey) „visszaemlékszik Árpádra, Mátyásra" stb. A Himnusz legelső sorát két helyesírási hibával (a megszólítás után vessző nélkül, az igealakban egy *d*-vel) idézi: „Isten *áld* meg a magyart . . ." A bekezdéseket sem ismeri. Hogy érdemelné meg így a javasolt 5-ös nyelvi jegyet?

Megjegyzendő, hogy a szaktanár néha a jót is „kijavította" rosszabbra. Pl. S. György dolgozatában a *Vagy*-gyal való mondatkezdés (pont után) helyesebb volt, mint a tanári javítás szerint vesszőt tenni és kis kezdőbetűs *vagy*-gyal folytatni. (Sok iskolában tartja még magát az a nyelvhelyességi dogma, hogy kötőszóval *sohasem* szabad mondatot kezdeni.) Néhány sorral lejjebb a *figyelmeztetnek* szó utáni kettőspont is hatásosabb volt, mint a vessző, melyre a kartársnő átjavította. Idézem a dolgozatnak ezt a részét eredeti formájában: „. . . eljön még egy szebb kor, hisz oly sok vér folyt ezért a szent földért. *Vagy* pedig jön a nagyszerű halál:

Hol a temetkezés fölött
Egy ország vérben áll.

Nem adjuk tehát ingyen — folytatja S. György — a magyar földet, a magyar hazát. A befejező sorok még egyszer *figyelmeztetnek:* maradjunk meg igaz, becsületes hazafiaknak, bármily nehéz is."

Az akadémiai helyesírási szabályzat 221. pontjában és szótári részében helyesnek megjelölt *Bacsányi* írásmódot a szaktanár *Batsányi*ra változtatta a dolgozatokban. A versek pontatlan (hibás szövegű) idézése viszont gyakran nem kapott piros jelölést. Javítatlan maradt az is, hogy a tanulók egy része „*igaz* hazafiság" helyett „*igazi* hazafiság"-ot írt a címben. Ez pontatlanság, amellett a két szó jelentése, hangulata sem teljesen azonos. Az *igaz* szó jelentése itt: 'valóságosan átélt, őszinte, nem színlelt (érzés, magatartás)'. Az *igazi* melléknév jelentése: 'valódi'.

Bár sok a javítatlan hiba a dolgozatokban, a kijavított hiba sokkal több: kétszer-háromszor annyi. El kell ismerni, hogy a szaktanár lelkiismeretesen végezte a javítás munkáját, a rengeteg hiba azonban — s ez nem is csoda! — gyakran ellankasztotta figyelmét. Egy gyönge tanuló (M. Gábor) dolgozatának 1. oldalán pl. a következő hét helyesírási hibát hagyta jelöletlenül: megpr*o*báltatást, kib*i*rnia, tan*u*vallomást, ju*t*atásában, r*á*háruló (a *rá* itt nem igekötő, hanem határozószó!) — és egy vesszőhibát.

Kétségtelen, hogy 32 ötórás magyar érettségi dolgozat végigjavítása, egyenkénti jellemzése (bírálata), kétjegyű (tartalmi és nyelvi) osztályozása, majd az összefoglaló jelentés elkészítése sok és igen nehéz munkát ró a tanárokra. Minden dolgozat más szövegű, és a tanárnak ebben az esetben nemcsak 32 tanuló 32-féle „megoldását" kellett megvizsgálnia, hanem szinte minden mondatot, minden szót mérlegre kellett tennie: megfelelő-e vagy nem. A tisztázaton kívül a fogalmazványt is gondosan átnézte (javította is) a kartársnő. Ha egy-egy dolgozatra 50 percnyi munkát számítunk, és minden 50 perc után 10 perc pihenőt (mint az iskolai órák után), kiderül, hogy kb. 32 órai munkát követel meg az ilyen érettségi dolgozatok javítása. Vagyis napi 8 órával számolva négy egész munkanapot foglal le ez a munka.

Méltán vetődik fel a kérdés, hogy nem hiábavaló-e már *ekkor* ez a hatalmas munka, hiszen az érettségiző diákok úgysem kapják kézbe ezt az utolsó dolgozatukat, s ennek javításából ők már nem tanulhatnak semmit. Pedig 12 éves iskolai „pályafutásuk" folyamán most írták az egyetlen (anyagban és terjedelemben) ilyen igényű, zárthelyi magyar dolgozatot. Valószínűleg hasznosabb volna, ha ezt az 50 percet a szaktanárok (korábbi időpontban) egyéni munkában tölthetnék el diákjaikkal. Ha a minden lehetőségnek végét jelentő június helyett az utolsó tanév *első* hónapjában ülnének le minden tanulójukkal külön-külön, hogy megbeszéljék velük előző évi magyar dolgozataik egyéni problémáit: mi jó, mi rossz azokban tartalmi és nyelvi szempontból. Egy IV. osztály eleji felmérő (kis érettségi) dolgozaton is alapulhatna ez az egyénenkénti megbeszélés. Ez lenne az 50 perc első felében, az „óra" második felében pedig arra kerülhetne sor, hogy a tanuló és tanára együttesen vázlatot készítsen egy elképzelt érettségi dolgozathoz, megbeszélve a megoldás tartalmi és formai kérdéseit.

Szerintem az 5 órás érettségi dolgozatnál többet érne egy 2 órás tanév eleji zárthelyi dolgozat (tanulónként 1 órás egyéni megbeszéléssel) és egy ugyancsak 2 órás érettségi dolgozat. A jelenlegi 5 órás dolgozat ugyanis legföljebb értékelésre és a tanulságok levonására jó, de *a diákoknak* ilyenkor a legalaposabb tanári javítómunka sem nyújthat már semmit. Valljuk meg, *a tanárok* nagy része is úgy gondol az érettségi dolgozatokra, mint egy 12 éves „szélmalomharc" szomorú dokumentumaira! A javításukra fordított sok munka így nem optimista akarással tölti el, nem jobb tanítási módszerek kimunkálására ösztönzi őket, hanem gyakran a „megváltoztathatatlan"-ba való belenyugvás, a dolgok pesszimista szemlélete az egyedüli „eredmény". Valóban megdöbbentő, hogy 12 évi tanítás és tanulás után mikkel találkozunk az érettségi dolgozatokban, vagy legalábbis ebben a harminckettőben! Minden pedagógus úgy érzi az általános és a középiskolában, hogy „mindent megtett", ezeknél a tanulóknál az eredmény mégis az, hogy nagyon kevés a megnyugtatóan jó és szép dolgozat.

De nézegessük tovább ennek az alföldi gimnáziumnak, ennek a IV.B. osztálynak érettségi munkáit!

A dolgozatok címében „az igaz hazafiság jellemző vonásai" megjelölésből világosan következik, hogy erről a témáról *értekezés* formájában kellett írni. Így mindenképpen nagy hiba, hogy volt, aki egy elképzelt múzeumi látogatást ismertetett. T. László érettségi dolgozata ebben a formában egészen komikus hatást kelt. „Verőfényes vasárnap délután — kezdi T. László —. Az osztállyal érdekes múzeumi látogatáson vagyunk. Eddig láttuk híres festők, népművészek alkotásait, és ahogy látom, az eddigieknél és érdekesebb helyre érkezünk. Hatalmas terem. A falon különböző festmények és arcképek. Alattuk idézetek. Az idegenvezető elmondja, hogy képről is az idézetekről kell felismerni a költőt [?!] és a kort, melyben élt, és egypár mondattal beszélni kell róluk. Valamenyi [!] költő versidézete forradalmi hangú, hazafias jellegű versből való. Tehát a költő hazafiságáról való ismereteinkről akarnak tudomást szerezni."

T. László utóbbi mondataihoz megjegyzem, hogy hasonló homályos vagy semmitmondó mondatok más dolgozatokban is gyakran előfordulnak. Eléggé általános az a hiba is, hogy a hazafiságot sok tanuló a forradalmisággal azonosítja, s ezért dolgozatában csak „forradalmi hangú" vagy általa annak tartott versekkel foglalkozik. Petőfinek „A Tisza" című tájleíró költeményére — ha jól emlékszem — egyetlen dolgozat sem utal, a „Föltámadott a tenger . . ." címűre viszont majdnem mindegyik.

Érdekes, hogy T. László említett dolgozatában a „múzeumi látogatás"-ból végül „kirándulás" lett. Idézem a befejező mondatokat: „Mindenesetre a kirándulás hasznos volt, és tapasztalatokkal hagyjuk el azt. [?!] Délután városnézésre megyünk. Este pedig elindulunk haza." A tanári bírálat pozitívan értékelte a dolgozatnak ezt a „múzeumos" és „kirándulásos" megoldását. („Mondanivalóját érdekes keretbe foglalja . . .")

B. Ilona dolgozata is jellemzően mutatja, hogy a diákok legtöbbje a forradalmiságot, a harcosságot tekinti az igaz hazafiság legfőbb, sőt egyedüli vonásának. (Vagy legalábbis úgy gondolják, hogy a forradalmiság és a harcosság állandó emlegetésével jobb jegyet lehet szerezni!) A munkában, az építésben megnyilatkozó hazafiságot nem veszik észre: egyetlenegy tanuló sem írt pl. Juhász Gyulának A munka vagy Illyés Gyulának Cserepező, Megy az eke, Az építőkhöz című verséről.

B. Ilonának majdnem minden mondatában ott van a *harc* vagy a *harcol* szó. Már a bevezetésben is: „Ezek a költők mindig az igazabb, jobb jövőért *harcoltak*." Kölcsey Himnuszáról szólva megjegyzi: „Ebben a versben Kölcsey a magyar nép jobb jövőjéért *harcol*. *Harban* [*c* nélkül és *-ban* raggal!] szólít minden hazafit." Vörösmarty Szózatáról így ír: „Ebben a versében a 48-as törvényekben megfogalmazott szabadságjogokért akar *harcolni*. [1836-ban a több mint egy évtizeddel később megfogalmazott szabadságjogokért!] Igazi hazafiságra szólít, hisz aki nem igazi hazafi, az árulóvá válik. [?!] A költő meghirdeti egy jobb kor eljövetelét, és bízik abban, hogy *harcuk megis* [egybeírta!] hozza ezt a jobb társadalmat." Petőfit is említi B. Ilona, de „Egy gondolat . . ." kezdetű versét Adynak „Csák Máté földjén" című versével téveszti össze: „Az »Egy gondolat bánt engemet« című versét már betegen írja. Ebben kifejti azt a gondolatot, hogy ő szeretne a hazáért *harcolni*." (A Csák Máté földjén c. vers következő mondata járhatott B. Ilona eszében: „Én, beteg ember, csupán csak várok, Vitézlő harcos nem lehetek . . .") József Attiláról sem feledkezik meg a dolgozat írója: „Teljes egészében magyar akar lenni [?!], és *harcol*, *harban* [ismét így!] hívja az egész magyar népet." A Hazám című versre külön is kitér: „Ebben a versben már *harcra* is szólít a német betolakodók ellen." A dolgozat végén ezt a „harcos" befejezést olvastam: „Ezek a magyar költők szerették hazájukat, és életük *végéért* [a fogalmazványban is, a tisztázatban is így!] *harcoltak* szabadságáért."

Szegény Arany János is helyet kapott B. Ilona dolgozatában. A walesi bárdokról itt a következőket olvassuk: „1857-ben I. Ferenc József Budára érkezése alkalmából a kormány nagy díjat ígért annak a költőnek, aki versével dicsőíti a királyt. Erre a célra Arany Jánost találták legalkalmasabbnak. Ezért írta meg ezt a versét."

Még néhány megjegyzés B. Ilona dolgozatához. Sok benne a hangzatos formájú, de üres tartalmú mondat. Pl.: „Petőfi Sándor számtalan versében *bizonyítja* hazafiságát." Vagy: „Egy másik Adyhoz hasonló nagy költőnk Radnóti Miklós. Ő hazafiságát ugyanúgy, mint a többi nagy költőnk, versein keresztül *mutatja be*." (Más dolgozatokban is gyakori hiba, hogy a tanulók a hazafiság *bizonyításáról* és *bemutatásáról* írnak, mintha bizony a hazafiság nem mély és természetes *érzés*, hanem csak egy *értelmi* síkon mozgó *tétel* volna tanulóinknál és költőinknél!)

Ady „A föl-földobott kő" című versének ezt a sorát:

Százszor földobnál, én visszaszállnék . . .

— B. Ilona így írta:

Százszor földobnál én visszasszálnék . . .

— Egy sorban három helyesírási hiba! Az első, hogy a két tagmondat határán (a *földobnál* után) nem tett vesszőt. Nagyobb hiba ennél, hogy a *száll* igét — nyilván a *vissza* analógiájára — kettős *sz*-szel *(ssz)* írta, de csak egy *l*-lel. A szaktanár a három hiba közül csak az utolsót vette észre. Érdekes, hogy B. Ilona a fogalmazványban is, a tisztázatban is így írta ezt a szóalakot: *visszasszálnék.*

H. Juditnak nyelvi szempontból 3-asra értékelt dolgozatából is tanulságos lesz idézni néhány mondatot. Az igaz hazafiság jellemző vonásairól írt munkájában ilyeneket olvasunk: „Elénk *tárul* az első és [névelő nélkül!] második világháború borzalmas *eseményei* [nincs egyeztetés!], a forradalmak sorozatai [?]. Ilyenkor — folytatódik a dolgozat — mi juthat az ember eszébe? Miért van ez, mi ennek az oka? [?!] Ezekre a kérdésekre próbálnak választ adni hazafias költőink. Költőink, akik maguk is részt vettek a forradalomban. [Melyikben?] Ők fegyverrel nem *harcoltak*, de verseikkel állandó, *megtörhetetlen harcra* buzdították a magyar népet. *Verseikben kicsendül* a hazaszeretet, a hazafiság *érzése.*" — Szólamok, szólamok mindenütt. Irodalmi élménynek s az olvasás által is nevelt érzéseknek alig találni nyomát a dolgozatokban. Sok tanulónál eredetiség és — úgy érezzük — meggyőződés nélküli, szürke és keveset mondó mondatokkal telnek meg a papirosok.

Petőfit, az egyszerűséget és természetességet oly nagyra értékelő Petőfit H. Judit ilyen dagályos és sablonos stílusban illeszti be dolgozatába: „A magyar irodalom költészetének fáklyavivője Petőfi Sándor volt." Néhány sorral lejjebb megállapítja róla H. Judit: „Nagyon *sok* forradalmi hangú *verseket* [egyeztetés!] írt, *melyben* igazságot, jogot követelt." Tartozom az igazságnak azzal, hogy megemlítsem: a dolgozatban sem az *írt*, sem az *igazságot* szóalak után nincs vessző. Úgy látszik, hogy a dolgozat írója — legalábbis a gyakorlatban — nem tud különbséget tenni egyszerű és összetett mondat között, sőt az azonos mondatrészekre (itt a két tárgyra: *igazságot*, *jogot)* sem figyel föl.

Másutt viszont vesszőt tesz oly esetben, amikor semmi szükség nincs rá, pl. egyszerű mondatban az alanyi és az állítmányi rész közé: „Az 1848-as szabadságharc, döntő fordulat Petőfi életében." Ez a mondat nemcsak formájában, hanem tartalmában is jellemző példája a felületességnek. (Összetéveszti a forradalmat és a szabadságharcot: a forradalmat szoktuk 1848-asnak nevezni, a szabadságharcot 1848—49-esnek. Azt sem mondhatjuk, hogy ekkor „döntő fordulat" történt Petőfi életében, hiszen 48—49 egyenes folytatása Petőfi addigi életútjának.) Az elmélyültség hiányát mutatja a következő mondat is: „A kiváló forradalmár tudta, hogy [itt hiányzik az *a* névelő!] március 15-i forradalom *eseményeit* fegyverrel kell megvédeni." (A forradalomnak nem az *eseményeit*, hanem a *vívmányait* kellett megvédeni.)

Adyról így ír H. Judit — az órákon és a tankönyvekben készen kapott, de meg nem értett formulák logikátlan és ügyetlen felhasználásával: „Ady Endrét hazafiatlansággal vádolták, erre Párizs iránti rajongása adott *alkalmat.* Ő *bebizonyította* ennek *ellentétjét* . . ." (Az *ellentét* szónak ez a különös személyragozása is arra vall, hogy a dolgozat írója előtt némely fogalom és szó, amellyel itt él, nem világos: nincsenek tiszta fogalmai, nem találja a megfelelő szavakat, és nincs tisztában egyes szavak jelentésével.) Ady *után* Arany Jánosra tér át, akinek a munkássága időben megelőzte Ady Endréét. A walesi bárdokat idézi,

de egy sorban két hibával (pedig szabad volt használni a szöveggyűjteményt!): „De túl *a* zenén, túl *sip*-dobon . . .” Arany *után* a még korábban élt Vörösmartyval folytatja a sort. Azután következik nála Kölcsey, aki pedig Vörösmartynál is előbb jelent meg irodalmunkban.

Elkerülte a javító tanár figyelmét, hogy H. Judit Vörösmarty és Kölcsey nevét egyaránt orosz *i (u)* betűvel írta: *Vörösmartu, Kölcseu.* De nehéz is volna ennek a „3-as” dolgozatnak minden hibáját számba venni. H. Judit helyesírási hibáiból nyelvtani ismereteinek „fehér foltjai” is kirajzolódnak, például az, hogy a szófajokat sem ismeri eléggé. Az *e* mutató névmást összetéveszti az *-e* kérdőszócskával. Radnótiról írja: „Költői kérdés formájában kér választ arra, hogy aki repülőgépen *száll-e táj* fölött [nincs vessző!] aki pusztit [!] gyárat, földet, szelíd tanyát [itt is hiányzik a vessző s még előbb a Radnótitól való átvételt jelző idézőjelek!] annak mit *jelent-e táj.*”

A. Éva úgy tudja, hogy Vörösmarty a Szózatot „1936-ban az erőszakos bécsi döntés hatására írta meg”. (Fogalmazványában is — százéves eltolódással— 1936-ba helyezte a Szózat keletkezését.) A dolgozat következő mondata szerint „szinte villámként csapott le az elcsüggedt nemzetre” [?].

Cs. Klára 3-asra értékelt dolgozatában ilyen megállapításokat olvashatunk: „A történelmen kívül [!] is vannak igaz hazafiak, így az irodalom terén [!] a költők. . . . Arany sem volt képes [!] a császárt üdvözölni, inkább nem kellett neki a pénz, amit az üdvözlő *versé* [így írta!] kapott volna. . . . Költőinket sokszor vádolták hazafisággal [!], így volt ez Ady Endrénél is.” (A nyilván sokszor hallott és olvasott, de meg nem értett *hazafiatlansággal vádol* kifejezés így fordult a visszájára.)

Szomorú látvány, hogyan vesztik el szépségüket, költőiségüket klasszikusaink legszebb gondolatai a diákok kezén, és hogyan válnak az eredetileg formájukban is megragadó, világos mondatok a tanulók tolla alatt silánnyá és homályossá. Egy részlet Radnóti Miklós „Nem tudhatom . . .” kezdetű verséből:

Itthon vagyok. S ha néha lábamhoz térdepel
egy-egy bokor, nevét is, virágát is tudom,
tudom, hogy merre mennek, kik mennek az úton,
s tudom, hogy mit jelenthet egy nyári alkonyon
a házfalakról csorgó, vöröslő fájdalom.
Ki gépen száll fölébe, annak térkép e táj,
s nem tudja, hol lakott itt Vörösmarty Mihály;
annak mit rejt e térkép? gyárat s vad laktanyát,
de nékem szöcskét, ökröt, tornyot, szelíd tanyát . . .

— Mi lett ebből Cs. Klára dolgozatában? Íme, ezt írja Radnótiról: „Ismer minden zegzugot, tudja, hogy kik mennek az úton és hová. De az a katona, aki bombákat dob le az országra, neki csak egy térkép és nem a hazája. Ő nem tudja, hol lakik a nagy költő.” (Kire vonatkozik itt a *neki* és az *ő:* a „katonára” vagy Radnótira? Ezt csak Cs. Klára tudná megmondani, vagy még ő sem!)

H. István összetéveszti Ferenc Józsefet Ferenc Ferdinánddal, s egybefolyik nála a Bach-korszak meg az első világháború kitörése. Arany Jánosról olvasom dolgozatában: „Ferenc Ferdinánd fogadására megkérték őt, hogy írjon érkezésére egy köszöntőt. Ő »A walesi bárdok«-kal várja az érkezőt.” H. Istvánnak a Nyugat című folyóiratról sincs világos képe, ugyanis ilyeneket ír: „A Nyugat költőire általában jellemző volt az, hogy nagy hatással volt rájuk az Európa-

szerte kialakult fasiszta rendszer . . .” Szerinte József Attila is, „mint kortársai, a Nyugat szerkesztője”. Figyelemre méltó az is, ahogyan befejezi dolgozatát: „Költőink és íróink dolgoznak, de ha kell, fegyverrel is harcolnak a jobb életért és a szabadságért a nagyhatalmak [!] ellen.”

K. Irén *A föl-földobott kő* című Ady-verset — nyilván a „Föl, föl, ti rabjai a földnek!” hatására — így idézi, három helyesírási hibával: *Föl, föl dobott kő.* Néhány érdekesebb megállapítása: „Az igaz hazafiaknak nincs szükségük hazaárulásra, amely sokszor gazdagsággal és hírnévvel jár. . . . Ady sokat járt külföldön, de hazáját nem tudta elhagyni.” Megdöbbentő, hogy nem ismeri a *pusztulás* szó jelentését és használati körét. Adyval kapcsolatban írja: „. . . a háború *pusztulása* mélyen aggasztotta a költőt. A háború a nemzet *pusztulását* is magával sodorja. »Elégedetlen ifjú panasza« című versében a forradalmat várja a háború borzalmas *pusztulásaival* szemben.” És mi az, hogy „versében a forradalmat várja”? Csak versében, a valóságban nem? De egyáltalán lehet-e valamit „versben várni”? A primitív fogalmazás iskolapéldájával állunk itt szemben! Azt kellett volna írnia K. Irénnek, hogy Ady versében „tükröződik” a forradalom várása, vagy hogy a versben a költő forradalmi vágya „szólal meg”, szavaiban az „fejeződik ki”. (Dolgozatát a szaktanár nyelvi szempontból 3-asra minősítette.)

A „nagyképű”, sok szóval keveset mondó fogalmazásnak érdekes példája, ahogy K. Kálmán kezdi a dolgozatát: „Igaz hazafinak lenni *adott korban és adott társadalmi viszonyok között* rendkívül nehéz *feladat.*” Négy szóval is kifejezhette volna ezt, egyszerűen és világosan: „Nehéz jó hazafinak lenni.” Ugyanő a verseket is, az aránylag kis terjedelműeket is, „mű”-veknek nevezi. Említi pl. Petőfinek „Föltámadott a tenger című művét”. Ez már csak azért sem helyeselhető, mert a két *mű* szótag („*című műv*ét”) igen rosszul hangzik egymás mellett.

Zs. Lajos írja dolgozatában: „Vörösmarty Mihály először a Szózat című költeményében szólította fel a nemzetet rendületlen hazaszeretetre, harcos helytállásra, a haza megvédésére és a függetlenség kivívására.” — Ha figyelmesen végigolvassuk a Szózatot, hamar meggyőződhetünk róla, hogy az utóbbiról, „függetlenség kivívásáról” nincs benne szó. A tanuló túlbuzgóságból és a kor meg a költemény hiányos ismerete miatt olyasmit tulajdonít a költőnek, amit az nem írt. Az sem igaz, amit a Szózat 1—2. versszakával kapcsolatban állít Zs. Lajos Vörösmartyról: „Felhívja az egész magyar népet, már nemcsak a nemességet, az összefogásra a hódítók és az elnyomók ellen.” A valóságban ott egészen más olvasható:

Hazádnak rendületlenül
Légy híve, oh magyar;
Bölcsőd az s majdan sírod is,
Mely ápol s eltakar.
A nagy világon e kivül
Nincsen számodra hely;
Áldjon vagy verjen sors keze:
Itt élned halnod kell.

Más dolgozatokból is sok példát lehetne idézni erre a tényektől messze elrugaszkodó, „szemellenzős”, szólamos verselemzésre. A tanulók nagy része *magukat az irodalmi műveket* jóval kevésbé ismeri, mint azokat a *szólamokat*, melyeket mint patronokat jóformán minden költővel kapcsolatban nagy buzgalommal sütögetnek el az érettségizők.

Jellemző a tanulók nem gondolkodására, hogy a *vállal* igét sokan *válal* alakban írják, a *válik*, a *felszólít* és a *kiált (kiáltani)* igét ellenben kettőzött *l*-lel: *vállik*, *felszóllít*, *kiállt*. Gyakori hiba, hogy pontot tesznek a dolgozat címe után. Sok a helytelen betűforma is, különösen a kis *n* betűt szeretik fordítva *(u* betűként) írni: *adui (adni)*, *uép (nép)*, *itthou (itthon)* stb.

Van olyan tanuló, aki majdnem minden mondatot külön sorban kezd. K. Éva például a Nemzeti dallal kapcsolatban így ír Petőfiről (pontosan idézem sorait az ő tagolása és helyesírása szerint):

„Felszólítja a magyarokat a haza védelmére.
Még ma cselekedjünk hátha már holnap késő lesz.
Fölteszi a kérdést a néptömegek felé.
»Rabok legyünk vagy szabadok?
Ez a kérdés válasszatok!«
Esküt tesz, hogy bármilyen nehéz is lesz kivívni a szabadságot, de válalják.
Ostorozza a nagyurakat, akiknek drágább az élete mint a haza becsülete.
A vers minden szakaszában ismétlődik az esküszó a rabság ellen."

Vegyük számba ennek az idézetnek a hibáit! Petőfi nem „a haza védelmére", hanem a szabadság kivívására szólította fel a magyarokat. Három helyen is hiányzik az összetett mondat tagmondatainak határát mutató vessző. (Helyesen: *Még ma cselekedjünk, hátha holnap már késő lesz. Ez a kérdés, válasszatok! . . . akiknek drágább az élete, mint a haza becsülete.)* Az első és a harmadik sor végén nem pont, hanem kettőspont kellene. Végül: Petőfi nem „a néptömegek *felé*" tette föl a kérdést, a *vállal* szót sem írta soha *válal*-nak.

A másik tétel, melyet mindössze három tanuló választott kidolgozásra, a következő volt: *A szocialista embereszmény művészi ábrázolása egy szovjet és egy mai magyar prózai alkotásban.*

A három dolgozat közül kettőnek keretes megoldása van, pedig ez a forma itt, ha nem is okvetlenül helytelen, legalábbis vitatható értékű. Az egyik dolgozat (N. Ferencé) így kezdődik: „Ülök a padban, hát igen, érettségi, őszintén szólva kicsit izgatott.[?] Majd megjön a cím . . ." A tanári bírálat itt is pozitív. („Mondanivalóját érdekes keretbe foglalja . . .") N. Pál — tartalmi és nyelvi szempontból egyaránt 4-esre minősített — dolgozatának „keretét" is érdemes megnézni. A dolgozat bevezetése (az eredeti helyesírással) a következő: „Érettségizünk. *Dejó* [egybeírva!] azoknak [vessző nincs!] kiknek nem kell 5 óra hosszat *i*rni [!], gondolkodni. De az élet *sorsa* [!], aki nem tanult [ismét nincs vessző!] az *i*rjon [!]. Hát *i*rok [!]." Mintha csak az egész osztály szívéből szólnának ezek a mondatok! Nem szeretnek írni, gondolkodni, a tanulásban sem igen erőltették magukat, most azonban írniuk *kell*, hát írnak, mert ez „az élet *sorsa*". Ebben a *sorsa* szóalakban is a gondolkodásra való restség nyilvánul meg: az, hogy N. Pálnak valószínűleg nehezére esik különbséget tenni az érettségizők *sorsa* meg az élet *sora* között, s e két kifejezés keveredéséből így áll elő „az élet *sorsa*".

N. Pál tehát őszintén megvallja, hogy nem szeret „*i*rni". Szép dolog az őszinteség, de ez sem lehet mentség arra, hogy N. Pál tizenkét évi tanulás után következetesen rosszul írja az *ír* igét. Elvégezte az általános iskola nyolc és a gimnázium négy osztályát, eljutott az érettségiig, mégsem tanult meg „*ír*"-ni

és gondolkodni. De adjuk vissza a szót őneki! Dolgozatának bevezető részét így folytatja: „Egy-két művészi ábrázolást kell kifejtenem [?] legjobb tudásom szerint. Nehezen megy, mert a tanteremre kínos [!] csend ül, és én nem szeretem a csendet. De behunyom a szemem [vessző megint nincs!] és valami földöntúli zenét hallok. Így már más. Jobban tudok koncentrálni." A továbbiakban ismerteti Solohov és Lengyel József egy-egy művét, majd egy meglepő fordulattal így fejezi be dolgozatát: „Szememet újra kinyitom, a zene elhallgat, újra csend van. Egy kis szellő lengedez, s hallom [vessző nélkül!] mint sercegnek a tollak a papíron [!]." Ilyen hát egy 4-es érettségi dolgozat. A tanári bírálat megint elismerő. („A témát jól fejtette ki. Érdekes keretbe foglalta azt.")

Szerintem ezt a tételt is az értelmezte volna helyesen, aki nem egyszerűen csak *ismertet* egymás mellett két különböző művet, hanem részletesen *elemzi* „a szocialista embereszmény művészi ábrázolását egy szovjet és egy mai magyar prózai alkotásban", utalva a két mű, illetőleg a két ábrázolás közös és eltérő vonásaira.

Milyennek látja a szocialista embereszményt és irodalmi ábrázolását N. Pál (az előbbi dolgozat írója)? Idézem egy-két jellemző mondatát: „A szocialista ember *nem egy* [!] fennkölt, idili [!] alak, *aki* csak a művészek gondolataiban *élnek* [egyeztetés!], hanem itt az életben . . . Ezeknek az embereknek a *megismeréséhez* szükséges alapokat [?!] csak az írók [!] tudják kifejteni [?!], *megismertetni* műveiken *keresztül* [!]." — Ez volna hát a szépirodalom: a *megismeréshez* szükséges alapok *megismertetése?* Sajnálatos, hogy sok érettségiző diákunk számára valóban csak ennyi az irodalom. *Művészet* voltát kevesen veszik észre!

*

E cikk írója nem tekintette feladatának, hogy a megvizsgált dolgozatok *erényeit*, *értékeit* is bemutassa: készakarva *csak a hibák szempontjából* elemezte az érettségi dolgozatokat, mert úgy gondolja, hogy a jelenleginél eredményesebb munka érdekében először is a meglevő hibákat kell számba vennünk. (A dolgozatokban a sok hiba mellett pozitívumok is találhatók.) Egy alföldi községnek még nem nagy múltú gimnáziumáról van szó, annak reál érdeklődésű érettségiző osztályáról, ahol a tanítás munkáját a magas (38-as) osztálylétszám is nehezítette. Bizonyára számos olyan osztály érettségizett 1966-ban országszerte, amelynek dolgozataiban jóval kevesebb volt a tartalmi és a nyelvi hiba, de valószínű, hogy az ismertetett hibák egy része nemcsak helyi jellegű, hanem másutt is találkoztak velük kartársaink.

Mire figyelmeztetnek a felsorolt hibák?

1. Irodalomtanításunkban az *értelmi* jellegű ismeretnyújtás mellett nagyobb mértékben kell törekednünk a tanulók *érzelmi* világának pozitív formálására. Az irodalom nem lehet csak „tananyag". Az irodalomtanítás legfőbb céljának *a művelt olvasóvá nevelést* kell tekinteni. A művek*ről* való tanulásnál sokkal fontosabb maguknak *a műveknek az olvasása.*

2. Az irodalmi művek olvasásával és elemzésével *élményt* kell nyújtanunk a tanulóknak. Engedni kell, hogy maguk a művek *gondolkodtassák* őket, és keltsenek bennük *érdeklődést* más művek iránt.

3. Ne kapjanak a tanulók minden íróról és műről kész véleményeket: a művek olvasása és megvitatása során — a tanárnak inkább csak felnőtt olvasótársi, mint hivatalos tekintélyi vezetésével — véleményüket maguk ala-

kítsák ki. Az *önállóságra* való nevelésben irodalomtanításunknak az eddiginél nagyobb részt kell vállalnia.

4. Nagyobb gondot kell fordítanunk az órákon az ismeretanyag és az irodalmi művek *megértetésére*. A világos fogalmakat nem lehet készen adni: sokoldalú elemzéssel, a tanulókkal közösen végzett munkában kell őket kialakítani. Vagyis: a *mennyiség* mellett nagyobb szerepet kell biztosítani munkánkban a *minőségnek*.

5. Többet kell törődnünk az *összefüggések* megláttatásával, hogy tanulóink az irodalomtörténetet ne csak írók és művek időtlen és esetleges sorának tekintsék, hanem az eszmék, a kifejezőeszközök *fejlődését* is lássák benne. Jobban kell fejlesztenünk történeti látásmódjukat, de vigyáznunk kell arra, hogy az irodalom önálló *művészetből* ne váljék az iskolában a történelem illusztrációjává.

6. Az irodalomban a sok *közös* vonás mellett az *egyéni* színeket is meg kell mutatni. Irodalmunk gazdagsága abban is megfigyelhető, hogy ahány író és mű, mind új meg új sajátos értékekkel is gazdagítja a közös kincstárt.

7. Hatékonyabb *esztétikai* nevelésre van szükség. Arra kell törekednünk, hogy a szépirodalmi művek ne csak tartalmukkal, hanem szépségükkel is hassanak tanulóinkra.

8. Több gondot kell fordítanunk a tanulók kifejezőkészségének és *stílusának* fejlesztésére, hogy e tekintetben is *igényesebbek legyenek önmagukkal szemben*. Ez nemcsak a magyar szakos tanároknak feladata, hanem az általános és a középiskolák minden tanítójának, tanárának és napközis nevelőjének: mindazoknak, akik pedagógiai munkájukban a magyar nyelvet használják és használtatják.

9. Hatékonyabban kell dolgoznunk a *helyesírási készség* fejlesztése érdekében. Ez is legyen közös ügye mindazoknak, akiknek az írása — táblán, faliújságon stb. — a tanulók szeme elé kerül, s akik a tanulókkal bármit íratnak. Ha a tanulók nemcsak a heti néhány magyarórán, hanem az iskolában *mindenütt és mindig* tapasztalni fogják a helyesírással való törődést, maguk is igényesebbek lesznek írásukban, s így egyre kevesebb hibával dolgoznak majd. Amíg egyes *nevelők* is helyesírási hibákkal írnak a táblára, addig nehéz meggyőzni a *tanulókat* arról, hogy a jó helyesírás az általános műveltségnek egyik alapvető követelménye. A helyesírás — a szó- és írásbeli kifejezőkészség fejlesztésével együtt — minden iskolában az egész nevelőtestület közös ügye legyen!

10. A *nyelvhelyességi* hibákat minden tanítónak, minden tanárnak, minden napközis nevelőnek javítania kell a tanulók beszédében és írásában. De még ennél is fontosabb, hogy *minden pedagógus beszéde jó példa és minta legyen* a tanulók számára. Ha az általános iskola első osztályától kezdve igényes, szép és nyelvileg helyes beszédet hallanak nevelőiktől a tanulók, ennek az érettségi dolgozatokban is megmutatkozik majd az eredménye.

11. Erre a sokféle feladatra *a tanítóképző intézeteknek, a tanárképző főiskoláknak és az egyetemeknek* jól föl kell készíteniük a pedagógusokat. Csak helyeselhetjük, hogy a tanárképző főiskolákon újabban a magyar és az orosz szakos hallgatók mellett minden más szakos hallgató számára is tartanak egy féléven át nyelvművelő órákat.

12. A működő pedagógusok irodalmi és nyelvi *továbbképzését* minden lehetséges módon elő kell segítenünk. A pedagógiai *folyóiratokban* is többet kellene foglalkoznunk az irodalmi és a nyelvi nevelés kérdéseivel. (A Magyartanításon kívül a Köznevelés, A Tanító Munkája, a Pedagógiai Szemle, a Magyar Pedagógia, sőt a Család és Iskola is sokat tehetne ebben az ügyben!) Itt jegyzem meg, hogy módszertani irodalmunk régen túllépett az 1949—53 közötti évek egyoldalúságán

és „dogmatizmusán", *az iskolai irodalomtanítás* ellenben sok helyütt megrekedt a másfél évtizeddel ezelőtti szinten: az irodalmat ma is sok iskolában csak a történelem illusztrációjának, a napi politika egyszerű függvényének tekintik, nem pedig *művészetnek* (mely nemcsak tükrözi a világot, az életet, hanem a maga sajátos eszközeivel a mi emberi világunkat sok szép élménnyel, gondolattal és érzéssel gazdagítja). *Az iskolák nyelvi nevelésében* is sok helytelen dogmával és tudománytalan nézettel lehet még találkozni.

Az irodalmi és a nyelvi nevelésnek a művelt, szocialista ember nevelésében igen nagy szerepe van. Mindent meg kell hát tennünk, hogy iskoláink irodalmi és nyelvi nevelő munkája eredményesebb legyen. A megvizsgált érettségi dolgozatok is erre figyelmeztetnek.

Emil Pásztor

THE MISTAKES FOUND IN THE MATURITY EXAMINATION PAPERS IN HUNGARIAN OF A COUNTRY SCIENCE GRAMMAR CLASS IN THE LIGHT OF THE EDUCATION OF LITERATURE AND LANGUAGE

The article contains the analysis of maturity examination papers of a class consisiting of 32 pupils. Basing on the mistakes observed the author formulates the following main requirements: it is much more important that the works should be read than to form an object to learn about; every analysis should be based on personal experience; the pupils should not get ready made opinions on writers which they would have to repeat only; they must reach to understanding as indepontly as they can; the teachers have to deal — besides helping to perceive the connections and common features — with emphasizing the individual characteristics, too; the pupils should notice also the beauties of the literary works, not only their conte they know; the teachers should pay more attention to the linguistic education of the pupils and the teaching of correct speech and spelling should be made a special point of all the teachers of the school.

Эмиль Пастор

ОШИБКИ В РАБОТАХ ПО ВЕНГЕРСКОМУ ЯЗЫКУ, НАПИСАННЫХ НА ЭКЗАМЕНЕ НА АТТЕСТАТ ЗРЕЛОСТИ В КЛАССЕ С ЕСТЕСТВЕННЫМ УКЛОНОМ ОБУЧЕНИЯ СЕЛЬСКОЙ ГИМНАЗИИ И ЛИТЕРАТУРНО-ЯЗЫКОВОЕ ВОСПИТАНИЕ

Данная работа является анализом сочинений по венгерскому языку на экзамене на аттестат зрелости одного класса, насчитывающего 32 ученика. На основании экзаминационных ошибок автор статьи выражает следующие пожелания: намного важнее читать сами произведения, нежели учить материал *о них*:, каждый анализ должен основываться на собственных впечателниях ученика; он не должен получать готовое мнение, которое ему остается лишь повторить, а должен добиться понимания, при этом вполне самостоятельно; помимо воспитания способности увидеть взаимосвязи, общие черты, необходимо больше внимания уделять и частному; ученики должны знать не только содержание произведений художественной литературы, но желательно также, чтобы они увидели в них и прекрасное; мы должны больше заниматься языковым воспитанием учеников, — пусть общим делом каждого преподавателя станет обучение учеников красивой речи и грамотному письму.

HÁRS LÁSZLÓ

A NEVELŐFILM IRODALMI–MŰVÉSZETI PROBLÉMÁIRÓL

(Jegyzetek)

A *nevelőfilm* egyelőre csupán elvben létező filmfajta. A világ filmterméséhez képest elenyészően csekély azoknak az alkotásoknak a száma, amelyeket nevelőfilmnek nevezhetünk, vagy amelyek alkalmasak arra, hogy nevelőfilmként szerepeljenek.

Ez az elenyészően csekély számú film elégséges ahhoz, hogy kirajzolja a nevelőfilmnek, e nagyon sajátos filmfajtának a körvonalait, de ahhoz már nem, hogy megbízható mintákat és követhető útbaigazításokat adjon az alkotónak és felhasználóknak. Így mindazok, akik bármely aspektusból foglalkoznak a nevelőfilmmel, hiányos gyakorlati tapasztalataikat kénytelenek spekulatív úton kiegészíteni.

Igaz, sok mindenben tájékoztatást kaphatnak a viszonylag tekintélyes múltra visszatekintő gyermek- és ifjúsági filmektől, illetve e filmek lehetőségeit kutató és hatásait vizsgáló pedagógiai és pszichológiai szakmunkáktól, de még így is számtalan olyan nyitott kérdés marad, amelynek megoldásához jelenleg csak spekulatív úton lehet eljutni.

S nemcsak lehet, hanem kell is. Mert az előbb-utóbb feltétlenül kiterebélyesedő nevelőfilm-gyártásnak és az e filmekkel meginduló iskolai nevelőmunkának egyaránt szüksége van olyan teljes, hiánytalan elméleti alapvetésre, amelyhez igazodhat s amelyet a gyakorlat alapján azután szükség szerint kiigazíthat, fejlesztheti, tökéletesíthet.

Az alább következő jegyzetek néhány ilyen nyitott kérdésre keresik a választ, hogy egyes problémák megvilágításával és esetleges tisztázásával elősegítsék az elméleti alapvetést.

I.

E jegyzeteket ha nem is Ádám és Évánál (vagyis annál az őskérdésnél, hogy művészet-e a film?), de legalább Noénál (azaz annál a valamivel kevésbé ős-kérdésnél, hogy a film művészet-e?) kell elkezdeni. A két kérdés között nem csupán szórendi különbség van. Az első körül évtizedekig dúlt a vita, míg véglegesen eldőlt, hogy a film művészet: művészet, s termékei, sikerült vagy elhibázott, értékes vagy értéktelen — műalkotások. A filmművészet létezése tehát eldöntött kérdés, ezen nincs többé mit vitatni, vagy nincs miért a vitát feleleveníteni. Valójában a második kérdés sem eldöntetlen. Itt nem a válasz problematikus, hanem maga a kérdés, amelynek létezéséről úgyszólván teljesen megfeledkeztek, míg az elsőt szenvedélyesen vitatták. Miközben egyértelműen eldőlt, hogy a filmművészet egyenrangú társa az irodalomnak, zenének, színháznak, képzőművészetnek, feledésbe ment, hogy a film nemcsak művészet, hanem egyéb

is: új kifejezési (és reprodukciós) eszköz, amellyel műalkotást is létre lehet hozni (és reprodukálni), de egyebet is. Leginkább az írásbeliséggel tart rokonságot, noha a két kifejezési eszköz közt lényegbevágó különbség is van. Nevezetesen az, hogy a nyelvi információ rögzítetlen alakjában — tehát élőszóban is — ugyanolyan közlési eszköz, mint leírva vagy kinyomtatva, a rögzítés csupán a közlés maradandóságának biztosítására szolgál, míg a film- információ csak rögzített alakjában jön létre. Ez elsősorban abból a másik lényegbevágó különbségből származik, hogy a nyelvi információ, mind az élő szó, mind az írásbeliség, homogén, míg a film komplex közlési mód.

A különbség jelentős. De nem változtat azon a tényen, hogy az emberiség jelenlegi közlési eszközei közül a nyelv után a film skálája a legszélesebb s az emberi gondolkodás szinte egész területét átfogja. Ez különösen napjainkban válik nyilvánvalóvá, amikor egyrészt a televízióban a házhoz szállított audio-vizuális információ a közlési skála szélső értékei között mozog s az időjárásjelentéstől a műalkotásig mindent felölel, másrészt a film, a technikai fejlődésben rejlő lehetőségeket kiaknázva — rejtett kamera, irányított mikrofon stb. — olyan új területekre is belép, amelyek korábban zárva voltak előtte s amelyekre elsősorban az íróknak-hírlapíróknak volt csak bejárásuk.

A film (helyesebben az audio-vizualítás, mert már a televízió is ide értendő) tehát tévesen kapta a „századunk új művészete" félrevezető rangját, mert alapvetően különbözik a művészetektől, mind a zenétől, mind a képzőművészettől, színművészettől, még az irodalomtól is. Ezek — a maguk ábrázolási eszközeivel — a való világ művészi tükrözései, meghatározott történelmi helyzetben, meghatározott gazdasági bázison és osztály-alapon (Marx) és ide sorolható maga a filmművészet is. Ellenben nem tartozik ide mindaz a közlés, ami film útján történik ugyan, de nem művészet. És számtalan ilyen filmi (vagy audio-vizuális) közlés van, az összes válfajok felsorolása szinte lehetetlen, de felesleges is. Ezekkel kapcsolatban hiba vagy legalábbis tévedés lenne számonkérni a művészetet, a művészi kifejezést, viszont egyáltalában nem hiba azt követelni tőlük, hogy szabatosak, pontosak, közérthetőek legyenek.

Minden közlési eszköznek megvannak a maga törvényei, szabályai: a nyelvnek is, a filmnek is. Betartásuk, követésük még korántsem jelent művészi tevékenységet. A nyelvtan és mondattan törvényeinek, szabályainak tiszletbentartása nem emeli a fogalmazványt irodalmi rangra, csupán a közlés pontosságát, közérthetőségét, világosságát, szabatosságát szolgálja. A filmközlésnek is megvannak a maga „nyelvtani" s „mondattani" szabályai, noha még korántsem olyan rendszerezettek, mint a nyelvéi, betartásukat meg lehet követelni minden filmi információtól, ugyancsak a pontosság, közérthetőség, világosság, szabatosság érdekében, de tiszteletbentartásuk még nem jelent művészi tevékenységet.

II.

De vajon miért lényeges mindennek a tisztázása a nevelőfilm szempontjából?

Elsősorban azért, mert mi sem lenne egyszerűbb — és mi sem lenne félrevezetőbb! —, mint a művészi megformálás, a művészi színvonal tetszetős frázisát hangoztatni, vélve, hogy ezzel minden rendben van. Holott hát semmi sincs rendben, éppen ellenkezőleg, ezzel támad még nagyobb rendetlenség.

Ha a nevelőfilm teljes egészében a filmművészet körébe tartozna, akkor se lenne több a művészi igény, művészi színvonal hangoztatása puszta ráolvasás-

nál, varázsigénél, amelynek vajmi csekély varázsereje van. Mivel a nevelőfilm filmművészeti kategóriái is — amint erről alább esik majd szó — igen sajátos művészi produktumok, amelyeknél a művészi kifejezés nem cél, hanem eszköz s még csak nem is abban az értelemben, ahogy ADY mondta és gondolta, hogy nála a vers csak cifra szolga.

De a nevelőfilm nem is tartozik teljes egészében a filmművészet körébe. Egyes kategóriái valóban oda tartoznak, más kategóriái nem lépik túl a közlés, az információnyújtás határait, de vannak átmeneti kategóriái vagy határesetei is. És valamennyitől, mint közös kaptafát, a művészi színvonalat követelni, körülbelül olyan lenne, mintha a rendeletek, hírdetmények, fizikai tételek, szöveges számtanpéldák szövegétől is irodalmiságot követelnénk, csak azért, mert írott szövegek. Ez a követelés egyrészt túlzott, másrészt pedig teljesítése azzal a következménnyel járna, hogy a közlés lényege sikkadna el a költőiség, irodalmiság közepette.

Ha a nevelőfilmről beszélünk, elsősorban nem művészetet, művészi színvonalat kell emlegetnünk és követelnünk, hanem valami mást. Azt, ami csakugyan közös minden nevelőfilmben és nevelőfilmként felhasználható filmben (azaz, közösnek kell lennie) és ez egy eleve meghatározott *pedagógiai-pszichológiai ráhatás*. Az alapkövetelmény ennek a ráhatásnak az erőteljessége, eredményessége, pontossága. Bizonyos esetekben (az esetek egy igen jelentős részében) a ráhatás eredményessége csakugyan szoros kapcsolatban áll a művészi megfogalmazással. Más esetekben azonban a tényközlés, az információnyújtás pontosságával, szabatosságával, világosságával, amit a művészet, azaz ebben a vonatkozásban: a művészieskedés esetleg csak megzavarna és elhomályosítana. S hogy egy-egy adott esetben milyen filmkategória — művészi vagy információnyújtó — alkalmazható optimális hatásfokkal, azt számos tényező dönti el, elsősorban a megoldandó pedagógiai probléma, másodsorban a célbavett korosztály életkori sajátosságai, de még egyebek is, például szociológiai tényezők.

Itt azonban eljutottunk a nevelőfilmek egy másik közös ismertető jegyéhez. Ahhoz, hogy akármelyik kategóriába tartozzanak is, kivétel nélkül mind gyermek- és ifjúsági filmek, amelyeknek feladata iskolai tanulókat — tehát hat—tizennyolc éveseket — valamilyen módon befolyásolni. (Van még egy harmadik közös vonásuk is, az tudniillik, hogy csak meghatározott körülmények között, vagyis iskolai tanóra alatt és meghatározott időpontban, vagyis tanévben s esetleg a tanévnek meghatározott szakaszában kerülhetnek optimális hatásfokkal alkalmazásra. Ezt szükséges megemlíteni, de az alkalmazás feltételei kívül esnek vizsgálódásunk körén.)

A nevelőfilm tehát gyermek- és ifjúsági filmkategória s mint ilyen, közeli rokonságban áll egyfelől általában a gyermek- és ifjúsági filmekkel, másfelől a gyermek- és ifjúsági irodalommal.

III.

Közös tőről, a nevelés és szórakoztatás, vagy ha úgy tetszik, a nevelés és a művészi élmény tövéről fakadtak. De míg a gyermek- és ifjúsági irodalom és film is szórakoztatva (ha úgy tetszik, művészi élményt nyújtva) nevel, addig a nevelőfilm éppen ellenkezőleg: nevelve szórakoztat (nyújt művészi élményt). S ez nem puszta játék a szavakkal, hanem — meggyőződésem szerint — a lényeg meghatározása.

De bizonyos kiegészítésre szorul. Mivel mind a gyermek- és ifjúsági film,

mind pedig az irodalom régen túllépte a filmművészet, illetve e szépirodalom határait, s magukba foglalták az ismeretterjesztés, tudománynépszerűsítés, sőt az oktatás irodalmi és filmi műfajait, helyesebben válfajait is. De mindezekben a válfajokban film is, irodalom is — igen helyesen — elsődleges feladatának a választott téma vagy tárgykör ábrázolását tartja (természetesen nézői, olvasói fejlettségi fokának megfelelő ábrázolását). A nevelőfilm ezzel szemben elsődleges feladatának a választott nevelési probléma megoldását (megoldásának elősegítését) tartja, ugyancsak nézői fejlettségi fokának megfelelő módon. S ugyancsak igen helyesen. Ezt úgy is meg lehet fogalmazni, hogy a nevelőfilm olyan gyermek- vagy ifjúsági film, amelynek választott témája vagy tárgya egy meghatározott nevelési probléma.

Közbevetőleg: ez a tulajdonsága egyáltalában nem jelenti a művészi (vagy helyesebben: filmi) megformálás háttérbe szorítását, szinte azt mondhatnánk, éppen ellenkezőleg, fokozza a jelentőségét és megköveteli az erre irányuló erőfeszítés megsokszorozását. Hiszen az alkotónak viszonylag könnyű dolga van, ha minden alkotóerejét és képességét a téma vagy tárgy ábrázolására koncentrálhatja. A korosztály szempontjából jól megválasztott téma és a korosztályi sajátosságokat figyelembevevő gondos megformálás már önmagában biztosítéka annak, hogy a film pszichológiailag is helyes, pedagógiailag is hasznos lesz. Az alkotó akkor végez tehát jó munkát, ha előbbiekre koncentrál. De ha a téma: egy meghatározott pedagógiai probléma, akkor az alkotónak úgy kell ügyelnie a megformálás magas színvonalára, hogy közben egy pillanatra se tévessze szem elől a pedagógiai feladatot.

A nevelőfilm ugyanis: tétel-film, egyértelműen tendenciózus film, ezt helytelen lenne eltagadni. Morálprédikációval azonban épp oly kevéssé lehet hatni a gyermekekre — hát még a fiatalokra —, mint olyan ál-érdekes, ál-izgalmas történetekkel, amelyekből kilóg a lóláb: az erkölcsnemesítő jószándék. Az alkotó előtt így két lehetőség áll. Vagy úgy oldja fel filmjében a pedagógiai tendenciát, hogy az megszűnik pedagogizálás lenni s az egész mű szerves részévé oldódik, vagy nyíltan, bevallottan vállalja a nevelő-feladatot, nem hagyva kétségben nézőit afelől, hogy mi filmjének a célja. Az alkotó egyik esetben sem kap könnyű s egyszerűen megoldható feladatot. Az első verzióhoz nagy képzelőerő, bizonyos esetekben őszinte költőiség, biztos pedagógiai érzék, pszichológiai biztonság és szakmai tudás vagy művészi emelkedettség kell. A második verzióhoz viszont mindezek mellett, sőt, talán mindezek előtt még egy egészen speciális képesség is, az ti., hogy elevenére tud tapintani nézőinek és bele tudja vonni őket a felvetett kérdés megvitatásába. Ehhez az izgalmas kérdésfeltevés és az éles megfogalmazás tehetsége szükséges.

E második filmtípus — amely másutt vita-film elnevezéssel szerepel — felvet bizonyos műfaji problémákat is, amelyek egyébként elkerülhetőknek látszottak. Mégpedig azért, mert a nevelőfilm műfajai, nagyrészt megegyeznek a gyermek- és ifjúsági film műfajaival. Ugyanúgy lehetnek riport-, dokumentum-, tudományos ismeretterjesztő vagy oktatófilmek, mint báb-rajz, mese-, és natúr játékfilmek. A vita-filmek azonban nem sorolhatók be egyik kategóriába sem. Néhány, másutt már létrehozott prototípus és a műfajban rejlő, de még kiaknázatlan lehetőség azt bizonyítja, hogy a nevelőfilm a vita-filmmel új csapást tört a gyermek- és ifjúsági filmek számára. S mint új lehetőség, egyúttal a legvilágosabb megjelenési formája annak a filmtípusnak, amely nyíltan, bevallottan vállalja a nevelőfeladatot és éles, vitakész megfogalmazásával „érdekeltté teszi" nézőit.

IV.

A „személyes érdekeltség" megteremtése a nevelőfilm egyik legfontosabb feladata és leglényegesebb feltétele. A szakpszichológia identifikációnak nevezi. S általában csak egyetlen típusát tárgyalja, azt, amikor a néző a filmcselekmény valamelyik szereplőjével hosszabb-rövidebb időre, kisebb vagy nagyobb mértékben azonosul.

De van egy negatívnak nevezhető identifikáció is, aminek — tudomásom szerint — a filmhatásokat kutató pszichológusok eddig még nem szenteltek kellő figyelmet. A negatív identifikáció nem az, amikor a néző (egy pedagógiailag-pszichológiailag elvételt film esetében) valamelyik negatív szereplővel azonosul, hanem amikor magáévá teszi a filmalkotó álláspontját, amely nem ölt testet egyetlen szereplőben sem, hanem a film egészében, a tárgy szemléletében, beállításában nyilvánul meg.

Negatív identifikáció esetében valójában maga a néző válik a film igazi hősévé, azáltal, hogy szembehelyezkedik a filmen ábrázolt helytelen, káros, taszító alakokkal, cselekedetekkel és a helyes álláspontot képviseli velük szemben. A negatív identifikáció egyik legjellegzetesebb megnyilvánulása a kárörröm. Ez különösen a legfiatalabb mozinéző korosztály, tehát az első- második osztályosok között tapasztalható s ebben az életkorban kelthető fel a legegyértelműbben. (Igaz, ugyanez a jelenség megfigyelhető az óvodás korosztályokban is, de azok kívül esnek a nevelőfilm-korhatáron.)

Részleges negatív identifikáció gyakran lép fel, teljes valamivel ritkábban, de arra is van példa szép számmal. S mindkettő elsősorban az animációs filmek hatásaként. Részleges negatív identifikáció lép fel például, amikor a rajz vagy a bábfilm gonosz figurája — róka, farkas stb. — pórul jár. Teljes negatív identifikáció kiváltására az a rajz — vagy bábfilm képes, amely teljes egészében, ellenpólus nélkül ábrázol olyan magatartást, amelynek helytelenségét a 6—7 éves nézők világosan felismerik és elvetik. Például nem-mosakodó, rendetlen, ruhaszaggató stb. kisgyerek. Ez esetben magukat érzik ellenpólusnak és a helyes magatartás birtokában nevetik ki a helytelen s ennek következtében, elbukó magatartást.

Elvileg elképzelhető ugyanilyen fajta negatív identifikáció létrehozása magasabb korosztályban is, most már nem animációs, hanem élő-filmekkel. Elvégre semmiféle elméleti akadálya nincs olyan film megalkotásának, amelynek minden szereplője és minden mozzanata elutasítást vált ki az iskoláskorú nézőből és azt szuggerálja neki, hogy ő a helyes álláspontón áll, ő a pozitív pólus, vagy ha még nem az, akkor a film-nyújtotta felismerések segítségével azzá válhat és felülemelkedhet a filmben bemutatott alakokon. Ehhez elengedhetetlenül szükséges, hogy az élő film alakjai olyan egyértelműek, olyan félreérthetetlenek legyenek, mint az animációs filmeké, amelyek (vagy akik) valójában nem is jellemek, csupán egyetlen jellemvonás, és egyetlen alapmagatartás képviselői.

Igen kérdéses azonban, hogy eléggé egyértelmű-e az ilyen negatív indentifikációs film nevelő hatása. Kis dózisokban kétségtelenül a kárörröm is jó irányba hathat, a hibás magatartás, a rossz jellemvonás spontán elutasítását, átélt tagadását és ezzel a jó igenlését válthatja ki. Túladagolása viszont éppen ellenkezőleg, a hibás magatartás, a rossz jellemvonás megerősödését, azaz elkapatottságot és önhittséget eredményezhet, különösen a legkisebbek — 6—7 évesek — és a pubertáskorúak esetében. Előbbieknél azért, mert gyöngeségüket, kicsiségüket gyakran és könnyen kompenzálják a legkülönbözőbb módokon, utóbbiaknál

azért, mert ez a korszak a jellegzetesen kritikus magatartás, a gunyoros fölényeskedés időszaka.

A negatív identifikáció kiváltásának még számos változata van. A kárörröm-hatással a „natúr" és animációs játékfilm él. De a riport-, dokumentum- vagy híradó-film különböző válfajaiban sok olyan negatív identifikációs formával találkozhatunk, amelyek a nevelőfilmben tovább fejleszthetők és hasznosíthatók. Jelenségek vagy jelenség-sorozatok meghatározott szemszögből való ábrázolása, az alkotó nem titkolt kritikus magatartása vagy egy világosan megfogalmazott, félreérthetetlenül egyértelmű alapállás következetes végigvitele olyan negatív identifikációt eredményez, amelynél a néző — megfelelő intenzitású megvalósítás esetén — az alkotó szemléletével azonosul, noha ezt a szemléletet nem képviseli más a filmen, csupán az objektív. Talán azt lehetne mondani, hogy a riport-, dokumentum- és híradó filmek elsősorban ennek a negatív identifikációs folyamatnak az alkalmazásával válnak és válhatnak nevelőfilmmé.

V.

A pozitív azonosulás, vagyis a tulajdonképpeni identifikáció jelenségét pszichológusok és pedagógusok egyaránt nagy részletességgel megtárgyalták. Szükségtelen hát kitérni lélektani motívumaira; pedagógiai vonatkozásaira is csak annyiban, amennyiben azok szorosan kapcsolódnak a nevelőfilm legközvetlenebb feladataihoz. Ez viszont elmulaszthatatlan, mert az identifikáció pedagógiai haszna szinte kimeríthetetlen. Igaz, megvannak a buktatói is, amelyekről szintén szólni kell.

A fiatal egyéniség alakításánál elsősorban nem a helytelen nézetek leküzdése és a hibás magatartás vagy jellemvonás ellensúlyozása a feladat, hanem legfőképpen a helyes nézetek bevésése, a legjobb jellemvonások kialakítása vagy elmélyítése, a helyes magatartás megszilárdítása. A pedagógusnak ez a törekvése egybeesik maguknak az alanyoknak vágyaival és törekvéseivel. Az iskoláskorú gyermekek (túlnyomó többségük) tudatosan vagy tudattalanul, de állhatatosan keresik-kutatják az életben a különböző magatartási, jellembeli, szemléletbeli normákat. Figyelmük a teljes egyéniség kialakításának lehetőségeire, módjaira irányul s érthető, hogy ennek következtében elsősorban a pozitívumok iránt fogékonyak. Ilyen értelmű segítséget, tájékozódást, irányítást várnak olvasmányaiktól ugyanúgy, mint a filmtől és televíziótól. Egyszerűbb lenne azt mondani: az irodalomtól és a filmművészettől, de ez nem fedné teljesen a valóságot, mivel már a gyermekkor olvasmány- és film élményei sem korlátozódnak kizárólag a művészetekre, hogy egyebet ne említsünk: a sportbeszámolók például igen nagy szerepet játszanak e tekintetben is és sokan ezek hatására választanak maguknak sportoló eszményképet.

A kialakuló, önmagát kereső személyiség tehát pozitív támogatást, irányítást vár s azt mondhatnánk: természetes hajlam, talán egyenesen vágyakozás él benne az azonosulás iránt, mert minden ideálképben fogódzót talál. Az identifikáció egyik feltétele tehát valamiféle ideálkép nyújtása. A másik feltétele az, hogy az ideálkép: cselekvő személy legyen. A felhalmozott energiáktól feszülő gyermekek és fiatalok számára semmiképp sem alkalmas eszménykép a köldöknéző Buddha és a szemlélődésbe merült oszlopszent, még az esetben sem, ha nem szocialista nevelésről van szó, egyszerűen azért, mert ellentmond az életkori sajátosságoknak. De ellentmond a szocialista nevelésnek is, amely a tevékeny

szocialista embertípus kialakítására irányul. És ellentmond még valaminek. Minden időbeli ábrázolásmód törvényének.

Az időbeli ábrázolásmód mindig valamilyen cselekvés, mozgás, folyamat ábrázolása. A drámai ábrázolásmód mindig cselekvő emberek tetteinek az ábrázolása. A néző figyelmét ennek következtében az aktív személyek kötik le, és legnagyobb mértékben a legaktívabb személy. Azonosulni is a cselekvő személlyel a legkönnyebb, és cselekvésének vonzó, erőteljes, drámai voltától, indítékaitól és a cselekvő személy jellemétől függ, hogy az azonosulás időtartama és mélysége milyen lesz.

Így hát elsőrendű alkotói feladat olyan hősöknek a megteremtése, akik vonzó módon képviselik a szocialista magatartás, a szocialista jellem, a szocialista szemlélet, az egész szocialista személyiség normáit, nemcsak szavakban, hanem tettekben is. Az ilyen cselekvő hősökkel való azonosulás egyúttal az ideálképpel való azonosulás. Az identifikáció mélysége meghatározza maradandóságát is. A cselekvő hős felléptetése egyfelől kielégíti az iskoláskorú gyermekek ideálkép utáni vágyakozását, másfelől egybevág a szocialista pedagógia ama törekvésével, hogy a lehető legjobb vonásokat a lehető legmélyebben vésse be neveltjeibe. Művészi és pedagógiai szempontból egyaránt kiapadhatatlan forrás a cselevők hősök felléptetése. A nevelőfilm számára pedig páratlanul gazdag lehetőségeket nyújt, a rajz- és bábfilmek kis figuráitól — akikkel a kis nézők örömest azonosulnak — a történelmi hős-alakokon keresztül a jelenkor hőseiig. Segítségükkel, felléptetésükkel a jellemvonások teljes skáláját át lehet fogni, a helyzeteket tetszés szerinti számban lehet variálni, és a ráhatást egy-egy meghatározott pontra lehet irányítani.

Az eszményképpel való azonosulásnak azonban vannak buktatói is, amelyeket néha éppen a legjobb szándékú filmek nem képesek elkerülni. A buktatók: a gyermekek és fiatalok vonzódása a szép külsőhöz, a megnyerő megjelenéshez, a csinos ruhákhoz, fogyatékos ellenállása az édeskés színekkel, érzelgős helyzetekkel, giccsbe hajló érzelmekkel szemben. Ennek következtében megesik, hogy a negatív alak — akit az alkotók szándékosan jellemeznek fenti módon — szemükben pozitív hőssé lép elő s azonosulnak vele, illetve vonzó megjelenésével, csinos külsejével, szép ruháival, az alkotó szándéka ellenére.

A védekezés módja természetesen nem az, hogy csakis visszataszító megjelenésű, szennyes öltözetű negatív hősöket léptessünk fel. Hanem az, hogy az iskoláskorú néző előtt félreérthetetlenül tisztázzuk a fellépő szereplők helyzetét a cselekményen belül és leleplezzük a vonzó külsejű negatív alakot, mielőtt még a nézők egyrésze azonosulna vele. Ezzel kettős célt lehet elérni. Egyrészt magán a filmen belül eloszlatható a félreértés, megelőzhető, hogy az identifikáció helytelen irányba terelődjék. Másrészt az ilyen módon felléptetett, látszólag megnyerő, sőt, vonzó külsejű negatív alak, az ilyen módon ábrázolt giccses álérzelem hozzájárulhat a nézők ítéletalkotásának finomulásához, biztonságához, hozzásegítheti őket ahhoz, hogy felismerjék a giccses érzelmeket, helyzeteket és a hamis emberi magatartás felszíne alá lássanak.

VI.

És most elérkeztünk ahhoz a ponthoz, ahol elkerülhetetlenül szemügyre kell vennünk a nevelőfilm cselekményét, szerkezetét, dramaturgiáját, noha kétségtelenül az a veszély fenyeget, hogy ezekről általánosságoknál egyebet vagy többet nemigen lehet mondani, lévén a nevelőfilm igen heterogén műfajok össze-

sége. S valamennyit egyenként még a legjobb szándékkal sem lehet sorra venni, annak a veszélye nélkül, hogy e jegyezetek kötetnyire duzzadnak.

Az egyetlen megoldás: megkeresni a különböző műfajú nevelőfilmek közös nevezőjét, ha ugyan van ilyen. S alkalmasint van.

E jegyzetek V. pontjában többízben szóba került a cselekvő hős felléptetésének követelménye. Ezt általános érvényűnek tekinthetjük minden — vagy úgyszólván minden — játék- vagy játék-elemeket tartalmazó nevelőfilmre, ideértve az animációs filmeket is. Szabályt erősítő kivételek azok a filmek, amelyek negatív identifikációval dolgoznak, vagyis amelyeknél a hős — maga a néző.

A negatív identifikációnál azonban, bár ellenkező előjellel, ugyanaz a viszony lép fel film és nézője között, mint a cselekvő hős esetében: a személyes érdekeltség viszonya. S ezt a szubjektív érdekeltséget tekinthetjük — a cselekvő hős alakja mellett — a második általános érvényű követelménynek. De ez még mindig nem maga a keresett közös nevező, bár szoros kapcsolatban áll vele.

A személyes érdekeltség, a szubjektív részvétel problematikája elsősorban a gyermek és ifjúsági irodalom, másodsorban a gyermek- és ifjúsági film hatásvizsgálataiból meglehetősen közismert. Alaptétele az, hogy az iskolás korú nézők, egészen a pubertáskorig bezárólag, mindent csak a cselekmény közvetítésével vesznek tudomásul. Ez a cselekmény nem egyszerűen történés, még kevésbé szimpla kronológia, hanem feszes, fordulatos, lebilincselő s egy elkerülhetetlen végkifejtés felé feltartóztathatatlanul haladó eseménysorozat. Az ilyen módon felépített cselekmény során — ha a történet erre alkalmat ad számukra — teljes világossággal felismernek erkölcsi kategóriákat, jellemvonásokat, etikai problémákat és éppen a sodró esemény elemi ereje kényszeríti őket egyértelmű állásfoglalásra. A cselekvő hős alakjával való identifikálódás pedig elősegíti, hogy az állásfoglalás pozitív, a reakció helyes legyen.

Köztudott, hogy számos újító filmirányzat lazította fel a filmcselekményt. Miközben világszerte sorra filmesítik meg a világirodalom klasszikusait, ugyanakkor a másik oldalon a korszerű filmkifejezések kutatói eltávolodnak az „irodalmiasságtól" és a romantikus vagy realista irodalom kerekded mese-szerkezetétől. Kétségkívül sor kerülhet ilyesmire az ifjúságnak szóló filmeknél is bizonyos extrém esetekben s különösen a legidősebb — tizenhat—tizennyolc — éves korosztályban, ahol a „felnőtt film" már úgyszólván teljes fegyvertárával felvonulhat. De a nevelőfilm (ezúttal csak a játékfilm) nem szakadhat el az „irodalmiasságtól", nem távolodhat el a cselekményességtől, nem lazíthatja fel a film szerkezetét. Azért sem, mert nézői mindent a cselekmény közvetítésével vesznek tudomásul, tehát azt is, amiért a nevelőfilm készült s azért sem, mert a nevelőfilm megszabott időtartama megköveteli a célratörő, gyorsiramú, kérlelhetetlen logikájú szerkesztést. Tehát éppen ellenkezőleg, nem a fellazított, hanem a feszes konstrukció műfaja.

Miután a nevelőfilm egyik „műfaji" feltétele az, hogy egy tanórán belül vetíthető és megvitatható legyen, akarva-akaratlan élnie kell a kihagyásos módszerrel. Mellékesen, a kihagyásos módszer igen alkalmas arra, hogy fejlessze a nézők logikai képességét, alkotó képzeletét is. De ezzel a módszerrel a nevelő célzatú film csak akkor élhet sikerrel, ha felépítése feszes, logikus. Mert a kihagyott mozzanatok csakis ebben az esetben rekonstruálhatók egyféleképpen. Minden bizonytalanság, minden szándékolt vagy szándéktalan homály oda vezet, hogy a kihagyott mozzanatot a néző többféleképpen rekonstruálhatja, ami — legjobb esetben — félreértésekhez vezet.

Itt azonban ismét szabályt erősítő kivételekre kell rámutatni. Ezek a kivételek éppen a legspeciálisabb nevelőfilmekben, a vita-filmekben jelentkeznek. A vita-filmek kihagyásos módszere, például a mozzanatfilmek vagy a vitaindító filmek esetében, éppen arra szolgál, hogy a nézőket a több kínálkozó megoldás közül az egyetlen helyes megoldás kiválasztására késztesse és látszólag felkínálja neki a szabad választás lehetőségét. De a mozzanatfilm esetében az egymást korrigáló nézetek eldöntik a vitát és kimutatva a választás helyességét vagy helytelenségét, feltárják az egyetlen logikailag helytálló végkifejletet. Végső soron tehát ezek a filmek is ugyanolyan logikus és feszes szerkezetűek, mint a többiek.

Úgy vélem, a keresett közös nevező a játék- vagy játékelemekkel rendelkező nevelőfilmek esetében a tömör, fordulatos, élesen logikus cselekmény, középpontjában a cselekvő hőssel.

VII.

Más kérdés a különböző dokumentum-, riport-, tudományos-ismeretterjesztő és esetleg híradó-filmek felépítése és közös nevezője.

E filmfajtákkal kapcsolatban szükséges megemlíteni, hogy különböző nemzeti és nemzetközi fórumokon élénk vita zajlott és zajlik ma is arról, hogy a gyermekeknek és fiataloknak szóló ilyennemű filmek tartalmazzanak-e játékelemeket vagy sem? A vita egyelőre eldöntetlen s alighanem az is marad, mivel egyik téma igényli a keretjátékot, a másik nem, mivel egy keretjátékkal rosszul megoldott ismeretterjesztő film ugyanúgy újra szítja a vita parazsát, mint egy játék-elemek nélkül sikeresen megvalósított dokumentumfilm.

Az alapvető kérdés — véleményem szerint — nem is az, hogy legyen-e vagy ne legyen, ti. keretjáték. S különösképpen nem az a nevelőfilm-célzatú ilyen filmek esetében. Sokkal inkább az, hogy a fentebb tisztázott közös nevező érvényes-e rájuk is?

Különös kérdés. Más lesz-e vajon az a kilenc vagy tizenkét éves iskolás, amikor nem játékfilmet néz, hanem dokumentumfilmet? Bizonyára nem. Ha játékfilm-nézés közben csakugyan mindent a cselekmény közvetítésével vett tudomásul, azaz, ha érvényes reá az idevonatkozó pszichológiai vizsgálatok megállapítása, akkor vajon megváltozik-e, amikor nem játékfilmet, hanem dokumentum- vagy természettudományos-ismeretterjesztő filmet néz? Ez kevéssé valószínű. A tétel tehát az egyéb, játékelemeket nem tartalmazó filmfajtára is áll, feltéve, hogy céljuk nem meghatározott ismeretek közlése, összefoglalása, stb., hanem valami egyéb.

Az ismeretközlő és a nevelő film között, azonos műfajon belül is — erre ismételten rá kell mutatni — lényegbevágó a különbség. A tudásanyag átadása előbbieknél cél, utóbbiaknál eszköz. Az oktató, népszerű tudományos dokumentum — vagy egyéb ismeretközlő film elérte célját, ha több-kevesebb ismeretanyagot sikerült átadnia nézőinek. A nevelőfilm, ha csupán ennyit ért el, akkor megtorpant célja előtt. Ha a tényanyag átadása közben s annak útján nem sikerül a kitűzött nevelőhatást elérnie, akkor nem ért el semmit.

Igaz, maga az ismeretközlés is egyfajta nevelőhatást gyakorol, mégpedig az értelmi nevelés terén. De a nevelőfilm feladatai az emocionális nevelés körébe tartoznak. Emocionális hatást pedig csak valamiféle dramatizálással érhetünk el,

mert a néző — az iskoláskorú néző! — csupán a cselekmény közvetítésével, annak közegében vesz tudomásul minden egyebet.

Amennyiben ez így helytálló, akkor kimondhatjuk azt a kézenfekvő következtetést, hogy az ismeretterjesztő, a természettudományos, a dokumentum, a riport és akár az oktató nevelőfilmektől is meg kell követelnünk a fordulatos, feszült cselekményt, mint az emocionális ráhatás hordozóját, és mint a szubjektív érdekeltség megteremtőjét.

Ez mégsem jelentheti azt, hogy e végkövetkeztetés elfogadása esetén csakis a könnyebbik utat válasszuk, és a felsorolt filmkategóriákba tartozó minden filmbe csempésszünk játék-elemeket, körítsük keretjátékkal. Ez sok esetben kétségtelenül jó megoldáshoz vezethet, feltéve, hogy a téma alkalmas a keretjátékos megoldásra, s feltéve, hogy a keretjáték szervesen illeszkedik a film egészébe. De számos esetben nem így van. Megesik, hogy a téma egyszerűen kizár minden keretjátékos megoldást — például technikai okokból. És megesik, hogy a keretjáték nem hozzáad a mondanivalóhoz, hanem elvesz belőle.

Ilyen esetekben sem mondhatunk le az emocionális hatásról, mert ez a kitűzött pedagógiai célról való lemondást jelentené. Nincs más lehetőség: a tényanyag közlésén belül kell megteremteni a drámai hatás-lehetőségeket s létrehozni az iskoláskorú nézők szubjektív érdekeltségét. Az ilyen jellegű filmeknél gyakran kínálkozik megoldásként a negatív identifikáció jelensége, amikor a néző nem a film egyik vagy másik szereplőjével, hanem a filmalkotó szemléletével — tudományos kutató, felfedező stb. — azonosul.

A tételt meg is lehet fordítani, talán szükséges is. Oly módon, hogy kimondjuk: a dokumentum-, ismeretterjesztő-, természettudományos-, oktató stb. kategóriába tartozó filmek közül kizárólag azok alkamasak arra, hogy nevelőfilmként szerepeljenek, amelyeknek témája lehetőséget nyújt a filmalkotóknak témán belüli drámai hatáslehetőségekre, feszültségteremtésre és a szubjektív érdekeltség létrehozására, a pozitív vagy a negatív identifikáció jelenségének kiaknázásával.

VIII.

Talán frivolnak tűnik majd, hogy éppen a fenti filmkategóriákkal kapcsolatban említem meg a szubjektív érdekeltség megteremtésének egyik leglényegesebb eszközét: a humort. Magam is aggályoskodva és kétkedve szólnék a tudományos és ismeretterjesztő jellegű munkák oly szükséges nedvtartalmáról, ha nem éppen e jegyzetek írása közben került volna kezemben egy idős és nagytekintélyű angol orvosprofesszor humoros munkája, amelyet az egyik legkiválóbb angol karikatúrista illusztrált. A professzor könyvet írt az emésztőszervi megbetegedésekről, mintegy egész életműve summájaként. A könyv huszadik kiadása után kapta magát és átírta az egészet versbe, közvetlen, derűs, játékos humorral fűszerezve. Műve — kritikusai szerint — mit sem veszített tudományos hiteléből, ő maga sem tudományos tekintélyéből, ellenben a mű sokat nyert még a szakemberek szemében is érdekességben, élvezetességben, frappáns és lényegre mutató ötletekben. Munkája úgyszólván abszolúciót adott ama bocsánatos bűnömre, hogy tudománnyal, ismeretterjesztéssel kapcsolatban a humort merem említeni, sőt megkívánni.

S nem egyszerűen azért, mert a humor feloldja s ezzel könnyebben befogadhatóvá és megemészthetővé teszi az ismeretanyagot. Hiszen nevelőfilmről van

szó, amelynek nem elsőrendű feladata — mint többízben említettem — az ismeretközlés. Hanem sok minden egyébért.

A humoros ábrázolás — ha igazi a humor és igaz az ábrázolás — a leglényegesebb vonásokat képes megragadni, kiemelni és az alapvető összefüggésekre képes rámutatni, mégpedig a szemlélet groteszk, meglepő módja következtében, egyúttal igen maradandó hatással.

A humoros ábrázolás egyúttal sajátos szemléletmódot is jelent s a nevelőfilm éppen ezt a sajátos szemléletmódot keresi, hogy a nevelő tendencia ne idegen testként ékelődjön az ismeretanyagba, hanem áthassa annak minden mozzanatát.

A humoros ábrázolás egyben a szubjektív érdekeltség megteremtésének, a szemléltető (azaz filmalkotó) és a szemlélő (azaz az iskoláskorú néző) eleven, hatékony kapcsolatának egyik legjobb, legeredményesebb megteremtője. Az iskoláskorú nézők tele vannak robbanó energiával. Annak egyik felszabadítási formája a kalandos, fordulatos cselekményben való részvétel. Másik formája a felcsattanó nevetés. Az iskoláskorú néző friss, elfogulatlan tekintete sok olyan fonákságot fedez fel az életben, amit a felnőtt már megszokott és természetesnek tart, és ezeken a fonákságokon szívesen nevet. Tele van életörömmel, s hálás annak, aki lehetőséget ad számára, hogy életöröme jóízű nevetésben „realizálódjon". De tele van kajánsággal, kritikus szellemmel is, ezért szívesen mulat nem csak a világon, hanem önmagán is. Az iskoláskorú néző mindezek következtében állandóan nevetésre-kész állapotban van, és ez a potenciális vidámság szabadul fel a humor hatására.

Ennyi minden szól az ismeretanyag közlő nevelőfilm-fajták humoros, derűs, vidám, groteszk vagy szatirikus ábrázolásmódja mellett. Ami természetesen nem jelent valamiféle kizárólagos követelményt, csupán annyit, hogy a humor ott, ahol a téma és az alkotó igazi humoros látása indokolttá és lehetővé teszi, mindig elsőrendű nevelőeszköz. Kizárólagosságot már csak azért sem jelenthet, mert a humor minden áron való hajszolása feltétlenül az erőszakolt humorizáláshoz vezet, az izzadságszagú humorizálót pedig a kritikus tekintetű fiatal néző vajmi hamar tetten éri s a nevetségesség céltáblájává válik, ahelyett, hogy ő tenne valamilyen jelenséget nevetségessé, rajta nevetnek, ahelyett, hogy vele nevetnének.

Lényegében ugyanez áll a játék- vagy játékelemekkel rendelkező nevelőfilmekre is. Azzal a további kiegészítéssel, hogy a filmeknek egy jelentékeny része magának az iskoláskorú fiatalságnak az életével, konfliktusaival, problémáival foglalkozik. Olyan nézők elé tart tehát tükröt, akik eleve hajlamosak arra, hogy jóízűen nevessenek saját hibáikon, gyengeségeiken, fogyatékosságaikon. Hálásak annak, aki erre alkalmat ad nekik és nyilvánvaló, hogy a jellemző vonásokat élesen felnagyító és jellemzően torzító karikatúrában pontosabban magukra ismernek, mint az elemző ábrázolásban. Ugyanígy nyilvánvaló, hogy a nevetségessé tett jelenségtől könnyebb szívvel fordulnak el, mint attól, amitől morálprédikációkkal igyekeznek eltéríteni őket. S az is nyilvánvaló, hogy magukhoz közelebb állónak érzik azt, aki együtt nevet velük, mint aki az oktató, sőt, a kioktató szerepében lép eléjük.

IX.

A komikumtól a nagyképűség, a tragikumtól a kenetesség idegenkedik az ifjúsági, de különösen a gyermek-műfajok területén. S míg amaz az igazi komikumot, a vérbő humort kedélyes tréfálkozássá, addig emez a drámaiságot és valódi tragikumot érzelmességgé hígítja.

Végső fokon mindkettőnek közös a gyökere: az a szemlélet, amely a gyermekeket és fiatalokat olyan kis lényeknek tekinti, akikhez felülről lefelé, a jóindulatú kioktatás, a tanítóbácsis magyarázgatás hangján lehet és kell szólni, s akikkel a valóságot csupán desztillálva, sterilizálva szabad megismertetni. De ez nem nevelés, csak nevelgetés. És nem ábrázolás, csak szépítgetés.

A nevelőfilm nem csupán a humor, hanem a tragikum terén sem érheti be ennyivel.

Az a szemlélet, amely az életet konfliktus-mentesnek tűnteti fel és azt állítja, hogy az összeütközések valójában csak könnyen és simán megoldható összekoccanások, meghamisítja a valóságot, félrevezeti az iskoláskorú gyermekeket, és vértezetlenül hagyja őket a valóságban fellépő konfliktusokkal szemben. A túlzott tapintat rossz nevelési tanácsadó, mert azt sugallja, hogy a gyermekeket és fiatalokat óvni kell a megrázkódtatásoktól. Holott súly alatt nő a pálma ! S a terhelés fokozza a lélek erejét. A megdöbbentés, a megrázkódtatás, az igaz tragikum pedig nagy nevelő erő.

Annál is inkább az, mert a gyermekekben és fiatalokban mély együttérzés él az elnyomottak, a megcsúfoltak, az üldözöttek, a kisemmizettek iránt. Szívük a gyöngéké és szenvedőké, de egyúttal a hősöké is, akik lehetnek az igazság ügyének hatalmas, legyőzhetetlen képviselői, de lehetnek maguk is kicsinyek és gyöngék, akik ennek ellenére szembe szállnak a náluk erősebbekkel, a jóért folyó harcban.

Szinte a végtelenségig lehetne sorolni, milyen nevelési lehetőségeket kínál az iskoláskorú fiatalok ösztönös igazságérzete, együttérzése, felhalmozott energiából következő tett-, sőt hőstett-vágya: a szocialista humanizmustól a népek közötti békén és barátságon keresztül egészen a cselekvő ember legjobb jellemvonásainak elmélyítéséig. De ez a nevelőhatás csak éles konfliktusok, drámai összeütközések során nyilvánulhat meg.

A nevelőfilmnek továbbá azért is keresnie kell az éles, kemény konfliktusokat, mert azokban mintegy összesűrűsödik és robbanásszerűen tisztázódik számtalan élet-helyzet. A drámai konfliktus tömény, a nyájas mellébeszélés híg. Az előbbi tömör, az utóbbi szószátyár. A nevelőfilmnek pedig, sajátos feladatai következtében, a lehető legnagyobb tömörségre, töménységre, sűrítésre kell törekednie, hogy egy meglehetősen szűken mért időegységen — átlagosan mintegy húsz percen — belül érje el a kívánt mély hatást.

Bátran és határozottan kell tehát keresnie az időben tömör, érzelmi hatásban tömény drámai konfliktusokat, s nem szabad idegenkednie a tragikus mozzanatoktól sem.

Félreértések elkerülésére le kell szögezni, hogy ez a követelmény nem jelent holmi szadizmus-hajszolást, naturalista módon ábrázolt kínzások, szenvedések, gyötrelmek halmozását. Az effajta ábrázolási eszközökről már kiderült, hogy a fiatal, de főképpen a gyermek nézőket csak megrettentik, és esetleg hosszú időre elriasztják az audio-vizualitástól. A gyermek-nézők körében lefolytatott majd minden hatásvizsgálat talál olyan óvodásokat vagy kisiskolásokat, akikre már a népmese-filmek boszorkány vagy gonosz varázsló alakjai is sokk- hatást gyakoroltak s irtózat támadt bennük, de nem a boszorka, hanem maga a film iránt.

A nevelőfilmnek óvakodnia kell az efféle sokk-hatásoktól, hogy annál gazdagabban és bátrabban élhessen, akár a tragikumig fokozott drámai konfliktusok nagy és értékes nevelőhatásával, a katarzissal.

Kimondhatjuk, hogy a nevelőfilm általában megkövetelheti az erőteljes komikai vagy határozott tragikai (esetleg tragikomikai) hangvételt, szerkezetileg

pedig a tömör expozíciót, amelynek konfliktus-helyzete sűrítve tartalmazza az adott pedagógiai probléma tipikus vonásait; a konfliktus éles logikával végigvitt, főleg csomópontjaiban ábrázolt kibontását; majd a robbanásszerű gyorsasággal kibontakozó, meggyőző végkifejletet. Minden epizódnak szorosan illeszkednie kell az egészbe, mellőzve minden mellékest, lényegtelent és főleg félrevezetőt.

XI.

Az ilyen szerkezet gondos alkotói mérlegelést követel meg — de nem a művészi színvonal kárára, hanem javára.

Az alkotói mérlegelés, a cselekmény felépítésén túl abban nyilvánul meg, hogy igyekszik kiküszöbölni a film egészéből és részleteiből minden felesleges, azaz nem feltétlenül szükséges, minden mellékes és minden olyan mozzanatot, amely zavaró vagy félrevezető lehet. A film vázának emiatt sokkal puritánabbnak kell lennie, mint akár egy felnőtt-film, akár egy gyermek- vagy ifjúsági film esetében. S ez nem csupán a játékfilmekre, hanem a többi kategóriákra is áll.

A vetítés körülményei által megszabott méterhossz már eleve egyenesvonalú, egy-, legfeljebb két szálon bonyolított cselekményt tesz lehetővé. De még az ilyen cselekményvezetésen belül is mindig kínálkozik az alkotó számára olyan epizód, amely nem kapcsolódik ugyan szorosan a cselekményhez, de jellemfestő, környezetábrázoló, hangulatteremtő szépsége, kifejezőereje miatt közelebb áll az alkotó lelkéhez-szívéhez, mint esetleg a mondanivaló szempontjából fontosabb momentum. Mégis meg kell tagadnia önmagát s nem csupán a könyörtelenül parancsoló méterhossz miatt, hanem azért is, mert egy-egy ilyen momentum könnyen eltereli, szétszórja a figyelmet s dekoncentrálttá teheti a nézőt.

Számos film-hatásvizsgálat közös tapasztalata, hogy a gyermekek mintegy nyolc—kilenc éves korukig (sokan még azon túl is) valójában csak egymástól független jelenetek, mozzanatok sorozatának látják a filmeket (vagy a tv-játékot), emlékezetükben csak cselekménytöredékeket őriznek meg, s ez csupán fokozatosan változik meg, míg a néző eljut az egésznek a megfigyeléséhez és áttekintéséhez. A másik, ehhez a megfigyeléshez kapcsolódó tapasztalat, hogy az iskoláskorú nézők — itt korhatárt megállapítani igen nehéz — szemében igen nagy figyelemfelhívó ereje van egy-egy olyan szereplőnek, aki képzeletvilágukhoz közel áll, aki rokonszenves nekik. Ha gyermekszereplőt pillantanak meg, képzeletükben azonnal azt teszik meg a történet főhősévé, s mindvégig így őrzik meg, tekintet nélkül a cselekményben valóban elfoglalt helyére. De még egy kutya felbukkanása is előidézheti az egyensúly megbomlását. Egy angol ifjúsági film azért bukott meg közönsége előtt, mert az elején feltűnt egy kutya — amit a rendező kizárólag az utcahangulat megteremtésére szánt. S a nézők attól fogva állandóan a kutya visszatérésére vártak. S mivel nem tért vissza, csalódásuk az egész filmet megbuktatta.

Az egybehangzó tanulságok arra intik a nevelőfilm alkotóját, hogy bármily nehéz szívvel is, de mondjon le a fent említett mozzanatokról, bármily szépek, kifejezőek legyenek is. De mondjon le a nem feltétlenül szükséges alakok szerepeltetéséről is. Egy-egy epizódfigura beiktatása gyakran megold valamilyen alkotói problémát; kibeszélő partner a főhős számára, szimbolikus figura, aki túlmutat önmagán a film főmondanivalója felé, pozitív vagy negatív ellenpéldája valamelyik főalaknak, az alkotó szócsöve stb., de felléptetése azzal a kockázattal jár, hogy nézői éppen vele identifikálódnak s ezért várják visszatértét, holott

soha többé nem bukkan fel. Ez pedig megzavarja, megbontja kapcsolatukat a film egészével, tehát a mondanivaló, azaz a pedagógiai szándék egészével is.

Ez a követelmény azonban nem csupán az epizódalakokra vonatkozik, hanem a főfigurákra is, mert e követelmény egyértelmű a figyelem koncentrálására való törekvéssel és a figyelemmegoszlás elkerülésével. Az ideális szerkezet csupán egy pozitív hőst és egy ellenlábast léptet fel. Ez megnehezíti az alkotó, de megkönnyíti a néző dolgát, mert a viszonylatok tisztázottak, s az identifikáció úgyszólván automatikusan lép fel. Abban az esetben viszont, ha elkerülhetetlen egynél több pozitív hős és egynél több ellenlábas szerepeltetése, akkor azok lehetőleg csupán akkor jelenjenek meg, amikor ténylegesen is belépnek a cselekménybe, azaz: akcióba lépésük sorrendjében. S ilyenkor, bár igen röviden és lényegre törően, de tisztázni szükséges körülményeiket, hovatartozásukat, a cselekményben elfoglalt pozíciójukat, egyéniségüket. A szereplők egyenkénti belépése a cselekménybe s fellépésük pillanatában, pozitív vagy negatív töltésük, kilétük, stb. tisztázása megakadályozza a dekoncentrációt, a cselekmény főszálára összpontosítja a figyelmet, illetve nem engedi azt szétszóródni, s megkönnyíti a néző dolgát.

Alkotói szempontból ott válik az ily módon megkomponált nevelőfilm izgalmas feladattá, ahol két végletet kell nem csupán összeegyeztetni, hanem összeötvözni. Az egyik véglet: az iskoláskorú nézők hajlamaival, vérmérsékletével összehangzó kalandos, fordulatos, izgalmas cselekmény, a tevékeny és nagymértékben egyértelmű cselekvő hős, illetve ellenlábása — s mindez nagymértékben romantikus jellegű. Az iskoláskorú nézők felfogóképességét, koncentráló képességét figyelembe vevő céltudatos, lényegre törő, majdhogy puritán megvalósítás viszont realista ábrázolást követel meg. S a kettőnek nem gyöngítenie, hanem erősítenie kell egymás hatását.

Az említett, lényegre törő, majdhogy puritán megvalósításnak ki kell terjednie a film minden érzelemkeltő mozzanatára. Nem csak a színészi ábrázolásra, amely ugyancsak különleges erőfeszítést kíván az alakító művésztől, hogy megtalálja az egyensúlyt az érzelmek és indulatok, a különböző jellemvonások, szándékok reálisan árnyalatos és romantikusan szélsőséges ábrázolása között, s hogy erős és mély érzelmi-indulati reakciókat kiváltva ne lépje át a határt, amely az érzelmet az érzelmességtől, sőt érzelgősségtől elválasztja.

A fiatalkorú néző ugyanis épp oly könnyen megríkatható, mint megnevettethető. Egy árnyalati ripacskodás épp oly kevéssé téveszti el hatását, mint egy csipetnyi kulisszahasogatás, vagy könnyfacsarás. Ez érthető, hiszen az iskoláskorú gyermekek és fiatalok ízlése még kialakulatlan. Megvan bennük a reagálás frissesége, spontaneitása, s a különböző műalkotások dolga — így a nevelőfilmeké — egyebek közt az is, hogy ízlését csiszolják, érzelmi életét megszilárdítsák, reagálásait biztos alapra helyezzék.

Ezért tanácsos tartózkodni a gyermek- és ifjúsági filmben általában, de a nevelőfilmben speciálisan is, minden olyan hatástól, amit a felnőtt néző (megfelelő lelki és esztétikai kultúra birtokában) helyesen értékel, de az iskoláskorú néző félreérthet. A kísérőzene túlságos érzelemgazdasága például egy természetfilm esetében, egyszerűen meghamisíthatja a film tényközléseit. Egy vírító rózsacsokor, kobaltkék ég elragadtatásba ejtheti és lelkében visszájára fordíthatja a jelenet (vagy az egész film) hangulatát. Egy szép ruha, egy csinos arc megtéveszthet a szereplő jellemét illetően, mert még nem tud vagy nem képes elég nagy biztonsággal, különbséget tenni külső és belső szépség, igazi szépség és giccs között.

A puritánság, tartózkodás, a visszafogottság tehát ezeknek az elemeknek az alkalmazásánál is olyan követelmény, amely ugyanakkor együtt jár önmaga ellentétével: a mély érzelemkeltéssel, az őszinte indulatok kiprovokálásával, a valódi szépség megcsodáltatásával.

Az alkotónak egyetlen ponton kell teljes mértékben deferálnia nézői előtt s lábhoz tenni a fegyvert. Ez pedig a kedvező kimenetel, a boldog vagy legalábbis a konfliktust megoldó vég.

Ez a szabály általános érvényű, minden kivétel kizárásával, körülbelül a pubertáskorig s még azután is nagymértékben irányadó. És általános érvényű minden műfajra. A róka nem falhatja fel a kis csibét vagy kis nyuszit, a farkas a kismalacot, sem rajzfilmben, sem természetfilmben. S ha már felfalta, akkor bünhődnie kell azzal, hogy csapdába esik vagy a vadász golyója leteríti. A rossz nem diadalmaskodhat sem a mesefilmek boszorkányának, sem a történelmi filmek labancának, sem a mai témájú filmek huligánjának alakjában. Ez ellen egyértelműen tiltakozik az iskoláskorú nézők ösztönös igazságérzete, jó utáni vágya és az a meggyőződése, hogy az életben a jónak el kell nyernie jutalmát, a rossznak a büntetését, nem holmi isteni igazságszolgáltatás kegyéből, hanem hősi küzdelem árán.

Joga van ehhez a meggyőződéshez. És senki se jogosult megfosztani tőle, legkevésbé a szocialista pedagógus, aki a maga munkaterületén ugyanúgy hisz a jó diadalában, mint tanítványa. S ez a „jó", a szocialista nevelés. Marxistának lenni egyébként — foglalkozástól, hivatástól függetlenül — egyértelmű a nevelésbe, az ember átformálhatóságába vetett hittel s azzal a dialektikus optimizmussal, hogy a nevelés és körülmények által átformált ember képes megváltoztatni maga körül a világot, olyanná, amelyben a jó végül mindenkép elnyeri jutalmát. Így hát végső fokon iskoláskorú nézőink ösztönös igazságérzete, szívből fakadó vágya találkozik nem csak pedagógusaink, hanem minden szocialista módon érző és gondolkodó ember meggyőződésével. S a jó vég nem csak lélektanilag, hanem történelmileg is indokolttá válik.

*

Függelékként, néhány forgalomban levő rövidfilm kapcsán, szeretnék rámutatni arra, hogy nem kell megvárni a speciális nevelőfilm-gyártás megindulását ahhoz, hogy magát a nevelőfilmet bevezessük az iskolai nevelésben. A forgalomban levő rövidfilmek rendszeres és módszeres átvizsgálásával egész sor nevelőfilmnek alkalmas munkát lehet találni már jelenleg is. Természetesen csakis rövidfilmek jöhetnek számításba, mert a nagy játékfilmek nem felelnek meg annak a követelménynek, hogy egy tanóra keretén belül vetíthetők és megvitathatók legyenek. Igaz, jónéhány nagy játékfilmből lehet, átvágással, nevelőfilmet nyerni, de ez már egy későbbi munka. Megjegyezni kívánom még, hogy az alábbiakban nem javaslatot, csupán tájékoztatást szeretnénk nyújtani, rámutatva a lehetőségekre.

1. *Az általános iskola 1—3 osztálya számára* (animációs filmek):

A kis kakas (szovjet). A hencegő Petykát azok a kis állatok mentik ki szorult helyzetéből, akiket lenézett és bántalmazott. Alkalmas a gyermeki hencegés ellenszenvessé tételére, a gyöngék, lenézettek értékének megmutatására.

Az irigy medvebocs (szovjet), aki meglakol irigységéért, alkalmas a gyermeki irigység, önzés káros, hibás voltának felismertetésére.

Én rajzoltam az emberkét (szovjet). A hazugság csodabirodalmában tett látogatás az igazmondás erejét, az oly könnyűnek látszó hazudozás ingatag és hiábavaló voltát bizonyítja.

A bűvös ecset (kínai). A kis festő nem hajlandó bűvös ecsetjét a császár szolgálatában forgatni. Példája a kicsinyek helytállásának erejét, jelentőségét, szépségét nyújtja a kis nézőknek.

Peti és a gépember (magyar). Két gyerek és egy dakszli besurran a feltalálóhoz és hozzánemértésükkel mindent összerombolnak. Nevelőhatás: a túlzott és tekintélyt nem ismerő kíváncsiság leküzdésére.

2. *Az általános iskola 4—7. osztálya számára* (játék és dok. filmek)
Nevető sárkány (csehszlovák). Az árva cigányfiúcska története a faji elfogultság elleni nevelésre használható fel.
Az ifjúság porondja (szovjet). A moszkvai artistaképző intézetben tett látogatás arra nevel, hogy a látszólag legkönnyedebb és legcsillogóbb produkciók mögött is kemény munka és tanulás van. És éppen annak az eredménye a könnyedség.
Szánkó (magyar). A világsikerű kisfilm igen hatásosan használható fel arra, hogy megértesse: a játéknál, szórakozásnál nagyobb öröm másoknak örömet okozni, másokkal jót cselekedni.
Megint kettes (szovjet). Polja igazságtalannak tartja a kettesét, de a film során meggyőződik igazságosságáról. Nevelőfilmként az önkritika fejlesztésére, az igazságosság fogalmának tisztázására alkalmas.
Az ötkoronás (csehszlovák). Az elveszett és megkerült ötkoronás filmtörténete vitafilmnek is alkalmas, mert a főhős vívódása közben, hogy mire fordítsa a megkerült (és nem őt illető) ötkoronást, a vetítést félbe lehet szakítani, vitát rendezni arról, hogy: te mit tennél a helyében s a vita után levetíteni a befejezést.
3. *Az ált. isk. 8. osztálya és a középiskola 1—4. osztálya számára*
Cigányok (magyar). A közismert, nagyhatású kisfilm a faji elfogultság elleni nevelésben alkalmazható, magasabb fokon, mint az előző kategória „Nevető sárkány"-a.
Vigyázat mázolva (magyar). A kis szatíra az ebben az életkorban kiütköző giccsszeretet, a giccsrajongás ellen használható fel eredményesen.
Félreértés (jugoszláv). A tárlatra tévedésből beküldött köszörűkövek „művész" sikere felhasználható a sznobizmus, a 16—18 éves korban fellépő modernség-rajongás ellen.
Eljegyzés (magyar). A menyasszonyát lopással gyanusító fiatal munkás története azt példázza, hogy aki bizalmatlan az embertársai iránt, az végül egyedül marad. Nevelőhatása az egyénekbe és a közösségbe vetett bizalom erősítésére használható fel.
Kilenc perc (magyar). A volt szerelme udvarlójával mérkőző ökölvívó dilemmája vitafilmnek is alkalmas. A végkifejlet előtt megállítható. Vita arról, hogy a helyében ki hogyan cselekedne: a bosszúvágy vagy a sportszerűség vonzásának engedne? A vita után következhet a befejezés vetítése.

A 2. és 3. korosztálynak haszonnal vetíthető a *Film a filmről* (magyar) és *A mozi története* (angol). Mindkét film közelebb hozza a nézőkhöz az alkotás folyamatát és a sajátos formanyelvet s ezzel elősegíti általában a film jobb, mélyebb megértését s speciálisan a vetítésre kerülő nevelőfilmek avatottabb elemzését, illetve a bennük rejlő nevelő tendencia hatékonyabb kiaknázását.

De — ismétlem — mindez csupán néhány, úgyszólván találomra kiragadott példa annak bizonyítására, hogy az archivumokban felkutatásra és hasznosításra vár nem egy olyan alkotás, amely eredményesen alkalmazható lenne az iskolai nevelésben.

László Hárs

LITERARY AND ARTISTIC PROBLEMS OF THE EDUCATIONAL FILM

Educational films are — according to the opinion of the author — films the purpose of which is a resolute influencing of pupils of 6—18 years. Some categories of them belong to the frame of film art, others do not. Their common feature is the powerfulness of the psychological-pedagogical impact as well as the characteristic property that they can be applied together and in harmony with other effects of pedagogical activity at the optimally determined moment. The educational film is psychologically correct and pedagogically effective, if it raises its problems sharply and solves them unequivocally. Its type can be that of a report-, document-, popular scientifique- or instructional-film, as well as that of a puppet — an animated cartoon — or a feature-film, too. The author discusses the requirements to be fulfilled in order to give by the educational film an unequivocally positive guidance and support to the young spectator considered as a personality to be formed by himself.

Ласло Харш

ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО КИНО

Под воспитательным фильмом автор понимает такие фильмы, целью которых является целенаправленное воздействие на школьников в возрасте от 6 до 18 лет. часть из них относится к кругу художественных фильмов, другая не относится. Общей чертой их является интенсивность психологического, педагогического воздействия, и та особенность, что за определенный, оптимальный промежуток времени их можно использовать вместе и в соответствии с другими видами педагогического воздействия. Воспитательный фильм является психологически верным, а педагогически эффективным в том случае, если он ставит проблему остро, и разрешает ее однозначно. Жанр его может быть: репортаж, документальный, научно-популярный или учебный фильм, но может быть также и мультипликационный, кукольный или обычный игровой фильм. Автор перечисляет те требования, которым должен удовлетворять воспитательный фильм, чтобы юный зритель получил положительный пример и верное направление в процессе самовоспитания.

KOKAS KLÁRA

A RELATÍV SZOLMIZÁCIÓS MÓDSZER HATÁSA 3–8 ÉVES GYERMEKEK SZEMÉLYISÉGÉNEK FORMÁLÁSÁRA*

A zenei képességek fejlesztése a relatív szolmizáció módszerével kisgyermek korban elkezdve igen eredményes. Ez az eredmény megfigyeléseink szerint a dallam- és ritmusfordulatok rögzítésén, változatos elmélyítésén alapul. Ez az elmélyítési mód sokféle ingert közvetít az idegpályákon, ezáltal széles körű transzferhatást eredményez. Ismert pedagógiai tapasztalat, hogy a tehetség mutatója a transzfer szélessége, amelyet a gyermek az oktatásban elér. Minél magasabb szinten áll valamely speciális képesség, annál szorosabb a kapcsolata az általános tehetséggel. Általános tehetség fejlesztésén értjük a gyermek intellektusával egységben valamennyi egyéb tulajdonságának fejlesztését, melynek része emocionális szférája, temperamentuma, fogékonysága, tevékenységének tónusa, tempója.

Mindennapos megfigyeléseink arra ösztönöztek bennünket, hogy összehasonlító vizsgálatokat végezzünk azonos korú gyermekcsoportok között. Így került sor a szombathelyi vizsgálatokra, amelyeket 100 szombathelyi óvodás korú gyermekkel végeztünk 1962—1964-ig. Ezek a vizsgálatok megmutatják, hogy a zenei képzésben részesült 50 gyermek mellkastágulásban, légzéskapacitásban, gimnasztikai gyakorlat megtanulásában, számtani készségben, tanulékonyságban jobb a kontrollként választott, minden vonatkozásban jól gondozott és tanított, azonban ilyen speciális zenei képzésben nem részesült 50 gyermeknél. Ezeket az eredményeket az 1964-ben megtartott budapesti ISME konferencián ismertettük.

Az 1963—1964-es tanévben figyelemmel kísértük azokat a gyermekeket, akik Szombathelyen énekes óvodából énekes iskolába kerültek. Ebben a tanévben ők már második osztályba jártak, 7—8 évesek voltak. Újabb vizsgálatsorozatunk tárgya a számtani készség és a helyesírással kapcsolatos megfigyelőkészség volt. A szombathelyi énekes osztályhoz a számtani vizsgálatban két kontroll osztályt választottunk, helyesírási megfigyelésben hármat. A számtani feladatsor két alkalommal készült el, a helyesírási nyolc feladatsorból állt. A vizsgálatban résztvevő alsótagozati szakfelügyelő véleményében annak adott kifejezést, hogy a legnagyobb különbség zenei és párhuzamos osztályok között a tanulók magatartásából adódott. A zenei osztály tagjai rendkívül gyorsan felkészültek, pontosan és figyelemmel dolgoztak és a munkát semmiféle felesleges kérdezgetéssel nem zavarták. Amíg a zenei osztályban a tinták, füzetlapok kiosztása, a felkészülés átlag 8—12 perc alatt történt, addig a kontroll osztályok mindegyike 10—17 percnél többet fordított erre. (A továbbiakban a zenei osztályt *Z*-vel, a kontroll osztályt *K*-val jelöljük.) A *K* osztályban a nevelő sokkal

*Az előadás az 1966. évi zenepedagógiai konferencián (Interlochen, USA) hanzott el.

többet magyarázgatott a feladatok megoldása előtt, és a gyermekek újra és újra megkérdeztek olyasmit, amit már előbb megbeszéltünk velük.

(„Hova írjuk a dátumot? Mennyi margót hagyjunk? Minden oldalra írjunk? Új sorban kezdjem?" stb.)

A számtani feladatokat a II. osztályban a májusban éppen soron levő anyagból választottuk. Az eredményeket a következő táblázat ábrázolja:

Egy gyermekre eső hibák átlaga az első feladatban:

Z első feladatában	1,53	megoldási idő	18,6 mp
K (Hámán) II/A	5,08	megoldási idő	32,9 „
K (Hámán) II/B	5,43	megoldási idő	24,19 „

Második feladatban az egy tanulóra eső hibák átlaga

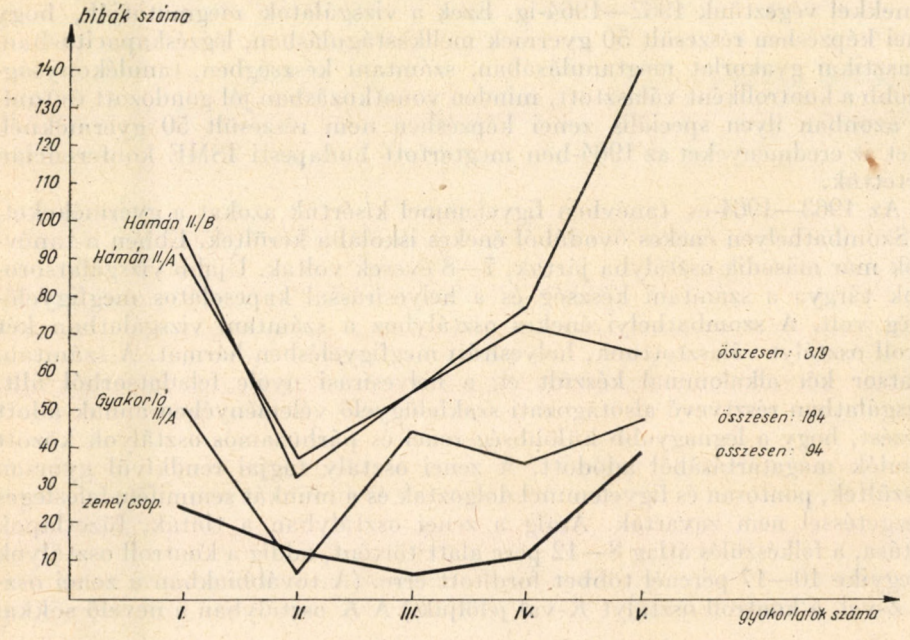
Z	1,08	megoldási idő	16,08 nap
K (Hámán) II/A	2,8	megoldási idő	27,0 „
K (Hámán) II/B	2,78	megoldási idő	15,36 „

A helyesírással kapcsolatos megfigyelőkészség vizsgálata hétféle feladatból állt:

hosszú és rövid mássalhangzós és magánhangzós szavak, mondatok hallás utáni, ill. képről történő leírása, hosszú magánhangzós és mássalhangzós szavak gyűjtése és leírása emlékezetből.

Az eredményeket az *1.* és *2. sz.* ábra tünteti fel.

Megjegyzendő, hogy a zenei csoportban egy-egy szó leírása átlagban 15—20 másodpercig tartott, míg a kontroll osztályokban az átlag idő 30 másodperc



1. ábra

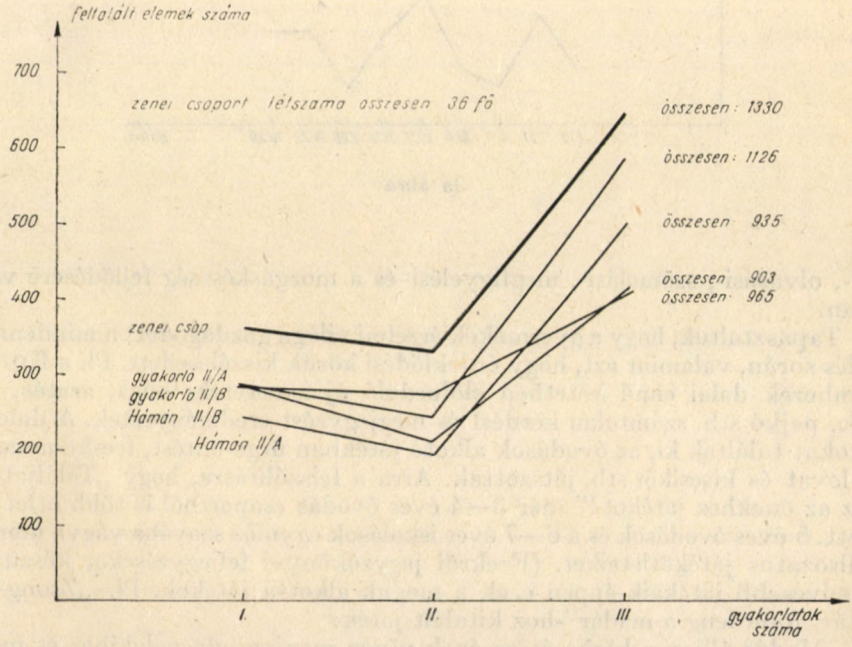
körül volt. A zenei osztály a hallás utáni dallamjegyzésben sajátította el könnyedségét és lendületes tempóját.

Ezeknek a megfigyeléseknek eredményeként az 1965—1966-os tanévben engedélyt kaptunk arra, hogy egy budapesti nevelőotthonban (II., Cseppkő út 74. sz.) zenei csoportokat indítsunk. A nevelőotthonokban olyan gyermekeket helyeznek el, akiket szociális körülményeik miatt nem hagyhatnak a családban (szülők válása, betegsége, alkoholizmusa, börtönbüntetése stb.). A gyermekek helyzetükből adódóan több-kevesebb érzelmi sérülést hoznak magukkal, néhányan szomatikusan és pszichésen is retardáltak, meglehetősen nehezen kezelhetők. Érzelmi sérüléseik következtében rendkívül szeretetigényesek, emocionális élményekre érzékenyen reagálnak. Azt tapasztaltuk, hogy szellemileg nem maradnak el a családban nevelkedő gyermekek mögött abban az esetben, ha az oktatás tárgya és módja leköti érdeklődésüket.

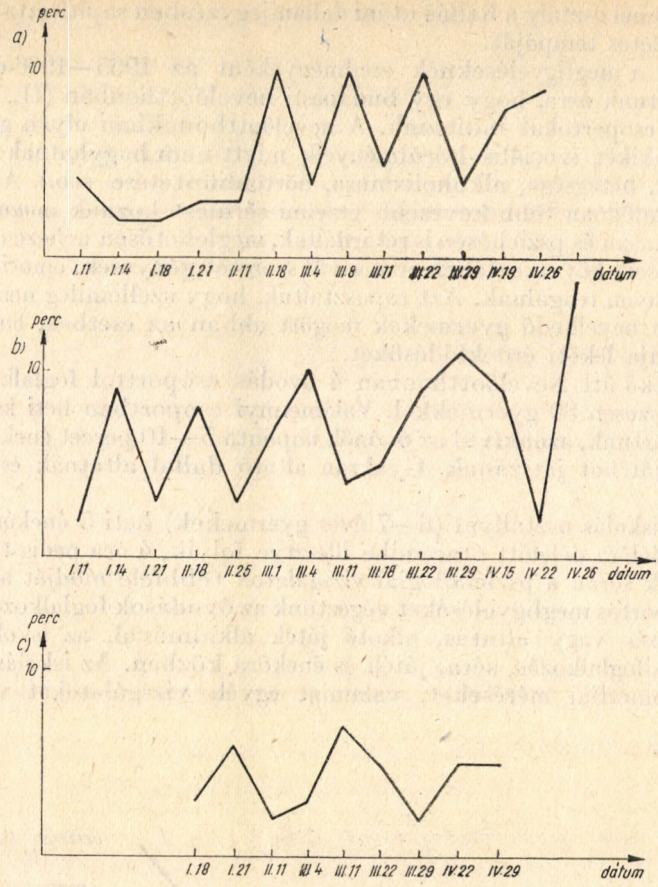
A Cseppkő úti Nevelőotthonban 4 óvodás csoporttal foglalkozunk 3—6 éves korig, összesen 80 gyermekkel. Valamennyi csoportban heti kétszeri ének foglalkozást tartunk, azonkívül az óvónők naponta 5—10 percet énekelnek velük vagy énekes játékot játszanak. Gyakran altató dallal altatnak és énekszóval ébresztenek.

Az első iskolás osztállyal (6—7 éves gyermekek) heti 5 énekórát tartunk, ebből kétszer félóra délelőtt órarendbe illesztve folyik, 4 óra pedig tanítás után.

Munkánk során a pszichológiai vizsgálatok többféle módját alkalmaztuk. Egyéni és csoportos megfigyeléseket végeztünk az óvodások foglalkozásain, séták, énekes ébresztés vagy altatás, alkotó játék alkalmával, az iskolában pedig tanítás, szabadfoglalkozás, séta, játék és énekóra közben. Az iskolásokkal ezenkívül antropometriai méréseket, valamint egyéb vizsgálatokat végeztünk a



2. ábra

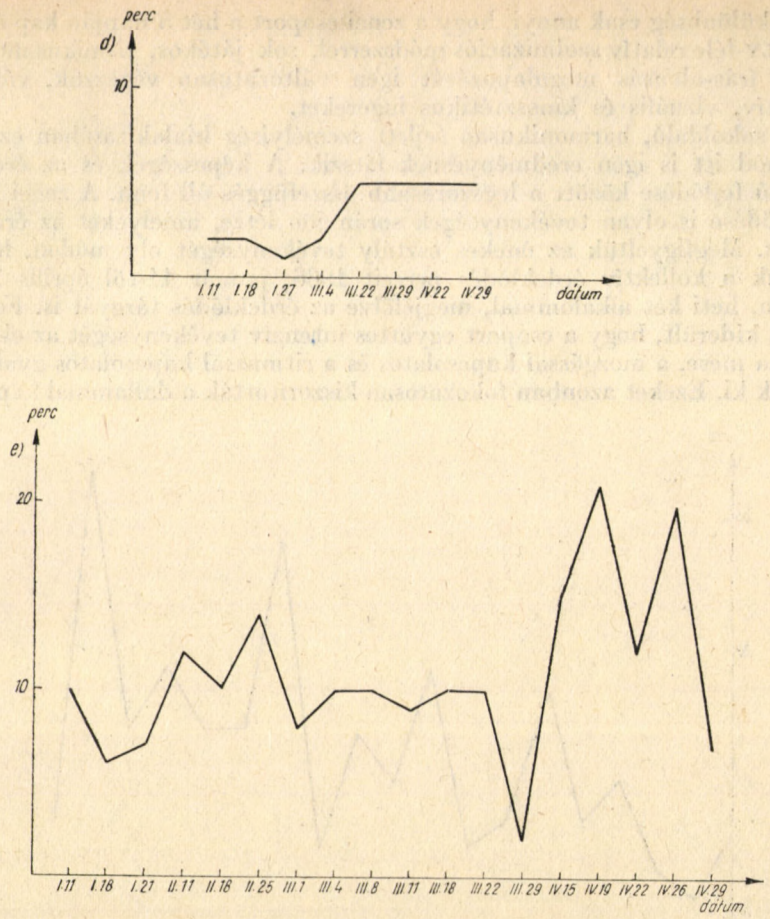


3a ábra

zenei-, olvasási-, számolási-, megfigyelési- és a mozgáskészség fejlődésére vonatkozóan.

Tapasztaltuk, hogy a gyermekek érzelmi világa gazdagodott a mindennapos éneklés során, valamint azt, hogy érdeklődési körük kiszélesedett. Pl. a KODÁLY: Kisemberek dalai című kötetben előforduló új ismeretek: búza, aratás, ürge, fecske, pejkó stb. számtalan kérdést és megjegyzést eredményeztek. A dalokhoz játékokat találtak ki, az óvodások alkotó játékban ürge-öntést, fecske-mamát és fiát, lovat és kiscsikót stb. játszottak. Arra a felszólításra, hogy „Találjatok ki ehhez az énekhez játékot!" már 3—4 éves óvodás csoportból is több ötlet származott. 5 éves óvodások és a 6—7 éves iskolások egymás szavába vágva mondják el változatos játékötleteiket. (Ezekről jegyzőkönyvi feljegyzéseket készítünk.) Legkedvesebb játékaik éppen ezek a maguk alkotta játékok. Pl. „Zsong-bong a határ, fönn leng a madár"-hoz kitalált játék:

„Madár álljon a körbe és az ének végén menjen oda valakihez és madárnyelven beszéljen vele." A nagycsoportos óvodások fáradhatatlanok az ötletek-



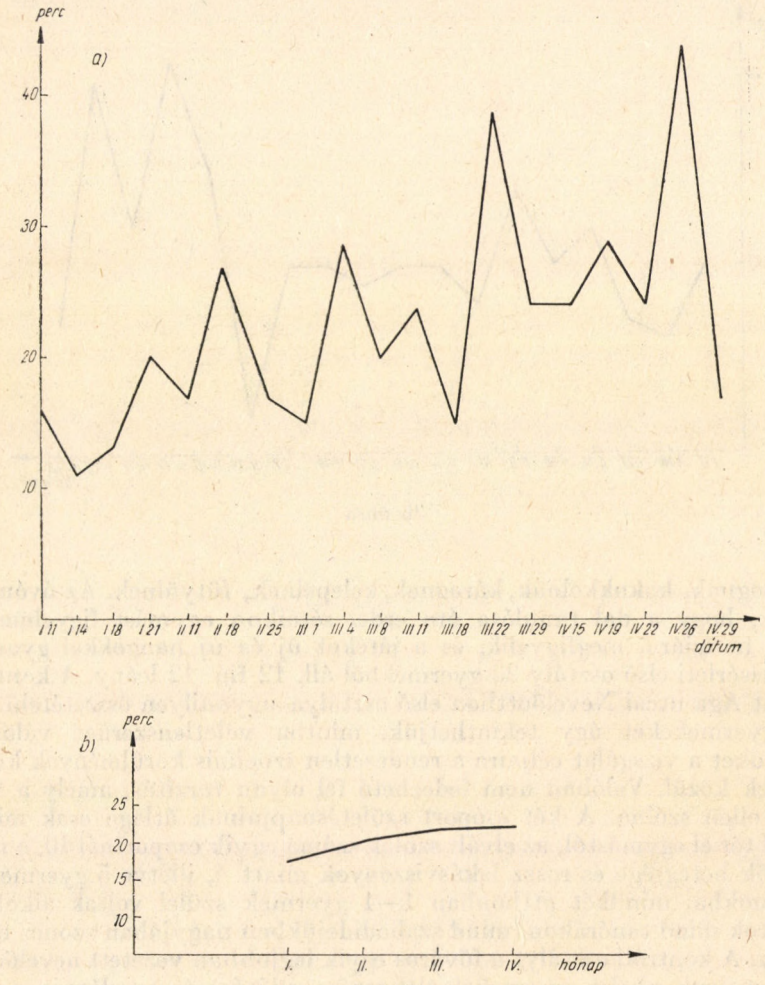
3b ábra

ben: csipognak, kakukkolnak, kárognak, kelepelnek, fütyülnek. Az óvónők megjegyezték, hogy a dal tanulása óta erdei sétáikon egymást figyelmeztetik a madarak hangjára, megfigyelik, és a játékot új és új hangokkal gyarapítják.

A kísérleti első osztály 23 gyermekből áll, 12 fiú, 12 leány. A kontrollként választott Aga utcai Nevelőotthon első osztálya ugyanilyen összetételű. A megfigyelt gyermekeket úgy tekinthetjük, mintha véletlenszerűen választottuk volna ki őket a vizsgálat céljaira a rendezetlen szociális körülmények között élő gyermekek közül. Valóban nem fedezhető fel olyan torzítás, amely a véletlenszerűség ellen szólna. A két csoport születésnapjainak átlaga csak mintegy 2 hónappal tér el egymástól, az elvált szülők száma egyik csoportnál 10, a másiknál 9, a szülők betegsége és rossz lakásviszonyok miatt 4, illetve 5 gyermek került az otthonokba, mindkét otthonban 1—1 gyermek szülei voltak alkoholisták. A csoportok mind tanórákon, mind szabadidejükben nagyjában azonos beosztásban élnek. A kontroll osztályt a főváros egyik legjobban vezetett nevelőotthonából választottuk, ahol a gyermekek élelmezése, ellátása és nevelése igen jó.

A különbség csak annyi, hogy a zenei csoport a hét 5 napján kap énekórát a KODÁLY-féle relatív szolmizációs módszerrel, sok játékos, ritmikus mozgással. A zenei írás-olvasás megalapozását igen változatosan végezzük, váltogatva az auditív, vizuális és kinesztétikus ingereket.

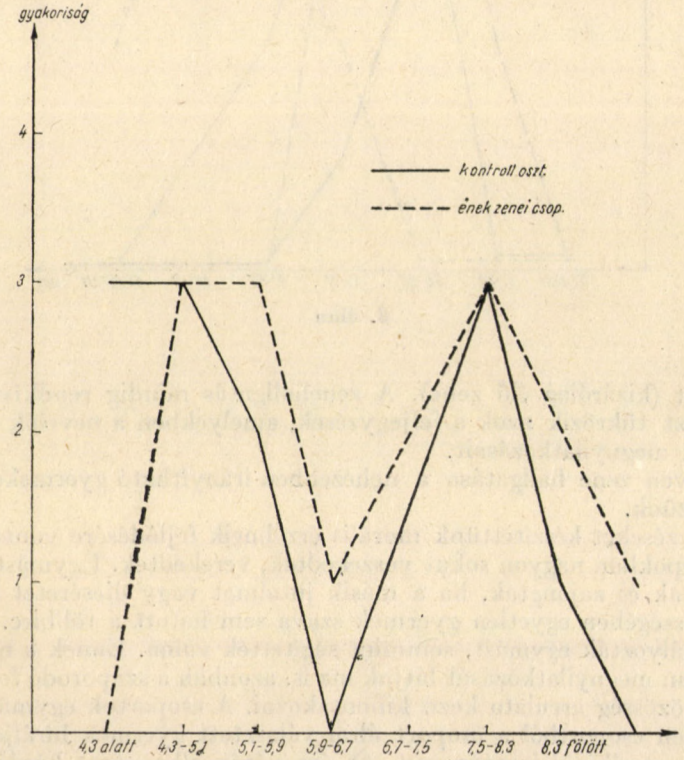
A sokoldalú, harmonikusan fejlett személyiség kialakításában ez a fajta képzésmód itt is igen eredményesnek látszik. A képességek és az érdeklődés sokoldalú fejlődése között a legszorosabb összefüggés áll fenn. A zenei képességek fejlődése is olyan tevékenységek során jön létre, amelyeket az érdeklődés ösztönöz. Megfigyeltük az énekes osztály tevékenységét oly módon, hogy feljegyeztük a kollektív érdeklődés perceit 1966. január 11-től április 29-ig 19 énekórán, heti két alkalommal, megjelölve az érdeklődés tárgyát is. Feljegyzéseinkből kiderült, hogy a csoport együttes intenzív tevékenységét az első hónapokban a mese, a mozgással kapcsolatos és a ritmussal kapcsolatos gyakorlatok váltották ki. Ezeket azonban fokozatosan kiszorították a dallammal kapcsolatos



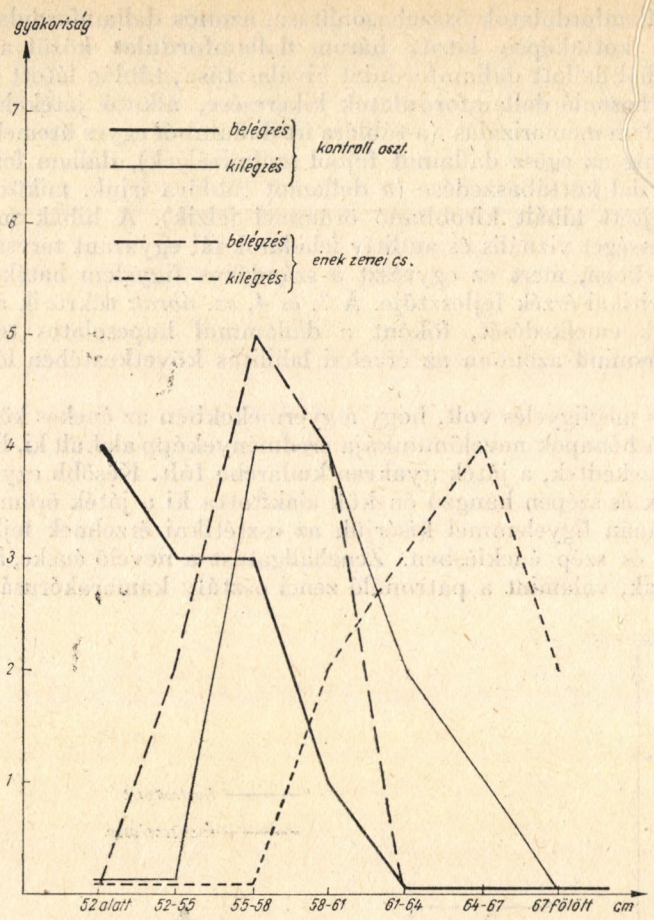
4. ábra

feladatok: dallamfordulatok összehasonlítása, azonos dallamfordulatok gyűjtése emlékezetből, kottaképen látott három dallamfordulat közül a hangszerről vagy dúdolásból hallott dallamfordulat kiválasztása, táblán látott dallamból az azonos vagy hasonló dallamfordulatok kikeresése, alkotó játékok dallammal-ritmussal, dallam memorizálás (a táblára írt dallamból egyes ütemeket kitörlünk mindaddig, míg az egész dallamot fejből szolmizálják), dallam felismerés kézjelről, tanult dal kottábaszedése (a dallamot táblára írjuk, miközben a tanító készakarva ejtett hibáit kirobbanó örömmel jelzik). A hibák megfigyelésére irányuló képességet vizuális és auditív feladatoknál egyaránt tervszerűen neveljük a gyermekben, mert ez egyrészt a szándékos figyelem hatékony segítője, másrészt a kritikai érzék fejlesztője. A *3. és 4. sz. ábrák* tükrözik az érdeklődés intenzitásának emelkedését, főként a dallammal kapcsolatos tevékenységek terén, egyszersmind azonban az érzelmi labilitás következtében létrejött ingadozásokat is.

Érdekes megfigyelés volt, hogy a gyermekekben az énekes körjáték öröme is csak hosszú hónapok nevelőmunkája eredményeképp alakult ki. Eleinte lökdösődtek és veszekedtek, a játék gyakran kudarcba fúlt. Később egyöntetű ritmikus mozgásuk és szépen hangzó énekük alakította ki a játék örömeit. Az énektanítás folyamán figyelemmel kísérjük az esztétikai érzelmek fejlődését zenehallgatásban és szép éneklésben. Zenehallgatást a nevelő éneke, furulyajátéka és az iskolának, valamint a patronáló zenei osztály kamarakórusának bemuta-



5. ábra



6. ábra

tója jelentett (kizárólag élő zene). A zenehallgatás mindig rendkívüli élmény számukra, ezt tükrözik azok a feljegyzések, amelyekben a nevelők rögzítették a gyermekek megnyilatkozásait.

Az eleven zene hallgatása a nehezebben irányítható gyermekek számára nevelő eszközünk.

Feljegyzéseket készítettünk morális érzelmeik fejlődésére vonatkozóan is. Az első hónapokban nagyon sokat veszekedtek, verekedtek. Egymást túlkiabálták, duzzogtak és zajongtak, ha a másik jutalmat vagy dicséretet kapott. Az osztály közösségében egyetlen gyermek szava sem hatott a többire. Úgy tűnt, inkább akadályozták egymást, semmint segítették volna. Ennek a magatartásnak számtalan megnyilatkozását látjuk ma is, azonban a szaporodó feljegyzésekből egy új közösség arculata kezd kibontakozni. A csoportok egymásközti versenyét minden csoportból a csoport által választott gyermek bírálja el, amint tapasztaljuk, rendkívül igazságosan. Az óra végén elhangzott kérdésekre: „Ki érzi magáról, hogy kifogástalanul viselkedett?" csak valóban jók emelkednek

fel. Előfordulhat, hogy a következő kérdésre:„ T. Feri vagy H. Laci miért nem álltál fel?" ilyen válaszok érkeznek: „A ritmus olvasásnál nem figyeltem oda." „Óra elején rendetlenkedtem." „Pad alatt papírhajóval játszottam, csak később kezdtem figyelni."

Mindezek a megnyilatkozások morális érzelmeik fejlődését jelzik. Kifejezett fejlődést tapasztaltunk atekintetben is, ahogy a csoportok (az osztályt padsoronként *szó, mi* és *dó* csoportnak nevezzük) öntudata fejlődött. Egymást bíztatják, ösztönzik, figyelmeztetik, ha a csoportok versenyéről van szó. A bírálatot mindig ők maguk végzik. Áprilisban már ilyen megjegyzések is hangzottak el: „A *szó* csoport győzött volna, de K. Laci nem segített a csoportjának." Majd ilyen kérdésre: „Mi a véleményed G. Éva, ki rontotta el a *dó* csoport eredményét?" a válasz: „Én. Énekeljük el újra, most odafigyelek."

Kottaolvasási kedvük megindítására egy-egy gyermeknek jutalmul kis kottalapocskákat adtunk kétütemes ritmus- vagy dallamfordulattal. A gyermekek lázas kíváncsisággal böngészték a „titkot". Később megfigyeltük, hogy minden kottakép ilyen érdeklődést keltett föl bennük, előbb keresték ki a gyermekújságból a kottát, mint a képet. Az 5 vonalra írt jelek megfejtése intellektuális élményt jelentett számukra. Ezt az élményt látjuk felbukkanni a dallamfordulatok összehasonlításánál az azonosságok és különbségek megfigyelésénél is. Ezen a területen főként a fiúk jeleskednek, gyakran azok a fiúk, akiket néha félnapig sem lehet kimozdítani zárkózott tunyaságukból. A megfigyelőkészség fejlettségét tapasztaljuk az őket körülvevő valóság: növények, állatok, emberek, képek megfigyelésében is. Erre vonatkozóan új vizsgálatsorozat tervét készítettük el az OPI biológiai tanszékével, amelyet az 1966—1967-es tanévben kezdünk meg.

A megfigyelések után áttérek a vizsgálatokon alapuló eredmények ismertetésére.

Az antropometriai vizsgálatokat DR. EIBEN OTTÓ antropológus végezte. Novemberben végzett antropometriai mérései azt mutatják, hogy a *Z* és *K* csoport testi fejlettsége hozzávetőlegesen azonos. A januárban megismételt mérések eredményét az *5. és 6. ábrák* mutatják. Vizsgálatainak adatait értékelve megállapíthatjuk, hogy a mellkastágulás és a vitális kapacitás a zenei csoportoknál jobb. Ez az eredmény feltűnő, hiszen itt csupán öt hónapos éneklés okozhatja a különbséget.

A számolási készség vizsgálata több részfeladatból állt, novemberben a 6-os számkörből, januárban a 10-es számkörből. Az egyik feladat kirakott korongok bizonyos számra való kiegészítése volt. Összehasonlítottuk a mechanikusan és az értelmesen megoldott feladatok számát az alábbi táblázat szerint.

		Zenei osztály		Kontroll osztály	
		I. vizsg.	II. vizsg.	I. vizsg.	II. vizsg.
jól megoldotta	mechanikusan	47,8%	13,2%	69,5%	21,7%
	értelmesen	47,8%	82,4%	21,6%	69,5%
rosszul oldotta meg		4,4%	4,4%	8,8%	8,8%

Csoportos vizsgálatunkban 12 feladatot adtunk, 25 mp max. időn belül. A *Z* csoport 50%-a nyújtott hibátlan teljesítményt a *K* csoport 30,4%-ával szem-

ben. Az átlagosnál jobb teljesítményt nyújtott a *Z* 68,1%-a, míg a *K*-nak csak 56,4%-a.

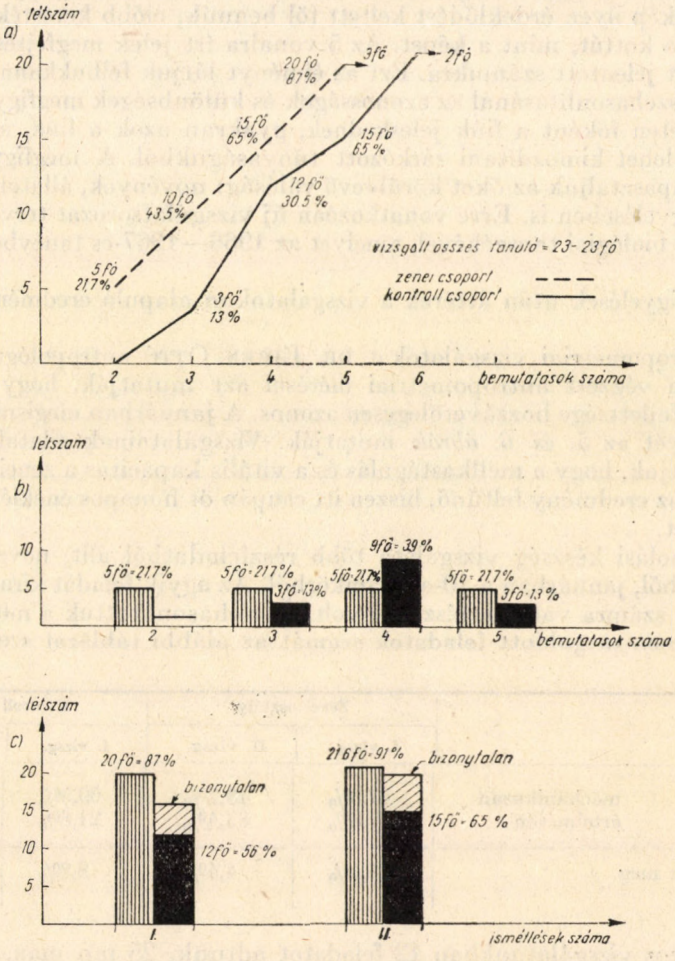
A hangzófelismerés az első osztály első félévének fontos feladata. Próbáinkat három feladattal végeztük:

a) mássalhangzó felismerése,

b) adott szóban adott mássalhangzó megtalálása (elején, közepén vagy végén),

c) adott beszédhanggal kezdődő szó keresése.

Összehasonlítva a vizsgált eredményeket, azt tapasztaltuk, hogy az *a)* feladatban a novemberi vizsgálatnál a *K* csoport teljesítménye jobb: 65,2%. A *Z* csoportnál 8,7%-al kevesebb, azaz 56,5%. Januárban már a *Z* mutatkozott jobbnak, teljesítménye 70,8%, míg a *K*-é 69,5%. A két teljesítmény közötti differencia nem nagy, azonban a *Z* emelkedése novemberi teljesítményéhez képest



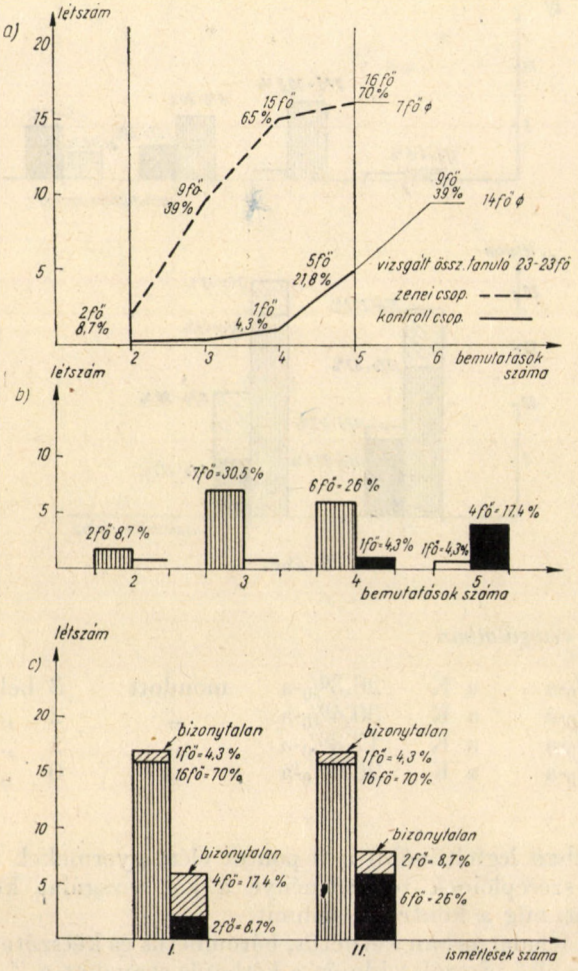
7. ábra

erőteljes, 14,3%-al javult, míg a *K* csak 4,3%-al fejlődött. A *b)* feladatban már a novemberi vizsgálat is a *Z* jobb teljesítményét bizonyítja, ami a második vizsgálatra még 14,2%-kal javult.

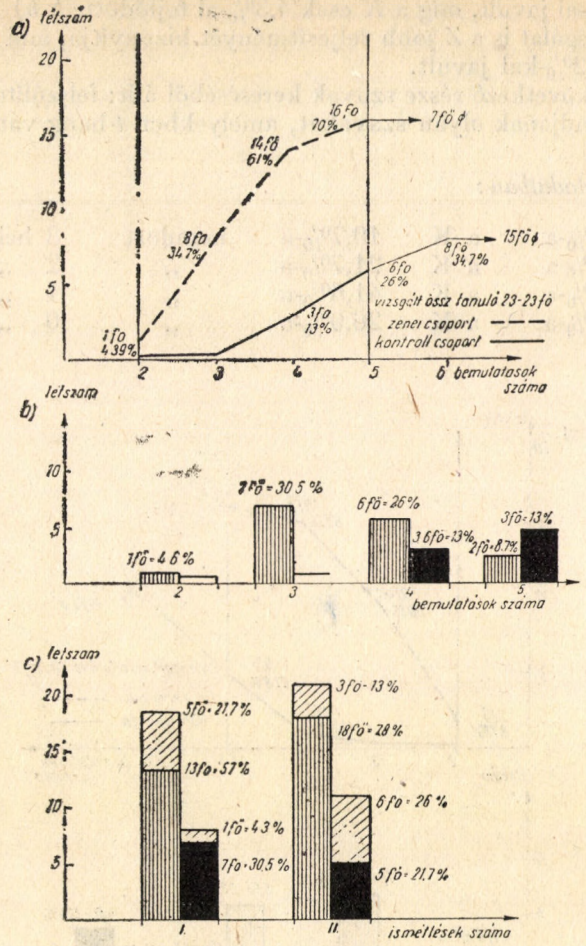
A feladat következő része szavak kereséséből állt: felszólítottuk a gyermekeket, hogy mondjanak olyan szavakat, amelyekben *t*-hang van.

Ebben a feladatban:

Z	30,4%-a	a K	10,7%-a	mondott	3 helyes szót
Z	26,3%-a	a K	21,7%-a	„	2 „ „
Z	17,3%-a	a K	41,6%-a	„	1 „ „
Z	26,0%-a	a K	26,0%-a	„	0 „ „



8. ábra



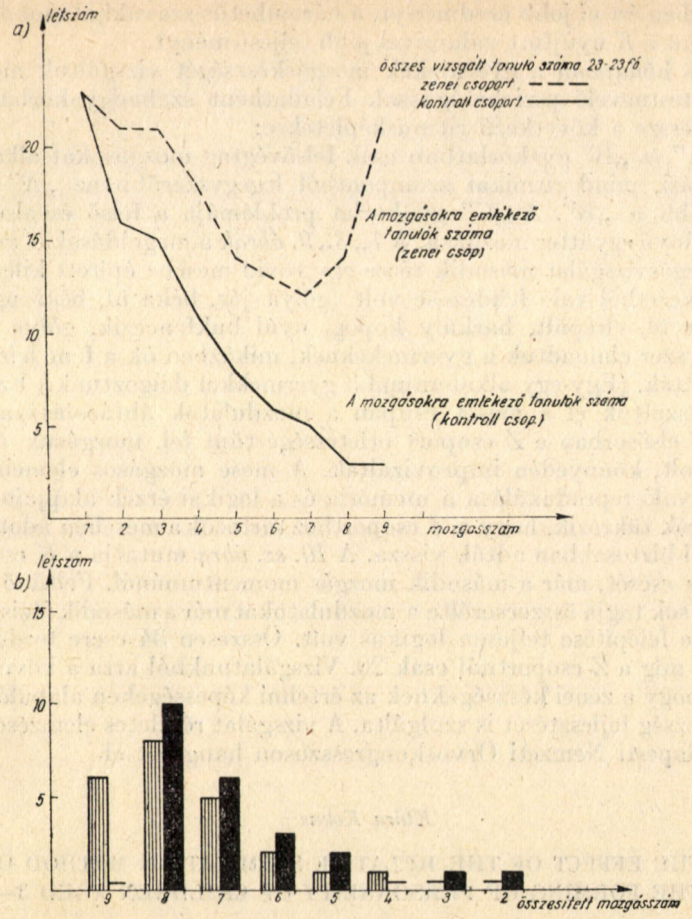
9. ábra

A második vizsgálatban

Z	29,2%-a	a K	26,3%-a	mondott	3 helyes szót
Z	25,0%-a	a K	30,4%-a	„	2 „ „
Z	41,6%-a	a K	17,3%-a	„	1 „ „
Z	4,2%-a	a K	26,0%-a	„	0 „ „

A vizsgálatban legfeltűnőbb a 0 pontot elért gyermekek száma. A zenei csoport gyenge szereplőinek teljesítménye a két vizsgálat között 21,8%-os emelkedést mutat, míg a kontrollé semmit.

Az olvasási feladatsorban kétbetűs, hárombetűs és kétszótagú szavak olvasása szerepelt. Az első vizsgálat idején a kétbetűs szavakat a *Z* jobban olvasta, 93,7%-os teljesítményt nyújtott, míg a *K* 64,4%-ot. A hárombetűs és kéttagú



10. ábra

szavak olvasásánál viszont novemberben a *K* nyújtott jobb teljesítményt. A második vizsgálatnál mindenben a *Z* eredményei jobbak.

A második vizsgálat eredményei:

kétbetűs	Z	93,7%	K	78,1%
hárombetűs	Z	89,5%	K	76,0%
kétszótagos	Z	91,6%	K	78,2%

Az utolsó feladat mondatszerkesztés volt. A tanulók azt a feladatot kapták, hogy mondjanak egy mondatot azzal a szóval, amit elolvastak. Az első vizsgálatnál a *Z* mind a két- és hárombetűs, mind a kétszótagú szavakkal való mondatszerkesztésben jobbnak bizonyult. A kétbetűs szavakkal való mondatszerkesztésben a két csoport közötti eltérés csaknem szignifikáns a *Z* javára. A második vizsgálatnál a *Z* a kétbetűs, valamint a kétszótagú szavakkal alkotott mondatok

szerkesztésében ért el jobb eredményt, a hárombetűs szavakkal mondatszerkesztésben viszont a *K* nyújtott valamivel jobb teljesítményt.

Április hónapban a gyermekek mozgáskészségét vizsgáltuk meg ENYEDI SIEGFRIED testnevelő pszichológussal. Feladatként szabadgyakorlati elemeket állítottunk össze a következő ritmusképletekre:

Az „A" és „B" gyakorlatban csak felsővégtag mozgásokat alkalmaztunk. Mind mozgási, mind ritmikai szempontból legegyszerűbb az „A" gyakorlat, komplikáltabb a „B". A „C" gyakorlat problémája a felső és alsó végtagok ellentétes irányú együttes mozgása. A *7.*, *8.*, *9. ábrák* a megoldásokat szemléltetik.

A mozgásvizsgálat második része egy rövid mesébe épített kilenc mozgásforma emlékezetből való felidézése volt (gólya jár, béka ül, béka ugrál, fa áll, rajta madár ül, elrepült, harkály kopog, nyúl bukfencezik, gólya hazasétál). A mesét egyszer elmondtuk a gyermekeknek, miközben ők a fent leírt mozgásokat eljátszották. (Egy-egy alkalommal 3 gyermekkel dolgoztunk.) Ezután egyénenként játszattuk el a mesét csupán a mozdulatok ábrázolásával. Ennél a vizsgálatnál elsősorban a *Z* csoport ötletessége tűnt fel, mozgásuk árnyaltabb, színesebb volt, könnyedén improvizáltak. A mese mozgásos elemeinek logikai sorrendben való reprodukálása a memória és a logikai érzék alapjainak próbája volt. Az ábrák tükrözik, hogy a *Z* csoporthoz tartozók a mesében adott mozdulatokat sokkal biztosabban adták vissza. A *10. sz. ábra* mutatja a *K* csoport teljesítményének esését, már a második mozgás momentumánál. Feltűnő volt, hogy a *K* csoport sok tagja összecserélte a mozdulatokat már a második fázistól kezdve, noha a mese felépítése teljesen logikus volt. Összesen 34 csere fordult elő a *K* csoportban, míg a *Z* csoportnál csak 20. Vizsgálatunkból arra a következtetésre jutottunk, hogy a zenei készségeknek az értelmi képességeken alapuló fejlesztése a mozgáskészség fejlesztését is szolgálta. A vizsgálat részletes elemzése augusztus 17-én a budapesti Nemzeti Orvoskongresszuson hangzott el.

Klára Kokas

THE EFFECT OF THE RELATIVE SOLMIZATION METHOD ON THE FORMING OF PERSONALITY OF CHILDREN AGED 3—8

As a result of investigations and measurements conducted for several years on a moderate number of pupils it could be stated that by means of the relative solmization method — according to Kodály — for teaching of singing a significant improvement can be arrived at as to chest expansion, volume of breathed air, learning of gymnastic exercises, and in all other respects as e. g. mathematical disposition and readiness to learn etc., against pupils who do not receive such kind of education. Thus, the method influences the development of the whole personality of the children in a favourable manner.

Клара Кокаш

ВЛИЯНИЕ МЕТОДА ОТНОСИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ГАММАМ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ В ВОЗРАСТЕ ОТ 3 ДО 8 ЛЕТ

Автор на основе многолетних исследований, проводившихся на небольшом количестве учеников при помощи измерений, установил, что при помощи метода относительного обучения гаммам, выработанного для преподавания пения З. Кодайем, в расширении грудной клетки, в ёмкости дыхания, в овладении гимнастическими упражнениями и в других областях (арифметические способности, восприимчивость к обучению и т. д.). можно достичь улучшение, поддающееся измерению, по сравнению с теми детьми, которые такого обучения не прошли. Таким образом, данный метод оказывает положительное воздействие на развитие всей личности ребенка.

N. F. TALIZINA

A PROGRAMOZOTT TANÍTÁS PSZICHOLÓGIAI–PEDAGÓGIAI PROBLÉMÁI AZ IRÁNYÍTÁS ÁLTALÁNOS ELMÉLETÉNEK MEGVILÁGÍTÁSÁBAN

A programozott tanítást úgy szokták tekinteni, mint az oktatási folyamat kibernetikus megközelítését. Központi feladata abban rejlik, hogy emelje az oktatási folyamat irányításának hatásfokát. E feladat megoldása végett az oktatás folyamatát mindenekelőtt az irányítás általános elmélete szempontjából kell vizsgálnunk.

Az oktatás ilyen megközelítésének realizálása feltétlenül számos probléma megoldásával kapcsolatos. Mindenekelőtt ki kell emelnünk a rendszerből azt, amit irányítanunk kell, vagyis „az irányítás tárgyát". Másodszor: meg kell határoznunk az irányítás célját, vagyis meg kell mutatnunk az objektív jellemzőknek azt a rendszerét, amellyel rendelkeznie kell az „irányítás tárgyának" az oktatási folyamat végén. Harmadszor: meg kell állapítanunk az irányítás rendszerének, elsősorban az irányítandó objektumnak a kiindulási szintjét. Csak ezután lehet hozzáfogni a központi feladat megoldásához, az irányítás (tanítás) programja összeállításához. A tanítás programjának az összeállítása viszont megköveteli a maga részéről olyan fontos elvi kérdéseknek a megoldását, mint amilyenek a „bemenet" problémája, az információ kiválasztása és kódolása, racionális algoritmusok összeállítása, visszacsatolás létesítése, a kapott információ feldolgozása, a korrekciók programja.

A fenti problémák mind fennállnak bármely rendszer irányításánál, bármilyen folyamat programozásánál. E problémákat az irányítás általános elmélete veti fel. Megoldásuk csak olyan tudományok segítségével lehetséges, amelyek a programozandó folyamatok sajátos törvényszerűségeit tanulmányozzák. Az adott esetben ilyen tudományok mindenekelőtt a pedagógia és a pszichológia. Sajnos, ezek a tudományok egyáltalán nem rendelkeznek az oktatási folyamat törvényszerűségeinek teljes ismeretével. De van számos kialakult pszichológiai-pedagógiai oktatáselméletük. Mindenki, aki hozzáfog a tanítási folyamat programozásához, nem kezdheti meg a programozást anélkül, hogy ne válaszolna valahogyan az említett kérdésekre. Természetesen bármelyik kérdés megoldása konkréten az oktatás elméletétől függ.

Amikor mi a tanítás programozásának problémáit vizsgáljuk, vizsgálódásainkat az értelmi tevékenységek és fogalmak szakaszos formálásának elméletére alapozzuk.

Induljunk ki abból, hogy a tanítás — irányítási rendszer. Számos tanításprogramozással foglalkozó munkában egyszerűen megkerülik azt a kérdést, hogy az oktatás — specifikus irányítási rendszer. Más munkákban pedig e rendszert úgy állítják elénk, mint ilyen alapelemek kapcsolatát: tanító — tanuló — külső környezet. Azt mondják, hogy az irányítandó tárgy a tanuló. De ez nagyon bonyolult „tárgy", „elem" gyanánt bekerülhet igen sok különböző irányítási

rendszerbe, minden egyes alkalommal valamilyen pontosan meghatározott oldaláról mutatva magát. Az irányítás tárgyára való ilyen globális utalás semmivel sem segíti elő a rendszer specifikumának megértését, amellyel dolgunk van az oktatás folyamatában. Az oktatás folyamatában nekünk a tanulónak csak azt a *pszichikai tevékenységét* kell irányítanunk, amely a tanulás folyamatának fundamentális feltételét képezi. Tulajdonképpen ez az *irányítás tárgya*; ezt kell egyik állapotából átvinni egy másikba. Ebből az következik, hogy a rendszer kiindulási állapotát meghatározni — ez mindenekelőtt azt jelenti, hogy meg kell határoznunk a tanulók értelmi fejlődésének kiindulási szintjét és rámutatni a rendelkezésükre álló tanulási lehetőségekre. Ehhez analogikus módon az irányítandó tárgy végső állapotát (az irányítás célját) meghatározni — ez azt jelenti: ki kell dolgozni azt a követelményrendszert, amelyet a tanulók értelmi tevékenységével szemben támasztunk a tanítás után: az ismeretek terjedelmét és a műveletek rendszerét, amelyeket el kell sajátítaniuk, valamint azokat a tulajdonságokat, amelyekkel az ismereteiknek és jártasságaiknak rendelkezniük kell (az általánosítás mértéke, az automatizáció foka stb.).

Hogy mindezt megvalósíthassuk, szükségünk van objektív kritériumok rendszerére, amelyek lehetővé teszik, hogy megállapíthassuk, megvannak-e vagy hiányoznak a bennünket érdeklő ismeretek, műveletek és megadott tulajdonságaik. Mind a hagyományos, mind pedig a programozott tanítás gyakorlatában a tanulók intellektuális tevékenységének kiindulási szintjét nagyon pontatlanul szokták meghatározni, megalapozott paraméter-rendszer és velük adekvát teszt-rendszer nélkül. Nincs kidolgozva ez a kérdés az oktatás elméletében sem.

Ugyanez a helyzet az oktatás végeredményének (az irányítás céljának) meghatározásával és értékelésével kapcsolatban is. A hagyományos gyakorlat szerint az egyes tantárgyak tanítási céljainak tartalmát olyan általánosságokban mozgó kifejezésekkel szokták jellemezni, mint: szilárd ismeretek rendszerét kell adnunk, fejlesztenünk kell az alkotó módon való gondolkodást, ki kell munkálnunk a kapott ismeretek gyakorlatban alkotó módon való alkalmazásának jártasságait stb. Nyilvánvaló, hogy az oktatási cél ilyen általánosságokban mozgó meghatározása nem kielégítő. Mert végül is milyen ismereteket nevezhetünk szilárdaknak? Milyen mutatók alapján döntjük el, hogy azokat alkotó módon alkalmazzák-e? A pedagógiában nincs egységes, vitathatatlan követelmény-rendszer és vele adekvát objektív kritérium-rendszer. Hasonló a helyzet a különböző tantárgyak oktatási céljainak megfogalmazásában is. Tudományosan megalapozott, konkrét követelmény-rendszer ténylegesen nincs egyetlen tantárgy területén sem. Ki tudja megmondani, melyek azok a konkrét jártasságok, készségek, gondolkodási eljárások, amelyekre szüksége van a korszerű biológusnak, mérnöknek, hol van az a követelményrendszer, amelyet támasztanunk kell e jártasságok és készségek iránt, hol vannak azok az objektív kritériumok, amelyek alapján megmondhatjuk, megvannak-e ezek a jártasságok és készségek vagy pedig hiányoznak.

Megoldásra vár az oktatási folyamat általános hatékonyságának értékelési problémája is. A pedagógiában számos munkát írtak a tanulók tudásának értékeléséről. Hiányzik azonban belőlük egy olyan megalapozott paraméter-rendszer, amely alapján értékelni kell az ismeretek elsajátításának szintjét és a különböző fajtájú értelmi és gyakorlati tevékenységek kialakultságának fokát a tanulókban. Ennek eredményeként a tanítási gyakorlat az elért eredmények értékelésében megelégszik rendkívül bizonytalan és szubjektív értékelési muta-

tókkal. Mi valamennyien nagyon jól tudjuk, mennyire különböző tartalmat rejtenek egy és ugyanazon osztályzatok. Ezért ilyen vagy olyan osztályzatok mennyisége nem lehet megbízható mutatója a tanítás eredményességének.

Ezen kívül, amikor a tanítás eredményességéről beszélünk, tekintetbe kell vennünk nemcsak az ismeretek és jártasságok megadott mennyiségének elsajátítási szintjét, hanem a tanulók intellektuális és általános fejlődési szintjét is. Az a tanítás, amely csak az értelmi fejlődés magas szintjét biztosítja, nem tekinthető optimálisnak. A tanítás eredményességének értékelésekor nem feledkezhetünk meg az emberi személyiség más oldalairól sem.

Ezért az első problémacsoport, amelyet az irányítás általános elmélete felvet a tanítás pedagógiája és pszichológiája előtt, arra irányul, hogy: *a)* Ki kell dolgoznunk azt a pontos követelményrendszert, amelyet a tanuló pszichikai tevékenysége iránt támasztunk a tanítás kezdete előtt és a tanítás végén. *b)* Ki kell dolgoznunk objektív mutatók (kritériumok) rendszerét, amelyek lehetővé teszik, hogy egyértelműen megállapíthassuk e követelmények meglétét (vagy hiányát).

E problémák megoldásának fontosságát ma már számos szakember felismeri a programozott tanítás területén. Sőt mi több: fel is vázolták megoldásának néhány megközelítési módját.

Az említett problémák kidolgozásában a legnagyobb nehézség nézetünk szerint avval függ össze, hogy nem egyértelmű az összefüggés a belső, értelmi tevékenység, amelyet értékelni akarunk, és annak termékei közt, amelyek alapján véleményt mondhatunk erről a tevékenységről. Valamilyen feladat megoldásában egy és ugyanazon eredményre juthatunk lényegesen különböző értelmi tevékenységek mellett is. És a fő probléma abban rejlik, hogy megtaláljuk azokat a mutatókat, amelyek adekvát módon fejezik ki a tanulók értelmi tevékenységének értékelendő tulajdonságait.

Mint ismeretes, az amerikai rendszerű programozott tanításban az eredményesség alapvető mutatójaként a helyes feleletet használják fel. Egyes programok szerint ezt a tanuló maga szerkeszti meg, mások szerint pedig bizonyos számú alternatívából választja ki. Akár az egyik, akár a másik esetet vesszük, a tanuló a helyes felelethez eljuthat lényegesen különböző intellektuális tevékenységek útján is. Így például, a feleletválasztás esetében lehet ez bizonyos gondolkodási eljárás alkalmazásának eredménye, és lehet egyszerű felismerés eredménye is. Ily módon maga a helyes felelet még semmit sem mond az intellektuális tevékenység jellegéről és következésképpen egyáltalán nem mindig szolgálhat bizonyos tulajdonságok mutatójául. Ezért speciálisan megválasztott feladatokra van szükség, amelyek segítségével megtörténhet a vizsgálat. A hagyományos oktatási gyakorlatban széles körben alkalmazzák az elsajátítás kritériumaként az ismeretek reprodukálását. Könnyű bebizonyítani, hogy ez csak az emlékezésnek lehet megbízható mutatója. De nem alkalmas arra, hogy a tananyag megértésének mutatója legyen, hiszen a reprodukálás előfordulhat tisztán mechanikus betanulásnál is.

A megértés mutatójaként érdeklődésre tarthat számot G. Pask kritériuma: a tanulótól megköveteljük ennek vagy annak a tételnek a megismétlését különböző módon, úgy, hogy más terminológiával fogalmazza át. De amikor az a feladat áll előttünk, hogy a különböző jártasságok, gondolkodási eljárások általánosítási fokát vizsgáljuk, akkor ez a kritérium nem kielégítő. E vonatkozásban figyelmet érdemel az áttétel szélességének vizsgálata. Egészen más kritériumok szükségesek az elsajátított ismeretek szilárdsági fokának megállapítására, az automatizáció mértékének vizsgálatára stb.

Természetes, hogy a különböző tantárgyak vagy ugyanazon tantárgy különböző fejezeteinek tanulásánál különböző követelményeket szabhatunk meg az elsajátítás minőségét illetően. Következésképpen az oktatás minősége értékelésénél is ennek megfelelően különböző kritérium-rendszert kell alkalmaznunk.

A pszichológiai-pedagógiai problémák második csoportja az irányítás (tanítás) programjának összeállításával és realizálásával kapcsolatos.

E problémák közt központi helyet foglal el az irányítandó és az irányító objektum összekötő csatornájának kérdése: mi tekinthető az adott irányítási rendszerben a „bemenetnek", milyen módon gyakorolhatunk hatást a tanulók értelmi tevékenységére, hogyan kaphatunk információkat ennek lefolyásáról.

A programozott tanításról szóló egyes munkákban ezeket a kérdéseket mind az „ideghálózat" szintjén oldják meg. Úgy vélik, hogy a tanítás eredményességének problémája azzal függ össze, hogy pontosan meg kell ismernünk az ember látási, hallási és más érzékszerveinek érzékenységi határait és átbocsátó képességét. Ezeket tekintik „bemenetnek". Természetesen analizátorok nélkül a tanítási programot nem lehet realizálni. Azonban ezek megléte csupán nem elegendő hozzá. A vizsgált irányítási rendszerben a „bemenet"-et más szinten kell keresnünk.

Hogy meglássunk valamit — írja I. M. SZECSENOV —, kell, hogy nézni tudjunk, hogy meghalljunk valamit, ehhez kell tudni hallani. Ez azt jelenti, hogy szenzórikus képek nem jöhetnek létre csupán az érzékszervekre való ráhatás eredményeként, szükséges ehhez még a szubjektum bizonyos aktivitása is. Mint ismeretes, I. M. SZECSENOV gondolatait kísérleti úton továbbfejlesztették I. P. PAVLOV és tanítványai. A pavlovi iskolának a feltételes reflexek kialakulására vonatkozó számos kísérlete mind meggyőzően bizonyította, hogy az agyban idegkapcsolat létrejöttéhez nem elegendő az érzékszervekre való külső ráhatás. Ehhez még számos kiegészítő feltételre is szükség van, köztük: az állat orientálódó tevékenységére is. Mindenekelőtt ebben különbözik az idegkapcsolatok kialakulásának pavlovi megközelítése a mechanikus asszociációs megközelítéstől, amely nem veszi tekintetbe a szubjektumot és annak tevékenységét.

Az elmondottakból következik, hogy az elsajátításra tervezett ismeret és jártasság mennyiséget nem sajátíthatja el a tanuló saját tevékenysége nélkül, sőt nem is foghatja fel az elsajátítás tárgyaként. A tanulók értelmi tevékenységére semmiféle effektív ráhatás nem lehetséges saját aktivitásunk nélkül. Más szóval, *a tanuló tevékenysége az a „bemenet", amelyen keresztül realizálhatjuk a tanítás programját.* Ez az egyetlen „csatorna", amely összeköti a tanítót és azt, amit meg akar tanítani, a tanítandók „belső világával".

Az érzékszervek, akárcsak a mozgási szervek, nem önálló csatornái a tanítási információnak, hanem egy magasabb rendszernek, a tanuló tevékenységének összetevői, — ez képezi a *specifikus „összekötő csatornát"*.

Az aktivitás elve régóta ismeretes a pedagógiában, sokat beszélnek róla a programozott tanítással kapcsolatban is. Nem mindig realizálják azonban helyesen. Először is: nem veszik tekintetbe, hogy a sikeres tanításhoz a tanulók nem akármilyen aktivitása előnyös, hanem csakis annak szigorúan meghatározott, egész sor feltételt kielégítő formája.

Mindenekelőtt kell, hogy a tanulmányozandó tárgy olyan sajátosságainak feltárására irányuljon, amelyek annak specifikumát képezik. Ezek képezzék aztán a tanulók tevékenységének tárgyát is. A tanulóknak csakis ilyen aktivitásformái nevezhetők a tanulmányozott tárggyal adekvátnak. Másodszor: gyakran

abból indulnak ki, hogy a tanuló már képes elvégezni a szükséges tevékenységet s az egész feladatunk csak abból áll, hogy ezt ki kell váltanunk belőle. De ez egyáltalán nem mindig van így, inkább megfordítva: lényegében ez a tevékenység maga is az oktatás folyamatában alakul ki.

Ily módon a „bemenet" sajátossága a vizsgált rendszerben a következőkben rejlik: *a)* a „bemenet" aktív,[1] és szigorúan meghatározott tevékenységek rendszereként jelentkezik; *b)* az esetek többségében a programozott irányítás (tanítás) realizálása folyamán jön létre (vagy egészül ki).

Fontos azt is megjegyeznünk, hogy a tanuló által elvégzendő tevékenység jellege (a „bemenet" sajátosságai) nagymértékben meghatározza a kapott ismeretek minőségét („kimenet"): egyáltalán nem közömbös, milyen úton jutottak el az ismeretek a tanulóhoz. Ez nagyon jól ismeretes a tanítás gyakorlatából: a mechanikus „betanulás" sohasem volt az ismeretszerzésnek produktív eszköze. És ha a tanulók a tanítás mindennapos gyakorlatában mégis gyakran ehhez folyamodnak, ez csak azért van, mert nem rendelkeznek adekvátabb tevékenységekkel. A „betanulás", mint a tanulás eszköze, azért általánosan elterjedt, mert alkalmazásához nem feltétlenül szükséges a tanulmányozandó anyag specifikus sajátosságainak feltárása. Az ismeretek csakis a külső egymásutániság logikája útján kerülnek bele a tanulók belső világába. De éppen ez magyarázza meg azt is, miért olyan kevéssé produktív ez a tevékenység, mint az ismeretek szerzésének eszköze.

A tanuló tevékenysége az a fő láncszem, amelyen keresztül a tanító irányíthatja az ismeretek elsajátítását, biztosíthatja azok meghatározott tulajdonságait. Éppen itt nyílnak óriási lehetőségek a tanulási folyamat optimizálására. Az oktatandók olyan tevékenységének megtalálása és realizálása, amely adekvát a tanulmányozandó tananyaggal és az oktatás céljával, — ez a programozott tanítás legfőbb feladata. Ha a tanítás mindennapos gyakorlatát vizsgáljuk, azt látjuk, hogy e láncszemre nagyon kevés figyelmet fordítanak, különösen a felsőoktatási intézményekben. A tanárok figyelme a tanítandó anyagra összpontosul. Ennek eljuttatása a hallgatóhoz főként előadás formájában történik meg. Feltételezik, hogy a hallgatónak meg kell hallgatni az előadást és jegyzeteket kell készítenie. De már maga a meghallgatás tevékenysége is különféleképp folyhat le. Hogy miként is kell ennek végbemennie és ténylegesen hogyan megy végbe a hallgatókban — ez a tanár előtt ismeretlen marad. Ezenkívül nincs is rá bizonyíték, hogy az előadás hallgatása az ismeretszerzés legjobb útja. A programozott tanítás érdeme, hogy felvetette az oktatási módszerek és formák megválasztásának tudományos megközelítését, és felrázta a tanárokat, hogy optimálisabb oktatási formákat keressenek.

De a programozott tanítás is, abban a formában, ahogyan jelenleg realizálódik, még messze van azoknak a tevékenységi formáknak a feltárásától, amelyek adekvátak az elsajátítandó tananyag tartalmával, és az elsajátítás racionális eszközéül szolgálnak. Sőt, mi több: a programozott tanításban tendenciák jelentkeztek az igen fontos problémáktól való eltávolodásra. És csakugyan, a programozott tanításnál az esetek túlnyomó többségében csak a kitűzött feladatok helyességét ellenőrzik. Azt a tevékenységet pedig, amelynek segítségével végbemegy a tananyag tanulmányozása, a feladatok megoldása — akárcsak a hagyományos oktatásnál — nem ellenőrzik, az a tanító személy előtt ismeretlen marad.

[1] Az „aktív bemenet" terminust A. N. Leontyev, A. V. Zaporozsec, V. P. Zincsenko használják munkáikban.

Sőt, a tanító és a tanár még arra sem mutat rá, hogy milyen tevékenységek a legracionálisabbak az adott tananyag elsajátítására, nem biztosítja, hogy éppen ezeket és ne másokat használjanak fel. A végső felelet helyessége viszont, mint ismeretes, nem elegendő mutatója annak, hogy az ember optimális úton jutott-e el a helyes feleletig. Az ilyen programozás mellett az oktatottak értelmi tevékenységének irányítása egyáltalán nem kielégítő.

Tehát a „bemenet" megszervezése, az információ vételéhez adekvát csatorna biztosítása azt a feladatot állítja a pedgógia és a pszichológia elé, hogy meg kell találnunk a tanulók megismerő tevékenységének szigorúan meghatározott formáit, amelyek adekvát módon megfelelnek a tanulmányozott tantárgyaknak és az oktatás céljainak egyaránt.

E feladat megoldásának nehézsége abban áll, hogy ehhez nemcsak a tanulmányozott anyag elemzésére van szükség, hanem az értelmi tevékenység különböző formáinak analízisére is.

Minden egyes tanulmányozott diszciplína tartalmával csak a követelményeket szabja meg az oktatottak tevékenysége iránt, de nem tartalmaz konkrét utalásokat erre az értelmi tevékenységre. Így például a matematika elsajátításához olyan értelmi műveletekre van szükség, amelyek az ún. matematikai gondolkodás sajátos jellegét alkotják, a történelem viszont másféle tevékenységeket kíván meg, olyanokat, amelyek a történelmi gondolkodásra jellemzőek, és így tovább. Hogy megállapíthassuk, melyek az ehhez szükséges tevékenységek, elemeznünk kell ezeket a specifikus gondolkodásmódokat, meg kell állapítanunk, miben különböznek egymástól konkréten, mint tevékenységi formák. Tekintettel arra, hogy ezt a munkát nem végezték el teljességgel egyetlen tanított tudomány területén sem, ezért az oktatottak racionális tevékenységi formáinak megtalálása jelenleg csaknem mindig kutatási, méghozzá komplex kutatási kérdés. Pszichológiai-pedagógiai ismereteink egyenlőre csak azt teszik lehetővé, hogy megfogalmazzunk néhány általános követelményt, amelyeket a keresett tevékenységformáknak ki kell elégíteniük. Először is: ezeknek olyan tevékenységeknek kell lenniük, amelyek a tanulmányozandó tárgy specifikus sajátosságainak feltárására irányulnak. Másodszor: ezek széleskörű ismeretek elsajátítási eszközéül szolgáljanak (természetesen bizonyos határok között), azaz *általánosítást* tegyenek lehetővé. Az ilyen tevékenységeknek az információvétel csatornáiként való felhasználása maga is bizonyos követelményeket támaszt a tananyag felépítése iránt. Mindenekelőtt a tanulmányozandó anyagban ki kell emelnünk az „alapvető információs egységeket", az alapvető specifikus elemeket, amelyekből megszerkeszthetők az adott ismeretterület összes egyedi jelenségei. Másfelől minden egyedi jelenségből, amellyel az oktatottnak majd dolga lesz, ki kell emelni és megmutatni azokat az általános sajátosságokat, amelyek jellemzők a jelenségek adott körére. A tanítás menetének ilyen felépítése lehetőséget ad arra, hogy jelentősen megemeljük a „vételi csatorna átereszto képességét". Ahelyett, hogy nagyszámú egyedi jelenséget sajátítana el a tanuló, közülük néhányban elsajátítja ezek alapvető elemeit és összekapcsolásuk szabályait, ami lehetővé teszi számára, hogy a továbbiakban eligazodjék az összes többi esetben speciális oktatás nélkül is. Így például az alsótagozati számtanban van több mint harminc különböző fajtájú feladat, s ezek különböző folyamatokkal kapcsolatosak, és többségüket az iskolában úgy sajátítják el, mint önálló típusokat („mozgással kapcsolatos feladatok", „munkával kapcsolatos feladatok" stb.). Azonban struktúrájuk elemzése azt mutatja, hogy mindezek a feladatok három alapvető elemet foglalnak magukban: valamilyen folyamat sebességét, annak idejét és eredmé-

nyét. Ha e feladattípusok mindegyikének elsajátítása helyett megszervezzük az alapvető elemek és azok egymáshoz való kapcsolatának elsajátítását, közben pedig az elsajátítás eszközeként használt tevékenységrendszer a harmincféle feladattípus bármelyikének általános elemzési és megoldási eljárását képezi, akkor az említett elemeknek néhány típuson való elsajátítása után a tanulók sikeresen megbirkóznak a harminc közül bármelyikkel. Hasonló módon a geometriában a transzformációk mindenféle egyedi fajtájának tanulmányozása helyett (párhuzamos eltolás, szimmetria, homotetia, hasonlóság, forgatás) meg lehet szervezni az alapvető elemek elsajátítását, amelyek mindegyikre jellemzőek. Ez szintén lehetővé teszi, hogy lényegesen rövidebb idő alatt és a szokásosnál jobb eredménnyel sajátítsák el a tanulók a geometriának ezt a részét.

Úgy gondoljuk, hogy a tantárgyak ilyen megreformálása a főiskolákon eredményesebb lehet, mint az iskolákban. Ez olyan út, amely lehetővé teszi az elsajátítandó anyag terjedelmének lényeges megrövidítését, úgy, hogy nem csökkenti a kapott információ terjedelmét.

Ily módon az elsajátítás eszközeiként kiválasztott tevékenységek és a tantárgy felépítésének jellege szoros kapcsolatban állnak egymással. A tevékenység, mint a vétel csatornája, szintén szigorúan meghatározott követelményeket támaszt a tananyag adagolása és a felépítés terjedelmével szemben. Az anyagot feladatok rendszerének formájában kell megszerkeszteni, amelyek azért vannak, hogy bizonyos tevékenységeket alkalmazhassunk rajtuk. Az információ adásának az a módja, amely a mai tankönyvekre jellemző, nem alkalmas irányítási program felépítésére: a tankönyvekben a tananyag nem kapcsolódik semmilyen tevékenységi rendszerhez, azaz az információt úgy közli a tankönyv, hogy nem számol egy bizonyos vételi csatornával.

A következő fontos probléma: az algoritmizálás. A tanulási folyamatra alkalmazva kétféle algoritmust szoktak megkülönböztetni:[2] *a)* vannak olyan algoritmusok, amelyek az elsajátítás tárgyaként lépnek fel. Rendeltetésük azoknak a feladatoknak a megoldása, amelyek megoldását a tanulóknak meg kell tanulniok; *b)* vannak olyan algoritmusok, amelyek programozott rendszerű ismeretek és jártasságok elsajátítását biztosítják (köztük bizonyos algoritmusok rendszerét is). Ezek az ún. oktatási (irányítási) algoritmusok. Ezeket a tanítóknak szánják, segítségükkel nekik kell elérniök az oktatás elé kitűzött célt.

Az első típusú algoritmusok összeállításánál fontos tekintetbe vennünk a következő körülményeket:

Először is az algoritmusnak biztosítania kell annak a cselekvésnek a végrehajtását, amelyet az adott tananyaggal adekvátként emeltünk ki.

Másodszor: a tanulónak egyértelmű utasításrendszert kell kapnia arra vonatkozóan, hogyan és milyen rendben kell elvégeznie nemcsak a teljesítendő műveleteket, hanem azt is, hogy miként és milyen rendben teljesítse a szükséges tájékozódó műveleteket is. Mindennek együtt kell képeznie az algoritmusok tartalmát, amelyeknek lehetővé kell tenniök, hogy az oktatott nemcsak eljusson valamennyi kitűzött feladat helyes megoldásához, hanem meg is értse, miért éppen az ilyen megoldás a helyes. Tegyük fel, hogy a tanulóknak meg kell tanulniok a többjegyű számok összeadását (az ún. oszlopban való összeadást). Hogyha olyan algoritmust adunk nekik, amely csak a helyes felelet elnyerését biztosítja, akkor ez ilyesféle lesz: „Add össze azokat a számjegyeket, amelyek balról az első helyen állnak. Ha e számok összege kevesebb tíznél, akkor írd ezt

[2] Szokták ezeket „problémamegoldó" és „megismerési" algoritmusoknak nevezni. (A ford.)

oda az összeadott számjegyek alá a vonal alatt. Ha a számjegyek összege több mint tíz, akkor a vonal alá csak az egyeseket írd, a tízeseket vidd át legfelülre a következő oszlopba." Ugyanezt írjuk elő a tízesekre, százasokra vonatkozóan is.

Ha a tanulóknak van ilyen algoritmusuk, akkor az összeadás műveletét hibátlanul és gyorsan végre tudják hajtani. De az ilyen algoritmus nem garantálja, hogy a tanulók meg is értik, miért kell éppen ilyen, nem pedig másféle műveleteket végrehajtani. Éppen ezért az algoritmusba bele kell foglalni nemcsak a végrehajtandó, hanem a tájékozódó (az eligazodást segítő) műveleteket is. Éppen ezek adnak lehetőséget a tanulóknak arra, hogy összevessék a végrehajtandó műveleteket az objektív körülményekkel, azaz a megadott feladatot ne mechanikusan oldják meg, hanem átgondoltan, értve. Éppen ebben a részben rejlenek az elvi különbségek a gép vagy az ember számára összeállított algoritmusok között. Amikor gép hajtja végre a műveletet, akkor csak a végrehajtandó műveletek rendszere érdekes, amely a kitűzött feladat megoldásához vezet. Amikor viszont tanulók számára állítunk össze algoritmust, mindenekelőtt az a fontos, hogy pontosan megmutassuk a tájékozódást segítő műveletek teljesítésének rendszerét és egymásutánját.

Ezzel kapcsolatban külön megvitatást érdemel az algoritmus racionális jellegének kritériuma. A programozott tanításról szóló számos munkában ilyen kritériumként említik azoknak a műveleteknek a számát, amelyek a megoldáshoz vezetnek: minél kevesebb a műveletek száma, annál racionálisabbnak tartják az algoritmust. Mi úgy gondoljuk, hogy ez nem elég, a vizsgált esetben nemcsak ezt kell tekintetbe venni. Az oktatás folyamatában számos feladatot nem azért adunk, hogy megkapjuk ezeknek a feladatoknak a megoldását, hanem eszköznek szánjuk bizonyos ismeretek és jártasságok kialakítására. E feladat megoldása szempontjából olyan helyzet is adódhat, hogy a „hosszabb úton" nyert megoldás racionálisabb, mint a rövidebb úton. Így például a jelenségek felismerésénél elegendő eljutni addig, hogy a szükséges és elegendő ismertetőjegyek közül az első nincs meg, és máris megkaptuk a felismerési feladat megoldását. A többi ismertetőjegyek meglétének vizsgálatához felesleges végrehajtani a műveleteket. Amikor azonban a felismerési tevékenységet fogalomalkotás eszközeként használjuk fel, akkor az ilyen algoritmust nem lehet racionálisnak mondani, minthogy a fogalomalkotás szempontjából fontos, hogy a tanuló a tárgy elemzésekor vizsgálja meg a szükséges és elegendő ismertetőjegyek egész rendszerét; enélkül számára nem lesz érthető, miért van szükség a szükséges és elegendő ismertetőjegyek egész rendszerének tekintetbe vételére, a különböző fogalmakhoz tartozó tárgyakban nem fogja meglátni a közös sajátosságokat stb.

A lényeg, amit szeretnénk aláhúzni, abban áll, hogy az algoritmusok összeállításánál tanulók számára tekintetbe kell venni a tanulási folyamat irányításának specifikumát, és nem szabad mechanikusan átvinni erre olyan elveket, amelyek más folyamatok irányításánál beváltak.

Külön megvitatást kíván a visszacsatolás problémája.

Az algoritmus előírásainak teljesen megfelelő programozott cselekvés feltétlen teljesítésének biztosítása megkívánja az állandóan meglevő gyors visszacsatolást. A hagyományos tanításban ez nincs biztosítva. A programozott tanításban viszont éppen ellenkezőleg: ez az irányításnak talán egyetlen eleme, amely mellett semmiféle oktatási program nem mehet el.

A meglevő programozott anyagokban viszont a visszacsatolás csak a végső eredmény helyes vagy helytelen voltáról ad információt. Minthogy pedig az eredmény mögött, mint már beszéltünk róla, lényegesen különböző művelet-

rendszer rejtőzhet, ezért az ilyenfajta visszacsatolás az adott estben nem elegendő. Nem teszi lehetővé, hogy ellenőrizzük a folyamat menetét, megfigyeljük, vajon azokat a cselekvéseket teljesíti-e az oktatott, amelyek az oktatási célnak megfelelően számára elő voltak írva. Ezzel kapcsolatban mi úgy gondoljuk, hogy a tanítási programnak biztosítania kell a műveletenként való ellenőrzést. S ezt elsősorban a cselekvés orientálódási részével kapcsolatban kell megvalósítani. A műveletenkénti ellenőrzés szintén az eredmény ellenőrzése. De az egyes műveletek eredményei inkább adnak képet a végrehajtandó műveletek jellegéről, mint a végeredmény. Ezenkívül a műveletenkénti ellenőrzés lehetővé teszi, hogy jobban ellenőrizzük a cselekvésnek nemcsak a végrehajtási, hanem az orientálódási részét is. Ez különösen fontos, minthogy éppen ez határozza meg a kialakítandó ismeretek és jártasságok minőségét.

Nem kevésbé fontos kérdés a visszacsatolásnak és a megerősítésnek egymáshoz való viszonya. A legtöbb erről szóló munka e fogalmakat azonosítja. Pedig ezek nem azonosak. A visszacsatolás és a megerősítés különböző funkciókat látnak el az oktatás folyamatában és tartalmi szempontból lehetnek egymástól eltérőek. Megerősítésen olyan ráhatást értünk, amely a végrehajtott cselekvés megszilárdításához vezet. A visszacsatolás viszont információ nyerése arról, hogy a végrehajtott cselekvés megfelel-e előírásainknak és azok feltételeinek. A visszacsatolás eljuthat mind az oktatotthoz, mind pedig az oktatóhoz; ugyanakkor a megerősítés — mindig csak az oktatottra való ráhatás. Amikor a visszacsatolás a tanulóhoz ér, egyben megerősítésként is szolgálhat, de ez csakis abban az esetben lehetséges, amikor 1. a tanulónak szüksége van megerősítésre, azaz amikor nincsen meggyőződve cselekvése helyességéről; 2. amikor a tanítás motívumai és céljai egybeesnek nála, azaz amikor a feladatok elvégzése maga lesz a tanulási tevékenység motívumává.

Amint látjuk, a tanulási folyamat programozásában a központi helyet a tanuló megismerési tevékenysége foglalja el.

Ebből következik, hogy a tanulást irányító bármilyen programnak magában kell foglalnia nemcsak az elsajátítandó ismeretek rendszerét, hanem az oktatandó cselekvéseinek ezzel adekvát rendszerét is.

Az oktatás gyakorlatában e tekintetben kétféle eset fordulhat elő: 1. Az értelmi tevékenységek szükséges rendszere megvan a tanulókban. Az irányítás feladata ebben az esetben abban rejlik, hogy az ismeretek elsajátításának eszközeként biztosítsa annak a tevékenységrendszernek a használatát, amely adekvát velük. 2. A szükséges tevékenység a tanulókban nem alakult ki vagy nem teljesen alakult ki. Ezekben az esetekben a tanítás irányításának feladata nagyon bonyolult lesz. Az elsajátítandó ismeretek nincsenek ellátva adekvát elsajátítási eszközökkel (adekvát „bemenettel"). Ez az eset elvileg mindig előfordulhat, amikor a tanulók lényegében új tananyaggal találkoznak. A dolog úgy áll, hogy az adott tananyag specifikumát tükröző tevékenységek maguk is csak a vele való munka közben alakulhatnak ki. Így például számos jellegzetesen matematikai, nyelvész stb. gondolkodásmód nem sajátítható el a matematika, a nyelv stb. tanulmányozása nélkül. (Természetesen itt most csak azokra az esetekre gondolunk, amikor az oktatáshoz szükséges értelmi tevékenységek kialakítását előkészítette az oktatottak megismerő tevékenységének előzetes fejlődése.) Így tehát ezekben az esetekben mi a tanulóktól nem követelhetjük egyszerűen a szükséges tevékenységek végrehajtását, de ugyanakkor ezek végrehajtása nélkül nem szervezhetjük meg a tervezett ismeretek elsajátítását. Csak egyféle kiutat találhatunk: egyidejűleg kell kialakítanunk ezt is, meg azt is. Ez esetben új értel-

mi tevékenységek kialakításáról van szó és meg kell találnunk annak a módját, hogy a tanuló előtt feltárjuk e tevékenységeknek a tartalmát és megszervezzük azok elsajátítását. E felé utat nyit az az oktatáselmélet, amelynek alapjait a szovjet pszichológiában L. Sz. Vigotszkij, A. N. Leontyev, P. J. Galperin munkái vetették meg. Ennek az elméletnek a megvilágításában az ember értelmi tevékenysége nem más, mint külső, gyakorlati tevékenységének átalakított formája. És lényegesen új értelmi tevékenységeket semmiféle más forrásból nem nyerhetünk, csakis a külső, materiális tevékenységekből. Ebben a formában ezek egyidejűleg a megismerés tárgyaként és az elsajátítás eszközeiként is jelentkezhetnek. A tevékenység olyan külső, materiális formája, mint a közvetítő csatorna, az ismeretek (információk) bemutatásának megfelelő módját (kódolást) kíván meg. Nem szavak formájában kell adni ezeket, hanem materiális tárgyak és azok helyettesítőinek (modellek, sémák, vázlatok) formájában. Természetes az is, hogy a feladatok teljesítésének algoritmusát ilyen módon kell megjeleníteni külső, objektivált formájában, nem pedig emlékezetből alkalmazni, mint ahogyan ez a mai metodikában általánosan elfogadott. Ez lehet kartonra felírt műveletsor, vagy pedig ezek valamilyen egyezményes sematikus ábrázolása.

Első tekintetre úgy tűnhet, hogy a tevékenység materiális és materializált formái csak az oktatás alsó fokozatain szükségesek „bemenetként": az első osztályban a fejben való számolást megelőzi a pálcikákkal való számolás, az intellektuális elemzés csak a gyakorlati elemzés után kerül sorra stb. Figyelmesebb tanulmányozás után azonban kiderül, hogy a felnőtteknél is a lényegesen új ismeretek és az új értelmi tevékenységek elsajátítása megkívánja — ha csak részleteiben is — a materializálást. A molekulák modelljei, a grafikonok, sémák, amelyeket a felnőttek használnak, ugyancsak az értelmi tevékenység bizonyos oldalról való materializálásának a módjai. És vajon lehet-e kémiát, fizikát úgy megtanulni, hogy a szükséges információt a tanítás kezdetétől végéig csakis szavak segítségével (szóbeli kódolás) közvetítjük. A tevékenység materiális (materializált) formáinak és az elsajátítandó ismeretek ugyanilyen formájú bemutatásának lebecsülése pedagógiai vonatkozásban formalizmusra vezet. Mint ismeretes, a marxizmus—leninizmus klasszikusai mindig hangsúlyozzák, hogy a világ tükröződése az egyénben aszerint fejlődik ki, amilyen mértékben az egyén aktív módon ráhat a világra. Ez azt jelenti, hogy mindaz az eszmei gazdagság, amelyet az emberiség összegyűjtött és tudományos fogalmak, törvények, kialakult gondolkodási formák rendszerében van meg, nem adható át a következő nemzedéknek kész formában, az egyik fejből a másikba való közvetlen „átültetéssel". A felnövekvő nemzedék mindezt csak a saját tevékenységének segítségével sajátíthatja el, amelyet az összegyűjtött tapasztalat alapján kell megszervezni, de rá kell irányítani azoknak a dolgoknak a világára, amelyekről ismereteket akarunk átadni. Más szóval: a kialakítandó értelmi tevékenység mindig a külső világ tükrözése, s ennek azokat az oldalait tükrözi, amelyekre ezt a tevékenységet ráirányítottuk. Az a törekvés, hogy az ismereteket csak szóbeli formában adjuk át, csak szóbeli érintkezés útján, elkerülvén a külső világot és a vele kapcsolatos cselekvéseket, ez filozófiai szempontból azt jelenti, hogy a pszichikait nem a külső világ tükröződésének tekintjük, hanem mások tudata tükröződnék benne. Az ilyen megközelítés jogosulatlanságát régen bebizonyította a pedagógiai gyakorlat óriási tapasztalata: teljes értékű tudás ilyen úton nem alakul ki; ez semmi mást nem ad, mint a dolgok szóbeli burkát.

Hogy az oktatás folyamatába szükséges bevinni a külső világ dolgait, ezt a pedagógiában régen észrevették már és megfogalmazták az ún. szemléletes-

ség elvében. Sajnos, ezt az elvet mindezideig nem sikerült megszabadítani a MARX előtti filozófiai iskolára jellemző szemlélődő jellegtől, hiszen ennek alapján fogalmazták is meg. Annak a követelése, hogy a tevékenység materiális (és materializált) formáit kiindulásul használjuk fel, ezt az elvet a marxista filozófia szintjére emeli fel, minthogy benne utalás van nemcsak dolgok (vagy azok helyettesítőinek) szükségességére, hanem materiális cselekvések szükségességére is, amelyek a dolgok visszatükrözendő oldalaira irányulnak. A pszichikai nemcsak a világról alkotott kép (képzetek rendszere), hanem tevékenység is, azaz tevékenységek, műveletek rendszere. De mind ennek, mind a másiknak is e forrása a külvilágban van. Az eszmei — írja MARX — nem más, mint valami materiális dolog, amelyet átültettek az ember fejébe és ott átalakult.

A képzetek számára a külvilág dolgai, jelenségei az elsődlegesek; a belső, ideális cselekvések számára pedig a külső, materiális cselekvések. Méghozzá *magának az alanynak* — és nem más embereknek — a materiális cselekvésére van szükség, mivelhogy nem a cselekvés *képzetének* a kialakításáról van szó, hanem az eszményi *cselekvéséről*.

A fentieket tekintetbe véve úgy gondoljuk, hogy a tanulói tevékenységek adekvát formáinak materializálása a tanulmányozott anyaggal kapcsolatban — ez az az egyetlen út, amelyen járva megkaphatjuk az oktatás számára hiányzó tevékenységet.

Ezért a lényegében új ismeretek elsajátításánál az irányító programnak elő kell írnia az oktatottaknál először a materiális (vagy materializált) tevékenységek kialakítását, mivel ezekben az esetekben e tevékenységek az információ vételének egyetlen lehetséges csatornái.

Egyes esetekben, amikor az oktatási feladat nem kívánja meg új fogalmak és új értelmi tevékenységek kialakítását, hanem csak azt írja elő követelményként, hogy a tanuló tudjon véghezvinni tevékenységeket materiális formában és materiális tárgyakon — ilyenkor a tanítást befejezhetjük akkor, amikor a tanulók már elsajátították az utóbbi tevékenységformát. De az esetek túlnyomó többségében az a célunk, hogy új értelmi tevékenységeket és új fogalmakat formáljunk. Ezekben az esetekben az irányítás programjának biztosítania kell a tevékenység végrehajtását számos átmeneti formán keresztül. Amikor néhány feladat után, amelyeket a tanuló materializált tevékenységforma segítségével teljesített, a tevékenység tartalma elsajátítottnak mutatkozik, a materializációra nincs többé szükség. Az irányítás programja ezen a szakaszon új cselekvésformát irányoz elő — a hangos beszédet, ennek elsajátítása után következik az értelmi tevékenység. A tevékenységi formákon való számos áthaladás után a tevékenység értelmi tevékenységi aktussá válik, és az oktatás következő szakaszán már kész elsajátítási eszközként lép fel, mint kész „vételi csatorna".

Ennek megfelelően az adandó információt minden egyes alkalommal „átkódoljuk": a materiális (és materializált) tárgyakat fokozatosan fel kell hogy váltsa a beszéd. Ezért az oktatás folyamatában feltétlenül végbe kell menni a „bemenet" felváltásának és ennek megfelelően az információ „kódjának" is cserélődnie kell. A tevékenységi formák váltása — ez az elsajátítás folyamatának átmenete egyik állapotából a másikba, a tevékenység egyik alapvető paramétere szerint. E formák váltásának irányítása — az ismeretek és jártasságok elsajátítási folyamata irányításának egyik alapvető vonala.

A formaváltáson kívül a tevékenység megváltozása az elsajátítás folyamán még néhány más paraméter szerint megy végbe: a benne előforduló műveletek végrehajtásának teljessége szerint, az általánosítás foka, az elsajátítás, az auto-

matizáció foka szerint. A fenti paraméterek mindegyike szempontjából a tevékenység számos változást szenved. Az irányítási programnak biztosítania kell, hogy a tevékenység eljusson a megkívánt minőséghez mindegyik paraméter szempontjából. A karakterisztikák bizonyos összessége valamennyi paraméter szempontjából megadja annak a lehetőségét, hogy leírjuk az elsajátítás folyamatát bármelyik időpontban.

A tevékenységek szakaszos elsajátításának megszervezése hatékony utat nyit az értelmi tevékenységek szükséges formáinak kialakítására. Ez út hatékonyságát az magyarázza meg, hogy a materializált forma lehetővé teszi a tevékenység tartalmának a tanulók előtt való feltárását és elsajátítása megszervezését. Minthogy a szakaszos átalakításnál csak a tevékenység végrehajtási formája változik meg, tárgyi tartalma pedig, amelyet a szaktudomány ad, változatlan marad, ezért az intellektuális szakaszában is a tevékenység éppen olyan marad, mint amilyennek programozva volt és sajátították el a tanulók materializált formában.

Tehát a vizsgált irányítási rendszer sajátossága abban áll, hogy az „aktív bemenetet" alkotó tevékenységek az oktatás folyamatában átalakulva nemcsak az ismeretek kialakulását eredményezik, hanem maguk is produktumai lesznek az oktatási folyamatnak, mint sajátos „kimenet".

Az irányítási program megszerkesztésével kapcsolatos problémákat vizsgálva lehetetlen nem érintenünk a korrekciók kérdését. Ez az egyik legbonyolultabb probléma. Mint ismeretes, a programozott tanítás gyakorlatában ezt különféleképp oldják meg, de rendszerint a megoldás nincsen tudományos szempontból megfelelően megalapozva. Egyébként a szabályozás megbízható elveit nem lehet kidolgozni az irányítandó folyamat belső logikájának ismerete nélkül. Minthogy a pedagógia és pszichológia területén különböző elképzelések vannak a tanulási folyamat logikájáról, azért természetes, hogy ennek a kérdésnek a megoldását is az az oktatási elmélet határozza meg, amelyiket alapul vesszük.

Az általunk kifejtett koncepció szempontjából a korrekciók programját a tevékenységek átalakításának logikája határozza meg: a külső, materializált, nem automatizált formákból átalakulnak belső, értelmi automatizáltakká. A tevékenység minden karakterisztikájának megvan a maga átalakítási logikája és mindegyik számos fokozaton megy át. A szabályozás alapvető elve ebben az esetben a következőben rejlik: attól függően, hogy mily mértékben tér el a tevékenység a megadott menettől egy vagy néhány paraméter szempontjából, visszatérünk a megelőző szakaszra. Távol állunk attól, hogy az efajta korrekciót korszerűnek tartanánk. Csak utalunk az ügy tényleges helyzetére. A meglevő oktatási programok többségében a korrekciót hibaanalízis alapján hajtják végre. És csak nagyon ritka esetben tesznek kísérletet az oktatás folyamatának más mutatók alapján történő szabályozására. E tekintetben a legnagyobb figyelmet G. Pask munkái érdemlik meg. Adaptív gépek alkalmazásának segítségével sikerült információt nyernie nemcsak az egyes feladatok teljesítésének helyes vagy helytelen voltáról, hanem teljesítésük sebességéről is, bizonyos fajta hibák gyakoriságáról stb. Az oktatási folyamat menetét mindeme mutatók tekintetbe vételével változtatják meg.

Csak néhány problémát jeleztünk azok közül, amelyek a pedagógia és a pszichológia előtt állnak a tanulási folyamat vizsgálatában az irányítás általános elmélete szempontjából.

E problémák megoldása nélkül a programozott tanítást nem lehet tudományosan megalapozott folyamatként felépíteni.

A felvázolt problémák kidolgozásának nagy jelentősége van az oktatás pszichológiai-pedagógiai elméletének további fejlődése szempontjából.

Fordította: KOSARAS ISTVÁN

Talizina, N. F.

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEMS OF PROGRAMMED INSTRUCTION IN THE LIGHT OF GENERAL GUIDANCE THEORY

The author discusses the problem, how could we direct — in the frame of the education — that kind of psychological activity, which constitutes the fundamental condition of the learning process. This being the very subject of guidance. Up to our days we do not possess in the pedagogy any objective criteriums to state, what knowledge the pupils have at their disposal on beginning their learning, what they have to acquire and how could we establish that acquiring has been made. To begin with, we have to elaborate an exact system of requirements and a system of indicators suitable to state that the requirements have been fulfilled. The indicators must disclose the intellectual activities too, by the use of which the pupil has reached his goal. During the process of acquiring the effective activity of the pupil himself („active input") is indispensable — in the author's opinion — and parallel to it one has to find out in the teaching the adequate activities as regards the matter and aim of the education. For that purpose we have to analyse not only the object (matter) of teaching, but the intellectual activities, too.

Further on, the author discusses the correct types of algorithms, the criteriums of their rational character and the problem of back-coupling (the difference between feed-back and amplification). Because with the programming of the learning process the recognition-activity of the pupil occupies the central place, the programme must also treat of the system of activities of the pupil. The material and materialized forms of this activity must be chosen as starting point, talking aloud and the intellectual activities are to be based on them (developed by stages). The information are to be coded and recorded accordingly.

At last the problem of correction has been treated of.

Талызина Н. Ф.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОГРАММИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СВЕТЕ ОБЩЕЙ ТЕОРИИ УПРАВЛЕНИЯ

Автор разъясняет, как можно управлять той психической деятельностью, которая является основоплагающим условием учебного процесса. Она-то и является подлинным предметом управления. В педагогии по сей день не существует объективных критериев для установления того, какие знания имеют школьники к началу обучения, что им предстоит освоить и каким образом можно было бы установить, что это освоение вообще имело место. Следовательно, прежде всего необходимо установить точную систему требований и систему объективных показателей осуществления этих требований. Показатели должны раскрыть и те интеллектуальные действия, при помощи которых ученик достиг цели. Автор считает необходимым для усвоения целесообразную активность и самого ученика («активный вход») и параллельно этому нахождение адекватных материалу и целям обучения действий в процессе преподавания. Для этого необходим анализ не только учебного материала, но и умственных усилий. Автор знакомит с правильными типами алгоритмов, с критериями их рационального характера, с проблемой обратной связи (ее отличия от подкрепления). Так как в программировании процесса обучения центральное место занимает познавательная деятельность ученика, программа должна охватить и систему действий ученика. При этом следует исходить из материальных и материализованных форм деятельности. На них должна строиться устная речь, затем умственные действия (поэтапное построение). В соответствии с этим необходимо кодировать и перекодировать информацию. И, наконец, автор исследует вопрос коррекции.

VÁRADI TIBOR

A KÖVETELMÉNYRENDSZER, A SZAKMAI ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI TANANYAG MEGHATÁROZÁSÁNAK EGYES KÉRDÉSEI A KÖZÉPFOKÚ SZAKOKTATÁSBAN

A legújabb szakmai tantervelméleti irányzatok és törekvések felvetik, hogy a szakmai tananyag meghatározásának kiindulási feltételei a végzettek számára előírt munkakörök eredményes ellátásához szükséges elméleti ismeretekből és gyakorlati készségekből, elsősorban a gyakorlati munkavégzés követelményeiből származnak. A kérdés az, hogy hogyan lehet az összegyűjtött, elsősorban gyakorlati tevékenységekből a középfokú szakmai képzés tartalmát, tantervi anyagát meghatározni.

I.

A középfokú szakoktatásban — eltérően az általánosan művelő iskoláktól — a tantervi anyag kiválogatásában nemcsak a korszerű középfokú műveltségre való nevelési, a társadalmi és továbbtanulási célok dominálnak, hanem ezen túl elsősorban az az igény — az iskolatípus szakmai célja —, amely szerint a végzetteknek, amint kikerülnek az iskolából, a népgazdaság konkrét szakmai munkaterületein termelő funkciókat kell ellátniok. Ez a cél, kiindulási feltétel veti fel a szakmai tartalmi ismeretanyag meghatározásának, az általános képzésnél konkrétabb, az élethez, a gyakorlathoz szervesebben hozzá tartozó, ahhoz igazodó, a hagyományostól eltérő módját. Az általános és szakmai képzés tartalmának meghatározási módszerei emiatt nem azonosíthatók, ezt a különböző célok nem teszik lehetővé.

1. A szakmai képzés konkrét követelményrendszerének meghatározásakor a kiindulás kapcsolódjék a népgazdaság adott ágazatának vagy azon belül speciális munkaterület munkaköreihez. Munkaerőgazdálkodási és műszaki fejlesztési igények által determinált munkaterületi kívánalmakat kell realizálni. Ugyanis akárhogyan kerülgetjük a problémákat, a népgazdaság és az egyén — jelen esetben a végzett tanuló — közvetlenül a saját életén érzi a szakoktatás tartalmi helyességét. Előfordulhat, hogy a szakmai ismeretanyag realizálásakor, a munkába lépés után, amikor az iskolatípus hibái esetleg a munkamorálban, a munka minőségében nyilvánulnak meg, a fiatal szakemberben elkeseredést váltanak ki és ez a népgazdaságnak és az egyénnek is káros. Emiatt már a kiinduláskor arra kell törekdni, hogy ezeket a differenciált igényeket lehetőleg optimálisan közelítsük meg, reálisan határoljuk körül azokat a munkaköröket, amelyek megközelítően azonos és rokon ismereteket követelnek és funkcióik közel azonosak. A munkakörök elhatárolása tehát elsősorban a funkciók alapos ismeretét kívánja meg. Ezért a munkakörök, a munkaköri csoportok meghatározásakor részletesen meg kell vizsgálni az egyes munkakörökben dolgozók funkcióit az előforduló (alkalmazott, felhasznált, diszponált stb.)

— anyagok;
— gépek és berendezések;
— technológiák;
— más munkaterületekkel kapcsolódó feladatok;
— szervezési feladatok;
— adminisztrációs feladatok stb. szempontjából.

Az ilyen módon azonossá vagy közel azonossá minősíthető munkakörök csoportja képezi a tartalmi kiindulási alapot, a *szakot.*[1]

2. A reális szakmai ismeretanyag meghatározásának alapja a részletes követelményrendszer. Kidolgozása kapcsolódik a munkaköri funkciók vizsgálatához, de annál mélyebb és sokrétűbb. Amíg a munkaköri csoportok kialakításához csak a döntő funkciók azonosságát vagy rokonságát kellett figyelembe venni, addig a részletes követelményrendszert a munkaköri csoportba, a szakba tartozó valamennyi munkakör összes funkcióinak összegezése adja. Kidolgozásának metodikája sokféle lehet. (Tekintettel arra, hogy nálunk a középfokú szakoktatásban még sohasem alkalmazták a tantervkészítésnek ezt az eljárását, a követelményrendszer kidolgozásának módszereit csak a jelenlegi munkálatok tapasztalatait felhasználva foglalhatjuk össze.) Az egységes követelményrendszer akkor a legjobb, ha már szintetizálja a különféle munkakörök funkcionális követelményeit, kiejtve az ismétlődőket, a funkciókat a fő csoportosítási elv szerint rendezi. (A fő csoportosítási elv megegyezik a szak meghatározására alkalmazott rendszerrel.) Ha a munkaköri csoportban az egyes munkaköröket A, B, C . . .-vel jelöljük, az egyes funkciótípusokat 1, 2, 3 . . .-mal; az adott munkakörben a követelményrendszer A/1, 2, 3 . . . n részből áll. Összevetve az A, B, C munkakörök funkciótípusait, az azonosak közül csak a legmagasabb szintűt hagyva a rendszerben, a szak követelményrendszerét kapjuk.

Ismeretes, hogy a műszaki-szakmai munkaterületeken a termelőmunka szervezése megkívánja a feladatok részletes, szabatos meghatározását. Ennek érdekében a termelés szervezői, a technológiai folyamatok tervezői az egyes feladatok ésszerű és gazdaságos megvalósítása érdekében az adott körülmények, tudományos kísérletezések és gyakorlati tapasztalatok alapján előre meghatározzák azokat az eljárásokat, amelyek alkalmazásával a feladat a legkisebb önköltséggel megvalósítható. Ebben a munkában figyelembe veszik a szabványokat, a munkafolyamatokat, a feladat végrehajtásának sorrendjét, az anyag-, szerszám és időnormát. Mindezt összefoglalóan művelettervnek nevezik.

A műveletterv azonban az adott részfunkció megvalósításához még nem elegendő, ezért a végrehajtást konkrétabb műveleti utasításban jelölik meg. A műveleti utasítás tartalmazza és jelenti azt a funkciót, amely a követelményalapot képezi, tehát az egyes részfeladatok végrehajtására vonatkozó utasításokat; a feladat pontos értelmezését.

A követelményrendszer felépítését grafikusan a következők szerint foglalhatjuk össze:

[1] *Munkakör* alatt az adott munkaterület egy-egy differenciált tevékenységkörét értjük. Meghatározói a munkaidő alatt elvégezhető azonos jellegű feladatok típusa, száma. Pl. az *épületgépészet* területén a középfokú végzettséget igénylő munkakörök a következők: brigádvezető, helyszíni szerelés vezető, szerelő, műszaki rajzoló, részletszerkesztő, laboráns, időelemző, kalkulátor, TMK előadó, anyagkezelő, munkaügyi előadó, beosztott technológus, raktáros. Ez a munkaköri csoport alakítja jelen esetben az *épületgépészeti* szakot.

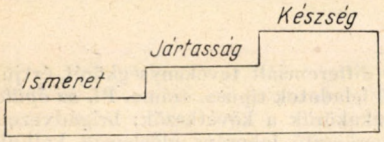
Munkakörök	Funkciótípusok és fő csoportok														
	I.					II.					III.				
	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮
A →	×		×	⊗			×		⊗		×	×			
B →		⊗	×	×		×		×		×	×	⊗			
C →	×	×	×		×		⊗	×		×	⊗		⊗		
D →	⊗	×		×	×	⊗		×	×		×	×	×		
E →			⊗		×			⊗		×		×	×		
⋮															
Z →	×		×		⊗	×	×	×		⊗			×		
ΣA-Z=SZAK	D/1	B/2	E/3	A/4	Z/5	D/6	C/7	E/8	A/9	Z/10	C/11	B/12	C/13	→	
KÖVETELMÉNY RENDSZER	↓ K1	↓ K2	↓ K3	↓ K4	↓ K5	↓ K6	↓ K7	↓ K8	↓ K9	↓ K10	↓ K11	↓ K12	↓ K13	→	

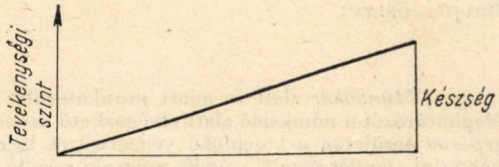
Jelmagyarázat: x = a legmagasabb felkészültséget igénylő funkció-típus

K_1—n = követelmény alapok

A követelményrendszer tehát a fő csoportosítási elv szerint elrendezett legmagasabb színtű funkciók kifejtése. A további elemzések érdekében azonban fontos, hogy az egyes funkció-típusokat konkrétan, szabatosan, a megfelelő mélységi szint meghatározásával értelmezzük. Ugyanis ez a meghatározás képezi majd a tartalom differenciálásának, az ismeretanyag kiválogatásának alapját. Ezért a legmagasabb szintű funkciók körülírásával mélyebben is kell foglalkozni.

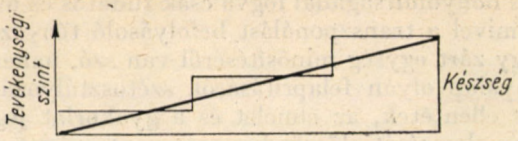
Az egyes funkció-típusok tartalma elsősorban gyakorlati munkavégző képességet jelent. Az is nyilvánvaló, hogy a pedagógiában a gyakorlati munkavégző képesség szintje az ismeret, jártasság és készség foka szerint rangsorolandó. A valóságban azonban a tevékenységi szint nem lépcsőnként ugrik, hanem lineárisan változik. Ábrázolva egy olyan derékszögű háromszög, amelyben a hegyes szöggel szemben levő befogó az adott munkavégző képesség legmagasabb szintje (a készségi szint). Az ismeret legalacsonyabb szintje pedig zérus. A tevékenység kétféle minősítését ábrázolva a következő képet kapjuk:





A két ábrát egymásra rajzolva nyilvánvalóvá válik, hogy az ismeretek nem

ugrásszerűen csapnak át a jártasságba, ill. készségbe, hanem az átmenet fokozatos:



Természetesen feltételeznünk kell azt is, hogy a munkavégző képesség színtjét korábbi ismeretek is befolyásolják, de mivel ezek csak általános jellegűek, az adott követelményrendszert tekintve nem céltudatosak és rendszeresek, elhanyagolhatók. Ugyanis a követelményrendszer megvalósításakor az adott képzési időszakot feltételezzük, tehát a különböző helyekről érkező, más és más munkavégző képességi szintet elért tanulók képzése azonos alapról indul.

A legmagasabb szintű funkció minősítésekor tehát a munkavégző képesség szintjét kell figyelembe vennünk. A szintek meghatározásának rendkívül sok tényezője van. Ezek közül néhányat megemlítve döntőek a munka minőségére és mennyiségére vonatkozóak, ugyanis a minőségi tényező nemcsak munkavégző képességi szintet, hanem elméleti ismeretekben való felkészültséget is takar, a mennyiségi tényező pedig elsősorban begyakorlottságot jelent. A munkavégző képesség szintje az adott funkciótípusban szükséges tevékenységek minőségi és mennyiségi elemeinek kifejtéséből áll.

A műveletterv és a műveleti utasítás alapján határozzuk meg az adott funkciótípusban szükséges tevékenység minőségi és mennyiségi elemeit. Például a mosdótámasz felszerelése előre beépített faékre[2] a következő műveletekből áll:

1. *Műveleti utasítás.* A mosdótámasz helyének kirajzolása a falra; a csavar helyének jelölése a falon; lyuk fúrása a csempébe; a faék előfúrása; csavar bekenése faggyúval; mosdótámasz felcsavarozása; ellenőrzés.
2. *Minőségi követelmények.* A két mosdótámasz legyen egymással párhuzamos, a falsíkra merőleges és a felfekvő felülete függőleges. A mosdóra felfekvő élek vízszintesek, a felerősítés szilárd.
3. *Időnorma.* A mosdótámaszokat egy fő szakmunkás és egy fő betanított munkás szereli fel 0,22 óra alatt.

Abban az esetben, ha a mosdótámaszok különféle típusúak, más műveleti utasítás szerint készülnek, a különfélék közül a legmagasabb szintűt kell követelményalapnak kiválasztani.

A különféle munkakörök ellátásához szükséges valamennyi azonos típusú funkció elemzésével választható ki az a funkció, amely a legmagasabb munkavégző képességet igényli és ez képezi a követelményrendszerben az adott funkciótípushoz tartozó követelményalapot. Az ilyen módon összegezett funkció elemekhez tartozó követelményalapok együttesen alkotják a teljes és részletes követelményrendszert.

II.

Feladatunk most már az, hogy hogyan lehet az adott követelményrendszerből a szükséges és elégséges elméleti és gyakorlati ismeretanyagot, a tananyagot meghatározni? A követelményrendszerből kiindulva a legmagasabb szintű

[2] Építőipari Munkanormák 52. Belső vízvezeték- és csatornaszerelési munka. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó 1963. (126., 127., 141. o.)

munkavégző képességet megkövetelő követelményalapot, amely elsősorban gyakorlati funkciókat jelent, kell elméleti és gyakorlati ismeretanyaggá transzponálni. Az eljárás bonyolultságánál fogva csak tudatos és módszeres lépésekben valósítható meg, mivel a transzponálást befolyásoló tényezők száma nagy, továbbá nemcsak egy zárt egység minősítéséről van szó, hanem a minősített egység, a követelményalap olyan felaprításáról, szétosztályozásáról, amelyet a témaazonosságok és ellentétek, az elmélet és a gyakorlat jegyei determinálnak. A követelményalap elemzését először két szempont szerint végezzük el: elkülönítjük az elméleti és gyakorlati ismereteket, majd azokat főcsoportokba osztjuk, és ezzel a tananyag egyetlen elemét határoztuk meg. Egyetlen követelményalaphoz tartozó tananyagmeghatározás vázlata tehát a következő:

Mozzanatok v műveletelemek	Szakmai tananyag										Általános művelő tananyag							
	Elmélet					Gyakorlat					Magyar	Történelem	Matematika	Fizika	Kémia	Biológia	Rajz	Ábrázoló geometria
	E_I	E_{II}	E_{III}	E_{IV}	E_V	G_I	G_{II}	G_{III}	G_{IV}	G_V								
M_1	x		x	x		x		x	x				x	x			x	x
M_2		x	x		x		x		x	x			x	x				x
M_3	x				x			x	x	x	x		x	x	x			
M_4		x	x			x	x			x				x		x		
⋮																		
M_n	x			x	x			x	x		x				x			
Követelményalap (K_n) / Minimális tananyag (T_n)	TE_I	TE_{II}	TE_{III}	TE_{IV}	TE_V	TG_I	TG_{II}	TG_{III}	TG_{IV}	TG_V	TA'_n							
	TE_n					TG_n												

A vázlat alapján vizsgáljuk meg a követelményalap tananyaggá transzponálásának problematikáját.

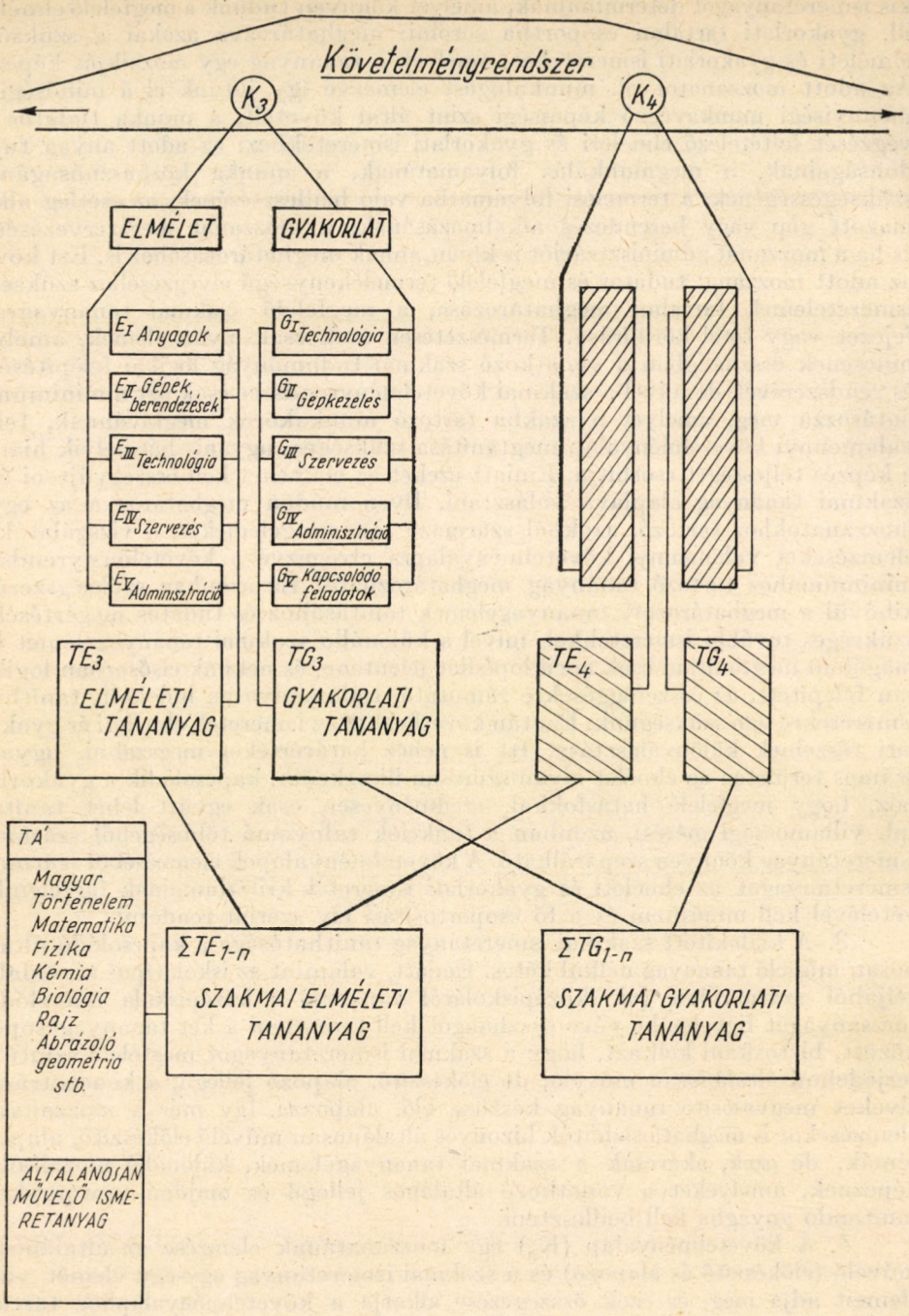
1. Adott a meghatározott szintű funkció, a szükséges munkavégző-képesség mint követelményalap. Azoknak a gyakorlati feladatoknak a kifejtése, amelyek az adott funkció ellátásához szükségesek. Meg kell vizsgálni azt, hogy az adott funkció milyen elméleti és gyakorlati ismereteket igényel. Az elemzést két fokozatban célszerű elvégezni. Először csak a konkrét szakmai viszonylatokat kell elemezni, majd meg kell határozni azokat a kapcsolódó, általában az általánosan művelő tananyaghoz illeszkedő, a szakmai ismeretek elsajátításához szükséges témákat, amelyek a szakmai témákat taníthatóvá teszik, logikailag és tudományosan alátámasztják, indokolják. Így ez a kettős vizsgálat nemcsak a szakmai tananyag mennyiségéről és mélységéről ad felvilágosítást, hanem az általánosan művelő ismeretanyag feltétlen szükségességét is bizonyítja.

2. A követelményalap konkrét szakmai vizsgálatának első szakasza még nem választja külön az elméletet a gyakorlattól, hanem az adott funkciót úgy bontja fel elemeire, hogy annak minden egyes mozzanata, műveleteleme a munkavégzés logikájával összhangban épüljön fel. Így a mozzanatok már csak olyan

kis ismeretanyagot determinálnak, amelyet könnyen tudunk a megfelelő elméleti, ill. gyakorlati tartalmi csoportba sorolni: meghatározva azokat a szükséges elméleti és gyakorlati ismereteket, amelyek a tananyag egy mozaikját képezik. Az adott mozzanatot pl. munkafogást elemezve így jutunk el a minőségi és mennyiségi munkavégző képességi szint által követelt, a munka tudatos elvégzését feltételező elméleti és gyakorlati ismeretekhez: az adott anyag tulajdonságainak, a megmunkálás folyamatának, a munka közhasznúságának, szükségességének, a termelési folyamatba való beillesztésének, az esetleg alkalmazott gép vagy berendezés alkalmazásának, a mozzanat megszervezésének és ha a mozzanat adminisztrációt is kíván, annak meghatározásához is. Ezt követi az adott mozzanat tudatos és megfelelő termelékenységű elvégzéséhez szükséges ismeretelemek tartalmi meghatározása, a megfelelő szakmai tananyagrész, fejezet vagy tétel körülírása. Természetesen ezek csak olyan elemek, amelyek nincsenek összhangban a vonatkozó szakmai tudományág logikai felépítésével és rendszerével, de mivel a szakmai követelményrendszer csak azt a minimumot határozza meg, amelyet a szakba tartozó munkakörök megkívánnak, tehát valamennyi követelményalap megtanítása szükséges, ugyanis bármelyik hiánya a képzés teljességét csorbítja. Emiatt ezeket az elemeket kell összegyűjteni és a szakmai tananyag alapjává választani. Ilyen módon meghatározva az egyes mozzanatokhoz tartozó, azokból származó tananyagelemeket, a vizsgálatokat, elemzéseket valamennyi követelményalapra elvégezve a követelményrendszer minimumához tartozó tananyag meghatározható. Ez azonban szükségszerűen kibővül a meghatározott tananyagelemek tanításához és tudatos megértéséhez szükséges további ismeretekkel, mivel a különálló szakmai tananyagelemet önmagában megtanítani csak enciklopédiát jelentene, és nekünk elsősorban logikusan felépített, az összefüggésekre rámutató, tudományosan indokolt, tanítható ismeretekre van szükségünk. Ezután következhet az ismeretek elméleti és gyakorlati részeinek különválasztása. Itt is nehéz határértéket megszabni, ugyanis számos területen az elmélet olyan szorosan illeszkedik, kapcsolódik a gyakorlathoz, hogy megfelelő hatásfokkal, eredményesen csak együtt lehet tanítani (pl. villamossági mérés), azonban a funkciók túlnyomó többségéből származó ismeretanyag könnyen szeparálható. A követelményalapok elemzéséből származó ismeretanyagot az elméleti és gyakorlati ismeretek kritériumainak figyelembevételével kell minősíteni és a fő csoportosítási elv szerint rendezni.

3. A kialakított szakmai ismeretanyag taníthatósága a kapcsolódó általánosan művelő tananyag nélkül kétes. Emiatt, valamint az iskolatípus társadalmi céljából származóan (ui. középiskoláról van szó) a középiskola művelődési törzsanyagát figyelembe véve összhangot kell teremteni a két tananyagcsoport között, biztosítani kell azt, hogy a szakmai ismeretanyagot megfelelő szintű és terjedelmű általánosan művelő, de előkészítő, alapozó jellegű, a koncentrációs elveket megvalósító tananyag készítse elő, alapozza. Így már a mozzanatok elemzésekor is meghatározhatók bizonyos általánosan művelő előkészítő, alapozó témák, de ezek, akárcsak a szakmai tananyagelemek, különálló mozaikokat képeznek, amelyeket a vonatkozó általános jellegű és majdan tantárgyként tanítandó anyagba kell beilleszteni.

4. A követelményalap (K_n) egy mozzanatának elemzése az általánosan művelő (előkészítő és alapozó) és a szakmai ismeretanyag egy-egy elemét vagy elemeit adja meg, és ezek összegezése alkotja a követelményalaphoz tartozó általánosan művelő, szakmai elméleti és gyakorlati tananyagot. Az eljárást ábrázolva az elemzés sémája a következő:


Követelményrendszer
K3
K4
ELMÉLET
GYAKORLAT
EI Anyagok
EII Gépek, berendezések
EIII Technológia
EIV Szervezés
EV Adminisztráció
GI Technológia
GII Gépkezelés
GIII Szervezés
GIV Adminisztráció
GV Kapcsolódó feladatok
TE3
ELMÉLETI TANANYAG
TG3
GYAKORLATI TANANYAG
TE4
TG4
TA'
Magyar
Történelem
Matematika
Fizika
Kémia
Biológia
Rajz
Ábrázoló geometria
stb.
ÁLTALÁNOSAN MŰVELŐ ISMERETANYAG
ΣTE1-n
SZAKMAI ELMÉLETI TANANYAG
ΣTG1-n
SZAKMAI GYAKORLATI TANANYAG

Valamennyi követelményalapra elvégezve az elemzést a teljes általánosan művelő, szakmai elméleti és gyakorlati minimális tananyagot kapjuk meg.

Példán keresztül bemutatva az eljárást, vizsgáljuk meg egy épületgépészeti funkció, követelményalap tananyaggá transzponálásának folyamatát. A követelményalapot a munkanorma[3] a következők szerint adja meg:

FAJANSZ MOSDÓ ÖSSZESZERELÉS, ÖSSZETÖMÍTÉS ÁLLÓCSAPPAL, LEERESZTŐSZELEPPEL ÉS LÁNCTARTÓVAL RTU

1. *Előzetes munkák, szerkezetek készültségi foka, minősége*

A mosdónak és a szerelvényezéshez szükséges szerelvényeknek, a tömítéseknek a szükséges méretekben a szerelési helyen kell lenniök (M_1).

A mosdó és a szerelvény törésmentes legyen (M_2).

2. *Kivitelezéshez szükséges szerszámok, segédeszközök, felszerelések, gépek*

Szerszámok: kézikalapács 0,50 kg-os, lyukasztó, fareszelő, franciakulcs, golyófogó, villámfogó, csőkulcs, laposfogó (M_3).

Segédeszközök: mérőléc, törlőruha (M_4).

3. *Kivitelezéshez szükséges anyagok* (M_5)

Fajansz mosdó hátfal nélkül, vagy hátfallal	Lánc
Leeresztőszelep	Gitt
Állócsap	Vászonbetétes gumialátét
Lánctartó	PVC alátét
Bakelitdugó	Faggyú
	Kence

4. *Munkakörülmények, munkafeltételek*

A folyamatos munka érdekében a mosdó összetömítéshez tiszta, törmelékmentes, világos munkaterületet kell biztosítani (M_6).

5. *Munkafolyamat leírása* (M_7)

Műveletelemek, illetve elemcsoportok	
megnevezése	részletes leírása
Állócsapot mosdóba tömít	Állócsap helyet kiüt, hollandit, ellenanyát állócsapról levesz, menetet faggyúval beken, alátétet elhelyez, állócsapot körülgittel, mosdóba helyez, ellenanyát rácsavar, meghúz.
Leeresztőszelepet mosdóba tömít	Leeresztőszelepet faggyúval beken, leeresztőszelepet körülgittel, mosdóba helyez, szelepvéget körülgittel, gumialátétet, PVC alátétet szelepre húz, ellenanyát rákapat, meghúz, felesleges gittet eltávolít.
Lánctartót felszerel	Lánctartót faggyúval beken, körülgittel, mosdóba helyez, alátétet, anyát rátesz, meghúz, felesleges gittet eltávolít, mosdót törlőruhával megtöröl.

[3] Építőipari Munkanormák 52. Belső vízvezeték- és csatornaszerelési munka. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó 1963. (128—129., 141. o.)

6. *Munkaszervezés* (M_8)

A munkavégzéshez szükséges létszám:
1 szakmunkás, 1 betanított munkás.
Menetek faggyúzását, gitt előkészítését, szerelvények gittezését a betanított munkás, a többi műveletet közösen végzik.

7. *Minőségi követelmények*

Tömítés közben a mosdó nem repedhet meg (M_9), felületén szerszám okozta karcolás nem lehet (M_{10}). Az állócsap tömítés után nem mozoghat (M_{11}). A kifolyócsonk a mosdó hátlapjára merőleges legyen (M_{12}). A leeresztőszelep tömítése közben a túlfolyó nyílást a betüremlett gitt ne zárja el (M_{13}). Tömítés után a szerelvények által kitolt gittet és kencét törlőruhával el kell távolítani (M_{14}).
A lánctartó furata párhuzamos legyen a mosdó hátlapjával (M_{15}) és a csavar mellett a víz ne folyjon le (M_{16}). A leeresztőszelep a lefolyónyílás közepére kerüljön (M_{17}).

8. *Balesetelhárítási és egészségvédelmi követelmények*

Hibás szerszámmal dolgozni tilos! (M_{18})

9. *Elszámolás* (M_{19})

A munka megnevezése	Elszámolási egység	Bérosztály	Óra	Ft
Fajansz mosdó összeszerelés, összetömítés 1 állócsappal, leeresztőszeleppel és lánctartóval	1 db	V. II.	0,28 0,28	2,24 1,62
Fajansz mosdó összeszerelés, összetömítés 2 állócsappal, leeresztőszeleppel és lánctartóval	1 db	V. II.	0,43 0,43	3,44 2,49

A követelményalapban a mozzanatokat vagy műveletelemeket M_1, M_2 . . . M_{19}-cel jelöltük. A transzponáláshoz a sémát és a táblázatot felhasználva az elméleti, gyakorlati és kapcsolódó általánosan művelő tananyag a következő:
M_1 — E_I (elmélet): *Anyagismeret:* a kivitelezéshez szükséges anyagok (l. M_5 alatti felsorolást). Az anyagok leírása, alapanyagai, azok gyártása, fizikai, kémiai, technológiai tulajdonságai, alkalmazási területe.
E_{IV}: *Szervezés:* Az anyagok szállításának és tárolásának szabályai.
E_V: *Adminisztráció:* Anyagigénylés.
G_{III} (gyakorlat): *Szervezés:* a szállítás és anyagtárolás végrehajtása.
G_{IV}: *Adminisztráció:* Az anyagigénylés végrehajtása.
Fizika: mechanika, egyszerű gépek, súrlódás.
Kémia: az egyes anyagok tulajdonságainak megismeréséhez szükséges kémiai ismeretek: fajansz, acél, öntöttvas, réz, bakelit, gitt, gumi, PVC, faggyú, kence.
Matematika: a feladat végrehajtásával kapcsolatos mennyiségek kiszámítása: térfogatszámítás.

M_2 — E_I: *Anyagismeret:* A mosdó és a szerelvények mechanikai tulajdonságainak ismerete. Anyaghibák, külső behatások.

E_{III}: *Technológia:* Sérülést okozó lehetőségek a technológiai folyamatban: szállítás, rakodás, tárolás.

E_V: *Adminisztráció:* A meghibásodásokkal kapcsolatos jelentések elkészítése.

G_{III}: *Szervezés:* A meghibásodások ellenőrzése.

G_{IV}: *Adminisztráció:* A meghibásodott anyagok cseréjének adminisztrációja.

Fizika: Mechanika, szilárdságtan, dinamika, az anyag szerkezete.

Ily módon folytatva a transzponálást, elemzést, valamennyi mozzanatra, műveletelemre elvégezve, a táblázat által kijelölt összesítések után a követelményalaphoz tartozó tananyagot meghatároztuk.

5. Mint már említettük, a követelményrendszerből származó ismeretanyag minimális, tehát kizárólag az adott követelményalaphoz tartozó és feltétlen szükséges ismereteket foglalja össze, határozza meg. A korszerű középfokú szakoktatásban azonban ez csak olyan alapot jelent, amit feltétlenül tanítani kell, de ezen felül szükség van a taníthatóság és a tudományosság igényeinek megvalósítására is. Ezt az igényt a tananyag tantárgyi rendszerbe foglalásával valósíthatjuk meg, amikor a szükséges és elégséges ismeretanyagot tudományos rendszerbe foglalva tananyaggá szervezzük, a megelőző és követő ismeretek logikai láncszemei közé illesztjük és így a tantárgyak egymásra-építésével teljesítőképes tudást tudunk biztosítani.

Végezetül ki kell térni a pedagógiai realizálhatóság és a tananyag kölcsönhatására. Minden iskolatípusban a tanítható ismereteket az életkori sajátosságokon, a korábban megszerzett ismereteken, a környezet nevelőhatásán túl a rendelkezésre álló időkeret is befolyásolja. Ennek kapcsán megvizsgálandó az is, hogy a munkakörök eredményes ellátásának igényéből származó követelményrendszer megvalósítható-e az adott időkeretben. Ezt a teljes elemzés elvégzése, a tananyag tantárgyakká szervezése, a tantárgyak óratervi igénye alapján lehet megállapítani. A vizsgálat a munkaköri csoport meghatározására hat vissza, ugyanis, ha a munkaköri csoportba, a szakba túl nagy területet felölelő munkakörök kerültek, a tananyag nagyságrendje a taníthatóságot korlátozza. Ez esetben felül kell vizsgálni a szakba tartozó munkaköröket és új rendező elvek szerinti csoportosítással külön szakot kell szervezni.

Összefoglalás

A tanulmány keretében a középfokú szakoktatás teljes tananyagának meghatározási eljárását foglaltuk össze. Az azonos vagy rokon munkavégző képességet megkívánó munkakörökből indultunk ki, amelyek együttesen a szakot határozzák meg, ezt követte a szakhoz tartozó követelményrendszer meghatározása. A követelményrendszer az egyes munkakörökben előforduló legmagasabb szintű funkciók, a követelményalapok összegezéséből áll. Ezután a követelményalapok, mint gyakorlati munkavégző képességek, funkciók tananyaggá transzponálását ismertettük.

Itt a követelményalapok, a funkciók egyes mozzanatait elemezve határoztuk meg azok elvégzéséhez szükséges szakmai elméleti és gyakorlati, valamint a szükséges általánosan művelő ismeretanyag elemeket, amelyek összegezése adja a követelményrendszerhez tartozó, abból származó minimális tananyagot.

Ha ezt a tananyagot tantárgyakká osztályozzuk és figyelembe vesszük az egyes tudományok állását, a technika fejlődését, a társadalmi és gazdasági célokat, az adott iskola teljes szakmai tananyagát tantárgyakra bontva határoztuk meg. Az eljárás részletessége miatt munkaigényes, de a minimális ismeretanyag pontosan meghatározható és ebből a fejlődés és a tudományok igényeit a lehetőségekhez mérten figyelembe véve a korszerű középfokú szakoktatás tartalmi helyessége egyértelműen bizonyítható.

Tibor Váradi

SOME PROBLEMS OF DETERMINATION OF THE REQUIREMENTS SYSTEM AND OF THE PROFESSIONAL THEORETICAL AND PRACTICAL SUBJECT-MATTER WITH THE SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

At the institutions for secondary vocational education pupils must prepare themselves in a way that after leaving the school they have to fulfill productive functions on special technical areas of the people's economy. This aim necessitates that the system of professional training should adjust itself to the real functions of workers occupying individual scopes of activity. The author is illustrating by a concrete example — starting from the requirements — the way of establishing the subject-matter of learning resulting from the actual requirements. Starting from the basic requiremetns one can determine the minimum subject-matter of learning, that can be distributed into branches of study and those may then be completed according to the requirements of science, technics and of the economic and social aims.

Тибор Варади

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОПРЕДЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ТРЕБОВАНИЙ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ПРАКТИЧЕСКОГО УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В СРЕДНЕМ ТЕХНИЧЕСКОМ ОБУЧЕНИИ

Учащиеся средне-технических учебных заведений по окончании школы должны выполнять производственные функции на конкретных профессиональных участках работы в народном хозяйстве. Эта цель вызывает необходимость, чтобы система требований профессионального обучения сообразовалась с реальными функциями работников в отдельных сферах деятельности. Автор на конкретном примере, исходя из основ требований, показывает способ определения системы знаний, вытекающих из фактических требований. Из основных требований можно установить минимальный учебный материал, который можно разбить на учебные предметы и затем, в соответствии с требованиями науки, техники, экономики и общества, придать им законченный вид.

TÓTH LAJOS

DIESTERWEG NEVELŐKÉPZÉSI ÉS ÓVODAPEDAGÓGIAI NÉZETEI*

Az 1961—62—63. évi hasonló rendezvényeink után, immár negyedik alkalommal kerül sor az Intézetünkben folyó óvodapedagógiai kutató munka szemléjére, illetve az itt folyó óvónőképzés és intézeti élet több irányú bemutatására.

E tisztes hagyomány mostani állomását — a folyamatosság mellett — több aktualitás is indokolja. Ilyen pl. az új kollégium avatása — amely viszont egybeesik a TESSEDIK SÁMUEL által alkotott épületünk keletkezésének 175. évfordulójával, és a BENKA GYULA által építtetett Intézetünk 60. esztendejével. S hogy a neveléstörténeti hagyományoknál maradjunk, a szarvasi, illetve a magyar vonatkozások mellett — európai értelemben is igen tekintélyes jubileum — a DIESTERWEG centenárium éve is: 1966.

*

1. Ebben az esztendőben ugyanis szerte Európában megemlékeznek a német nép nagy tanítója, a „praeceptor Germaniae" munkásságáról. DIESTERWEG küzdelmes, de gazdag és a haladó neveléstudomány szempontjából igen értékes élete 1790-ben kezdődött és 1866-ban ért véget.

Azon kevesek közé tartozott, akik már életükben nagy hatással voltak kortársaikra, hazájukban és annak határain túl. Valóságos iskola alakult ki követőiből, kiknek tábora halála után tovább növekedett. A pedagógiai elmélet és gyakorlat összekapcsolása, korszerű neveléstudományi tanításai, demokratikus és antiklerikális művelődéspolitikai nézetei tették népszerűvé, a haladó nevelők példaképévé.

Pedagógiai gondolatai nemcsak akkor voltak újszerűek és előremutatóak. Ezek közül sok ma is időszerű és felhasználható. De nagyrabecsülendő következetes, bátor forradalmisága is, amely végül a reakció bosszúját kiváltva korai félreállításához vezetett. Természetes tehát, ha e tekintélyes centenáriumra készülődve Európában és főleg a Német Demokratikus Köztársaságban — valóságos reneszánsza alakult ki DIESTERWEG pedagógiájának.

Nekünk magyaroknak is van okunk a kegyeletes megemlékezésre. A múlt század második felének legkiválóbb magyar nevelői vándoroltak hozzá. Megismerték és terjesztették a népoktatás demokratizálásával kapcsolatos elveit és eljárásait. Ezek közül csak a legjelentősebbek nevét említjük: VERES LÁSZLÓ,

* Centenáriumi megemlékezés. Elhangzott halálának századik évfordulója alkalmából a szarvasi Óvónőképzőben rendezett IV. Intézeti Napok — 1966. X. 18—20. — pedagógiai ülésszakán.

Gáspár János, Gyertyánffy István, Kiss Áron, Tavasi Lajos, Göőz József, Rill József, Bányai Jakab vagy a szarvasi Benke Gyula, Tatay István és még sokan mások. Rajtuk keresztül — tehát közvetlenül és közvetve is — igen jelentősen hatottak Diesterweg tanításai hazánk pedagógiai fejlődésére. Ami progresszivitás e korszakban Magyarországon volt a népiskola és a tanítóképzés életében, jelentősebb részének kiindulópontja Diesterweg termékenyítő pedagógiai fókuszából származtatható. Ez a hatás eredményezte — Benka Gyula közvetítésével — a szarvasi képző kialakulását is 1863-ban.

Mégis úgy érezzük, mintha a századforduló után hazánkban elhomályosult volna Diesterweg munkásságának megbecsülése. Ennek oka részben a nálunk nagy mértékben eluralkodó herbartizmusban található, másrészt Diesterweg progresszív kultúrpolitikai nézeteivel és eszméltető hatásával magyarázható. Az uralkodó osztály művelődéspolitikai felfogásának a Herbart-féle elképzelések ugyanis jobban megfeleltek. Pedig mindketten Pestalozziból indultak ki, de idővel lényegesen eltávolodtak egymástól.

Hatalmi szóval és erőszakkal azonban nem lehet a haladó művelődéspolitikai nézeteket elfojtani. Hazánkban a herbarti-zilleri-kármáni út hivatalos dajkálása mellett is kirajzolódott egy Comenius—Pestalozzi—Diesterweg útján járó demokratikus „népiskolai" pedagógia. Az is igaz viszont, hogy a kultúrkormányzat nyomására a múlt század vége felé kissé elbátortalanodik ez az előremutató irányzat.

Bizonyára ezekkel a tudománypolitikai okokkal magyarázható, hogy Diesterweg jelentőségét a mai magyar pedagógus nemzedék sem ismeri, és ezért nem is méltányolja érdemeinek megfelelően. Felszabadulásunk óta sem sokat tettünk a helyes Diesterweg-kép kialakításáért, a burzsoá pedagógiától örökölt, fenntartásokkal terhes szemlélet megváltoztatásáért. Az idei jubileumi alkalmat is fel kell tehát használnunk arra, hogy a Diesterweg recepció megtörténhessen, hogy e nagy pedagógus érdemeinek megfelelő helyre kerüljön a nevelés történetében. Mi is ezért ápoljuk emlékét pedagógiai ülésszakunkon e szerény jubileumi megemlékezéssel.

Nagyon vonzó és hálás feladat Diesterweg sokoldalú munkásságáról teljes monografikus feldolgozást készíteni. Egy előadás keretében azonban gazdag életművének vázolása mellett csak egy-két jelentősebb pedagógiai gondolata tárulhat fel. Jelen alkalommal például mint a korszerű tanítóképzés úttörőjét mutatjuk be, utalva a tanítók továbbképzése érdekében általa szervezett egyesületi mozgalom jelentőségére, illetve az óvodai neveléssel kapcsolatos nézeteire.

2. Diesterweg élete és munkája szorosan összeforrott a tanítóképzéssel. Már fiatal pedagógus korában „felismerte a nép anyagi és szellemi szükségét. Életfeladatául azt tűzte ki — miként írja —, hogy az alsó néposztályokat oktatás és nevelés által emelje". Ezért fordul figyelme korán a népoktatás, illetve a népiskola felé. De ezzel magyarázható, hogy a tanítóképzés is szívügyévé vált, hiszen igazi népiskola jó tanítók nélkül nem lehetséges. Véleménye szerint ugyanis „ahol az iskola lesüllyedt, a tanítók által süllyedt le; ahol felemelkedett, a tanítók által emelkedett fel. A tanító az az iskolára, ami a nap a világegyetemre nézve". A képzés elméleti, gyakorlati, szervezeti kérdéseit gondosan kimunkálta, és közel három évtizedes (1820—1847-ig tartó) tanítóképző igazgatói munkája folyamán alkalmazta.

Először 1820-ban választotta meg Köln városának consistóriuma a Mörsben újonnan létesített ún. „tanítói szeminárium" igazgatójává. Lényegében pedagó-

giai irodalmi munkássága itt kezdődött. 1820-ban adta ki A nevelésről általában, különös tekintettel az iskolai nevelésre c. értekezését. Majd több tankönyvet írt. Igen jól sikerültek és hamar elterjedtek számtani és nyelvtani módszertani kézikönyvei. A tanítóképzés fejlődését az 1827-ben elindított Rheinische Blätter, azaz Rajnai Lapok c. folyóirattal kívánta előmozdítani. Lapjain a haladó gondolkodású német pedagógusok nyilvánítottak véleményt pedagógiai és társadalmi kérdésekben. A korabeli tanügyi állapotok bátor kritikai taglalása folytán népszerűek és mértékadóak lettek írásai.

Eredményes mörsi munkásságának következményeként 1830-ban a berlini tanítóképző igazgatójává hívták meg. Berlinben — a sok munkát és gondot jelentő igazgatói és tanári munkakör mellett — folytatja az egyre kiterjedőbb irodalmi tevékenységét. Újabb tankönyveket ír, pedagógiai szaklapokat szerkeszt, tanítói egyleteket szervez. Egyik legjelentősebb szakirodalmi alkotása is itt keletkezett. 1835-ben jelent meg: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer, azaz: Útmutató a német tanítók művelődése (továbbképzése) számára c. könyve. A tanítók mohó érdeklődéssel olvasták egész Európában; — magyar nyelvre pl. Bányai Jakab fordította le és adta ki 1890-ben. Oroszul M. Korolkov fordításában 1913-ban jelent meg Moszkvában.

Diesterweg ezzel a könyvével „az új iskola diadalát, a pedagógia egészséges fejlődését" kívánta szolgálni. Célját el is érte, mert — annak ellenére, hogy a hatóságok merész újszerűsége és haladó társadalomszemlélete miatt rosszallással tekintették — a tanítók fokozódó igénye miatt négyszer jelent meg még életében. Ez a könyv Diesterweg pedagógiai-didaktikai törekvéseinek rendszeres feldolgozása, a népiskolai és tanítóképzési gyakorlattal összekapcsolt modern didaktikai mozgalom harcos dokumentuma. Feldolgozása szilárd elvi alapon nyugszik, de mindig a pedagógiai gyakorlathoz tapad. Ahogyan ő mondja, „érett megfontolás után" állítja fel korszerű alapelveit.

Ezeknek a diesterwegi alapelveknek természetesen csak vázlatos felsorolására, szinte csak érintésére vállalkozhatunk. Mint a modern tanítóképzés úttörője, pedagógiai gyakorlatában bizonyította be a saját és példaképei, elsősorban Pestalozzi humánus nevelési eljárásának helyességét. Az általa vezérelvként hangoztatott és követett mondást életművének címerére írhatnánk: „Az embert elsősorban emberré kell nevelni."

A nevelésnek ugyanis rendkívül fontos jelentőséget tulajdonított. A nevelő feladatát „a tevékeny, sokoldalúan fejlett ember igazi képzésében" jelölte meg. Arra természetesen utalnunk kell, hogy a „sokoldalúan fejlett ember" akkori pedagógiai koncepciója nem fedi mai hasonló kifejezésünk tartalmát. A kettőt azonosítani anakronizmus volna. Diesterweg ugyanis nem a gyermek sokirányú képességének az oktatás és nevelés folyamán történő kialakítására gondol, hanem csak a gyermekkel együtt született adottságok, diszpozíciók kifejlesztésére, illetve a meglevő képességek továbbfejlesztésére.

Pszichológiai tudományossággal és megalapozottsággal hirdette, hogy az ésszerű nevelés alapja a gyermek természetes fejlődésében mutatkozó törvényszerűségek, vagyis a lelki sajátosságok megismerése. Kifejti azt is, hogy sem a hajlamok, adottságok, sem a megfelelő ingerrendszer összhangja nem biztosítja a személyiség fejlődését, ha mindehhez nem kapcsolódik az egyén igénye és aktivitása. Fejlődése ugyanis „csak saját tevékenysége, saját ereje" által biztosítható. Az öntevékenység felkeltése, illetve a „szabad önrendelkezés fokára emelésének szükségessége igen fontos és előremutató pszichológiai alaptétele Diesterwegnek.

Pedagógiai nézeteit erősen motiválják a felvilágosult társadalmi eszmék. A nevelés célját abban látja, hogy a gyermeket egész emberré kell nevelni; vagyis az általános emberi nevelés, a humanitás, a személyiség testi és lelki képességeinek harmonikus fejlesztését kívánja — ROUSSEAU és PESTALOZZI törekvéseihez hasonlóan. Szilárd meggyőződéssel hirdette, hogy a nevelésnek a természetes fejlődést kell alapul vennie. Ezt a tételt a feudális nevelés meghiúsítása céljából kívánta pedagógiai rangra emelni. Ezzel magyarázható, hogy a nevelés legfőbb alapelvének a természetességet tartotta. Indoklása szerint ugyanis a nevelés során semmi sem történhet, ami „az ember természetével általánosságban és egyedileg ellentétben áll", viszont „mindennek meg kell történnie, ami természetének megfelel".

Az öntevékenység és a természetesség elve mellett DIESTERWEG — harmadsorban — megfogalmazta a nevelés kultúraszerűségének tételét is. Felismerte, hogy az egyén fejlődése nem választható el társadalmi és kulturális környezetétől. Ezért figyelembe kell venni „a helyi és időbeli körülményeket:" vagyis „az egész jelenkori kultúrát, főleg azét az országét, amely a gyermek szülőföldje". A nevelés szubjektív és objektív feltételeinek kölcsönösségét valló tétele kiegészítette és továbbfejlesztette a polgári pedagógiai felfogást.

Didaktikai alapelveit szintén Útmutatójában dolgozza fel szisztematikusan. COMENIUS és PESTALOZZI hagyományait továbbfejlesztve tanításai a polgári didaktika csúcsát jelentik. A herbartiánusok tevékenysége nyomán bekövetkezett „pedagógiai apály" és formalizmus ellenében dolgozta ki a didaktika elméleti alapjait. E legszisztematikusabban kimunkált anyagából is csak ízelítőt adhatunk ezúttal. Alapgondolata szerint az összes oktatandó tárgyakat a képzés eszközévé kell tenni. A pedagógusokat arra kell nevelni, hogy „oktatás útján képezzenek és minden tettük nevelői hatást váltson ki".

A nagy jelentőségű Útmutató mellett DIESTERWEG sokirányú írói tevékenységet végez Berlinben. Csak néhány fontosabb közlésére szorítkozva megemlítjük, hogy 1851-től szerkeszti és adja ki a Pedagógiai Évkönyv-eket Pädagogisches Jahrbuch címen. Vitairatai közül az 1854-es porosz regulatívák, a konzervatív iskolai szabályok ellen kemény kritikával szóló három művét említjük meg az ötvenes évekből. A közel 400-ra tehető írásait a tudományos alaposság, racionális meggyőző erő és lendületes stílus teszi hatékonnyá és népszerűvé.

3. Mindezeket azért bocsátottuk előre, hogy DIESTERWEGnek a nevelőképzéssel kapcsolatos elméleti és gyakorlati munkásságát taglaló fejtegetésünk neveléstudományi fedezetét jelezzük. Ámbár képzési elgondolásai önmagukban is jelentősek és progresszívek. Munkáiban sok helyen foglalkozik a képzéssel vagy kapcsolódó területeivel. Legpregnánsabban azonban A tanítóképzés néhány fontos kérdéséről vallott nézeteim c. tanulmányában fejti ki véleményét. Mint írja, ebben „minden feszélyezettség nélkül, szabadon nyilatkozik". Ilyen értelemben a leghitelesebb forrásnak tekinthetjük.

Mindenekelőtt azt hangoztatja, hogy rendszeresíteni és egységesíteni szükséges a tanítóképzést. A tanítóképzés rendezését a korabeli képzési állapotok kritikájával indokolja. Az alaposabb, korszerűbb képzés „igénye és sürgőssége eleven érzésből és világos felismerésből" fakad DIESTERWEGnél. A korszerűbb képzést csak korszerűbb képzők biztosíthatják. Ezért hangoztatja, hogy az intézményesített képzők gondosan „szabályozott létesítmények" legyenek.

Figyelemre méltó megokolással veti el a külön városi és külön vidéki (falusi) igényeknek megfelelő képzés gondolatát. Hangoztatja, hogy „a város

és vidék közötti különbség eltűnik. A városi ipart éppen olyan hozzáértéssel űzik vidéken, mint városban." Majd helyesen következtet: „A vidéki emberek ugyanazt a képzettséget kívánják gyermekeik számára, ergo ugyanolyan képzettséget követelnek meg a nevelőtől is." Hasonlóan frissnek tűnik a nők tanítói képzésének támogatása is. Sürgeti a tanítóképzők „valamennyi körzetben történő létesítését".

A tanítóképzés céljának és tananyagának megjelölésével kapcsolatos nézetek kifejtése során sem definiál, hanem körülír. „Alaposabb képzést" kíván. Hangoztatja, hogy „rendes tanítókra van szükség". Annak megállapítása mellett, hogy „az eddigi tanítóképzés a jelen állapotában már nem kielégítő", örömmel regisztrálja, hogy „maguk a tanítók sincsenek képzettségükkel megelégedve és a legsürgősebben magasabb színvonalú képzést kívánnak".

Azt a kérdést sem kerüli meg, hogy milyen „a rendes tanító?" Vagy ahogyan egyik kapcsolódó írásának címeként megfogalmazza: Miben rejlik a szellemi erőkifejtésre és erőbevetésre ösztönző nevelő jellegzetessége? Lényegében tehát a képzés célját tükröző nevelői eszmény „a pedagógus leglényegesebb tulajdonságainak" felvázolását kísérli meg.

Ennek során „erős és gyenge nevelői kategóriát" különböztet meg. Erősnek tartja azokat, „akik a tanulók szellemi tevékenységére serkentő hatással bírnak", a gyengék pedig azok, „akik erre képtelenek". A szellemi serkentés mellett „az akarat fejlesztésére" is apellál. Az igazi nevelői tevékenység mindkét követelményt megvalósítja. „A valódi, vagyis a magával ragadó, serkentő, cselekvő és a tanuló szellemi életének gyökeréig ható oktatás úgy hat az akaraterőre és a jellem képzésére, mint az acélos víz a petyhüdt zsigerekre. Újra élednek, reorganizálódnak, a tevékenységük végtelenül fokozódik" — írja. Nyilvánvaló, hogy a fentiekben a nevelőoktatás megvalósítását kívánja a képzéstől. Ezt az igényt megerősíti, midőn azt tartja, hogy a képzés „a tanulók jellemének erősítésére oly módon hat, hogy azok komolyan gondolkodó, mélységesen érdeklődő, az igazság és a jóság iránt fogékony, erejűket a jónak felismert célok elérésére felhasználni tudó emberek legyenek; tudják, hogy mit tudnak és mit nem; ami még több, tudják, hogy mit akarnak, s azt energikus határozottsággal valósítsák is meg".

Mindez közvetve utal a pedagógus felkészültségére, nevelői-oktatói habitusának milyenségére is. Véleménye szerint ugyanis „a szellemi erőkifejtésre serkentő és a jellemet erősítő tanító kritériuma didaktikai erejében rejlik". Ezt DIESTERWEG több összetevőből származtatja. Alapja a tanító képzettségének magas foka, vagyis „a tananyagnak a tartalom, forma, szaktárgy és módszer szerinti tökéletes ismerete".

Erre a bázisra épül a didaktikai erő, amely „a nevelő akaraterejének fokában nyilvánul meg". Véleménye szerint, ahogyan „az erős és energikus akarat a katonát hőssé, a kutatót tudóssá, az utazót felfedezővé teszi, ugyanúgy teszi az akaraterő a nevelőt az életcél, az emberi szellem igazi kialakítójává". A pedagógus ennek birtokában tudja elhatározását következetesen megvalósítani, illetve törekvéseit átültetni tanítványaiba, mert „a szellemi erő másokban ugyanazt eredményezi". Osztályában „jellegzetes" iskolai életet, „közösségi szellemet" alakít ki. Az ilyen nevelő számára „elviselhetetlen, ha valaki a tanulók közül lemarad. Amilyen mértékben találkozik a lustasággal és hanyagsággal, olyan mértékben növekszik tevékenysége és energiája. Egyenesen szereti az olyan helyzeteket, amelyek teljes erejét veszik igénybe." Végül is így definiálja az összefüggéseket: „A tanító didaktikai ereje az erős jellem erejével azonos."

A képzőkben éppen azért — a korábban említett alapos felkészültség mellett — erős jellemű pedagógusokat kell képezni. De tovább megy DIESTERWEG, és a nevelő sajátos pedagógiai szemléletének, nevezetesen az elmélet és a gyakorlat egységének kialakítását is szükségesnek tartja.

Korának képzési viszonyára utalva említi, hogy „az elmélet és a gyakorlat közötti különbségnek a képzőkből teljesen el kell tűnnie". Azt szeretné, ha a kettő olyan szorosan összeolvadna, hogy külön ne is lehetne róluk beszélni. Azt is kifejti, hogy mit ért gyakorlatiasságon: „A gyakorlatiasság — azaz az oktatásnak a belső és külső élethez történő alkalmazását biztosító momentuma — minden valódi képzést nyújtó oktatásnak lényeges szerkezeti (konstruktív) ismérve."

A gyakorlati tanítói munkára történő kiképzés igényét nem volt könnyű DIESTERWEGnek megvalósítania. Panaszolja, hogy munkatársainak is „állandóan a fülébe kellett mennydörögni" ezt a követelményt. De a képzők túlzottan elméleti jellegű tananyaga sem volt alkalmas erre. „Mi mindent tanítanak ma még a mi intézeteinkben a holt és gyilkos emlékezetterhelő ismerethalmazból", írja érthető nosztalgiával. Bölcsen állapítja meg, hogy „az igazi tanítás a tananyagot a legszükségesebbre, minden tudás maradandó alapjaira korlátozza, de ezt a legalaposabb munkával végzi", gyakorlati felhasználhatóságát is biztosítja.

A bajok másik okát abban látja, hogy a képzőkben különállóan tanítják az elméleti és gyakorlati ismereteket. Amikor mindezt általános pedagógiai érvénnyel is megfogalmazza, külön hangsúlyozza, hogy „feltétlenül elvetendő a képzős éveknek elméletivé és gyakorlativá történő megosztása". Kívánalma szerint a képzőben „valamennyi évfolyam gyakorlati is legyen."

A képzés tananyagának tartalmára vonatkozó nézetei is korszerűek. A tananyag kiválasztásánál „a kor követelményeihez való alkalmazkodást" sürgeti. Ezen belül „elsősorban a természettudományok hatalmas fejlődésével", másodsorban pedig „a nemzeti eszmény nagyobb fokú elményítésének követelményével" kell számolni.

A természettudományi tájékozottság kiterjesztését különösen fontosnak tartja. De gondosan, következetesen disztingvál. Ez esetben sem a mennyiség növelésére törekszik, hanem a helyes természettudományos szemlélet kialakítására. Erről félreérthetetlenül nyilatkozik: „Én a természettudományi ismeretek és felismerések fokozása alatt nem a természetrajzi feljegyzéstömeg szaporítását, nem magának az ismeretanyagnak a kibővítését értem." Véleménye szerint elégséges, sőt „túl sok" tárgyi ismeretet tanítanak a képzőkben máris. Ezzel szemben „túl keveset a természet törvényszerűségeiről, nevezetesen arról, ami a nagy természetben, a föld fizikájában és a kozmosz törvényeiben uralkodik".

DIESTERWEG azt kívánja, hogy „minden nevelő legyen a természet ismerője, minden tanító legyen a természet kutatója". Ez pedig csak úgy lehetséges, ha a képzőben a természet megismerését „nem az oktatási anyag terjedelme, hanem az oktatás módja révén" tanulja meg a növendék. A természettudományos képzés helyes módja pedig az, hogy ha a jelöltet „beállítjuk a természetbe, azt vele megszerettetjük, és képessé tesszük arra, hogy megfigyeléseket tegyen, tapasztalatokat gyűjtsön. Az így megszerzett ismereteket fel is tudja használni, a valódi, egészséges, eleven képzésben, az emberek helyes művelésében, valamint a mezőgazdasági termelésben."

Részletesen foglalkozott DIESTERWEG a tanítóképzés szervezeti, ügyrendi kérdéseivel is. A képzés időtartama DIESTERWEG megállapítása szerint minél hosszabb, de legalább három évfolyamú legyen, mert ennél rövidebb idő alatt

— a hiányos előképzettség miatt — nem lehet a korszerű igényeknek megfelelő képzést megvalósítani.

A képzőknek általában nagyobb önállóságot igényel. A konkrét és aktuális problémák helyi megoldásának igényével harcol a központosított, bürokratikus ügyrend ellen. A képzős tanárok és tanítók fokozottabb hivatali önállóságának és nevelői szabadságának érdekében vallja: „A szabad ember és nevelő — aki a világot és így az ember világát is annak tarka és pompás sokrétűségében szemléli — minden örömét elveszíti, ha úgy érzi, hogy munkastílusát, az egyének különfélesége és sokrétűsége szerinti sajátos nevelői módszereit befolyásolják."

Részletesen foglalkozik DIESTERWEG a képző „tantestületének" képzettségével és munkájával. A képzési cél megvalósításának aspektusából kiindulva azt kívánja, hogy a képzős tanárok legyenek „akadémiai (egyetemi) végzettségű, sokoldalúan képzett pedagógiai gyakorlattal rendelkező pedagógusok". A gyakorlatias képzés megvalósításának — szerinte — e feltételek is biztosítékai.

Merészen ostorozza a lelkészek nagyszámú alkalmazását. Pedagógiai-didaktikai szempontú érvelése DIESTERWEG antiklerikalizmusát meggyőzően bizonyítja: „A mi tanító teológusaink az emberi természetet romlottnak képzelve, a természetes, szabad fejlődés gondolatával szemben foglalnak állást, nemkülönben ellenszenvvel viseltetnek az iránt is, hogy az egyénbe az „elemi tudászagyvalékot" — ahogy ők nevezik — és annak minden „kicsinyességét" beleoltsák. Mindez természetesen szöges ellentétben volt a DIESTERWEG által kialakított képzési szisztémával és koncepcióval.

A korabeli tanügyi életre és tanügyigazgatásra jellemző állapotok bírálatát is jelentő fenti megállapításai mellett DIESTERWEG — mint minden kérdésben — ebben is világosan és félreérthetetlenül kifejti álláspontját. Eszerint a képzőknek „élettapasztalattal rendelkező, az oktatásban és a nevelésben jártas, gyakorlatilag képzett, a nép mellé igazi, mélységes szeretettel odaálló tanítóra, tanárra, másképpen: PESTALOZZI-szerű nevelőkre van szüksége".

A fentiekből következik, hogy a képzők hovatartozása és jellege tekintetében is radikális álláspontot képvisel. Már több mint száz évvel ezelőtt is helytelenítí a hitfelekezetek szerint különválasztott képzést. Az ebben való állásfoglalást vízválasztónak, elvi fontosságúnak tekinti. Határozottan kijelenti: „A szimultán képzők mellett foglalok állást, a tanítóképzésnek egységesnek és közösnek kell lennie! S ez csak akkor olyan, ha azonos jellegű!"

Argumentumai közül csak kettőt említünk. Az egységes képzést először is a nemzeti egység kialakításának követelménye miatt tekinti fontosnak. A másik fő érve, hogy a különböző hitvallás ne szolgáltasson okot az ellenségeskedésre, elkülönülésre, szétválasztásra. Az ember és az ember méltóságának tisztelete ne legyen függvénye a hit azonosságának vagy különbségének. Az általános emberi erény polgári és erkölcsi értékelésének nagy, alapvető tétele az ember számára váljék megszokottá, gyakorlattá. Ezért kell az ifjúságot, illetve az ifjúság leendő nevelőit „együttesen és egységesen képezni". Ezek után érthető, hogy DIESTERWEG az egységes állami tanítóképzés híve.

Bármilyen radikális tónusú is antiklerikalizmusa, túlzás lenne arra gondolni, hogy DIESTERWEG ateista lett volna. Nem jutott túl a „divinitás" filozófiáján, az istenhiten. A vallást azonban kizárólag magánügynek tekinti. Sem a képzőben, sem más oktatási intézményben nem helyesli annak uralkodó helyzetét. Azért kívánja, hogy „az állam egyetlen vallási intézménynek se engedje meg, hogy az iskolára valamilyen kivételezett befolyást gyakorolhasson".

Nem könnyebb a következő probléma megválaszolása sem. DIESTERWEG a képzésnek sokat vitatott kérdését így fogalmazza meg: „bentlakásos intézetekben, internátusokban vagy externátusokban lakjanak-e a képzősök?" Ebben a kérdésben is tárgyilagos elemzés közben vet fel nagyon értékes pedagógiai gondolatokat. Mindkét megoldásnak elismeri előnyét és hátrányát, a körülményektől függően. Ez azért volt fontos és vitatott probléma, mert az internátusi nevelést még DIESTERWEG haladó kortásai is „kaszárnyaélettel, kolostori kényszerrel, élettől való távolmaradással" vádolták.

Ahol a bentlakásos képzés valóban ilyen szellemű, azt DIESTERWEG is elítéli. Sőt azt is kijelenti, hogy „szó sem lehet arról, hogy a néhány despotikus iskolafejedelem és pap által irányított kényszert a jövőben is eltűrjük". Mint mindig, ebben a kérdésben is a dolog mélyére néz. A feudális aszkétikus pedagógiát elítélő magyarázata a következő: „Jól tudjuk, hogy miért részesítették a növendékeket ilyen bánásmódban, vagy méginkább kifejezetten rossz bánásmódban. A gyenge elemek ugyanis az ifjúságot másképpen nem tudják irányítani. Egyesek úgy vélték, hogy az ifjúságot a világtól, annak gyönyöreitől és vétkeitől csak elzárással lehet visszatartani. Mások ismét a fiatalokat a nélkülözésekkel és önmegtartóztatással bővelkedő tanítói élethez akarták hozzászoktatni. Voltak olyanok, akik egyedül a kolostori visszavonultságot tartották megfelelőnek, s a jelöltben az alázatosság szellemét plántálták el."

DIESTERWEG jól látja a pedagógiai-társadalmi összefüggéseket. Biztos érzékkel választja el a lényegest a lényegtelentől. Az internátussal történő képzés értékelésénél is racionális talajon marad. Nem a bentlakásos rendszert veti el, hanem a rossz szellemet, az alkalmatlan nevelőket. Magát az intézményt azonban védelmébe veszi.

A célszerű kollégiumi élet, a közös nevelés helyes feltételeit fejtegetve a következőképpen szól: „Szeretem a törvényt (de csak az értelmeset), óhajtom a rendet és az engedelmességet. Sem az ifjak, sem a felnőttek nevelését nem tudom szigor nélkül elképzelni. Ezért azokat, akik magukat a nevelői hivatásnak szentelik, komolyan és szigorúan kell nevelni!" Ezt azonban leghatásosabban csak bentlakásos kollégiumban lehet megvalósítani. Tehát kollégiummal összekapcsolt intézeteket kíván DIESTERWEG, mert „ezek kedveznek a fontos képzési célnak!" Persze nélkülözhetetlen, hogy a kollégiumok szabályai — mint írja — „rendre, erkölcsre, ésszerű életmódra, munkára és küzdőképességre szoktassanak".

Az ilyen új szellemű kollégiumokban „a dolog és a nevelői hivatás iránti lelkesedés uralkodik... Ha az ifjak a minden percre beállított rend és pontosság körülményei között szabadon és jól érzik magukat, akkor az ilyen fiatalokat boldognak kell nevezni. Ezek egészen az intézethez tartoznak és még idős korukban is hálásan gondolnak majd vissza a képzőben eltöltött és a nevelői életben nélkülözhetetlen rendszeretet alapjait kialakító képzős kollégiumi éveikre."

A képzés alapvető céljának, a gyakorlatiasságnak megfelelő jelentőséget tulajdonít DIESTERWEG a gyakorló iskola szerepének. Feltétlenül szükségesnek tartja, hogy minden képzőhöz kapcsolódjék gyakorlóiskola, mert — idézem — „egy képző gyakorló nélkül olyan volna, mint egy épület alap nélkül". A gyakorlati képzés részletezésébe most nem bocsátkozhatunk. Azt az általános követelményt azonban megemlítjük, hogy DIESTERWEG szerint „a gyakorlóiskola főfeladata a képzősöket megtanítani arra, hogyan kell majd nekik a gyermekeket megértésre, gondolkodásra és beszédre serkenteni". Ez utóbbi megvalósításához hasznos didaktikai tanácsot is ad. Inti a nevelőjelölteket a túlzottan sok beszédtől. „Minél többet beszél a nevelő a gyakorlati tanításokon, illetve minél keveseb-

bet beszélnek a gyermekek, annál rosszabb a tanítás." Magyarázatként hozzáfűzi: „Sokkal könnyebb és kevesebb fáradsággal jár, ha az ember maga beszél, mintha beszélni tanít, vagyis figyelmesen hallgatja és javítja a gyermek beszédének, feleletének hibáit."

A gyakorlóiskola szükségessége mellett a képző számára egyéb járulékos részlegek biztosítását is kívánja. Nem hiányozhat pl. a gyakorló kert, a játszótér és a sportpálya sem. Számol továbbá a képzők fenntartásának költségeivel is. Mivel a „köznevelés az állam ügye", következésképpen az állam viselje a képzők költségeit is. Több pénzt kíván erre a nemes célra. Összehasonlítja az iskolák elhanyagolt állapotát és a pincelakásokat „a háborús célokat szolgáló impozáns palotákkal és kaszárnyákkal". Pedig a népművelés fokozása nemzeti érdek. Mint írja: „Balga ember az, aki a lehetőségeket elmulasztja, mert később ennek tízszeresét, százszorosát kell majd — nagyrészt hiába — fegyházakra költeni."

A tanítójelöltek felvételét 18 éves korhoz köti. Javasolja, hogy a képzős tanulmányok megkezdése előtt legalább egy évig jó vidéki iskolában segédtanítói tevékenységet végezzen a nevelői pályára készülő ifjú. Ez alatt ugyanis végérvényesen eldönti, hogy a tanítóságot vállalhatja-e élethivatásul. — Akik sikeresen elvégzik tanulmányaikat, egyenértékű „tanítói végbizonyítványt" kapjanak. Érdekes módon DIESTERWEG az osztályzatok feltüntetésének mellőzését javasolja, továbbá azt, hogy az *ifjú tanító* „tapasztalt tanítók vezetése mellett" kezdje meg munkáját, az egyéniségének, nevelői habitusának legjobban megfelelő korosztályú gyermekek között.

4. DIESTERWEG átfogó szemléletére vall, hogy a tanítók képzését a képző elvégzésével nem tekinti befejezettnek. Szükségesnek tartja a szervezett, permanens továbbképzést. Ennek szervezeti kereteként létesíti a tanítóegyleteket. Az egyesülés eszméjét társadalmi és pedagógiai megalapozottsággal hirdeti és terjeszti. „A tanító csak azon mértékben és fokon hat másokra nevelőleg és képzőleg, amennyiben magát is nevelésben és képzésben részesíti; és csak addig képes valóban nevelni és képezni, amíg saját igazi nevelésén és képzésén munkálkodik."

Már mörsi tartózkodása idején létrehozza a Rajnavidéki Tanítóegyletet, amelyből később a Rajnai Tanítók Egyesülete fejlődik ki. Az egyházi hatóságok averziója ellenére ez a testület „vándorgyűléseket tartván időnként, próbatanítással, nevelési, tanítási és módszertani kérdések fejtegetésével és vitatásával bizonyította be fokozódó életrevalóságát". Berlinben — tapasztalatait felhasználva — 1832-ben megalapította a Pedagógiai Társaságot, 1840-ben pedig az Újabb Berlini Tanítóegyletet.

A tanítóegyesületi mozgalom gyorsan terjedt Németországban és ennek nyomán hazánkban is. Magyarázatát abban találjuk, hogy a továbbképzési igény kielégítése mellett bátor és eredményes harcot vívott a tanítókat nyomorító feudális maradványok és egyházi kiszolgáltatottság ellen. Hazánkban például a századfordulóig több mint háromszáz tanítóegylet alakult. Az Európaszerte nagy számban létesült szervezetek tartós és eredményes munkát végeztek, híven alapítójuk szándékához, mely szerint: „a tanítóegyesületek élethosszig tartó eszközei a magunk nemesítésének, működésünk s testületi állásunk emelésének."

5. Nem kerülte el DIESTERWEG figyelmét a pedagógiai és szociális szempontból egyaránt oly fontos kérdés, az *óvodás* korú gyermekek nevelésének ügye sem. Az új pedagógia elve c. munkájában írja: „A mai pedagógia igyekszik tisztába jönni a gyermek természetes fejlődésének törvényeivel, hogy ezzel a

gyermek fejlődését már a legelső időtől kezdve előmozdítsa . . . Minthogy a gyermek természete nem található ki fejből s nem érthető meg spekulatív úton, hanem csak empirikusan, ezért az ésszerűségre törekvő pedagógia tapasztalatokhoz, megfigyelésekhez fordul . . ." Ezek szerint a gyermek megismerésének fontosságát és útját a mai óvodai nevelésben is hasznosítható módon vázolja.

Bár kifejezetten óvodapedagógiai könyvet nem írt, említett Útmutatójában (III. fej. 4. rész) kifejti ilyen irányú gondolatait. Felsorolja továbbá azokat a szakkönyveket is, amelyek a „kisdedóvó intézetek ügyét" tárgyalják. Ezek alapján közvetlen és közvetett formában is megismerhetjük speciálisan az óvodai nevelésről vallott nézeteit.

A „kisdedóvó intézetek" kialakulását, elterjedését és létjogosultságát elsősorban szociális indokokkal magyarázza. Szól Anglia, Franciaország, Németország, Magyarország és az Amerikai Egyesült Államok óvodáinak kialakulásáról. Mint írja „a nagyobb gyárvárosokban a sok munkás helyzeténél fogva az óvodák valódi szükségletté váltak . . . New Yorkban azt tapasztalták, hogy a kisdedóvó intézetek felállítása óta a szegény gyermekek között a halálozási esetek száma csökkent". Helyesen látja az óvodák elterjedésének okát a kapitalista viszonyok kialakulásában. Ilyen értelemben „jótékonycélú és hasznos" intézménynek tekinti.

A célszerű óvodai élet feltételeit a következőkben foglalja össze. „Legyen az óvodában: 1. tágas, egészséges helyiség és szabad játszótér, 2. rend és föltétlen tisztaság, 3. játékszerek és szemléltető eszközök, 4. egészséges, tápláló élelem, 5. a tanítónak (óvónak) a gyermekekhez alkalmazott pedagógiai tapintata."

Az alkalmas helyiség, játszótér, játékszerek és szemléltető eszközök kívánalma mellé az egészséges, tiszta környezetet, jó táplálkozást és az életkori sajátosságoknak megfelelő („a gyermekekhez alkalmazott") módszer alkalmazását tartja szükségesnek. Erre utal az a megjegyzése is, hogy „amit *nem* lehet (ti. az óvodában) játszva, szemléltetés útján" a gyermekekkel megértetni, az inkább „maradjon el". Az óvodai nevelő-oktató munka differenciált, mértéktartó szemlélésére vall ez a megállapítása, hiszen ismeretes, hogy a XIX. század középső harmadának óvodáira Európa-szerte jellemző volt az iskolásjelleg, az oktatás túlzott kultiválása.

DIESTERWEG az óvodák ezen gyermekbetegségén már túllát. Felhívja az óvodában dolgozó nevelők figyelmét, hogy „a kisdedóvó intézet ne legyen iskolává, melyben tanulnak, hanem csak serkentsen". Helyeslő hivatkozással csatlakozik DENZEL-hez, aki „az olvasás tanítását távol akarja tartani" az óvodától. Kiemelt fontosságot tulajdonít a testi nevelésnek. — Igen figyelemre méltóan fogalmazza meg DIESTERWEG az óvoda egyik legfőbb rendeltetését: „A kisdedóvó intézetek csak a népiskolák előkészítői legyenek, bennük a gyermekeket tanképesekké kell tenni." Az óvoda iskolaelőkészítő szerepe és az iskolaérettség („tanképesség") követelményének felvetése abban a korban feltétlenül progresszív gondolat volt.

Az óvodai nevelés hatáskörét a munkások és a szegény városiak gyermekein túl szeretné kibővíteni, általánossá tenni. A családi nevelést még „a jómódú szülők kezében is oly rossznak" véli, hogy a jobb és egészségesebb nevelés érdekében „a kisdedóvó intézeteket minden gyermekre nézve szükségesnek" tartja. Az óvodai foglalkozás tartalmáról CURTMANnal egyetértően írja: „Legáltalánosabb szabály: Testi és szellemi foglalkozás, de nem munka. Vidám gyermeki foglalkozás, de nem tanulás; játszani, nem tornázni; beszélni, nem olvasni;

festeni, nem írni; számlálni, nem számolni; építeni, nem terveket készíteni; sok homok, sok kövecske, sok fahasábocska, mesék, versek, énekek; azonkívül rend, tisztaság és a legcsekélyebb részletekig igazság." A „tanítói öntudat" lényeges elemének tekintette, hogy „részese kora eseményeinek és az azokat mozgató erőknek".

Elhatárolja magát a verbalisztikus-formális félreértésektől is. Ezért írja: „Aki ezek után még úgy vélné, hogy mi a leckefölmondást, bemagolást, a memória megterhelését, a meg nem értett szabályok betartását, a gépies gyakorlatokat és a tekintély hatalmát követeljük, az nem ért meg minket. — Továbbá az sem érti meg, hogy itt miről van szó, aki azt a kifogást emeli, hogy mi állításainkkal a példa hatalmát, a nevelő karakterének jelentőségét és a szoktatás érvényességét tagadjuk, vagy lekicsinyeljük." Ezekkel a gondolatokkal DIESTERWEG határozottan elkülöníti magát a fenti hibákban leledző herbartiánusoktól. Nyilatkozata számunkra is fölöttébb érdekes, hiszen a bevezetőmben említett, a DIESTERWEG félreismerése terén meglevő kételyeket segít eloszlatni.

Jellemző DIESTERWEGre, hogy mélyen elemzi a problémákat. Az eszméltető tények megállapításával nem éri be. Alkotó, rendszerező pedagógiai elme. Utat is mutat minden esetben. Didaktikai megfontolásának eredményeként a nevelő-oktatás és képzés három fő tényezőjét jelölte meg. Nevezetesen: *a)* tárgyismeret, *b)* hivatástudat és a tanuló szeretete, *c)* pedagógiai hatékonyság. Véleménye szerint csak az a nevelő tölti be pedagógiai küldetését, aki e három tényezőt „harmonikus egységben" valósítja meg. A képzés legfőbb célkitűzésének is azt tartja, hogy a leendő nevelőt e három fő szempont alapján optimálisan kiképezze, vagyis hogy „a hivatás betöltéséhez szükséges alapokat" minden vonatkozásban lerakja. Óv a „céltalan és silány prakticizmustól". Szerinte a képzés arra készítse fel a nevelőt, hogy „minden helyzetben gondolkodó fő módjára cselekedjék és tudja indokolni, mit, miért akar és tesz". Végeredményben tehát a pedagógiai tudatosság kialakítását kívánja DIESTERWEG a képzéstől.

De nem túloz. Hangoztatja, hogy a képzés nem produkálhat tökéletes, minden tekintetben kész nevelőket. Ezért kell a képzőnek úgy elindítania növendékeit, hogy felkeltse bennük a továbbképzés igényét, az önképzés szükségességének érzetét. Idézem: „Az ilyen értelemben vett jó nevelőképzés által kialakul az öntevékeny igyekezet a továbbképzés érdekében, valamint jól átgondolt, elméleti felkészültségtől vezérelt gyakorlati tapasztalatok képezik azt az alapot, amelyen a nevelő legmagasabb szintű képessége, didaktikus hatóereje és nevelői művészetének minősége nyugszik."

A korában fellelhető óvodai tárgyú írásokat DIESTERWEG gondosan tanulmányozta, recenziókat fűzött hozzájuk. Megnyerte tetszését L. CHIMANI ilyen irányú könyve is. Ebből kiemeli, hogy a szerző az iskola előtti korban különösen a test fejlődését tartja fontosnak. Ebben az életkorban „a szellemi tehetségeket csak éleszteni szabad". A szellemi fejlődés siettetése ugyanis „kártékony, és korai érettséget" eredményezhet. A gyermek értelmi képességét meghaladó „értelmetlen és felesleges szavak" betanítását hiú és káros törekvésnek tekinti. Szerinte az óvodai nevelés elsősorban a szoktatásra épüljön.

Idézi PESTALOZZIt is azon egyetértő állásfoglalással, hogy „a kisgyermekkel való bánás és ápolás céljából leányokat kell kiképezni". Különösen ajánlja az óvodai nevelőnek FRÖBEL és J. RAMSAUER azonos tárgyú műveit. DIESTERWEG szerint ugyanis ezek a könyvek „jeles, mintaszerű gyűjteményt képeznek". Az óvóknak viszont komoly fejlődésre van szükségük, mert azok „gyakran pedagógiailag egészen műveletlen" férfiak és nők, akik a kisdedóvó intézetekben

„a tananyag kiválasztásánál a legjobb akarat mellett is a legnagyobb bűnöket követik el".

DIESTERWEG arra törekedett, hogy „közvetítő és sok vonatkozásban újraértékelő tevékenysége következtében" az óvodai élet vadhajtásait nyesegesse, pedagógiai tartalmasságát emelje. Segített a művelődéstörténetben helyére tenni az óvoda intézményét, elsősorban iskolaelőkészítő (és nem iskolahelyettesítő) szerepének hangoztatásával; az életkori lehetőségeknek megfelelő nevelő-oktató munka körvonalainak megvázolásával; a testi nevelés központúságának ajánlásával.

Az óvodai neveléstől általában azt kívánta, hogy „a gyermek kedélye és szelleme természetszerű, képző és boldogító mód szerint fejlesztessék". — Ha e téren nem is alkotott rendkívüli, figyelemre méltó állásfoglalásával feltétlenül beírta nevét az óvodai nevelés történetébe.

*

6. Áttekintve DIESTERWEG gazdag életművét, kétségtelenül egyik legerőteljesebb hajtásának tekinthetjük a korszerű tanítóképzés megalapozásáért vívott eredményes munkáját. Az a felismerés, hogy az iskola annyit ér, amennyit tanítója, több mint négy évtizedes tanítóképzői és pedagógiai írói munkásságának ideje alatt minden tevékenységének alapgondolata volt. Korának nevelőjét annak „teljességében" vizsgálta. Felmérte társadalmi szerepét is.

Gondolatai sok vonatkozásban mai nevelőképzésünkben is hasznosíthatók. Ezért valljuk, hogy DIESTERWEG haladó munkásságának, konstruktív pedagógiai gondolatainak, elevenen *élő hagyománnyá* kell válnia, mert a képzés, a nevelés és oktatás aktuális problémáinak megoldásában — megfelelő kritikai értelmezéssel — hathatós segítségünkre lehet.

Ennek bizonyságául az elmondottakon túl idézzük A. J. PISZKUNOV szovjet akadémikusnak DIESTERWEG munkásságát értékelő véleményét: „DIESTERWEG felbecsülhetetlenül fontos szerepet játszik nemcsak a német, hanem az egyetemes európai pedagógia fejlődésében is. Ezért DIESTERWEG neve — aki egész életében a nép oktatása és művelése érdekében munkálkodott — a világ valamennyi országában kedves volt és az is marad minden haladó pedagógus számára."

DIESTERWEG alkotó életének tapasztalatait jelmondatszerű axiómába sűrítette, mely haladó örökségünk és szocialista jelenünk egyik legfőbb gondolatát fejezi ki:

„Az embernevelésnél nincs szebb és nemesebb,
ugyanakkor nincs fontosabb és nehezebb hivatás!"

FELHASZNÁLT IRODALOM JEGYZÉKE

1. RILL JÓZSEF: Diesterweg Adolf. Életrajzi jegyzetek. Néptanítók Lapja, 1871. évf.
2. BÁNYAI JÁKAB: Diesterweg Útmutatójának általános része. Bp. 1890.
3. E. LANGENBERG: A. Diesterweg. Sein Leben und Schriften I. Frankfurt a. M. 1867. Fordította és közli: DR. ARATÓ ÁDÁM, Pedagógiai Szemle, 1960. X. sz.
4. A. DIESTERWEG: Bemerkungen und Ansichten. 1836.
5. USINSZKIJ: A nevelés kérdései. Bp. 1957.
6. F. HOFMAN: A. Diesterweg: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer ... Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1962.
7. A. DIESTERWEG: Sämtliche Werke. Herausgegeben von H. Deisters. Berlin, 1956. Közli: DR. ARATÓ ÁDÁM.

8. H. Siebert: A. Diesterweg. Berlin, 1953.
9. A. Diesterweg: Die Lebensfragen der Zivilisation. Közli: H. Siebert Berlin, 1953.
10. E. Randu: De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord. Páris, 1885.
11. Molnár-Schulc: A nevelés történelme. Pozsony, 1900.
12. E. Langenberg: Beiträge zur Lösung der Lebensfrage Zivilisation, einer Aufgabe dieser Zeit ... Essen, 1838.
13. A. Diesterweg: Ueber Inspection Stellung und Wesen der neuen (modernen) Volksschule ... Essen, 1846.
14. A. Diesterweg: Das Wohl der Schule durch die Religiosität des Lehrers bedingt. — Ansichten der Mystiker über das Schuwesen. Berlin, 1832.
15. Dénes Magda: Egyetemes Neveléstörténet, II. rész. Bp. 1961.
16. A. Diesterweg: Über Erziehung überhaupt und über Schulerziehung insbesondere, 1820.
17. A. Piszkunov: Gyidaktyicseszkije vzgljadi Adolfa Diesterweg. Szovjetszkaja Pedagogika, 1956.
18. Dr. Tóth Lajos: Benka Gyula munkássága és a szarvasi nevelőképzés százéves története. Szarvas, 1965.
19. Glockér Lajos: Népoktatási reformtörekvések. Magyar Pedagógiai Szemle, 1890.
20. Peres Sándor: A Magyarországi tanító-egyesületek története, Bp. 1896.
21. Józsa Menyhért: A tanítói tanácskozmányokról. Néptanítók Lapja, 1878.
22. Bauer Tiborné: Gáspár János jelentősége a magyar gyermekirodalom kibontakozásában. A Magyarországi Óvónőképző Intézetek Tudományos Közleményei, II. évf. 1964.
23. A. Diesterweg: Die innere Mission. — Zur Lehrerbildung. Közli: F. Hofman, Berlin, 1962.
24. A. Diesterweg: Lehrbuch der mathematischen Geographie und populären Himmelskunde. — Methold-Handbuch. — Elementar-Geometrie. — Schullesebuch. — Tankönyvei 1840 körül jelentek meg.
25. A. Diesterweg: Ueber das Verderben der deutschen Universitäten. 1836.

Lajos Tóth

DIESTERWEG'S IDEAS CONCERNING THE TRAINING OF PEDAGOGUES AND THE NURSERY PEDAGOGY

Memorial address held at the pedagogical conference of the Nursery-Teachers Training School of Szarvas, October 18—22., 1966, on the occasion of the Centenary of the death of the German pedagogue died in 1866.

Лайош Тот

ВЗГЛЯДЫ ДИСТЕРВЕГА НА ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

Речь автора на педагогической конференции, состоявшейся в Институте дошкольной педагогии в Сарваше от 18—22 октября 1966 года, посвященной памяти немецкого педагога Дистервега, умершего в 1866 году.

BALOGH LÁSZLÓ

EMLÉKEZÉS WALDAPFEL JÁNOSRA*

1866—1935

„Élet és iskola nem ellentétek, azaz élet és iskola között nem volna szabad ellentétnek, sem különbségnek vagy távolságnak lenni... Az iskola az életnek egy része../."[1]

Ennek a fél évszázaddal ezelőtt megfogalmazott gondolatának ma is élő erejével, aktualitásával emlékezünk — *születésének századik évfordulóján* — WALDAPFEL JÁNOSra, neveléstörténetünk jeles alakjára. Életének, gazdag pedagógiai munkásságának értelmet, tartalmat adtak e gondolatok. Negyvenötéves pedagógiai-irodalmi tevékenységének maradandó értékét biztosította kora pedagógiai, művelődési problémáinak megoldására irányuló törekvése, melynek alapját az adott kor művelődési viszonyainak és pedagógiai törekvéseinek kiváló ismerete, a pedagógiai elmélet és gyakorlat által megszabott szükségletek felismerése jelentették. A múlt haladó nevelésügyi örökségéből is merítve, kapcsolódott kora polgári neveléstudományának sok vonatkozásban haladó, előremutató irányához, és sok kérdésben a „ma" pedagógiai problematikájához.

WALDAPFEL JÁNOS élete és munkásságának legnagyobb része hazánk történelmének arra a korszakára esik, midőn az 1867-es kiegyezés az 1848—49-cel kezdődő polgári forradalmat felülről, antidemokratikus módon lezárta, és megnyílt a kapitalizmus — ellentmondásokkal, megoldatlan kérdésekkel teli — gyorsabb fejlődésének útja. Megoldatlanul maradtak azonban a polgári átalakulás szempontjából olyan lényeges kérdések „mint a föld- és a nemzetiségi kérdés, konzerválódtak a feudális maradványok, és továbbra is fontos és jogos követelés maradt a nemzeti függetlenség kivívása".[2] A kiegyezést az osztrák burzsoáziával megkötő magyar nagybirtokos osztály mellett mindinkább befolyásoló tényezővé lépett elő a polgárság, és szerveződött az öntudatosodó munkásosztály. A továbbélő feudális maradványok, az Ausztriától való gazdasági és politikai függés, és a tőkés termelés lényegéből adódó ellentmondások következtében mindinkább fokozódott az amúgy is szegény ipari és mezőgazdasági proletariátus kizsákmányolása. Áthidalhatatlan akadályok gördültek így a dolgozók művelődésének útjába. Ezen az alapon lehetetlenné vált az egész népre, a magyar és nem magyar anyanyelvű dolgozók széles tömegeire kiterjedő demokratikus művelődéspolitika megvalósítása.[3] A magyar uralkodó osztályok pedig, egyetértésben az osztrák uralkodó körökkel, gazdasági, politikai és kulturális síkon egyaránt kiépítették a nem magyar néptömegek elnyomását. Kulturális téren ez a nacionalista politika elsősorban az iskolapolitikában, a közművelődési egyesületek

* Az MTA Neveléstörténeti Albizottsága által 1966. október 31-én rendezett emlékünnepélyen elhangzott *megemlékezések* szövege. Az emlékülést DR. JAUSZ BÉLA vezette.

[1] WALDAPFEL J.: A középiskolai reformtörekvések történetéből. 1914. Megjelent a *Közműveltség és nevelés* c. kötetben, 1938. 173—189. l. (184. l.)

[2] A magyar nacionalizmus kialakulása és története. Kossuth Kiadó, Budapest, 1964. 165. l.

[3] RAVASZ J.—FELKAI L.—BELLÉR B.—SIMON GY.: A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában. Tankönyvkiadó, Budapest, 1960. 101. l.

alapításában és működésében, valamint az erőszakos magyarosításban jelentkezett.[4]

Az önálló állami élet következményeként azonban lehetővé vált a közoktatáspolitikának a polgári állam érdekei alapján történő kialakítása, „új, egységes, államtól irányított iskolarendszer megalapozása, a tanügyi igazgatás és szervezet, továbbá az iskolai oktató és nevelő munka számos kérdésének a megoldása".[5] A polgári magyar iskolarendszer kiépülésével párhuzamosan pedig kialakultak az önálló művelődéspolitikai elgondolások, és a magyar polgári nevelési elméletek. Mindenekelőtt EÖTVÖS JÓZSEF és KÁRMÁN MÓR munkássága nyomán vált lehetővé a köznevelés polgári-nemzeti programjának érvényesítése, a nemzeti kultúra fontos elemeinek beépítése az iskolai oktató-nevelő munka alapjául szolgáló tantervekbe, vagyis az ekkor kialakuló polgári pedagógiai elméletek — bár még hosszú ideig egyoldalúan német hatás alatt állottak, de a sajátos magyar viszonyokhoz is alkalmazkodni törekedtek.[6] Létrejöttük sajátos történelmi körülményeiből is adódóan ugyan különböztek egymástól, de elvi alapjaikat illetően abból a közös talajból táplálkoztak, hogy a nevelésügy fejlesztését a fennálló társadalmi rend keretei között, legfeljebb reformok bevezetésével akarták megoldani.

A kiegyezést követően a magyar nevelés uralkodó elmélete a herbartizmus lett, amely elsősorban a „merevségre hajlamos" konzervatív jellege következtében, még az ellenforradalmi korszak hivatalosnak elismert pedagógiájában is nagymértékben befolyásoló tényező maradt. Ennek a herbarti irányzatnak volt a megalapozója hazánkban KÁRMÁN MÓR, a dualizmus kezdeti időszakának — még sok vonatkozásban EÖTVÖS intencióiból kiinduló — művelődéspolitikusa; és egyben a polgári magyar neveléstudomány egyik legnagyobb hatású képviselője.

Ez a herbarti kiindulású pedagógiai irányzat, KÁRMÁN halála után is, évtizedeken át tovább élt és hatott. A még EÖTVÖS kezdeményezése nyomán, de már EÖTVÖS halála után, 1872-ben alapított és KÁRMÁN által megszervezett *Budapesti Gyakorló Főgimnázium*[7] volt a fő pedagógiai műhelye ez elméleti és módszertani törekvések megvalósításának.

WALDAPFEL JÁNOS pedagógiai munkásságának kiindulópontjai is KÁRMÁNhoz és a gyakorló főgimnáziumhoz kapcsolódnak. KÁRMÁNnak nemcsak tanítványa, hanem nemes szándékú és nagyigényű pedagógiai tevékenységének — elméletben és gyakorlatban egyaránt — a folytatója, továbbfejlesztője is volt.

Nem tudnánk azonban teljesíteni feladatunkat, ha arra vállalkoznánk, hogy e megemlékezés keretében a történelmi, a társadalmi-politikai életben és a közoktatásügy területén végbemenő változásokról, az előremutató vagy retrográd törekvésekről — még csak nagy vonásokban is — számot adjunk a továbbiak-

[4] A magyar nacionalizmus kialakulása és története, 170—171. l.

[5] RAVASZ J.—FELKAI L.—BELLÉR B.—SIMON GY.: A magyar nevelés története. ... 100. l.

[6] Uo. 121. l.

[7] EÖTVÖS utódja, PAULER TIVADAR vallás- és közoktatásügyi miniszter 1872. május 16-i 6351. sz. rendeletével hagyta jóvá a Budapesti Tanárképzőintézeti Gyakorló Főgimnázium megalapítását. *Fontosabb források még:*

WALDAPFEL J.: A gyakorló gymnasium feladatai. Magyar Paedagogia (továbbiakban MP) 1899 577—604. (L. még: Közművelteség és nevelés, 1938. 210—228. l.)

WALDAPFEL J.: A gyakorló főgymnasiumról. MP. 1912. 593—602. l. Kny. Bp. 1912. 12. l.

WALDAPFEL J.: A gyakorló iskola szelleme. Jubileumi jelenet. Budapest ,1912. 31. l.

DR. BADICS FERENC: Visszatekintés iskolánk negyvenéves múltjára. A m. k. Tanárképző Intézeti Gyakorló Főgimnázium Értesítője (továbbiakban: Értesítő), 1913. 3—15. l. L. még a Gyakorló Főgimnázium évi *Értesítőit.*

ban. Visszaemlékezésünk időbeli határának kezdetén még Eötvös munkálkodik a magyar közoktatásügy 1848-ban megkezdett polgári átalakításának befejezésén. És csak jelzünk egy másik határkövet, midőn egy fél évszázad múlva a Tanácsköztársaság, immár a szocialista forradalom alapjairól kiindulva, a szocialista köznevelésügy kiépítését és tartalmi feladatainak teljes megvalósítását tűzte ki célul. Majd az ezt követő ellenforradalmi korszak több mint egy évtizedének közoktatáspolitikáját is figyelembe kell vennünk Waldapfel János életének és munkásságának helyes megértéséhez.

*

Waldapfel János Trencsén megyében, Nagyzábláton [mai neve: Záblatie] született 1866. október 14-én. Az apa — ebben az időben — a szegénysorsú, a kultúra áldásaitól sem háborgatott kis szlovák falu ugyancsak szegénysorsú kocsmárosaként dolgozott, és ápolta a meghitt családi kör melegségét. — Későbbi írásaiban is szeretettel emlékezik vissza a családra, a „jó öreg kocsmárosra", akit a falu népe nem is nevezett soha kocsmárosnak, helyiségeit sem kocsmának, mert sohasem törekedett arra, hogy magának minél több anyagi haszonra tegyen szert mások fizikai, értelmi és erkölcsi erejének rombolása árán; sőt, akin „az alkoholszülte vígság legkisebb jele mutatkozott, egyáltalában, a világ minden kincséért italt többé nem tett eléje . . . ". Igaz, hogy így 30 éves, vagy még hosszabb tartamú kocsmároskodása alatt, és ezen túl is, élete végéig szegény ember maradt — írja egyik visszaemlékezésében Waldapfel János. Az apára emlékezik, aki magyarul egy szót sem tudott, „de mélyen magyar érzésű falusi zsidó volt, aki késő öreg koráig zsinóros magyar ruhában járt . . . , akit, a német időkben egyszer, Kossuth-kalap viselése miatt, rövid időre le is zártak, aki gyermekeinek magyar nevelőt tartott, aki papnak készült, tanító is volt egy ideig, majd később gazdálkodó lett".[8]

Ebben a kis Trencsén megyei faluban ismerkedett az elemi tudás birodalmával, 5 éves korától, magyar nyelven, az Alföldről hívott házitanító irányításával. Waldapfel kisdiák volt, amikor beköltöztek Trencsén városába, ahol az apa egy kis szatócsüzletből tartotta családját, nevelte és neveltette gyermekeit. Középiskolai tanulmányait előbb a trencséni nyilvános jogú reáliskolában, majd a trencséni kir. kath. Főgimnáziumban folytatta.

Mint gimnáziumi tanuló, tudományos eredményekkel is rendelkező nevelőktől kapott ösztönzést — az iskolai tanulmányok mélyebb elsajátításán túl — a tudományos munka iránt. Egyik tanárának, már a középiskola kezdeti éveiben, egy francia nyelvtani táblázat összeállításánál nyújtott segítséget. — Tanára, nevelője volt a főgimnáziumban Bellaagh Aladár világi, rendes tanár — később, Körmöcbányán, Horváth Jánosnak is tanára, kinek számos nyelvészeti, irodalomtörténeti és egyéb munkái mellett már neveléstani értekezései is megjelentek.

1882-ben, tizenhat éves korában érettségizett,[9] majd elhagyva a trencséni

[8] Tapasztalatok és gondolatok egy tűzeset körül. (Trencsényi János álnéven.) Vágvölgyi Lap, 1911. 36. és 40.; és az 1912. évf. 2. számában (egy részlet kivételével).
A teljes írás megjelent: Egy tűzeset. Egy laikus tapasztalatai és gondolatai. (Trencsényi János álnéven.) Trencsén, 1912. 43. l.
Waldapfel J.: Falusi magyar egyesületek. Vágvölgyi Lap, 1907. 35—36. sz.

[9] A trencséni kir. kath. Főgymnasium Értesítője az 1881—82. tanévről. Trencsén, 1882. 48. l.
Waldapfel J.: Trencséni iskolatársak egyesülete. Vágvölgyi Lap, 1902. aug. 31.

szülőföld meghitt tájait — ahová azonban évtizedek múltán is vissza-visszatért —, Budapesten kezdte meg egyetemi tanulmányait.

Széleskörű érdeklődésére jellemző, hogy az egyetemen, több éven át hallgatta GYULAI PÁL irodalmi előadásait, annak ellenére, hogy mint matematika-fizika szakos tanárjelöltnek csak két félév volt kötelező. GYULAI PÁL egy egész kritikus nemzedéket nevelt fel. Mindig megbízható tárgyismeretekre és tényekre alapozott ítéleteivel, valamint közvetlenségében, egyszerűségében is rejlő értékes nevelői egyéniségével WALDAPFEL JÁNOSra is maradandó hatást gyakorolt. — MEDVECZKY FRIGYES, a filozófia tanára, elsősorban KANT-szemináriuma révén, a filozófia és a nevelési kérdések kapcsolatának sokrétű összefüggésére irányította figyelmét.

Egyetemi tanulmányai széles kört öleltek fel: a matematika-fizika szak mellett behatóan megismerkedett a magyar irodalommal, a latinnal, a német nyelvvel és irodalommal, a filozófiával, és nem utolsó sorban — a pedagógiával. Ez utóbbit KÁRMÁN MÓR közvetítette számára, akinek előbb tanítványa volt, majd a pedagógia ugyanazon műhelyében utóda, munkájának folytatója lett.

1888-tól kezdődően, több éven át, *gyakorló tanárjelöltként* dolgozott a gyakorló főgimnáziumban, KÁRMÁN mellett, a pedagógia területén; de ekkor még rendszeresen matematikát, német nyelvet és irodalmat tanított. Ebben a gyakorló iskolában KÁRMÁN huszonötéves személyes nevelői munkássága maradandóan meghatározta az intézmény nevelői arculatát, a pedagógiai munka jellegét. Az ott tartott elméleti órákon, konferenciákon, megbeszéléseken alakult ki KÁRMÁN módszertana. Erről a tevékenységről WALDAPFEL JÁNOS adott — első ízben — alapos, mélyreható áttekintést *Adalékok a gymnasiumi oktatás elméletéhez* című munkájában.[10]

1894-től, *külföldi tanulmányútja* alkalmával, közelebbről is megismerkedett a német pedagógiai és filozófiai mozgalmakkal. Részletesen tanulmányozta HERBART és a herbartiánusok pedagógiai törekvéseit, és széleskörű áttekintést szerzett a filozófiai élet területén. Jénában, a Jénai Pedagógiai Szeminárium új vezetőjén, WILHELM REIN-nen kívül az egyetem nagy nevű filozófusának, RUDOLF EUCKEN-nak is — szűkebb körben — tanítványa volt.[11]

Az 1897-es esztendő fontos dátum a gyakorló gimnázium történetében. A gimnázium huszonötéves fennállását és a KÁRMÁN-jubileumot egyszerre ünnepelték a tanítványok, a barátok, a tisztelők. Az ekkor átnyújtott KÁRMÁN-*Emlékkönyv* egyik *szerkesztője* WALDAPFEL JÁNOS volt. Ez év szeptemberétől KÁRMÁN MÓR — betegsége miatt — megvált az intézettől. A vallás- és közoktatásügyi miniszter, KÁRMÁN teendőinek ellátását — idézve az iskola jegyzőkönyvének sorait — „WALDAPFEL JÁNOS DR. okleveles középiskolai tanárra, a már jónevű pedagógiai íróra, KÁRMÁN legjelesebb tanítványára bízta, ki az intézetnek több éven át buzgó tagja volt, és hosszabb ideig foglalkozott külföldön is pedagógiai és filozófiai tanulmányokkal."[12] Ettől kezdődően WALDAPFEL rendszeresen tanított

[10] Adalékok a gymnasiumi oktatás elméletéhez. A Kármán Mór vezetése alatt tartott elméleti értekezletek (theoreticumok) jegyzőkönyveiből összeállította WALDAPFEL JÁNOS. Budapest, 1898. 140. l.

[11] DR. WALDAPFEL ESZTER kandidátus, DR. TRENCSÉNYI WALDAPFEL IMRE akadémikus és DR. WALDAPFEL JÓZSEF akadémikus közlése alapján.

Ez alkalomból fejezem ki köszönetemet a szíves, segítőkész szándékú tájékoztatásokért, az írott forrásokban nem lelhető adatok közléséért, melyek alapján lehetővé vált egy teljesebb élettörténeti és értékelési kép kialakítása, vagy legalábbis erre irányuló szándékom megközelítése. (B. L.)

[12] Az 1897/98-i iskolai év története. Évkönyv, Budapest, 1898. 6. l.

német nyelvet és irodalmat, filozófiát, *és vezette a gyakorló tanárok iskolaelméleti képzésére szánt, theoreticum néven ismeretes értekezleteket.*[13] (1900 decemberében nevezték ki az intézet rendes tanárává.)[14]

Közben *tagja lett* az Országos Közoktatási Tanácsnak, a Magyar Pedagógiai Társaságnak; dolgozott a Gyakorló Főgimnáziumi Egyesület titkáraként, a Matematikai Oktatás Nemzetközi Bizottsága magyarországi albizottságában, az Országos Középiskolai Tanáregyesületben, mely egyesület *Közlönyének* 1904 novemberétől 1906 januárig volt a *szerkesztője;* továbbá előadásokat tartott a Szabad Lyceumban.

1908-ban részt vett a londoni morálpedagógiai,[15] 1909-ben pedig a heidelbergi nemzetközi filozófiai kongresszuson.[16]

1914-ig folytatta sokoldalú oktató-nevelő munkáját a gyakorló főgimnáziumban. Az 1914/15-ös iskolai évtől kezdődően a közoktatásügyi miniszter felmentette a gyakorló gimnáziumban végzett munkája alól, hogy teljes energiáját az akkor folyamatban levő középiskolai reformmunkálatoknak és tárgyalásoknak szentelje, mint az *Országos Közoktatási Tanács Középiskolai Reformbizottságának előadója.*[17] Erről a sokoldalúságot, a pedagógiai közéletnek, a tantárgyaknak és a tanterveknek átfogó ismeretét követelő és feltételező munkásság eredményeiről mindenekelőtt az Országos Közoktatási Tanács Nyomtatványainak megismerése, és a Magyar Pedagógiai Társaságban előterjesztett javaslatok és viták tanulmányozása alapján meggyőző képet alkothatunk.

1916 júliusában a *középiskolai tanárképző intézethez* kapott beosztást; és a közoktatásügyi miniszter megbízta a *középiskolai tantárgyak módszerének* a budapesti tudományegyetem falai között történő előadásával.[18]

Elvitathatatlan érdeme, hogy sokoldalú tudományos felkészültség birtokában, *minden tantárgyat végiggondolt és végigelemzett a tanterv szempontjából,* és ezt a munkát a tanárjelöltekkel is — nyolc féléves cikluson át — elvégeztette, az egyes tudományszakoknak megfelelően. Erre az elmélyült és átfogó szemléletet kívánó pedagógiai munkára, KÁRMÁNon kívül, akkor más tanár nem volt fel-

[13] L. Évkönyvekben a rendszeres évi összefoglaló tájékoztatókat.

[14] A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1900. december 18-i 74305 sz. rendelete. A közleményt részletesebben l. Évkönyv, Bp. 1901.

[15] GAAL JENŐ DR.: A londoni moralpaedagogiai kongresszus. MP. 1909. 65—80., 148—162. Benne a magyar résztvevők neve és a felszólalások ismertetése.

További tájékoztatást ad még:

DR. ERŐDI BÉLA: A londoni magyar kulturális kiállítás. MP. 1909. 65—92., 162—171. l.

[16] J. WALDAPFEL: Das subjektive und objektive Moment im logischen, ethischen und ästhetischen Urteil. Bericht über den III. internat. Kongress für Philosophie. Heidelberg, 1908 502—503. l.

[17] L. Az Országos Közoktatási Tanács *Nyomtatványait* az 1914—15-ös évekből; főleg a középiskolai törvénytervezet és tanterv ügyében FINÁCZY ERNŐ elnök és WALDAPFEL JÁNOS előadó aláírásával az állandó bizottság elé terjesztett jelentéseket.

WALDAPFEL JÁNOS ide vonatkozó tanulmányainak több részlete először a Közműveltség és nevelés c. kötetben jelent meg. Budapest, 1938.

WALDAPFEL JÁNOS: A középiskolai reformtörekvések történetéből. (1914.) Közműveltség és nevelés. Budapest, 1938. 173—185. l.

WALDAPFEL JÁNOS: A latin nyelv ügye (1914). Közműveltség és nevelés. 1938. 186—189. l.

WALDAPFEL JÁNOS: A közoktatásügy decentralizációja. MP. 1915. 225—227. l.

L. még a *Közműveltség* I. c. WALDAPFEL JÁNOS által szerkesztett lapban. Budapest, 1914. (több cikk).

[18] A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1916. július 1.-én kelt 77629. IV. sz. rendelete. L. Értesítő, Bp. 1917. 70—72. l.

készülve. WALDAPFEL ide vonatkozó értékeléseiből, elemzéseiből mai pedagógiai munkánkhoz is sok hasznos szempontot meríthetünk.[19]

Aktív pedagógiai gyakorlati tevékenységét az 1924/25-ös tanévben történt váratlan nyugdíjazása ugyan megszakította; de a nevelésügy kérdései iránti érdeklődés és azok megoldására irányuló — tudományos közleményekben is kifejeződő — törekvése, személyiségének továbbra is éltető eleme maradt.

*

Irodalmi munkássága a pedagógiai közéletnek úgyszólván minden területét érintette. A múlt század utolsó évtizedében, valamint a századforduló éveiben — ahogy IMRE SÁNDOR is meggyőzően értékelte — „határozottan leginkább WALDAPFEL ébresztgette és vezette a magyar nevelők közül mindazok érdeklődését, akikben a nevelés ügyének a napi munkán túl levő kérdései is felmerültek. Számos kérdést ő vetett fel először; sok idegen újnak ismeretét közvetítette, . . . minden egyes esetben alapos megfontolással, irányító megjegyzésekkel, nem ritkán súlyos óvásokkal."[20]

WALDAPFEL első közleménye 1889-ben jelent meg. Az ezt követő publikációban, 1892-ben pedig már elmélyült elemzését adja *a formális fokozatok elmélete történetének*. Midőn 1897-ben, KÁRMÁN utódaként megkezdi hivatásos pedagógiai vezetőtanári működését a gyakorló gimnáziumban, már közel félszáz tanulmánya, cikke jelent meg. Az életmű gazdagságáról az a tény is tanúskodik, hogy amikor halála előtt két évvel, 1933-ban utolsó közleménye megjelenik, azok száma immár a háromszázat is meghaladja.[21] Fontosabb tanulmányai közül harminc megjelent az 1938-ban *Közműveltség és nevelés* címmel kibocsátott kötetben. IMRE SÁNDOR adott először átfogó képet WALDAPFEL JÁNOS munkásságáról e könyv értékelő, elemző bevezetésében.

Több tanulmányában foglalkozik a pedagógia *elméleti* kérdéseivel, és ezzel összefüggésben méltatja a *filozófia szerepét, jelentőségét*. A filozófia történetének, problematikájának megismerését a pedagógia szempontjából is szükségesnek tartja. „A tudás bányáiból, a filozófia kohója nélkül csak törmelék, bár nagymennyiségű és becses törmelék jön elő — írja —, mely összeforrasztást, formálást, harmonikus összeillesztést követel."[22] Felhívja a figyelmet a pedagógiai kérdések tanulmányozásánál nem nélkülözhető filozófiai aspektus érvényesítésére.

A *pedagógia* elméleti kérdéseinek elemzésénél figyelembe kell vennünk, hogy WALDAPFEL e tekintetben is KÁRMÁN iskolájának legfőbb képviselője. KÁRMÁN közvetlenül ZILLERhez kapcsolódott, és ZILLER közvetítésével HERBARThoz.

WALDAPFEL KÁRMÁN útján ismerte meg HERBARTot, de a továbbiakban HERBART műveit már önállóan tanulmányozta és értékelte. Csak ezek alapján érthető meg a nevelés és oktatás kérdéseivel foglalkozó tanulmányainak „szelleme", igazi mondanivalója.

Munkásságának tanulmányozása során egy összefüggő *neveléstani rendszer* koncepciója bontakozik ki előttünk. HERBARTból kiindulva, és KÁRMÁN nyom-

[19] L. Évkönyvek vonatkozó közleményeit.

[20] *Bevezetés* Waldapfel János válogatott dolgozatainak gyűjteményéhez. Írta: IMRE SÁNDOR. Közműveltség és nevelés, 1938. V—XI. l.

[21] WALDAPFEL JÁNOS irodalmi munkásságának *bibliográfiája* megjelent: Közműveltség és nevelés, Bp. 1938. 317—324. l.

[22] WALDAPFEL J.: A filozófia mai feladatai. Dolgozatok a modern filozófia köréből. Bp. 1909 664—672. l. (Megjelent még: Közműveltség és nevelés, 1938. 1—7. l.

dokait követve, de mégis egy *sajátos* úton igyekezett haladni. Erről a folyamatról így ír a *Személyes energia* című tanulmányának bevezetőjében: „Én ugyanis, pedagógiai természetű tanulmányaim folyamán, bizonyos pedagógiai . . . fogalmaknak *energetikai* fogalmakkal való *párhuzamosságát* véltem észrevenni, és ebből azt a bátorságot merítettem, hogy bizonyos pedagógiai tételeknek energetikai formulázást adjak."[23] E tekintetben tehát OSTWALD elméletéhez kapcsolódik. Erről a témáról szóló egyik tanulmánya is — *Persönliche Energie* címmel — OSTWALD *Annalen der Naturphilosophie* című folyóiratában jelent meg.[24]

Hogyan építi fel neveléselméleti koncepcióját? — Az élet értelmét és rendeltetését *a munka végzésében* látja, melyhez testi, értelmi és — amit a legfontosabbnak tart — erkölcsi munka szükséges. A testi és értelmi tevékenység az akarattól függenek. A munka végzésére való képesség az *energia*. Minden munka végzéséhez tehát testi, értelmi és erkölcsi energiára van szükség. — Úgy véli, hogy az emberi munka ideális célja kettős: egyrészt, tökéletes uralom a természet felett, a legmagasabb gazdasági és esztétikai elvek értelmében; másrészt az emberiség „tökéletes szervezése" a legfelsőbb erkölcsi elvek alapján.

A nevelés feladatának, céljának közelebbi meghatározása szempontjából különbséget tesz az *emberiség összenergiája* és az egyes ember *személyes energiája* között. A személyes energiát úgy tekinti, mint az egyes ember képességét az emberiség műveltségének, azaz anyagi haladásának, értelmi és erkölcsi fejlettségének fenntartására és gyarapítására. — KÁRMÁN nyomán, a hazai viszonyokra alkalmazva, nála a személyes energia jelenti az egyes embernek arra való képességét, hogy a *nemzeti műveltséget*, és általa az *emberiség műveltségét* gyarapítsa, vagy legalábbis fenntartsa.

Ebből az elméleti alapvetésből következik a *nevelés célja, fogalma* és *feladata*. Ha ugyanis a munka végzésére mindig és egyszerre testi, értelmi és erkölcsi energiát fordítunk, és ezek együttvéve alkotják a személyes energiát, akkor a nevelés munkája nem irányulhat másra — írja —, mint a növendék e személyes energiájának szándékos és tudatos, a születéssel adott lehetőségekhez képest egy optimummá való növelésére.

A születéssel adott lehetőség fogalma alatt a nevelendő egyénben rejlő fizikai és lelki lehetőségek összességét érti. Másrészt kiemeli az egyén külső viszonyai által meghatározott lehetőségeket is, melyek a növendék személyes energiájának alakítását nagymértékben befolyásolják.

A *környezeti tényezők* szerepét és hatását, és azok figyelembevételét a nevelés munkájában, *igen fontosnak tartja*. Ezeket nem lehet mellőzni sem a nevelés gyakorlatában, sem a nevelés elméletének megalapozásában.

A valóság reális értékelése, a környezet és a nevelés összefüggésének felismerése alapján a környezeti tényezőket is az olyan adottságok közé sorolja, melyekkel a nevelőnek a nevelés folyamán számolnia kell. E tekintetben a feladat éppen az, hogy minél jobban felismerjék ezeket az „együtt nevelőket", hogy a nevelésben *felhasználják* a környezeti tényezők *előmozdító* elemeit, és *ellensúlyozzák vagy megsemmisítsék* a nevelés munkájára *hátráltatóan vagy károsan* ható tényezőket. „Mindezt lehetőleg felismerni, lehetőleg felhasználni vagy lehetőleg leküzdeni, mindenesetre számbavenni, de soha semmi tényezőt meg nem vetni

[23] Ide vonatkozó tanulmányainak egy része *Általános pedagógia* címmel összefoglalva megjelent: Közműveltség és nevelés, Bp. 1938. 40—58. l.

[24] WALDAPFEL J.: Persönliche Energie. Annalen der Naturphilosophie. 1906. 303—320. Magyarul megjelent. Személyes Energia címmel, Uránia, 1910. 303—311. l.

vagy kicsinyleni: ez lesz a nevelés nagy gondja mindezekre nézve" — írja egyik tanulmányában.[25]

Ezt a pozitív gondolatot érdemes külön is kiemelnünk. A környezeti tényezők szerepének felismerése és neveléselméleti szempontból történő elemzése korántsem volt egyértelmű a kor polgári neveléstudományának képviselőinél.

Ebben az időben, a korszak talán legnagyobb hatású pedagógus-tudósa, FINÁCZY, pedagógiaelméleti előadásaiból, és egyáltalán vizsgálódási köréből — ahogy azt egyéb munkái is bizonyítják — valójában kirekeszti a környezeti tényezőket, mint „amelyekre a tervszerű nevelés nem számíthat".[26] Véleménye szerint ugyanis a miliőhatások *csak gátolják a pozitív nevelőhatásokat, és erősítik a negatívakat.* A környezeti tényezőket, hatásokat csak mint „szerzett diszpozíciókat" ismeri el, amelyek legtöbbször összeolvadnak az öröklés és variáció útján keletkezett, vele született diszpozíciókkal. FINÁCZY lemond a környezeti tényezők befolyásolhatóságáról, a nevelés sikere érdekében e hatások célszerű szervezéséről és megváltoztatásáról.

Milyen másképpen hatnak WALDAPFEL ez irányú gondolatai, midőn a nevelés fogalmát, tartalmát és célját elemző egy másik tanulmányában azt írja: „El lehet képzelni, ha utópisztikus keretekben is, a nevelés munkájának oly szervezését, mely mellett a közösség (az állam) minden nevelendő egyén részére a fejlődésnek egyenlően kedvező külső feltételeit teremti meg, vagy legalábbis eltünteti a fejlődést gátló legfontosabb tényezőket, milyenek például a szegénység, a milieu értéktelensége vagy ártalmas volta stb . . . "[27] Ezek a gondolatai mai társadalmunk nevelési célkitűzéseinek problematikájához is elvezetnek.

Egy másik tanulmányában elemzően foglalkozik az *értelmi*, a *testi* és az *erkölcsi* energia kialakításával, vagyis a nevelés e három területével.[28] A helyes nevelés legértékesebb eredményének a jó és erős akaratot jelöli meg, e vonatkozásban is HERBART és KÁRMÁN nyomdokain haladva.

De átveszi az *érdeklődés* fontosságára utaló herbarti tanításokat is. Mivel a befogadott értelmi elemeknek mindenekelőtt az érdeklődés biztosít állandó aktivitást, ezért ennek konzekvenciáit a tanításban is messzemenően figyelembe kell venni.

Azt talán megemlítenünk is felesleges, hogy Waldapfel *mélyen hisz a nevelésben*, az ember alakításának, formálásának lehetőségében.

Az *erkölcsi nevelést* a pedagógia egyik legfontosabb területének tartja. Miután a nevelhetőség kérdésében pozitív módon állást foglal, külön is kihangsúlyozza az erkölcsi nevelés *lehetőségében* való hitét, mert — véleménye szerint — legalábbis *jó szokások kialakításának szintjéig* a legnehezebb esetekben is lehet eredményt elérni.[29] Egyetért azokkal, akik szükségesnek tartják az erkölcsi nevelés elméletének kidolgozását és bírálják az erkölcsi nevelés elégtelenségét.

A reális helyzet megértésének és a szükségletek felismerésének tudatában, évtizedes nevelési tapasztalatok birtokában írja meg 1918-ban *Az etika tanítása közoktatásunk rendszerében* című tanulmányát. Ugyan nem felel meg a valóságnak az a felfogás, hogy a helyes erkölcsi belátás, a helyes etikai tudás egymagában már helyes erkölcsi cselekvésre is vezet, de „az is bizonyos — írja —, hogy erkölcsi tájékozódás, erkölcsi eligazodás, etikai tudás nélkül nincs és nem is lehet erköl-

[25] WALDAPFEL J.: Általános pedagógia. Közműveltség és nevelés, 1938. 47. l.
[26] FINÁCZY ERNŐ: Elméleti pedagógia. Budapest, 1937. 45. l.
[27] WALDAPFEL J.: Általános pedagógia. Közműveltség és nevelés, 43. l.
[28] Uo. 48—58. l.
[29] Uo. 45—46. l.

csös cselekvés". Hiányolja, hogy éppen ezt az etikai eligazodást nem adja meg a köznevelés, sem kellő mértékben, sem kellő formában, „sokágú rendszerének egyik részében, egyik fokán sem".[30]

Véleménye szerint, a köznevelés minden fokán biztosítani kell a megfelelő etikai ismeretek nyújtását. Hogyan? — kérdezhetné bárki, hiszen volt hittanoktatás, első helyen szerepelt a tantervekben. WALDAPFEL *a vallásoktatást azonban nem tartotta sem elégségesnek, sem arra alkalmasnak.* És azt sem véli kielégítőnek, ha az irodalom- és a történelemórákon adódnak is alkalmak az erkölcsi nevelésre. Ugyanígy a rendtartás szabályai, a fegyelmezés eszközei, a tanítók példája, megannyi alkalom az erkölcsi nevelés szolgálatában — de *mindezek etikai tudást nem adhatnak* — írja —, csak felkelthetnek és nevelhetnek bizonyos erkölcsi érzületeket.

WALDAPFEL egy igen pozitív, haladó gondolatot fogalmaz meg, midőn határozottan kifejti és indokolja, hogy *egy, a vallástól független etikai tanításra* van szükség, mindenekelőtt azért, írja, „mert van a vallástól független, autonóm, a vallás szankciója nélkül érvényes erkölcsiség is". Természetesen, nem a vallásoktatás helyébe, hanem „melléje lépjen egy közös, egy világi, egy tüzetes etikai oktatás", az iskolarendszer minden ágában, a köznevelés rendszerének minden intézményében.

A századforduló körül, és az azt követő években, valóban Európa-szerte — hazánkban is — mind nagyobb erővel törnek felszínre az erkölcsi nevelés kérdései. Ezt bizonyítják a nemzetközi morálpedagógiai kongresszusok, és a pedagógiai sajtó e témával kapcsolatos közleményei egyaránt.

Az első, londoni morálpedagógiai kongresszuson, 1908-ban, melyen WALDAPFEL JÁNOS is résztvett és felszólalt,[31] igen határozottan felvetődött a vallásoktatástól független etika tanításának kérdése, amelyet Franciaországban már hosszabb ideje igyekeztek megvalósítani. A kongresszuson, e kérdésben, a legellentétesebb nézetek kerültek nyilvánosságra. Talán ez is egyik magyarázata annak, hogy elvi megállapodások sem születtek.

Hazánkban FINÁCZY — és mások is — lényegében *elvetették* a külön erkölcsi oktatás szükségességének gondolatát. Ugyanis, más erkölcsiséget, mint a vallásban gyökerezőt, például FINÁCZY, nem is tud elképzelni. A fő indok, amely alapján elveti a világi erkölcstant, az — írja —, hogy „teljesen nélkülözi a transzcendens elemet, hideg és szenvtelen, mert egészében az észre van alapítva, ami már magában véve megfosztja ezt az erkölcstant minden perspektívától s minden melegségtől is".[32]

WALDAPFEL meghagyja a vallástant az iskolában — természetesen, hiszen idealista világnézetet vallott magáénak. De mivel a köznevelés minden fokán *egy vallástól független, külön etikai oktatást követel*, ezzel mindenképpen messze elhatárolta magát nemcsak az 1910—18-as évek, hanem az azt követő ellenforradalmi korszak hivatalos, valláserkölcsi alapon álló, kizárólag transzcendens célokból levezetett pedagógiai és etikai elméletektől.

*

[30] WALDAPFEL J.: Az etika tanítása közoktatásunk rendszerében. MP. 1918. 177—85. l. (Közműveltség és nevelés, 119—125. l.)

[31] Vö.: GAAL JENŐ DR. i. m. MP 1909. 65—80; 148—162. l. Waldapfel János az etika normatív szerepéről tartott rövid előadást.

[32] FINÁCZY ERNŐ: Elméleti pedagógia, 127. l.

A köznevelés állandó javítása, új gondolatoknak kritikus elemzés útján való közvetítése, egyéni kezdeményezéseknek a pedagógiai gyakorlatban történő kipróbálása és elméleti igazolása — WALDAPFEL számára elsődleges célkitűzések voltak egész munkásságában. Véleményének kialakításánál mindig figyelembe vette az adott kérdés történeti vizsgálatából leszűrhető tanulságokat, egybevetve azokat saját kora nevelési tapasztalataival. Az ilyen módszer következetes alkalmazásával kidolgozott tanulmányai, cikkei a meggyőzés erejével hatottak, és a mai olvasó számára is hasznosítható tanulságokkal szolgálnak.

Csak néhány, a pedagógiai gyakorlat talaján felmerült gondolatának kiemelésére tehetünk kísérletet e keretek között; elsősorban azokra irányítva a figyelmet, melyek aktualitása, korszerűsége nemcsak néhány évtizeddel ezelőtt biztosított számukra értéket, hanem mai nevelési gyakorlatunkban is hasznosítható tanulságokkal szolgálnak.

Sokoldalúan foglalkozott az *iskolai értékelés és osztályozás* kérdésével. Különösen fontos e tekintetben a Második Egyetemes Tanügyi Kongresszus középiskolai szakosztályában elhangzott előadása és javaslatai.[33] A kérdésre vonatkozó irodalom elemző áttekintése és az akkori viszonyokkal való sokoldalú egybevetése után alakítja ki véleményét. Elavultnak tartja a korabeli osztályozás rendszerét, amely megérett a nagy és erős, gyökeres reformra. Elavultnak véli az „érdemjegyosztogatásnak" még a reneszánsz kor becsületfogalmára épített rendszerét, melyet a későbbiekben a jezsuiták fejlesztettek ki és erősítettek meg. Ezt a régi kiindulási alapot nem érzi elégségesnek a modern korban — nála a SZÉCHENYI eszméin alapuló emberi méltóság fogalmán felépített erkölcsiség számára.

A nevelési tényezők kölcsönhatásának talajáról vizsgálja e fontos pedagógiai kérdést. Az iskola kardinális kötelességének tartja olyan *szemléletmód* kialakítását és annak a *gyakorlatban* történő érvényesítését, mely alapján a *gyermeket* ne egy tanítási évre, hanem *a nevelési folyamat egész tartamára vegye gondjaiba*. Ennek a pedagógiai követelménynek *tudatossá* kell válnia az iskolában, a gyermekben és a szülőben egyaránt.

Az iskolának továbbá kötelessége tüzetesen és oly módon értesíteni a szülőket gyermekeik *erkölcsi* és *értelmi* állapotáról, hogy annak valóban hasznát is vegyék a szülők a házi nevelés folyamatában.

WALDAPFEL is érzi, hogy elgondolásaival, javaslataival talán sok pedagógustársának ellenérzését is kiváltja, akik a magasabb fokú nevelői tudatosság hiányában, vagy inkább kényelemszeretetből a kevesebb időt és energiát követelő régi osztályozási rendszer mellett szállnak síkra. Ennek ellenére, még azt a figyelemre méltó javaslatot is megkockáztatja, hogy az évvégi bizonyítványok (középiskoláról lévén szó) ne csak rubrumok kitöltése alapján készüljenek, hanem *érdemleges jellemzést* is adjanak a tanulókról, azok munkájáról.

Az *iskola és a szülői ház*, az iskola és a család viszonyának pedagógiai kérdéseit is sokszor és elmélyülten elemzi.[34] Nevelési koncepciójából ez szervesen következik. KÁRMÁN nyomán, a nemzeti nevelésjavak átadását, *a közösségi neve-*

[33] WALDAPFEL J.: A középiskolai osztályozás és vizsgálás rendszere. MP. 1897. 171—181. l. (Közműveltség és nevelés, 190—197. l.)

[34] WALDAPFEL J.: A házi nevelésről. Négy szabad-lyceumi előadás. I—II. rész. MP. 1895. 369—379.; 497—507.; III—IV. rész: MP. 1896. 9—30.; 178—189. l.
Kny. I—IV. Budapest, 1896. 54. l.
WALDAPFEL J.: A házi és iskolai nevelésről: Értesítő, 1901. 307. l.

lést az iskola feladatának szánja; az *egyéni nevelésjavak átszármaztatását*, a kifejezetten *egyéni nevelést* pedig a *család feladatkörébe* helyezi.

Ha a nevelés és oktatás során nyújtandó javaknak ilyen, kissé merevnek tűnő szétválasztásával ma nem is érthetünk egyet, de a két nevelési tényező együttműködésének, az iskola és a szülői ház *kapcsolatának* felvetése *szükségszerű és értékes* pedagógiai gondolat. Távolról sem volt tudatos e kapcsolat szükségességének a felismerése sem az iskolában, sem a szülők körében. A felmerülő sokféle elégedetlenség fő okát éppen abban látja, hogy a család és az iskola, a szülők és a tanárok nem ismerik eléggé egymást.

A megoldás kulcsát a *szülői értekezletek* megszervezésében találta meg; mely értekezleteket, szerinte, a pedagógiai problémáknak részben elméleti megvilágításával, másrészt azoknak megoldásra törekvő megvitatásával kell kitölteni. Sőt, javaslatának megvalósítása nyomán egy hatékony *tanügyi közvélemény* kialakulásában is reménykedik.

A történeti érdem WALDAPFEL JÁNOSé, *aki először vetette fel hazánkban a szülői értekezletek gondolatát*. A szülői értekezletek ügyének sikere érdekében személyesen is sokat munkálkodott — előadásokat tartott, vitákat vezetett a gyakorló főgimnáziumban, és nem utolsó sorban tanulmányokban elemezte a tapasztalatokat és jelezte a további teendőket.[35]

Nem kevésbé fontosak az *iskola egyéniségéről*, jellegéről és ezzel összefüggésben a *hagyomány pedagógiai szerepéről* kifejtett gondolatai.[36]

Ma természetesnek vesszük, hogy van ARANYról, MÓRICZról vagy EÖTVÖSről elnevezett középiskolánk; és az is egyre gyakoribbá váló jelenség, hogy ezekben az intézményekben minden évben MÓRICZ-hetet vagy EÖTVÖS-megemlékezést tartanak ünnepi keretek között, tartalommal töltve. Tudjuk, ez nem volt mindig így.

WALDAPFEL minden vonatkozásban kihangsúlyozta a nevelés központi szerepét. Ezen az elvi alapon tartja kiemelkedően fontosnak, hogy *az iskoláknak legyen egyéniségük*, azaz meghatározott *nevelő jellegük*, és ez a *külsőségekben is* nyilvánuljon meg. Vagyis *az iskolák elnevezésében is tükröződjék azok egyéni jellege*. Ha az akkori VIII. vagy VI. kerületi gimnázium helyett — amint írja — az egyiket ARANY JÁNOS, a másikat EÖTVÖS stb. gimnáziumnak neveznénk, és az egyéni névvel működő iskolákban külön munkákkal, ünnepélyekkel mélyíthetnénk el *az iskola nevelő hatását*, akkor kialakulhatna az — írja —, *ami az iskola egyéniségét a legjobban őrzi*, és ez a *hagyomány*. Sőt, kibővíti a kört, mert az igazi történelmi élet egyik alapvető feltételét is a *hagyomány tudatos fenntartásában látja*. A hagyomány pedagógiai szerepének, jelentőségének tudatos felismerése az egész iskola nevelőmunkájával összefüggésben, sőt ezen túl, a nemzeti történeti élet előrehaladásának viszonylatában is szemlélve — valóban értékes pedagógiai gondolat.

*

[35] WALDAPFEL J.: Szülői értekezletek. Értesítő. 1900. 3—7. l. (Közműveltség és nevelés. 107—111. l.)

WALDAPFEL J.: A szülői értekezletek ügye középiskoláinkban. Értesítő. 1904. 102—110. l. (Közműveltség és nevelés 111—118. l.)

Lásd továbbá a Gyakorló Főgimnázium *Értesítőinek* 1900-tól megjelent számait. Bennük beszámolók a szülői értekezletekről.

DR. FELKAY LÁSZLÓ: Az első szülő értekezlet Magyarországon. — Waldapfel János születésének 100. évfordulója. Köznevelés, XXII. évf. 1966. okt. 7. 742—744. l.

[36] WALDAPFEL J.: Az iskolák egyénisége. Értesítő, 1904. 13—18. l. (Közműveltség és nevelés 205—209. l.)

WALDAPFEL irodalmi tevékenységének és gyakorlati munkájának egy másik fontos területe az *oktatással összefüggő történeti, elméleti és módszertani* kérdések elemzése, vizsgálata. Ez irányú tevékenységének elvi megalapozását is minden bizonnyal a KÁRMÁN által képviselt és ZILLERen át HERBARThoz kapcsolódó irányban kell keresnünk.

Ifjúsága idején, a pedagógiai irodalomban szinte kizárólag a HERBART-*iskola* uralkodott; illetve ZILLER iskolája Herbart nevében, de lényeges — sokszor a legfontosabb — kérdésekben eltávolodva HERBART eredeti gondolataitól. Erről a pedagógiai irodalom ide vonatkozó közleményei is tanúskodnak.

WALDAPFEL érdeme, hogy már munkássága kezdetén a szakember érdeklődésével és a szigorú kritikus szemével — *önállóan tanulmányozta és értékelte* HERBARTot. Tisztázta és elhatárolta a különböző herbartiánus irányzatok problematikáját. Általában védelmezte az eredeti HERBART-gondolatokat, de ugyanakkor látta — bár igaz, hogy csak kevés vonatkozásban — azok fogyatékosságait is. Az általa vezetett teoretikumok témái között rendszeresen szerepeltek HERBART alapvető művei, az *Allgemeine Padagogik* és az *Umriss* beható elemzése, tanulmányozása.[37] A nevelői gondolkodás rendszeresebbé, mélyebbé, az oktatói munka gondosabbá és sikeresebbé tételét várta HERBART munkáinak megértésétől. Ugyanakkor el kell ismernünk, hogy WALDAPFEL a herbarti pedagógia koncepcióján *túl levő* nevelési-oktatási feladatokat is látta. Erre a szempontra helyesen mutatott rá IMRE SÁNDOR a már említett bevezető írásában.[38]

A neveléstörténet kutatója, és mindazok, akik a herbarti és a haerbartiánus pedagógiával foglalkozni kívánnak, nem tekinthetnek el WALDAPFEL ide vonatkozó munkáinak tanulmányozásától. Elég utalnunk csupán *a formális fokozatok elméletének történetét* tárgyaló, értékes, történeti szemlélettel megírt, és e vonatkozásban alapvető munkájára; vagy a *magyar nyelvű pedagógiai* HERBART-*irodalom bibliográfiájára*, és sok egyéb tanulmányára.[39]

Amikor megállapítjuk, hogy WALDAPFEL—KÁRMÁN közvetlen munkatársaként és utódaként — általában a herbarti, *konzervatív* pedagógiát képviselte, főleg a középiskolai oktatás területén; ugyanakkor e munkásságának a pedagógiai közleményekben tükröződő *tudományos értékeire* is rá kell irányítanunk figyelmünket.

*

WALDAPFEL munkássága egészének áttekintése és elemzése során egy neveléstani rendszer kereteit is meghaladó, annál átfogóbb kérdéskör koncepciójának elemei és sok vonatkozásban kidolgozott részletei is előtűnnek.

Már 1898-ban egy nagyobb szabású, *a műveltség és közműveltség tudományának* megalapozására szánt munka megírásához kezdett.[40] Ebből azonban csak néhány részlettanulmány és egy tervvázlat készült el. A műveltséget egy folytonosan, „mennyiségben és minőségben változó műveltség"-ként értelmezi;

[37] Lásd az *Értesítőben* a teoretikumok tematikájáról és működéséről szóló évi beszámolókat.

[38] Bevezetés ..... írta IMRE SÁNDOR. Közműveltség és nevelés, 1938. V—XI. l.

[39] WALDAPFEL J.: A formális fokozatok elméletének története. MP. 1892. 449—456.; 521—534.; 547—562. l. (Közműveltség és nevelés 1938. 246—282. l.)

WALDAPFEL J.: A herbartista paedagogiai irodalom néhány újabb jelensége. MP. 1894 411—416. l.

WALDAPFEL J.: A magyarnyelvű paedagogiai Herbart-irodalom bibliographiája. MP. 1896. 506—512. l.

[40] WALDAPFEL J.: A műveltség tudománya (Közműveltségtan); és a tervvázlat. Közműveltség és nevelés, 1938. 8—15. l.

de ugyanakkor azt is látja, hogy a különböző egyének, társadalmi csoportok, osztályok, sőt korok műveltségében a közös, állandó elemek is megtalálhatók. A műveltséget általában mint *közösségek műveltségét* határozza meg, és ezeknek a közösségeknek (család, egy osztály, nép, kor) a műveltségét nevezi *közműveltségnek; közműveltségtannak* pedig a közműveltség sajátos tudományát, melynek megteremtését szükségesnek tartja.

WALDAPFEL irodalmi közleményeinek nagy számából bőségesen tűnnek elő olyan tanulmányok, cikkek, melyekben a közművelődés széles területével és problematikájával foglalkozik. Elvi fejtegetések, gyakorlati javaslatok sokasága jelzi széles horizontú érdeklődését, és azt a szándékát, hogy *elősegítse a nemzeti közműveltség elemei egységes szintézisének*, majd egységes *rendjének és szervezetének* a megalkotását, amelyet végső soron a pedagógia feladatkörébe utal. KÁRMÁNtól az indítás, aki az iskolai oktatás középpontjába a magyarság szolgálását állította. WALDAPFELnél ez a kör, sajátos módon, kiszélesedett és továbbfejlődött: *Az egész magyar művelődésügyet* akarta a magyarság erősítésének tudatos szolgálatába állítani.

WALDAPFEL fiatalkori indulásának, valamint munkássága java részének idején a közművelődés kérdései azonban — az akkori magyar társadalmi-politikai viszonyok között — elsősorban és egyoldalúan a politikai célok szolgálatában és szempontjából vetődtek fel. A magyar uralkodó osztályok nacionalista politikája — amint erre utaltunk — kulturális téren elsősorban az iskolapolitikában, a közművelődési egyesületek működésében és az erőszakos magyarosításban jelentkezett. Az 1880-as évektől megkezdődött az ún. közművelődési egyesületek szervezése, melyek legfőbb feladata a magyarosítás, sőt a 90-es évektől a mindinkább kiszélesedő erőszakos magyarosítási törekvések szolgálata volt.

WALDAPFEL sok tanulmányában foglalkozik a *nemzet és a nyelv* kérdésével, a *magyarosítás* problémájával, és a *közművelődési egyesületek* szerepével.[41] Téves eszmei alapon egyetértett ugyan a magyarosítási törekvések szükségességével, de azt elsősorban *az egységes nemzeti öntudat* kialakítása szempontjából tartotta fontosnak. WALDAPFEL azonban *sohasem volt híve az erőszakos magyarosításnak*, sőt szembeszállt vele. Az államnyelv megismerésének igénye nála *az egyes nemzetiségek nyelvének megbecsülésével* és az idegen anyanyelvű népek iránti szeretettel, érdeklődéssel és megbecsüléssel járt együtt. Szülőfalujában és annak környékén megismerte a szegény nép kulturális és gazdasági körülményeit, és sokat fáradozott kulturális felemelkedésük érdekében. Hibás politikai elképzelés alapján azonban úgy vélte, hogy a kultúra felemelésével megoldhatókká válnak az egyéb társadalmi viszonyokból eredő bajok, problémák.

A pécsi szabad tanítási kongresszuson, 1907-ben, új javaslatként felvetette az addigi — szélesebb területet átfogó — közművelődési egyesületek helyébe, illetve azok mellé *a falusi közművelődési egyesületek* megszervezésének gondolatát.[42] Saját kezdeményezésére, egy Trencsén megyei faluban, Peredméren, alakult egy ilyen egyesület. *Javaslataiból* és az általa szervezett falusi közművelődési egyesület *programjából* határozottan kitűnik, hogy a szegény és műveletlen falusi nép *általános kulturális színvonalának* emelését, és ezzel összefüggésben a *helyi*

[41] WALDAPFEL J.: Nyelv és nemzet. Liptó, 1906,30—32. sz. (Közműveltség és nevelés, 23—35. l.) WALDAPFEL J.: A magyarosítás útja. Liptó, 1906.33., 44. sz., 1907, 33—35., 38., 40., 41. sz. WALDAPFEL J.: Falusi magyar egyesületek. Vágvölgyi Lap, 1907. 35—36. sz.

[42] WALDAPFEL J.: Falusi közművelődési egyesületek. (A szabad tanítás pécsi kongreszusának naplója 294—300. l.) Népművelés, 1908. 146—151. l. (Közműveltség és nevelés 242—245. l.) WALDAPFEL J.: Falusi kultúrházak. Vágvölgyi Lap, 1911. 50. sz. (dec. 10.)

szükségletek messzemenő figyelembevételét tartotta a legfontosabb szempontnak — ezen belül meghagyva természetesen a *magyarosítás* szükségességének téves eszméjét.

Az elmondottakhoz csupán még egy adalékot idézünk; azt a tanulmányát, melyben felveti — 1906-ban — a *honpolgári felavatás* ünnepélyes aktusának gondolatát. Ez az ünnepi aktus rövid vizsgálatból (történelem és alkotmánytan), majd eskűből és a honpolgári oklevél kiállításából állna. Itt is kifejezésre juttatja azt a véleményét, hogy a honpolgári felavatás esetében *a nyelv lehet és maradhat az illető honpolgár nyelve*, „mert az nem bizonyos — írja —, hogy csak nyelvében él a nemzet, de az bizonyos, hogy történelmében és alkotmányában, azaz erkölcsi akaratának kifejezésében él". „Egyelőre — írja — semmiesetre sem tehetjük a magyar nyelv ismeretétől függővé a politikai jogok gyakorlását . . . Aki a magyar történelem és a magyar alkotmányosság legfontosabb mozzanatait ismeri, az nemzeti életünk mai stádiumában értelmileg érett a politikai jogok élvezésére; a magyar nyelv ismerete nemes ráadás, melyet egyelőre nem tehetünk kötelezővé."[43]

*

A nevelés és oktatás, valamint a közművelődés kérdéseinek sokoldalú vizsgálatán át jutott el — a még átfogóbb szemléletmódot és ismereteket követelő — *közoktatási reformok* problematikájához.

Munkásságának *fő területe*, ebben a vonatkozásban, mindvégig a *középiskola* maradt.

Helyes és maradandó szempontokat jelöl meg a közoktatásügyi alkotások létrehozásának feltételeiként. Mint elvekre, olyan tényezőkre irányítja a figyelmet, mint saját tanügyi történetünk tendenciájának, az európai közoktatásügy legújabb mozzanatainak, a társadalom és a közvélemény hangulatának a figyelembe vétele; továbbá a didaktikai praxis, a tudomány haladása, és *mindenek felett maga az élet*. A legfontosabbnak az iskola és az élet viszonyából eredő mozgató elemeket tartja. Amint írja, „a didaktikánál is, a tudománynál is nagyobb terjedelmű és mélyebb hatással kell lennie az iskolára magának az életnek", mert „ . . . az élet mozgatja vagy legalábbis kell, hogy mozgassa az emberiség értelmi munkájának egyik legfontosabb letéteményesét és továbbadóját, az iskolát".[44]

Mivel a nevelést az egyéb társadalmi jelenségekkel szoros kapcsolatban vizsgálta, ezen az elvi alapon jutott el például *a népiskola és a választójog* sok szállal egybekapcsolódó kérdésének elemzéséhez.[45] Bár az 1918-ban írott, e vonatkozású tanulmányában, a népiskola kérdésében nem tudott kapcsolódni kora polgári neveléstudományának azokhoz a kevés számú képviselőihez, akik Eötvös-nek a népnevelésre vonatkozó demokratikus alapgondolatát a nyolcosztályos, egységes alapműveltséget nyújtó népiskola útján kívánták megvalósítani, mint Imre Sándor és Nagy László, — egész munkásságának helyes értékelése szempontjából azonban meg kell említenünk.

[43] Waldapfel J.: Honpolgári felavatás. Magyar Közművelődés, 1906. I. k. 2—4., 8—17.; Liptó, 1906. 29. sz.
Kny. Bp. 1906. 15. l. (Közműveltség és nevelés 16—22. l.)
Waldapfel J.: A honpolgári felavatás gondolatának története. Magyar Közművelődés, 1908. I. 188—193. l.

[44] Waldapfil J.: A középiskolai reformtörekvések történetéből. Közműveltség és nevelés 178. l.

[45] Waldapfel J.: A népiskola és a választójog. Néptanítók Lapja, 1918. 31—36. sz. (Közműveltség és nevelés 131—154. l.)

WALDAPFEL ugyanis a *hatosztályos népiskolát* kívánta az *egész közoktatási rendszer alapjává, sarkkövévé* tenni, kötelező jelleggel, melyre felépülne az ugyancsak *hatosztályos középiskola*. Így alakul ki nála a népiskolának és középiskolának egységes koncepciója. Nem tartja megvalósíthatónak a nyolcosztályos népiskolát egyrészt a nép életviszonyai, „gazdasági kényszerűségei" miatt, másrészt azért sem, mert ez túlzott eltérést jelentene — amint írja — a hagyományoktól, a kialakult formáktól.

WALDAPFEL, aki a nevelés kérdéseit oly széles alapról és összefüggésben tudta szemlélni, és aki az élet követelményeinek figyelembe vételét elsőrendű szempontnak tartotta — a népiskola reformjával kapcsolatban nem jutott el egy előremutatóbb álláspont kialakításához. Mivel a gyakorlatban még a hatosztályos népiskola sem valósult meg, ezért a legsürgősebb tennivalónak *a hatosztályos népiskola belső életének fejlesztését, állandó gyarapítását, annak valóban hatosztályossá tételét* látta, tehát annak igazi megvalósításáért szállt síkra. Másrészt, az „adott" társadalmi-gazdasági viszonyok *változhatatlannak* ítélt talajáról kiindulva, úgy vélte, hogy éppen a szegény dolgozók, főleg a falusi nép érdekében sem volna helyes a népiskolának nyolc évre történő felemelése, mert ez egyben újabb gazdasági-anyagi terhet jelentene számukra.

Nem a falusi nép kulturális „energiájának" lebecsülése miatt tette e javaslatát. WALDAPFEL szerette, tisztelte és becsülte az egyszerű embereket. A szegénysorsú falusi népet — ő maga írja — „a nemzeti közösség egyik legértékesebb részének" tartja. Egy falusi tűzeset sokrétű tapasztalatainak elemzése nyomán is szenvedélyesen ír a parasztság védelme és kulturális felemelése érdekében. Bátran fogalmazza meg már 1912-ben, hogy vidéken, az akkori viszonyok között, minél kevesebb „tisztviselőre, kevesebb szolgabíróra, jegyzőre, közigazgatási gyakornokra" van szükség — és több technikai, gazdasági szakképzettségű vezetőre.[46]

WALDAPFEL JÁNOSnak a Néptanítók Lapjában, 1918-ban, *A népiskola és a választójog* címmel megjelent tanulmánya élénk vitáknak lett forrása.[47] Tanítók, iskolavezetők elemezték és bírálták — általában az egységes alapműveltséget nyújtó nyolcosztályos népiskola megteremtését követelve. — Egy év múlva, a Tanácsköztársaság immár törvénybe iktatta a nyolcosztályos népiskolát. Az ellenforradalom közoktatásügye pedig, az elemi iskola hatéves mindennapi és hároméves ismétlő tagozatának visszaállításával lényegében hosszú időre levette napirendről a népiskolai reform gondolatát.

WALDAPFEL 1918-ban nem reagált a pedagógiai sajtóban a tanulmányával kapcsolatos észrevételekre. Későbbi állásfoglalása azonban tanúsítja, hogy a 18-as viták, majd a Tanácsköztársaság közoktatásügyi intézkedései, egyáltalán az „élet" előrehaladása pozitív hatással voltak WALDAPFEL JÁNOSra. — 1923-ban ugyanis maga WALDAPFEL állította a vádlottak padjára GR. KLEBELSBERG kultuszminisztert, elsősorban a *népiskolaügy elhanyagolásáért*, a népiskola reformjáról való lemondásért. WALDAPFEL a Néptanítók Lapjában lezajlott vitákra is hivatkozik. Riasztónak tartotta Klebelsberg középiskolai reformelképzeléseit is, melyekben a német minták utánzását vélte felfedezni.[48]

[46] Egy tűzeset. Egy laikus tapasztalatai és gondolatai. TRENCSÉNYI JÁNOS álnéven. Trencsén, 1912. 43. l.

[47] Vö.: Néptanítók Lapja, 1918. év 29. számától kezdődően.

[48] WALDAPFEL J.: A kulturális energia megmaradásának elve. Sárospataki Hírlap, 1923. 23—32. sz.

WALDAPFEL JÁNOS, immár egy élet java részét kitöltő tudományos és gyakorlati nevelői munkásság tapasztalatainak birtokában, a nevelésügy problematikáját az egész nemzeti élet érdekei és előrehaladása szempontjából tudta értékelni. És bírálatát akkor is nyíltan, szenvedélyesen és bátran kinyilvánította, ha annak a pedagógiai gondolatnak vagy közoktatási intézkedésnek a letéteményese például maga KLEBELSBERG volt.

Ilyen alapon bírálta KLEBELSBERG minisztert, akiben, írja, „. . . munkásságának egy tetemes része után ítélve, nincs meg a kellő érzék a nemzeti kulturális téren, nevezetesen a nemzeti közoktatásügy terén működő energiák megmaradásának szükségessége iránt. Nem tudja, úgy látszik, hogy miként a természetben, az anyagi téren *megvan* az energia megmaradása, úgy a történelmi életben, szellemi téren *kell*, hogy *meglegyen* az energia megmaradása, azaz meglegyen, mint legfőbb elv, mely ellen csak a legvégső szükség esetén szabad vétenі, de akkor is nagy óvatossággal gondoskodni kell arról, hogy az eltűnt vagy elnyomott kulturális energiák csak látszólag legyenek eltűntek vagy megszűntek és mint latens, mint helyzetenergiák valahol a látható, tapasztalható felszín alatt tovább működjenek, várva az alkalomra, mely őket megint látható, mozgató energiákká változtassa."[49]

Éles hangon bírálta KLEBELSBERG minisztert azért is, mivel a nemzeti kulturális érdekeket és értékeket figyelembe nem véve tett intézkedéseket fontos, kulturális energiát kifejtő intézmények eltörlése, megszűntetése érdekében.

Egy vidéki lapban, a *Sárospataki Hírlap* hasábjain jelent meg WALDAPFEL cikke *A kulturális energia megmaradásának elve* címmel. S miután a folyóirat e számainak lapjait — kék szalaggal átkötve — „tisztelettel" megküldte gróf KLEBELSBERG miniszter úrnak, WALDAPFEL JÁNOS is kézhezkapta a bírálatért kijáró „elismerést" és „jutalmat", a KLEBELSBERG aláírásával ellátott, azonnali nyugdíjazásról szóló határozatot.

*

Ma egy más jellegű elismerés és értékelés szándékával emlékezünk WALDAPFEL JÁNOSra, neveléstörténetünk egy sajátos korszakának kiváló személyiségére.

Sokoldalú tudományos irodalmi tevékenysége és kiváló nevelői értékeket egyesítő személyisége arra kötelez bennünket, hogy egész munkásságát — túl a történeti hagyományok iránti tisztelet és kegyelet szándékán — a WALDAPFEL JÁNOShoz méltó szigorú kritikus szemével elemezzük és értékeljük, hogy egyrészt megértsük a saját korának szóló, az akkori viszonyok között értékes és időtálló gondolatait, de ezen túlmenően, szellemi arcképének azokat a vonásait is felfedjük, melyek sok területen és kérdésben közel állnak, vagy — a történeti fejlődés útján — mai pedagógiai felfogásunkhoz is elvezetnek.

Pedagógiai örökségének ilyen teljességre törekvő feltárását és értékelését minden bizonnyal el is végzi majd a neveléstörténet.

[49] Uo. 1923. jún. 30.

Feladatom, hogy mint pedagógus, WALDAPFEL JÁNOS tudományos munkásságának azon vonatkozásait foglaljam egybe, amelyek aktualitásukat nem vesztve szólnak ma is a gyakorló pedagógushoz. Anélkül, hogy igényt tartanék arra, hogy életművének főbb vonásait, elméletének tudományos alapjait fejtegetném, mindenekelőtt munkásságának két sajátságos vonását említeném. Az egyik a pontosság, a gondosság, az alaposság az iskolai munkát érintő részkérdésekben, a másik nagyvonalúság és bőséges perspektíva a pedagógiai problémák széleskörű, társadalmi aspektusú szemlélésében. Ha a munkásságának elsőként említett jellemzőjéből akarunk kiindulni, elegendő csak cím szerint idéznünk néhány dolgozatát (mint például A gimnáziumi tanterv revíziója, A latin nyelv ügye, A középiskolai osztályozás és vizsgálás módszere, Az iskolák egyénisége, A gyakorló gimnázium feladatai.), és világossá válik előttünk, hogy milyen érdeklődést tanúsított az iskolai életnek ún. apró munkája iránt. Már maga az a tény, hogy nem mellőzi a részletkérdések tanulmányozását, és ezeknek során mintaszerű gondossággal és pontossággal jár el, önmagában is említésre méltó. Hozzá kell tennünk ehhez, hogy számos elméleti kérdésben olyan gondolatokkal gazdagította pedagógiai irodalmunkat, amelyek közül sok az utókor számára is értékes.

A részletmunkában tanúsított gondosság talán legjobban A formális fokozatok elméletének története c. tanulmányából tűnik ki. Ez az elmélet, amelynek felvetése oly sokszor vert hullámokat didaktikai irodalmunkban és az oktatás gyakorlatában, jelenleg nem tarthat számot dicsérő kitételekre. Waldapfel korában azonban gyakorlati alkalmazása az oktatás javítását célozta és eredményezte. Az iskolarendszernek, különösen pedig a középiskolának polgári alapra helyezése során a herbarti tanításoknak meghonosítása Magyarországon még akkor is több szempontból a haladást szolgálta, ha azok elkésett alkalmazása még jobban kidomborította a bennük rejlő és a későbbiek során világossá váló negatív vonásokat. A feudális iskola oktatási módszereivel vagy inkább módszertelenségével szemben ezen eljárások alkalmazása a század utolsó évtizedeiben mindenképpen a haladás vonalába esett. WALDAPFEL JÁNOS részint alkalmazta ezeket a módszereket mint gyakorló gimnáziumi tanár, részint magyarázta, propagálta, terjesztette őket. És itt emelhető ki a ma pedagógusa számára egy újabb tanulság. WALDAPFEL nem szolgaian követte kora nevelési és didaktikai elmélkedőit, és ezek gyakorlatát nem úgy alkalmazta, hogy egyszerűen másolta őket, hanem visszament az elmélet forrásához, magához HERBARTHOZ és alapos kutatásokkal, mélyen járó fejtegetésekkel lehántotta a HERBART-utódok magyarázatai során az elméletre rárakódott és már-már megkérgesedő felületet, és az eredeti herbarti elgondolásokból tudatos módszerességgel dolgozta ki a véleménye szerint hasznosítható tanulságokat. Ilyen értelemben emelte ki a herbarti megfogalmazásból az oktatás feladatát, az oktatás tartalmi oldalát, és hozta felszínre a feledésbe ment gondolatot, azt t.i., hogyan válnak a formális fokozatok a nevelés legfőbb céljának, a jellemképzésnek eszközeivé.

Egyetért WALDAPFEL azzal a herbarti tétellel, hogy a formális fokozatok függetlenek a tanítás tartalmától, illetőleg, hogy a tanítás mindennemű tartalma mellett érvényesek, és a tartalomnak bármely ágáról legyen szó, a formális fokozatokhoz kell szabni az anyag feldolgozásának módját. Ugyanakkor azonban kiemeli, hogy ez nem jelenti azt, mintha a formális fokozatok üres tanítássablonok vagy pusztán a modorra vonatkozó imperatívusok lennének, melyeknek

az anyaghoz semmi közük. Egy helyen úgy említi a formális fokozatokat, mint fontos direktívákat arra nézve, hogy az illető tananyagnak egy-egy csoportja miként tagoltassék és minő viszonyban álljon az anyag konkrét részének fogalmi oldalával. (254. l.)* Ugyancsak bizonyos káros kinövéseket kívánt nyesegetni azzal is, amidőn arra figyelmeztetett, hogy a formális fokozatok elméletének magyarázata és alkalmazása során legtöbbször csak a hüvellyel törődtek, a magvát szépen elejtették, a könnyebben áttekinthető külsőre ügyeltek (l. ZILLER, REIN, DÖRPFELD, WIGET mutatós felosztásait), de a gondolat belsejébe nem hatoltak.

WALDAPFELnek a formális fokozatok elméletének történetéről szóló tanulmánya mindmáig a didaktikai elméletnek — egy azóta meghaladott pontra vonatkozó — klasszikus fejezete, egy didaktikai probléma mélyre ható történeti elemzésének mintája, amely már csupán azzal a ténnyel, hogy egy probléma kutatásában a forrástanulmányozás szükségére hívja fel a figyelmet, értékes tanulságokkal szolgálhat a didaktika, általában a pedagógia művelőinek.

Kutatta, lázasan kereste WALDAPFEL JÁNOS az újat, a haladót az iskolai tanítás javítása, korszerűsítése érdekében. Ezt az igyekezetét sokszor gátolta nem titkolt konzervativizmusa, amit azonban ő tudatosan elválasztott a „reaktionárius irányzattól" mondván, hogy ő konzervatív olyan értelemben, hogy fenn akarja tartani azt, ami fenntartásra méltó mégpedig magasabb szempontból, mint amilyen pusztán a hasznosság szempontja, de nem akarja fenntartani — mint a reaktionáriusok — azt is, amit, mert van nálánál jobb, fenntartani nem érdemes. (301—302 l.)

Hivatkozva a kor sürgető szellemére, „. . . mely gyorsan hódít és már az iskola ajtaján kopogtat", változásokat sürget az oktatás tartalmában is. A népiskolai oktatástól elvárja, hogy értesse meg a nép mindennapi tapasztalatainak körébe eső jelenségeket, de hasonlóképpen a gépek működését, a technikai eljárásokat. Keltsen érdeklődést az iskola a technológia új eszközei és módszerei, kellő érzéket gazdasági értékük és vágyat az intenzív gazdálkodás iránt. Térjenek el már a népiskolában az iskolakönyvek sablonjától, és különösen a természettudományi órákon kapjon teret „egy elemi technikai és technológiai oktatás". (150. l.) Ismertesse meg az iskola tanulóit környezetükkel, a lakóhely és az egész ország statisztikai jellegű adataival. A számolás történjék valóságos tárgyi viszonyokon, adja a tanulót körülvevő számbeli tények ismeretét (hány ember született, halt meg egy év alatt, hány hold földje van a leggazdagabbnak, hány hektárból lehet családostól megélni, mi a búza ára most, mi volt 5 és 50 évvel ezelőtt az ára, milyen messze van a járásszékhely stb.).

Középiskolai viszonylatban a reform híveihez csatlakozik, mondván, hogy ezt követeli a megújhodott didaktikai gyakorlat, bizonyos társadalmi szempontok és a tudomány haladása. Ez utóbbival kapcsolatban felismeri a vegytan megújhodott szerepét a világegyetem felépítésében, a szociológiai szempontok érvényesítését a politikai és történelmi gondolkodásban, a függvényfogalom és infinitezimális számolás módszereinek térfoglalását, a statisztika, a pszichológia előretörését.

A tudományok haladása érvényesíti hatását az olyan jellegű tartalmi vonatkozások követeléseiben, mint hogy a modern nyelvek tanításában a gramatizálás helyét az élő szóval való beszédgyakorlatok foglalják el, a matematikában a függvényfogalommal kapcsolatos számítási eljárások, a fizikában a kísérletezés, a mérésgyakorlatok, a természetrajzban a biológiai szempontok kerüljenek előtérbe. Konzervatizmusából adódóan ugyan nem követel alapvető vál-

*A lapszámok a Közműveltség és nevelés című kötet (Budapest, 1938. 324 l.) lapszámai.

tozásokat, ragaszkodik a régi értékekhez, de elismeri ezek mellett a modern élet követelményeit is. A középiskolában pl. nem kívánja olyan tárgyak behozatalát mint a szociológia, a politikai oekonomia, a technológia, de elvárja, hogy ezek hassák át a történelemnek, illetőleg a természettudományoknak a tanítását.

WALDAPFEL JÁNOS *érdeklődése nem korlátozódott az iskola belső munkájára.* Eszményképe a művelt pedagógus, aki nem marad meg a szakszerűség merev keretei között, hanem az iskola életében oly döntő apró munkán túl érdeklődik társadalma problémái iránt, *tisztában van a nevelés közéleti rendeltetésével*, és minél aktívabban folyik bele a közoktatás ügy országos munkájába, a művelődéspolitika életébe.

Megmutatkozik ez a felfogása neveléstani kiinduló pontjában, amikor is a nevelést a közösség életének egyéb jelenségeivel összhangban szemléli, továbbá egész koncepciójában, amidőn a pedagógiát közműveltségtanná szélesíti ki. Amellett, hogy a nevelésügyi szakismeretek fejlesztésével fokozta az iskolai nevelés értékét, az egészségesebb művelődéspolitika kialakítása végett egy oldalról tágítani kívánta a pedagógusok munkálkodási körét, más oldalról felkelteni a pedagógiai kérdések iránt a társadalom szélesebb rétegeinek érdeklődését.

Dolgozatainak egész sora terjed ki az iskolán kívüli, a társadalom különböző jelenségeit érintő, tehát nemcsak a pedagógusok megszokott munkájába vágó kérdésekre (választójog, honpolgári felavatás, nyelv és nemzet, falusi közművelődési egyesületek, falusi kultúrházak stb.).

Pedagógiájának ezt a társadalmi aspektusát a kor számos hasonló elmélete közül leginkább a kármáni sugalmazta. Talán nem felesleges ezért itt éppen mesteréről szóló (KÁRMÁN MÓR filózófiai és pedagógiai elmélkedésének alapvonásai c.) tanulmányához egy pillanatra visszanyúlnunk.

Ebben többek közt KÁRMÁN filozofáló hajlamáról írva azt fejtegeti, hogy nála a filozofálás nem a kutató elme puszta kíváncsiságából, a kozmosz törvényszerűségei egységes megvilágításának szándékából ered, hanem a filozófiai problémákat abból a szempontból boncolgatja, hogy fejtegetésükkel közelebb kerüljön annak a kérdésnek megoldásához, mivel javul, mivel nemesedik az emberiség, mi a helye a problémák megoldásának az emberiség erkölcsi haladásában. Minden elmélkedése alapul szolgál tehát az emberiség további erkölcsi haladásának.

Ahhoz a megállapításhoz, hogy KÁRMÁNnál az erkölcsi haladás biztosítása a vezérlő eszme, és a filozófia feladata az emberi szellem eredményeinek összeegyeztetése az erkölcsi fejlődés biztosításának szempontjából, hozzáteszi WALDAPFEL, hogy az emberi szellem eredményeinek összeegyeztetése önmagában nem biztosíthatja az emberiség erkölcsi fejlődését. Az eredményeket át kell adni: ezt végzi a nevelés, melyet mint gyakorlati munkásságot elméletként támogat a pedagógia. A pedagógia feladata az emberiség szellemi javainak szervezése egységes etikai szempontból. A pedagógia így elméletileg a filozófiára támaszkodik, de gyakorlati értékére, hatáskörére nézve az emberiség egyéb javainak, a gazdasági, társadalmi javaknak szervezését irányító tudományok, az oekonomia, és politika mellé kerül. Így lesz KÁRMÁNnál a pedagógus az emberiség és a nemzet szellemi életének szervezője.

Nem hat talán merésznek az állítás, hogy a fentiekben WALDAPFEL egyben saját felfogásának is hangot ad. Ezt nem csupán az a közismert tény támasztja alá, hogy magát mindig KÁRMÁN tanítványának tartotta, és mint ilyen számos fő kérdésben követi mesterét, hanem az a műveiben oly gyakran

fellelhető gondolat is, hogy az erkölcs nemesedése a művelődéstől várható és a nemzeti közműveltségnek az iskola a legfőbb intézménye.

A ma pedagógusa nem osztja mindenben a múlt század oly sok becsületes pedagógiai gondolkodójának nézetét a nevelés mindenhatóságáról, ebből következően nem ismeri el, hogy az iskolának szinte társadalom feletti ereje van, és minden egyéb társadalmi hatóerőtől függetlenül is döntő befolyása lehet a társadalom fejlődésére, ezen belül az erkölcsök alakítására. Még sem mehet el tiszteletadás nélkül az olyan pedagógus mellett, akinek nemcsak egész gyakorlati tevékenysége, de számos elméleti fejtegetése is arra irányul, hogy társadalma erkölcsiségét pozitív irányban befolyásolja, Ha a WALDAPFEL JÁNOS elméleti munkásságában alapfogalomként elismert közműveltségtant tehát úgy értelmezzük, hogy az a kortársak társadalmi tevékenységének kívánt jó irányt szabni, akkor a kortársakat befolyásoló gyakorlati munka és a kortársakhoz szóló tanítás az utókor számára is hasznos lehet és figyelmezteti a nevelőt, hogy minden lépésénél tartsa számon a társadalom igényeit, ügyeljen arra, hogy munkájának gyakorlati és elméleti szálaival a társadalmi haladás ügyét szolgálja.

Továbblépve és konkrétan vizsgálva az iskolán kívül ható nevelő erőket, érdemes külön figyelmet szentelni annak a témakörnek, amely *az iskola és a család, az iskolai és a házi nevelés* vonatkozásait öleli fel. E téren is vannak ugyan WALDAPFELnek olyan gondolatai, amelyekkel nem értünk egyet (ilyen pl. az a merev megfogalmazás, hogy a házi nevelés feladata az egyéniség nevelése, az iskoláé a közösségre nevelés), de számos megállapítása máig sem vesztette el aktualitását.

Mindenek előtt azt a tényt kell kiemelnünk, hogy elméleti munkásságában — nyilván gyakorlati munkásságában is — a korabeli pedagógiai irodalomban párját ritkítóan sok helyet kap a szülőkre háruló feladatoknak az elemzése. Részletesen foglalkozik a gyermek testi, majd értelmi nevelésével. Az előzőek során különbséget tesz az iskolás kor előtt és az iskolás korban szükséges teendők között, amennyiben az iskola előtt azt tartja a ház feladatának, hogy erősítse a gyermeket fizikailag, és felemelje egyéniségét az iskolai neveléstől feltételezett normára, az iskolás korban pedig a normát leszállítsa a gyermek egyéniségéhez. Ezen az értendő, hogy míg az iskolás kor előtti testedzéssel fel kell készíteni a gyermeket arra a teherbírásra, amit az iskola majd követel, addig később pihentetéssel, ápolással kell helyrehozni és ellensúlyozni azt a fáradságot és megerőltetést, amelynek a gyermek az iskolában ki van téve.

Az értelmi nevelés terén már azzal is nagy szolgálatokat tehet a család a gyermeknek, ha kicsi korától megtanítja őt látni, és olyan tapasztalatokat ad át neki, amelyek első építőkövei lehetnek a közös oktatásnak, és amelyek képessé teszik minden érzékszervének megfelelő használatára. Mindez előfeltétele az iskolai szemléltetés hatékonyságának.

A helyi tájékozódás elemeit is a családban sajátítja el a gyermek. Megismeri utcáját, a boltokat, a középületeket. Az iskolában ezt ki kell terjeszteni városának, vidékének földrajzára. Ekkor a lakást mint tájékozódási központot felválthatja az iskola. A családdal tett kirándulások, a nyári vakációk ugyancsak bővíthetik a gyermek látókörét, földrajzi tájékozottságát.

Az irodalmi oktatást azzal segíti a család, hogy ügyel a gyermek olvasmányaira. Fontos, hogy a házi olvasmányok kísérjék az iskolai munkát, és inkább annak nyomában járjanak, mint megelőzzék. Nem ellenzi a serdülők regényolvasását, de felhívja a figyelmet a regénynek arra a sajátosságára, hogy nagy életrészletet mutat be rendkívüli érzésbonyodalmakkal, ami nem hat az

ifjúra jó irányban. Az ifjúsági regények mesterkélt helyzeteitől, köznapi erkölcsi tanúságaitól, álszentimentálizmusától óv főként. Helyesnek tartja, hogy a szülők szükség esetén forduljanak felvilágosításért az iskolához. Nagy feladatok várnak a családra a természeti ismeretek alapvetésében. Kezdve az égitesteknek, a gyermeket körülvevő növény- és állatvilágnak a megismerésétől, a kézügyesség egyszerű gyakorlásától a fizikai, kémiai kollekciókkal otthon végzett kísérletekig, műhelyek és gyárak látogatásáig sokat tehetnek a szülők a gyermekek „technológiai oktatása" érdekében.

Nem hanyagolható el a szülői ház szerepe a művészi oktatásban (rajz, zene, ének), amelyhez hozzájárul a lakóhely műkincseinek megismerése, egy-egy séta a szülőkkel a képcsarnokban.

Általában azt várja el WALDAPFEL a szülői háztól, hogy akár saját életrendjének módosításával segítse a gyermek beilleszkedését az iskolai környezetbe. Hibáztatja az iskolai és a házi nevelésből álló „kétéltű nevelőrendszert", amely véleménye szerint természetszerűen eredményez összeütközéseket az iskola követelményei és a család szokásai között. Bár nem talál orvosságot, hogy ezen a helyzeten alapjában lehessen segíteni, de a család és az iskola egymáshoz közeledésétől, kölcsönös ismerkedésétől a helyzet enyhülését reméli.

Ettől a gondolattól vezérelve veti fel a századforduló körül a szülői értekezletek eszméjét. Ez intézmény meghonosításával és terjesztésével WALDAPFEL JÁNOS igen nagy érdemeket szerzett magának, hiszen az elsőként a budapesti gyakorló gimnáziumban létrehozott szülői értekezletek azóta meghonosodtak más iskolákban, és ma már mindennapos jelenségei iskolai életünknek.

WALDAPFEL több cikkében foglalkozott a szülői értekezletekkel, javaslataival újabb és újabb lökést adott terjedésüknek. Visszautasítja azon állításokat, amelyek a szülői értekezleteket zavaró beavatkozásként tüntetik fel az iskola életében. Úgy véli, a szülők sokszor laikusnak tetsző véleménye becses, termékenyítő impulzust adhat a tanári munkának. „Mi tanárok — írja — sem hihetjük magunkról, hogy csak a mi hivatalos műveltségünk és eszünk képes pedagógiai gondolatok termelésére, a gyermekeikkel törődő szülők pedig nem." A szülői elfogultságtól sem félti az értekezleteket, hisz az a legtöbbször szeretetből táplálkozik, márpedig „... a szeretetnek mindig igaza van — mondja WALDAPFEL — még ha téved is, a mi látszólagos igazságosságunk pedig rendszerint igazságtalan, ha nem egyesül szeretettel". (116. l.) Hadd működjék tehát a szülők elfogultsága a maga módján, hisz sok benne a becses erő, és működjék vele szemben a mi elfogulatlanságunk vagy szigorúságunk a maga módjára, a maga eszközeivel, amelyeket elbizakodottságunkban gyakran túlbecsültünk.

Egyesek bizonyos ellentétek kitörésétől tartanak a szülői értekezletek alkalmából. WALDAPFEL szerint jobb, ha felszínre kerülnek azok, ha vannak ilyenek, mert a kitörés tisztítólag hat, a lappangás pusztító méreg. És végül a pedagógusokhoz fordulva megkérdezi: „Csak nincs az országban oly gyenge, oly rossz lelkiismeretű tanári testület, melynek ilyen kitörésektől félnie kellene?" (115. l.) Biztos benne, hogy önérzetes, kötelességtudó tanári testület senkitől sem féltheti tekintélyét, sőt a hasznos, helyesen vezetett vita, a jó pedagógiai felkészültség még növelheti is azt.

Bizonyos, hogy a szülőkben is vannak hibák, de éppen az ő nevelésük is az értekezletek egyik célja. A szülők hibái közt szokták emlegetni a közömbösséget és a bizonyítvány-hajhászást. Elismeri, hogy ezzel számolni kell, de reméli, hogy nincs olyan szülő, aki nem szeretné, hogy gyermeke meg is érdemelje a jó osztályzatot. Bizonyosan elenyészően kevés szülő választana jó bizonyítványt

rossz gyermekkel, legtöbben inkább szeretnék, hogy gyermekük sikerült legyen, még annak árán is, hogy bizonyítványuk nem jó.

A szülőkkel szemben azt a követelményt támasztja, hogy törődjenek többet gyermekeik tanulmányaival. Szerezzenek tudomást arról, hogy mit tanul a gyerek. Ne érjék be pusztán saját iskoláskorukból fennmaradt halvány emlékekkel, ne ezeken mérjék gyermekeik eredményeit, hanem tanulmányozzák az iskolák tanterveit, értesítőit, utasításait. Szükséges lenne, hogy ezek mindenkor álljanak a szülők rendelkezésére. Egyes szülők panaszkodnak, hogy az iskola bizonyos tananyagrészeket nem tanít, de nem tudják, hogy tanít helyette mást, és minden esetben előre módszeresen megállapított oka van annak, hogy mit miért tanít, és mit miért nem.

A szülők alaposabb tájékozottsága egyben hozzájárulna az egészséges tanügyi közvélemény kialakításához. Talán el lehetne érni, reménykedik WALDAPFEL, hogy a pedagógiai társaságokban ne csak hivatásos pedagógusok, „tanügyi bácsik" foglaljanak helyet, hanem a társadalom műveltebb rétegeinek egyéb tagjai is.

Befejezésül hadd kössük csokorba WALDAPFELnek azon gondolatait, amelyekben kifejezetten *a tanári munkával, a tanárra háruló feladatokkal, a tanár magatartásával, a tanári eszményképpel foglalkozik.*

Egy alkalommal a magyar tanítókhoz fordulva három fő feladat elvégzésére hívja fel figyelmüket: neveljék a gyermekeket magyarságra, műveltségre és igazságra. Az első előfeltétele, hogy maga a tanító szeresse a népet, szeresse minden gyermekét egész lelkével. Műveltekké akkor nevelik a tanítók a gyermeket, ha az a tananyag elsajátítása révén felismeri helyét a közösségben, önbecsülést szerez, és megtanul másokat is becsülni. Hogy igazlelkű, egyenes legyen a gyerek, ahhoz magának a tanítónak is igaz lelkűnek, igaz szavúnak kell lennie, akitől távol van a hamis pátosz, a hatás-hajhászás, a hamis hangulat, aki megveti a hazugságot, a képmutatást. Ha a tanító „hamisan játszik lelke hurjain, pokoli muzsikát produkál, mely szörnyű belső disszonanciáival nagy kárt tesz a gyermeki lélekben". (152. l.)

Mint gyakorló pedagógus tudatában van annak a nagy felelősségnek, amellyel a tanár tartozik hivatásának, teljes egészében látja a tanárra nehezedő nagy feladatokat. Nem kicsinyli le elfoglaltságukat, tudja, hogy a tanári hivatás erős, egész embert követelő munkával jár. Azonban éppen a pedagógus megbecsüléséből következik nála, hogy egyes alkalmakkor bizonyos rosszalló megjegyzéseket fűz egyes tanárok munkájához, egyes tanártípusok magatartásához.

Elsősorban azokat hibáztatja, akik nincsenek áthatva feladatuk jelentőségétől, akiknek munkáját a rutin sablonossá teszi, akikből hiányzik a lélek, a szeretet, a lendület, akik nem teremtik meg a többi nevelővel a harmóniát. Sokaknak idegei, indulatai, szeszélyessége, egyéniségük egyéb gyengéi okoznak nehézségeket a nevelésben.

Belátja, hogy a tanítót is üldözheti az iskola bejáratáig az élet gyötrő gondja, kicsinyes embertársainak bántó gonoszsága, de ha belép az iskolába, le kell ráznia a válláról mindent, ami nyomja, ami kedélyét ronthatja. Merítsen erőt és kedvet munkájához a gyermekek üdeségéből, frisseségéből.

Hosszasan ecseteli egy helyen annak a tanártípusnak a magatartását, amelyik a köznapi életben a vígan társalgó, könnyedséggel járó-kelő, beszélgető emberek közé tartozik, de amint a tanári szoba ajtaját betette maga mögött, már a folyosón mintegy ünnepi ráncba szedi tógáját, és ráncba szedi homlokát, felhúzza szemöldökét és játssza a Juppiter tonans szerepét. Gravitással lép a ka-

tedrára, gravitással ír be az osztálynaplóba — óh, mily nagyjelentőségű aktus—, gravitással veszi ki a rettenetes noteszt, gravitását megtartja az egész órán, gravitással kinyitja a tanári szoba ajtaját, hogy mire az avatatlan szemek előtt becsukja, ismét visszaváltozzék a természetes, könnyedmodorú emberré. A gravitásos kép azonban a gyermekekben tovább él mint gúny tárgya, és még az ötvenéves találkozón is feléled a nevetségesség nem halványuló fényével.

A legfőbb tanári hibák közt említi WALDAPFEL a hiúságot. A helyes tanári etika pedig éppen azt követeli, hogy a tanár ne röstelje tanítványainak bevallani valamely pontban tudatlanságát vagy tévedését. „A tanító vállairól száz más nem sejtett alkalommal hull le a mindent-tudás hiú köpönyege . . . és annál rikítóbban kikandikálnak alóla a tudásnak mesterséges erőlködéssel palástolt hiányai, ami aztán egészen megsemmisíti a gyermek megrendült bizalmát." (126. l.) A tanítói tekintélyféltés, a tanítói hiúság WALDAPFEL szerint az iskolai élet két nevetséges, de veszedelmes ellensége, sok józan erkölcsi követelmény megölője az iskola falain belül.

A nevelők személyiségében rejlő, fent érintett hibák rendkívül gátolják a nevelési célok megvalósítását. Segíteni kell és lehet ezeken nemcsak a nevelők nevelésével, de az önneveléssel is.

Az önnevelésen kívül az önképzést említi másutt a pedagógusok fontos feladatai között. Kiemeli, hogy a tanárnak mindenképpen szüksége van egyetemes műveltségének tágítására, általános filozófiai képzettségének mélyítésére, elméleti pedagógiai felkészültségének alaposabbá tételére és szakmai tudásának növelésére. Ez utóbbit alapos búvárkodással érheti el, melynek kapcsán tudomást szerez a szaktudomány terén elért eredményekről. Az egyes tényeknek és a tények közti kapcsolatoknak felelevenítése során mélyebben tudatosítja önmagában, esetleg tartalmi és módszertani szempontból a régebbi tanításához viszonyítva átcsoportosítja, jobban átgondolja az elvonási, bizonyítási, következtetési folyamatokat, amelyek egy szabály, egy ítélet, egy fogalom létesítéséhez szükségesek. A korábban megszerzett ismeretek revíziója gyakran elindítója új szellemi javak produkciójának. De szükséges az állandó szellemi gyarapodás, azért is, hogy ne váljon a tanár „mondókáját eldaráló vagy eldeklamáló mesteremberré". (203. l.)

Tulajdonképpen egy irodalomtanárnak nem lenne szabad olyan íróról tárgyalni, akinek munkáit nem ismeri. Az idegen nyelvű szövegek olvastatása előtt szinte szövegkritikai munkát kell végeznie a tanárnak. De fordításban se olvastasson olyat, aminek eredetijét ne vette volna kézbe.

Termékenyítő módszeres gondolatokat meríthet a tanár a tudomány történetének tanulmányozásából. Ez akárhányszor metodikai forradalmat, de mindig szellemi, módszertani felfrissülést idéz elő a gondolkodó tanárban. A régi elméletekkel, absztrakciókkal, bizonyításokkal való foglalkozás becses útmutató számára a tanítás konkrétumának kiszemeléséhez és csoportosításához. Fontos a tudománytörténet tanulmányozása a terminusok, felosztások, sztereotip rendszerek megértése és megokolása szempontjából. Fokozza a tudatosságot, az okos tanításnak ezt a fontos kellékét, hiszen a tanár így pontosabban fogja tudni mindannak értelmét és eredetét, ami az oktatás folyamán előkerül, hozzásegít ahhoz, hogy szemlélet alapján rögzítsük a gyermekben az ismereteket, ne pedig „üres gondolathüvelyeket" adjunk.

Csak állandó tudományos búvárkodás óv meg attól, hogy a nyomtatott tankönyv vagy írott jegyzet memorizálására szorítsuk a tanulókat. A „tanítás mesterségének favágói" címmel illeti WALDAPFEL azokat a pedagógusokat, akik-

nek tevékenysége „az ilyen elmemegállító munkában" merül ki, sőt azokat is félti az ellaposodás veszélyétől, akik két ízben egymás után ugyanazt tanítják, anélkül, hogy közben gyarapították volna a tárgykörben ténybeli tudásukat.

Mindezekről főként a Tanár és tudós c. értekezésében olyan kérdésekkel kapcsolatban fejti ki mondanivalóját, hogy van-e lehetősége a tanár tudományos munkásságának, milyen természetű tudományos munkásságot követel a tanári hivatás, függ-e a tanárok megbecsülése a tudományos munkásságtól.

Válasza abban foglalható össze, hogy a tanárnak mindenképpen kell tudományos munkát végeznie. De ennek minősíthető, ha a fentemlített módon képzi magát, ha a forrásmunkákhoz visszanyúlva, tudományának történetét kutatva, a tananyagot újra áttanulmányozza. Ez annál inkább mondható tudományos munkának, mert meghaladja a receptív jelleget, hiszen nemcsak befogadja mások munkáját, hanem a tanítás szempontjából önálló, szellemi haszonnal jár. Ez a munka azonban, mivel eredményei az iskola falain belül maradnak, csak itt nyerheti el jutalmát. Elvárható és kívánatos tehát, hogy figyelembe vegyék az iskolai előléptetéseknél és kedvezményeknél.

Azon túl, hogy a tanár tudományos munkát végez az oktatás előkészítése, javítása érdekében, ha ideje engedi, lehet szerzője tankönyveknek, foglalkozhat a módszertani irodalom gyarapításával, sőt ha kedvet és tehetséget érez magában, folytathat egyéb tudományos, közírói tevékenységet is.

A magasztos tanári hivatáshoz nagyszerű perspektívákat fest, de egyben bőven oszt feladatokat is WALDAPFEL JÁNOS. Ezzel a jó felkészültségű, magas erkölcsiséget megtestesítő pedagógussal szemben nem kis követelményeket támaszt, midőn három röviden megfogalmazható dolgot kér tőle, és egész munkájának eredményességét minden tanítás sikerének három feltételétől teszi függővé: hogy tudja, hogy higgye, hogy szeresse, amit tanít. Az egyszerűen megfogalmazott hármas követelmény a pedagógusmunka manapság is érvényes egyik mottója lehet. WALDAPFEL JÁNOS életművéből leszűrhető egyéb tanításokon kívül igyekeznünk kell ezeknek a követelményeknek is megfelelni: jó felkészültséggel, örömmel és a gyermekek iránt érzett szeretettel tanítani azt, amiben hiszünk, bátran hirdetni azt, amit igaznak tartunk.

Egyik tanulmányában említi WALDAPFEL, hogy a nevelés számára aligha tud erősebb és nagyobb normát, mint amit IBSEN hirdet: „Ne hazudjál és ne légy gyáva, hirdesd és kövesd mindig azt, amit igaznak tartasz!" Úgy érzi, ha ezt követni tudjuk, mondhatjuk együtt a nagy drámaíró egyik hősével: „Akarjuk, hogy jogunk legyen mindig arra, hogy gyermekeink szemébe nézzünk, ha majd egyszer felnőtt, szabad emberek lesznek."

Ezek a szavak ma is méltán illenek WALDAPFEL JÁNOSra, a születésének századik évfordulóján is megbecsült pedagógusra, neveléstörténetünk nagy alakjára. Ő ma is a gondos apa, a lelkiismeretes, példaadó pedagógus eszményeként nézhet bátran szemébe a szabadságban élő gyermekeinek, minden magyar pedagógusnak. És mi, mai pedagógusok úgy tekinthetünk rá, mint akinek tanításaiból a ma előttünk álló új feladatok végzése közben is sokat megszívlelhetünk és megvalósíthatunk.

GÖRÖG IMRE: *Egy igazi tanár*

Nem sejtem, hányan vannak itt, akiknek abban a kiváltságban volt részük, hogy WALDAPFEL JÁNOS és kiváló tanártársai bölcs és jóságos vezetésével járhatták végig a gimnáziumot, de tudom, aki van, velem együtt nemcsak hálával,

hanem örömmel őrzi ez évek emlékét, és úgy élnek benne, mint életútjának egyik verőfényes, gazdag, termékeny, erőt adó szakasza.

Ne vegyék rossz néven, ha — mint afféle öregember — egy személyes élménnyel kezdem. Mikor 1892 szeptemberében először gyűltünk össze a barátságos Trefort utcai épület első emeleti osztálytermében — még nem tanításra, csak osztályrendezésre — szorongva ültem az egyik padsor szélén az idegen, új környezetben, nem ismertem se tanárt, se diákot. Csengettek és a beállott csendben megjelent egy zömök, szép fekete szakállú férfi, nem ment a tanári asztalhoz, hanem nyomban odajött a két padsor közé, és pápaszemén át nyájasan nézett bennünket. Lassan jött és meg-megállt. Nálam is megállt, szemembe pillantott és elmosolyodott. És ettől a mosolytól egyszerre szétfoszlott minden idegenség, úgy éreztem, hogy valaki meglátott és szívébe zárt, és ahol ő otthon van, én is otthon vagyok. Ez az érzés, az otthonosság, végig kísért a nyolc éven át.

Az első tanítási órán más lépett közénk, osztályfőnökünk és latin tanárunk, KÁRMÁN MÓR, akinek pedagógiáját az előttem szólt előadó megkapó, beható tanulmányában kellő nyomatékkal ismertette. WALDAPFEL JÁNOS KÁRMÁNnak legbizalmasabb tanítványa és munkatársa volt, majd mikor a mester imponáló szép feje már eltűnt a testületből, hagyományának hivatott örököse, folytatója. Az a középiskolai tanterv, amelynek KÁRMÁN MÓR volt főszerkesztője, a német pedagógusok szerint a legkövetkezetesebben nemzeti szellemű tanterv volt Európában. Ezt a nemzeti szellemet a reform korszak, a századközép árasztotta, a kultúrában, politikai etikumban mindaddig legnagyobb, legtermékenyebb magyar idő. Hiszen ami nagyságot az ÁRPÁDOK, az ANJOUK és HUNYADIAK, a reformáció, Erdély és a kurucság termettek, azt is ennek a kornak költői, írói, művészei, tudósai és nagy államférfiai aktiválták és tették a nemzet közkincsévé. Ezt a haladó, alkotó, gazdag és nemes magyar szellemet igyekezett feltámasztani, erősíteni tanáraink elitje akkor, amikor a magyar uralkodó osztály, a dzsentri és a tollasodó burzsoázia attól mind jobban eltávolodott.

A Trefort utcai iskolában a történelemben MARCZALI HENRIK és MIKA SÁNDOR, a latin és görög irodalomban GYOMLAY GYULA és CSENGERI JÁNOS, a magyarban NÉGYESSY LÁSZLÓ, matematikában BEKE MANÓ vezetett bennünket és a tanárjelölteket. Érdekes, akárhányszor drámaian izgalmas óráik szinte túlfeszítették figyelmünket, és nélkülöztük a legtöbb iskolának azt az örömét, amelyet a rossz vagy gyenge tanárok ellen elkövetett csínyek szereznek a nebulóknak. Szerencsére a derék orvos, aki egészségtanra, és a derék muzsikus, aki énekre tanított, igen puhakezű pedagógusok voltak, és az ő óráikon részben pótolhattuk a mulasztást, érvényesültek a csínyszerző tehetségek, és kifejtettünk annyi komiszkodást és röhögést, amennyi a serdülő kornak ugyancsak szükséglete.

WALDAPFEL JÁNOS a német irodalomban kalauzolt bennünket. Az ő mélyen járó tolmácsolásában fértek közel hozzánk a német klasszikusok, és azt hiszem, sok tanítványa neki köszönheti, hogy másoknál könnyebben megemésztette a hitleri őrületet, amely világszerte keserves próbára tette a német értékek megbecsülését. Akik WALDAPFEL JÁNOSsal olvasták és értették meg nagyjaikat, másoknál könnyebben őrizhették meg, vagy támaszthatták fel magukban a hitet, hogy a német nemzet széles rétegei — nemcsak keleten, de nyugaton is — előbb-utóbb kiirtják szervezetükből a ma még annyira virulens mérget. Egyébként, ha WALDAPFEL JÁNOS óráin becsülni tanultuk is a nagy szomszéd náció kultúralkotásait, az se másíthatta meg a történelmünkből és irodalmunkból szükségképp fakadó német- és HABSBURG-ellenes alapérzést. KÁRMÁN MÓR tanterve sem véletlenül választotta a német drámák közül iskolai olvasmányul éppen a „Wil-

helm Tell"-t, amelyben a svájci hős a HABSBURG-helytartó zsarnokságával száll szembe.

Azok, akiket, mint jómagamat is, nagyszerű tanárai példája az ő pályájukra csábított, gyakorló éveikben élvezhették WALDAPFEL JÁNOS egyénisége egy másik megnyilatkozását: a vezető tanár, az iskola-irányítás, hogy úgy mondjam, az iskolai orkesztrika művészetét. Amilyen finom megértéssel formálta a diákokat, talán még fokozott tapintattal és gyengédséggel faragta, mint szobrász az anyagot a kezdő, fejlődő tanár módszerét. Különösen a szerda-déli nyilvános órák adtak erre is alkalmat. Ilyenkor, tudjuk, odagyűlt valamelyik osztályba az egész tanári testület. Mi, diákok, persze vegyes érzelmekkel fogadtuk ezeket a nagyközönség előtt folyó órákat, de mint tanárjelöltek, a pénteki értekezleteken értettük meg igazi jelentőségüket az iskolaalakítás, az elméleti és gyakorlati összehangolás dolgában. És WALDAPFEL JÁNOS ilyenkor is ragyogtatta pedagógiai tudását és mesterségét.

Hadd említsem meg rövid szóval WALDAPFEL JÁNOS gazdag egyéniségének egy harmadik megnyilatkozását: órákon, szabályszerű együttléteken kívül, a fehérasztalnál, kirándulásokon. Ilyenkor ontotta csak igazán meleg embersége kincseit. Akik részt vehettek például a gyönyörű aldunai hajóúton, sose felejtik el annak örömét. 16—17 éves korunk fogékonyságával élveztük a Vaskapu változatos tájképeit és tanáraink közvetlen, kötetlen társaságát. Valamennyiüket megaranyozta az ünnepi hangulat, de kettő közülük mégis különösen elbűvölt. Az egyik BEKE MANÓ volt, aki matematikus létére pohárköszöntői költői szárnyalásával ragadott el, a másik WALDAPFEL JÁNOS. Ő szűntelenül köztünk forgolódott, és áradó jókedvében sziporkázva apró lángokat gyújtott bennünk.

Ahány fiatal WALDAPFEL JÁNOS közelében töltötte az érlelő éveket, ezek hatását magában hordta mindvégig és érvényesítette ott, ahova az élet állította. Köszönöm azoknak, akik módot adtak, hogy életem végén ebben az illusztris körben felidézhettem egy igazi tanár és egy kimagasló magyar középiskola felejthetetlen emlékképeit.

KRISZTINKOVICH BÉLA: *Emlékezés*

Majd háromnegyedszázados emlékek rajzanak az Önök előtt, illusztris hallgatóim, elfogódottan álló aggastyánban, ki egykor szerencsés konstelláció folytán beléphetett a Trefort utcai „mintagimnázium" kapuján mint első osztályos „nebuló". Vagy három tucatnyi osztály — sors — társával együtt nem sejthette, hogy a végzet világrengető események, döntő forradalmi változások forgatagába sodorta. A kiváló pedagógus kar, melynek tündöklő neveit előttem szóló iskolatársam felsorolta, fogott hozzá az ifjú lelkek életre-formálásához. Ennek a tanári karnak legifjabb tagja volt szeretve tisztelt tanárunk, WALDAPFEL JÁNOS, kinek emlékének áldozunk ma itt az MTA díszes termében. Hogy a lepergett 70 év alatt valamennyiünk a társadalom hasznos és helytálló polgárává vált, és az élet viharaiban emberi magatartással sikerült tájékozódnunk, azt ennek a kiváló együttesnek, de elsősorban a lenyűgöző, szuggesztív preceptornak, WALDAPFEL JÁNOSnak köszönhetjük! Az ő végtelen polihisztor tudása, nevelő imaginációja bennünket a legdifferenciálódottabb diszciplinákba vezetett, irányított és szellemi kincsekkel halmozott el, amelyeket — úgy véljük — sikerrel kamatoztattunk volt.

Már az ifjúi szíveket végtelen bizalommal nyerte el fenkölt pátoszával, dialektikus mágiájával. Mint nyelv- és irodalomtudós feltárta előttünk GOETHE

szellemvilágát, s a költő-óriás művészete kinyilatkoztatásszerűen hatott ránk. Nagy előadó volt, inkább emfatikusan deklamált, semmint szárazon prelegált. Személyének varázsa volt, élénken emlékszem megnyerő megjelenésére, kifogástalan eleganciájú szürke redingotjára, ápolt prófétai szakállára és felejthetetlenek Greco-i nemesen formált hosszú karcsú ujjai, melyek gesztusaival, kifejező ritmikájával oly dinamikusan kísérte szonórus, oxyton hangját.

Egy kis emberi epizód: már az ötödik osztályt tapostuk, mikor a német órára berobbant, villámló szemekkel, rajongásig szeretett tanárunk, és a mindig elnéző, barátságos előadó éktelenül szidni kezdte, persze németül, az ifjú GOETHEt, éretlen kamasznak, süvölvény tacskónak stb. aposztrofálva. Mi magunkat feszengve, kínosan kezdtük érezni, mert mi tagadás, a szidalmak, melyek a szerelmi bánatban leledző költőt érték, miránk is találóak voltak. Csakhamar kiderült, hogy ez csak egy kis színjáték volt a Werther keserveinek könnyebb megemésztésére, és mikor megfogadtuk, hogy szerelmi szenvelgésben nem fogunk költői műveket alkotni, megbocsájtott nekünk s GOETHE-nek is! — Egy későbbi érettségi találkozón, ahol nagy örömünkre súlyos lelki-betegségéből felépülve láttuk viszont, vallotta be nekünk, hogy mikor az osztály katedrájára lépve és a fogékony ifjúi lelkek várakozását érezve tanítani kezdett, valóságos mámor fogta el és tudta, hogy magával fog bennünket ragadni, érezte, hogy vetése termékeny talajra hull majd. Forradalmi lelkesedés áradt szavaiból, a mi kis világunk felfogta, hogy Ő a mi ERASMUSunk, a nagy preceptorunk. Lelkesedve követtük szárnyalását, tudtuk, hogy vele kell harcolnunk az emberi haladásért, a szellemi szabadságért és a társadalmi felelősségért!

Nagy tanárunk egykori tanítványainak száma egyre fogy, osztálytársaim közül a közelmúltban hunyt el kedvence, a kiváló szociológus, POLÁNYI KÁROLY, kinek öccse, ugyancsak tanítványa: POLÁNYI MIHÁLY Nobel-díjas fizikus lett és szerzett KÁRMÁN MÓRral együtt világhírt. Alatta járt az MTA illusztris elnöke DR. RUSZNYÁK ISTVÁN professzor és jelenlevő t. kedves barátom SZIRMAY JÓZSEF. Él még az idősebbek közül a magyar művészettörténészek nesztora: DR. FARKAS ZOLTÁN alkotó erejének teljében és szerénységem is igyekszik tudományos kutatásaival a nemzetközi kultúrhistóriai irodalomban hazánknak tisztes helyet biztosítani. Nagy tisztesség volt számomra, hogy feledhetetlen professzorunk emlékére kegyeletemet leróhattam: *et hoc meminisse olim juvabit.*

IN MEMORY OF JÁNOS WALDAPFEL
(1866—1935)

The Subcommittee of History of Pedagogy of the Hungarian Academy of Sciences devoted a special session to the memory of the great Hungarian pedagogue on the occasion of the Centenary of his birth. The following lectures have been held: *László Balogh:* Life and work of János Waldapfel; *László Felkai:* János Waldapfel as seen by a pedagogue of to-day; *Imre Görög:* A tru teacher; *Béla Krisztinkovics:* Remembrance. The last two lectures were read by his pupils.

Ласло Балог, Ласло Фелкаи, Имре Гёрёг, Бела Кристинкович

ВОСПИМИНАНИЯ О ЯНОШЕ ВАЛЬДАПФЕЛЕ
(1866—1935)

Подкомиссия истории педагогики Академии Наук Венгрии на памятном заседании высоко оценила заслуги венгерского педагога в честь столетия со дня его рождения. Доклады: *Ласло Балог:* Жизнь и деятельность Яноша Вальдапфеля; *Ласло Фелкаи:* Янош Вальдапфель глазами современного педагога; *Имре Гёрёг:* Подлинный учитель; *Бела Кристинкович:* Воспомиания. Два последних были произнесены его бывшими учениками.

DOMOKOS LÁSZLÓNÉ
1885—1966

Az elmúlt esztendő október 6-án elhunyt Domokos Lászlóné, az Új iskola mozgalom jeles és nemzetközileg is ismert képviselője.

Nagy László tanítványaként kezdte pedagógiai működését, egy időben munkatársa is volt. Tanári diplomájának megszerzése és a századeleji nevezetesebb európai reformiskolák — Abbotsholm, Decroly iskolája Brüsszelben — meglátogatása után a Magyar Gyermektanulmányi Társaság erkölcsi támogatásával 1915-ben megalapította az Új Iskolát. Az itt kibontakozó nevelőmunkát Nagy László érdeklődési típustanának alapjára építette és programjául a gyermeki fejlődésben mutatkozó lelki szükségletekhez való alkalmazkodást tűzte ki. A fejlesztés elvéül a munka, a tanulóknak ösztönös, szabad, de általában közösségben szervezett tevékenysége szolgált, melynek módjai a megfigyelés, gyűjtés, kísérletezés, mérés, rendezés, felfedezés, rendszerezés. Az Új Iskolában kísérleteztek először Magyarországon az iskolai osztályokon belül a csoportok, a munkaközösségek működtetésével, tevékenységével. A tanulók munkáiból rendszeresen év végi kiállításokat szerveztek egy-egy tárgykörből, mint pl.: „A mi kenyerünk"; „Szülőföld-tanulmány", „A falu és népe", „A tardi helyzet" stb. A kiállítások munkájában 6—18 évesig minden tanuló részt vett.

Jelentős elméleti munkásságot is folytatott. Tanulmányai részben a nevelésnek fejlődéslélektani vonatkozásban való megújítását célozták, részben az Új Iskolában folytatott gyakorlati pedagógiai tapasztalatok elméleti feldolgozására — a munkacsoportok képződésének, szervezetének neveléslélektani elemzésére — irányultak. Grafikus ábrázolásban mutatta be a munkacsoportok jellegzetességét: az alkotó, utánzó, segítő, hátráltató megnyilatkozásokat.

Tanulmányai közül jelentősebbek: Die natürliche Atmosphäre des Kindes (Das werdende Zeitalter, 1931); Öntevékeny munkacsoportok a tanításban (A Gyermek, 1934); A fejlődés kötöttsége és a tanulmányi anyag (A Cselekvés Iskolája, 1935); A kutató és felfedező gyermek (1934); Fejlődéstani didaktika (Jövő Útjain, 1931); Korszerű kérdések a nevelésben (Magyar Paedagogia, 1940); Az alkotó munka az Új Iskolában (Blaskovich Editttel együtt, kiadta a Magyar Gyermektanulmányi és Nevelésügyi Társaság, Bp., 1934., Ad. Ferrière előszavával). A felszabadulás után is jelentek meg írásai, így a Köznevelés Könyvtára 1947. és 1948. kiadványában (pl. a szabad beszélgetés óráinak vezetéséről). 1946-ban részt vett az Általános Iskola tanterve útmutatójának kidolgozásában, s 1948-ban Baranyai Erzsébettel, Bothné Jeney Erzsébettel és Glósz Margittal együtt tankönyvet írt az általános iskola IV. osztályos tanulói részére. Ennek egyik figyelemre méltó módszere az olvasmányokhoz kapcsolódó feladatokból állt, amelyek a nevelési hatás elmélyítését szolgálták; számtanból a mennyiségi viszonylatokat a tanulók a tapasztalatból ismerték meg egy ún. kombinációs tábla segítségével.

Domokos Lászlóné igazgatósági tagja volt a Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaságnak s ebben az Iskolanevelési Szakosztály ügyvezetője; rendes tagja volt a Magyar Pedagógiai Társaságnak és a Magyar Pszichológiai Társaságnak. 1915—1949-ig igazgatta az Új Iskola elemijét és leánygimnáziumát. 1931-ben Claparède felkérésére a genfi egyetemen 2 előadást tartott az egyetem hallgatóinak „L'intuition directe de l'enfance et l'École Nouvelle" címmel.

Az Új Iskola mozgalom nálunk is a pedagógiai múlt egyik szerves része, ugyanakkor a szocialista pedagógia számára valóban már történeti kategória. Didaktikai felfogása, bergsoni ismeretelméleti alapvetése, munkamódszerei felett a szocialista társadalom körülményei között eljárt az idő. Ám eddig sem mentünk el teljesítményei mellett szó nélkül — pozitívumait, eredményeit, egyben gyengeségeit és korlátait is higgadtan látjuk —, s továbbra is feladatunknak érezzük a vele való elemző és értékelő törődést. Ebben a munkában Domokos Lászlóné életművének is figyelmet kell szentelnünk. Anélkül, hogy a további

értékeléseknek elébe vágnánk, gyermek- és hivatásszeretetét, áldozatvállalását, a nevelés megújítására irányuló fáradhatatlan erőfeszítéseit, nevelőtestülete megszervezésének példáját ma is elevennek és tanulságosnak érezzük.

SIMON GYULA

BLASKOVICH EDIT
(1895—1966)

1966. november 2-án elhunyt BLASKOVICH EDIT tanár, neveléslélektani kutató.

Először tanítóképző intézeti tanári, majd gimnáziumi tanári oklevelet szerzett, s a budapesti egyetem bölcsészettudományi karán 1920-ban doktorált. 1930—31-ben állami ösztöndíjjal a genfi J. J. Rousseau Intézetben tanult. NAGY LÁSZLÓ tanítványa volt, s csatlakozott az Új Iskola mozgalomhoz. DOMOKOS LÁSZLÓNÉ Új Iskolájának leánygimnáziumában tanított. Elméleti, kísérleti munkássága az irodalomtanítás kérdéseire irányult. Az irodalomtanításban a lélektani alapvetés szükségességét, az „ifjúságismeretet" tartotta fontosnak, s az irodalmi nevelés célját a teremtő reprodukcióra való nevelésben jelölte meg.

Tanulmányai közül jelentősek: Az alkotó munka az új iskolában (DOMOKOS LÁSZLÓNÉval, AD. FERRIÈRE előszavával. Bp., 1934. Itt kifejtett álláspontját 1931-ben a genfi egyetemen is előadta.); Irodalomtanítás szellemtörténeti alapon (VÁRKONYI HILDEBRAND előszavával, Bp. 1944.). A felszabadulás után jelent meg: A gyermeki szóértelmezésnek az életkorhoz kapcsolódó jellegzetességei c. tanulmánya (Pszichológiai tanulmányok II. Ak. Kiadó, 1959.) — melyben azt vizsgálta, hogyan változik a szó- és gondolatértelmezés a 9-től 18 éves kor határai között.

SIMON GYULA

KEMÉNY GÁBOR VÁLOGATOTT PEDAGÓGIAI MŰVEI

Van igazság KISS ÁRPÁDnak abban az elejtett megjegyzésében, hogy pedagógiai történeti tudatunkból az 1890 és 1940 közötti évek szinte „kiesnek". Nem abban az értelemben, mintha nem ismernők ezt az időszakot — személyes élettapasztalatból, másfelől elvi szinten; az értékelés és átértékelés fő vonalai szerint —, hanem inkább a *személyes életművek* tekintetében. Mintha APÁCZAIról, TESSEDIKről, EÖTVÖSről (az időben tőlünk távolabbiakról) többet és jobban tudnánk, mint a hozzánk közelebb levőkről... Különösen is „kiesik" — boncolhatjuk tovább a kérdést — az átmenet a polgári demokratikus (avagy polgári radikális) pedagógiáról a marxista, szocialista pedagógiára. 1918—19 forradalmainak néhány újabb feldolgozásában már találhatók ilyen kezdeményezések, törekvések annak megmutatására ti., hogy a minőségileg új szocialista pedagógia látásmódja sem az égből származik át hozzánk, hanem nagyon is reális földi viszonyaink összeütközéseiből és kölcsönös összefüggéseiből — de a HORTHY-korszakkal azután újra elvékonyodnak a szálak. FÖLDES FERENC magányosnak tűnő életművétől, illetőleg a visszavonuló, elszigetelődő NAGY LÁSZLÓtól, az önkénytelenül is kompromittálódó IMRE SÁNDORtól eltekintve alig-alig van valaki, akiről többet tudnánk néhány általánosan eligazító jelzőnél.

Így kerülünk abba a helyzetbe, hogy a körünkből csak az „imént" eltávozott (1948) KEMÉNY GÁBOR élete, munkája — pedagógiai, kultúrpolitikai és szociológiai oeuvre-je — is nagyrészt terra incognita. Akik ismerték, a személyes élettapasztalat óhatatlanul szűk empíriáján keresztül ismerik (még ha ezen a szűk empírián keresztül nézve a színek és ízek pótolhatatlanul elevenebbek is), s akik így nem ismerték, másképpen aligha ismerhetik... Most először történt, hogy válogatott pedagógiai műveit kiadtuk.

Magában véve is figyelmeztető tény pedig, hogy 1945-ben az akkor már 62 éves KEMÉNY GÁBOR elnöke lesz a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének, szerkesztője a Szakszervezet pedagógiai folyóiratának, az Ember-nevelésnek, vezetője a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium nevelési főosztályának, alelnöke az Országos Köznevelési Tanácsnak. Nem éppen fiatal fejjel, de fiatalokat meghazudtoló lelkesedéssel és tetterővel ennyi és ilyen funkciót betölteni — akkoriban! — nem csekélység. S vajon hogyan, miért esett rá a választás? Véletlen volt-e ez, vagy szükségszerűség?

A „válogatott pedagógiai művek" megválaszol rá. A most kiadott — részben különböző folyóiratokban megjelent, részben eddig kiadatlan, kéziratban maradt — cikkek, tanulmányok, könyv-részletek bemutatják KEMÉNY GÁBORt a *pedagógust*, a *kultúrpolitikust* és a *szociológust* — nem utolsósorban az *írót*, a tehetséges publicistát, aki, „mint szabad portyázó a magyar pedagógia letarolt mezőin" (maga nevezi magát így) az eötvösi hagyományt képviselő Schneller Istvántól és Bőhm Károlytól fokozatosan eljut a marxizmusig.

„Mindig a békés munka és az igazságkeresés fanatikus híve volt — írja magáról —, lehetett-e tehát másként, mint ahogy lett? Fokozatosan elfordult a liberalizmustól, fokozatosan meghaladta a polgári radikalizmust és csatlakozott a Magyar Kommunista Párthoz.

1936-ban írja, hogy a polgári liberalizmus „túljutott világteremtő korszakán, s még virágkorában sem volt, mert nem lehetett egyéb, mint hűséges függvénye, kiszolgálója a társadalomgazdasági rendszernek, s ma, amikor a gazdasági rendnek nincs szüksége rá, a liberalizmus ködképpé vált, melyre a reakciósok fölöslegesen vicsorítják a fogukat, s melynek a levitézlett liberálisok fölöslegesen várják az újjászületését."

A liberális ideológiai és pedagógiai hagyomány racionális magva: az egyéniség elismerése, az egyéni képességek szabad kibontakoztatásának követelése, az egyéni képességek szerint végzett közhasznú munka mindenek felett való becsülete, pedagógiai és társadalmi értékelése, s a gyermek tisztelete nála összeforr a polgári társadalom realitásának egyre következetesebb kritikájával, s a dolgok logikájánál fogva vezet szocialista álláspontra.

Megharcolt és megszenvedett a maga eszmei fejlődéséért. Meg kellett látnia, hogy az oly szépen indult *gyermektanulmányi mozgalom* is egyre többet veszít eredeti demokratikus-humanista intencióiból és a rendszer egyik eszközévé válik. „Az egyéniséget analizálni, tudatosítani, a képességek szerepét, intenzitását megállapítani, s ugyanakkor az egyéniség jobbik részének, a tudatos egyéniségnek elfojtása után az öncélú magyarságot hirdetni: ez a modern pedagógia legvégzetesebb ellentmondása, ez a pedagógia nem fog harmonikus embereket nevelni, csak bábembereket, vagy csupa ösztön embereket és semmi esetre sem fog mindenkit a maga helyére állítani. Az ilyen módon „átértékelt" pedagógia a legsötétebb antiintellektualizmus szolgálatába szegődött, s előbb-utóbb azzal az indítvánnyal állhat elő, hogy a komplikált iskolaszervezetet egy húszéves óvodai tanfolyammá kell egyszerűsíteni, melyben az ösztön és fantázia egyeduralmának semmi nem áll útjában". Nagy László sírig hű tisztelője, a gyermektanulmányi mozgalom lelkes híve és propagátora írja le e sorokat „nagyon is kedve ellenére és kínos lelki harc után", de megteszi, mert valóban az igazságkeresés fanatikus híve, mert szereti Nagy Lászlót, szereti a gyermektanulmányt, de az igazságot még jobban szereti.

A gyermektanulmányi mozgalom korlátai és eltorzulása a Horthy-rendszerben mindazonáltal nem ment fel bennünket azoknak a szempontoknak a komoly mérlegelése alól, amelyeket Keményi, a pedagógus oly nagy hévvel képvisel. Néhány kiragadott töredék: „. . . a középiskolában igen sok diák azon tárggyal foglalkozik a legtöbbet, melyet a legkevésbé szeret. Mert csak így fogják jó tanulónak tekinteni"; „. . . az egy-egy tárgyban kiválók nagyon kevés figyelemben részesülnek. A középiskolában csak a tanárnak van megengedve, hogy egyénisége legyen. A tanulónak mindent kell érteni"; „. . . valamennyire a jelenben is helyes a pedagógia. De csak annyiban, amennyiben figyelembe veszi nemcsak a tantárgyat, amelyet tanítunk, hanem a gyermeket is, akivel foglalkozunk." „De hát vajon figyelembe veszik az előírások, a rendtartások, az utasítások s egyéb hasonló bölcsességgel megszerkesztett írások, hogy a gyermekek mire képesek, mikor és mit képesek felfogni? . . . Természetes dolog, hogy már az elemi iskolától kezdve az általános műveltséget kell cél gyanánt a tanulók elé tűzni. De ebből még nem következik, hogy az elméleti dolgok túlságos felhalmozásával és az osztályozás rémségeivel el kell nyomni a gyermekek egyéniségét . . ." „Birodalmak bomlottak szét, trónok inogtak meg a szemünk láttára, régi értékelések hitelüket vesztették, új gondolatok indulnak teremtő munkára, és az iskola (mint a mesebeli Hamupipőke) csak nyugodtan ül a padkán, és nem vesz észre semmit. A régi módon hajtogatja a makacs igéket és nem veszi észre, hogy ma már egészen új, egészen rendhagyó igék döntögetik a tradíció nyirkos falait . . . És még mindig a régi szégyenfoltokkal dolgozik, és a régi noteszbe jegyez, és a régi tekintélyről mond együgyű meséket . . ."; „Mert az érték a lelkierők és képességek végtelen gazdagságát jelenti, lappangó kvalitásokat, magukat megmutatni akaró dinamikus erőket, kifejezésre törő lelki feszültségeket, az osztályozás alapja pedig még a jobb esetekben is csak reprodukció, gépszerű elraktározása és kivetítése egy-egy tanár, vagy tankönyv szavainak."

Haladó pedagógiai nézetei haladó társadalmi állásfoglalásainak tudatosságán alapulnak. Más embert, más társadalmat akar. A liberális illúzióktól való teljes elszakadása, a kapitalizmus viszonyainak konzekvens kritikája jellemzi *szociológiai* és *kultúrpolitikai* szemléletét. Utolérhetetlen plaszticitással ír: „A magyar középosztály természetrajza" és „A mai magyar középosztály ideológusai" s más hasonló, idevágó írásaiban a középosztályról, amely „helyzetével elégedetlen, feljebbvalóival szemben meghunyászkodó, politikai tájékozódásában tanulatlan vagy félrevezetett. Megszokásból: irredenta, ráneveltségből s — erősen kálvinista vidékeken — ösztönösségből antiszemita, és mindenütt paraszt- és munkásgyűlölő s antiszocialista. Ideológiája szűkkörű — az osztályok egymás közötti viszonyát vagy a földbirtokrendszer befolyását az összes állapotokra nem képes belátni, úri mivoltára

még mindig gőgös, s a vezetői által elkövetett panamák ódiumát egykedvűen viseli. A hivatalnoki középosztály a maga egészében ma is tisztességes, de morális érzéke annyira megcsappant, hogy nem tud megbotránkozni az immorális tények miatt. Nyomorát eléggé érzi már, de azon segíteni nem tud. Szervezkedésre szabadsága nincs, de nincs is érzéke hozzá. Az eseményeket nem tudta irányítani. Ő maga csupán sodródik az események után."

Mint kultúrpolitikus, lerántja a leplet a numerus claususról, a „tehetségmentésről", a középiskolai törvényről, a szelekcióról, amely osztályhelyzet és nem képesség szerint működik stb. Iskolareformterven dolgozik, szinte felkészül feladataira, amelyek a felszabadulás nyomán várnak rá. Politikai tisztánlátása, erkölcsi bátorsága, szakmai felkészültsége és sokoldalúsága egyaránt predesztinálják arra a szerepre, amelyet — ha rövid ideig is — a népi demokratikus Magyarországon (amelyért annyit küzdött, s oly nemes lélekkel lelkesedett) betöltött. Emlékét tisztelet, munkásságát figyelem és tanulmányozás illeti meg.

Köszönetet kell mondjunk a Kiadó és a szerkesztő fáradozásaiért és eredményes munkájáért, hogy KEMÉNY GÁBOR életművét hozzáférhetőbbé tették. A közérdek vállalkozásukat feltétlenül indokolja. Külön dicséret illeti a szerkesztő magvas és gondos bevezető tanulmányát, s nem utolsósorban a mű végén található — régi jó hagyományokat felújító — igen részletes és precíz bibliográfiát, DR. KEMÉNY KATALIN munkáját.

FALUDI SZILÁRD

PAEDAGOGICA HISTORICA

A pedagógia története nemzetközi folyóirata. M. DEBESSE (Paris), J. DOLCH (Saarbrücken) és J. A. LAUWERYS (London) közreműködésével szerkeszti R. L. PLANCKE. Gent, V. 2., 1965.; VI., 1966. A közölt tanulmányok: *V. 2. 283—576. p.* BUKOWSKI, HERMANN HINRICH és HERRLITZ, HANS-GEORG: A retorikai hagyomány és a német iskolai fogalmazás (német); CHAMBLISS, J. J.: William Torrey Harris nevelésfilozófiája (angol); GOMES, JOAQUIM FERREIRA: John Locke hatása Martinho de Mendonça portugál pedagógusra (francia); KENNEDY, M. ST.: A XIX. századbeli amerikai főiskolai (college) tanár változó vonásai (angol); SCHMITZ, JOSEF N.: A testi nevelés problémája J. Fr. Herbartnál (német); SMITH, ANTHONY: Angol gyarmati közoktatáspolitika. Tanganyika: Változat egy témára (angol); SUTTON, GORDON: Az „ars" az angol elemi iskola egy korszakában (angol); ZELDIN DAVID: Fourier elgondolása a gyermekek közösségi szolgáltatásairól (angol).

VI. 1—340. p. BUKOWSKI, HERMANN-HINRICH és HERRLITZ, HANS-GEORG: A retorikai hagyomány és a német iskolai fogalmazás (német); CLERK KAREL DE: Petrus de Raadt és „Noorthey"-Intézete (holland); FODEN, F. E.: A műszaki vizsgák Angliában (angol); FOOKEN, ENNO: Az egyházi iskolai felügyelet Németországban és kritikusai a XVIII. században (német); KATZ, MICHAEL B.: Az amerikai történelmi tankönyvek és az 1930-as társadalmi reform (angol); MADSEN, DAVID: Az amerikai nemzeti egyetemi mozgalom (angol); SCHELL, EDITH: Bernard Bosanquet elmélete az erkölcsi nevelésről.

KISS ÁRPÁD

ACTA PAEDAGOGICA FENNICA

Kasvatus-Opillinen Aikakauskirja. Szerkeszti MATTI KOSKENNIEMI, Helsinki.

Finn testvérlapunk az 1966. évfolyamban a következő nagyobb tanulmányokat közölte:

1. szám: KOSKENNIEMI, MATTI: Az egyetemi tanítási módszerekről; HEIKINNEN, VÄINÖ: Hogyan kell didaktika tankönyvet írni? KOORT, PEEP: Vannak-e az oktatásnak általános elvei? RUOPPILA, Isto: Aebli didaktikai elmélete pszichológiai alapjainak értékelése.

2. szám: A Finnországban 1964-ben megjelent pedagógiai irodalom bibliográfiája; ALIKOSKI, JOHANNES: Szükségesek-e új pedagógiai kutatási központok? KOSKENNIEMI, MATTI: Az „osztály-játék" és az oktatási helyzetek; ROSENBERG, TUURE: A tanítók kinevezésénél követett elvek.

3. szám: KOSKENNIEMI, MATTI: Az iskolagyűlölet; SYSIHARJU, ANNA-LIISA: Ki szerez érettségi bizonyítványt Finnországban az egyetemhez elvezető elméleti középiskolában?

4. szám: AUROLA, FÉLIS: Az első gyakorló elemi iskola megnyitásának 100 éves évfordulója; SOMERKIVI, URHO: A pedagógushiány Finnországban az elemi iskolákban 1965-ben; KAUKAMAA, L. I.: A pedagógushiány Finnországban a középiskolákban 1965 őszén; ISOKALLIO, OLAVI: A pedagógusszükséglet a finn szakiskolákban 1965—1975-ben.

Az egyes tanulmányok végén rövid angol nyelvű összefoglalást közölnek a szerzők.

KISS ÁRPÁD

ROMÁNIAI JEGYZETEK

Részletek egy tanulmányút beszámolójából

Alig szükséges indokolni, hogy egy külföldi utazás — ha nem is turista út — mennyi tanulságot kínál a szakirányú érdeklődés területén is. Az 1965. év végén Romániában jártam tanulmányúton. Feladatom szerint a tanítóképző intézetekben alkalmazott vezetési módszereket kellett tanulmányoznom. Mivel azonban Romániában a tanítóképzés középfokú iskolákban folyik, a kijelölt téma módosítása, illetve kiegészítése vált szükségessé. A romániai tanítóképzés problémáinak tanulmányozása mellett ezért tájékozódásom kiterjedt az általános iskolai felsőtagozati nevelőképzés szervezeti és tartalmi kérdéseire és a nagy lendülettel folyó alsótagozati szakos oktatási kísérletekre. Módom nyílt továbbá néhány egyéb oktatásügyi kérdés tanulmányozására is.

Az itt közölt beszámoló részben az egyes intézményekben szerzett tapasztalatok, részben az oktatásügyi minisztériumban kapott információ vázlatos összegezése. Nem kétséges, hogy hasznos lenne ezeknek a személyes jellegű tapasztalatoknak szakirodalmi ellenőrzése és kiegészítése: ezúttal azonban ez mellőzhetőnek látszik.

Tanítóképzés

Munkaköröm természetéből következik, hogy elsősorban az alsótagozati nevelők képzésének szervezeti és tartalmi kérdéseit tanulmányoztam.

Az alsótagozati tanítók képzése Romániában az 1956-os párthatározat alapján két szervezeti formában, de egy intézményen belül történik. A tanítóképzés szervezeti formái:

1. *Pedagógiai Iskola* (Scoala Pedagogica).

Ez a hét osztályú általános iskolára épített hatévfolyamú középfokú tanítóképző iskola. Mivel kongresszusi határozat az általános iskolát 8 osztályúra fejlesztette, ennek az iskolának képzési idejét 5 évre csökkentették. Az 1965—66. tanévben az első osztály tanulói, akik már a nyolc osztályú általános iskolát végezték, az öt évfolyamú tanítóképző tanterve alapján kezdték meg tanulmányaikat. A tanulók a második évtől kezdődően tanulnak pedagógiai tárgyakat, gyakorlati kiképzésükre a negyedik évben kerül sor. Csupán kéthetes szakmai gyakorlatot végeznek a gyakorlóiskolában. Hosszabb területi szakmai gyakorlat — mint nálunk — nincsen rendszeresítve. Említésre érdemes, hogy az óvónők képzése is ezekben az iskolákban történik.

Az öt évfolyamú tanítóképzők a küszöbönálló középiskolai reform végrehajtása során „pedagógiai líceum" elnevezést nyernek. Ilyen iskola jelenleg 23 működik az országban; mintegy 7000 tanulóval.

2. *Kétéves Pedagógiai Intézet* (Institutul Pedagogie invatatori de 2 ani).

Ez az intézet nem önálló intézmény, hanemi szervezetileg a fent ismertetett pedagógia iskolához csatolt, érettségire épülő két évfolyamú tanítóképző intézet. A pedagógiai iskolával egy épületben, egy igazgató vezetése mellett, azonos tantestülettel működik. Tanterve csupán annyiban különbözik a pedagógiai iskola tantervétől, hogy a közismereti tárgyakat kisebb, a pedagógiai tárgyakat pedig nagyobb óraszámban tanítják. Kétéves intézetet nem minden pedagógiai iskolában szerveztek, csak a nagyobb városokban. Pl. a constantai pedagógiai iskolában ilyen kétéves intézet nem működik. Az ország területén 14 kétéves intézetet szerveztek, hozzávetőlegesen 1000 hallgatóval.

Ezek a kétéves tanítóképzők emlékeztetnek a korábban nálunk is folyó tanítóképzés egyik változatára (amikor érettségizett tanulók két, illetve egy évi tanítóképzői tanulmány után szerezhettek tanítói képesítést).

Romániában ezeket az érettségire épített kétéves tanítóképző intézeteket részben a tanítóhiány csökkentése céljából hozták létre, másrészt azért, hogy a főiskolákra felvételt nem nyert tanulóknak továbbtanulási lehetőséget biztosítsanak.

Érdekes, hogy a minisztériumban is, az egyes intézetekben is egyöntetű a vélemény, hogy ezek a kétéves intézetek nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket: sem szakmai felkészültség, sem hivatásra való nevelés szempontjából nem érik el a pedagógiai iskolák, tehát a hat, ill. öt éves tanítóképzők pedagógiai munkájának hatásfokát. Mihelyt a tanítóhiányt felszámolják, ezt a képzési formát megszüntetik. Ezzel szemben széles körben a pedagógiai iskolák — tehát a régi tanítóképzők — értékes hagyományait hangsúlyozzák. Tapasztalatom szerint ezek az iskolák nagy népszerűségnek, társadalmi megbecsülésnek örvendenek. Jellemző, hogy pl. a pedagógiai iskolákba tízszeres a túljelentkezés, a kétéves intézetekbe alig kétszeres. Ennek persze egyéb okai is lehetnek. Ottani tapasztalatok szerint, a kétéves intézetekben végzett hallgatók jó része csak városban óhajt állást vállalni.

Pedagógiai iskolát a kétéves intézettel együtt Aradon, Kolozsvárott, Constanţában láttam; ez utóbbi mellett kétéves intézet nem működik.

A tanítóképzők mellett jól berendezett kollégiumok állnak a vidéki tanulók rendelkezésére.

Az iskolák vezetése a mi középiskoláinkéhoz hasonló: az igazgatót egy vagy két aligazgató segíti munkájában.

Általános iskolai tanárok képzése

Az általános iskola felső tagozatának nevelőit Romániában is külön intézményben képezik: a hároméves Pedagógiai Intézetben (Institutul Pedagogic de 3 ani).[1] Ez az intézmény tanárképző főiskola. Tanulmányi ideje jelenleg három év, ami az intézet nevében is kifejezésre jut, megkülönböztetésül az előzőkben ismertetett két éves tanítóképző intézettől. A három éves Pedagógiai Intézetek szervezeti felépítése hasonlít a mi tanárképző főiskoláinkéhoz. (A levelező tagozaton négy év a tanulmányi idő.)

Az intézetek (főiskolák) fakultásokra, a fakultások tanszékekre tagozódnak. Az intézet vezetője a rektor, aki mellett két-három prorektor — megosztott hatáskörrel — tevékenykedik. A fakultásokat a dékán vezeti. Gyakori, hogy egy dékán két fakultásnak is gazdája.

Az intézetek, főiskolák vezetésével kapcsolatos tapasztalatokat ezúttal nem részletezem. Megítélésem szerint a romániai főiskolákon, a tanítóképző iskolákban is, átgondoltabb, szervezettebb a vezetés, mint nálunk. Az egyes munkaterületek, feladat— és hatáskörök elhatárolása pontosabb, határozottabb, ezért — úgy látszik — a vezetés zökkenőmentesebb, tehát hatékonyabb. Jóval kisebb a lehetősége a többfelől jövő, gyakran egymást keresztező, gátló — a reszortfelelősök „feje felett átnyúló" — intézkedéseknek.

A három éves főiskolákat nagy figyelemben részesítik. Tekintélyüket, hatáskörüket állandóan növelik. Pl. a tanárok kinevezéséhez, áthelyezéséhez a főiskola vezetőségének hozzájárulása szükséges.

Romániában hosszabb távlatban az általános iskolai nevelőképzés egységesítését tervezik. Közismert ugyanis, hogy széles körű kísérletezés folyik az alsótagozati oktatás szakosítására.[2] Az a terv, hogy — amennyiben a szakosítási kísérletek eredményre vezetnek— a jelenlegi tanítóképzők feladatát is a négyévre fejlesztendő három éves pedagógiai intézetek fogják ellátni.

Egyetemi városokban a három éves pedagógiai intézeteket szervezetileg az egyetemhez kapcsolták. Működésükre az egyetem szervezeti és működési szabályzata az irányadó; egyelőre azonban ez a kapcsolat inkább formális jellegű: az intézetek élik tovább sajátos életüket. Az oktatás is saját tantervük alapján folyik. A szervezeti összekapcsolás azonban komoly előnyökkel jár: a főiskolák anyagi lehetőségei kiszélesedtek. S mivel több egyetemi tanár másodállásban a főiskola tanára, ez a tartalmi munka jelentős színvonalemelkedését eredményezte.

Említésre méltó, hogy a főiskolák tanárai — ott is, ahol nem egyetemi szervezetben működik az intézet — ugyanolyan illetményben részesülnek, mint az egyetemi tanárok. Egyébként a felsőoktatásban működő tanárok bérezésének alapja a tudományos fokozat. Az alsó- és középfokú iskolák nevelőinek illetménykategóriái a versenyvizsgák eredményei szerint módosulnak.[3]

A főiskolák szakosítása általában hasonló a miénkhez: egy- és kétszakos tanárképzés folyik. Az idegen nyelvek tanárainak, valamint a zenetanároknak képzését a főiskolákról az egyetemekre, illetve a képzőművészeti főiskolákra helyezték át, mivel ezeken a szakokon mutatkoztak leginkább a rövid képzési idő hiányosságai.

A három éves intézetek igen magas hallgatólétszámmal dolgoznak. A bukaresti főiskolának pl. háromezer nappali és kétezerötszáz levelező hallgatója volt az 1965—66-os tanévben. A főiskolák kollégiumai éppen ezért meglehetősen zsúfoltak; mégis rend és tisztaság, jó ellátás jellemzi őket.

A tanárképzésben fontos szerepe van a Pedagógiai Kabineteknek. Több intézetben láttam gondosan összeállított állandó pedagógiai kiállítást. A Pedagógiai Kabinetekben a teljes általános iskola tantervi anyaga — az I—VIII-ig — feldolgozva szemlélhető. A Pedagógiai Kabinet központja a módszertan oktatásának és a gyakorlati képzésnek.

Tanulmányutam során a bukaresti, a constanţai, jassy-i, temesvári és a kolozsvári három éves Pedagógiai Intézetekben tettem látogatást.

Szakos oktatás az általános iskola alsó tagozatában

Már az előzőek során utaltam rá, hogy Romániában nagy ütemben folynak az alsótagozati szakos oktatással kapcsolatos kísérletezések. Az ország területén több kísérleti jellegű általános iskola működik főiskolák, tudományos intézetek irányításával. Ezekben az iskolákban már az I. osztálytól kezdve szakrendszerű oktatás folyik. Az I—II. osztályban voltaképpen előkészítik a szakok szerinti oktatást. Ezekben az osztályokban az ének, rajz, testnevelés mellett az anyanyelvi tárgyakat és a számolás-mérést tanítják szakosítva, de nem szaktanárok, hanem tanítók; képességüknek, érdeklődésüknek megfelelően. Mindebből az is következik, hogy a szakos tanító az I—II. osztályban nagyobb

[1] A közép- és középfokú iskolák tanárainak képzése Romániában is az egyetemen történik.

[2] L. alább részletesebben!

[3] A versenyvizsgákra a későbbiekben még visszatérünk.

óraszámban tanít, s elláthatja az osztályvezetői funkciót is. A tulajdonképpeni szakos oktatás a III. osztályban kezdődik: ebben az osztályban már szaktanárok tanítanak.

A Bukaresti Kísérleti Általános Iskola (Scoala Generala de 8 ani) I. osztályában egy remek olvasás-írás órán vettem részt. Az órát tanítónő tartotta, aki csak anyanyelvi tárgyakat tanít; a II. osztályban is. Ő az I. osztály vezetője. A gyermekek kitűnően olvasnak, rendkívül értelmesen számolnak be az olvasottakról. A tanulók írása gondos, szép. Az osztályban a padokat fehér vászonterítők borítják. Két naponként váltják ezeket. Szokatlan látvány: fehér vászonterítőkön tintásüvegek, szabadon! Állítólag a legritkább esetben fordul elő, hogy a terítő elpiszkolódik, vagy tintás lesz. Cél: a gyermek esztétikai érzékének, ízlésének fejlesztése; a bútorok, taneszközök gondos kezelésére való szoktatás. Érdemes felemlíteni, hogy ennek az osztálynak a tanuló létszáma 40!

A kísérleti iskoláknak önálló orvosi rendelője, több szertára, könyvtára van. Az iskolák munkájáról, a szakos oktatás eredményeiről időnként részletes jelentés készül. Ezek elemzése, valamint a gyakori ellenőrző látogatás alapján értékelik a kísérletek folyamatát, eredményét. Amennyiben a kísérletek továbbra is biztató eredménnyel járnak, szélesebb körre — több iskolára — terjesztik ki, és egy későbbi időpontban a szakos oktatást általánossá teszik.

Ebből a megfontolásból iktatták a főiskolák (tanárképzők) tantervébe az általános iskola alsótagozati tantárgyainak módszertanát.

Ez a kísérlet legtávolabbi kihatásában esetleg az alsótagozati nevelőképzés megszüntetését, illetve az általános iskolai nevelőképzés egységesítését fogja eredményezni.

A szakosítási kísérleteknek — itt-ott — akadnak ellenzői, a széles közvélemény azonban nagy rokonszenvvel kíséri ezeket; az alsótagozati nevelők is lelkes hívei.

Egyéb tapasztalatok

A viszonylag rövid idő alatt szerzett tapasztalatokból, a rendszeresség igénye nélkül, még a következők érdemelnek említést:

1. A pedagógiai intézetek, iskolák felszerelése korszerű. A szemléltetés elvének érvényesítésére nagy gondot fordítanak. A constantai főiskola élő állat-gyűjteménye akármelyik egyetemnek díszére válnék. Valamennyi intézetben láttam pl. Románia domború térképét.

2. Az általános iskola tankönyvei nem olyan tetszetős külsejűek, mint a mieink. De az írásra, az írás tanítására — nem csupán az általános iskolában — nagy gondot fordítanak. A román tanulók szépen, olvashatóan írnak.

3. A nemzetiségi magyar iskolákban nagy gondot fordítanak a tanulók szép beszédére, tiszta kiejtésére. Itthoni tanulóifjúságunk ajkáról ritkán hallani olyan szép, színes magyar beszédet, mint amilyenben a Kolozsvári Magyar Leányközépiskola 9. osztályában gyönyörködhettem.

4. Számunkra meglepő, hogy Romániában sem a középiskolai, sem az egyetemi felvételeknél nem veszik figyelembe a tanuló előtanulmányait: a felvételt a felvételi vizsga eredménye dönti el. A szakembereknek az a véleménye, hogy felvételi rendszerük reális, jó; csak a megfelelő felkészültségű és képességű tanulók jutnak a felsőbb iskolákba, egyetemekre. Szerintük a tanulók igen különböző színvonalú iskolákból jelentkeznek továbbtanulásra, nem lenne tehát méltányos, hogy az iskolai bizonyítványra építsenek. A felvételi vizsgák tételeit központilag jelölik ki. A túljelentkezés egyes iskolákba, főiskolákra ott is gyakori. De az ellenkezőre is akad példa. A constanţai főiskola matematika szakára — az 1965—66-os tanévre, 60 férőhelyre — 55 tanuló jelentkezett. Ezek közül is csak 29-en feleltek meg a felvételi vizsgakövetelményeknek!

Egyébként a nevelőképző intézményekben, mint nálunk is, igen alacsony a férfi tanulók, ill. hallgatók aránya, átlagosan 10%. A szociális összetétel kedvezőnek mondható; a temesvári főiskolán pl. a munkás-paraszt hallgatók a létszám 56%-át teszik ki. A középfokú tanítóképzőben ez az arány még kedvezőbb.

5. A Pedagógiai Intézeteknek (tanárképző főiskoláknak) nincsen önálló gyakorlóiskolájuk. A hallgatók gyakorlati képzése a város általános iskoláiban folyik. Hosszabb szakmai gyakorlat nincsen rendszeresítve. A hallgatók csupán kéthetes összefüggő tanítási gyakorlaton vesznek részt — tanulmányaik folyamán — külső általános iskolákban. Miként fentebb már érintettem: a középfokú tanítóképzőkben ez a kéthetes összefüggő gyakorlat a gyakorlóiskolában történik. Nálunk is vitatott még a tanítóképző intézetek 4 hónapos területi szakmai gyakorlata. Van olyan vélemény, hogy ennek a gyakorlatnak az eredményei nincsenek arányban a ráfordított idővel és költségekkel.

6. A romániai iskolákban, felsőoktatási intézményekben két ifjúsági szervezet működik: a KISZ és a Diákszövetség. A KISZ szervezet feladata kizárólag a politikai nevelőmunka. A Diákszövetség az egész tanulóifjúság szervezete: valamennyi hallgató tagja. Természetesen, a KISZ szervezetnek fontos szerepe van a diákszövetségi munka irányításában is. A KISZ szervezet és a Diákszövetség élén tanárvezető (rendszerint tanársegéd) áll, tehát nem ifjúsági vezető. Az a véleményük — ti. korábban náluk is hallgató volt a KISZ titkára, ill. a Diákszövetség elnöke —, hogy a gyakori személyi változások miatt az ifjúsáig

vezetők nem voltak képesek megfelelő ifjúsági közösségek, szervezetek kialakítására. Nyilvánvaló, hogy a jelenlegi tanárvezető mellett is komoly szerep jut az ifjúságnak.

7. Romániában is fontos feladata a felsőoktatásban működőknek a tudományos tevékenység. Ezt bele is tervezik az oktatók kötelező munkaterhelésébe. Az öncélú publikálást azonban nem szorgalmazzák. Az a vélemény, hogy publikálásra csak önálló kutatás eredményeként létrejött, kiérlelt, magas színvonalú tudományos dolgozat alkalmas. Több nagy intézet — évek szorgos munkája alapján — csak most készül első tanulmánykötetének kiadására. (A temesvári főiskoláé nemrégiben jelent meg.) A Tudományos Napokra is évekig készülnek.

A tudományos tevékenység munkatervét fel kell terjeszteni az oktatásügyi minisztériumba. Ennek a munkatervnek a végrehajtását rendszeresen ellenőrzik. Egy-egy tanszék tagjai — tudományos munkatervükben meghatározott időpontokban — beszámolnak tudományos tevékenységük állásáról. Egyes részleteket ismertetnek a készülő dolgozatokból. A színvonalasabb tanulmányok nyilvános előadásra, vagy szaklapokban való publikálásra kerülnek.

8. Érdemes egy pillantást vetni a romániai pedagógus továbbképzés kialakult rendjére is. Ez az ún. versenyvizsgák rendszerében tükröződik, az alábbi fokozatok szerint:

a) Véglegesítési vizsga. Ez a vizsga valamennyi alsó- és középfokú iskolában tanító nevelő számára kötelező; 3 évi szolgálat után kell letenni. A sikeres vizsga a véglegesítés feltétele, illetménytöbblettel jár; a sikertelen vizsga elbocsátást eredményez.

b) Második fokozat. Nem kötelező vizsga. A nevelő erre a fokozatra 10 évi pedagógiai szolgálat után pályázhat. Ennek a fokozatnak az elnyerése tudományos dolgozat (disszertáció) készítéséhez, megvédéséhez, ill. szóbeli sikeres vizsga letételéhez van kötve. Emellett értékelik a gyakorló pedagógiai munkásságot is. Ennek a fokozatnak a megszerzése is magasabb illetményekre jogosít.

c) Első fokozat. Erre a minősítésre azok pályázhatnak, akik a második fokozattal már rendelkeznek. Erre a fokozatra a sikeres második vizsga után egy év múlva lehet pályázni. Ez a fokozat már nem vizsgához kötött. Egy bizottság bírálja el a pályázó tudományos és pedagógiai tevékenységét. A bizottság határozatát a minisztérium hagyja jóvá. Ezzel a fokozattal csak a legkiválóbb pedagógusok rendelkeznek. A pedagógusok bérrendszeréből következik, hogy ez a fokozat nem csupán erkölcsi, de anyagi előnyt is biztosít.

Romániában az a vélemény, hogy ezek a versenyvizsgák igen ösztönzőek a pedagógus társadalomra, a továbbképzésnek legcélravezetőbb, leghatásosabb formái.

*

S ha végül össze kellene foglalnom a számomra legjelentősebb útitapasztalatot, a következőkre utalnék.

Románia általános iskolai nevelőképzése, látszatra, alacsonyabb szintű a mi képzésünknél. A román szakemberek azonban kiemelik, igen nagyra értékelik a hat, ill. 5 osztályú tanítóképző iskolájuk (Scoala Pedagogica) képzőerejét — főként a nevelői hivatástudat kialakításában — de a szakmai felkészítés vonatkozásában is.

Feltétlenül elgondolkoztató, és reálisnak látszik az a törekvés, hogy a három éves Pedagógiai Intézeteket (tanárképző főiskolákat) az egész általános iskolai nevelőképzés bázisaivá kívánják kifejleszteni. Ennek a tervnek a realitását mutatja az a széles körű kutatómunka, amely az ismertetett alsótagozati szakos oktatás elméleti és gyakorlati kérdéseinek kimunkálására irányul. Ha pedig ezt a koncepciót az élet, a gyakorlat igazolja — az eddigi tapasztalatok biztatóak —, akkor Romániában az egységes általános iskolai nevelőképzés sokat vitatott, nehéz problémája megoldottnak tekinthető.

CSOKNYAY JÓZSEF

ANALITIKUS NEVELÉSELMÉLET: ÚJ IRÁNYZAT AZ ANGOL—AMERIKAI PEDAGÓGIÁBAN

1. Az utóbbi időben mind sürgetőbb igénnyel lép föl a neveléstudomány új külföldi eredményei ismertetésének és a korábbinál differenciáltabb bírálatának igénye[1]. Dolgozatom e meginduló kritikai munkához kíván hozzájárulni.

Elemzés tárgyául főként az Egyesült Államok pedagógiai törekvéseit választottam, illetve — amennyiben a kultúr- és pedagógiatörténeti hagyományok miatt szétválaszthatatlanok — Angliáét is. Pedagógiai irányzatokat országok szerint osztályozni ugyan látszólag téves dolog, hiszen egy-egy iskola hatósugara túllépheti az országhatárokat. Az angolszász országokra — különösen az USA-ra — koncentrálni mégis több okból érdemes. Egyrészt

[1] SZARKA JÓZSEF: „A hazai neveléstudomány időszerű kérdései" (KISS ÁRPÁD stb. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1962* Bp: Akadémiai 1963: 41—61) — *Малькова, З. А.*: „Некоторые теории нравственного воспитания в амевиканской педагогике" *Советская Педагогика* 1966/10 120—30.

mert itt — a közös tradíciók és az ezeket hordozó közös anyanyelv révén — föllelhetők olyan közös pedagógiai áramlatok, amelyek az angol kultúrkör viszonylagos zártsága miatt más nyugati országban nem, vagy csak töredékesen figyelhetők meg. Másrészt mert az Egyesült Államok — részint a két világháború közti nagy tudósbevándorlás következtében részint ideológiailag is a modern kapitalizmus fellegvára lévén — gyűjtőmedencéje napjainkban a polgári pedagógia jellegzetes törekvéseinek.

Mit értünk *pedagógiai irányzaton?* A pedagógia bonyolult jelenség; irányzataival foglalkozni jelentheti a közoktatáspolitikai útkeresések vizsgálatát csakúgy, mint a didaktikai kísérletek ismertetését vagy a neveléselmélet eredményeivel való számvetést. Dolgozatom — a pedagógia fogalmát a tárgyalás áttekinthetősége végett eredeti tartalmára szűkítve — elsősorban a neveléselmélet eredményeit elemzi, a nevelési gyakorlat vonatkozásaira, illetve a neveléstudomány többi területén végbemenő változásokra csak alkalmilag kerítve sort.

2. E tanulmány keretei nem engedik meg a különben elengedhetetlenül szükséges társadalmi-történeti föltételek hátteréül vázolását az angol—amerikai pedagógia új fejleményeihez. Ez csak egy terjedelmesebb munka föladata lehet[2]. Bevezetésül csak utalhatunk két történeti kérdésre: Mi sarkallja az angol, főleg pedig az amerikai neveléselméletet új kísérletekre? És: mi a filozófiai analízis?

A neveléselmélet jelenlegi munkaterületén az egyik legfontosabb változás — írta egyik amerikai megfigyelője néhány esztendővel ezelőtt —, hogy: „*A nevelésfilozófusok és a neveléselméleti szakemberek növekvő számban fordulnak azoknak az alapvető fogalmaknak és gyakorlati eljárásoknak szigorú elemzése és bírálata felé, amelyek bármely szempontból kapcsolatban állanak a neveléssel*"[3].

Hol keressük e változás okait? Távolabbi előzménye — a pedagógiai progresszivizmus hanyatlása és bomlása elmélet és gyakorlasíkján egyaránt — pedagógiatörténészek körét ben az angolszász pedagógiáról szólva mármár közhelyszámba megy[4]. A filozófiai analízis szemléletmódjának és módszereinek behatolását a neveléstudomány területére azokhoz a vizsgálódásokhoz fűzhetjük, amelyeket O. B. Smith a pedagógia tudományelméletének nevez[5]. Az idevonatkozó kutatások a fogalomalkotás útjának hagyományos behaviorista elméletét kritizálták, majd a transzfer-elméleten keresztül kiterjeszkedtek a tanuláselméletek különböző vizsgálatára. A kutatók ezekkel a kérdésekkel hiába fordultak a kor divatos neveléselméleteihez — elsősorban a progresszivizmushoz — válaszért; ezek a problémák kívül estek a neveléselmélet kutatási érdeklődésén. Sajátos törés keletkezett így a nevelés elmélete és gyakorlata között. Egyre nyilvánvalóbbá vált egyrészt az elméleti munka hibája: túlontúli általánossága következtében elhanyagolta a nevelési gyakorlat részletkutatásait. Másrészt a metodika elméleti alapok híján szem elől tévesztette a kutatási távlatokat, és mechanikussá vált. Egyre égetőbb lett egy olyan neveléstudományi módszer kidolgozása, amely közvetíthet elmélet és gyakorlat között.

3. Az áttörés azonban nem az amerikai, hanem az angol neveléselméletben kezdődött. Angliában ugyanis sohasem épült zárt rendszerré a progresszivizmus, bár hatása itt is kimutatható[6]. A megoldás kézenfekvőnek tűnt: az angol filozófia fejlődési eredményeinek — a filozófiai analízisnek — kamatoztatása a neveléselméletben.

A filozófiai analízis korunk angol nyelvterületének egyik legdivatosabb filozófiai áramlata. Problémaköre több modern ismertetés tárgya[7]. Az angolszász gondolkodás empirikus hagyományával tart szoros kapcsolatot, történetileg a neopozitivista irányzatokhoz tartozik, mint a logisztika és a logikai pozitivizmus leszármazotta (L. Wittgenstein, Ludwig: *Logikai-filozófiai értekezés* Bp: Akadémiai 1963: 9—89) — Szöveggyűjtemények: Ammerman, Robert R. (ed.): *Classics of Analytical Philosophy* New York: McGraw-Hill 1965; Flew, A.G.N. (ed.): *Logic and Language* New York: Doubleday 1965.

[2] Jelen írás része egy nagyobb lélegzetű munkának, amely az angol—amerikai neveléstudomány új törekvéseit ismerteti.

[3] Smith, Othanel B.: „Philosphy of Education" (Harris, Chester W. (ed.): *Encyclopedia of Educational Research* New York: Macmillan 1960[3]: 957—64) — Hasonlóképpen Hirst, Paul H.: „In the last few years Philosophy of Education has here ceased to be a general discussion of the principles and aims of education. It has become a much more technical subject concerned primarily with the logical analysis of the concepts and propositions in educational theory." (1965. szept. 29-én kelt leveléből. Készséges bibliográfiai útmutatását, hasznos tanácsait ehelyütt is köszönöm.)

[4] Cremin, Lawrence Arthur: *The Transformation of the School.* Progressivism in American Education 1876—1957. New York: Knopf 1961 — Kandel, Isaack L.: *American Education in the Twentieth Century* Cambridge: Harvard 1957 — Froese, Leonhard: „Die Überwindung des Deweyismus in den USA" *International Review of Education* 1966: 24—35.

[5] Vö. Smith: im. 962—63.

[6] Dent, H.C.: *Change in English Education.* A Historical Survey. London: University Press 1952: 61—97 — Burston, Wyndham H.: „The Influence of John Dewey in English Official Reports" *International Review of Education* 1961: 311—23.

[7] White, Morton: *The Age of Analysis* New York: Mentor 1955; — Urmson, James O.: *Philosophical Analysis.* Its Development Between the Two Wars. London: Oxford Univ. Press 1956; Gorovitz, Samuel—Williams, Ron G.: *Philosophical Analysis.* An Introduction to Its Language and Techniques. New York: Random House 1965 — Marxista ismertetések: Bikovszkij, B.E.: *A modern polgári filozófia zsákutcája.* Az angol—amerikai szemantikus idealizmusról, Bp: Szikra 1949; Havas Ernő: „Burzsoá filozófiai irányzatok az amerikai imperializmus szolgálatában" *Társadalmi Szemle* 1950: 595—612; Márkus György: „Az analitikus filozófia" (Márkus György—Tordai Zádor; *Irányzatok a mai polgári filozófiában* Bp; Gondolat 1964; 369—442): Márkus György; „Kritikai megjegyzések Ludwig Wittgenstein értekezéséhez" (Wittgenstein, Ludwig: *Logikai-filozófiai értekezés* Bp: Akadémiai 1963: 9—89) — Szöveggyűjtemények: Ammerman, Robert R. (ed.): *Classics of Analytical Philosophy* New York: McGraw-Hill 1965; Flew, A.G.N. (ed.): *Logic and Language* New York: Doubleday 1965.

GENSTEIN, G. E. MOORE). Az analitikusok központi témája nem új tudományelmélet kiépítése, hanem a tradicionális filozófiai problémákkal való foglalkozás. Kutatásaik tárgya és módszere a nyelv logikai-jelentéstani elemzése. Azaz: a hagyományos problémákhoz a filozófiai szaknyelv analízisével nyúlnak. Kimutatják, hogy a filozófia „nagy kérdései" a használt nyelv pontatlanságaiból erednek. E pontatlanságok megszüntetésére — s ezzel a filozófia végső kérdéseinek megválaszolására — a filozófiai szakkifejezések esetenként adekvát jelentésének megállapítását javasolják. Kutatják az egyes nyelvi jelek jelentéskörét (a köznyelvben), s ezt tartják mérvadónak a filozófiai ismeretek kifejtésében is.

4. Milyen neveléselméleti és kutatásmódszertani eredményeket hozott az analitikus technika alkalmazása a pedagógiában? Figyelmünket elsősorban a neveléstudomány kulcsfogalmainak elemzésére *(conceptual analysis)* fordítva dolgozatom az alábbi témakörökre bomlik:

a) az analízis módszertani alapelvei;
b) az analízis témakörei;
c) az elemző munka technikája.

I. AZ ANALÍZIS MÓDSZERTANI ALAPELVEI

Az analitikusok álláspontját filozófia és pedagógia viszonyára vonatkozólag a következőben foglalhatjuk össze:[8]

a) A filozófia szerepe a neveléstudományban annyi, hogy a megismerés új technikáját ajánlja: a különböző logikai alapformák igazságának feltárását az alapjukat képező kijelentések elemzésén keresztül (NEWSOME).

b) E kijelentések tárgyai a neveléstudomány munkaterületén igen változatosak:

(α) etikai ítéletek a nevelési célmeghatározással kapcsolatosan (O'CONNOR);

(β) a pedagógia hagyományos fogalmai és ítéletei, hogy a pedagógiai valóság és az elmélet viszonya megállapítható legyen (O'CONNOR);

(γ) társadalomtudományi fogalmak, eredményeiknek a pedagógiaelméletbe való beépítése céljából (HIRST).

1. *Filozófia és szaktudományok viszonya*

1. Ahhoz, hogy a pedagógia és a filozófia kapcsolatának fent ismertetett elképzelésével vitába szállhassunk, először is meg kell vizsgálnunk a filozófia fogalmát az analitikusok értelmezésében.

Miből áll az elemző-kritizáló tevékenység? Erre ad választ az ún. „második rendszer elmélete" *(second order theory)* vagy „duplafedelű rendszer" *(double deck system)*. Ennek lényegét A. J. AYER nyomán HIRST így foglalja össze: „Ha a természet- és társadalomtudományokat első rendszerű tudományoknak *(subject)* nevezzük, mivel a világ leírására és magyarázatára törekszenek, a filozófiát második tudománynak nevezhetjük, mivel annak az útnak leírására és magyarázatára törekszik, amelyen az első rendszerű tudományok munkájukat végzik."[10]

Valamely tudomány tudományjellege döntően attól függ, van-e olyan területe a valóságnak, amelyet csak e tudomány eszközeivel ismerünk meg, adekvátak e tudomány eszközei a valóság kutatandó területeinek feltárására, és valóban a valóságot tárja fel, azaz törvényszerűségeket állapít-e meg e tudomány a valóságról. Az ún. *second order theory* esetében nyilvánvaló, hogy az analitikusok a filozófia létjogosultságának igazolása céljából a megismerés problémáit tartják a filozófiai tevékenység adekvát megismerési területének. A *second order theory* tehát a filozófia illetékességi körét az ismeretelméletre (ezen belül is a hétköznapi gondolkodás logikájára) szűkíti. A filozófiát azonban tudományosságának kockáztatása nélkül nem cserélhetjük fel egyetlen szaktudománnyal sem. A szaktudományok a valóság egyes részterületeit kutatják — mit kutat akkor hát a filozófia? Hol találunk számára adekvát megismerési területet? A filozófia a valóság legáltalánosabb törvényszerűségeit keresi, „mindennemű mozgás és fejlődés legáltalánosabb törvényeinek tanulmányozása".[11] A filozófia speciális munkaterülete tehát — ez a marxizmus felfogása — a valóság minden szférájában érvényesülő, legáltalánosabb törvények világa.

2. Mi a feladata a filozófiai tevékenységnek? Ez a kérdés szorosan összefügg a filozófia tárgymegjelölésével, s így minden irányzat válasza jellemző magára a válaszadóra.

Az analitikusok — különösen az oxfordi iskola, az ún. terapeutikus analízis hívei — szerint a filozófiai tevékenység feladata feloldani a filozófia hagyományos „nagy kérdéseit", általában a felesleges elméleti problémázást minden munkaterületen azáltal, hogy a kulcskérdések értelmetlen voltát kimutatja. A vizsgálandó elméletek fő problémái azért megoldatlanok mind a mai napig, mert megoldhatatlanok. A problémákat magukbafog-

[8] O'CONNOR, DAVID JAMES; *An Introduction to the Philosophy of Education* London; Routledge 1958²; 1—15 — HIRST, PAUL H.; „Philosophy and Education" *British Journal of Educational Studies* 19639 51—64 (klny. is) — HARDIE, CHARLES DUNN; „The Philosophy of Education in a New Key" *Educational Theory* 1960; 255—61 (Közli PARK, JOE, ed.; *Selected Readings in the Philosophy of Education* New York; Macmillan 1963²; 579—90), — NEWSOME, GEORGE L.; „Analytic Philosophy and Theory of Education" *Proceedings of the 16. Annual Meeting of the Philosophy of Education Society 1960.* (Közli PARK; im. 565—78)

[9] O'CONNOR; im. 113. l. 2. jegyzete stb.

[10] HIRST; im. 60

[11] KONSZTANTINOV, F.V. (szerk.); *A marxista filozófia alapjai* (ford.) Bp; Kossuth 1959; 30

laló állításokra ugyanis nincs logikailag releváns bizonyíték; de nem is lehet, s éppen ezt a lehetetlenséget feladata az analízisnek kimutatni. „Régebben a filozófusok meg kritikusaik is elkövették azt a hibát, hogy feltételezték: a filozófia magasabbrendű tudomány, tőle lehet választ várni olyan bonyolult és fontos kérdésekre, mint az emberi élet, az ember helye és távlatai a világmindenségben. . . . a filozófia — a kifejezés hagyományos értelmével ellentétben — nem az ismeretek egy rendszere, hanem sokkal inkább kritikai-értelmező tevékenység" —, mondja O'Connor.[12] — Mindez tehát azt jelenti, hogy a filozófiának nem heurisztikus, hanem magyarázó funkciója van. Egy-egy alapvető fogalom összes aspektusának felmutatásával nem a valóságból merített ismereteinket bővíti, pusztán föleleveníti azt, ami már a tudatunkban van, csakhogy a peremén.

Az analitikusok helyesen mutatnak rá arra, hogy mindenfajta tudományos tevékenység kezdete az eddigi eredmények kritikája. De elfeledik, hogy a következő lépés minden tudományos tevékenységben a valóság eddiginél mélyebb feltárása. Az analitikusok belemerevednek a kiindulásként felvett kritikai magatartásba; abszolutizálják azt, ami a megismerő tevékenységben csupán egy a sok mozzanat közül. Szerintünk viszont a legáltalánosabb törvényszerűségek tanulmányozásának konkrét és gyakorlati feladatai vannak: *a)* a világkép, a világnézet tudományos alapokra helyezése; *b)* olyan általános módszertan kidolgozása, amely a szaktudományok megismerő tevékenységében — a megismerés tárgya szerint konkretizálva — alkalmazható.

Mindkét feladat természetszerűen következik a marxista filozófia tárgyválasztásából; abból ti., hogy a filozófia a *legáltalánosabb* törvényszerűségeket vizsgálja. Olyan általánosakat, amelyek a világra és abban elfoglalt helyünkre nézve tudományos igénnyel és személyiséget befolyásoló célzattal tájékoztatnak (világnézet). Minthogy pedig a megismerés törvényei közül is a legáltalánosabbakat vizsgálja — ez különbözteti meg a marxista ismeretelméletet akár a pszichológiától, akár a logikától, akár az egyes szaktudományok metodológiájától —, joggal feltételezheti, hogy e módszereket a szaktudományok minden területére gyümölcsözően alkalmazni lehet.

A filozófia *second order theory*-ként való felfogásában benne rejlik a második feladatnak a vállalása, legalábbis ennek lehetősége. De a marxizmus által elsődlegesen kitűzött feladatot — a tudományos világnézet kiépítését — az analitikusok mindenképpen tagadják. Hirst elismeri ugyan bizonyos filozófiai elvek világnézetet meghatározó jellegét *(philosophical beliefs)* —, csakhogy tudományosan nem tartja helyesnek és kívánatosnak. Az analitikusok még a lehetőségét is elutasítják annak, hogy világnézeti, vagy arra hatást gyakorló tudományt műveljenek. Számukra a filozófia tisztán technikai tevékenység — szubjektív meggyőződésektől mentes, sőt éppen a „káros világnézeti problémák" föloldására hivatott.

Régtől jól ismert tétel azonban, hogy az állást nem foglalás is állásfoglalást takar. Könnyűszerrel kimutatható ez az analitikusok munkáján is. Ennek a hangsúlyozottan előföltevésektől mentes kritikai attitűdnek célzata — szubjektíve jószándékúan vagy objektíve is ellenségesen — nagyon is világos: a kétkedő magatartást *(openmindedness)* minden világnézettel szemben propagálják, rejtetten vagy nyíltan elsősorban a marxizmussal szemben.

3. Eddigi elemzésünket összefoglalva megállapíthatjuk tehát, hogy az analitikus filozófia tárgya a szaktudományok megismerő tevékenységének leírása és magyarázata, föladata pedig kritikai: el akarja oszlatni azokat a zavarokat, amelyek e megismerési út be nem tartásából, a kiinduló tételek vagy az eredmények logikailag hibás kifejezéséből származnak. Milyen kapcsolat építhető ki azonban az effajta filozófiai tevékenység és a szaktudományok között általában, a filozófia és a pedagógia között konkrétan?

Az analizáló tevékenység mindig a tudományos gyakorlatra épül, esetünkben a neveléstudomány nevelési gyakorlatot megismerni akaró tevékenységére. Mindenütt munkába kell lépjen, ahol ennek a gyakorlatnak elvi interpretációjában nehézség mutatkozik, mégpedig a nyelvi kifejezőeszközök információs értékének és logikai szerkezetének nem ismerése miatt. Röviden: a filozofálás segédeszköz pontatlan fogalmak tartalmának föltárására, s ezek alapján különböző logikai műveletek elvégzésére. A neveléstudományban konkrétan: a gyakran, de változó értelemben használt fogalmak jelentésének megvilágítása, a rájuk épülő következtetések helyességének nyelvi-logikai bírálata az oktató-nevelő gyakorlat eredményesebbé tétele végett.

Az analízis tehát magában rejt egy fontos aspektust. Általánosításainak megtételénél a szaktudományokból indul ki, oda is tér vissza. Amit azonban erőteljesen kifogásolunk, az az általánosítások területe és szintje. Az analitikusok — mint korábban rámutattunk — nem a szaktudományok eredményei iránt érdeklődnek általában, hanem csak megismerő tevékenységük hogyanja iránt. Ennek következtében általánosításaik sem jutnak el a létezés végső kategóriáiáig, hanem megrekednek a logika szférájában. Ez az oka annak, hogy a megismerésre vonatkozó segítségnyújtáskor is csak a logikára korlátozódnak; átfogó — a logikai utakat magában foglaló, de azokat túl is lépő — ismeretelméleti-módszertani

[12] O'Connor; im. 4

segítséget a szaktudományoknak adni nem képesek.

2. *A neveléselmélet problémája az analitikus filozófiában*

1. O'Connor a pedagógiát nagyjából két területre osztja: a nevelési gyakorlat területére, ahol a nevelési tevékenység folyik, és a nevelési elmélet területére, ahol megkülönbözteti a módszerek, a módszertan és a célok kérdéskörét. A viszonyt a nevelés gyakorlata és elmélete között a természettudományok elmélete és gyakorlata kapcsolatához hasonlítja. Az elmélet szférájában kerül sor a különböző hipotézisek fölállítására; ez a pedagógiai elmélet speciális föladata. A gyakorlat tényei azután megdöntik vagy megerősítik az elmélet hipotéziseit. A pedagógia tehát nem önálló tudomány, hanem az eljárásokra, módszerekre vonatkozó hipotézisek rendszere.

2. Hirst O'Connor e véleményét bírálva fejti ki saját elképzelését a pedagógia tudományjellegéről. Véleménye szerint O'Connor hibázik akkor, amikor a neveléselmélet és a nevelés gyakorlatának viszonyát a természettudományok mintájára alkotja meg. A természettudományok célja heurisztikus: a valóság új területeinek fölfedezése és föltérképezése. Elméleti munkájuk föladata e valóságföltárás elősegítése, amihez első lépésként a fölállítandó hipotézis szolgál.

A neveléselmélet föladata azonban gyökeresen más: nem heurisztikus, hanem praktikus. Minthogy a nevelés mint tevékenység nem valóságmegismerő munka, a neveléselmélet célja sem a valóság föltárásához szükséges munkahipotézisek fölállítása.[13] Azokat az ismereteket, amelyeket a nevelésben alkalmazni kell, nem a neveléselmélet tárja föl; a funkciót átveszik tőle a neveléstudomány különböző társtudományai: a biológia, fiziológia, pszichológia, szociológia stb. Mi hát a neveléselmélet föladata? Összeszedni azokat a speciális ismereteket, amelyeket e társtudományok saját munkaterületükön föltártak, de a nevelésben is alkalmazhatók, illetve alkalmazandók. Mivel áttételek nélkül ezek a részismeretek — pl. a pszichológia eredményei — nem vihetők be a nevelés gyakorlatába, a neveléselmélet föladata ezeknek a tudományos eredményeknek a „lefordítása" a nevelés hagyományos terminológiájára, válaszként a nevelés gyakorlatában fölmerülő kérdésekre. Hogy azonban mit kell kiválogasson a különböző társtudományok területéről, azt a nevelési gyakorlatban fölmerülő kérdések szabják meg. Ezeket a kérdéseket „veszi föl" a neveléselmélet, átfordítja az egyes szaktudományok nyelvére, s így keresi a gyakorlat problémáira a megfelelő válaszokat.[14]

[13] Hirst; im. 60
[14] Hirst; im. 64

3. Mindkét ismertetett fölfogás gyökerében tagadja a pedagógia tudományjellegét. O'Connor azáltal, hogy a nevelés elmélete és gyakorlata közti kapcsolatot a természettudományok elméleti és gyakorlati ágai viszonyához (pl. elméleti-kísérleti fizika stb.) hasonlítja. Ezzel ugyanis megszüntette a valóságnak azt a területét, amelyet a pedagógia tudományos eszközeivel kellene föltárni. Igaza van Hirstnek akkor, amikor bírálja O'Connor e fölfogását. O'Connor ott hibázik, hogy elméleti és kísérleti fizika viszonyához hasonlítja a pedagógia elméletét és gyakorlatát anélkül, hogy megjelölné, milyen valóságszeletet akarunk megismerni e tudományos tevékenységgel.

Hirst pedagógiafölfogása ezt a hibát nem követi el. Számára a nevelés gyakorlata az, amelyre a nevelés elméletének irányulnia kell. Míg O'Connor nem jelöli meg a pedagógia eszközeivel kutatandó valóságmezőt, Hirst elismeri a nevelés mint emberi gyakorlat objektivitását és kutatásra jogosultságát a neveléselmélettel szemben. Csakhogy a neveléselméletet nem tartja illetékesnek e valóság törvényeinek föltárására. Állítása szerint a nevelési valóságra vonatkozó törvényeket a pedagógia társtudományai hivatottak föltárni, nem pedig a neveléselmélet. Ez magyarázza aztán, hogy a neveléselméletnek Hirstnél pusztán praktikus jelentősége van.[15]

A pedagógia megüresítése: tudományjellegétől való megfosztása még érthetőbbé teszi filozófia és pedagógia föntebb vázolt viszonyát az analitikus neveléselméletben. Ha a pedagógia — akár mert tárgya nincs, akár mert megismerésre nem hivatott — nem heurisztikus, természetesen nincs is szüksége egy a valóság legáltalánosabb törvényeit és kategóriáit kidolgozó filozófia tanulságaira. Viszont annál nagyobb szüksége van — hipotézisei fölállításában vagy terminusai értelmezésében, „fordító tevékenysége" közben — a formális logikai és nyelvi elemzésre.

II. AZ ANALÍZIS TÉMAKÖREI ÉS TENDENCIÁJA

Az analitikus mozgalomnak a pedagógiában való jelentkezésére utalva már megjegyeztük, hogy az utóbbi években — elsősorban az USA-ban — a pedagógia szakemberei egyre gyakrabban túllépik a filozófiai analízis hagyományos szabályait. E módszereket és technikákat — amelyeket jelenleg az ún. oxfordi iskola (I. L. Austin, G. Ryle, P. Strawson)

[15] Hirst a pedagógiaelméletet — föltűnő, hogy nem differenciál oktatás és nevelés elmélete között sem! — a módszertannal azonosítja. Mindaz, amit a pedagógiaelméletre jellemzésképpen fölhoz — a gyakorlati tevékenység közvetlen irányítója, más tudományok eredményeit a gyakorlat konkrét kérdéseitől sűrgetve kutatja és a pedagógiai tevékenységre interpretálja stb. — a módszertanra illik.

diktál az angol filozófiában — fokozatosan fölváltja a többrétű, „szabálytalanabb" témamegközelítés. Ezekkel a „rendhagyó" kísérletekkel — amelyek elsődlegesen az Egyesült Államokban jelentkeznek — egy időben fokozatos eltolódás figyelhető meg az elemzések tárgyát illetően is. Egyre inkább a figyelem peremére siklik a puszta nyelvhasználat kérdése, s egyre nagyobb az érdeklődés a pedagógia hagyományos fogalmai iránt.[16]

Az analitikus mozgalom irányváltásával kapcsolatban bizonyos megkülönböztetés tehető az angol és az amerikai kutatások között. Az angol szakemberek általában hívebbek az analízis hagyományos módszereihez és témáihoz; a pedagógia területén is a filozófiával érintkező problémákon (értékek kérdése, etikai döntések hogyanja és érvényessége stb.) dolgoznak szívesebben. Az amerikai pedagógusok érdeklődését jobban vonzzák a neveléstudomány új fejleményei a neveléspszichológia területén csakúgy, mint pl. a tanuláselméletek terén. Ennek a — hangsúlyozom: csak tendenciaszerűen érvényesülő — jelenségnek két oka van. Az USA-ban nincs a filozófiai analízisnek tradíciója, az amerikaiakat tehát megszokások és a tudományos közvélemény elvárásai nem kötik. Másrészt; a neveléstudomány gyors fejlődése (tanítógépek, audiovizuális oktatási módszerek stb.) az utóbbi években éppen az USA-ban figyelhető meg; az új eredmények Európában — Angliában is — megkésve jelentkeztek, ennek következtében a velük járó kérdések is kevésbé égetőek Angliában, mint Amerikában.

Bizonyos különbség tehető angol és amerikai szakemberek munkája között a tekintetben is, hogy az angolokat a jelenben is ható szervezett neveléselméleti iskolák gondolatai — az analitikus mozgalmon kívül — kevésbé kötik, pedagógiai elemzéseik ezért általában előföltevésektől mentesebbek. Az amerikai elemzések közül viszont igen sok határozott nevelésfilozófiai áramlatok tanításait kívánja igazolni modernebb és egzaktabbnak tűnő formában.

Végül bizonyos különbség van az angol és az amerikai elemzések között a politikai célzatosság szempontjából is. Az USA nevelési szakemberei számára általában elsőrendű szükségességnek látszik határozott politikai meggyőződések célzatos beépítése nevelési rendszerükbe az illető fogalom újra elemzése —, azaz: „modernizálása" — révén. Az angolok viszont úgy politizálnak, hogy látszólag többékevésbé tartózkodnak az efajta kísérletezéstől.

A fogalomelemzés témakörében egyértelmű fölosztást nehéz ajánlani vagy tenni; így hát eligazodni is nehéz. Az alábbiakban nem is vállalkozom erre. Célom az, hogy a legkiemelkedőbb témákat jelezzem, vázoljam kutatási problémáikat, és megemlítsem egy-két fő dokumentumukat.

1. *Az analízis témakörei*

1. A fogalomanalízis egyik leggyakrabban föltérképezett területe a *nevelés és pedagógia* kérdése[17]. A nevelés a kultúra eleme — állapítja meg R. B. Perry —, amelynek meghatározott funkciója (kultúraátadás) és különböző aspektusai (formális és tartalmi oktatás—nevelés) vannak. M. Black a nevelésről értekezve azt a kérdést veti föl, vajon a nevelés a tudományokhoz vagy a művészetekhez áll-e közelebb. A szerző véleménye szerint elsősorban a művészetekkel rokonítja az a tény, hogy a pedagógia kifejezésrendszerében sűrűn él metaforákkal. Black szerint ez a nyelvhasználat helyes is, szükséges is. Csak ügyelni kell, hogy e pedagógiai metaforák ne alkalmiak legyenek, hanem előre elgondolt rendszerben, szervezetten írják körül azt a fogalmat, amelyre analógiaként fölhozták őket. I. Scheffler megtoldja Black megállapítását azzal a következtetéssel, hogy nincs semmi olyan *a priori* érv, amely a neveléstudomány tudományos önállósága mellett szólna. De a nevelési problémák megoldásához nincs is semmi szükség a pedagógia természettudományos értelemben tudománynak nyilvánítására. (Így tér vissza — ezúttal fogalomelemzés formájában — a neveléselmélet módszertannal azonosítása, azaz tudományos rangról való lefokozásának előbb már ismertetett gondolata.)

A nevelés fogalmának elemzése közben merül föl a nevelés gyakorlata és elmélete közötti kapcsolat kérdése. Egyik vélemény szerint a két tevékenységi terület a hipotézisalkotás — kísérleti kipróbálás viszonyában áll egymással (O'Connor). Egy másik álláspont szerint a pedagógia közvetítő a nevelési gyakorlat és a pedagógiával rokon tudományok (pszichológia, szociológia stb.) között (Hirst). (Mindkét álláspont kritikai ismertetésére az előző fejezet vállalkozott.)

R. S. Peters a nevelési cél fogalmát elemzi. Arra a konklúzióra jut, hogy a tanító ne az ún.

[16] E jelenség dokumentumaként a *Review of Educational Research* 1964-i három éves neveléselméleti és — filozófiai beszámolója már nem von határt a filozófiai analízis és a fogalomelemzés között. Az 1961-i összefoglaló — az akkor még érvényben levő gyakorlatot követve — e két működési területet külön tárgyalta. Vö. ezzel és a továbbiakkal is Clayton, Stafford A.; „Philosophy of Education" *Review of Educational Research* 1961; 20—37 — Macmillan, C.J.B. — Kneller, George F.; „Philosophy of Education" *Review of Educational Research* 1964; 22—43

[17] Perry, Ralph Barton; *Realms of Value* Cambridge; Harvard 1954; 411—14, 421—24 — Black, Max; „Education as Art and Discipline" *Ethics* 1944; 290—94 (Mindkettő közli; Scheffler, Israel ed.; *Philosophy and Education* Boston; Allyn 1966²; 17—38, 39—46) — O' connor; im. 92—110 — Hirst; im. 57—61 — Peters, Richard S.; *Authority, Responsibility and Education* London; Allen 1959; 83—95 — Scheffler, Israel; „Is Education a Discipline?" (UO szerk.; im. 64—77)

„eszköz—cél modellt" alkalmazza, azaz ne az oktatási—nevelési folyamaton kívülfekvő („metafizikai") célokat keressen tevékenységének igazolása végett, hanem tartsa szem előtt: A nevelésben elsősorban az eljárásmód, a tanító magatartásformája, az oktatás—nevelés stílusa jelenti az értéket.

2. A didaktikában föllépő változások következtében különösen időszerűvé vált a *tanulás* fogalmának új megvilágítása[18]. Az ide vonatkozó kutatások általában megkülönböztetik a tanítás két aspektusát: a „folyamat" oldalt (valaki valakit valamire *tanít*") és az „eredmény"-oldalt („valaki valakit valamire *megtanított*".). Megjegyzendő, hogy e két aspektussal, s ezzel kapcsolatban a tanítás—tanulás összefüggésével szemben ellentétes vélemények is jelentkeznek. Elemzik a tanulás viszonyát valamely célhoz (Kell-e, nem-e, hogy a tanítás a folyamaton kívülfekvő célt tűzzön maga elé?) és a tanítás szakaszosságát, megjelenését az időben (vö.: „órát tart", de: „már három hónapja tanít" stb.).

Egyes kutatók (O. B. SMITH, I. SCHEFFLER) tanítási modellt szerkesztettek. SMITH kutatásában egy általa szerkesztett logikai modellre hivatkozik vagy utal; a szerző elemzi ezt a modellt, és fölsorakoztatja az általános modell konkrét helyzetekben megjelenő variánsait is. SCHEFFLER a filozófia- és pedagógiatörténet néhány ismert koncepciójából állít össze különböző tanítási modelleket, s ezek elemzése révén fejti ki saját koncepcióját.

A tanítás témaköréhez kapcsolódik a *tapasztalat* fogalma iránti megújuló érdeklődés (R. S. PETERS, J. HANSON). Ma már általában helytelenítik a tapasztalat révén szerezhető ismeretek szembeállítását, a tapasztalatnak mint egyetlen valódi ismeretszerzési módszernek igenlését a hagyományos ismeretanyaggal szemben. Ugyancsak kritizálják a progresszivizmus abszolutizált gyermekközpontságát. A tapasztalat fontosságát egyfelől az ismeretek gyakorlati alkalmazására, másfelől — ezen keresztül — a kritikus gondolkodásra nevelésben látják.

3. A *pszichológiai fogalmak* elemzése általában elsősorban az amerikai szakirodalomban található meg. Az e területen folyó fogalmi analízist erőteljesen befolyásolja az ún. *logikai behaviorizmus* behatolása a pszichológia munkaterületére is[19]. A behaviorizmus a pszichikus állapotokat a viselkedésre redukálja. A logikai behaviorizmus a fiziológiai—pszichológiai állapotokra vonatkozó kijelentéseket redukálja a viselkedésre vonatkozó kijelentésekre.

Az utóbbi években a pszichológiai fogalomelemzés egyre gazdagabb munkaterületen dolgozik. Így került elemzés alá pl. a potencialitás fogalma (TYNER), a szükséglet fogalma (B. P. KOMISAR), az alkotással kapcsolatos fogalmak (HALLMANN) stb. Ezen a bővülő területen fontosságát mindmáig megtartotta a magatartással és viselkedéssel kapcsolatos centrális behavioristа pszichológiai—pedagógiai problémakör.

A magatartás értelmezésével kapcsolatos legutóbbi vita tanítás, cselekvés és viselkedés között az alábbi viszonyt mutatta ki[20]. A hagyományos behavioristа magyarázat szerint a tanítás célja a viselkedés megváltoztatása. A tanítás azonban nem a viselkedéssel foglalkozik — azaz nem bizonyos szabályokhoz való alkalmazkodásra ad útmutatást —, hanem az ember cselekvési képességét fejleszti — vagyis bizonyos szabályoknak történő céltudatos engedelmeskedést alakít ki a tanulókban. Nem elégszik meg a körülményekhez való passzív alkalmazkodással, hanem aktivitásra serkent a fölismert lehetőségeken belül. A vita résztvevői ezt a fölismerést a cselekvés fogalmából vezették le; a cselekvés ugyanis nem alkalmazkodás a szabályokhoz, hanem szabályok által irányított *(rule guided)* aktivitás. A tanítás célja tehát eszerint nem valamely viselkedésforma kialakítása, hanem cselekvések egy bizonyos rendszerére nevelés. Azaz: a viselkedés átformálása magatartássá.

Ennek a következtetésnek bírálói viszont joggal mutatnak rá a „cselekvés" pontatlan elemzésére. A cselekvést ugyanis nem elegendő pusztán azzal meghatározni, hogy hogyan viszonylik a külvilág által diktált objektív törvényekhez, szabályokhoz. Főként akkor nem, ha — mint egyes kritikusok kimutatták — a „szabály" terminust is pontatlanul használta az elmélet szerzője. (A vitában a cselekvés—viselkedés megítélésének az a szempontja, hogy ezek a szubjektum és az objektum kapcsolatba lépésének — az adott esetben konkrétan: ember és külvilág találkozásának — formái, föl sem vetődtek. Pedig e két szubjektív megnyilatkozás lényegéig hatoló elemzése csak a pszichikum és külvilág érintkezésében elfoglalt helye és betöltött szerepe alapján volna valóban lehetséges.)

[18] SCHEFFLER, ISRAEL; *The Language of Education* Springfield; Thomas 1960; 60—101 — UŐ; *Conditions of Knowlidge* Chicago; Scott 1965 — UŐ; „Philosophical Models of Teaching" *Harvard Educational Revisve* XXXV; 131—43: HESLER, ROBERT D. megjegyzéseit a szerző válaszával lásd *Harvard Educational Review* XXXV; 363—67 — SMITH, O.B.; „On the Anatomy of Teaching" *Journal of Teacher Education* 1956: 339 skk. — UŐ: A Concept of Teaching" *Teacher College Record* 1960; 229 skk. (Utóbbit közli SMITH, O.B. — ENNIS, ROBERT H. ed.; *Language and Concepts in Education* Chicago; McNally 1962²; 86—101) — ASCHNER, MARY JANE; „The Language of Teaching" (SMITH—ENNIS; im. 112—26) — PETERS; Im. 96—107 — HANSON, JOHN; „Learning by Experience" (SMITH—ENNIS; im. 1—23) — CAMBELL, COLIN; „A Comment on Wether Teaching Implies Learning' *Harvard Educational Review* XXXV; 82—83

[19] SOROHOVA, J.V. (szerk.); *Napjaink pszichológiája a tőkés országokban* (ford.) Bp; Tankönyvkiadó 1966; 63—6

[20] GREEN, THOMAS F.; „Teaching, Acting and Behaving" *Harvard Educational Review* XXXIV; 507—24 (klny. is) — SOLTIS, JONAS F., PETEWS, R.S., MCCLELLAN, JAMES E. hozzászólását és a szerző válaszát lásd *Harvard Educational Review* XXXV; 191—209, 371—75

4. A fogalomelemzések köre kiterjeszkedik *a nevelés egész területére.* A széles munkaterületről mindent megemlíteni lehetetlen; csak egy-két gyakrabban analizált fogalmat sorolok föl.

Az egyik leggyakrabban vizsgálat tárgyává tett terminus a *„demokrácia"*[21]. E fogalmat társadalmi-történeti töltöttségétől megfosztva (demokrácia mint valamely társadalom politikai rendszere) és társadalomtudományi jelentését mellőzve rendszerint a társadalmi együttélés bizonyos (ideális) formáját látják benne (SMITH). A demokrácia — DEWEY-val egyetértésben — az a „nyílt társadalom", amelyben az ember és ember közötti választalak a legalacsonyabbak. — A demokráciát legfőbb „ellenségeitől" — a különböző ún. totális rendszerektől (s itt jelenleg természetesen főleg a proletárdiktatúra értendő) — csak úgy lehet megvédeni, ha értékét és igazságát önmagán kívül, valamilyen transzcendens szférában nyomozzuk. Mindez a demokrácia ténybeli vizsgálatának eliminálására és idealista értékvizsgálatokra vezet. (O'CONNOR az érvényes értékek megítélésének kritériumait, SMITH az értékelés és az élvezés közti különbséget kutatja.) A „demokratikus nevelés" középponti kérdése, hogyan viszonyulnak egymáshoz az egyének a társadalmi alá- és fölérendeltség helyzetében. Ez a kérdés rejtőzik az *egyenlőség, egyenlőlehetőségek* (KOMISAR, CROMBS), a *szabadság*, *felelősség* (PETERS) stb. fogalma körüli vitákban. A választ általában a *tekintély* fogalmi analízisében keresik. (PETERS). A pedagógiai tekintély olyan nevelő-növendék viszony, mondják, amelyben a növendék — fölismert ismeretbeli hiányosságai és szükségletei nyomán — maga ismeri el a nevelő mint a tudás képviselője illetékességét. — A „demokratikus nevelést" az oktatás területére vetítve hangsúlyozzák, hogy olyan pedagógiai módszer szükséges, amely mind a korszerű pszichológiai eredményekkel, mind pedig a „demokrácia" fönti nevelő-növendék viszonyával összhangban áll. A javasolt megoldás általában az, hogy az oktatási módszerek akkor állnak a legnagyobb összhangban a demokratikus nevelés eszményével, ha ismeretnyújtási eljárásainkat a kutatás logikáját követve alkotjuk meg. Az idézett szerzők és a témakörrel kapcsolatos irodalom behatóbb tanulmányozása azonban arról győz meg, hogy a valóságban éppen ennek fordítottja történik: nem a kutatás logikájához igazítják a pedagógiai módszereket, hanem politikai meggyőződésükhöz nemcsak az oktatás-nevelés módszereit, de azon túlmenően ismeretelméleti állásfoglalásaikat is. (Lásd erre vonatkozóan különösen a progresszivizmus ismeretelméletét).

E témakörhöz kapcsolódik az értelmi-erkölcsi nevelés problémája (22). A jelenlegi filozófia és pedagógia körében tovább él a progresszivizmus nézete az oktatás formális és tartalmi oldalának szétválasztásáról. E nézet megalapozásáért az intellektus fogalmának elemzéséhez fordulnak, megállapítva, hogy a jártasságok és készségek önmagukban automatizált cselekvési formák, amelyeket szoktatással és gyakoroltatással lehet kialakítani. Az ismeretek viszont a tanuló ítélőképességét, egész személyiségét veszik igénybe és fejlesztik, s az ismereteket pusztán automatikus úton (szoktatással stb.) kialakítani nem lehet. (RYLE, ROLAND) Az oktatás tartalmi és formai oldalának szétválasztásából származik az értelmi és erkölcsi nevelés föladatainak szembekerülése. E konfliktus megoldását a jellem fogalmának elemzésében keresik (PETERS). Az elemzés végeredménye az, hogy nincs egyazon nevelési rendszerben két különböző nevelési föladat — egy az értelmi, másik pedig az erkölcsi nevelés előtt —, hanem két különböző oktatási-nevelési típus létezik. Közülük az egyik főként az értelmi, a másik a jellemnevelést tartja föladatának, szoros összefüggésben azonban a jellem, az értelem nevelésével. A két föladat egyszerre oldandó tehát meg: az ismeretnyújtás hogyanja egyúttal a jellemnevelés eszköze és területe is. — A tudományos ismeretszerzés kritikai gondolkodásra, ezen keresztül pedig kétkedő magatartásra vezet; a *kritikai gondolkodás* fogalmának elemzéséből láthatóan ez az eszmény bontakozik ki (ENNIS, O'CONNOR). Mások az értelmi és jellemnevelés angolszász pedagógiában kibontakozó konfliktusát azzal kísérlik meg föloldani, hogy rámutatnak a szerzett ismeretanyag (értelmi nevelés) gyakorlati alkalmazásának szükségességére — ami már az erkölcsi állásfoglalás és problematika szférája. Ebben a szférában azonban más típusú gondolkodás is kell, mint amit a hagyományos ismeretek hagyományos módon nyújtása fejleszthet a tanulókban. Ezt mutatja a „hétköznapi gondolkodás" *(commonsense thought)* fogalmának analizise (L.R. PERRY).

A fogalmi elemzésben helyt kapnak a közvetlenül világnézeti-társadalmi-politikai vonatkozások is (ezzel cáfolva az analízis deklarált apolitikusságát)[23]. A *felelősség* fogalmának elemzése pl. lehetőség a marxizmussal való éles polémiára (PETERS). A *semlegesség*

[21] SMITH; „Philosophy of Education" 961—62 — PETERS; im. 13—51, 55—79 — O'CONNOR; im. 46—71

[22] SCHEFFLER, ISRAEL; *The Anatomy of Inquiry* New York; Knopf 1963 — RYLE, GILBERT; *The Concept of Mind* London; Hutchinson 1949; 25—35, 40—61, 280—318 (Közli SCHERFLER; *„Philosophy and Education* 140—201) — ROLAND, JANE; „On the Reduction of 'Knowing That' to 'Knowing How'" (SMITH—ENNIS; im. 59—71) — PETERS; im. 108—18 — PERRY, L.R. „Commonsense Thought, Knowlidge and Judgement and Their Importance for Education" *British Journal of Educational Studies* 1965; 125—38 — O'COONNR; im. 11—12

[23] PETERS; im. 55—79 — ENNIS; „Is it Impossipble for the School to Be Neutral?" (SMITH—ENNIS; im. 102—11)

fogalom elemzése alkalmából igyekszenek iskola és társadalom közt éles határt vonni (ENNIS).

5. Az analitikus mozgalom a modern technikai segédeszközök alkalmazásával és eredményességük értékelésével foglalkozó neveléstudományi munkaterületre is behatol *(philosophy of educational science)*[24]. Magát e kutatási területet nevének analizálásával próbálják meghatározni (SMITH, NAGEL). Ez a terület a technikai eszközökre, általában a természettudomány (pszichológia stb.) eredményeire alapuló elvi döntések érvényességével foglalkozik. (Elfogadva, vitatva is tehát az O'CONNOR—HIRST javasolta neveléselmélet érvényességi körét.) Kutatja a technikai segédeszközök által nyert — általában a természettudományos — tapasztalatok igazságának kritériumait. Analizálja a technikai segédeszközökkel történő föladatmegoldás menetét, hogy érvényességüket logikailag mérlegelhesse (BURNS). Kutatja az eredmények osztályozásának és mérésének logikáját; tanulmányozza a természettudományos eredmények neveléstudományi általánosításának érvényességét, ennek föltételeit (NAGEL).

6. Végül: az analitikus technikát újabban egyre sűrűbben alkalmazzák magára az analitikus neveléselmélet eredményeire és módszereire is.[25]. Egyrészt keresik a filozófiai elemzés kapcsolódási pontjait a neveléstudománnyal, és megállapítják az elméleti analizis szerepét a célok és a módszerek kérdéskörében (BARTON). Másrészt a filozófiai analízis által kidolgozott — illetve kidolgozandó — ún. informális logika és a pedagógiában eddig használatos logikák (pl. DEWEY logikai elmélete) között keresnek rokonvonásokat (HOLLEY).

2. *A filozófiai analizis szerepe az angol—amerikai pedagógiában*

1. Bár a fogalomelemzés bizonyos eljárásai a filozófiai analizishez kötődnek, a mai polgári filozófiai irányok jó része kritikai, természettudományos és analitikus érdeklődésű; nagy részben „új hangnemben" íródott (HARDIE: *philosophy in a new key)*. Ez az „új kulcs" azonban nem a kutatás radikális irányváltását, sokkal inkább a régi problémák új szemléletét jelenti — vallja I. SCHEFFLER. Majd így folytatja: „. . . a tanulmányok *nem* képviselnek új iskolát az alapvető pedagógiai elvekkel kapcsolatban. Sokkal inkább az analitikus filozófia módszereit mutatják be működésükben"[26].

A filozófiai analízisnek a neveléselméletre való alkalmazása tehát inkább csak a kifejezés technikájában jelent valami újat — hiszen a filozófiai analízisnek más munkaterületen is csak ennyi a célja. Azok a fogalmak és tételek azonban, amelyeket kifejt, illetve amelyeket átértelmez, rendszerint a régiek. A polémia céljából tehát elsődleges föladatunk az új megközelítési mód mögül a hagyományos neveléselméleti nézeteket kibontani, rámutatva arra, hogy korszerűbb filozófiai megközelítéssel tartalmuk korántsem vált haladóbbá vagy számunkra elfogadhatóbbá.

2. Már a fogalomelemzés témaköreinek áttekintésénél kitűnt az újra meg újra előbukkanó pragmatista-progresszivista neveléselméleti és nevelésfilozófiai alapállás. A tanulás fogalmával kapcsolatos közleményekben és vitákban egyre erőteljesebben hallatja hangját a tapasztalat egyedüli fontosságát hangsúlyozó nézet; s a tapasztalatot a progresszivizmus szellemében értelmezik és szerepeltetik elemzéseikben. A demokrácia fogalmának analízise követi DEWEY szellemét, amikor megfosztva társadalmi-történelmi kötöttségeitől a demokráciát az emberi viszonyulások és az emberi magatartás időtlen kategóriájává emeli. A nevelő-növendék ezzel összefüggésben föltárt viszonya: a nevelő illetékességéről szóló elképzelés és a demokrácia eszméinek beépítése az oktatási-nevelési módszerek rendszerébe ugyancsak a progresszivizmus eszméinek többé-kevésbé sértetlen továbbélését mutatja. (Hazai vonatkozásban KARÁCSONY SÁNDOR pedagógiai nézeteire utalhatunk.) Az értelmierkölcsi nevelés problémakörében újra találkozhatunk az oktatás és képzés formális és tartalmi oldalának szétszakításával, szembeállításával és a tartalmi oldal formaira redukálásával. Az érvek — a modern informális logikai kutatásra hivatkozva — általában újszerűek (bár még azok sem mindig!), a gondolatmenet végeredménye azonban a progresszivizmus gyakran cáfolt alapállása didaktikai kérdésekben. A filozófiai analízis — saját eredményeit fürkészve — módszerét DEWEY-éval rokonítja; igyekszik rokoni szálakat kibogozni az amerikai progresszivizmus legnagyobb alakja és az analitikai mozgalom logikai elméletemódszere között.

Ugyanakkor, amikor nyíltan vagy félig rejtve a progresszivizmus nézeteit próbálják átmenteni a progresszivizmus alkonya idején, nyílt politikai állásfoglalás is jelentkezik a fogalmi analízis technikájában. PETERS a *felelősség* egyes problémáit tanulmányozva

[24] SMITH; „Philosophy of Education" 962—63 — BURNS, ROBETR Wä; „*The Critical Incidental Technique as an Instrument of Educational Research*. A philosophical analysis. Stanford; Univ. 1957 — NAGEL, ERNST; „Philosophy in Educational Research" (BANGHORT, F.W. (ed); *1. Annual ΠΔΚ Symposium on Educational Research* Bloomington; *ΠΔΚ* 1960)

[25] HOLLEY, FRANK K.; „Context and the Analytic" *Educational Theory* 1959; 165—68 — BARTON, GEORGE Eä; „The Effect of Varying Types of Philosophical Analysis on Educational Theory" (BAYLES, E.E. (ed); *Proceeding of the 16. Annual Meeting of the Philosophy of Education Society* Kanas; Lawrence 1960; 19—33)

[26] SCHEFFLER; „Introdusction" (U6; *Philosophy and Education)* 5—6, 11

— mint említettük — FREUDdal és MARXszal csatázik az akarat-szabadság védelmében. ENNIS viszont — láttuk — az iskola politikai függetlenségét és társadalomtól való elzártságát vizsgálja-védi fogalomelemzés formájában.

3. Mindebből tehát leszűrhetjük a tanulságot: A filozófiai analízist munkájában tulajdonképpen nem is a megismerés vágya hajtja. Mintha nem is egy-egy fogalom teljes tartalmának föltárása volna a cél, hanem szántszándékkal csak a tartalom töredékeié, amelyből a gyakran előkerülő pedagógiai *terminus technicus* új — polemikus és apologetikus célokra alkalmasabb — formája bontható ki. Az így átértelmezett fogalmakkal kísérlik meg modernizálni az angol—amerikai szakemberek néhány elavult pedagógiai-filozófiai érvelésüket vagy gondolatmenetüket.

III. AZ ANALÍZIS ELJÁRÁSAI ÉS TECHNIKÁJA

Föntebb utaltam arra, hogy az analízis kiterjeszkedik magának az analitikus mozgalomnak eredményeire és módszeres eljárásaira is. SCHEFFLER szerint a leggyakrabban használt fogalomelemzési eljárások következő típusai különböztethetők meg: strukturális, rekonstrukciós, szövegösszefüggéses, szemantikus és explikatív[27].

A „strukturális elemzés" *(structural analysis)* az ítéletek és következtetések logikai szerkezetét tárja föl, amelyek egy-egy fogalom meghatározása mögött állanak. Módszere általában a hagyományos formális logikai, tendenciája pedig elsősorban kritikai.

Míg a strukturális elemzés egy-egy érvelés hamisságát mutatja ki, lehetőséget teremtve ezzel a helyes érvelésre, a „rekonstrukciós elemzés" *(rational reconstruction)* a fogalommeghatározáshoz vezető helyes érvelés szabályait tárja föl és alkalmazza. Nyilvánvaló, hogy a két elemzéstípus egymást kiegészítve tud csak hatékonyan működni.

Az „explikatív módszerek" *(explicativ methods)* a fogalmak tartalmának — terjedelmének formális logikából ismert föltárását végzik el. Gyakran a fogalom nevének eredetéből indulnak ki, s így állapítják meg az illető fogalom tartalmi-terjedelmi körét.

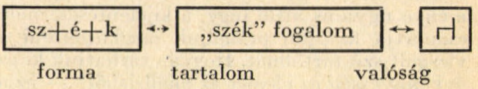
A „szemantikus elemzés" *(semantic methods)* célja, hogy a vizsgált terminusok helyét és szerepét állapítsa meg a hétköznapi nyelvhasználatban, s ebből vonjon le következtetéseket a fogalom tartalmára és pedagógiabeli helyes alkalmazására.

Az ún. „szövegösszefüggéses elemzések" *(contextual methods)* a kérdéses fogalmat speciális szaknyelvi szövegbe állítják, és a beszédhelyzetben tanúsított szerepéből vonnak le következtetéseket az illető fogalom tartalmára. A két eljárásmód között láthatóan szoros a kapcsolat. Végeredményben egymás kiegészítői, fokozatai, amint az analizáló tevékenység mind mélyebbre hatol egy-egy vizsgált kifejezés értelmébe. Minthogy e két eljárásmód mutat meg legtöbbet az analitikus eljárás technikájából, az alábbiakban e két módszert részletesebben is vizsgáljuk.

1. *Szemantikai analízis és a szójelentés problémája*

1. A szemantikus analízisek fogalommegközelítéseiben közös, hogy a vizsgált fogalmakat a szóhasználat felől kísérlik megközelíteni. Ehhez a megközelítési módhoz az elvi alapot a logikai szemantika, illetve az általános nyelvészet jelentéselmélete szolgáltatja[28].

Az általános nyelvészet fölismerése szerint a beszéd egységei (esetünkben a szavak) — jelek. Föladatuk: gondolatközlés érzékszerveink számára hozzáférhető anyagi valóság (eszköz) útján. A szó mint nyelvi jel fölépítése a következő:



A szó — mint minden jel — tehát jeltestből és az általa fölidézendő tartalomból áll, amely a köznevek esetében rendszerint egy-egy fogalom. A fogalom pedig a valóság valamely jelenségének tükröződése a tudatban. A szó (ún. individuális) jelentése (jelentésfunkciója) egy viszony: forma és tartalom olyan egysége, amelyben a (tartalmas) szó tartalma a fogalommal azonos.

A szemantikai analízis a szó szerkezetének fölismeréséből indul ki, amikor a fogalmat a szó formája felől kívánja megközelíteni, nem pedig a valóság felől, amelynek tükröződése a tartalmat alkotó fogalom. Ehhez a megközelítéshez azonban csak a jelentésfunkció fölhasználásán keresztül vezet az út. Ez annyit jelent, hogy tanulmányozni kell a szó jelentését.

2. Itt jelentkezik azonban e fogalommegközelítési mód első nehézsége. Mert igaz, hogy a szó mint nyelvi jel a nyelv *(langue:* a beszédből kiszakított absztrakció) síkján a jelek általános szerkezetének analógiája szerint épül föl. Az általános nyelvészet azonban kimutatta, hogy a beszéd *(parole:* a szó eredeti környezete) síkján, a konkrét alkalmazás pillanatában a nyelvi jel tartalmának egy töredéke jelenik csak meg tudatunkban. Az a töredéke, amely az adott összefüggésbe éppen

[27] SCHEFFLER; „Introduction" 7—11

[28] KLAUS, GEORG—BUHR, MANFRED (hg); *Philosophisches Wörterbuch* Leipzig; VEB Bibliographisches Institut 1964; 502—03 — LAZICZIUS GYULA; *Általános nyelvészet* Bp. 1942 — GOMBOCZ ZOLTÁN; *A magyar történeti nyelvtan vázlata IV* Jelentéstan. Bp; Danubia 1926— TOMPA JÓZSEF (szerk.); *A mai magyar nyelv rendszere.* Leíró nyelvtan I. Bp; Akadémiai 1961; 143—60

beleillik. Ebből következik, hogy egyetlen kiemelt szó tanulmányozása utján nem juthatunk el egy vizsgált fogalom teljes terjedelméig. Ahhoz, hogy a fogalom teljes terjedelmét föltárjuk, újra meg újra „funkcionáltatni" kell más-más beszédszituációban, ahol a szó tartalmának — azaz a fogalomnak — más-más töredéke érvényesül. E fragmentumokból mozaikkép gyanánt állítható össze az a teljes fogalom, amelyet mint tartalmat a forma (a szó) jelölni hivatott.

3. A szemantikai analízis legnagyobb kérdése azonban: honnan tudom, hogy már minden alkalmazási lehetőséget kimerítettem-e. Nem maradt-e olyan beszédhelyzet, amelybe a vizsgált szót elfelejtettem beilleszteni, s ezzel a tartalmát alkotó fogalom lényeges összetevője került el figyelmemet? A fogalomelemzéssel kapcsolatos viták ugyanis rendszerint úgy indulnak, hogy kétségbe vonják az eddig elfogadott fogalomértelmezés igazságát a fogalmat jelölő szó figyelmen kívül maradt alkalmazási lehetőségére utalva. A tudományos egzaktsággal dolgozó analízis tehát — mint kiderül — alapjában véve az elemzést végző önkényének függvénye. Az analízis végeredménye ugyanis attól függ, a kijelentések mely csoportja alapján próbáljuk megközelíteni a vizsgált szó tartalmát. Hogyan zárhatjuk ki az önkénnyesség ez elemét az analízisből? — ez a szemantikai analízis fő problémája.

2. *Szövegösszefüggéses analízis és nyelvi modellalkotás*

1. A szemantikai analízis fönt jelzett önkényes elemét van hivatva kiküszöbölni az ún. *szövegösszefüggéses fogalomelemzés*. Ez az elemzési módszer egyúttal bizonyos hozzáállást is jelent az elemzés tárgyához. Nem elégszik meg ugyanis azzal, amit a hétköznapi nyelvhasználat spontánul nyújtani képes, hanem maga manipulál a nyelvvel: új meg új — a fogalomra legjellemzőbbnek vélt — beszédszituációkat teremt, s megvizsgálja, hogyan viselkedik a kutatott szó a saját speciális környezetében. Mindenből megpróbál következtetni magára a fogalomra. Ahogyan B.P. KOMISAR a „szükséglet" elemzése kapcsán elöljáróban megjegyzi: „Valamely kifejezés használata tisztázásának eredményes útja azoknak a kihívásoknak *(challenges)* a tanulmányozás, amelyeket a kifejezéssel szerkesztett állításokkal szemben tehetünk. ... Össze fogok gyűjteni velük szemben néhány olyan fontosabb ellenvetést, amelyek joggal tehetők meg a 'szüksége van X-re' kifejezésből készített állításokkal szemben. E kihívásokból és a rájuk adott válaszokból lehetővé válik majd a 'szükséglet' szó használatának néhány kritériumára következtetni"[29].

2. Ezt az elemzési módot *nyelvi modellálásnak* nevezzük. A szövegösszefüggéses analízis az általa szerkesztett mondatokat a (pedagógiai) valóság modelljeinek tekinti[30]. Meggyőződése ugyanis, hogy a nyelvben használt kijelentések — a mondatok — a valóság másának, leképezésének tekinthetők (WITTGENSTEIN: *picture theory*). Tehát a pedagógiai valóságra vonatkozó kijelentések megalkotása, illetve e kijelentésekben — mint szövegkörnyezetben — a vizsgálandó szó működtetése a pedagógiai valóság bizonyos szeletében működő tény, jelenség stb. hatását tükrözteti *(funkcionális modell)*. A pedagógiai valóság nyelvi analógiájának megteremtése szolíd tudományos alapot kínál a valóság egzakt elemzésére, minthogy nyelvi síkra teszi át a neveléstudomány egyébként hozzáférhetetlen elméleti problémáit. Ezen a síkon pedig a pontos elemzés módszerei már kidolgozottak. A szövegösszefüggéses elemzés bizonyos számú — általa szerkesztett — kijelentésben figyeli meg a vizsgálandó szó működését, mert fölteszi, hogy a pedagógiai valóság viszonyai között is ugyanígy funkcionál az a dolog, amelyre az illető szó utal.

Észrevehetjük: ez az elemzési mód amellett, hogy aktív (modelláló) tevékenységével tudatosan ki akarja rekeszteni a szemantikai analízis esetlegességeit, egyúttal mélyebb és átfogóbb elemzésre tör. Nem pusztán a szó jelentésfunkcióját vizsgálja, hanem céltudatosan a fogalomra kérdez. Mindezt azonban ugyanazon a fordított úton teszi, mint a szemantikai analízis. A valóságot általánosítva tükröző fogalmakat ugyanis nem valóságalapjuk, hanem formájuk (szó) felől közelíti meg. Átugorja azt a problémát, hogy a nyelvi jelek mennyire adekvátak egy-egy fogalom teljes tartalmával és terjedelmével. A fogalom jelformájából (szó) visszafelé induló elemzés — mint a szemantikai analízis vizsgálatánál láttuk — mindenképp csak fogalomfragmentumokat képes produkálni, még akkor is, ha a valóság nyelvi jelét funkciójában figyeli meg, és eredeti környezetébe helyezi vissza, vagyis megkísérli a szemantikai elemzés önkényes elemét kiküszöbölni. Ez a szövegösszefüggéses analízis jelentéstani — ismeretelméleti nehézsége.

3. Van azonban e módszernek egy logikai nehézsége is, amely az analógikus következtetések természetéből adódik.

[29] KOMISAR, B. PAUL; „'Needs' and the Needs-Curriculum" (SMITH— ENNIS;im. 25)

[30] A „modell", „modellkészítés" stb. szívesen használt kifejezései a filozófiai analízisnek. (Vö. PETERS; im. 85—86: SCHEFFLER; „Philosophical Models of Teaching": SMITH; „A Concept of Teaching" 91 stb.) Hogy ez esetben nem pusztán divatos nyelvhasználatról van szó, azt éppen a következő fejtegetés mutatja. — A modellre és az analógiás következtetésre lásd FOGARASI BÉLA; *Logika* Bp; Akadémiai 1958: HORVÁTH IMRE; „A modellalkotás mint tudományos kutatási módszer" *Magyar Filozófiai Szemle* 1965; 161—91: KLAUS—BUHR; im. 16—17, 358.

A modellalkotás azért fontos, mert a modell alapján analógiás következtetéseket végezhetünk. (Az analógiás következtetés során két dolog közös jegyeinek egyezéséből következtetünk további jegyeinek egyezésére.) Az analógiás következtetés az indukció speciális esete, amelyben a következtetés a dolgok meglevő tulajdonságaiból ismeretlenek felé halad. Bár az analógiás következtetés a tudományos kutatás általános módszere, következtetési sajátossága miatt — hogy ti. a konkluzióban nemcsak a premisszákban meglevő, hanem új ismeretet is föl kell használnunk — csak valószínű eredményekhez juttathat.

Lényegében analógiás következtetést végez a szövegösszefüggéses analízis művelője is akkor, amikor kijelenti:

P_1: A „tanítás" szó — a szövegösszefüggésből kitűnőleg — (a) időben végbemenő, (b) aktív, és — amint egy újabb szövegösszefüggésből kikövetkeztethető — (c) céltudatos tevékenységet jelent.

P_2: A tanítás — a társadalmi szférában folyó tevékenység — valóban (a) az időben történik; (vö: tanítási óra, tanítási egységek stb.) és (b) aktív tevékenység.

C: Tehát a tanítás — ti. a társadalmi szférában folyó tevékenység — céltudatos.

Ez a következtetés logikailag nem kötelező érvényű („valószínű" — de ezt az analitikusok általában nem teszik hozzá következtetéseikhez); függetlenül attól, hogy zárótétele igaz. (Nem is szólva arról a különlegesen körülményes útról, amelyen egy társadalmi szférában folyó tevékenységre vonatkozó megállapítást tesz anélkül, hogy magát a tevékenységet elemezné.)

A szövegösszefüggéses fogalomelezés tehát sem logikai, sem jelentéstani szempontból nem eredményezi azt az abszolut biztos végkövetkeztetést, amelyet módszereinek egzaktságára utalva igér.

4. Mi az oka a filozófiai analízis e kudarcának a fogalomelezés terén? Az analitikus filozófia *idealista döntése* a filozófia alapkérdésében.

A filozófiai analízis fordított fogalommegközelítési módjára már több ízben utaltunk. Ennek lényege az, hogy a fogalom meghatározását nem a valóság, hanem az azt jelölő szó felől kísérelik meg. A fogalom ismertető jegyeit nem úgy tárják föl tehát, mint a fogalom alapját képező dolog lényeges vonásait, hanem mint a szó *(parole)* használatának alkalmazási szabályait.

Hol ennek az ismeretelméleti fölfogásnak és logikai magatartásnak a gyökere? Az analitikusok nem ismerik el a fogalom speciális valóságtükröző funkcióját. Számukra a valóság dolgai a maguk egyediségében léteznek (RUSSEL: *logical atomism)*. Az az általánosítás pedig, amelynek révén a fogalom megszületik, teljesen önkényes (szubjektív) tett, célja nem a valóság tükrözése (megismerő funkció), hanem a közlés és a gondolkodás megkönnyítése (praktikus funkció). Nem ismerik el, hogy minden jelenség általános és különös konkrét megjelenési formája, ami lehetővé teszi, hogy a fogalom az objektív valóság talaján alakuljon ki, annak tudati tükrözése legyen.

E magatartás alapja végelemzésben az objektív valóság elsődlegességének, illetve megismerhetőségének tagadása. Az analitikusok véleménye szerint a tudat nem *tükrözi*, hanem sajátos eszközeivel csupán *leírja* a valóságot, minthogy a jelenségek önmagukban megismerhetetlenek. A szubjektum számára legközvetlenebbül a valóság e „leírásai" adottak, amelyek a beszédben testet öltve mintegy újra teremtik — ezúttal azonban már a megismerés számára „preparálva", megismerhetően — az egyébként megközelíthetetlen valóságot.

A marxizmus szerint viszont a fogalom tartalmának kibontásához, lényeges jegyei kiemeléséhez a fogalomban tükröződő jelenség (jelenségcsoport) felől kell közeledünnk. A fogalomelemzés marxista módjához ezért az ún. explikatív eljárás áll a legközelebb. (Ennek a fogalomelemzési módszernek szemléletes példáját olvashatjuk a szocialista pedagógia területén MAKARENKÓnak a közösség fogalmáról adott elemzésében.)[31]. Az ilyen típusú, a fogalom valóságalapjáról új ismeretek szerzése végett kiinduló fogalomelezésre és meghatározásokra a marxista pedagógiának is igen nagy szüksége lenne.

Összefoglalás

Dolgozatom célja az volt, hogy vázlatosan bemutassa a filozófiai analízisnek mint a neopozitivizmus sajátos angolszász változatának hatását az angol—amerikai pedagógiában. E kérdést időszerűvé részben a nemrég megindult differenciáltabb marxista kritika, részben az angol, főleg pedig az amerikai pedagógia progresszivizmus utáni tanácstalansága teszi. Összefoglalásképpen megállapíthatjuk:

1. Az analítikus neveléselméleti munka kettős elvi-módszertani alapföltevésre épül. Egyrészt pedagógián rendszerint az oktatás-nevelés módszertanát értik, s ezért tagadják a pedagógia tudomány voltát. Másrészt a filozófiát leszűkítik a hétköznapi gondolkodás logikájára és a köznapi nyelv elemzésére, ezért nevelésfilozófián, a nevelés elméletén a pedagógia kulcsfogalmainak nyelvi-logikai elemzését értik.

2. Ez az elemző munka — a nevelés és az oktatás, valamint a pedagógiai pszichológia alapfogalmaiból kiindulva—kiterjed az oktatás- és a neveléselmélet egész munkaterületére, sőt

[31] MAKARENKO, A.SZ.; „Egy gyermekmunkatelep módszertani tapasztalatai" (Uő; *Neveléselméleti művei* I. Bp; Tankönyvkiadó 1965; 430—36)

önmagára az analitikus technikára is. Témaköreit fölmérve mozaikképként előttünk áll az angolszász pedagógia egész munkaterülete. Egy ilyen fölmérés azonban rámutat azokra a hagyománymegőrző tendenciákra is, amelyekkel idejétmúlt oktatás- és neveléselméleti teóriákat próbálnak modernizálni, „átmenteni". Ez a tevékenység a fogalmi elemzés igazi szerepe a mai angol—amerikai pedagógiában.

3. Az analízis technikái közül a szemantikus és a szövegösszefüggéses elemzés a leggyakoribb. Egyben a legjellemzőbb technikája is a filozófiai analízisnek. Ismeretelméleti-jelentéstani és logikai problémáit vizsgálva egyúttal fölismerhettük a analitikus filozófia rejtett szubjektív idealista alapmeggyőződését.

KOZMA TAMÁS

AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGA

Az MTA Pedagógiai Bizottsága 1966. december 9-én DR. SZARKA JÓZSEF elnöklete alatt tartott ülésén pedagógiai könyvkiadásunk helyzetét és feladatait vitatta meg. A bevezető referátumot FÖLDES ÉVA tartotta. Az ülésen a pedagógiai könyveket kiadó vállalatok képviselői is jelen voltak. A Pedagógiai Bizottság háromtagú bizottságot küldött ki a kérdés további tanulmányozására és konkrét javaslat elkészítésére.

Az MTA Pedagógiai Bizottságának didaktikai-metodikai albizottsága 1967. január 3-án SZOKOLSZKY ISTVÁN elnöklete alatt vitaülésen foglalkozott a csoportmunka szerepével az oktatásban. A bevezető előadást *Fábián Zoltán* tartotta.

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK ÉS FOLYÓIRATOK

Ágoston György (szerk): A programozott oktatás tapasztalatai. A pedagógia időszerű kérdései hazánkban. Bp., Tankönyvkiadó, 1966. 119 l.

Ágoston György (ford., bev.): A Langevin—Wallon-tervezet. Bp., Tankönyvkiadó, 1966. A Pedagógia Időszerű Kérdései Külföldön. Szerk. *Illés Lajosné*. 77 l.

Arató Endréné (szerk): Kézikönyv az általános iskolák 4. osztályának tanítói számára. Bp., Tankönyvkiadó, 1966. 638 l. + 16 l. kép.

Audio-vizuális oktatás újabb szakirodalma (AZ) a Budapesti Műszaki Egyetem Központi Könyvtárában. Címjegyzék. Összeállította *Spányi Balázsné*. Bp., Kézirat, 1965. 26 l.

Bábosik István: Az erkölcsi tudatosság hatása a magatartásra a serdülés időszakában. Az ELTE Neveléstudományi Tanszékének Kiadványai. Bp. Tankönyvkiadó, 1966. 143 l.

Bodó László: A technika fejlődésének főbb állomásai az ősközösségtől a kapitalizmus kialakulásáig. Történelemszakköri Füzetek. Bp. Tankönyvkiadó, 1966. 90 l.

Buzás László: A csoportmunka időszerű kérdései. Az ELTE Neveléstudományi Tanszékének Kiadványai. Bp., Tankönyvkiadó, 1966. 90 l.

Csoportoktatás módszerei (A). A Pedagógia Időszerű Kérdései Külföldön. Szerk. *Illés Lajosné*. Bp., Tankönyvkiadó, 1966. 68. l. + 4 képoldal.

Faludi Szilárd (szerk.): Előadás, szeminárium, gyakorlat a felsőoktatásban. Felsőoktatási Pedagógiai Tanulmányok. Bp., Tankönyvkiadó, 1966. 151 l.

Futó Józsefné: Az élővilág tanítása (A tanulók önálló tevékenységének serkentése). Bp., OPI, 1966. 260 l.

III. Nemzetközi Politechnikai Szeminárium (A). *Medgyes Béla* bevezető tanulmányával. A Pedagógia Időszerű Kérdései Külföldön. Szerk. *Illés Lajosné*. Bp., Tankönyvkiadó, 1966. 111 l.

Hlavács József: Tanári kézikönyv az orosz nyelv tanításához a 6. osztályban. Bp., Tankönyvkiadó, 1966. 107 l.

Horváth Lajos: Az osztályközösségek rétegeződésének néhány problémája az általános iskola felső tagozatában. Az ELTE Neveléstudományi Tanszékének Kiadványai. Bp., Tankönyvkiadó, 1966. 117 l.

Kiss Lajos és *Kiss Tihamér* (szerk): Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményei, III. Debrecen, 1966. 335 l.

Köte Sándor (szerk., bev.): Kemény Gábor válogatott pedagógiai művei. Bp., Tankönyvkiadó, 1966. 412 l.

Mátrai László, *Tóth András*, *Vértesy Miklós* (fel. szerk.): Az Egyetemi Könyvtár Évkönyvei, III. Bp., Egyetemi Kvtár, 1966. 334 1 + 1 melléklet.

Szentirmai László: Olvasáselemzés és néhány következtetés egyetemi hallgatóknál két felmérés alapján. Acta Universitatis Szegediensis. . . Acta Bibliothecaria. Tomus V., Fasciculus 2. Szeged, 1966. 52 l.

Tóth Lajos (szerk): A Magyarországi Óvónőképző Intézetek Neveléstudományi Közleményei. IV. évf. Gyula, 1966. 343 l.

Vág Ottó: A játék mint nevelési eszköz különös tekintettel a tematikus játékra. Az ELTE Neveléstudomány Tanszékének Kiadványai Bp., Tankönyvkiadó, 1966. 96 l.

Zibolen Endre (összeállít.): Nevelőmunka a felsőoktatásban. A Felsőoktatási Pedagógiai Kutatócsoport füzetei. Bp., Tankönyvkiadó, 1966. 62 l.

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója — Műszaki szerkesztő: Merkly László
A kézirat nyomdába érkezett 1967. II. 13. — Példányszám: 1800 — Terjedelem: 12,0 (A/5) ív

67.63472 Akadémiai Nyomda, Budapest — Felelős vezető: Bernát György

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогическое призвание и педагогическое образование 4
Кьёстиё О. К. (Оулу, Финляндия): Роль учителя 15

Дьюла Ксантус: Художественное воспитание молодежи 22
Эмиль Пастор: Ошибки в работах по венгерскому языку, написанных на экзамене на аттестат зрелости в классе с естественным уклоном обучения сельской гимназии и литературно-языковое воспитание 34
Ласло Харш: О литературных и художественных проблемах воспитательного кино 46
Клара Кокаш: Влияние метода относительного обучения гаммам на формирование личности детей в возрасте от 3 до 8 лет 63

Талызина Н. Ф.: (Москва) Психологические и педагогические проблемы программированного обучения в свете общей теории управления 77

Тибор Варади: Некоторые вопросы определения системы требований, профессионального теоретического и практического учебного материала в среднем техническом обучении 90

Лайош Тот: Взгляды Дистервега на педагогическое образование и дошкольное воспитание 101
Ласло Балог, Ласло Фелкаи, Имре Гёрёг, Бела Кристинкович: Воспоминания о Яноше Вальдапфеле 114

ОБЗОР

Ласлоне Домокош 1885—1966 *(Дьюла Шимон)* 141
Эдит Блашкович, 1895—1966 *(Дьюла Шимон)* 142
Шандор Кёте (ред.): Избранные педагогические произведения Габора Кемень *(Силард Фалуди)* 142
Паедагогика Хисторука; Акта Паедагогика Фенника Paedagogica Historica; Acta Paedagogica Fennica *(Арпад Киши)* 144
Из отчета о научной командировке в Румынию *(Йожеф Чокняи)* 145
Психоаналитическая теория воспитания: новое направление в англо-американской педагогике *(Тамаш Козма)* 148
Педагогическая комиссия Академии Наук Венгрии 160
Поступившие книги и журналы 160

CONTENTS

The pedagogical profession and the education of pedagogues 4
Kyöstiö, O. K. (Oulu, Finland): The role of the teacher 15

Gyula Xantus: Fine arts' education of the youth 22
Emil Pásztor: The mistakes found in the maturity examination papers in Hungarian of a country science grammar class in the light of education of literature and language 34
László Hárs: Literary and linguistic problems of the educational film 46
Klára Kokas: The effect of the relative solmization method on the forming of personality of children aged 3—8 63

Talizina, N. F. (Moscow): Psychological—pedagogical problems of programmed teaching in the light of general guidance theory 77

Tibor Váradi: Some problems of determination of the requirements-system and of the professional theoretical and practical subject-matter with the secondary vocational education 90

Lajos Tóth: Diesterweg's ideas concerning the training of pedagogues and the nursery pedagogy 101
László Balogh, László Felkai, Imre Görög, Béla Krisztinkovich: In memory of János Waldapfel 114

Ára: 10,— Ft
Évi előfizetés: 36,— Ft

INDEX: 25.552

REVIEW

Mrs László Domokos, 1885—1966. *(Gyula Simon)* 141
Edit Blaskovich, 1895—1966. *(Gyula Simon)* 142
Sándor Köte *(Editor):* Selected pedagogical studies of Gábor Kemény *(Szilárd Faludi)* 142
Paedagogica Historica; Acta Paedagogica Fennica *(Árpád Kiss)* 144
Notes from Roumania (Parts of a study-tour report) *(József Csoknyai)* 145
Analytical theory of education: a new trend in the English—American pedagogy *(Tamás Kozma)* 148
The Pedagogical Committee of the Hungarian Academy of Sciences 160
Books and periodicals received 160

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST

Magyar PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

1967/2–3

ORSZÁGOS Pedagógiai KÖNYVTÁR

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának negyedéves folyóirata
LXVII. évfolyam — Új folyam, VII. kötet, 2—3. szám

A szerkesztő bizottság tagjai:

ÁGOSTON GYÖRGY, FALUDI SZILÁRD, FÖLDES ÉVA, JAUSZ BÉLA, KISS ÁRPÁD, KÖTE SÁNDOR, NAGY SÁNDOR, RÉVÉSZ IMRE akadémikus, SZARKA JÓZSEF

Főszerkesztő

NAGY SÁNDOR

TARTALOM

Faludi Szilárd: 50 év (1917—1957) 161

Bara János és Lénárd Ferenc: Munkára nevelés — kísérleti iskola. 165
Kiss József: Munkamódszereink a történelem szakkörben 176
Balassa László: A komplex fogalmazástanítás módszeres lépései és újabb eredményei 191
Vajda Ernő: A programozott tanulás közben végezhető néhány felmérési eljárás 206

Veszprémi László: Az iskolai siker és kudarc hatása, különös tekintettel a gyenge tanulókra 214
Varsányi László: A dolgozók általános iskoláját végző hallgatók tanulását motiváló legfontosabb tényezők 235
Tóth Béla: A meserajz-módszer 255

Csoma Gyula és *Gellért László:* Korszerűség és felnőttoktatás 270
Mihály Ottó: A gyógypedagógia mint tudomány 287

Mészáros István: Két oktatási szabályzat a XVI. századból 312
Bíró Sándor: Pálkövi Antal (1816—1862.) 320

SZEMLE

A szovjet közoktatás fejlődésének új szakasza *(Ábent Ferenc)* 342
Az iskola, a tudomány és a pedagógus (Prokof'ev M. cikke. Ford. *Kövendi Dénes)* 346
Kornidesz Mihály—Kurucz Imre: Az iskolareform a megvalósulás útján (Ism. *Vaskó László)* 348
A Pedagógia Időszerű kérdései külföldön c. sorozat (Ism. *Illés Lajosné)* 351
Kiss Lajos—Kiss Tihamér (szerk.): Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményei III. (Ism. *Deák Gábor)* 355
Jánossy Ferenc: A gazdasági fejlődés trendvonala (Ism. *Kozma Tamás)* 357
Beküldött könyvek és folyóiratok 360

A Kiadvány előfizethető a POSTA KÖZPONTI HÍRLAPIRODÁNÁL, Budapest V., József nádor tér 1. és *bármely postahivatalban.* Csekkszámlaszám egyéni: 61.257, közületi 61.066. MNB egyszámlaszám: 8.

Előfizethető és példányonként megvásárolható az AKADÉMIAI KIADÓNÁL, Budapest V., Alkotmány utca 21. Telefon: 111—010. Csekkbefizetési számla: 05.915.111.46., MNB egyszámlaszám: 46. az AKADÉMIAI KÖNYVESBOLTBAN, Budapest V., Váci utca 22. Telefon: 185—612.

Előfizetési díj egy évre 36,— Ft

50 ÉV

(1917—1957)

Ötven éve győzött a Nagy Októberi Szocialista Forradalom. Ötven éve a marxizmus kilépett a filozófiatörténet medréből: társadalmi- és életformává nőtt. Tudnak róla, számolnak vele a világ valamennyi térségében.

Aki nálunk húsz esztendővel ezelőtt a marxizmust tanulta, rendkívül egyszerűnek látszó, bár akkor sem könnyű igazságokkal ismerkedett. A dialektikus és történelmi materializmus, a politikai gazdaságtan, a munkásmozgalom története: a marxizmus alapvető forrásai voltak a már hatalommá nőtt marxizmus tanulmányozásának is a forrásai. Aki egy kicsit is érdeklődött a marxizmus iránt, akiben más-más indítékok hatására, de a szociális lelkiismeretnek, a társadalmi igazságnak valamilyen ösztöne vagy tudatos igénye dolgozott, az nem felejti el azt az élményt, amit a marxizmussal való első ismerkedés jelentett.

Egyesek ezt az élményt megélték már a felszabadulás előtt, mások csak utána. Általában a mi értelmiségünknek mint rétegnek nem adatott meg a marxizmus megismerésének a lehetősége 1945 előtt, a HORTHY-féle ellenforradalmi rendszerben. Nem adatott meg semmiféle komolyabb, elmélyültebb politikai iskolázottság, látókör, orientáció sem. Az ellenforradalmi rendszer nem egyszerűen polgári rendszer volt, hanem a polgári rendszer legrosszabb, legkínosabb, leggyötrelmesebb változata, és nemcsak a dolgozó tömegek, hanem az értelmiség nagy része számára is. Még akkor is így van ez, ha ez az értelmiség ezt annak idején — szubjektíve — nem értette és nem érezte át egészen. Olyan felkészült tudósok, mint például SZEKFŰ GYULA meglátták, hogy mit nem láttak általában az írástudó emberek — ideértve most nem egyszerűen az olvasni tudókat.

A második világháború előtt megismétlődött az első világháború előtti politikai infantilizmus, ismét fatálissá vált a társadalmi problémák és a nemzetközi helyzet mélyebb megértésének a teljes hiánya, magvában a tények reális ismeretének szinte ugyancsak teljes hiányával. Ahogyan KÁROLYI MIHÁLY annak idején magára maradt intelmeivel, hogy ne szálljunk be a háborúba és főleg ne azon az oldalon, mely évtizedek óta az európai reakció legagresszívebb képviselőit tömöríti, s mely azon túlmenően inkább hanggal, mintsem erővel győzi — ameddig győzi —, úgy a későbbi Cassandra-intelmek sem segítettek. Volt uralkodó osztályaink annyira elkötelezték magukat a külső és belső reakciónak, hogy egyes tagjaik önfeláldozó magatartása, tisztánlátása nem vezethetett döntő változásra. Emiatt és egyéb okokból is: baloldali demokratikus népfront-politika nem tudott hatalomra jutni. A társadalmi haladás vagy háború alternatívájának szorításából a háború valósága maradt meg.

A háború gépezetének ismét végig kellett szántania hazánkon. Ismét a romokból kellett építeni valamit —, de most már újat, az új világot, az új országot: a demokratikus Magyarországot. Nem győzött, hanem vesztett a reakció, amely a háborút provokálta; elvesztette mindazt, amivel a háború előtt még rendelkezett: gazdasági-társadalmi pozícióit, uralmi helyzetét, az ország tulajdonosának, vezetőjének szerepét. Ha csak a reakció vesztett volna . . . de elveszett rengeteg ember, anyagi és erkölcsi érték. Sok mindent kellett elölről kezdeni. Élelmezés-szervezést, ipar-építést, s a lelkekben is, a gazdasági életben is: stabilizációt.

A legtöbben ilyen helyzetben kezdték tanulmányozni a marxizmust. A marxizmus betűi, világos, áttetsző kategóriái sokakat megejtettek szépségükkel, összehangzásukkal, igazságtartalmukkal. Ha halkan, ha csendben is, de a felszín alatt, a viharos napi politikai küzdelmek, vívmányok és vargabetűk, eredmények és hibák mögött egyre többen álltak át lélekben a marxizmus, a szocializmus oldalára. Tették ezt habozva vagy határozottan, lassabban vagy gyorsabban, ki-ki temperamentuma, esze, szíve, egyéni életének ezerféle kedvező vagy kedvezőtlen véletlenje szerint.

Az elmúlt húsz esztendőben nálunk sokkal többen tanultak marxizmust, mint ahányan tudnak róla és sokkal többen lettek szocialistává, mint amennyit hivatalos kimutatásokkal fel lehet tűntetni. Azok, akik egy-egy kérdésen vitatkoznak, akárhányszor a marxizmus dialektikus logikájával vitatkoznak. Ma már a legeldugottabb helységben is találkozunk akárhány olyan emberrel, akinek látóköre, a társadalmi kérdések és a nemzetközi helyzet megítélésében tanúsított éleslátása, magvában egy kétségtelenül megemelkedett művelődési, műveltségi színvonallal, tagadhatatlan. Nem egyszerűen az eltelt idő teszi ezt, hanem a szocializmus építése Magyarországon, a marxizmus szellemének a behatolása a pórusokba, a marxizmus, a szocializmus, mint társadalmi- és életforma.

Mint pedagógusoknak, nagy okaink vannak, hogy az ünnepi évfordulón — minden nehézség, minden probléma ellenére — önérzettel és optimizmussal tekintsünk vissza — és előre. Ami történt, az nem lett volna így nélkülünk, s ami történni fog, annak legalább egy része tőlünk is függ. Mondjuk azt, hogy az új nemzedékek nevelése a mi kezünkben van? De hiszen ez banális igazság lenne. Vitatkozzunk azzal, hogy nem egyszerűen mi, hanem az adott társadalmi közeg nevel s mi csak azon belül, bizonyos határok között? Igaz. De hiszen ma már bontogatja szárnyait a szociológia és a nevelésszociológia, s már ez is a haladás mutatója és segítője, s azonfelül olyan ideológiával rendelkezünk, amely világosan és igaz módon megmondja, hogy a társadalmi közeg és a nevelés szűkebb mikroklímája között nincsen kínai fal. A nevelés útján azok a „bizonyos határok" is tágíthatók — és tágulnak is —, amelyek „adva vannak" az „adott társadalmi közegben". Ahogyan az ipar a kémián keresztül „nekünk valóvá" teszi a „magánvalót", úgy a társadalmi építés és a szocialista nevelés nekünk valóvá teszi a társadalmat és minden eddiginél magasabbra emeli — és képesíti — az embert. Minden ember minden képességének teljes kibontakoztatása, ez a szocializmus programja és teljes felépítésének feltétele, ez a szocialista pedagógia céljának, a sokoldalúan fejlett szocialista ember nevelésének az értelme. Ezt a programot, ezt a célt nem lehet elérni szocialista társadalom nélkül, azon kívül. Ezt a programot, ezt a célt nem lehet megvalósítani szocialista nevelés nélkül.

A keretek, a lehetőségek adva vannak. Népi demokráciánkkal együtt nő fel, együtt erősödik büszkeségünk, a nyolcosztályos általános iskola, annyi

nemzedék és annyi pedagógus régi álmainak és vágyainak beteljesülése. Tudjuk, nem egyszerűen arról van szó, hogy a nyolc kettővel több a hatnál. A régi hatosztályos „népiskola" és a mai nyolcosztályos általános iskola között éppen az általános jellegben van a különbség. Abban, hogy mindenki ezt végzi és mindenki el is végezheti.

A folyamatban levő iskolareform is jóval több, mint valamely iskolatípus megfejelése valamely új tárggyal, vagy foglalkozással. A szocialista iskolarendszer keresése, az időkhöz, a követelményekhez való hozzáhangolása vajúdik benne. Ha ebben a vajúdásban sok is a szülési fájdalom, azért valami új máris megszületett. Régi, tradicionális gimnáziumi épületeink szuterénjében akárhány helyen marógépek és esztergák állnak, s az ott dolgozni tanuló gimnazisták nem egyszerűen szakmát tanulnak, hanem az élet, a gyakorlat olyan rétegével kerülnek érintkezésbe, amely azelőtt hermetikusan elzárt volt előlük. Ez az azelőtt elképzelhetetlen expedíció a jövő pedagógiájába minden botlása és útkeresése mellett is korszakjelző — a valóban sokoldalúan fejlett új ember nevelésének útját egyengeti.

Ma már nagyon sok helyen elsősorban a technikumok, szakközépiskolák felé tendál az általános iskolát végzett ifjúság, és a szülők igénye is gyakran ebbe az irányba mutat. Nincs már olyan egyoldalú, kiemelkedő társadalmi tekintélye a gimnáziumnak. Régen az úriember nevelésének egyetlen útja a gimnázium volt. Ma már nem gimnáziummal mérik az embert . . . Biztos, hogy a jövő középiskolai rendszerének tengelyében a szakközépiskola lesz. Természetes is: sem a társadalom, sem az egyén nem engedheti meg magának azt a luxust, hogy iskoláink hattól tizennyolc éves korig „általánosan" neveljenek, de semmire se készítsenek elő. A társadalom nem, mert az élet legkülönfélébb területeire a káder-képzés nem tizennyolc éves korban kezdődik, s az egyén sem, mert ritka az olyan ember, aki semmiféle hajlamot, érdeklődést, speciális irányulást nem árul el tizennyolc éves koráig. Az iskolarendszernek az élethez, a társadalom és az egyén igényeihez kell alkalmazkodnia. De ami természetes is, meg logikus is, az csak itt, a mi viszonyaink között lehet az; más társadalmak megmerevedett tradíciói nem engedik meg az ilyenszerű „beavatkozást" az iskolarendszerbe. Ott az a„természetes", hogy bizonyos vagyoni cenzuson felül a gyerek gimnáziumba megy, azon alul pedig szakmát tanul, akármi a társadalom érdeke, vagy akárminő a gyerek érdeklődése . . .

Mondjunk számokat egyetemeink, főiskoláink számának és hallgatólétszámának állandó növekedéséről, a dolgozók iskoláiról, saját magunkról, pedagógusokról? Mikor volt ebben az országban ennyi iskola, ennyi pedagógus, ennyi tanuló és ennyi tanulnivaló?

A neveléstudomány egyik új, fejlődőben levő ágában egyesek számszerűen is kimutatják, hogy oktatásügyünkre többet költünk, mint amennyi gazdasági fejlettségünkkel arányos lenne —, aránylagosan többet, mint amennyit úgynevezett művelt, gazdag nemzetek költenek. Szokás ezzel kapcsolatban bizonyos „túl-képzésről" is beszélni. Mi ennek a „túl-képzésnek" sokféle értelmét látjuk, annak ellenére, hogy sok problémát okoz, mégpedig nemcsak a népgazdaság szempontjából, hanem — átmenetileg — az egyén szempontjából is. Sokféle értelmét látjuk, különösen, ha a nevelőmunka intenzitása és eredményessége ezt a „túlképzést" nyomon követi . . .

Nevelés? Bizony, még nem tartunk ott, amikor „neveletlenek nevelnek neveletleneket", amin azonban most nem spontaneitást értünk, hanem a közös-

ségi nevelés logikáját, tudatos és tervszerű — jóllehet nagyrészt közvetetten irányított — nevelőmunkát, amelynél a közösség nem a pedagógus egyéni erőfeszítéseinek a helyszíne csupán, hanem élő, sőt szervezett dologi valóság. Hogy az egyén csak erős közösségben lehet azzá, ami, hogy minden képességének és szükségletének teljes, emberi kibontakozása csak a közösség közegében mehet végbe, ezt is — igazában — csak MAKARENKO óta tudjuk. S MAKARENKO is csak a szocialista építés talaján válhatott azzá, amivé vált: a szocialista pedagógia minden időkre érvényes klasszikusává.

Látszólag csak magunkról beszéltünk és magunkra gondoltunk, pedig a Nagy Októberi Szocialista Forradalom évfordulója van. A valóság azonban az, hogy ez az évforduló világtörténelmi fordulópont. Internacionális jelentőségű. Amikor magunkról beszéltünk, róla beszéltünk.

FALUDI SZILÁRD

BARA JÁNOS és LÉNÁRD FERENC

MUNKÁRA NEVELÉS – KÍSÉRLETI ISKOLA

Az iskolai oktató-nevelő munka sokrétűsége

A kommunista nevelés társadalmi célja: a tanulók személyiségének sokoldalú és harmonikus fejlesztése.

A feladat rendkívül bonyolult, hiszen az iskolai oktató- és nevelőmunkának számos elkülöníthető, önálló komponense (a pedagógus és a tanuló személyisége, az osztály tagjainak egymással és a pedagógussal való kapcsolata, az iskolai környezet, az oktatási eljárások stb.) egymással szoros, sokoldalú összefüggésben, kapcsolatban van. Ezeket a kapcsolatokat állandó mozgás jellemzi, amelyben az összetevők napról napra, óráról órára változnak, alakulnak, fejlődnek, vagy éppen stagnálnak.

Eredményes nevelést éppen ezért csak abban az esetben érhetünk el, ha a pedagógiai munkában, a nevelési gyakorlatban megszüntetjük az egyes tantárgyak közötti izoláltságot; ha igazi kapcsolatot létesítünk az egy osztályban tanító pedagógusok között — kiemelve az osztályfőnök vezető, irányító szerepét —; ha minden tanulóra kiterjedő összhangot teremtünk az osztályközösségen belül; ha kapcsolatot tudunk létesíteni az egész iskola oktatási és nevelési célkitűzéseinek szellemében a párhuzamos osztályok munkája között. Mindezek megvalósításához a nevelőtestület eszmei, politikai és pedagógiai egysége szükséges.

Az oktató-nevelő munka komplex jellegéhez még inkább hozzájárul az a tény, hogy a tanítási óra szerves, de bonyolult összefüggésben van a tanítási órán kívüli munkával, a napközifoglalkozással, a tanulószobai munkával, az ifjúsági mozgalom feladataival és tevékenységeivel, a szülői ház — a szűkebb és tágabb értelemben vett környezet — hatásaival. Mindezek együttesen teszik csak lehetővé, hogy oktató-nevelő munkánkat tudatosan és éppen ezért eredményesen végezhessük.

Koncentrált kutató-bázisok kiépítésének szükségessége

A pedagógiai munka folyamatának komplex jellege — a fejlesztés szempontjából — azt jelenti, hogy rendkívüli jelentőséget kap a pedagógiai tevékenységben szereplő tényezők közötti összefüggések vizsgálata. A folyamat dinamikus jellegéből adódóan az egyes részletek állandóan fejlődnek, alakulnak; ezért egymásra hatásukat, a fejlődés menetét, törvényszerűségeit értéküknek megfelelő körülmények között, megfelelő időtartamban kell vizsgálni ahhoz, hogy a pedagógiai törvényszerűségek a lehető legnagyobb mértékben felderíthetők és hasznosíthatók legyenek.

Egyetértünk KELEMEN LÁSZLÓval, aki a Társadalmi Szemle 1966. évi 3. számában megjelent tanulmányában a pedagógiai kísérletezés fontosságát emeli ki, és SZÉKELY ENDRÉNÉvel, aki a komplex pedagógiai kutatások megindítását

sürgeti. (Társadalmi Szemle 1966. évi, 10. szám, 45. oldal.) Valóban, a pedagógiai tapasztalatok tanulmányozása, elemzése és általánosítása önmagában nem elégséges. „Általános érvényű és igazolt törvényszerűségeket a pedagógiában is, éppen úgy, mint más területeken, elsősorban a tudományosan átgondolt kísérletek adhatnak." (KELEMEN, idézett tanulmány, 87. oldal). Ehhez egy oktatási intézményben koncentrált, tartalmilag többirányú, de azonos társadalmi és pedagógiai-pszichológiai koncepcióval bíró kísérletekre van szükség. A pedagógiai tevékenységre irányuló konkrét tudományos kutatómunka pedig magasabbfokú szervezettséget, önálló intézményt, kísérleti iskolát igényel.

Tanulmányunkban — a kezdeti három tanítási évben szerzett tapasztalatainkra támaszkodva — azt vizsgáljuk, hogy a kísérleti iskolának milyen feladatai vannak a munkára nevelés eredményesebb megvalósításában. Tapasztalatainkat a budapesti Arany János 12 évfolyamos kísérleti iskolában szereztük, az ott folyó tizennégy kutatási téma kidolgozása során. (Ezek — a pedagógiai pszichológia területéhez tartozó — kutatási témák az Országos Távlati Kutatási Terv 58. témaköréhez kapcsolódnak.)

Társadalmunkban a munka által történő nevelés eredményes megvalósítása legfontosabb nevelési céljaink egyike. A kiemelt fontosság magában hordja megvalósításának nehézségeit is. „Az épülő szocializmus gazdasági, társadalmi, ideológiai és kulturális fejlődését a maga sajátos eszközeivel hatékonyan elősegítő köznevelési rendszer kiépítése, e rendszerben az iskola és az élet, a tanulás és a termelőmunka helyes összekapcsolásának biztosítása nehéz, bonyolult feladat," —állapítja meg SZÉKELY ENDRÉNÉ fent idézett tanulmányában. Itt felhívja a figyelmet — igen helyesen — arra, hogy „csak ezen az úton oldhatjuk meg a felnövekvő ifjúság kommunista eszmei-politikai és erkölcsi nevelését, teljes emberré válásának, mindenoldalúan fejlett személyiséggé fejlődésének céltudatos, tervszerű és hozzáértő pedagógiai tevékenységgel történő, nagy hatásfokú befolyásolását" (45. oldal). SZÉKELY ENDRÉNÉ kiemeli, hogy az eredményes pedagógiai tevékenység feltárására irányuló kutatómunka csak abban az esetben vezethet eredményre, ha intenzív pedagógiai, gazdasági és munkatudományi, továbbá pszichológiai és munkalélektani komplex kutatásokat vesz igénybe. Ehhez a helyes megállapításhoz még hozzá kell tennünk azt is, hogy a kísérleti iskolában folyó pedagógiai-pszichológiai kutatómunka önmagában is komplex jellegű. Éppen ez az oka annak, hogy a közoktatás számára megalapozott, tudományos kísérletekkel igazolt pedagógiai törvényszerűségeket, megállapításokat nem lehet elszigetelt próbálkozások, a tapasztalatok általánosítása útján elérni, hanem csak olyan kutatóintézmény, mint a kísérleti iskola, bekapcsolásával.

A tanulói munkatevékenység vizsgálatának fontossága

Társadalmunk a munka társadalma. A munkára nevelés azt jelenti, hogy pedagógiai tevékenységünk eredményeképpen a jövő társadalma a munkát olyan életszükségletnek érezze, amely számára örömet és megelégedettséget, harmóniát biztosít elsősorban annak tudatával, hogy saját teljesítménye egyre eredményesebben járul hozzá a társadalmi fejlődéshez, előrehaladáshoz. Mindennek kulcsa a tanulói személyiség sokoldalú és harmonikus fejlesztése. A jövő nemzedéktől azt várjuk, hogy a lehető legeredményesebben vegyen részt a termelőmunkában. Ebből következik, hogy erre kell őket felkészíteni

az iskolai munka során, az iskolábalépés első napjától egészen addig a napig, amíkor elhagyják az iskolát és megkezdik a termelőmunkát. Ennek az alapgondolatnak részletesebb kifejtésére adnak lehetőséget kísérleti iskolánkban szerzett tapasztalataink.

A tevékenység és képesség dialektikája

A pszichológiában a „személyiség" elnevezést az embert jellemző pszichológiai tulajdonságok együttesének jelölésére használják. A nevelés számára alapvető kérdés, hogy hogyan alakulnak ki az emberben az őt jellemző tulajdonságok. A marxista pszichológia erre a kérdésre igen határozott és egyértelmű választ ad.

Nevezzük az ember fizikai, kémiai és biológiai tulajdonságait együttesen adottságoknak. Egyes kóros kivételektől (például gyógypedagógiai alanyoktól) eltekintve minden ember rendelkezik olyan adottságokkal, vagyis fizikai, kémiai és biológiai tulajdonságokkal, amelyek lehetővé teszik, hogy már a megszületésük utáni hónapokban környezetük hatására különböző tevékenységeket sajátítsanak el, ezekben a tevékenységekben egyre fejlettebb fokot érjenek el, és tevékenységeik hatására különböző személyi sajátosságok, különböző képességek fejlődjenek ki bennük.

A tevékenységek és képességek dialektikája azt tanúsítja, hogy a tevékenységek gyakorlása nyomán alakulnak ki az emberben a különböző képességek és a kialakult képességek már részt vesznek a további tevékenységek lefolytatásában. Így a számolási tevékenység gyakorlása kifejleszti a számolási képességet, az irodalmi művek kritikájának gyakorlása pedig kifejleszti a kritikai képességet irodalmi művekkel kapcsolatban.

A képességek kifejlesztésének egyetlen útja a tevékenységek gyakorlása

Ez a gyakorlás annál eredményesebb, minél korábbi életévben kezdődik. Az életkori sajátosság figyelembevétele csupán annyit jelent, hogy a különböző tevékenységek rendkívül bonyolult hierarchiáját a tevékenységek kialakítása, fejlesztése során nem hanyagolhatjuk el.

Ha a tanulók tevékenységeinek szerves egymásraépülését, ezek törvényszerűségeit figyelmen kívül hagyjuk, akkor nevelési eljárásunk eredménytelen. Az eredménytelenség magyarázatát azonban nem arra szoktuk visszavezetni, hogy helytelenül jártunk el a tanulók tevékenységrendszerének kifejlesztése terén. Ehelyett az egyszerűbb magyarázatot választjuk, az okot rendszerint a gyerekben keressük (a tanulók lusták, figyelmetlenek, fegyelmezetlenek stb.). Az eredménytelenség oka mélyebben van, ezt elsősorban a tanítási eljárásban kell keresnünk.

A munka, a tanulás és a játék a tevékenységek főbb megnyilvánulásai. Az életben mindegyik rendkívül változatos, és minőségileg is különböző formát ölthet. A munkatevékenység például annyiféle, ahány foglalkozás van. Más az esztergályos és más a kőfaragó munkája. Ismét más a tervező-építész és más a kiviteli terveket rajzoló munkája. Mindezekben a tevékenységekben közös vonás, hogy tevékenységeink által ismerjük meg környezetünket, a külvilágot, az objektív valóságot. A tevékenységeknek nemcsak megismerő funkciójuk van, hanem segítségükkel átalakítjuk, megváltoztatjuk környezetünket, a természetet és a társadalmat.

A munkára nevelés éppen azt jelenti, hogy a tanulókban nemcsak a megismerő tevékenység különböző formáit fejlesztjük ki, hanem ezekkel együttesen, összhangban kifejlesztjük a természetet és a társadalmat átalakító tevékenység természetes igényét, a cselekvésnek azokat a formáit, amelyek *a magasabbrendű termelőmunkához (mint fontos átalakító folyamathoz) közvetlenül vagy közvetve nélkülözhetetlenek.*

A munkára nevelés ezek szerint olyan személyiség kialakítását jelenti, amely alkalmas arra, hogy társadalmi méretekben a korszerű termelés megvalósításában és fejlesztésében részt vegyen. Ez a magyarázata annak, hogy miért kerül közoktatásunk és általában a szocialista oktatás középpontjába a munkára nevelés.

Munkaiskola vagy tanulóiskola + munkaoktatás?

Kísérleteink tapasztalatai mindinkább arról győznek meg bennünket, hogy a tanulók személyiségének sokoldalú és harmonikus fejlesztése csak abban az esetben valósítható meg társadalmi igényeinknek megfelelően, ha a fejlesztés középpontjában a tevékenységek, mégpedig *a megismerő tevékenység és a cselekvés együttes fejlesztése* kerül, különös tekintettel a tanulókban kialakítandó képességek rendszerére.

Ha a munkára nevelést a tevékenységek fejlesztése, a képességek kialakítása oldaláról nézzük, akkor a helyesen értelmezett „tanulóiskolát" azonosnak vesszük egy olyan intézménnyel, amely a tanulók megismerő tevékenységét fejleszti. Ennek egyoldalúságát olyan szervezéssel véljük kiküszöbölni, amely a „fizikai munka" megszerettetését heti több-kevesebb politechnikai óra mechanikus beiktatásával akarja biztosítani. Napjainkban, amikor éppen a korszerű termelés jellege és társadalmi célkitűzéseink következtében a fizikai és szellemi munka éles határa egyre inkább elmosódik, nem vezethet eredményre az a gyakorlat, amely *a termelőmunkát azonosítja a fizikai munkával és ezt a fizikai munkát iktatja be a tanulók tanrendjébe, vagyis a fizikai munkát „tantárgyiasítja" anélkül, hogy az összes tantárgyakat, vagyis a „tanulóiskolát" „munkásítaná".*

Ha a jövendő nemzedéket fel akarjuk készíteni a korszerű termelőmunkára, akkor nem járhatunk úgy el, hogy a „szellemi" munkát vagyis a tanulást „ízesítjük" a „fizikai" munkával. Csak egy módon járhatunk el! A tanulóiskola egészét kell „munkásítani"! A gyermekek, a tanulók tanulási tevékenységét munkatevékenységnek *is*, munkatevékenységét pedig tanulási tevékenységnek *is* kell tekintenünk. Ezen alapelv szerint kell kutatnunk, kísérleteznünk, változtatnunk a gyakorlaton, és ezek következményeképpen valósul meg a tanulóiskola és a munkaiskola magasabb szintézise.

A munkára nevelés eredményesen csak abban az esetben valósítható meg, ha a tanulók valamennyi tevékenységét, tevékenységeik lefolyását, intenzitását és minőségét, a tanulók teljesítményét, teljesítményeik értékelését a munkatevékenység érdekében fejlesztjük, alakítjuk. Az iskolai életben az alkotó munka szellemét kell létrehozni, hogy az iskolai munka valamennyi tanuló számára alkotómunka legyen. Megvalósítása iskolai életünk egészében lehetővé teszi a munka társadalmára jellemző marxista eszmék szellemében a tanulók személyiségének sokoldalú és harmonikus fejlesztését, az ifjú nemzedék előkészítését társadalmi feladataink megoldására.

Kísérleti-iskolai tapasztalataink alapján megállapíthatjuk, hogy a „munkaiskola" kialakítása igen bonyolult és sokrétű feladat. Ezt a feladatot csak abban az esetben oldhatjuk meg optimálisan, ha szem előtt tartjuk társadalmunk igényét a munkával, a termelőmunkával kapcsolatban és kidolgozzuk ennek követelményeit az iskolában folyó tanulói tevékenységek és tanulói képességek kialakítása szempontjából. A következőkben ennek néhány gyakorlati vonatkozását mutatjuk be.

Munkára nevelés: küzdelem a „hagyományos" eljárások ellen

A munkára nevelés korszerű megvalósítását a hagyományos eljárások rendkívüli mértékben megnehezítik. Erre példákat mutatunk be az alábbiakban.

Kezdjük a tanítási óra kihasználtsági fokával. A tanítási óra negyvenöt perce csupán egyetlen egy célt szolgálhat. Ez a cél a tanulók, mégpedig *az egy osztályba járó valamennyi tanuló* különböző tevékenységegyüttesének tervszerű és módszeres fejlesztése. Ebből a megállapításból következik, hogy az osztályban lévő valamennyi tanuló tevékenységét nem képes fejleszteni az az eljárás, amely az osztályba járó összes tanulót, az óra negyvenöt perce alatt, folyamatosan és hangsúlyozottan önálló munkával nem foglalkoztatja. (A puszta figyelmet nem tartjuk igazi tevékenységnek, önmagában ugyanis a tanulók részéről jelentős passzivitást leplezhet, sokszor éppen az erélyes „figyeljetek" felszólítás nyomán.)

A munkára nevelés szempontjából a tanítási óra egészében kell biztosítani, hogy valamennyi tanuló egyéni alkotó tevékenységét, alkotó munkáját kifejthesse, gyakorolhassa. Ez annyit jelent, hogy a tanítási órán ne legyen „üresjárat", amelyekben csupán néhány tanuló tevékenykedik. Előfordul az is, hogy egyes szakaszokban igazi tevékenységet egyetlen egy tanuló sem fejt ki.

Szokásos eljárás a tanítási óra elején a tanulók ismereteit kitapintó konkrét kérdéseket feltenni. A kérdéseket ilyenkor az egész osztály kapja, a pedagógus ezután felszólít egy tanulót, hogy válaszoljon. Ez az eljárás a tanulók többségét passzivitásra neveli, mert igen hamar megtanulják, hogy sorra kerülésüknek kicsi a valószínűsége. S ha mégis felszólítják, ezt csupán kellemetlenségnek tekintik. A „feleltetés" végeztével feloldódik az óra eleji szorongás, az osztály nagy része alig leplezett passzivitásba merül, szellemi és fizikai tétlenségben „figyel" a tanár magyarázatára.

Ha nem egy tanulót szólítunk fel, hanem azt az eljárást vezetjük be, hogy a feltett kérdésekre valamennyi tanuló írásban válaszol, akkor már egészen más a helyzet. Tegyük fel, hogy egymásután öt kérdést adunk az osztálynak. Egy tanuló felolvassa a válaszokat és ezzel egy időben valamennyi tanulónak meg kell győződnie arról, hogy helyesen válaszolt-e vagy sem. Ez az eljárás kiküszöböli annak lehetőségét, hogy szóbeli válaszadás esetén ne csupán a felszólított tanuló gondolkozzék, és ő is csak abban a pillanatban, amikor a nevét hallja.

Másik példa. Hagyományos eljárás az általános iskola felső tagozatában és a középiskolában számtanórákon, hogy egy tanuló dolgozza ki a táblán a feladatot, a többi pedig vele együtt a füzetébe írja ugyanazt. Nem haladhatnak sem gyorsabban, sem lassabban, mint a táblánál dolgozó tanuló, nem választhatnak munkájukban másféle megoldási eljárást sem. Ezek a megkötések eleve lehetetlenné teszik az osztályba járó valamennyi tanuló alkotó munkatevékeny-

ségét, másolásra, személytelen utánzásra szoktatják őket. Ha az osztályba járó valamennyi tanuló a példa kidolgozását önállóan végezné el és elismerésben részesítenénk azokat, akik a példát nem a sablonos eljárással oldják meg, akkor ezzel fejlesztenénk a tanulók alkotó tevékenységét.

Harmadik példa. Közismert, hogy a tanulók helyesírása kívánnivalókat hagy maga után. Az az országos tapasztalat, hogy a helyesírás tanításával, gyakorlásával nem áll egyenes arányban a helyesírás javulása. Kb. 25 ezer tanuló írásbeli munkájának átnézése alapján mondhatjuk ki ezt a megállapítást. Véleményünk szerint a tanulók helyesírásának javítása, fejlesztése szoros kapcsolatban van a munkára neveléssel. Erre a *Tanulmányok a neveléstudományok köréből, 1959* című kiadvány 244—245. oldalain mutattunk példát. Ezt a gondolatot továbbépítve kísérleti úton vizsgáljuk, hogy a munkára nevelés egyik fő eszköze, az önértékelés fejlesztése milyen mértékben segíti elő a helyesírás javítását. A kísérleti eljárás a következő: a tanár az írásbeli dolgozatokban található helyesírási hibákat nem javítja ki, hanem ezek számát tünteti fel a dolgozat alján. Például 11 hh. (11 helyesírási hiba). A tanuló maga keresi ki a 11 helyesírási hibát és végzi el a javítást is. A tanuló így a hibák önálló megtalálása és kijavítása útján saját maga is meggyőződhet arról, hogy javult-e a helyesírása, vagy sem. Ha a tanár javítja a hibákat, a tanulót ez az eljárás megfosztja attól, hogy objektív adatok alapján értékelhesse önmagát, felmenti a hibák megkeresése, ellenőrzése és önálló javítása alól. A helyesírás javításával kapcsolatos kísérlet részletes ismertetése most nem feladatunk.

Ha valamennyi tanuló önállóan dolgozik, akkor a pedagógusnak alkalma nyílik jelzéseket kapni az osztály tudásáról, teljesítményéről. Azt is mondhatjuk, hogy ezzel az osztálymunka „visszacsatolásának" optimális formáját valósíthatjuk meg, a pedagógus tudomást szerezhet arról, hogy valamilyen eljárása milyen hatást váltott ki az osztály valamennyi tanulójában. „Visszacsatolás" van a hagyományos tanítási órán is. Ilyenkor a pedagógus csak néhány tanuló teljesítményéről kap visszajelentést. Ezek a teljesítmények nem azonosak, és éppen ezért nem összehasonlíthatók.

Újabban a visszacsatolást gépesített formában látják biztosítottnak. Lehetséges, hogy a regisztrálás szempontjából a gépesítés előnyösebb. Kísérleti iskolai tapasztalataink azt igazolják, hogy az osztályméretű visszacsatolás még a gépesítés bevezetése előtt is megoldható. Általános iskolai kísérleti történelemtanításunk keretében megvalósítottuk az osztály valamennyi tanulójával kapcsolatban a visszacsatolást nemcsak az otthoni felkészülés tekintetében, hanem a tanítási órák hatását is visszacsatolásszerűen állapíthattuk meg magán a tanítási órán és a nagyobb egységek befejezése alkalmával. „Visszacsatolás" nélkül munkára nevelésről nem beszélhetünk, mert nem áll módunkban valamennyi tanuló egyéni teljesítményéről rendszeresen, azonos időpontban tudomást szerezni és így nem is lehetséges munkájuk mennyiségét és minőségét érdemben és főként fejlődési folyamatában értékelni.

A kollektíva ereje a munkához való viszony alakításában

Az oktató-nevelő munka a tanulói tevékenység hatásosságát igen nagy mértékben növeli, ha az osztálykollektíva erejét összhangba tudjuk hozni az egyéni erőfeszítéssel, az egyén produktivitásának korlátlan fokozásával. Meg kell teremtenünk éppen a munkára nevelés érdekében az egyéni és a kollektív munkafolyamat dialektikus egységét. Ezen azt is értjük, hogy az egyéni telje-

sítményt mindig az egész osztály kísérje figyelemmel, nem formálisan, hanem tevékenységet igénylő módon. Ezt már az általános iskola első és második osztályában, a kísérleti számtantanítással kapcsolatban sikerült megvalósítanunk. A tanulóknak más és más fogalmakat tartalmazó szövegeket kellett szerkesztenünk a táblára felírt számtani összefüggésekhez. A szövegeket úgy kellett megfogalmazni, hogy egy tanítási órán belül ugyanazok a fogalmak kétszer ne ismétlődjenek. Ennek ellenőrzése az osztálykollektíva kötelessége. A kísérleti tanítás során kiderült, hogy az általános iskola első osztályos tanulói is képesek az elhangzott legkülönbözőbb megszövegezéseket az egész óra időtartamában figyelemmel kísérni, emlékezetben tartani és az elkövetett hiba észrevételét azonnali felállással jelezni. Az ilyen ellenőrző tevékenység gyakorlása ennek a tevékenységnek, vagyis az ellenőrzésnek megfelelő képesség kialakítását segíti elő. Ezzel egy időben éppen a kollektíva ereje lehetővé teszi azt, hogy a tanulók a szövegek megfogalmazása alkalmával igen gondosan ügyeljenek arra, hogy hibát ne kövessenek el. A kísérleti tanítás során előfordult, hogy a tanulók több órán keresztül nem hibáztak. Ilyenkor a tanítónő fogalmazott hibás szöveget, a tanulókollektíva ellenőrző tevékenysége ebben az esetben is kitűnően működött.

Helytelen minden olyan eljárás, amely az egyes tanuló egyéni erőfeszítését az osztály-keretek részekre bontásával igyekszik „növelni". Minden munkatevékenység ugyanis kivétel nélkül mindig egyéni erőfeszítést igényel. *A kollektívának az a szerepe, hogy az egyéni erőfeszítést, az egyéni munkateljesítmény mennyiségét és minőségét javítsa és azt — kooperációban az egyénnel — ellenőrizze.*

Táblázat

A tanuló neve	1966. III. 24.	III. 26.	III. 28.	III. 31.	IV. 14.
Cs. T.	7	6	5	4	3
Cs. D.	10	12	6	6	7
D. M.	7	5	4	3	3
D. A.	5	5	4	3	3
F. A.	—	15	12	—	—
F. J. Cs.	4	11	—	6	5
F. E.	14	13	11	10	7
F. K.	—	12	—	—	—
G. A.	10	7	5	5	5
G. Zs.	10	9	6	7	6
Gy. Á.	6	9	5	6	4
K. E.	6	7	5	4	4
M. J.	10	12	5	4	3
M. M.	7	5	—	—	7
M. Zs.	6	6	6	6	5
M. I.	4	8	7	—	7
O. L.	5	5	4	3	3
Ó. Sz. S.	10	9	9	9	8
P. Z.	8	9	6	5	6
S. I. P.	10	15	11	10	9
Sz. G.	6	6	5	5	4
Sz. B.	10	11	11	6	8
Sz. D.	10	6	5	4	4
T. K. A.	5	5	3	3	3
V. J.	8	9	7	6	7
Sz. G.	11	9	6	6	4
V. I.	10	9	7	8	8

Az osztálykollektíva erejét igazolják az 1. sz. táblázat adatai. Az általános iskola második osztályába járó tanulók feladatmegoldásának időtartamát mutatja be. Szorzási és osztási feladattal kapcsolatos 24 variációt írtak le a tanulók.

Az Arany János 12 évfolyamos kísérleti iskola második osztályos (7—8 éves) tanulóinak munkája. A táblázat szorzás és osztás feladattal kapcsolatban felírható 24 variáció kidolgozási idejét tartalmazza percekben. Nem adtunk utasítást, hogy gyorsan dolgozzanak. Aki feladatával készen volt, annak feladatlapjára a tanítónő ráírta a munkavégzés időtartamát. Pusztán ennek a ténynek észlelése elegendő volt ahhoz, hogy a tanulók teljesítményét megnövelje olyan mértékben, ahogyan az a táblázatban is látható. Az osztálykollektíva erejét az mutatta, hogy az osztályban minden szervezés nélkül versengés alakult ki. Ebben a versengésben az osztály valamennyi tanulója pontosan megismeri társai és saját képességét és teljesítményét. Ez a nyilvános, napról napra visszatérő kollektív kontroll kimutatható mértékben fokozza a tanulók teljesítményét.

A tanulók személyiségének fejlesztését igen nagy mértékben fokozza a közösség ereje azzal is, hogy a tanulók számára lehetőség nyílik egymás nézetének, felfogásának, véleményének megvitatására. Az ötödik osztályban folyó kísérleti történelemtanításunkban a tanulók minden egyes óra anyagához gondolkodtató kérdéseket kaptak. A kérdésekre otthon írásban válaszoltak. A tanítási óra negyvenöt percében lehetőség nyílt számukra, hogy a tanítási óra anyagának biztos ismeretében bekapcsolhassák más úton — a rádió, televízió, olvasmányok stb. által — szerzett ismereteiket és ezeket az osztály fóruma előtt megvitathassák. Természetes, hogy a vitában helytelen nézetek, hibás ismeretek is előbukkantak. Ezeket az osztály vagy a tanár kijavítja. A hibák elkövetése azonban ennek az eljárásnak keretében nem járt büntetéssel, rossz osztályzat adásával.

„Felelni" félelem, szorongás nélkül!

A tanulásnak munkatevékenységként történő felfogása lehetővé teszi, hogy a szorongást, a félelmet és mindazokat a káros tényezőket kiküszöböljük, amelyek az iskolai élet szokásos velejárói. A hagyományos tanítási eljárás során a tanulók otthon felkészülnek és felkészülésükről másnap vagy később számot adnak. A beszámolás csupán egyszeri, az értékelés „megfellebbezhetetlen" osztályozás formájában történik.

Ha az oktató-nevelő munka egészét a munkára nevelés szemszögéből nézzük, akkor számunkra nem csupán a tanulók teljesítménye fontos, hanem talán legfontosabb az a tevékenységi folyamat, amely *a tanulót elvezeti a teljesítményhez.* A helyzet a sporthoz hasonlítható. A sportteljesítmények ugyan szerves részei a sporttevékenységnek, de a sportoló számára időben is, munkában is igen jelentős szerepet tölt be az edzés, a felkészülés, hiszen ettől függ a teljesítmény. Nekünk, pedagógusoknak is elsőrendű fontosságú kell hogy legyen az az „edzés", amely az iskolai munkában a tanulók tanulásával, felkészülésével, a tudás elsajátításával jellemezhető. Világosan kell látnunk, milyen akadályokba ütköznek a tanulók ismereteik elsajátítása és alkalmazása folyamán, hogy problémáik megoldásában hatékonyan segítségükre lehessünk. A tanulók teljesítményének osztályozása csak abban az esetben segíti elő fejlődésüket, ha az osztályozás időpontjában a tanuló maga is meg van győződve arról, hogy

az „edzés" időszakában nem járt el kellő gondossággal. Igen sajnálatos, hogy az oktató-nevelő munka hagyományos eljárásai nem adnak lehetőséget arra, hogy a tanulók, az osztály valamennyi tanulójának „edzési" tevékenységéről adatokat szerezhessünk. Ez a fő oka annak, hogy a feleltetés és osztályozás félelmet, idegességet vált ki tanulóinkban és talán nem túlzás, ha azt mondjuk, tanárainkban is. A rossz osztályzatok ugyanis a tanári munka eredménytelenségét mutatják, és ez magától értetődően negatív hatást gyakorol a tanárok személyiségére.

A szorongás és a félelem kiküszöbölése nemcsak azért társadalmi igény, mert ezzel a tanulók teljesítményét növelhetjük, hanem elsősorban azért, mert ezzel a szocialista szellemű munka megvalósítása érdekében felszabadult, félelemmentes munkalégkört kell teremtenünk tanítási óráinkon. Ezzel a tanulók munkakedvét, személyiségét hathatósabban fejleszthetjük, és így megfelelőbb módon előkészíthetjük őket arra, hogy ugyanezt a felszabadult munkalégkört teremtsék meg maguk körül felnőttkorukban is.

A munkára nevelés lényege, mint az előbbiekben több példával is szemléltettük, a munkát a munkán keresztül megszerettetni. Az alkotás lehetősége szinte valamennyi tanítási órán, a természetes, szükségszerű tévedések szabadsága, az ön- és kölcsönös kontroll együttese a legnagyobb motiváló erő. Csak ezzel tudjuk biztosítani a tanulók számára a megfelelő motivációs bázist, amelynek alapján a tanulók a tanulást, és ezzel együtt valamennyi munkatevékenységet megfelelő kedvvel, lelkesedéssel öntevékenyen végzik. Csak ebben az esetben ragadja magával az osztály valamennyi tanulóját a „munka láza". Az egyik kísérleti számtanóránkon az általános iskola második osztályában az egyik tanuló sírva fakadt, mert a számtanórán őrá nem került sor: ő már nem mondhatott szöveges példát a táblára írt számtani összefüggésre. A tanítási óra hangulatát a tanulók érzelmi hozzáállása szempontjából teljesen meg kell változtatnunk. El kell érnünk, hogy a tanítási óra negyvenöt percében maximális aktivitással vegyenek részt a tanulók, s ez — mint tapasztalataink mutatják — elérhető.

A munkaoktatás kutatása iskolánkban

A munkára nevelés hasznát nemcsak a tanítási órán tapasztalhatjuk, hanem — hasonló eljárás alkalmazása esetén — a gyakorlati foglalkozások alkalmával is. A kísérleti iskolában külön eljárást dolgoztunk ki arra vonatkozóan, hogy a gyakorlati oktatás, a gimnáziumi kétórás foglalkozás keretében hogyan valósítható meg a tanulók személyiségformálása. A kísérleti eredményeknek széleskörű publikálása szükséges lenne nemcsak pedagógusaink tájékoztatására, hanem azért is, mert hazánkban ez év őszére tervezik a szocialista országok negyedik nemzetközi politechnikai szemináriumát. A kísérleti iskolában dolgozó egyik tudományos munkatárs az iskola műhelyfőnökével olyan szellemben alakította ki a gimnáziumi kétórás gyakorlati oktatást, amely megfelel az egész iskola „munkaiskolává" való átalakításának.

A tanuló és a pedagógus munkája

A kísérleti iskolában szerzett tapasztalataink, kutatásaink alapján néhány gondolatot közöltünk a munkára neveléssel kapcsolatban. Nem volt feladatunk kísérleti iskolánk egész tevékenységéről átfogó képet adni, minthogy itt tizen-

négy kutatási téma vizsgálata folyik. Reméljük, hogy ezek a — több évre tervezett — kutatások hozzájárulnak az iskola igazi „munkaiskolává" alakításához.

Befejezésül csupán egy gondolatot vetünk fel.

Tanulóink munkára nevelése csak abban az esetben lehet eredményes, ha pedagógusaink a munkára nevelés egész folyamatát átérzik, tudatosítják és tanítási gyakorlatukban alkalmazzák. Mit jelent ez?

Minden tevékenység, köztük a munkatevékenység eredményes lefolytatása csak abban az esetben lehetséges, ha megfelelő motivációs bázist építünk ki. Ez a motivációs bázis biztosítja a tanulók számára a tanulási tevékenységhez, a pedagógusok számára pedig a tanítási tevékenységhez a lendületet, a munkakedvet, a lelkesedést. Meggyőződéssel állíthatjuk, hogy az igazi pedagógus számára legbiztosabb motivációs bázis: tanítási munkájának eredményessége. A tanítás eredményességét — véleményünk szerint — az biztosítja, ha a tanulást munkatevékenységnek fogjuk fel és az eredményes munka feltételeit, a teljesítményhez vezető utat biztosítjuk és nem csupán magát a teljesítményt kérjük számon ridegen, mereven, könyörtelenül.

Mindehhez az szükséges, hogy a pedagógusok a szakmai ismeretek mellett (és azon túl is) ne csupán tudatosítsák, hanem a gyakorlatban alkalmazzák a munkára nevelésnek azt az alapelvét, hogy a munka, a teljesítmény kiváltotta öröm, az egyre jobb teljesítményre törekvés hajtóereje, és így elősegíti a tanulási munkát. Elhanyagolása pedig eleve megakadályozza tanulóinkat abban, hogy eredményesen dolgozzanak, megakadályozza pedagógusainkat abban, hogy napról napra élvezhessék az örömteljes munkavégzés gyümölcseit.

Az igazi munkára nevelést csak olyan pedagógus személyiség végezheti, aki lelkesedéssel sugározza a szocialista munka és haza szeretetét; az ilyen mindennapos munka az igazi emberismerettel párosult pedagógiai tevékenység.

Янош Бара и *Ференц Ленард*

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ – ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ШКОЛА

Авторы подчеркивают необходимость единства педагогических воздействий. Для этого они считают желательным начать комплексные педагогические исследования, создать исследовательские базы, экспериментальные школы, в которых можно было бы вести концентрированные исследования в разных направлениях по содержанию. Они знакомят с трехлетним опытом, приобретенным в своей экспериментальной школе — двенадцатилетке. Подчеркивают, что самым эффективным способом развития способностей является упражнение разных видов деятельности, совместное развитие познания и действия. В интересах этого они считают необходимым, чтобы учебную деятельность расценивать как труд, так же как и труд можно считать учебной деятельностью (синтез учебной и трудовой школы). В своей практике они достигают того, чтобы каждый ученик на уроке совершал индивидуальную творческую деятельность, и чтобы как учитель так и ученик сразу информировались об эффективности деятельности. Обеспечиваются интенсивный контроль классного коллектива и ответ без страха. Таким образом они считают возможным достичь оптимальный результат у учеников. Эффективность обучения на таких основах в работе иллюстрируется примерами.

Bara, János — Lénárd, Ferenc

EDUCATION TO WORK — EXPERIMENTAL SCHOOL

The authors emphasize the necessity of homogeneous pedagogical impacts. In the interest of such they present the suggestion that comlex pedagogical research work should be started, and research bases and experimental schools should be established, where concentrated experiments could be conducted in various fields. They set forth their own experience obtained during 3 years in their 12-class experimental school. They point out the most efficient way of developing talents consists in exercising the activities, in a simultaneous development of cognitive activity and action. Therefore they suggest that learning activity should be qualified as work, just as also work may be qualified as a learning activity (synthesis of school education and work-study system). In their practice they have achieved that every pupil accomplishes individual creative activity during class, and that teachers and pupils alike are immediately informed about the results of their activity. They ensure an efficient control activity of the form as a community and responses without anguish, hoping to obtain in this way an optimum performance of the pupils. The efficiency of learning on this basis is demonstrated by examples.

KISS JÓZSEF

MUNKAMÓDSZEREINK A TÖRTÉNELEM SZAKKÖRBEN

„A mi korunk alkotó szellemű, törekvő kor, a gondolat és a kezdeményezés felvirágzásának a korszaka. Ez a kor megköveteli azt is, hogy új módon oktassuk, készítsük fel az ifjú nemzedéket az életre . . . Itt az ideje, hogy kiszélesítsük az ifjú nemzedék, a tanuló ember látókörét. Hiszen ennek az embernek sokkal, de sokkal bonyolultabb és gazdagabb világot kell agyában és szívében elraktároznia, mint amennyit valaha is megköveteltek az iskolásoktól"[1], írja L. Zankov akadémikus didaktikai tanulmányát értékelve a Narodnoje Obrazovanyije szerkesztősége. Ebben az összefüggésben lássuk a munkamódszereket is!

Kezdő történelem szakkörünk szervezésének neveléslélektani motívumait, továbbá a szakköri foglalkozások cél- és feladatrendszerét felvázolva, igyekeztünk kiemelni, hogy lépcsőzetesen emelkedő és magasabb színvonalú eredményeket csak a követelmények fokozatos — ez esetben a legtehetségesebb tanulóink igényeihez igazodó — felépítése útján érhetünk el a szakköri munkában. Mi sem természetesebb, ez a törekvésünk a szakköri munka irányításában csak akkor válik fogható valósággá, ha a szakkör vezető tanára szinte egyenrangú munkatársként vesz részt a kollektív munkában. Ez az aktív részvétel azonban a munkaszervezés és a munkafolyamat különböző szakaszaiban és fázisaiban a sajátos munkamegosztáson belül más és más formában jut kifejezésre.

Ilyen szempontból a kezdő fokú szakkör egyéves munkafolyamatának három szakaszát, az egyes foglalkozások munkamenetének pedig szintén három fázisát különböztethetjük meg.

Az egyéves munkafolyamat *első szakasza* általában az előző tanévvégi beiskolázástól az új tanév szeptemberének végéig tart. Igen alapos tájékozódás és információs anyag birtokában kell megszerveznünk a történelem szakkört. Ebben a szervező munkában feltétlenül támaszkodnunk kell az érdekelt osztályfőnökök és szaktanárok közvetlen segítségére, valamint a más szakkörvezető tanárok közvetlen és kollégiális együttműködésére. Ebben az első szakaszban kell felvázolnunk a szakkör munkatervének főbb körvonalait, s az előzetes megbeszélések során itt kell tájékozódnunk az anyagi és a technikai felszerelések biztosításáról[2], a jelentkezett tanulók lehetőségeiről, tematikai érdeklődésükről, a különböző tevékenységformák iránt mutatkozó igényeikről. Mindez a szakkörvezető tanár részéről rendkívül sok tapasztalatot, hozzáértést, gyakorlati érzéket, sokoldalú felkészültséget és közvetlen, bátorító aktivitást igényel. Az előkészítés és a szervezés menetében már az is kiderül, hogy kik lesznek a legalkalmasabbak a szakkör ifjúsági vezetésére. Bár előfordult már olyan helyzet is, hogy akik a szervezés és az előkészítés során rendkívül mozgékonyak, tevékenyek és leleményesek voltak, az elmélyültebb és magasabb

igényű feladatmegoldásokban már nem tudtak példát mutatni. Ezért a vezetőség kiválasztásában is feltétlenül a szakköri kollektíva részvételére és javaslataira kell támaszkodnunk. A vezető tanár legközvetlenebb részvétele szempontjából még ehhez az első szakaszhoz számíthatjuk az alakuló szakköri összejövetel lebonyolítását is. Itt kerül megválasztásra a szakkör ifjúsági vezetősége (szakköri titkár, szakköri jegyző, két szertáros, két évfolyamfelelős és a négy munkacsoport vezetője).

Kezdő fokú szakkörünkben a következő négy munkacsoportot alakítottuk meg:

a) kutatói és előadói munkacsoport,
b) újság és folyóirat ismertető csoport,
c) mozgalmi-szervezési munkacsoport,
d) technikai és szertárfejlesztő munkacsoport.

E csoportok együttes és harmonikus foglalkoztatása igen sokrétű és körültekintő szervezőmunkát igényel. Az alakuló összejövetelen mind a négy csoportba egyenként 5—6 tanuló jelentkezését kértük azzal a feltétellel, hogy az egyes munkacsoportok személyi összetétele a tanév folyamán a munkatervi igényeknek megfelelően több ízben módosulhat. Tehát — akik jelenleg például a kutatói és előadói munkacsoportba jelentkeztek, esetleg néhány hónap múlva átadják helyüket pl. azoknak, akik jelenleg a mozgalmi-szervezési csoportba jelentkeztek stb. — A technikai és a szertárfejlesztő munkacsoport folyamatos produktív munkájára azonban a tanév folyamán mindig számítunk, mivel e csoportba a legfejlettebb technikai készségekkel rendelkező tanulók jelentkeztek, bár kutatói és előadói feladatokat ők is vállalhatnak, sőt a megbeszélésekben, vitákban mindig részt vehetnek. Ez a szervezeti javaslat egyöntetű helyeslésse! találkozott.

A tanári irányítás, szervezés és aktivitás szempontjából *második szakasznak* foghatjuk fel azt az időszakot, amelynek kezdetét az első munkatervi téma részfeladatainak kollektív meghatározása jelzi, végét pedig az első félévi eredmények, tanulságok, valamint a második félévi munkamódszerek javítására irányuló javaslatok összegezése határolja. Ebben a szakaszban ismerkednek meg a tanulók a kollektív munkastílus és a vezetés követelményeivel. A kutatási problémák és a részfeladatok körvonalainak meghatározásában döntő szerepet kell vállalnia a tanárnak. Ebben a szakaszban jó néhány esetben még a megbeszélés és a vita közvetlen vezetését is vállalnunk kell, példát kell mutatni a kritika és a helyes önkritika alkalmazására, a helyes szemléltetés különböző módszereire stb. Olyan vezetési gyakorlatot, olyan munkalélektani klimát kell kialakítani a vezetésen belül is, hogy minden szakköri tanuló őszintén, bátran, elfogultságtól mentesen véleményt mondjon, s aktívan bekapcsolódjék a megbeszélés, a vita menetébe. Már a munkatervi témák felbontása során is gondolnunk kell arra, hogy valamennyi munkacsoport komoly részt vállalhasson a problémák megoldásában. Nem sok leleményesség és találékonyság kell ehhez. Pl. „India a kincsek és mítoszok földje. Manu törvénykönyve és a kasztrendszer vonásai. A „Hopp Ferenc Kelet-ázsiai Múzeum" szemléje" című munkatervi téma feldolgozása során a kutatói és előadói munkacsoport négy — egyenként 15—15 perces—kiselőadást tartott; a folyóirat ismertető csoport képes illusztrációkat és riportokat mutatott be a régi és a mai India életéről; a mozgalmi-szervezési csoport tagjai előzetesen megtekintették a múzeum anyagát és előkészítették a szakkör kollektív látogatását egy vasárnap délelőttre; a szertárfejlesztő csoport pedig elkészítette az ókori India nagyméretű

térképét epidiaszkop segítségével, más esetben pedig képes falitablót készített vagy éppenséggel filmet vetített.

E sokrétű munkafeladat nyilvántartása, szabályozása és irányítása ezen a fokon is a szakköri vezetőség feladata, de a vezető tanár mint egyenrangú munkatárs vesz részt e munkálatokban, számontartja és értékeli a kollektív és az egyéni teljesítményeket. Ebben a mintegy féléves szakaszban az ifjúsági vezetés fokozatosan több és több önállóságra tesz szert a gyakorlás és a tanári irányítás segítségével.

A *harmadik szakasz* a második félévre esik. Itt még sokkal nehezebbé válik a szakkörvezető tanár irányító munkája. A szakkör vezetőségével való előzetes megbeszélés során összegezik az első félévben elért eredményeket, értékelik a munkacsoportok teljesítményeit, megállapítják a vezetésre vonatkozó módszerbeli tanulságokat, s így felkészülnek a második félévi munkatervi feladatok pontosabb meghatározására. Majd közösen megbeszélik az értékelő beszámolót, a munkacsoportok vezetői és minden tagja elmondja véleményét, tapasztalatait és további igényeit a kollektív és az egyéni munka stílusának fejlesztése érdekében. Végül a szakkörvezető tanár hozzászólása után a szakköri titkár összegezi a tapasztalatokat és határozatokat javasol a következő félévi munka módszereivel kapcsolatban. A szakkörvezető tanár ebben a szakaszban sem mondhat le a munkatervi tematika felbontásában való közvetlen részvételéről, az egyes részfeladatoknak az igényeknek megfelelő, pontosabb körülhatárolásáról, mert csak így kerülhető el bizonyos maximalizmus vagy éppenséggel minimalizmus a munka tartalmának körvonalazásában. De szükség van erre azért is, mert a történelem szakkör távlati céljainak megfelelően éppen a szakkörvezető tanár látja legvilágosabban a megvalósítandó pedagógiai (oktatási, nevelési és képzési) feladatok rendszerét, ezek összefüggéseit és kölcsönhatásait. Éppen ezért megalapozatlan és komolytalan minden olyan elképzelés, miszerint egy jó középiskolai történelem szakkörben nincsen szükség tanári vezetésre, irányításra és ellenőrzésre, mert az ifjúsági kollektíva mindezt egymaga is jól megoldja. A gyakorlat azt mutatja, hogy a vezetésnek, az irányításnak és az ellenőrzésnek mindkét tényezőjére és forrására egyaránt szükség van. Csak ezen az úton lehet fokozni az eredményeket.

Az egyes szakköri foglalkozások munkamódszerei

Munkamódszereink kialakításában egyrészt az az elvi célkitűzésünk vezetett, hogy szakkörünknek egyszerre kettős fő feladatot kell megoldania: erős, alkotó közösséget nevelni, s ezen belül az átlagon felül tehetséges tanulók kollektív alkotó-tevékenységét fokozni; másrészt az az elvi álláspontunk irányított, hogy a történelem szakköri munkamódszerek tartománya egyaránt magában foglalja a vezető tanár és a szakköri vezetőség didaktikai tevékenységének célszerű eljárásait, valamint a szakköri tanulók kollektív alkotó-tevékenységének munkaeljárásait.[3] Adott körülmények között tehát ezek az elvi megfontolások arra is utalnak, hogy mennyiben különbözhetnek a szakkörben alkalmazott munkamódszerek a tanítási órákon alkalmazott módszerektől. Elvileg annyi lényeges különbséget lehet felfedezni, annyi sajátos módszert alkalmazunk, ahány sajátos célkitűzés és szervezési feltétel különbözteti meg a szakkört a tanítási órától. Viszont a korszerű tanítási óra sem nélkülözheti például a kollektív ismeretszerzés és ismeretfeldolgozás módszereit, itt is az a cél, hogy a legjobbak szinte egyenrangú munkatársaivá váljanak a vezető tanárnak.

Anélkül, hogy a tanítási óra munkamódszereit külön kiemelnénk, csupán annak felvázolására szorítkozunk, hogy a szakkörben melyek azok a munkamódszerek, amelyek a fenti célkitűzések megközelítését a legjobban elősegítik. Általában olyan munkamódszereket választunk, amelyek alakalmasak:

a. olyan alkotó ismeretszerzésre, amely a kutatómunkához szükséges jártasságok, képességek és készségek növekedését elősegíti, s a tudomány továbbfejlesztésének igényét érleli,

b. az elmélyült egyéni alkotómunka kollektív ösztönzésére,

c. az eszmei, erkölcsi, világnézeti tartalom sokoldalú feltárására,

d. az eredmények alkotó jellegű és társadalmilag szükséges felhasználására.

A szakköri munkamódszerekben tehát komplex módon kapcsolódnak össze egyfelől az aktív ismeretszerzés didaktikai mozzanatai, másfelől pedig a tudományos kutatáshoz szükséges aktív módszerek munkamozzanatai. Ez az új koncepció új motívumokkal gazdagítja mind a szakköri ismeretfeldolgozás, mind a szakköri kutatómunka fejlődési irányát. S mivel „a szakköröknek a kutatómunka irányában kell fejlődniök"[4], s bizonyos mértékig a tudományos kutatómunka módszereivel is meg kell ismertetnünk tanulóinkat, ezért a szakköri foglalkozások munkamódszerei is jóval összetettebbek.

A közvetlen szakköri foglalkozások módszereinek munkamozzanataiban a legelsők között kell megemlítenünk *a problémaalkotás* mozzanatát. Gondolkodás-lélektani szempontból a problémalátás, a problémafelismerés és a problémaalkotás önmagában is rendkívül összetett tevékenység, pedagógiai szempontból nagyfokú előrelátást és felelősséget igénylő mozzanat, tudományos kutatói igényeket tekintve pedig — magasabb szinten — új, tudományos eredmények elérésére buzdító motívum. Miután a problémaalkotáshoz vezető gondolkodási műveletek bonyolult útját — egy-egy adott történelmi téma területén belül — a tanulók önállóan még nem járhatták végig, ezen az úton el kell indítanunk őket, ezért a szakkörvezető tanárnak ebben a mozzanatban rendkívül fontos szerepe van. Kezdő fokú történelem szakkörben is igen komoly elmélyülést, tudományos és szakmai tájékozottságot követel a vezetőtől egy-egy probléma helyes felvetése és körülhatárolása. Így a problémafelismeréshez is végig kell vezetni a tanulókat azoknak a gondolkodási műveleteknek (analízis, szintézis, absztrakció, összehasonlítás, összefüggések felfogása, kiegészítés, általánosítás, konkretizálás, analógia) az útján, amelyek e műveletek eredményeként elvezetnek az új távlatokat és eredményeket ígérő problémaalkotáshoz.[5]

Tapasztalataink alapján bátran állíthatjuk, hogy az erjedő, új szakköri munkamódszereknek, de egyáltalán a történelmi szakköri munka dinamikus fejlődésének és termelékenységének ebben a döntő mozzanatban található meg a kulcsa. Hiszen minden egyes kutatási probléma sokoldalúan motivált és ösztönző jellegű megfogalmazása új, magasabb színtű megoldásmódokra és eredményekre készteti a tanulókat. Ez pedig igen lényeges módszertani, illetve pedagógiai feladata lehet a középiskolai történelem szakkörnek is. Az eredmények itt sem születnek meg könnyen, sok vívódás és erőfeszítés szükséges ezekhez. Ezúton válik lehetővé „az új tudományos vívmányok, irányzatok, áramlatok iránti befogadási készség, az új szintézisek iránti érzék kialakítása"[6], amely fejleszti tehetséges tanulóink alkotókészségét, és új, önálló problémamegoldások keresésére buzdít, bátorít. Szakkörünk ebben a fázisban úgyszólván olyan „probléma-laboratóriumhoz" hasonlítható, ahol — a közösen meghatározott tematikához igazodva — minden kollektív erőnket egy-egy részprobléma

helyes körvonalazására és meghatározására összpontosítjuk, ahol alaposan megvitatjuk a tanulók értékes javaslatait. A szakköri tanulók aktív részvételével tehát olyan problémákat keresünk, az adott témák elemző felbontása útján, amelyek valóban érdemesek a kutatásra és az anyaggyűjtésre, továbbá amelyek érdekes, élményszerű felfedező munkára ösztönöznek, alkotó gondolkodásra és problémamegoldó tevékenységre késztetnek. Történelmi problémákról van szó, tehát az adott témakörben valóságos kormegelevenítő szituációt kell teremtenünk[7], ahol a keresett problémák kézenfekvővé, élővé változnak, s amikor a tanulók reproduktív képzelete szárnyakat kap. Ilyen elindulás után a megérlelt problémák megoldása során sok lehetőség nyílik arra, hogy a megoldásokra önként vállalkozó tanulók új összefüggésekben, új szintézisben lássák a probléma részleteit, s a megoldások eredményei majd világosan megmutatják a tanulók teljesítőképességének szintjét és határait. A vezető tanár részvétele tehát a munkának ebben a fázisában egészen közvetlen, irányító és a szó legjobb értelmében segítő jellegű, amely sok bátorítást és buzdítást tartalmaz.

Ilyen közvetlen részvételre a munka következő fázisában már nem mindig van szükség. Az *anyaggyűjtés, az önálló alkotás* folyamatában előtérbe kerül a szakköri tagok alkotó tevékenysége. Az ismeretszerzésnek itt olyan fázisáról van szó, ahol a javasolt és ajánlott forrásmunkák, valamint újabb források felkutatása és feldolgozása köti le az erőket. Szakköri keretek között az ismeretszerzésnek egyik legalapvetőbb módszere az anyaggyűjtés. Egész sor készségfejlesztő mozzanatot tartalmaz: forráskutatás, jegyzetelés, kivonatolás, cédulázás, rendszerezés, tematikus elrendezés stb. Az ismeretelemeknek, a történelmi tényanyagnak olyan összegyűjtéséről és rendszerezéséről van szó, amelynek során hitelesen, sokoldalúan, szemléletesen és életszerűen jelenik meg tudatunkban az a történeti kor, amelynek anyagi és szellemi valóságát egy-egy problémavagy feladatmegoldással igyekszünk bemutatni. Már az első hónapban el kell érnünk, hogy a szakkör valamennyi tagja rendszeresen igénybe vegye az iskolai ifjúsági, a tanári vagy pedig a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár valamelyik kerületi könyvtárát, esetleg azt az üzemi, vállalati szakszervezeti könyvtárat is, ahol szüleik vagy ismerőseik dolgoznak. Sokszor előfordul az is, hogy tehetősebb szakköri tanulóink egyes fontosabb műveket megvásárolnak, szüleiktől, ismerőseiktől ajándékba megkapnak. Olyan művekről van szó, amelyeket nem csak néhány alkalommal, hanem rendszeresen és folyamatosan is felhasználhatnak, pl.: az Európai Antológia sorozat művei, J. D. Bernál: Tudomány és történelem, a Kultúra Világa című sorozat, A technika története c. új kiadvány, Világtörténet, stb. — Hozzászoktatjuk tanulóinkat a történelem- és társadalomtudományi folyóiratok (Századok, Történettudományi Szemle, Társadalmi Szemle, Valóság, Magyar Tudomány, Kritika, Új Írás stb.) olvasására és felhasználására, sőt a Világ Ifjúsága című ifjúsági folyóirat ismertetésére is.[8]

A probléma- és a feladatmegoldásokhoz szükséges történelmi tényanyag gyűjtése és rendezése, valamint a megoldás menete elemző munkaeljárások sorozatából áll. Ez a műveletsorozat mint módszer, lényegében három ciklusban szerepel a szakköri ismeretszerzés részfolyamataiban. Az első ciklusban az egyénileg vagy a kollektive összegyűjtött történeti tényanyag olyan kidolgozását végezzük el, amely a feladatban meghatározott probléma sikeres megoldását biztosítja, tehát elvezet a szükséges összefüggés vagy törvényszerűség, esetleg új, önálló általánosítás felismeréséhez vagy pedig egy újabb problémaalkotás műveletéhez. A második ciklus akkor kerül sorra, amikor a szakköri foglalkozáson felolvasás vagy kiselőadás formájában a tanuló előadja, kifejti a problémamegoldás

menetét, s így mutatja fel elemzőmunkája eredményét. A harmadik ciklusban pedig akkor kerül sor a műveletsorozat ismételt átélésére, amikor az egyéni feladatmegoldás eredményét, tanulságait, hiányosságait és értékeit a szakköri közösség megvitatja. Ezt a mozzanatot is a problémamegoldó műveletsorozathoz kell számítanunk, mert ennek folyamán az egyéni elemzőmunka új elemekkel és esetleg új szempontokkal bővül, kiegészül, s a szerző mintegy újra átéli a problémamegoldás vívódásait és erőfeszítéseit. Ezért van ennek a tevékenységnek felelősséget érlelő, közösségi erényeket növelő és rendkívül hatékony jellemformáló ereje. Nem egy esetben találkoztunk éppen a legtehetségesebb tanulóink részéről olyan rendkívül rokonszenves megnyilatkozással, amikor egy-egy igen szép és sikeres problémamegoldás menetében és az eredmények megvitatásában a szakköri közösség segítségét emelik ki, s szerényen, őszintén rámutatnak az egyéni megoldás részlethibáira vagy hiányosságaira is. Vannak, akik egyszerűen kijelentik: igazában csak a most kialakult vitában értettem meg a kitűzött probléma lényegét, mélyebb tartalmát, s ha most újra hozzáfoghatnék a kidolgozáshoz, az összehasonlító történeti módszert alkalmazva, más összefüggésben jobb eredményeket kapnék. — Ez az új ösztönzés és közösségi motiváció rendkívül fontos a szakköri munkában, mert ebből születnek igazi eredmények. „Abból a tudatból, hogy minden egyes ember minden eredménye a valóságban kollektív eredmény, a szerénység és a nyugodt biztonság érzete támad. Ez a tudat azon a tényen alapszik, hogy mindenki mögött, aki a reá bízott munkát elvégzi, hatalmas erő áll, amely támogatja"[9]. Az eredményes szakköri munka szinte teljes egészében ennek a közösségi élménynek a felismerésén és mély igazságán alapszik.

A szemináriumi munkamódszer néhány vonása

A szakköri munkamódszerek sokoldalúsága és formai gazdagsága arra késztet, hogy közelebbről, a szakköri közösség szemszögéből vizsgáljuk a legfontosabb munkamódszereket. Az egyes szakköri foglalkozásokon átlag 20—25 tanuló aktív közreműködésével kell számolnunk. Három-négy speciális munkacsoport dolgozza fel a témakörön belül vállalt részfeladatokat, általában három kiselőadás (kezdő fokon eleinte inkább felolvasás, később szabadelőadás) és ezek megvitatása képezi a szakköri összejövetel munkájának törzsanyagát, s ezek a kiselőadások és viták együttes egészben tartalmazzák a feldolgozásra kerülő téma felvázolt problémáinak, részkérdéseinek megoldását. Általában egyenként 15—20 perces kiselőadások kerülnek sorra, s megvitatásukra, értékelésükre egyenként 8—12 percet fordíthatunk, mert — főként kezdő fokon — legalább 15—20 percet a következő szakköri téma felbontására, problémásítására, valamint az új munkamegosztás előkészítésére és rögzítésére is tartalékolnunk kell. Előfordulhat, hogy a következő összejövetel előkészítésére nem szükséges ennyi időráfordítás a szemináriumi foglalkozás végén. Az is előfordulhat, hogy erre azért nem jut itt idő, mert a viták elhúzódtak vagy pedig egy-egy kiselőadás nyúlt hosszabbra a tervezettnél. Ilyen esetekben két megoldás alakult ki a gyakorlatban: a szakköri tematika ismeretében sokszor előfordul, hogy egyes szakköri témák iránt már jóval korábban nagy érdeklődést tanusítanak a tanulók, s ezért a problémák megállapítása, a részfeladatok meghatározása és az új munkamegosztás rögzítése már megtörtént. A másik esetben a vezető tanár közvetlenül a szemináriumi foglalkozás befejezése után vagy a közeli napok egyikén külön megbeszélést tart egy-egy munkacsoporttal a részfeladatokat

illetően. A szakköri titkár vagy a jegyző ebben az esetben a szakköri faliújság útján tájékoztatja a szakkör tagjait a témakörön belül sorra kerülő új kutatási feladatokról, az ajánlott forrásmunkákról, valamint a munkamegosztásról.

Igen lényeges az, hogy — legalább két héttel, de legjobb, ha egy hónappal korábban — a szakkör minden tagja tisztában legyen, miféle munkafeladatokat kell elvégeznünk, s miféle problémákat kell megoldanunk szakkörünk következő szemináriumi összejövetelein. Erre azért van feltétlenül szükség, hogy az anyaggyűjtésben, a problémák megoldásának előkészítésében, a kutatómunkát végző szakköri tagok segítésében azok a munkacsoportok és tanulók is részt vállalhassanak, amelyek vagy akik a kiegészítő hozzászólások és a viták során jutnak majd szóhoz. Így a kollektív munkához valamivel mindenki hozzájárulhat.

Ezek alapján nyilvánvaló, hogy a szakköri kollektív munkafeladatokat csak szemináriumszerű menetben tudjuk megvalósítani. A szemináriumi munkamódszer kialakítása szintén csak lépcsőzetes fejlődésnek lehet az eredménye. Egy-egy szakköri összejövetelen eleinte három-négy kiselőadás kerül megvitatásra, később két-három kiselőadást tervezünk egyenként 20—25 perces időtartammal. Így több idő jut az ún. korreferátumok, kiegészítő hozzászólások és az elemző bírálatok beiktatására. Kövessük nyomon e munkamódszer főbb mozzanatait egy konkrét szakköri téma feldolgozásának menetében! Nézzük meg pédául a „Reformkísérletek a rabszolgatartó rendszer megmentésére és az itáliai rabszolgafelkelések" című anyagot! E téma felbontása során a következő problémák és részfeladatok kerültek előtérbe:

a) a római társadalom harcainak gazdasági, társadalmi és politikai mozgatói a pun háborúk után,

b) az ager publicus történeti alakulása és a Gracchus-testvérek reformkísérleteinek két oldala,

c) miért nem nevezhetjük forradalomnak Spartacus rabszolgafelkelését a római társadalom osztályharcának adott szakaszában?

E három kiselőadáshoz kapcsolódott még két kiegészítő hozzászólás, az egyik Appianos és Plutarchos műveiből mutatott be néhány szemelvényt a Gracchus-fivérek családjáról és életéről; a másik pedig Spartacust igyekezett sokoldalúan bemutatni szépirodalmi művek alapján. A közös megbeszélés és vita az itt feltárt és elemzett előadási anyagok alapján bontakozott ki.

Az első kiselőadás igyekezett bemutatni a római birodalom termelőerőinek és termelési viszonyainak ellentmondásos fejlődését a pun háborúkat követő időszakban. Elemezte a latifundiomos gazdaságok kiszélesedésének folyamatát, ugyanakkor a szabadparaszti birtokok fokozatos tönkretételét. Rámutatott egyfelől a rabszolgamunkaerő tömegméretű felhalmozásának, másfelől s ezzel párhuzamosan a termelési és a technikai kultúra viszonylagos hanyatlásának folyamataira. Megvizsgálta, miért jutott válságba a római társadalom a pun háborúk után, s hogyan nyitották meg az utat az elkeseredett polgárháborúk a katonai diktatúra, majd a császári hatalom felé. Egészen vázlatosan, mozaikokban érintette a reformkísérletek (Gracchusok, Marius, L. Drusus, Cinna, Sertorius, Catilina, Caesar) okait és céljait, valamint szükségszerű bukásukat. Elemző munkájának végső eredménye: a termelőerők fejlődési szintje még nem érte el azt a fokot, hogy új termelési viszonyokat hozzon létre; a reformkísérletek során nem az alapvető társadalmi osztályok, hanem a szabadok különböző csoportjai között lángolt fel a harc a hatalom birtoklásáért; ez a harc a rabszolgatartó rendszer alapjait nem veszélyeztette.

A kiselőadást követő vitában az a kérdés került az érdeklődés középpontjába, hogy a reformmozgalmak mennyiben nevezhetők osztályharcnak. Továbbá: hogyan függöttek össze e politikai harcok az alapvető osztályok között fellángolt osztályharcok mozzanataival. A kialakult vitában e kérdéseket nem sikerült megnyugtatóan tisztázni. A megoldáshoz a következő kiselőadás problémái nyitották meg az utat.

A második probléma feldolgozását vállaló kiselőadás végigkísérte az ager publicus történeti alakulását Servius Tullius alkotmányától, a Licinius-Sextius-féle első földosztástól, a patríciusok és plebejusok több évszázados küzdelmén át, a populárisok és az optimaták versengése útján J. Caesar utolsó földosztásáig. Igyekezett bizonyítani, hogy a földkérdéssel kapcsolatos visszaélések és reformok az uralkodó osztályon belül a plebejusok részéről óriási véráldozatokat követeltek, de e harcok során a rabszolgaság intézményes felszabadítása még csak szóba sem került. Mivel nem az alapvető osztályok között folyt e harc, s csupán az uralkodó osztály különböző rétegeinek különböző érdekeit szolgálta, meg kell különböztetnünk az alapvető osztályok osztályharcától. Bár a szicíliai és a birodalom más részeiben is fellobbant rabszolgafelkelések sorozata jelentős mértékben motiválta és fellendítette a reformmozgalmakat, de ez utóbbiak osztálytörekvéseikben, programjukban és céljaikban merőben különböztek a rabszolgafelkelésektől. Az is nyilvánvalóvá vált, hogy a rabszolgatartó osztály politikai és kormányzati válsága kedvezőbb helyzetet teremtett a rabszolgafelkelések számára, de a katonai diktatúra erői egyelőre mindkét folyamatnak véget vethettek. Érzelmi hatás szempontjából ki kell emelnünk, hogy a bátor és önfeláldozó Gracchus-fivérek tragédiája és J. Caesar sokoldalú tevékenysége csodálatot vált ki a tanulókban, de látják az egyeduralomra törő diktátor ellenszenves vonásait is.

Nemcsak a szakköri összejövetelen, hanem utána is sokáig vitatott kérdés volt, hogy Brutus és Cassius fellépését miféle törekvések és elképzelések indokolták — hogy miért vált szükségszerűvé a köztársasági államforma bukása —, hogy az osztályharc szempontjából miféle fő feladatokat oldott meg átmenetileg a katonai diktatúrán alapuló császári hatalom.

E kérdések megoldásához a Spartacus-féle rabszolgafelkelés elemzése útján igyekeztünk közelebb jutni. A harmadik kiselőadás — felhasználva a viszonylag gazdag forrásanyagot és néhány szépirodalmi művet — sokoldalúan, színesen és valóban kormegelevenítő erővel elemezte a rabszolgafelkelés céljait és eredményeit. Ellentétben Appianos és Plutarchos szemléletével, éppen a rabszolgaság álláspontjáról, oldaláról mutatta be a felkelés eseményekben gazdag menetét. Végső soron a következő lényeges megállapításokhoz jutott el: a rabszolgarendszer megdöntésének még nem alakultak ki a szükséges feltételei; a rabszolgaság még nem fejlődött olyan forradalmi osztállyá, amely szervezettségben, felkészültségben és céltudatosságban felülmúlhatta volna az uralkodóosztályt, és az egész rendszert gyökeresen átalakíthatta volna. Tisztázódott az is, hogy a felkelés célja nem a rabszolgatartó rendszer megdöntése volt. A rabszolgák ki akartak törni a birodalomból, meg akartak menekülni a rabszolgasorból, saját hazájukban akartak szabadon élni.

Most már a vitában tisztázódtak az előbbi kérdések is: a köztársasági államforma intézményei a hódító háborúkban növekvő birodalom válságát nem tudták megszüntetni; bár a Spartacus-féle rabszolgafelkelés adott körülmények között az osztályharc legmagasabb formája volt, mégsem nevezhetjük forradalomnak. V. I. Lenin úgy emlékezik meg Spartacusról, mint az ókori

osztályharcok „egyik legkiemelkedőbb hős"-éről.[10] A rabszolgarendszer megdöntésének feltételei lassan érlelődtek, de még hosszú út — közel öt évszázadon át tartó osztályharc — vezetett a rabszolgarendszer megdöntéséig, a feudális rendszer kialakulásáig.

Ezek a szemináriumi viták és megbeszélések pedagógiai szempontból éppoly döntően fontosak, mint az önálló kutatómunka, az anyaggyűjtés vagy a kiselőadás elemző elkészítése, mert lényegében a felvetődött problémák mélyebb megoldása itt történik meg. Miközben néhány alapvető fogalmat (társadalmi harc, polgárháború, reformmozgalom, osztályharc és forradalom) konkrét történeti tényanyag, egyéni kutatómunka és forrásfeldolgozás alapján közösen megvitattunk, ugyanakkor egész sor fejlődéstörténeti összefüggést és törvényszerűséget is világosan felismerhettünk:

a. adott korszakban a termelési viszonyok alakulását a termelőerők fejlődésének üteme határozza meg, s mivel a római társadalom termelőerői a tárgyalt korszakban igen lassú ütemben fejlődtek, a termelési viszonyok forradalmi átalakulásáról nem lehetett szó,

b. a termelési viszonyoknak tehát összhangban kell lenniök vagy előbb-utóbb összhangba kell kerülniök a termelőerők fejlettségével,

c. a római rabszolgarendszer termelőmódja a pun háborúkat követő társadalmi és osztályharcok folyamán alapjaiban és jellegében nem alakult át, csupán módosult, s ez az államforma megváltozásához vezetett,

d. a rabszolgafelkelések majd csak akkor érnek el tartós eredményeket, amikor — szövetségben a nyomorgó parasztok, kolonusok és kézművesek felkelő tömegeivel — magasabb rendű termelőmódra térhetnek át,

e. a rabszolgarendszer fejlődési szakaszaiban az osztályharcok feltételei, motívumai szüntelenül gyarapodtak, módosultak, s eközben tovább élesedtek az alapvető osztályellentétek,

f. az osztályharcok mozgató elemeinek sokrétű összefüggésében tudjuk csak megérteni a néptömegek történelem alakító szerepét és a kiemelkedő történeti személyek szereplését a társadalmi fejlődés menetében. Rokonszenvet ébresztenek bennünk azok a hősök, akik a társadalmi haladás érdekében hoztak nagy áldozatot.

Már a kiselőadások is helyesen kiemelték, de a szemináriumi vitában még inkább felszínre került az a kérdés, hogy a különböző rabszolgafelkelések milyen hatást gyakoroltak az uralkodó osztály politikájára, miért és mennyiben módosította ez az uralkodó osztály politikájának önmozgását. Ez az új összefüggés éppen a Gracchus-fivérek reformmozgalmának értékelése során merült fel, s elvileg helyesen került megoldásra. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, „hogy az uralkodó osztályok belső mozgása szerves kapcsolatban áll az osztályharccal, bizonyos fokig annak tükröződése, másrészt a politikai történetírás nem nélkülözheti éppen az uralkodó osztályok politikai mozgásának, sokszor egyes személyek, csoportok politikai tevékenységének ábrázolását, anélkül, hogy ne szürkítené, ne sematizálná el a történeti folyamatot"[11]. Ha eme megállapítások érvényesek a történetírásra, még inkább érvényesek az oktatómunkára, s így természetesen a szakköri elemző-munkára is.

Így bármennyire is rokonszenvesen és nem egy esetben romantikus szemléletben ábrázolják a régi történeti források és történeti összegezések[12] Scipio Africanusnak, a zámai hadvezérnek unokáit, a Gracchus-fivéreket s édesanyjukat, a művelt és szép özvegyet, Corneliát, továbbá bármennyire is szerényen hangzanak szavai gyermekeire mutatva: „Ezek az én kincseim!" — mégis csak

a római uralkodó osztálynak olyan gazdag és nagymúltú képviselőiről van szó, akik nem gondoltak az alapvető osztályellentétek megszüntetésére és rettegtek a rabszolgafelkelésektől. Érzelmi motiváció szempontjából megrázóak voltak azok a képek, amelyeket a rabszolgák emberi sorsáról, a rabszolgaháború győzelmeiről és tragikus bukásáról mutattak be a technikai és a szertárfejlesztő munkacsoport tagjai.

E sajátos szemináriumi munkamegosztás keretei között mutatkoznak meg a legszebben a munkacsoportok és az egyes tanulók közösségi és társas erényei is. A szakkör vezetősége nemcsak a szervező és az irányító munkában vette ki részét, hanem az egyes munkacsoportok sajátos feladataiban is részt vállalt. A vitákat is a szakköri titkár vezette, bár kezdő fokon szinte minden összejövetel előtt a vita irányításáról, a vitavezetés mozzanatairól részletes megbeszélés során kellett erre felkészíteni. A szaktanár a szemináriumi vitában csupán olyan mértékben vett részt, mint a szakkörnek bármelyik tagja. A végső értékelés során is csak javaslatot terjeszt elő, de nem lehet szabály az, hogy a szakkör vezetősége ezt a javaslatot fogadja el. A döntő mindig csak az elért eredmény lehet, valamint ennek az eredménynek a közösségi hatása. Az elemzett szakköri témával kapcsolatban megállapíthattuk, hogy sikerült sokoldalúan megközelíteni a római rabszolgarendszer történetének egyik sajátos és eseményekben gazdag fejlődési szakaszát. Önálló forrásfeldolgozás és alkotómunka révén sikerült életre kelteni a tárgyalt korszakot, s benne tanulmányozni a történelmet alakító néptömegek mozgalmait, valamint a kiemelkedő történeti alakok cselekvéseinek mozgató elemeit és társadalmi rugóit. A szemináriumi megbeszélés és vita rendkívül gyümölcsöző és hasznos módszernek bizonyult, mert igen alkalmas volt az alapvető nevelési és képzési feladatok igényesebb, magasabb szintű megoldására is. Tapasztalataink azt mutatják, hogy a tehetséges tanulók mélyebben motivált és ösztönző foglalkoztatásának az egyik legeredményesebb útja ez, mert „az ismeretek, készségek és erkölcsi tulajdonságok — a tanulók önálló munkájának kibontakoztatásával — a társadalmi feladatok megoldását fogják segíteni" a tanóra rendszerű munka lehetőségeinél jóval magasabb fokon.[13]

Szükség van ennek hangsúlyozására azért is, mert a szemináriumszerű foglalkozásoknak bizonyos változataival gyakran találkozunk a történelem órákon is, de ott az a célunk, hogy a tantervileg szükséges anyagot valamennyi tanulónk — tehát a leggyengébb is — feldolgozhassa. Ez a szempont viszont mennyiségben és minőségben is világosan felismerhető határokat szab e módszer alkalmazásának. A tankönyvvel és a forrásszemelvényekkel való önálló tanórai foglalkozások szemináriumszerű változataival mind gyakrabban foglalkoznak a hazai és a külföldi irodalomban is. A gyakorlat számára sok értékes eligazítást meríthetünk ezekből a tapasztalatokból, mert az ismeretszerzés módszereinek gazdag formaváltozataira hívják fel figyelmünket. Ezek között — s éppen a szemináriumi munkamódszert illetően — vannak olyan javaslatok is, amelyeket tanórai keretek között sem érzünk szemináriumi foglalkozásnak. Ilyen pl. V. Sztrezikozin javaslata a tanulóknak a könyv használatával kapcsolatos önálló munkáját illetően: „... célszerű olyan szemináriumi foglalkozásokat is tartani, ahol az alapelv az összes tanulók frontális önálló felkészülése az egész téma anyagából. Ebben az esetben a szemináriumi foglalkozásokon vagy az erre önként vállalkozók tartanak rövid beszámolót, vagy a tanár jelöli ki a referálókat. Ezeken a foglalkozásokon sokkal nagyobb a tanulók aktivitása, minthogy mindannyian egyformán készültek fel az anyagból".[14]

Szakkörünk sajátos szervezési és munkamegosztási feltételei mellett a tanulói aktivitásnak sokrétű lehetőségei, az önálló kutatáson alapuló felkészülésnek gazdagabb és színesebb motivumai biztosítják a szakköri foglalkozás szemináriumi jellegét.

A szemléltetés módszerei és mozzanatai a szakkörben

Történelem szakkörünk munkaszervezetének és munkamódszereinek vázlatos áttekintése során igyekeztünk rámutatni arra az alapvető pedagógiai feladatunkra, hogy szakkörünket az önálló kutatómunka és a kollektív alkotómunka dialektikus egységén alapuló ismeretszerzés és tapasztalatcsere fórumává fejlesszük. Olyan feltételeket igyekszünk biztosítani, hogy a szakköri munka a maga sokoldalúságával minden tanuló számára lehetővé tegye munkája alkotó jellegűvé válását, hogy a tanulók mindenféle kényszer nélkül vegyenek részt a feladatok megoldásában, s az eredmények részükre is valóban öröm forrásává váljanak. „Az alkotó munka azt jelenti, hogy a munka az egyén számára nemcsak a megélhetés eszköze, hanem öröm forrása, amelyet egy-egy új felismerés, egy-egy új konstrukció vagy akár egy remekbe szabott új termék létrehozása vált ki az emberben . . . Magától értetődik, hogy az alkotómunka feltételezi a végzett munka szeretetét, a természet és a tudomány mély megértését, a technika alapos ismeretét, hiszen napjainkban valamilyen területen újat alkotni, kiváló eredményeket elérni csak ennek alapján lehetséges".[15] Ez a pedagógiai meggondolás határozza meg a szemléltetéssel kapcsolatos módszereink alkalmazását is a szakkörben. Ebben az alkalmazásban nincs semmi rejtélyes, hiszen a szemléltetéshez szükséges eszközök és felszerelések tárházát a pedagógiai gyakorlat az évszázadok folyamán már létrehozta, a legújabbakat pedig napjaink gyakorlata alakítja ki. A legkorszerűbb didaktikák a szemléltető eszközöknek négy nemzedékéről beszélnek[16]. Az első nemzedékbe tartozó eszközöket az különbözteti meg a következőktől, hogy nem igényelnek sem gépet, sem elektronikus berendezést (képek, térképek, grafikus ábrázolások, kéziratok, kiállítási tárgyak, modellek, fali táblák, bemutatások, dramatizálások stb.). A második nemzedékbe tartozó eszközök (nyomtatványok, könyvek, géppel sokszorosított rajzok, festmények stb.) lehetővé tették az írástudatlanság felszámolását. A harmadik nemzedékbe tartozó eszközök (fénykép, diapozitív, állófilm, némafilm, hangfelvétel, rádió, hangosfilm és a televízió), amelyeknek az a lényege, hogy az ember megtanult gépeket használni a közlési folyamatban: először, hogy lássanak helyette, azután hogy halljanak helyette, végül, hogy lássanak és halljanak egyszerre (audiovizualitás). A negyedik nemzedékbe azok az eszközök tartoznak, amelyek abban különböznek az előzőektől, hogy itt a közlés az ember és a gép közötti érintkezés alapján történik (automatizálás, programozott oktatás.)[17]

Természetesen szakkörünk még messze van attól, hogy a szemléltetésnek ilyen gazdag lehetőségeivel rendelkezzék. Nyilvánvaló azonban, hogy a hagyományos szemléltető eszközök mellett mind az audiovizuális, mind az automatikus technikai eszközök segítségével kialakuló programozás ösztönzően és termékenyítően hat a szakköri ismeretszerzés és ismeretfeldolgozás folyamatában.

Ha a szemléletesség didaktikai alapelvének követelményéből indulunk ki, akkor minden egyes szakköri téma feldolgozásának programozása szükségszerűen megköveteli, hogy lehetőségeinkhez mérten, építve a tanulók bizonyos fokú önállóságára, kutatói gyakorlatára és leleményességére, megtervezzük a szem-

léltetéshez szükséges felszerelések, eszközök és kellékek alkalmazását, illetve ennek módjait is.

Tágabb értelemben egy-egy adott témával kapcsolatban a szemléltetés eszközeinek és kellékeinek tekinthetjük:

a) mindazokat a történeti forrásokat, forrásszemelvényeket és szépirodalmi, valamint publicisztikai műveket is, amelyeket a szakkör tagjai a programozott anyaggyűjtés és az elemző munka során felhasználnak,

b) azokat a térképeket, vázlatrajzokat, történeti képeket, festményeket és falitáblákat, amelyeket az illetékes (technikai és szertárfejlesztő) munkacsoport tagjai gyűjtenek vagy készítenek a kitűzött feladatok megoldása során,

c) azokat a gépi technikai eszközöket és felszereléseket (diapozitív, diafilm, kisfilm, rádió- és televízió-adásokról készített magnetofon-felvételek, dramatizációs felvételek), amelyek valamilyen formában minden szakköri téma feldolgozásában szerepelnek,

d) bizonyos vonatkozásban ilyen szemléltetési kelléknek foghatjuk fel a szaktárgyi fogalomrendszert, terminológiát, s ezúton magát a szemináriumi felolvasást vagy kiselőadást is, mert ezúton tárjuk a szakköri közösség elé a kitűzött probléma megoldásának lépcsőzetes felépítését, menetét és az alkotómunka minden eredményét.

Bármilyen csábító is volna a szakköri munka készségfejlesztő képzési feladatait ilyen csoportosításban részletesebben elemezni és felvázolni, egyelőre a szemléltetés mozzanataira kell irányítanunk figyelmünket. Szakkörünk vezetőségének alapvető feladata az is, hogy a szemléltetés lehetőségeiről tematikus tájékoztatást adjon a szakkör tagjai számára, de ugyanakkor meg kell tanítanunk szakköri tanulóinkat a helyes szemléltetés tartalmi, módszerbeli és technikai követelményeire is. A fentebb részletezett szemináriumi programnál maradva, lássuk előbb a felhasznált történeti forrásokat, forrásszemelvényeket és egyéb műveket! A római társadalom történetével kapcsolatban részletes bibliográfiát találunk az új Világtörténet II. kötetében. Mi felhasználtuk Appianos: Historia Romana című művét (Szigeti Gyula fordításában), Plutarchos: Tiberius Gracchus és Gaius Gracchus életrajza című művét (Borzsák István fordításában), Plutarchos: Crassus című művét (Kacskovics Kálmán fordításában), Endrei Zalán Világtörténet című művének elbeszéléseit és színes képanyagát, továbbá Howard Fast és Jean „Spartacus" című szépirodalmi műveit is. Az alapfogalmak tisztázása és a történeti személyek hiteles életrajzi adatainak megismerése végett felhasználtuk az Új Magyar Lexikon vonatkozó anyagát, valamint a Történelmi Olvasókönyv I. kötetének részleteit. Már az előkészítő megbeszélés és programozás során fel kellett hívnunk a figyelmet a görög történetírók szemléletének osztálykorlátaira és hibáira, mert ezek egy részét a régi történetírás is átvette. Ugyanakkor a történeti hitelesség szempontjából rá kellett mutatnunk a szépirodalmi művek sajátos jellegzetességére is.

Fokozatosan el kell vezetnünk tanulóinkat a szemináriumi viták és megbeszélések során a dialektikus és a történelmi materializmus szemléletén alapuló forrásfeldolgozás, forráskritika és elemző módszer alkalmazásának gyakorlatához. Ez természetesen rendkívül hosszú folyamat, s ezért a szakkör vezető tanárának részéről következetes és rendkívül türelmes segítséget igényel. Bátran számolhatunk azonban azzal is, hogy tehetséges szakköri tanulóink már középiskolás korban is kezükbe vesznek egy-egy, a felső fokú oktatás számára kiadott jegyzetet, s ezúton is ismerkednek a dialektikus és a történelmi materializmus tárgyával, tematikájával és módszereivel. Persze, ezt a spontán érdek-

lődést is szinte lépésről lépésre irányítani kell, mert esetleg felesleges túlterhelésre vezethet. „Ha ezt nem tesszük, akkor tanítványaink igen sok felesleges munkát végezhetnek el anélkül, hogy a kívánt eredményt elérnék"[18], olvassuk GYAPAY GÁBOR ötletekben gazdag tanulmányában. Viszont a marxista kritikai szemlélet elemeinek tudatos és tervszerű gyarapításáról semmiképpen sem mondhatunk le, mert az életre keltett régi korok története tele van rejtélyes áramfeszültséggel, az emberek élet-halál harcainak felemelő és sokszor tragikus mozzanataival, az osztályharcok sokrétű összefüggéseivel, az emberi sorsok és jellemek felemelő magaslataival és visszariasztó mélységeivel. Serdülő korú fiataloknak nem könnyű dolog itt eligazodni. Éppen ezért, a túlterhelés mesgyéit figyelve, nem árt az, ha tanulóink néha-néha a forrásfeldolgozás és forráskritika útján is meglátják fejlődésük legkiemelkedőbb magaslatait és távlatait is.

A technikai és a szertárfejlesztő munkacsoport tagjai a fentebbi téma feldolgozása során elkészítettek két nagy alakú térképet a rendelkezésre álló epidiaszkóp segítségével; az egyik a római birodalom kiterjedését ábrázolta a pun háborúk utáni időben, a másik Spartacus rabszolgafelkelésének mozzanatait és útvonalait vázolta fel. Készítettek egy szemléltető grafikus ábrázolást a rabszolgatartó nagybirtok szerkezeti, üzemszervezési és munkamegosztási viszonyairól. Bemutattak jó néhány képet a Gracchus-fivérek és Spartacus életéről és harcairól. Sor került a Spartacus című diafilm előzetes megtekintésére is, azonban ez a Spartacus-féle felkeléssel kapcsolatos probléma elemzéséhez és megoldásához csupán érzelmi, hangulati elemeket tudott nyújtani. A kormegelevenítésnek azonban így is nélkülözhetetlen eszköze volt. Ugyanilyen értelemben igen hatásos volt annak a dramatizációs hangfelvételnek a beiktatása, amelyet a szépirodalmi művek szemelvényei alapján maguk a tanulók készítettek.

Első sikereik arra késztetik a tanulókat, hogy a hangfelvételek gyűjtésében is bizonyos rendszerességre tegyenek szert. A könyv — és folyóirat — ismertető, valamint a mozgalmi és a szervezési munkacsoport tagjai folyamatosan figyelik a a rádió és televízió műsorát, keresnek olyan történelmi vonatkozású anyagot, amely szakköri programunkban felhasználható. Ilyen szempontból nem csak elbeszélő, leíró, dramatizáló jellegű, hanem elemző jellegű cikkek, tanulmányok, sőt riportok is számításba jöhetnek. Ma már valamennyien tudjuk, hogy a „magnetofon olyan szemléltetési eszköz, amelynek segítségével az értelmi, érzelmi és akarati nevelés együttesen gyakorolható. Annak azonban, hogy a magnetofon a valóságban is betölthesse azt a szerepet, amelyet a pedagógiában szántunk neki, vagyis, hogy a puszta gép élő és ható munkatársunkká váljék az oktatásban és a nevelésben egyaránt, annak a szaktanár részéről is hosszas, alapos előkészület a feltétele".[19] Ez ma már éppúgy hozzátartozik a tematikus szakköri munka programozásához, mint az anyaggyűjtésnek, vagy a problémásításnak, illetve az alkotó jellegű elemző munkának bármelyik lényeges mozzanata.

A technikai felszereléseknek és eszközöknek a bevezetése a történelmi szakköri munka folyamatába tehát nem új jelenség, mégis a pedagógiai — közelebbről a didaktikai és metodológiai — problémák egész sorozatát veti fel gyakorlatunkban. Látnunk kell azonban a modern technikai eszközöknek eszközjellegét, s azt, hogy az alkotó jellegű történelmi szakköri munka nem nélkülözheti ezeknek felhasználását akkor, amikor oktatási, képzési és nevelési feladatrendszerét minden eddiginél magasabb szinten kívánja megvalósítani.

Meggyőződésünk, hogy kezdő fokú történelem szakkörünk fejlődésének ilyen megalapozása magában hordozza az alkotó tehetségek kibontakoztatásának és sokrétűen motivált közösségi nevelésének lehetőségeit és nagyszerű távlatait is. Ez az alapvetés a serdülő korú fiatalok pályaválasztásának egyik reális és döntő tényezőjévé válik.

IRODALOM

1. L. Zankov: Az oktatás didaktikai alapjai. A pedagógia időszerű kérdései külföldön c. sorozat. Az új iskolának új didaktikát! Bp., Tankönyvkiadó, 1964., 24. o.
2. Dékán Károly: A technikai szemléltető eszközök alkalmazásának lehetőségei. Történelemtanítás, 1964. 2. szám. 20—23. o.
3. V.ö. Nagy Sándor: Didaktika és metodika c. kézirat 24. o. Bp., 1962.
4. A középiskolai szakköri munka továbbfejlesztésének néhány kérdése. Köznevelés, 1964., 14—15. szám, 581. o.
5. V. ö. Lénárd Ferenc: A problémamegoldó gondolkodás. Bp., Akadémiai Kiadó, 1963.
6. Ádám György: A tudományos fejlődés üteme és a felsőoktatás. Valóság, 1964., 8. szám, 65. o.
7. Eperjessy Géza: A tanulói aktivitás a középiskolai történelemtanításban. OPI kézirat, Bp., 1964., 3. o.
8. V. ö. Vértes—Waczulik: Bibliografia a történelem szakkörök számára. (Történelem szakköri füzetek.) Bp., Tankönyvkiadó, 1963., 5—7. o.
9. Sz. L. Rubinstein: Az általános pszichológia alapjai. Bp., Akadémiai kiadó, 1964., II. kötet 1036—1037. o.
10. Lenin: Az államról. Lenin művei 29. kötet, 494. o. Bp., Szikra, 53.
11. Ránki György: A legújabbkori történelemkutatás néhány problémája. Bp., OPI kézirat, 1964., 4.o.
12. Endrei Zalán: A világ történelme II., a Rómaiak története. Bp., 1906., Globus Kiadó, 206—214. o.
13. A tanulói aktivitás kibontakoztatása a középiskolai történelem tanításában. Bp., 1964., 17. o. (Készült a fővárosi szakfelügyelők 1963/64. tanévi tematikus vizsgálatai alapján.) Összeállította a szakfelügyelők munkaközössége.
14. V. Sztrezikozin: Az új iskola módszertani kultúrája c. tanulmányból részletek. Lásd Didaktikai olvasmánygyűjtemény, Tankönyvkiadó 1964., 106. o.
15. Nyilas József: Korunk tudományos-technikai forradalmának néhány problémája. Kézirat 16. o. (A felsőoktatási intézmények Marxizmus-leninizmus oktatóinak országos tudományos ülésszakán 1964. jan. 31-én elhangzott előadás.)
16. Részletek az „Új nevelési módszerek és technikák" című UNESCO-kiadványból. (Párizs, 1963.) I. fejezet: Wilbur Schramm: „Az új tanítási eszközök az Amerikai Egyesült Államokban". Didaktikai olvasmánygyűjtemény, Bp., Tankönyvkiadó, 1964., 213—218. o.
17. V. ö. Iljina: A programozott oktatás elméletéről és gyakorlatáról. Szovjetszkaja Pedagógika, 1964., 1. sz. Kiss Árpád: A programozott tanítás és a tanítógép. Magyar Pedagógia 1964. I. szám.
18. V. ö. Gyapay Gábor: Szakköreink lehetőségei. Történelemtanítás, 1963., 5. szám. 25—26. o.
19. Nyakas László: Magnetofon a történelemtanítás szolgálatában. Történelemtanítás 1964., 5. szám, 23. o. Dékán Károly: A technikai szemléltető eszközök alkalmazásának lehetőségei. Történelemtanítás, 1964., 2. szám, 20—23. o.
N. Shakhmaev, N. Jilkine, S. Petruchine: Vizsgálatok a Szovjetunióban a technikai eszközök oktatási célú felhasználására vonatkozóan. Didaktikai olvasmánygyűjtemény. Bp., Tankönyvkiadó, 1964., 219—222. o.

Йожеф Киши

МЕТОДЫ РАБОТЫ В КРУЖКЕ ИСТОРИИ

Работа анализирует проблемы создания и организации работы кружков истории для лучших учеников средней школы. Она знакомит с такими методами работы кружка, в которых соединены дидактические моменты активного приобретения знаний и трудовые элементы активных методов, необходимых в научно-исследовательской деятельности. Это иллюстрируется примерами. Специально говорится о расписании работы кружка, о задачах преподавателя, руководящего кружком, об условиях постепенного роста самостоятельности коллектива кружка, о возможностях демонстрации материалов, об оценке сделанной работы и об её распространении.

Kiss, József

OUR WORKING METHODS IN THE STUDY CIRCLE FOR HISTORY

The paper analyses the problems of forming and keeping active the study circles for secondary-school pupils outstanding in history. Working methods are described where the didactical moments in the acquisition of active knowledge are combined with the operations of the active methods needed in scientific research. Examples are presented. The time-table of the study circle, the duties of the supervising master, the conditions of increasing the independence of the study circle, the possibilities of demonstration, the appraisal of the work accomplished are dealt with one by one.

BALASSA LÁSZLÓ

A KOMPLEX FOGALMAZÁSTANÍTÁS MÓDSZERES LÉPÉSEI ÉS ÚJABB EREDMÉNYEI

Minden gyermek beláthatatlan lehetőségeket rejt magában. Az igazi nevelő azon fáradozik, hogy e puszta *lehetőségek* nagyrészt *valósággá* váljanak.

Több meggondolás szól amellett, hogy a teljes értékű emberré nevelés bonyolult folyamatában különleges szerep illeti meg a fogalmazás tanítását.

1. Földünkön csak az ember képes fogalmi gondolkodásra, eszmék, emlékek, érzések, vágyak szavakba öntésére. A fogalmazás tehát a *legemberibb tevékenységek egyike.*

2. Nyelvi megformálás közben nemcsak rendeződnek bennünk az ismeretek, hanem meg is világosodhatnak addig tisztázatlan gondolataink, sőt többnyire újabb eszméink is támadnak. A fogalmazás tanítása tehát a *gondolkodás iskolája.*

3. Korunk embereszménye: *az alkotó ember.* Az, aki nem törődik bele abba, hogy sutának, félresikerültnek, tökéletlennek lát valamit maga körül, hanem minden erejének, minden képességének latba vetésével törekszik — kivált a saját munkaterületén — a meglévőnél célszerűbb eljárásokra és eredményesebb megoldásokra. Az ilyen emberek viszik előbbre a világot. Ők viszont rendszerint már tanulóéveikben, mégpedig éppen a fogalmazással járó gondolatérlelés közben ébrednek erejük, egyéniségük, sajátos tehetségük és hivatásuk tudatára. Több mint három évtizedes nevelői tevékenységem, ma már a 40. éven is túl járó régi tanítványaim életének tanulságai, az ő bizalmas vallomásaik alapján bátran kimondhatom, hogy legtöbbjük valóban az egyre fokozódó egyéni erőkifejtést kívánó, változatos feladatokat tartalmazó magyar dolgozattételek kifejtése által érlelődött nagy feladatokat igénylő és kiváló teljesítményekre képes, alkotó emberré.

Minden egészséges ifjút valóságos energiaközpontnak tekinthetünk; szerintem elsősorban a fogalmazás tanításán múlik — szinte függetlenül a tanuló érdeklődésének irányától és tehetségének minőségétől —, hogy egyéni értékei kibontakozzanak. Tudniillik nemcsak a leendő költők, írók és irodalomtörténészek, hanem a jövő orvosai, mérnökei és tudományos kutatói is fogalmazás közben érezhetik át először életükben az alkotás örömét. Ez a tevékenység nyújt lehetőséget a tanulónak önmaga kifejezésére, ugyanakkor arra is kitűnő alkalmat ad, hogy intenzíven érzékelje szellemi teljesítőképessége növekedését. A jól átgondolt fogalmazástanítás tehát egyik leghatékonyabb eszköze *az alkotó erő kibontakoztatásának.* Ez a felismerés tette minden fáradságot megérő feladatommá a szép célhoz elvezető hatékony módszer kimunkálását. A továbbiakból talán az is kiviláglik, hogy diákoknak a fogalmazás, nevelőknek pedig e készség fejlesztése és a dolgozatjavítás a legélvezetesebb és legváltozatosabb foglalatossággá is válhat.

Alábbi beszámolóm és a hozzá fűződő fejtegetés folytatása a *Komplex módszer a fogalmazás tanításában* című előadásomnak, amely a Magyar Nyelvtudományi Társaság nyelvoktatási szakosztályában hangzott el 1963 februárjában. (Megjelent a Magyartanítás 1963. évi áprilisi számában.) Akkor a jó fogalmazás előfeltételeinek felsorolása után részletesen ismertettem, hogyan készítettem elő az Apáczai Csere János Gyakorló Iskola 6. c. osztályában egy elbeszélő dolgozatot. Az irodalmi mintákat Arany Toldija II. énekének utolsó versszaka és a farkaskaland szolgáltatta, a belőle leszűrt elméleti tanulság a *mozzanat* fogalma, a szógyűjtés célja: mozzanatos igék keresése, a házi feladat tételei: Édesanyám ebédet főz, Testvérem játszik — apró, ellesett cselekvésekből felépülő élénk elbeszélésre ösztönözték a tanulókat, végül *Az óriáskígyó és a leopárd harca* című oktatófilm többszöri levetítése után megírták a dolgozatot, melynek eredménye 16 jeles, 16 jó és 3 közepes teljesítmény lett.

Úgy véltem: nem állhatok meg ennél az eredménynél. A következő általánosabb feladatokat láttam magam előtt:

1. Szükséges a komplex módszer elméletének bővebb kifejtése — bár az alapelvek, úgy hiszem, kikövetkeztethetők értekezésem szövegéből.

2. Igazolandó, hogy e módszer nincsen az elbeszéléshez kötve, *bármely más műfajban is* sikerrel alkalmazható.

3. Végül és legfőképpen: el kell döntenünk, vajon kiállják-e a próbát a régi iskolámban bevált eljárások *vidéki városokban és falusi iskolákban is*. Megvallom: ez a kérdés izgatott a legjobban. Idestova harminc éve annak, hogy egy tanáregyesületi előadásban kimondottam: *minden épelméjű gyermeket meg lehet tanítani fogalmazni*, és égtem a vágytól, hogy ezt be is bizonyítsam.

Az alábbiakban ezt a három kérdést óhajtom tárgyalni.

I.

A fogalmazástanítás néhány elméleti kérdésének tisztázását célozta *A fogalmazás tanításának tudományos megalapozása* c. előadásom.[1] Ennek lényege az, hogy a fogalmazástanítás módszertanának kidolgozásában a tudományágak egész sorának eredményeire kell építenünk.

Az idevágó elvi kérdések részletes fejtegetését nem engedik meg e cikk keretei, egy kérdésnek a tisztázása azonban most már halaszthatatlannak látszik. Milyen szemléleti anyagra épüljön a fogalmazás tanítása?

A komplex módszer egyik alapelve, hogy *a fogalmazónak mintára van szüksége*. Ez a minta: a megírandó dolgozattal azonos műfajú prózai mű vagy vers, mégpedig *lehetőleg remekmű*. A modern próza egyik mestere, Voltaire már kétszáz évvel ezelőtt kimondotta ezt az igazságot. Egy irodalmi hajlandóságú leánynak adott tanácsai között ezt olvassuk: Írni úgy tanul meg az ember, hogy gyakran olvassa azokat, akik jól írtak.

Sajnálatos, hogy módszertani irodalmunkban alig esik szó az irodalmi remekműnek erről a szerepéről. Úgy látszik, mintha irodalomtanáraink egy része a tanulók eredetiségét féltené az utánzástól. Alaptalan ez az aggodalom! Nem tudunk ugyanis olyan nagy költőről, íróról, aki ne indult volna példakép után. Egyik múlt századi költőnk verseiben a következő kifejezésformákra bukkanunk: a koszorús tavasznak varázst mosolygó hajnala; az istenítő boldogság;

[1] A magyar nyelv története és rendszere. Szerk.: Imre Samu és Szathmári István. Nyelvtud. Értekezések 58. sz. (Sajtó alatt.)

kéjparadicsomot ígért; Hesper-tüzű tekintet; a kellemgazdag ifjúságnak elhulla bájvirulata. Ugyan ki írhatta e hol szertelenkedő, hol finomkodó sorokat? talán BAJZA, vagy valamelyik almanach-lírikus? — Nem. PETŐFI SÁNDOR írta — pápai diákéveiben, 17—18 éves korában.[2] HORVÁTH JÁNOS hatalmas PETŐFI-monográfiájából, annak terjedelmes függelékéből bárki nyomon követheti, miféle olvasmányemlékek szűrődtek PETŐFI költészetébe HEINE, BYRON, SHELLEY műveiből, mégis a világirodalom legeredetibb költői között tartjuk számon — teljes joggal. ARANY JÁNOS levelezéséből tudjuk, hogy harminc esztendős korában, tehát már Toldija országra szóló sikere után, midőn a ballada felé fordul érdeklődése, tudatosan keres irodalmi mintát magának. 1847. augusztus 25-én ezt írja PETŐFInek: „Fejér László forma balladákban kellene próbát tennem. . ." De nemcsak a lángész van így, a hétköznapi ember is műfaji mintát igényel, akár beadványt, akár jelentést vagy faliújságcikket kell szerkesztenie. Vajon éppen csak a zsenge tanulóifjúság merítene mindent saját kútfejéből?

Az irodalmi olvasmány tehát alig nélkülözhető eleme, sőt az esetek nagy részében éppenséggel kiindulópontja fogalmazástanítási módszeres eljárásunknak. Sokrétű hasznából ezuttal csak kettőt emelnék ki: 1. határozott szerkesztéstani, műfajelméleti és stilisztikai *tanulságok* vonhatók el belőle, 2. *alkotásra ösztönzi a tanulót*, más szóval igen alkalmas eszköze a „megihletés"-nek. (Ez utóbbiról más alkalommal szeretnék szólni.)

II.

A bevezetésemben jelzett 2. és 3. feladat megoldására 1965 szeptemberében nyílt alkalom. Ekkor ugyanis DEÁK SÁNDORNÉ, Kalocsa városa és a kalocsai járás általános iskoláinak magyar nyelvi szakfelügyelőjének kezdeményezésére és SZEBERÉNYI ISTVÁN, a Kalocsai Járási Tanács VB. Művelődési Osztálya vezetőjének támogatásával magyar tanári munkaközösség jött léttre Kalocsán a komplex módszer tanulmányozására; vezetői kapcsolatba léptek velem. Célunk egybeesett: a kartársak útmutatást igényeltek fogalmaztató munkájukhoz, magam pedig általánosíthattam az Apáczai Csere János Gyakorló Iskolában végzett „alapkísérletem"-ben rejlő módszeres eljárást. Munkaközösségünk első tevékeny tagjai: DEÁK SÁNDORNÉ szakfelügyelő, SEREGI IMRÉNÉ és ZSUBORI ISTVÁN kalocsai tanárok, TERNEY DEZSŐ foktői tanár és ALMÁSI LAJOSNÉ dunapataji tanár. 1966 szeptemberében kapcsolódott be munkánkba FILVIG GYULÁNÉ Kalocsán és BARABÁS IMRÉNÉ Géderlakon. Kültagjaink is vannak: JAKSA BALÁZS a Békés megyei Almáskamaráson tevékenykedik, RÓNAY LÁSZLÓ a Fejér megyei Bicskén (ők és TERNEY DEZSŐ már 1965 tavaszától fogva kísérleteznek), továbbá SZABÓ ERNŐNÉ a Nógrád megyei Kazár községben.

A kísérletek csaknem két éve folynak; a kísérletezők száma állandóan 10—12 között mozog. Az osztályok összetétele igen változatos: akad olyan iskola, ahol a tanulók zöme tehetséges gyermekekből adódik (ilyen a kalocsai énekzenei iskola); más osztályok összetétele egészen tarka képet mutat a szülők foglalkozás szerinti megoszlása tekintetében (pl. a kalocsai első és második számú általános iskolában); a foktői kísérleti osztály tanulóinak 96 százaléka parasztszármazású; a bicskei tanulók egy része kezdetleges körülmények között élő cigánygyerek; Almáskamarás nemzetiségi vidéken fekszik, a lakosság egy

[2] L. HORVÁTH JÁNOS: Petőfi. Pallas-kiadás: 1922. 9—10. l.

hányada német, román, illetve szerb származású. Feltehetően kiviláglik már ebből a vázlatos helyzetképből is, hogy nehéz terepet választottam a komplex módszer általánosításához.

A munkaközösség tagjaival főleg körlevelek útján érintkeztem; ezenkívül átlag kéthavonta le is utaztam Kalocsára, ilyenkor előadtam egy fogalmazás tanítási részletproblémáról (pl. a szókincsgyarapítás módszereiről, a csoportos jellemzés, mint dolgozattétel előkészítéséről stb.), majd pedig megvitattuk az időszerű kérdéseket. Kísérleteink súlypontja 1965/66-ban az általános iskola 7. osztályára, a következő évben a 8. osztályra esett, de a kartársak természetszerűleg más osztályokban is alkalmazták a komplex eljárást.

A komplex módszerrel előkészített dolgozatok műfaj tekintetében is igen változatosak: van köztük elbeszélés, leírás, elbeszélő leírás, jellemzés, kis értekezés; rövidesen levél íratására is sor kerül. Mivel a kartársak egybehangzó véleménye szerint a jellemzés okozta nekik a legtöbb fejtörést, azért négy körlevelemben is foglalkoztam ennek előkészítésével:

Jellemzés a 7. osztályban

Ennek a dolgozatnak az érdemleges előkészítése tulajdonképpen már a 6. osztályban megkezdődik, a Toldi tárgyalásakor. Valamennyi ének tanulságos anyagot nyújt a jellemek megbeszélésére. A tankönyv is jól kiaknázza a lehetőségeket, idevágó feladatait tanácsos vagy megbeszélni, vagy házi feladatul kitűzni.

A 7. osztály elején a 6.-os anyag ismétlésekor különös figyelmet fordítsunk a jellemzés módjainak és a Toldi jellemeinek megbeszélésére! (Jó anyag található együtt a 6.-os olvasókönyv 127—129. lapján.) A jellemzést mint iskolai dolgozatot a következő *fogalmazási sor*ral készíthetjük elő:

1. *Fontos az érdekkeltés.* — Mit gondoltok, gyerekek, miért érdemes irodalmat tanulni? Mit ismerünk meg az irodalomból? — Az embert. Csokonai szavával élve: A poézis első tárgya az ember. (Más, fölhasználható idézetek: Az ember tulajdonképpeni tanulmánya az ember. Pope. — Az embert a világon legjobban érdekli az ember. Humboldt. — Sok nagyszerű van a földön, Köztük az ember a legnagyobb. Szophoklész.)

Ez a tanulmány rendkívül *érdekes* — mert nincs két egyforma ember a világon. Ugyanakkor igen *hasznos* is, hiszen emberek között folyik életünk, s minél alaposabb az emberismeretünk, annál jobban boldogulunk az életben. Ez azért lehetséges, mert ha megismerjük egy ember *tulajdonságait, jellemvonásait*, akkor rendszerint helyesen következtethetünk arra, hogy bizonyos helyzetben mit fog mondani, hogyan fog cselekedni. Tehát: fel tudunk készülni a jövőre. (Ti diákok is megfigyelitek tanáraitokat, s igyekeztek megállapítani, mikor jókedvű, mikor bosszús . . .)

2. Az érdekkeltést *fogalmi tisztázás* kövesse:

— Ebben az évben többek között jellemzéseket fogtok írni. Honnan származik a *jellemzés* főnév? A jellemez igéből. Hát ez? A *jellem* főnévből. Mit nevezünk jellemnek? *Valakinek a tulajdonságait együttesen — és a viselkedését, a magatartását, ez ugyanis a tulajdonságaiból, a jellemvonásaiból következik.*

Hogy csakugyan következtetni lehet a tulajdonságokból, a jellemvonásokból az illető ember magatartására, viselkedésére, azt mindjárt igazolom is! Arany János Toldija első hat énekében sokoldalúan ábrázolja, vagyis jellemzi hősét. A 7. énekben találkozik Miklós egy szegény özveggyel. Vajon elképzel-

hető-e, hogy Miklós, aki oly gyöngéden búcsúzott el édesanyjától, gorombáskodik az özveggyel? Hát az, hogy Toldi megfutamodik a bika elől? Nem. Nem állna összhangban azzal, amit tudunk róla. Hát az elképzelhető-e, hogy Toldi Gy. dícsérni és mentegetni készül öccsét a király előtt?

A jellemzésben tehát valakinek a tulajdonságait, jellemvonásait, egész mivoltát, jellemét ábrázolja a szerző. Történhet ez versben és prózában egyaránt. A jellemzést rendszerint az illető személy *külsejével* szoktuk kezdeni, ez ugyanis többnyire elárul egyet-mást az ember jelleméből is. (E megbeszélés lényegét tanácsos le is jegyeztetni. A megbeszélés folyamán kitérhetünk arra is, hogy a jellem szó szűkebb értelemben kiváló tulajdonságokkal rendelkező embert jelent: Petőfi igazi jellem volt.)

3. Meg kell figyeltetnünk a tárgyalt remekművekben a jellemeket, ezek *ábrázolásának módszereit*. (Jól megtalálható ez a 6. osztályos olvasókönyv legújabb kiadásának 129. lapján: „Összefoglalva . . .” a)—d) alatt; ehhez e) pontként hozzávehetjük *a szereplő környezetét*, mint a jellemzésnek ugyancsak fontos eszközét.) Olvasókönyvünkben sok olyan irodalmi mű áll rendelkezésünkre, amely mindenestül vagy egyes részleteiben gazdag anyagot ad a jellemzésszerű dolgozathoz. Ilyenek: Zsugori uram, Lúdas Matyi, Petike, Egy estém otthon, az Arany János-szemelvények, A nagyenyedi két fűzfa és A kőszívű ember fiai.

Általános a panasz, hogy a jellemzések nem sikerülnek. Feltevésem szerint ennek az az oka, hogy olvasókönyvünkben nincsen olyan irodalmi minta, amelynek követésével épkézláb dolgozatokat tudnának írni. A Petike pl. ragyogó alkotás, de csak egyetlen szempontból világítja meg a kis nebulót; azonkívül a párbeszédes forma is megnehezíti, hogy irodalmi mintának vegyük. Petőfi politikai típusrajzai sem könnyítik meg e feladat megoldását.

A gyakorlatban jól bevált, hogy a remekművek kiegészítéséül — amelyekből természetesen rengeteget lehet tanulni, de nem mindent lehet utánozni — néhány ügyesen megírt, *áttekinthető szerkezetű diák-dolgozatot* is bemutatunk és megvitatunk.

Íme:

Az öcsém

Irta: Takács Gyula, kispesti reálgimn. IV. oszt. tanuló (1933)

Nemrég múlt 2 éves. Hosszú, szöszke haja, mint valami csodálatos, fénylő szalmazuhatag lebeg a legkisebb nyári szellőre is. Nagy dióbarna szemei — melyekben ott ragyog egész kis lelke, tágranyílva, csodálkozva néznek a világba. Micsoda ellentét! Aranysárga haj és mosolygó, barna szemek.

Már beszélget. Önálló mondatai, önálló gondolatai vannak. Bátor és öntudatos és a végletekig őszinte. Nem szokott kikapni. Elég neki egy erélyesebb szó, egy intés, hogy mosolygó szemei könnybe boruljanak. De nem sír. Mintha a hangos sírást méltatlannak érezné magához. Korán lefekszik. Kis, piros pizsamájában, mint egy kis erdei manó ugrándozik lefekvés előtt és reggel. Mert reggel ő kel fel legelőbb. Olyankor odabújik Anyukám ágyába és mesél neki. Elmeséli a kis „didók”, meg a „Pijoska” meséjét, ezer kis csacska gondolattal bővítve.

Kicsi életét két dolog keseríti el: a kávé és a „Fetetebási”. Úgy hiszem, a legkomolyabb meggyőződése, hogy a kisgyereknek nem kávét, hanem — szalámit kellene reggelizni. A „Fetetebási”? Az egy kéményseprő, ki nem messze lakik tőlünk. Szereti a kis Cincit (így becézzük) mint minden szomszédunk. Nagy, kérges, fekete tenyerével szeretettel akarta megsimogatni szöszke haját, de Cincike sikongva szaladt el tőle. Fájó volt nézni, mikor a kormos, mogorva kéményseprő tágranyílt szemekkel nézett a futó baba után, aztán magán nézett végig, és sóhajtva továbbment. „Civilben” a legjobb barátok. Azt hiszem nem ismeri meg szurtos „egyenruhájában” azt a kedves bácsit, kitől séta közben mindig két szem cukrot kap.

A minap oltani vittük. A terem tele volt visongó, síró gyermekekkel. Cinci nem sírt. Bámulva nézte a sok apróságot, de nem félt, csak komoly volt. Bejött az orvos, ki szeretettel

simogatta meg a remegő apróságokat. „Anyuka — kérdezte Cinci — ez a Bojtor bácsi?" Bojtor bácsi pedig a sarki füszeres, ki szintén fehér kabátot visel.

Nagy bátran odaállt az orvos elé, ki biztosította, hogy az oltás nem fog fájni. És mégis fájt.

Cinci nem sírt. A doktorbácsi megdicsérte. Az oltás véget ért, távozhattunk. Mindegyik gyermek remegő, síró hangon köszönt, de a kis Cinci, ki mindig oly szívélyesen köszön, most mélyen hallgatott. „Köszönj, fiacskám!" — szólt rá Anyuka. A baba felnéz, szemeiből mély szemrehányás villámlik és megszólal: „Nem köszönök. Nem látod, hogy bántott! Fájt!"

Ez az öntudatos, bájos, szöszke gyermek az én öcsikém.

Henni

(Jellemkép)

Irta: Bokor István, kispesti reálgimn. IV. oszt. tanuló (1933)

Van nekem egy kis unokahugom: Henninek hívják. Szép barnahajú kislány. Termetére és kosztolásra nézve éppen az ellentétem. Annyit eszik, mint egy kis madár; de sovány is szegényke.

Annak ellenére, hogy még csak 11 éves, egészen nőies tulajdonságai vannak: hiú a végletekig. Én tudom, hogy már pudert is csent, és valósággal csoda, hogy félrecsapott sapkáját még a szél le nem fújta. Szégyellem, de be kell vallanom, hogy sokszor hajbakaptunk. Igaz, hogy veszekedésünk olyan, mint a nyári zivatar: nagy csattanásokkal kezdődik, később hugomnál megered az eső, de azután hamarosan csend lesz. Henni még szipákolva megjegyzi: „Nem szégyelled magad: egy nőt megütni. . ." Azután szent a béke.

Tavalyelőtt még én gyávának csúfoltam, mert mikor uszodában voltunk, nem mert egyedül bemenni a vízbe. A múlt évben azután azzal lepett meg, hogy miután bevitette magát a vízbe, az uszoda kellős közepén kikapta magát a kezemből és elúszott. Mikor visszanézett és látta meglepett arcomat, hátraszólt: Még mindig gyáva vagyok? Ma már úgy úszik, mint egy olimpikon.

Ilyenkor tanulás idején ritkán találkozunk, mert ő Pesten tanul, és mert ritkán találkozunk, nagy az egyezség közöttünk.

5. A mellékelt diákdolgozatból *vázlatmintát* vonhatunk el:

I. A jellemzett személy külseje.

II. Tulajdonságai, jellemvonásai, természete.

III. Egy jellemző történet, lehetőleg csattanós befejezéssel.

6. Fontosnak látszik, hogy jó *bevezetés-ötleteket* villantsunk meg a tanulók előtt, és hogy a remekművekben és a diákfogalmazványokban *a befejezés mikéntjét is megfigyelhessük*. Megjegyzendő, hogy sem a közösen megbeszélt vázlatot, sem egyéb tanácsok megfogadását nem szoktam ridegen megkövetelni, de ha nem sikerül a dolgozat, a tanulóé a felelősség.

7. *Stílusgyakorlat*. Milyen kifejezéseket ismersz a „termet" megjelölésére? (Hórihorgas, keszeg, nyakigláb, égimeszelő, köpcös, tömzsi stb.)

8. Más stílusgyakorlat emberi jellemzésre való szóláshasonlatok gyűjtése: szelíd, mint a galamb, ordít, mint a sakál . . . (Figyelmeztethetjük a tanulókat, hogy szóláskészletünknek ez a része bőven merít az állatvilágból.)

9. *Stíluselméleti előkészítés*. A szemléletes stílus legfontosabb eszközeinek megbeszélése és tudatosítása. (A hasonlaton kívül: a metafora és a megszemélyesítés.) Ez a pont természetesen a gyakorlatban inkább megelőzi, mint követi az előzőket.

10. Más szógyűjtés: milyen a derék ember? (Emberi jótulajdonságok gyűjtése.) Egyszer ötödikeseknek adtam ki ezt a feladatot, és kedves buzgósággal dolgozták ki.

Okvetlenül szükséges, hogy állandóan figyeljük, miféle *tipikus hibák* szállítják le tanítványaink fogalmazványainak értékét. Néhány közös fogalmazást, illetőleg házi feladatot ezeknek a leküzdésére kell fordítanunk. Miféle gyakor-

latok legyenek ezek? Pl. egy gyenge tanuló hosszú, kacskaringós mondatokból álló szövegének felszabdalása, sorozatosan névelővel kezdődő bekezdés átírása (pl. szórendváltoztatással), személynevek ügyetlen ismételgetésének elkerülése (pl. Kukorica Jancsi helyett: a legény, a bojtár) stb. Esetleg mi magunk is összeállíthatunk javítandó szöveget, de a tapasztalat azt mutatja, hogy tanítványaink „termelése" bőven fedezi a szükségletet.

12. Természetesen be kell iktatnunk az előkészítés folyamatába *egy-két házi fogalmazást* is. Ennek tárgya lehet: egy régi osztálytárs (esetleg becenevén említve, — de nem gúnynevén!); az is bevált eljárás, hogy behozatjuk az édesanyjával valamelyik tanuló kistestvérét, pár percig elbeszélgetünk vele, és róla iratunk dolgozatot vagy fogalmazványt akár az iskolában, akár otthon.

13. A dolgozat írására *lehetőleg két órát* szánjunk! Izgalmassá, sőt szinte idegfeszítővé tehetjük a fogalmazást ezzel a tétellel: *Ki ez?* A tanulónak úgy kell megírnia a dolgozatát, hogy ráismerjünk a megörökített osztálytársra.

A Vörösmarty-órák

A tanterv három VÖRÖSMARTY-vers tárgyalását kívánja meg, ezek: A búvár Kund, Szép Ilonka és a Szózat. Tárgyalásukhoz legalább 2—2 óra szükséges — a készségfejlesztő gyakorlatokon kívül.

Mind a három vers jól kiaknázható a fogalmazás céljaira — legjobban mégis *A búvár Kund.*

Bemutató olvasásában éreztessük a helyzet veszélyességét, a fojtott, balladai légkört, Kund hősi elszántságát, a költő lelkesedését! Az olvasmány tárgyalásakor fontosak a szómagyarázatok. A megadott jegyzeteken kívül: *vész* a régi és a költői nyelvben: vihar, szélvész, égi háború; *rém* az irodalmi nyelvben: kísértet; *vésztűzben* jelentése kb.: a villám fényénél; tolong a víz *iránt:* a víz irányában, vagyis a Duna felé.

Érdemes a ballada vázlatát is megbeszélni.

A vers témájából jól adódik egy ilyenfajta házi feladat: *Éjszakai őrség* vagy *Éjjel az úttörőtáborban.* Alig van olyan tanuló, akinek ne volna valami érdekes élménye a nyári táborozásról. Az elbeszélésben *túlnyomórészt* A búvár Kundéhoz hasonló rövid mondatok hatásosak. Jelen idejű előadás, balladai szaggatott, hézagos elbeszélés, párbeszédek, kérdő és felkiáltó mondatok alkalmazása teheti mozgalmassá a fogalmazványt. Ez a tétel igen sikeresnek bizonyult nemcsak Budapesten, hanem Bicskén is, RÓNAY LÁSZLÓ kartársunk idei 7. osztályában.

A *Szép Ilonka* bemutató olvasása nagy beleélést igényel. Esetleg hanglemezről adható elő. A megbeszélésben térjünk ki a három rész színterének művészi ecsetelésére, az érzések és hangulatok változatosságára!

A tankönyv sok érdekes feladatot javasol. Kidolgozható kívülük vagy helyettük novellisztikusan a következő vagylagos tételek valamelyike:

1. „S Hunyadiért, a kidőlt dicsőért
   A kupák már felvillantanak . . ."
2. Fájdalmas búcsúzás.
3. Gyötrelmes viszontlátás.

Az első a köszöntőkről szól, a második Ilonka fájdalmas búcsúvételéről „a hold éjjelén", a harmadik Peterdiék budai útjáról, Ilonka reménykedéséről és keserű csalódásáról. A vers cselekményének azokat az eseményeit, amelyek

nem tartoznak szorosan a fogalmazási tételhez, csak annyiban érintsék a tanulók, amennyire az elbeszélés egysége megkívánja.

E fogalmazványokból megállapítható a tanulók beleélési képessége is. (Egyébként e remekmű élményanyaga nézetem szerint meghaladja a 12—13 éves gyermekek átlagos szintjét, azért e vers különlegesen gondos, elmélyedő tárgyalást igényel.)

A *Szózat* megértéséhez elengedhetetlen keletkezésének ismerete. Ez részben a tankönyvben található meg, részben az Irodalmi szemelvények elemzése az általános iskolában című kiadvány 14—16. lapján. (Központi Ped. Továbbképző Int. kiadása. Bp., 1955.) Ugyanitt a vers bemutató olvasására is találhatnak útmutatást a kartársak. Külön cikket szentel a Szózat olvasásának DEME LÁSZLÓ [Hangsúlyozási problémák a Szózat szavalásában. M. Nyelvőr LXXXII (1958.), 187—195].

Ha szépen sikerült a Szózat bemutatása és megilletődött hangulatot tudtunk teremteni, alkalmasnak látszik két ilyen vagylagos feladatcím: *Hallgatom (Olvasom) a Szózatot*, vagy: *Vörösmarty írja a Szózatot.* Akinek nincs „ihlete", gyűjtsön *megragadó kifejezéseket a Szózatból.*

Helyes, ha az Olvasmányok c. szemelvénygyűjteményből is kijelölünk egy-egy részt otthoni olvasmányul. A *Kirándulás a Mátrába* című levéllel várjunk a II. félévig! (E szemelvénynek ugyanis szerepet szánok a második dolgozat előkészítésében.) Vigyázzunk, hogy a Petike ne „üsse" hangulatilag a komoly VÖRÖSMARTY-verseket! — Megjegyzendő, hogy Vadász Miklós VÖRÖSMARTY MIHÁLY álneve a bujdosásban (tankönyv 224. l.).

Egy másik körlevélben visszatértem a dolgozatírást előkészítő olvasmánytárgyalás szempontjaira.

1. A jellemképek közül a Petike, Pató Pál úr és A magyar nemes hasznosítható. A három vers közül ugyan csak a Pató Pál úr kötelező anyag, de próbálják módját ejteni a másik kettő megbeszélésének is! Tartalmi elemzésen kívül beszéljék meg azt is, hogy az adott versben miféle jellemábrázoló módszereket használ a költő.

Mindhárom versben elképzelteti a színhelyet s a szereplőt, illetve szereplőket. A *Petike* színhelye egy gyerekszoba. Péterke komoran ül az asztalnál; anyja fürkészve nézi. Pató Pál úr falusi kuriája szobájában ül mogorván, éppen beszélget valakivel (talán a tiszttartójával). *A magyar nemes:* monológ. A megszólaltatott személy őseinek rozsdás kardjára mutatva elbeszéli önmagáról a láthatatlan közönségnek életmódját, gondolatait stb. Lassan-lassan leleplezi önmagát.

Gyümölcsöző eljárás megvizsgálnunk, *hogyan váltakoznak a különféle emberábrázoló eljárások* (külső és belső jellemzés, párbeszéd által való ábrázolás, környezetleírás stb.) a művekben.

Ezzel kapcsolatban buzdítsuk arra a tanulókat, váltogassák ők is fogalmazásaikban az elbeszélő, leíró, jellemzéses és párbeszédes részeket. Ez a figyelmeztetés igen jótékony hatású lehet.

2. Ismétléskor az elbeszélő és leíró művekben (A búvár Kund, Szép Ilonka, A téli esték, Egy estém otthon) található jellemzéses részletekre is kitérhetünk. Eszméltessük a növendékeket arra, hogy ezekben a műfajokban is figyelemre méltó a szereplők ábrázolása.

3. Legjobb fogalmazási ötleteik egy részét diáktársaik írásaiból merítik a tanulók. Ide jegyzem egy kis fogalmazvány kezdő sorait, mert jellemző helyzetben örökítik meg a „hőst":

— Jól feleltél — súgja egy kedves, vékony hang, és a pad alatt melegen szorítja meg egy kéz a kezem. A vékony hang tulajdonosa Jenő, az én legjobb barátom.

4. Melegen ajánlom tisztelt Kartársaimnak: nézzék meg időnkint s osztályozzák is a tanulók házi fogalmazásait. Ugyanekkor válasszanak ki egy-két olyan munkát, amelyet *tipikus* fogalmazási hibái miatt érdemes közösen átfogalmazni. Az időveszteség elkerülésére óra előtt fel lehetne iratni az átfogalmazandó szöveget.

5. Ne feledkezzünk meg az Aranykönyvről. Jegyeztessünk bele minden jó fogalmazást.

6. Általában: hassunk oda, hogy minél többen megízleljék az alkotás örömét, gyönyörködjenek munkájukban, és gyönyörködtessék társaikat, szüleiket is. (Esetleg osztály-szülői értekezleteken is be lehetne mutatni egy-két sikerült fogalmazást. Öröm ez a szülőnek, elégtétel a tanárnak.)

Nagy mértékben emelhetjük a jellemzések irodalmi színvonalát egy-két sajátos *szógyűjtéssel*. Ezeket rövidesen összeállítom és továbbítom.

A munkaközösség óhajára legközelebbi körlevelem anyaga a jellemzésben elhasználható szó- és kifejezéskészletet tartalmazott:

Termet. Magas, hórihorgas, öles, óriás termetű, behemót, jól megtermett; karcsú, nyúlánk, nyurga, nyakigláb, égimeszelő;
sovány, vékony, cingár, keszeg, vékonydongájú, vékonypénzű, vézna, szikár;
kicsi, pici, pöttöm, pöttömnyi emberke, liliputi, incifinci, alacsony,
kövér, vastag, zömök, tömzsi, hájas, pocakos, köpcös, dundi,
vállas, izmos, keménykötésű.
Testtartás. Egyenes, délceg, deli, daliás, sudár, szálfaegyenes, peckes (járású);
hajlott, görnyedt.
Arc. Kerek, hosszúkás, ovális, pirospozsgás, halvány, sápadt, sima, csontos, beesett.
Szem. Kerek, szépmetszésű, lenvirágszem (Móra F. kedves szava), üreges, mélyen ülő;
fekete, kék, sötétszürke, macskaszem (szürkészöld);
éles, átható tekintet, csillogó, élénk szem, sasszem, sólyomszem.
Homlok. Alacsony, magas, keskeny, széles, boltozatos, ráncos, barázdált.
Haj. Sima, hullámos, göndör, szőke, vöröses, gesztenyebarna, fekete, hollófekete, ritkás, „ritkaszép", dús.

A külső ábrázoláshoz felhasználható szavak után lássuk most az *emberi tulajdonságok*at! Kezdjük a jó tulajdonságokon: milyen a jó gyerek, a jó ember? (Sorolják fel a tanulók, mi pedig érjük be a kiegészítéssel.)

Jószívű, barátságos, kedves, készséges, előzékeny, udvarias, tapintatos, áldozatkész.
Szorgalmas, dolgos, serény, kötelességtudó, fáradhatatlan, hálás, tisztelettudó, vidám, derűs.
Bátor, határozott, önérzetes, mértékletes, fegyelmezett, takarékos, tiszta, rendszerető.
Önzetlen, hazaszerető.
Értelmi tulajdonságok: okos, értelmes, leleményes, találékony, ügyes, élelmes, élénk eszű, szemfüles, következetes, megfontolt.
Kellemetlen tulajdonságok: morcos, goromba, verekedős;
falánk, mohó, önző, lusta, kényelmes, büszke, öntelt, fegyelmezetlen, pazarló,
Szeles, kapkodó, határozatlan, rendetlen.

Teljes rendszerezésre most nem vállalkozhattam.

Valószínű, hogy Kartársaim kénytelenek lesznek rövidre fogni a szókincsgyarapító megbeszéléseket. Ezért különösen fontos, hogy kifejlesszék a tanulókban a hajlamot arra, hogy *keressék* meg maguk nyelvünk kimeríthetetlen kincstárából a megfelelő szót vagy kifejezést — szükség esetén pedig *alkossanak újat*.

A jellemzések elkészítésekor különösen sokat tanulhatnak népünk szólásaiból, szóláshasonlataiból, továbbá nagy költőink és íróink műveiből.

Gondolkoztassuk meg a gyerekeket akár órán, akár házi feladattal arról, hogyan fejezhetők ki bizonyos tulajdonságok. Megfelelő anyaggyűjtés után valóságos *irodalmi fejtörőket* rendezhetünk, ilyenképpen:

Hogyan fejezhetjük ki szóláshasonlattal, hogy valaki nagyon szelíd, türelmes és engedelmes? (Ártatlan, mint a ma született bárány.) Hát azt, hogy ravasz? (Ravasz, mint a róka. Vén róka.) Miféle szólásaink vannak arra, hogy valaki nem valami okos? (Kevés a vágott dohánya. Nem ő találta fel a spanyolviaszt.) Hogyan fejezzük ki szólással, hogy valaki okos? (Nem esett a feje lágyára.) Hogy kotnyeles? (Minden lében kanál.)

Költőink, íróink kedvelt stíluseszközei a *hasonlatok*, *metaforák*, *megszemélyesítések és körülírások*. Frissítsük fel a tanult fogalmak ismeretét, ha pedig van új fogalom, azt világítsuk meg példával. Példáinkat lehetőleg az emberábrázoló művekből, ill. az ilyen részletekből vegyük.

Érdekes hasonlat pl. PETŐFI Kutyakaparójában: Boglyas, fakó haja beillenék repcepetrencének, és melléje mindjárt szörnyű képe madárijesztőnek. Tréfás körülírás: „Nem sok hajaszála hullt ki a tudományokért." (PETŐFI szavai édesapjáról, Egy estém otthon c. verséből.)

1. Érdekes lehet házi feladatként olyan kifejezéseket gyűjteni, amelyekben állatot és embert kapcsolunk össze valamilyen hasonlóságuk alapján. Lehet ez a hasonlóság külső tulajdonság, vagy „jellemvonás".

2. A ritkább, nehezebb szavak jelentését mindenképpen tisztáznunk kell (lehetőleg az Értelmező Szótár alapján). A szinonímákat el kell határolnunk egymástól. *Jelentésárnyalat*, *hangulati érték*, *felhasználhatóság* szempontjából vannak különbségek.

Vizsgáljuk meg e szempontokból a sovány, vézna, cingár és szikár melléknevet. A *sovány* jelentése: olyan ember, akinek a testén nincs elég hús- és zsírréteg. Így csontjai erősen kiállanak, és testsúlya kisebb az átlagosnál. A *vézna* szó többet mond: betegesen vékony csontozatú, sovány, törékeny testalakú. Mint jelző többnyire szánalmat, esetleg lekicsinylést fejez ki. Hasonló jelentésű a *cingár:* vékony, sovány, láthatóan gyenge testalkatú. Hozzáfűzi az Értelmező Szótár, hogy a bizalmas társalgás nyelvéből való a szó, és főleg gyermekekről mondják. *Szikár:* alkatánál fogva igen sovány, csontos, inas, rendszerint magas termetű ember. A szikár jelzőt csak felnőttekre szokták alkalmazni; igen gyakran tiszteletre méltó személyekre vonatkozik. Látjuk tehát, hogy a vizsgált szinonímák jelentés- és hangulattartalma, továbbá használati köre jelentékenyen eltérő.

A munkaközösség tagjai a körlevelek és az eszmecserék tanulságainak felhasználásával készítették elő ezt a dolgozatot. Érdekesnek látszik, ha ezúttal nem egy kiváló fogalmazó munkáját vizsgáljuk, hanem egy átlagos tanuló dolgozatán mérjük meg az eredményt.

Varajti János bácsi

Irta: Bogdán Erzsébet foktői ált. isk. 7. o. t. (1966)

— Anyád hol van? ! Tán alszik? — hallom gúnyos hangját az öreg Varajti János bácsinak.

— Pontosan nem alszik ! — nyelveltem rögtön vissza.

— Hát mit csinál?

— Dolgozik ! És nem lopja a napot úgy, mint egyesek ! — mondtam nevetve.

A görnyedt hátú János bácsit az egész falu úgy becézi, hogy a „Vén Varajti". Állandóan veszekszik velem. Ha megy valahova és meglát, rögtön nekilát kergetni. A minap épp a kapa nyelét akarta megtáncoltatni a hátamon.

— Na, fogjon meg! Nem is tud! — és jót nevettem rajta, ahogy futott utánam.

Ez a János bácsi csuda egy teremtés. Már lassan nyolcvan éves lesz, de még mindig a játszáson jár az esze. Nagyon rossz természetű. Reggel, ha megy valahova, úgy 5—6 óra felé, rögtön bekiált és megzörgeti a kaput, „felkeltetek már lusta népség, a hasatokra süt a nap" jelszóval megy tovább. Ha édesanyámmal, nővéremmel vagy velem találkozik, és látja, hogy kötő van rajtunk, addig nem nyugszik, míg el nem oldozza a masniját. De ha meglátom, hogy megy valahova, én sem hallgatok. Vagy kisebb göröncsöt dobálok utána. Erre ő elkezd szidni, mint a bokrot. A télen lusta voltam kimenni, mikor erre jött, csak rázörgettem az ablakot. Erre ő azt hitte, hogy édesanyám az, és elkezdett kiabálni:

— Gyere csak ki, majd adok én neked zörgetni!

Mikor édesapám hazajön ebédelni, és ő arra jön, meglátja édesapám kerékpárját, rögtön bekiált:

— Má te büdös gazember megin alszó?! — és megy tovább.

A feje nagyon ritkán látható. Mindig a homlokáig le van húzva a sapkája. Talán azért, hogy ne lássák a kopasz fejét.

Ilyen a mi utcánk mókamestere, a „Vén Varajti" János bácsi. Azt hiszem, az egész falu ismeri és szereti is. Mert amilyen jókedvű, olyan jószívű is.

Ez a dolgozat egy három tárgyból elégséges tanuló munkája. Magyarból is csak gyenge közepes volt az előző év végén. A dolgozat az osztályban készült két tanóra alatt, a szaktanár szemeláttára, eredetiségéhez tehát nem fér kétség.

Érdekes módon szinte mondatról-mondatra, lépésről lépésre megállapítható, hogyan formálódott ez az ügyes, hangulatos fogalmazvány az előkészítő mozzanatok által — vagyis pontosan megállapítható, mi része van benne a nevelő módszeres eljárásának, továbbá az is, miként aktivizálódott a tanuló a dolgozatírás folyamán.

Egyik körlevelemben azt javasoltam: írassanak a kartársak *irányított fogalmazást* közös munkával. Ehhez már korábban válasszanak ki egy mindenki által ismert személyt, akit több napon át meg kell figyelniük a tanulóknak. Figyeljék külsejét, szavajárását, mozgását, jellemző tevékenységét stb. Az így összegyüjtött anyagot dolgozzák fel közösen. Vázlatot is javasoltam ehhez az irányított fogalmazáshoz:

Bev.: Valamit kiált vagy mond az illető, amiről ráismerünk.

Tárgy: Személyleírás. Külseje és természete.

Bef.: Valami apró esemény az illető életéből, vagy: ismét megszólal.

Ime, a tanuló pontosan a recept szerint készítette el a bevezetést: Anyád hol van?! Tán alszik? Az történt itt, amit javasoltam: „színre lép" és mindjárt meg is szólal a jellemzés hőse.

Azt is ajánlottuk, hogy az első mondat érdekes, megragadó és jellemző legyen. Akkor jó ez a mondat, ha a hallgató nyomban ráismer a hősre, és mosolyogni kezd a telitalálatszerű ábrázoláson.

A talpraesett első mondatból szinte magától bontakozik ki a rövidke párbeszéd (figyeljük meg a csipkelődő előadást!). Ennek sikerét egy régebbi *részfeladat*tal biztosította a szaktanár: párbeszédet íratott, melynek szereplői iskolatársak, s holmi csereberét vagy más érdekes ügyet vitatnak meg. (Ezzel a feladattal kapcsolatban a beszéltető forma helyesírási kérdései is szóbakerülnek.)

A tárgyalás folyamán a dolgozatíró hol a külsejét ecseteli János bácsinak, hol pedig jellemvonásait részletezi. Ügyesen vegyíti az úgynevezett külső jellemzést a belső jellemzéssel, valamint a beszéltető formával. E változatosságban része van annak is, hogy a szaktanár elméletileg is tisztázta a különféle emberábrázoló eljárásokat. Egyik dísze a kis dolgozatnak ez a népies fordulat:

A minap épp a kapa nyelét akarta megtáncoltatni a hátamon. Kiderült, hogy ez eredeti foktői szólás; beleszövésére föltehetően az indította a tanulót, hogy a Lúdas Matyi és más népies művek tárgyalásakor felhívta a figyelmet a szaktanár nyelvünk e virágaira, majd a dolgozat előkészítő folyamatában nem egyszer magyar szólásmondások gyűjtésével fejlesztette tanítványainak stílusérzékét.

A kis mű hatásának egyik titka abban rejlik, hogy a szereplők csupa felkiáltó és kérdő mondatban beszélnek, tehát érzelmileg erősen színezett nyelven. Ez jórészt a szerencsés tárgyválasztásnak és a tanuló erős megfigyelőképességének tulajdonítható. Ízessé teszik az előadást a magyaros fordulatok: Csuda egy teremtés. — Mindig a játszáson jár az esze. — A hasatokra süt a nap! — Elkezd szidni, mint a bokrot. — Majd adok én neked, zörgetni!

Előnyére válik a dolgozatnak természetes, mondhatni realista előadása. Nem csupán a részletek pontos megfigyelését értem ezen, hanem az érzelmileg színezett magyar beszéd sajátos hanglejtésformáit is. Aki fennhangon olvassa a szöveget, bizonyára jólesően állapítja meg ezt velem együtt.

Azt a tanácsunkat is megfogadta a dolgozatíró, hogy valami apró eseményt mondjon el hőse életéből a dolgozat végén, vagy pedig szólaltassa meg még egyszer. Itt mind a kettő megtörtént.

A nevelők rendszerint gátlásosnak, hallgatagnak, nehezen szóra bírhatónak ismerik a falusi gyerekeket. Magam is úgy tapasztaltam, hogy olykor harapófogóval sem lehet belőlük akár egy szót is kihúzni. Itt feloldódott a gátlás: a tanuló felszabadultan, szemmel látható mesélőkedvvel ad elő. Ebben a feloldottságban — amely egyik alapfeltétele a sikeres fogalmazásnak — nagy szerepet tulajdonítok a szaktanár vidám, eleven, serkentő hatású óravezetésének.

Ezzel a kis dolgozatelemzéssel azt akartam igazolni, hogy a tanár személyisége, a tanuló felszabadult közlésvágya és a kitűzendő feladat valamennyi nehézségének leküzdésére irányuló tervszerű eljárás *együttesen* váratlanul szép eredményt hozhat.

III.

„Mit tegyek, hogy az én gyenge tanulóim is megtanuljanak fogalmazni? Remélhető-e ilyen, vagy ehhez hasonló eredmény ún. hátrányos helyzetben lévő, elégséges tanulóktól?" — kérdezi magában az olvasó. Minden bizonnyal. A rossz fogalmazások nem születési hibából erednek. Minden eddigi kísérletezésünk abban a reményben történt, hogy valamikor „pedagógiai recepteket" ajánlhatunk kartársainknak.

A komplex módszerrel előkészített elbeszélés, a fentebb ismertetett jellemzés és sok más dolgozat történetének végiggondolása után most úgy látom: kb. 15 teendőt (mozzanatot) érdemes megkülönböztetni *egy részletesen kidolgozott fogalmazástanítási módszeres egység*ben. Íme:

1. Célkitűzés.
2. Érdekkeltés.
3. Fogalmi tisztázás.
4. Irodalmi minta bemutatása. (Ez a didaktikában a tényanyag bemutatásának felel meg az oktatási folyamat mozzanatai közül.)
5. A tényanyag elemzése tanári irányítással, ilyenfajta kérdésekkel: Mi a bemutatott mű mondanivalója? Miként szolgálja a mondanivaló érvényrejutását a választott műfaj? Melyek a jellegzetes stíluselemek, s miként szolgálják ezek az író szándékát, a mondanivalót? — E részben visszatérő kérdé-

sünk: *mit érdemes ellesnünk az író művészetéből, „műhelytitkaiból"*, hogy majdan mi is sikeresen birkózhassunk meg egy hasonló műfajú fogalmazvány megírásának feladatával?

6. A műelemzés közben leszűrt, a fogalmazásban is hasznosítható szerkezeti, műfajelméleti és stiláris észrevételek *szabályba* való foglalása.

7. A szabályok, ill. fogalmazási tanácsok írásbeli rögzítése.

8. Készségfejlesztés. Az írás mesterségének elsajátításához szükséges gyakorlatok: vázlatírás, szókincsgyarapító gyűjtések, szövegátalakítások és szövegkiegészítések stb.; a tanulók birtokába vett szókészlet helyes alkalmazására szolgáló egyéb stílusgyakorlatok.

9. Az ismeretek és készségek szintetikus jellegű alkalmazása házi feladatban.

10. Néhány házi feladatnak lehetőleg beható elemzése, eközben a tanult fogalmazási ismeretek alkalmazása.

11. Dolgozatírás (kettős órán!): az ismeretek és készségek újabb szintetikus jellegű alkalmazása.

12. A tanulók teljesítményének ellenőrzése és értékelése: a tanári dolgozatjavítás. A tanulók tipikus hibáinak, a kiváló és a feltűnően gyenge dolgozatoknak, továbbá gyenge tanulók jól sikerült dolgozatrészleteinek megállapítása. Az osztály összteljesítménye (statisztika).

13. Dolgozatjavítás az osztályban. A sikerek és balsikerek okainak kiderítése. Tanári elismerés a szép teljesítményekért. Sikerült részletek, továbbá a legjobb dolgozatok felolvasása. Az „aranykönyves" dolgozatok megállapítása.

14. A dolgozattal kapcsolatos házi feladat. Célja: egy-két tipikus mondatfűzési, szórendi vagy stiláris hiba kiküszöbölése.

15. A fogalmazástanítási „menet" és a dolgozatírás tanulságainak összegezése. Az osztály ereje újabb erőpróbában edződött. Megnövekedett önbizalommal haladhatunk legközelebbi célunk felé. — Újabb célkitűzés: a következő dolgozat körvonalazása. (Lesz alkalom kiköszörülni a csorbát!)

E fogalmazástanítási menetben természetesen föllelhetők mindama lépések, amelyeket NAGY SÁNDOR az iskolai ismeretszerzés, az oktatási folyamat nagyobb szakaszainak fő mozzanataiként megjelölt.[3] NAGY SÁNDOR hozzáfűzi: „Ezeknek a lényeges jegyeknek a változatos egymásba-szövődése az oktatási folyamat különböző szakaszainak sokszínű, kaleidoszkópszerűen változatos szerkezetét mutatja." A fentebb vázolt fogalmazástanítási folyamat mozzanatai sem kapcsolódnak egymáshoz menetrendszerű szabályossággal. Megváltozhat a sorrendjük: pl. az idő helyes felhasználása olykor azt kívánja, hogy az irodalmi minta *után*, de még a tüzetes műelemzés *előtt* jelöljünk ki szókincsgyarapító vagy más-fajta készségfejlesztő házi feladatot. Egyes oktatási mozzanatok többször is visszatérhetnek valamely dolgozat előkészítése folyamán: több irodalmi mintát is tárgyalhatunk, részfeladatok kitűzésekor is motiválunk, minden olvasmányból leshetünk el a fogalmazáskor felhasználható műhelytitkokat stb. Oktatási „menet"-ünk időhiány vagy egyéb ok miatt meg is rövidülhet. Zsubori István kartárs 1966 decemberében jellemzést iratott a 8. osztályban a Légy jó mindhalálig c. házi olvasmány valamelyik szereplőjéről. Az előkészítő lépések közül elhagyta a fogalmi tisztázást — megtörtént ez már a 7. osztályban —, ellenben

[3] NAGY SÁNDOR: Pedagógia III. Az Oktatás elmélete. Harmadik kiadás Tankönyvkiadó, 1962. 55. l.

irodalomóráin szóbeli jellemzéseket rögtönöztetett (pl. a felelő legjobb barátjának külsejéről, mozgásáról, jó és rossz tulajdonságairól, a közösség iránti magatartásáról), három részfeladatban is gyakoroltatta a bevezetést (ebben addig nem voltak eléggé találékonyak a növendékei), nyelvtanóráin pedig olyan példamondatok kiszemelésére törekedett, amelyek emberi jellemekről szólnak. A tanári hivatkozások gyakran utalnak a szoros értelemben vett fogalmazástanítási meneten kívül álló ismeretekre; ezek az utalások tulajdonképpen behálózzák a magyar nyelv és irodalom tanításának egész területét. Minél régebben tanít a tanár az osztályában, annál több elmemozdító utalással gazdagíthatja a dolgozat előkészítését.

IV.

Igen örvendetes, hogy a komplex módszerrel folyó kísérletek — Zsubori István szavával élve — bizonyos erjedési folyamatot indítottak meg a nevelők körében, amely még a nem magyar szakosokra is kiterjed. Azelőtt — úgymond — szinte hétpecsétes titokként kezelték a kartársak a tanulók írásbeli munkáit; a kísérletek megindulása óta el-elkérik egymástól tanulmányozásra a házi füzeteket és a dolgozatokat. Most már gyakorta viszik hozzá a jobb fogalmazványokat, felolvassák neki több érdeklődő kartárs jelenlétében; nem szakosok is hozzászólnak, így mondhatni az érdeklődés középpontjába kerülnek a tanári szobában a gyermekek teljesítményei.

Seregi Imréné kartárs azt észlelte, hogy a komplex eljárással a *nem humán* érdeklődésű növendékeit is sikerült a fejlődés útjára vinnie. — Rónay László a *munka örömét* értékeli az 1965/66. tanév nagy eredményeképpen: „A tanulók rajonganak a magyar órákért és ebben a kísérleti fogalmazásoktatásnak is nagy szerepe van. Feladataikat, az önként és kötelességből vállaltakat is mindig elkészítik, s noha sosem büntetem azt, aki mulasztását óra elején bejelenti, ilyen bejelentésre egész évben egyszer sem került sor." — Jaksa Balázs almáskamarási kísérleti osztályának 40 tanulója közül 38-an parasztok és munkások gyermekei. 1965 őszén sokat bajlódott ötödikeseivel a házi feladatok el nem készítése és hibás elkészítése miatt. A komplex módszer alapelveinek ötletes és rendkívül következetes alkalmazásával sikerült annyira fokoznia növendékei buzgalmát, hogy egyik héten 38 tanuló, vagyis az osztály 95%-a határidő előtt nyujtotta be házi feladatát.„ Az addig főleg kötelességből, többeknél kényszerből végzett munka átbillent a saját elhatározásból, kedvvel és önbizalommal végzett munkába. Soha ennyi jól megoldott házifeladatot át nem néztem, mint ekkor."

A munkalendület más számszerű eredményekben is megmutatkozik. Rónay László osztályában az elégtelen dolgozatok száma egy év alatt 8-ról 2-re csökkent. — Terney Dezső 6. osztályának fogalmazási átlaga 2,5-ről 3,1-re szökött, amikor először alkalmazta a komplex módszer lépéseit. Deák Sándorné szakfelügyelő hivatalos látogatásai során azt állapította meg, hogy a kalocsai járás kísérleti osztályaiban a magyar dolgozatok átlaga egy év alatt 0,5—0,9-del emelkedett.

A kalocsai magyartanárok munkaközösségének négy tagja: Deák Sándorné, Seregi Imréné, Terney Dezső és Zsubori István, valamint e sorok írója 1966. május 31-én a Magyar Nyelvtudományi Társaság nyelvoktatási szakosztályában élő szóval számolt be első évi munkálkodásának eredményéről. A népes hallgatóság véleményét abban foglalta össze Szathmári István, a

Társaság titkára, hogy kívánatos a komplex fogalmazástanitási módszer elterjesztése az egész országban. Magam is ezzel a hő óhajjal bocsátom útjára munka-közösségi beszámolómat.

Ласло Балаша

МЕТОДИЧЕСКИЕ ШАГИ И НОВЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ КОМПЛЕКСНОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПИСАТЬ СОЧИНЕНИЕ

Автор считает эффективным способом развития творческих сил глубоко обдуманное обучение школьников писать сочинение. По его опыту, начинающий писать сочинения нуждается в образце, который должен быть произведением высшего качества, далее, нуждается в заботливом управлении и исправлении. Он подробно излагает этапы обучения писать сочинение. Как руководитель комитета, работающего над улучшением качества подготовки к письменным работам, он знакомит с некоторыми результатами работы комитета. Он приводит убедительные примеры результатов, достигнутых, в первую очередь, в написании характеристики героев.

Balassa, László

RECENT RESULTS AND SYSTEMATICAL STAGES OF COMPLEX TEACHING OF COMPOSITION

The author regards well-considered teaching of composition as an efficient instrument for developing the creative forces. According to his experience inexperienced drafters need a model, preferably a masterpiece; they need, further, careful guidance and correction. The steps of teaching composition are specified in the paper. As leader of the working community for the improvement of teaching composition, he sets forth some of the results achieved by this community. Particularly the results in the field of characterization are illustrated with persuasive examples.

VAJDA ERNŐ

A PROGRAMOZOTT TANULÁS KÖZBEN VÉGEZHETŐ NÉHÁNY FELMÉRÉSI ELJÁRÁS

A hagyományos órákkal szemben a programozott oktatás egyik előnye, hogy az állandó „megerősítéssel", „visszacsatolással", az elkövetett hibák „kiküszöbölésével" vagy „javításával" az oktatás folyamatát lényegesen hatékonyabbá teszi. A többi közt a kész programoktól ezeket a tulajdonságokat megköveteljük, de a programozási munka közben ezeket a helyes eljárásokat maguk a programozók sem mindig követik kellő következetességgel. Ha az irodalmi adatok a kipróbálás adatait is közlik, figyelmük csak arra terjed ki legtöbbször, hogy 1) a tanulók az oktatási folyamaton a hagyományos eljárásoknál gyorsabban mennek végig, és 2) végeredményül ilyen és ilyen tudásszintet értek el. Ennek megállapítása lényeges ugyan, de a számunkra szükséges sok más kérdésre nem tárja fel kellő mélységben a válaszokat.

Gondolatfelkeltés céljából néhány olyan eljárást szeretnék ismertetni, amelyeket a biológia programozott oktatásával kapcsolatban használtam ugyan fel, de ezeket a vizsgálatokat bármelyik tantárgy keretén belül alkalmazni lehetne.

A programozott oktatással kapcsolatos felméréseket legtöbben eddig csak az iskolák keretein belül tudtuk megvalósítani. Ezért a tananyaggal kapcsolatban egy objektív követelmény lép fel: a tanulók munkaideje a 45 perces tanórákhoz van kötve. Tehát didaktikailag akkor járunk el helyesen, ha a tanulók 40—45 perc alatt végeznek el egy-egy kerek, lezárt tematikus egységet. De hogyan jutnak el egységes időmennyiséghez a jeles és az elégséges rendűek, a gyors és a lassú munkájú tanulók egyaránt? A tematikus egységeket tehát már eleve megfelelő mennyiségű és kiegyensúlyozott követelményeket támasztó „adagokra" kell osztanunk.

1. *Az időátlag szám.* Mielőtt egy programozottan elkészített „tematikus egységet" véglegesnek tekintenénk, azt többszörösen ki kell próbálnunk. Erre a célra lehetőleg eltérő adottságú osztályokat kell választanunk. Az országban előforduló átlagiskoláknak megfelelően városi és vidéki, jobb és kevésbé jó szorgalmú osztállyal, fegyelmezett és kevésbé fegyelmezett gyermekekkel stb. próbáljuk ki a tanórák programozottan kidolgozott anyagát.

Minden tanuló a programozott szövegének utolsó sorába a felhasznált időmennyiséget beírja. Ezekből a számadatokból egyszerű statisztikai alapon a tematikus egységre speciálisan szükséges időszükségletet, az *„időátlag számot"* könnyen ki tudjuk számítani. Például „A biológia tanítása" folyóirat 1966. évfolyam 2. számában közölt „Egyszikűek és kétszikűek" tematikus egységet 4 iskola 6 osztályában 152 tanulóval elvégeztetve, az *időátlag szám 31 perc* lett. Minden tematikus egységnek természetesen más és más lesz a reá jellemző időátlag száma.

Mit tudunk hasznosítani ennek a számnak az ismeretéből? Például: Ha ez a tematikus egység országos felhasználásra kerülne, úgy minden pedagógus már előre tudná, hogy ennek az egységnek az elvégzéséhez kb. ennyi időre lesz szüksége. Speciálisan ennél az egységnél a tananyag további elmélyítésére, oktatási és nevelési célokra előre tervezhetően 10—15 perc áll majd még a pedagógus rendelkezésére. Ilyen könnyítést a hagyományos tankönyvek nem nyújtanak! A tanár még a tanórák közben is inkább csak sejti, mint tudja, hogy a még hátralevő tananyagnak elmélyítésére mennyi időre lesz szüksége. Ugyanis előre meghatározni a hagyományos órákon nem tudjuk, hogy hány tanuló milyen irányú kérdésekkel fogja a helyes vagy a helytelen irányban befolyásolni az egész osztály gondolatmenetét. A programozott órán a logikai menet egységes, és mi az időátlag számnak megfelelően használjuk fel minden egyes szabad percünket.

Az időátlag szám más szempontból is hasznosítható. Néhány oktatási egységet programozott eljárással elvégezve, a tanár megállapítja, hogy az adott osztály munkája az országos átlagnak megfelelően hány százalékkal gyorsabb vagy lassúbb. Ehhez alkalmazkodva tudja a többi időmennyiséget is helyesbíteni vagy a tanulóinak munkáját a legmegfelelőbb irányban befolyásolni. Az időátlagszámok bevezetése a pedagógusok számára a tanulók munkájának megismeréséhez és az önkontrollhoz újabb lehetőséget teremtene.

2. *Egyöntetűségi szám.* Az időátlag szám az egész közösség munkáját jellemzi. Didaktikai szempontból a pedagógus számára a tanítási órákon azonban nem is az átlagok okozzák a gondot, hanem a leggyorsabb és a leglassúbb tanuló munkájának olyan egyeztetése, hogy a gyors munkájú tanuló se unatkozzon közben, de a lassúbb is lépést tudjon tartani a többiekkel. A programozott oktatás keretein belül ezt a kérdést a következőképp látszik célszerűnek megvizsgálni:

A külföldi irodalom adatainak megfelelően jónak számít az a program, amelyet 90—95 %-ban meg tudnak oldani a tanulók. Az 5—10% lemaradót tehát külön csoportként kell a többiektől függetlenül, az egyedi okokat is figyelembe véve megvizsgálnunk.

A már említett 6 osztályban a tanulók munkaidejét a rendűséggel vetettem egybe. Erre azért volt szükség, mert egy-egy osztályban olyan sokféle adottságú tanulót találunk, hogy a nagy számok törvényének kikerülése, tehát az átlagolás nélkül okvetlenül az egyedi esetekből adódó téves következtetésekhez jutunk. A későbbi eredmények valóban be is bizonyították, hogy az egyes osztályokon belüli rendűségi átlagok a más osztályokéval igen szorosan megegyeznek. A már ismertetett programozott anyagnak a következő időeredményei vannak:

jeles rendűek..... 29 perc,
jó rendűek..... 30 perc,
közepes rendűek.... 33 perc,
elégséges rendűek... 37 perc.

(Lásd az 1. táblázaton az I. változat adatait.)

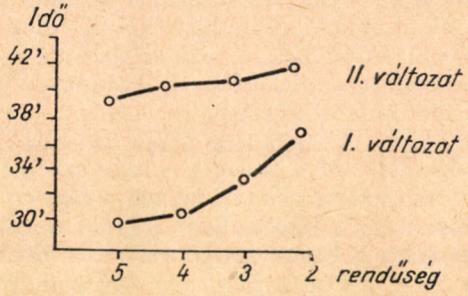
Tehát a számunkra szükséges szélső érték a jeles rendűek 29 perce és az elégséges rendűek 37 perce. Ezt a két számot lehetne a további felhasználás céljaira *egyöntetűségi számnak* nevezni. Ennek az órának az *egyöntetűségi száma 29—37.* (A két szélső érték közlése.)

Ez az aránylag széthúzott egyöntetűségi szám a programozó számára a következőket jelenti: ez a programozott szöveg a jeles tanulók számára gyors

munkaeredményt, az elégségesek számára is gyors, de a jeleseknél lényegesen lassúbb elkészülést jelent. A programozással foglalkozók eddig főleg a legrövidebb idő alatt elkészülők eredményeit vették figyelembe. Mi viszont, akik a 45 perces tanórák merev keretein belül dolgozunk, ezt célként nem fogadhatjuk el. Ezért kell az egyöntetűség.

Számunkra *legcélszerűbb az az egyöntetűségi szám, amelynek két értéke a lehető legközelebb van egymáshoz.*

Ilyen megfontolás után készült el a fenti óra újabb, második (a valóságban IV.) változata, amelyik a gyorsabb munkát végző tanulók számára elmélyítő kísérleteket, kérdések megoldását is tartalmazta, míg a lassúbb tanulók számára több segítséget adott. Ennek következtében a gyors munkájú tanulók munkaideje meghosszabbodott, de a lassúbb munkát végző tanulók munkaideje nem nőtt ilyen mértékben! A közösség munkáját tudatosan egyöntetűbbé tettük. A II. változat *egyöntetűségi száma: 39—41.* (Lásd 1. táblázat II. változat adatait.



1. táblázat

3. *Sebességi görbe.* A tanulók kismértékű óraközbeni megterhelésével számunkra igen hasznos vizsgálati anyaghoz jutunk.

A tanulóknak minden ötödik perc végén — a diktálásunknak megfelelően — ahhoz a szóhoz ahol éppen tartanak, egytől kilencig egy-egy sorszámot kell írniuk. (9-szer 5 perc = 45 perc) A jelek helyett azért kell sorszámokat írniuk, nehogy egy jel kihagyásával a további egész munkán végigvonuló helytelen eredményt kapjunk. Még finomabb eljárásnál esetleg 3 perces időbeosztást is alkalmazhatunk, ez a munkamenet még teljesebb „röntgenezését" tenné lehetővé. Én nem akartam a tanulók munkáját ilyen sűrűn megzavarni.

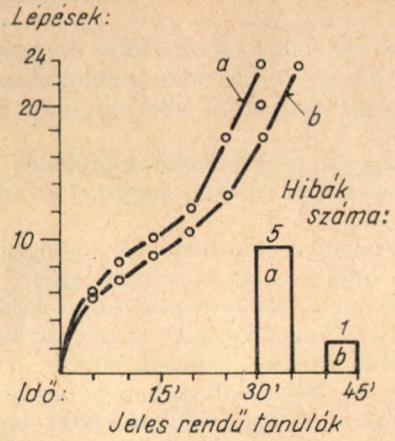
Ha a tematikus egységben előírt lépések számát egy grafikon függőleges oldalán, az időpontokat a vízszintes vonalon ábrázoljuk, az egyes rendűségen belül a leggyorsabb (*a* jelzés) és a leglassúbb tanuló (*b* jelzés) adataira a 2. táblázatban (209. l.) látható grafikonokat kapjuk:

Mit tudunk ezekből a grafikonokból leolvasni?

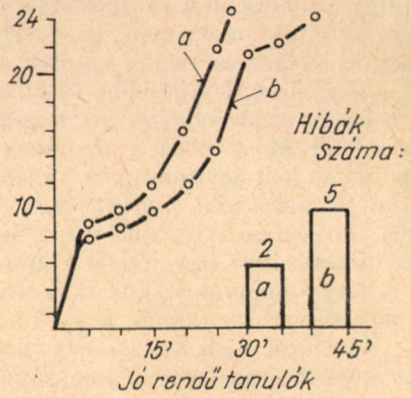
3a. *A lépések nehézségi fokának megállapítása.* A programozó számára ez a grafikonsorozat igen sokat jelent. Minél vízszintesebb egy vonal, annál nehezebben haladt azon a lépésen keresztül a tanuló. Minél függőlegesebb a vonal alakulása, annál gyorsabb volt a tanuló munkája.

Ha mind a négy grafikont egybevetjük, kiderül, hogy a II. változatban a legnehezebb lépés a 9. volt. A többi lépésnél is előfordult, hogy egyik-másik

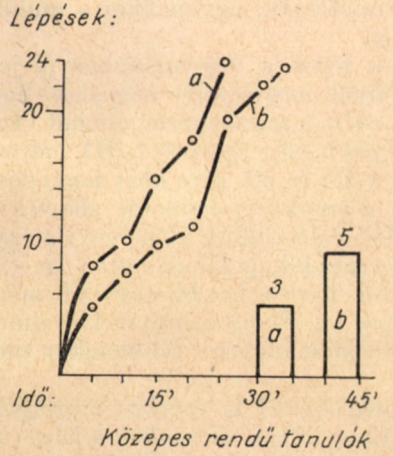
II. változat:



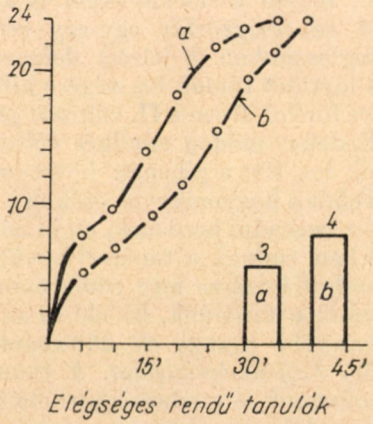
Jeles rendű tanulók



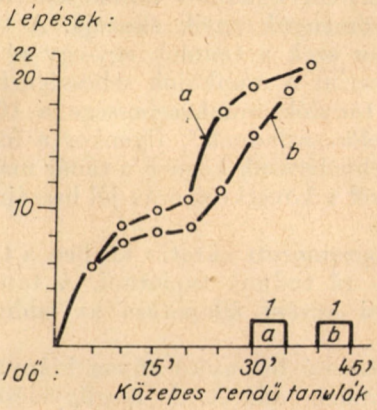
Jó rendű tanulók



Közepes rendű tanulók



Elégséges rendű tanulók



Közepes rendű tanulók

2. táblázat

tanuló megállt, de egyöntetű megtorpanás csak itt volt tapasztalható. Tehát a 9. és 10. lépést újra kell írni! Az irodalomban ilyen finomságú „visszajelentés"-t még nem ismertettek.

Még érdekesebb a 21. lépés esete. Ez a lépés, úgy látszik, főleg a gyengébb tanulók számára okoz nehézséget. Ha az amúgy is lassúbb munkasebességű közepes és elégséges rendű tanulók munkáját gyorsítani akarjuk, úgy a 21. lépést könnyebbé, levegősebbé kell tennünk!

Eddig a szakirodalom azt mondta, hogy a programokat kipróbálás után javítani kell. Most ezzel a módszerrel már azt is tudjuk, hogy hol és milyen szempontból kell javítanunk a vizsgált anyagot.

3b. *Pszichológiai megfigyelések.* A sebességgörbéből nemcsak a programról kapunk közvetlen visszajelentést, hanem minden egyes tanuló egész órán keresztül teljesített legrejtettebb munkaintenzitásáról is pontos képet kapunk.

A hagyományos órákon csak a szélső értékeket vesszük észre: azt látjuk, hogy úgy figyel egy tanuló, hogy kikerekedik a szeme, a másik játszik. A harmadik tanulóról csak azt hisszük, hogy figyel, de a valóságban a figyelő arc álarca mögött gondolatai messze szállnak. Valaki esetleg a felületes játék mellett is jobban rögzíti az anyagot, mint egy csendben ülő tanuló. A sebességgörbék a tanuló minden rezdülését kronológikusan kimutatják, ugyanakkor a munkalap a hibák helyét és mennyiségét is kimutatja.

A sebességgörbét egy-egy rendűségen belül a leggyorsabban (*a* jelzés) és a leglassabban (*b* jelzés) dolgozó tanulónál megfigyelve megállapíthatjuk, hogy a legtöbb tanuló óra végére kifárad és ezért a munkagörbéje mind vízszintesebbre fordul. Ilyen a II. változat jó b, közepes b, elégséges a és b, III. változata.

Érdekes módon mindkét változatban a 10. és 20. perc közt lankadás következik be. Ezt a pihenést követően ismét a munka gyorsulását állapíthatjuk meg. Tehát a hagyományos órákon is a tanulók valószínűleg 10 percnyi magyarázat után lankadni kezdenek, majd néhány percnyi kikapcsolódás után ismét kellő mértékben tudnak a tanárral együtt haladni. Erre a kisebb-nagyobb mértékű figyelemhullámzásra még eddig nem figyeltek fel. Pedig mennyivel eredményesebb lenne a tanóránk, ha ebben az „elmerevedési időben" tanulóinkat tudatosan könnyebb munka elé állítanánk.

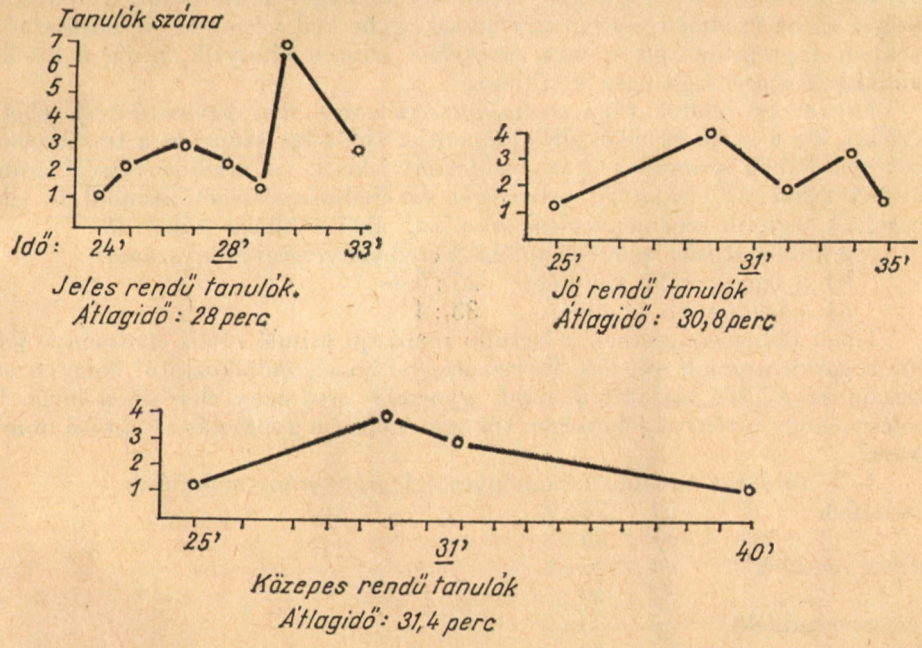
3c. *Egyéniségvizsgálat.* A tanulók egyéniségéről is érdekes megfigyeléseket vonhatunk le a sebességgörbéből. A grafikon ebben az esetben a jeles és a jó rendű tanulók ernyedetlen munkavégzését mutatja. De figyeljük csak meg a közepes és az elégséges rendű tanulók óraközbeni hullámzó munkasebességét! Így már érthetőbb az eddigi gyengébb eredményük egyik okozója. A tanár egyenletes sebességű oktató munkája közben ezek a tanulók egy-egy résznél „lemaradnak" mert a grafikon tanulsága szerint a munkájuk sebessége indokolatlanul csökken. De előfordul, hogy a tanulók munkasebessége a többihez viszonyítva annyira felgyorsul, hogy „előreszaladnak". Ilyenkor a felszabaduló idejük kitöltésére — játszanak. Tehát elmélázásuk közben a tanár magyarázatának egy része kimarad a számukra, erről a következő órán jól beszámolni nem is tudnak, tudásuk felületessé válik.

Ime, a sebességgörbe segítségével a programozott oktatás közben a tanulók eddig teljesen rejtett tulajdonságaira is rá tudunk tapintani. A tanulók fáradékonyságára, munkalendületére, aznapi egyéni állapotára az eddiginél sokkal pontosabban tudunk következtetni.

4. *A munkaidőszükségleti görbe.* Kellő számú bizonyító anyag hiányában természetesen kritikával kell kezelnünk minden adatot. A megfigyelésekbe

bekapcsolódó kartársak eredménye a nagy számok törvénye alapján megerősítheti vagy megcáfolhatja az eddigi észleléseket.

A tanulók munkabevégzését a rendűségük szerint grafikusan ábrázolva, a jeles és jó rendű tanulóknál kettős csúcsú görbe, a közepes rendű tanulóknál egycsúcsú átlaggörbe adódott:



3. táblázat

A kettősség okát keresve kiderült, hogy elsőként a legügyesebb, legtalpraesettebb tanulók végeztek. Utánuk a tulajdonképpen szorgalmukkal és nem a gyors felfogóképességükkel boldoguló jeles tanulók végezték be munkájukat.

Velük majdnem egy időben azok az ügyes jó rendűek végeztek, akiket a pedagógusok így jellemeznek: „jeles lehetne, de..." A jelesekhez hasonlóan a jórendűek második csúcsában azoknak a tanulóknak a csoportosulását látjuk, akiket a „magolós" jórendűekként jellemeznek.

Miután a közepes rendűek többsége azért lett közepes rendű, mert szorgalma, felfogóképessége, munkasebessége is „közepes", ezért ezen a grafikonon a törvényszerű „átlaggörbét" tudjuk megfigyelni. Ha a grafikonon kiugrás van, vagy a tanulót nem abban a csoportban találjuk meg, ahol szerintünk lennie kellene, ott vagy a tanár és tanuló viszonyában, vagy a tanuló munkájában van valami olyan rendellenesség, amit a pedagógusnak okvetlenül ki kell vizsgálnia.

Ilyen kisszámú megfigyelésből természetesen nem lehet végleges következtetéseket levonni. Itt csak a figyelmet hívjuk fel arra, hogy bárki által vezetett néhány programozó óra is mennyi hasznos és a későbbi hagyományos órákon

felhasználható tapasztalathoz vezethet. Tehát a programozott óráknak nemcsak öncélú felhasználása van!

5. *Az eredményességi arányszám*. Eddig csak a szakirodalomban is megemlített „időmennyiség" kérdésével foglalkoztunk. Viszont nem mindegy, hogy a tanulóink jól és gyorsan dolgoznak, vagy a gyorsaság csak felületes munkát takar-e. A lassú munka is lehet eredményekben a gyors munkánál gazdagabb, de a lassú munka felületességet, eredménytelenséget is takarhat. Tehát a sebességet és az eredményességet egymással egybe kell vetnünk. (Ilyen összefüggésekben a programozott munka értékelése szintén hiányzik, pedig a későbbi munkákhoz nagy segítséget nyújtana.)

Ezeket az adatokat az *eredményességi arányszám* bevezetésével lehetne megadni. Ez a szám az elkészülés időpontját (időátlag szám) és a tesztlapokon elkövetett hibák számának arányba állítását jelenti. Az eredményességi arányszámból tehát az elsajátítás sebességét és eredményességét azonnal le lehet olvasni. A legjobb eredményességi szám az, ahol a hibák száma: 0.

A 2. táblázat *jeles* rendű tanulóinak eredményességi arányszáma:

a) a leggyorsabb tanulóé: 25 : 5 és
b) a leglassúbb tanulóé: 33 : 1

Tehát ebben az esetben a lassúbb munkájú tanuló reális eredménye jobb mint a gyors munkát végzőé. Ez az arányszám elgondolkoztató! Nagyon sok programozó a jövő távlatát a mind gyorsabb eredmény elérésében látja. De kérdéses, hogy bizonyos sebességen túl nem válik-e a gyorsulás az oktató munka kárára?

A 2. táblázat további eredményességi arányszám alakulása:

jó rendűek	*a)*	25 : 2
	b)	35 : 5
közepes rendűek	*a)*	25 : 3
	b)	40 : 5
elégséges rendűek	*a)*	33 : 3
	b)	40 : 4

A rendűségen belüli leglassúbb tanuló mindig lényegesen több hibát követett el mint a gyors tanuló. Ezt a munkaidőszükségleti görbénél ismertetett ok is magyarázza: a munkaidőgörbe második csoportjába mindig a gyengébb képességű tanulók kerülnek. A jeles rendű tanuló paradox eredménye — ti. a gyorsabb tanulónak van több hibája — a tanuló egyéniségének ismeretében magyarázható: a tanuló a többi előtt mindenképp ki akart tűnni. Ezért munkáját kapkodva, felületesen végezte, hibái is ebből adódtak, eltérnek a közepes és elégséges rendűek hibatípusától.

A fentiekben ismertetett öt eljáráson kívül minden pedagógus az érdeklődési körének megfelelően nagyon sokféle didaktikai, pedagógiai, pszichikai megfigyeléssel teheti a programozott oktatás segítségével a hagyományos óráit is eredményesebbé. Az ismertetett néhány szerény kezdeményezés talán ráirányítja a figyelmet arra, hogy a programozott oktatási eljárások olyan objektív felmérési lehetőségeket adnak a kezünkbe, amelyeket a hagyományos órákon semmiképp nem tudunk megvalósítani. Ezek a felmérések sohasem öncélúak, hanem

a) a jobb program kialakítását segítik,

b) az osztály oktatási és munkaintenzitási képének megismeréséhez vezetnek,

c) az adott osztály szintjét az országos átlaghoz tudjuk mérni,

d) minden tanulónkat külön-külön is — minden zavaró külső körülmény nélkül — meg tudjuk figyelni, egyéniségére, munkaintenzitására, tudásszintjére utaló számszerű adatokhoz jutunk,

e) olyan eredményeket kapunk, amelyeket a programozott és a hagyományos órákon egyaránt fel tudunk használni.

Эрне Вайда

НЕСКОЛЬКО МЕТОДОВ ИЗМЕРЕНИЯ, ПРИМЕНЯЕМЫХ В ПРОЦЕССЕ ПРОГРАММИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Автором в базовой школе университета Этвеша Лоранда был проведен опыт преподавания некоторых частей учебного материала по биологии в запрограмированном виде. Так как программированное обучение происходит на регулярных уроках, длящихся 45 минут, он считает необходимым получение нескольких временных данных. Таких как среднее время усвоения данной единицы материала, далее, время, необходимое для усвоения ученикам с быстрым, средним и медленным темпом работы: так можно разрабатывать для них систему дополнительных заданий. Во время опытов рекомендуется фиксировать, что сделано отдельными учениками за определенный срок (например, в конце каждой пятой минуты): из этого можно делать выводы о степени трудности отдельных этапов, об утомлении и о других факторах, исходящих от ученика и от программы. Такие исследования и измерения дают возможность постепенно установить средние величины по всей стране и сравнить результаты отдельных классов с этими величинами.

Vajda, Ernő

SOME MEASURING PROCEDURES DURING PROGRAMMED LEARNING

The author has undertaken tests with programmed teaching of certain biological subject units at the trainig school of the Loránd Eötvös University. Since programmed teaching takes place in normal classes of 45 minutes, he deems necessary to work out several time data, such as the average time required for accomplishing the unit, as well as the time expenditure of the quick-witted, medium and slow pupils: in this way the system of complementary exercises can be worked out for them. In case of experimental work it is suggested to record the achievement of the various pupils at given moments (e. g. at the end of every 5 minutes); of such recordings conclusions can be drawn on the difficulty of the stages, on the fatigue, as well as on other factors inherent in the program or in the pupil. Tests and measurements of this kind permit to gradually establish national average values, and to compare to these values the performance of any class.

VESZPRÉMI LÁSZLÓ

AZ ISKOLAI SIKER ÉS KUDARC HATÁSA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A GYENGE TANULÓKRA

Nevelők, szülők véleménye, saját ezzel kapcsolatos vizsgálataink is azt mutatják, hogy legtöbb tanuló otthoni magatartását, munkakedvét, hangulatát nagymértékben befolyásolja az a tény, hogy az iskolában milyen hatások érték. Kedvező motivációt nyújt az otthoni tanuláshoz, a családi életben való részvételhez, az érzelmi élet számtalan területéhez egy-egy iskolai sikerélmény, illetve iskolai kudarc, vagy éppen ellenkezőleg hat, letöri a tanulók munkakedvét, negatív beállítódást idéz elő a tanulással, a családi életben való részvétellel szemben. A kedvező iskolai hatások következtében létrejövő pozitív motiváció esetén szívesen, jó kedvvel végzik az otthoni munkájukat, szívesen, jó kedvvel tanulnak, rövidebb idő alatt készülnek el a leckével, marad kellő mennyiségű szabad idejük. A negatív motiváció pedig ezzel ellentétben „gátlásos, azaz energiát gyengítő jellegű." (PŘIHODA)

Oktató-nevelő munkánk során éppen ezért is feltétlenül figyelembe kell vennünk ezeknek az iskolai hatásoknak a következményeit, számolnunk kell velük, meg kell ismernünk úgy, hogy szükség esetén nevelőink magatartásukon, módszereiken, pedagógiai felfogásukon tudjanak változtatni, ha ezt a tanulók érdeke megkívánja.

Erre a mentálhigéniai szempontból is igen lényeges kérdésre csak akkor adhatunk megközelítően pontos választ, ha a szülők észrevételeit, megfigyeléseit, megállapításait is felhasználjuk munkánkhoz, illetve megvizsgáljuk a szülők reagálását gyermekük iskolai szereplésére. A szülői magatartás, az esetenként alkalmazott családi nevelési módszer ugyanis legtöbbször szoros kapcsolatban van az iskolai sikerrel, kudarccal.

Vizsgálati eljárásaink ismertetése

Összetett vizsgálati módszerrel igyekeztünk megközelíteni a fenti fontos pedagógiai-pszichológiai problémát.

A következő módszereket alkalmaztuk:

1. kérdőív szülők részére;
2. igazgatók, általános- és szakfelügyelők bevonásával megfigyelést végeztünk megadott szempontjaim alapján arról, hogy az oktató-nevelő munka mely területén tapasztalható a gyenge tanulók hátrányos helyzete;
3. olyan tanulóknak szerveztünk órán kívüli tanulási, játszási lehetőséget — hat hónapon keresztül —, akik osztályt ismételtek, gyengén tanultak az elmúlt tanévekben, akiknek az iskolában sok kudarcban volt részük, akik zömében a tanulással szemben negatív beállítódásúak voltak. Kísérletünk során ezeket a tanulókat sikerélményekben részesítettük. Figyelemmel kísértük, milyen hatással van mindez magatartásukra, tanuláshoz való viszonyukra, tanulmányi eredményükre, családi életben való részvételükre.
4. E tanulók szüleinek nevelési eljárásait részletesen megvizsgáltuk, és megfigyeltük, hogyan változik meg gyermekükkel szembeni magatartásuk, ha azoknak sorozatos iskolai sikerekben van részük.

Vizsgálataink során egyik fő szempontunk éppen az volt, hogy betekintést nyerjünk, milyen eltérések vannak a gyengébb és jobb tanulókat ért iskolai-szülői hatások között, milyen nevelői magatartást, módszereket, a családi nevelés milyen eljárásait kell beiktatnunk annak érdekében, hogy minden tanulót az optimális erőkifejtésre késztessünk, hogy a tanulással, az iskolai élettel szemben pozitív beállítódást hozzunk létre. (A gyengébb tanuló fogalmát egyhárom, a jobb tanulókét 3,1—5 tanulmányi eredményben határoztuk meg.)

Különböző tárgyi- és személyi feltételekkel működő iskolák szüleinek válaszát, észrevételeit használtuk fel azért, hogy viszonylag megfelelő átlagot kapjunk.

A válaszadásban résztvevő szülők gyermekei a következő iskolákba járnak:

Az iskola neve	Jellege	Osztályok
Ásotthalom—Irodasor	Részben osztott tanyai	I—VIII.
Kiskundorozsma	Teljesen osztott	I—VIII.
Kistelek—Rákóczi	Teljesen osztott falusi	III—VIII.
Szeged—Rókus	Teljesen osztott ének-zene tagozatú osztályok	VI—VIII.
Szeged—Ságvári Endre Gyakorló Gimnázium	Középiskola	I—IV.

Az osztályok szerinti létszám:

I. osztály	78 tanuló
II. osztály	76 tanuló
III. osztály	71 tanuló
IV. osztály	62 tanuló
V. osztály	139 tanuló
VI. osztály	113 tanuló
VII. osztály	81 tanuló
VIII. osztály	114 tanuló
I—IV. Gimnázium	85 tanuló
Összesen:	819 tanuló

819 válasz állt tehát rendelkezésünkre, ennyi észrevétel, megfigyelés, különböző körülmények között működő iskolák tanulóinak szülei részéről. A kérdésekre részben a megfelelő szövegrész értelemszerű aláhúzásával, részben kiegészítő magyarázattal válaszolhattak.

I. *Az iskolai sikerélmény hatása a tanulókra*

E pedagógiai problémával kapcsolatban a következő kérdéseket tettük fel a szülőknek:

1. „Egy-egy iskolai jó feleletnek, nevelői dicséretnek, buzdításnak milyen hatása van gyermekükre odahaza? Milyen a munkakedvük, magatartásuk?"
2. „Egy-egy iskolai jó felelet, nevelői dicséret, buzdítás után milyen az otthoni munkakedve gyermeküknek?
   a.) Nő-e a munkakedv?
   b.) Csökken-e a munkakedv?
   c.) Közömbös marad-e?"

Az első kérdésre a szülők általánosan megfogalmazott feleletet, míg a másodikra — a megfelelő szövegrész aláhúzásával — konkrét választ adhattak.

A szülők érdeklődése felülmúlta legjobb elképzeléseinket is. A lehetőséget felhasználva őszintén elmondták véleményüket, észrevételeiket.

Idézzük a szülők tipikus megnyilatkozásait, észrevételeit:

A tanulók hangulatára, kedélyállapotára gyakorolt hatás:

„Ha dicséretben részesül vagy sikerül valami, madarat lehet vele fogatni és a nevelők dicséretéből nem tud kifogyni, szorgalmas és szolgálatkész, hangulata jó, magatartása kifogástalan." (III. o. fiú tan. eredm: 3,1)
„A jó felelet és dicséret szinte erőt önt a gyermekbe, hangulata, kedélye jó. Magatartása sokkal jobb. Munkakedve sokkal nagyobb, készségesebb, mintha kicserélték volna." (V. o. fiú tan. eredm.: 4,2)
„Örömmel ér haza, szívvel-lélekkel neki áll a tanulásnak és jó hangulat jellemzi magatartását." (VI. o. fiú tan. ered.: 4,8)
„Szinte sugárzik az örömtől, olyankor nem kell biztatni a tanulásra, más munkára." (VII. o. fiú tan. eredm.: 4)
„Ha dicséretet kap, vagy valami megbízatást az iskolában, nagyon jó hangulatban van és örömmel végzi a házi feladatát. A sikerek mindig lelkesítik, és néha nagy örömöt, szinte szertelen jókedvet váltanak ki benne. Ennek megfelelően lendülete, munkakedve is megnő." (Gimn. II. o. leány tan. eredm.: 4,6)

A tanulók önbizalma, biztonságérzete nő:

„Fütyülve jár-kel, önbizalma nő, észrevehetően határozott . . . azt tapasztaltuk, hogy fiúnk igen érzékeny. Szidás, testi fenyítéssel nem sok célt érünk. Nagyon jó hatást vált ki nála az osztályon belüli megbízatás, apró dicséretek, lelki ráhatás. Ilyen események után bízik önmagában, és igyekszik bebizonyítani tudását, hálás a bizalomért." (V. o. fiú tan. eredm.: 5)
„Nő a munkakedve, önbizalmát visszanyeri és növeli." (VII. o. leány tan. eredm.: 4,7)

Tanulási kedvük fokozódik, figyelmesebbek, szorgalmasabbak, munkaidejük megrövidül:

„A legeredményesebb pedagógiai hatás a kapott dicséretből származik. Szinte lökésszerű a tanulási kedve." (V. o. fiú, tanulm. eredm.: 4,4)
„Ezek után jókedvű, kedves, figyelmes lesz. Nagyon örül és az hogy mi is örülünk, nagyon boldoggá teszi. Szívesebben tanul, és a tanulási ideje is megrövidül, mert ezután sokkal figyelmesebb, szorgalmasabb. Látja, hogy van értelme a tanulásnak, mert ezzel jó jegyet szerez, örömet okoz szüleinek, tekintélyt nyer társai előtt is." (III. o. leány tan. eredm.: 1)
„Egy-egy jó felelet, vagy nevelői dicséret hosszabb ideig érezteti hatását. Nagyobb kedvvel pontosabban, szorgalmasabban tanul. A nagyobb, vagy nehezebb lecke-adagokhoz is szívesen hozzáfog. Kedélye megváltozik, felszabadultabb, mosolygós". „Nagy hatással van rá. Munkakedve hatványozódik. Szívesen beszél róla napok múlva is." (IV. o. fiú, tan. eredm.: 4,1)
„Jó kedvű, bátrabb, tanulásban szorgalmasabb, a nem kötelező anyag is érdekli." (Gimn. I. o. leány, tan. eredm.: 4,6)
„Hangulata kitűnő, munkakedve megkétszereződik." (Gimn II. o. fiú, tan. eredm.: 3,3)

Megszereti azt a tárgyat, amiből dicséretet kap és ezen keresztül a nevelőt is:

„Önbizalma nő, szívesebben tanul, és a dicsérő tanár tárgyát megkedveli. A tantárgyat szívesebben tanulja." „Tapasztalatunk, hogy egy-egy tantárgyból kapott nyilvános-megdicsérésnek olyan az eredménye, hogy a tantárgy utáni érdeklődés más tárgyak mellett kimagaslóan növekedő." (Fiú V. o. tan. eredm.: 4,4)

Terveket szőnek a jövőre nézve:

„Ha az ellenőrzőbe beírt jelesen kívül szóban is méltatják fejlődését, öröme végtelen. Terveket sző, szorgalmi feladatokat tervez és végez. Olvas, hogy a következőkben még nagyobb anyagot öleljenek fel. A könyvtárakat bogarássza, korát és ismereteit meghaladó vállalkozásba kezd, sokszor szaktanács nélkül, mert egyelőre nincs bátorsága, s még nem találta meg azt a nevelőt, akitől kérdezni merne s akinek tantervi követelményeken kívül még mást is őszintén elmondhatna önmagáról." (Gimn. I. o. fiú, tan. eredm.: 4)

A tanulmányok egészére, a családi életben való részvételre gyakorolt kedvező hatás:

„Igen helyes módszer a különböző felelősök beállítása. Az innen fakadó dicséret az egész tanulmányi eredményének fokozására serkenti. Szinte órákat beszél egy-egy kötelesség teljesítésének sikeréről." (V. o. fiú, tan. eredm.: 4,4)
„Nagy kedvvel segít mindenben. Sokszor még dalolgat is." (I. o. fiú)

„Örül és a tanuláshoz is szívesen fog, és bármit kérünk, hogy végezze el, gyorsan és szívesen csinálja." (VI. o. leány, tan. eredm.: 1)
„Fokozottabb munkára serkenti. Figyelmesebben ír, vigyáz holmijára, a tisztaságra. Szívesebben segít szüleinek is a házi munkában." (III. o. fiú. tan. eredm.: 3,5)

A családi kapcsolatok elmélyülése:

„Szorgalmas, jókedvű, csak úgy lesi, miben legyen a szülő segítségére." (IV. o. fiú, tan. eredm.: 4,3)
„A jó felelet vagy dicséret után szinte repül haza, vagy munkahelyemen keres fel, hogy azt velem boldogan tudassa, és én vele örülök . . ." (VI. o. fiú, tan. eredm.: 3,7)
„Hazajövet boldogan közli, hogy csillagos ötöst kapott, és ilyenkor megdicséri az egész család." (I. o. leány)
„Ilyenkor különösen keresi a szülőkkel a kapcsolatot, testvéreinek kedveskedik, segít nekik. A szülők dicséretének, a jó munka elismerésének rendkívül örül." (Gimn. I. o. leány, tanulm. eredm.: 3,8)

Idegileg kiegyensúlyozott, nyugodt:

„Jó szereplés után nem bizza el magát, de azért örül neki. Szót fogad, jól viselkedik, hangulata és magatartása igen jó. Igen jó hatással van rá." (VI. o. fiú, tanulm. eredm.: 3,4)
„Ha az iskolai dolgai jól mennek, vagy sikeresen végezte munkáját, itthon nyugodt, jókedvű." (III. o. fiú, tan. eredm.: 3,8)
„Jókedvű, vicces, és egész munkája ideje alatt nótázik, képes egész délután tanulni és nyugodt." (Gimn. III. o. leány, tan. eredm.: 1)

Az iskola keveset dicsér:

„Előrehaladásához nagy erő a szép szó, a biztatás. Nagyon jó hatással van a gyermekre a nevelők bármilyen kis dicsérete. Boldogan mondja el odahaza, és kimondottan buzdítást ad neki. Csak még eddig kevés dicséretben részesült a nevelők részéről."
„A legkisebb dicséret és buzdítás fokozza a munkakedvét, de ezt ritkán kapja." (II. o. Gimn. leány, tan. eredm.: 3)

Negatív, közömbös hatás:

„A tanulás számára — ti. fia számára — közömbös, és ezért nem lehet észlelni nála egy-egy jobb felelet, vagy dicséret hatását." (VIII. o. fiú, tanulm. eredm.: 3,3)

Az idézeteket szinte vég nélkül sorolhatnám, de ennyiből is félreérthetetlen pontossággal lemérhető, hogy mit tapasztalhat a szülő akkor, ha az iskolában gyermeküket megdicsérték, ha jól feleltek, ha munkájukat pozitívan értékelték, ha bármilyen sikerélményben volt részük.

Számszerű eredmények:

1. sz. táblázat

Nő a munkakedv	647 tanulónál	88,3%
Közömbös a munkakedvre	72 tanulónál	9,8%
Csökken a munkakedv	14 tanulónál	1,9%
Összesen:	733	100%

733 = 100 % (86-an nem válaszoltak)

A választadó szülőknek tehát mintegy 90%-a határozottan állítja, hogy az iskolai sikernek gyermekük otthoni tanulási kedvére igen kedvező a hatása. Csak 9,8%-a tapasztal közömbösséget, illetve 1,9% ellenkező hatásról tesz említést.

2. sz. táblázat

Osztályok szerint:

	% nő	% közömbös	% csökken
Általános iskola			
I. osztály	95	3,3	1,7
II. osztály	90,6	6,3	3,1
III. osztály	93,1	5,2	1,7
IV. osztály	89,5	8,7	1,8
V. osztály	83,7	12,4	3,9
VI. osztály	86,7	11,4	1,9
VII. osztály	87,5	11,1	1,4
VIII. osztály	83	16,1	0,9
Gimnázium			
I. osztály	92,5	7,5	—
II. osztály	94,7	5,3	—
III. osztály	94,4	5,6	—
IV. osztály	94,4	5,6	—
Összesen:	88,3	9,8	1,9

Az iskolai siker az otthoni munkakedvre legkedvezőbben a gimnázium és az általános iskola alsó osztályaiban hat. Valamennyi felsőtagozatos osztály munkakedvére az átlagosnál kedvezőtlenebb ez a hatás. Különösen szembetűnő mindez, ha figyelembe vesszük, hogy ugyanezekre az osztályokra a siker közömbös hatása az átlagon felül van. Az ellentét a VIII. osztályoknál a legnagyobb.

Az iskolai elismerés, buzdítás nem hat csökkentőleg a középiskolás tanulók munkakedvére, a 6—14 évesekre pedig mindössze 2,1 %-ban.

3. sz. táblázat

Nemek szerint:

	Nő	%	Közömb.	%	Csökken	%	Létszám	%
Fiúk	331	87,3	42	11,1	6	1,6	379	100
Leányok	316	89,3	30	8,5	8	2,2	354	100
Összesen	647	88,3	72	9,8	14	1,9	733	100

A leányok munkakedve 2%-kal nagyobb arányban nő, mint a fiúké; az iskolai elismerésnek, jó feleletnek, dicséretnek 2,6%-kal kevesebb a leányokra gyakorolt közömbös hatása

Az átlagtól 0,3 eltérése a munkakedv csökkenésének nem számottevő.

4. sz. táblázat

Iskolatípusok szerint:

	% nő	% közömbös	% csökken
Általános iskola	87,6	10,3	2,1
Gimnázium	93,9	6,1	—
Középérték:	88,3	9,8	1,9

A középiskolai tanulók munkakedve 93,9%-ban nő, és csak 6,1%-nál tapasztalnak a szülők közömbösséget, csökkenést egyáltalán nem. Az általános iskolai tanulóknál pedig 87,6%-os ez a növekedés, 10,3%-os a közömbösség, és 2,1% a csökkenés.

A számszerű adatok, a szülők válasza alapján megkíséreljük összefoglalni e pedagógiai kérdéssel kapcsolatos megállapításainkat.

Azok a tanulók, akiknek az iskolában elismerésben, buzdításban, sikerben volt részük, nagy többségükben igen pozitív érzésekkel térnek haza. Az az idegrendszeri feszültség, amely a tanulók munkájának értékelésekor egy-egy felelés alkalmából általában fokozódik, a siker hatására kedvezően oldódik fel. Az iskolából hazatért tanulók kedélyállapota, hangulata éppen ezért is igen jó. A hangulat pedig, amelyen „a személyiség általános emocionális állapotát értjük" áthatja valamennyi megnyilvánulását a tanulóknak. Nagyon szemléletesen folytatja ezzel kapcsolatban Rubinstein: „...amikor azonban az ember hangulata örömteli, akkor nemcsak egyszerűen valaminek örül, hanem — különösen fiatal korában annyira örül, hogy a világon minden örömtelinek és szépnek tűnik számára." (Rubinstein i. m. 774. o.)

Benne van ebben a pszichikai alaphangulatban mindenesetre az önérzetes büszkeség az elért iskolai eredményre, az elismerésre, s az a nyugodt biztonságérzés is, amely a szülőkkel való találkozáskor, a munka számonkérésekor olyan lényeges és fontos. Az iskolából pozitív érzésekkel, sikerélménnyel hazatért tanuló a szülőkre is igen kedvező hatással van, akik örülnek gyermekük sikerének, eredményének és büszkék rá. Ennek következtében újabb elismerésben, buzdításban, szeretetben részesülnek a tanulók rendszerint.

Megjegyzés

A siker komplex jelenség, nem egyértelműen pozitív. Amennyiben pl. kellő erőkifejtés nélkül sorozatosan érik el a sikert a tanulók, negatív hatásúvá válhat magatartásukra, munkához való viszonyukra. A feladat nagysága, az erőkifejtés mértéke kapcsolatos a képességgel, az igényszinttel is. Ennek alapján teljesen azonos teljesítmény két különböző képességű tanuló egyikének siker, a másiknak sikertelenséget, kudarcot is eredményezhet. Felelésért kapott közepes osztályzat egy kitűnő tanuló számára sikertelenségnek számít, s ugyanez az osztályzat egy bukásra álló tanulónak teljes sikert jelenthet, visszaadhatja önbizalmát, munkakedvét.

5. sz. táblázat

Az iskolai sikerélmény hatása a tanulók otthoni munkakedvére

Osztály		Növekszik						Közömbös						Csökken						Létszám	
		f	l	f	l	ö	%	f	l	f	l	ö	%	f	l	f	l	ö	%		%
		1—3		3,1—5				1—3		3,1—5				1—3		3,1—5					
Á.	I.	31	26	—	—	57	95	1	1	—	—	2	3,3	—	1	—	—	1	1,7	60	100
	II.	5	2	19	32	58	90,6	—	—	2	2	4	6,3	—	—	1	1	2	3,1	64	100
	III.	6	1	28	19	54	93,1	3	—	—	—	3	5,2	—	—	—	1	1	1,7	58	100
	IV.	10	1	25	15	51	89,5	3	1	—	1	5	8,7	—	—	1	—	1	1,8	57	100
	V.	24	13	37	34	108	83,7	7	3	5	1	16	12,4	1	3	1	—	5	3,9	129	100
	VI.	16	15	28	32	91	86,7	4	1	3	4	12	11,4	—	1	1	—	2	1,9	105	100
	VII.	23	4	11	25	63	87,5	3	—	1	4	8	11,1	1	—	—	—	1	1,4	72	100
	VIII.	20	8	20	40	88	83,0	4	3	5	5	17	16,1	—	—	—	1	1	0,9	106	100
G.	I.	—	—	3	22	25	92,5	—	—	—	2	2	7,5	—	—	—	—	—	—	27	100
	II.	6	—	12	—	18	94,7	1	—	—	—	1	5,3	—	—	—	—	—	—	19	100
	III.	—	4	—	13	17	94,4	—	—	—	1	1	5,6	—	—	—	—	—	—	18	100
	IV.	—	—	7	10	17	94,4	—	—	—	1	1	5,6	—	—	—	—	—	—	18	100
Összesen:						647	88,3					72	9,8					14	1,9	733	100

Á. = általános iskola
G. = Gimnázium
f. = fiú
l. = leány
L. = Létszám

1—3 = tanulmányi eredmény*
3,1—5 = tanulmányi eredmény

* Az I. osztályos tanulókat tanulmányi eredmény szempontjából nem értékelhettük, mert a felmérést az 1964/65. tanév I. féléve után végeztük.

Ugyancsak lényeges eltéréssel kell számolnunk a különböző típusú tanulókra gyakorolt hatásában. Pl. a passzív, félrehúzódó tanulóra más hatása van egy adott sikernek, vagy sikersorozatnak, mint egy aktív, élénk, mozgékony tanulóra. Mindez arra figyelmeztet bennünket, hogy körültekintően, a személyiség minél tökéletesebb kibontakoztatásának alárendelve használjuk fel azt a sok-sok pozitívumot, amit az iskolai elismerés, dicséret, siker nyújthat oktató-nevelő munkánkhoz.

A pozitív iskolai és szülői hatás együttesen kedvező feltételeket teremt az otthoni tanuláshoz. Olyan motívumok ezek, amelyek feltétlenül erősítik, gyorsítják az otthoni jó teljesítményt. Újabb és újabb munkavégzésre ösztönzik a tanulókat.

A szülőknek ezen észrevételei teljesen alátámasztják RUBINSTEIN és más szerzők megállapításait: „A siker által létrehozott örömérzés általában növeli az energiát a további sikeres tevékenységre..." (RUBINSTEIN i. m. 775. o.) „Pozitív érzelmek, valamint kiegyensúlyozott, nyugodt kedélyállapot támogatja a tanulmányi eredményeket." (WACHTER, PAUL i. m. Dokumentációs anyag)

A szülők szerint tehát az iskolai siker után gyermekük tanulási kedve fokozódik, szorgalmasabbak, figyelmesebben tanulnak odahaza, ezáltal munkaidejük megrövidül. A megrövidült tanulási idő, munkaidő következtében részben a családi életben való részvétel ideje, részben szabadidejük, játékidejük meghosszabbodik. Mentálhigéniai, tanulásegészségtani szempontból pedig felbecsülhetetlen jelentősége van annak, ha a 6—18 éves gyermekek számára olyan programot, napirendet biztosítunk, amelyben a tanulás, a családi életben való részvétel, az otthoni segítés mellett jut idő arra is, hogy felszabadultan játsszanak, hogy saját egyéb kulturált szórakozási igényüket kielégítsék.

Végül egy-egy tantárgyban elért sikerélmény bizonyos transzfer hatása is megfigyelhető, a tanulók más tárgyakat is szívesebben tanulnak, és az élet egyéb területén, odahaza is szívesebben dolgoznak, segítenek.

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy az iskolai siker, a buzdítás, a biztatás a tanulók többségénél pozitív érzelmeket, hangulatot hoz létre, s ennek együttes hatása igen kedvező tanulási motívumot biztosít.

II. *Az iskolai kudarc hatása a tanulókra*

A szülőknek e pedagógiai problémával kapcsolatban is két kérdést tettünk fel:

1. „Milyen hatása van gyermekükre egy-egy iskolai gyenge szereplésnek — rossz felelet, magatartás miatti megrovás, iskolai kudarc stb. —?"
2. „Milyen hatással van egy-egy iskolai kudarc, rossz felelés, magatartás miatti megrovás stb. gyermekük otthoni munkakedvére, tanulási kedvére?"

a.) Nő-e a munkakedve?

b.) Csökken-e a munkakedve?

c.) Közömbös marad-e?"

Részletesebb feleletet vártunk általánosan megfogalmazott kérdésünkre, a másodikra a megfelelő szövegrész aláhúzásával konkrét választ.

A szülők odaadó érdeklődést tanúsítottak, s nagyon sokan szenvedélyes hangú észrevételben fejtették ki megfigyelésüket, mondták el véleményüket. A több száz választ igyekeztem rendszerezni, s először ennek alapján megközelíteni e fontos pedagógiai kérdést.

Közlöm a tipikus szülői észrevételeket.

Pozitív hatások:

Tanulási kedve, szorgalma fellendül:

„Nagyon letört, amit azután szorgalommal igyekszik pótolni." (V. o. leány, tan. eredm.: 3,1)
„Elkeseredett, utána erős akarat a hibák kijavítására." (VI. o. fiú, tanulm. eredm.: 3,5)
„A kudarc elkeserít, majd nagy ambícióval hozzáfog a javításához." (VIII. o. fiú, tanulm. eredm.: 4,1)
„Gyermekünkre a rossz felelet jól hat, mert utána szorgalmasabb, jobban tanul, és hogy elmehessen valahová, siet kijavítani a rossz jegyet." (VIII. o. leány, tan. eredm.: 3,5)

Helyes szülői nevelési módszer:

„Egy-egy rossz felelet, vagy magatartás miatt kapott szidás, vagy egyéb miatt a tanulási kedve nem csökken. Mert este az édesanyjával együtt elbeszélgetünk vele, és megértetjük azt, hogy ezt, vagy azt miért nem szabad csinálni és hogy a következőkben hogyan kell azokat kijavítani. Így el tudjuk érni azt, hogy a tanulási kedve nem csökken, sőt ígéretet tett a jobb tanulásra." (I. o. fiú)

Negatív hatások:

Reménytelenség, csüggedés, hallgatagság:

„Napokig szótlan, rosszkedvű." (IV. o. fiú, tan. eredm.: 1)
„Nincsenek reményei csökken a kedve a tanuláshoz, és közömbös." (I. o. leány)
„Csüggedt, hallgatag." (I. o. leány)
„Bágyadt, reménytelen, és számtannál ha tanítjuk is, máshol van a figyelme." (II. o. fiú; tan. e.: 4,2)

Önbizalom csökkenése:

„Igen lehangolt, szomorú, és nem meri megmondani a lehangoltság okát. Elveszti még azt a kis önbizalmát is, és nem akar tanulni, illetve fél a tanulástól még jobban. Ideges lesz még jobban, mint azelőtt." (VI. o. fiú, tanulm. eredm.: 1)
„A rossz felelet után legtöbb esetben elveszti önbizalmát. Csak türelmes biztatásra és bátorításra találja meg újra önmagát." (V. o. fiú, tan. e.: 4,9)
„A gyenge szereplés elkedvetleníti, önbizalma meginog." (V. o. fiú, tan. e.: 4,2)

Munkakedvük csökken:

„Egy rossz felelet, sikertelenség teljesen letöri, sír és egészen belebetegszik. Képtelen tanulni. Nehezen oldódik fel, bánatos, levert hangulatú. Csökken a munkakedve." (VI. o. leány, tan. e.: 4,8)
„Rossz hatással, nincs munkakedve, tanulási kedve, rossz a hangulata, kedvtelen, levert." (IV. o. fiú, tan. e.: 3,9)
„Az iskolai kudarc makacsságot, bizonytalanságot idéz elő, a későbbiekben, különösen a tanulásban csökken a munkakedve." (V. o. fiú, tan. e.: 4,2)
„Letört és sír, kedvtelen, nem ambicionálja munkára." (III. fiú, tan. e.: 3,5)

A családi életben való részvétel kerülése:

„Letöri a gyereket. Több napon át kedvtelen, szótalan. Visszavonul, kerüli a szülőket." (Gimn. I. o. leány, tan. eredm.: 3,8)

Sorozatos kudarc után ellenérzés és közömbösség a tárggyal szemben:

„. . .az állandó eredménytelenség már a közömbösség felé sodorja, s a tárgy iránti ellenszenvét fejleszti ki." (I. o. Gimn. leány, tan. eredm.: 4)
„Makacs és teljesen közömbös számára minden." (VIII. o. fiú, tan. eredm.: 3,3)

A nevelői értékelés bírálata:

„Rossz felelet miatt elkeseredett, különösen ha igazságtalannak érzi, hogy osztályozáskor egyes tanárok, egyes gyerekeknek különböző mértékkel mérik az érdemjegyet." (Gimn. leány, II. o. tan. e.: 3)

Idegesség, kisebb lelki megrázkódtatás:

„Ideges, makacs magatartás, kedvtelen." (VIII. o. leány, tan. e.: 3,4)
„Ingerült hangulatú, nehezen kezelhető, nincs kedve tanulni." (I. o. fiú)
„Gyenge felelet esetén Péter lehangolt, levert, mondhatnám lelkibeteg." (III. o. fiú, tan. e.: 3,1)
„Az iskolából igen rossz hangulattal jön haza. Ilyenkor legszívesebben egyedül van. Az otthoni segítőkészsége is csak éppen hogy megvan. Két-három nap is beletelik, amíg elmúlik ez a „krízis". (IV. o. fiú, tan. e.: 3,3)

A következő iskolai feleléstől való félelem:

„A fiú a rossz felelet után elkeseredett, mert legtöbbször tudja a leckét, de fél a feleléstől." (VIII. o. fiú, tan. e.: 1)
„Másnapi izgulás a felelésnél." (VII o. fiú, tan. e.: 4)

Étvágytalanság:

„Rossz hatással van, elétvágytalanodik." (VIII. o. leány, tan. e.: 4)
„Lelkileg letöri, étvágytalan, nem alszik." (Gimn. leány, I. o. tan. e.: 4)

Rosszullét, levertség, félénkség:

„Rossz felelet után sírva jön haza... Levert, feje fáj." (IV. o. fiú, tan e.: 4,2)
„Levert, rosszul alszik, sír álmában." (VI. o. fiú, tan. eredm.: 5)
„Egy rossz felelet, sikertelenség teljesen letöri, sír és egészen belebetegszik. Képtelen tanulni. Nehezen oldódik fel, bánatos, levert hangulatú. Csökken a munkakedve." (VI. o. leány, tan. e.: 4,8)
„Félénkség és levertség tapasztalható." (I. o. leány)
„Nagyon érzékeny, általában sírva ér haza és vigasztalhatatlan." (II. o. leány, tan. e.: 4,4)

A kudarc mérlegelése:

„Különböző hatása van, ha igazságosan érte a kudarc, igyekszik azt kijavítani, ha pedig szerinte igazságtalanul, akkor elveszti önbizalmát és csökken a munkakedve." (VI. o. leány, tan. eredm.: 4,9)
„Egy-egy sikertelen szereplés, különösen ha úgy érzi, hogy többre lett volna képes, vagy méltánytalanságot érez, elkeseredést, megtorpanást vált ki benne. (Gimn leány, tan. eredm. 4,6)
„Ha igazságosnak érzi, nagy szorgalommal igyekszik a hibán javítani, de ha úgy érzi, hogy a büntetés, vagy rossz osztályzat nem volt indokolt, hosszabb időre csökken a tanulási kedve." (Gimn. IV. o. leány, tan. e.: 4,7)

Magatartásra rossz hatás:

„Rossz hatással, munkakedve csökken, hangulata rossz, magatartása határozatlanná válik. Nem iparkodik, hogy kijavítsa rossz feleletét, illetve javítson magatartásán." (III. o. fiú, tan. e.: 1)

Helytelen szülői nevelési eljárások:

„A rossz jegy csak azért sérti, hogy esetleg kikap érte, csak egyedül attól fél, ha megverem." Szerintem sokkal helyesebb volna, ha a magaviseletért a helyszínen kapná meg a méltó büntetést, azt az egy-két körmöst, vagy pofont." (IV. o. leány, tan. e.: 4,2)
„Józsikát rendkívül bántja, ha rosszul felel. Például tegnapelőtt kettest, tegnap hármast kapott. Itthon kikapott, délután tanult, bementem, rá volt borulva a könyvre és sírt." (VII. o. fiú, tan. e.: 3,4)

Számszerű eredmény

6. sz. táblázat

Kudarc hatására az otthoni munkakedv

Nő	367 tanulónál	48,5%
Közömbös	141 tanulónál	18,6%
Csökken	249 tanulónál	32,9%
Összesen:	757 tanulónál	100 %

757 = 100%

Egy-egy iskolai gyenge szereplés, rossz felelet, magatartás miatti megrovás nem mutat annyira egyértelmű hatást a tanuló otthoni munkakedvére, hangulatára, mint azt a siker esetén tapasztaltuk. E tanulók munkakedve — a szülők jelzése szerint — mintegy 48,5%-ban nő, fellendül; 32,9%-nál csökken és 18,6%-ra közömbös.

7. sz. táblázat

Osztályok szerint:

	% nő	% közömbös	% csökken
Általános iskola			
I. osztály	57,4	10	32,6
II. osztály	43,9	18,2	37,9
III. osztály	43,5	25,8	30,7
IV. osztály	59,7	19,3	21
V. osztály	52,3	21,6	26,1
VI. osztály	45	21,7	33,3
VII. osztály	41	25,7	33,3
VIII. osztály	46,7	13,3	40
Gimnázium			
I. osztály	51,9	7,4	40,7
II. osztály	42,1	15,8	42,1
III. osztály	43,7	12,6	43,7
IV. osztály	55,6	11,1	33,3
Középérték: %	48,5	18,6	32,9

Iskolai sikertelenség után a tanulók munkakedvének emelkedése legnagyobb mérvű az általános iskola első, negyedik és a gimnázium negyedik osztályában. A munkakedv csökkenése a VIII. osztálytól kezdődően — a gimnázium IV. osztályát kivéve — nagyobb százalékarányt mutat az átlagnál, míg ugyanezen osztályokra gyakorolt közömbös hatás 2,8—11,2%-kal alacsonyabb a matematikai középértéknél. Legkevésbé közömbös az általános iskola és a gimnázium I. osztályos tanulóira a sikertelenség.

8. sz. táblázat

Nemek szerint:

	Nő	%	Közömbös	%	Csökken	%	Létszám	%
Fiúk	179	45,1	88	22,2	130	32,7	397	100
Leányok	188	52,2	53	14,7	119	33,1	360	100
Összesen:	367	48,5	141	18,6	249	32,9	757	100

A sikertelenség a leányok munkakedvét 7,1%-kal nagyobb arányban lendíti fel, mint a fiúkét. A leányok érzékenyebbek. Természetesen következik ebből, hogy közvetlenül kevésbé közömbösek az iskolai kudarccal szemben.

Esetünkben ez a különbség 7,5%-ot mutat. A munkakedv csökkenése csaknem azonos százalékarányban történik mindkét nembeli tanulónál.

A gimnázium tanulói kevésbé közömbösek a rossz feleletre, magatartás miatti megrovásra — 11,3% —, mint az általános iskolások — 19,5%. — A munkakedvükre pedig 40%-ban hat csökkentőleg a sikertelenség, míg a 6—14 évesekre 32,1%-ban.

9. sz. táblázat

Iskolatípus szerint:

	% nő	% közömbös	% csökken
Általános iskola	48,4	19,5	32,1
Gimnázium	48,7	11,3	40
Középérték:	48,5	18,6	32,9

Vizsgáljuk meg ezek után kissé közelebbről, miért emelkedhet közel 50% esetében a tanulók munkakedve egy-egy iskolai gyenge szereplés, rossz felelet után. Ezek a tanulók úgy érzik, hogy a sikertelenség kiküszöbölésére elég energiával, erővel rendelkeznek, hogy ehhez a szülői iskolai segítséget is megkaphatják. A kudarcélmény nem irradiál annyira hangulatukon, hogy ne látnák a kiutat, hogy ne tudnák erejüket koncentrálni feladatuk elvégzéséhez. Ehhez általában a szülők helyes magatartása, biztatása, buzdítása is kapcsolódik. Kétségtelen viszont — s ez a szülői válaszokból teljes egészében kitűnik —, hogy a közeli sikerélménybe vetett remény az, amely erőt, energiát kölcsönöz munkájukhoz, tanulásukhoz, s ha ez nem következik be — hanem a kudarc ismétlődik, állandósul — akkor közömbösség, elkeseredés, a munkakedv csökkenése következik e tanulóknál is.

Több valamivel azoknak a szülőknek a száma, akik az iskolai kudarc hatását negatívnak, közömbösnek látják gyermekük hangulatára, munkakedvére (kezdetben is.) A statisztikai adatok szerint az iskolai sikertelenség 18,6 %-ban közömbösen, 32,9%-ban csökkentőleg hat a tanulók munkakedvére. Ezt az 51,5%-ot kitevő negatív hatást — elsősorban a szülők válasza alapján — vizsgáljuk meg kissé közelebbről.

Az iskolai sikertelenség, rossz felelet alkalmából jelentkező idegi feszültség nem oldódik fel ezeknél a tanulóknál, reményvesztettség, csüggedés, negatív érzelmek lesznek úrrá rajtuk. Néhány esetben kisebb lelki megrázkódtatást észlelnek a szülők, s ugyancsak — ha kevés számban is — de olyan vonatkozású egészségi károsodásról is említést tesznek, ami gyermekük étvágytalanságában, múló rosszullétben, fejfájásban nyilvánul meg iskolai kudarcélmény hatására. Ilyen kedvezőtlen testi-lelki állapotban hazatérő gyermekeket a szülők részéről általában hasonlóan kedvezőtlen hatások érik. Mindennek természetes reakciója, hogy a tanulással, a munkával, a családi életben való részvétellel szemben a tanuló egyéniségétől függő — határozott negatív beállítódás áll elő. „A sikertelenség általában megnehezíti a további munkát — írja Rubinstein —, és pszichológiailag szubjektíve nehezebbé teszi, mint amilyen az objektíve lenne." (I. m. 881. o.) A szülők észrevétele szerint csökken gyermekük önbizalma,

10. sz. táblázat

Az iskolai kudarc hatása a tanulók otthoni munkakedvére

Osztály		Nő						Közömbös						Csökken						
		f	l	f	l	ö	%	f	l	f	l	ö	%	f	l	f	l	ö	%	L
		1—3		3,1—5				1—3		3,1—5				1—3		3,1—5				
Á.	I.	22	17	—	—	39	57,4	6	1	—	—	7	10	8	14	—	—	22	32,6	68
	II.	2	1	10	16	29	43,9	1	1	5	5	12	18,2	2	2	9	12	25	37,9	66
	III.	2	1	11	13	27	43,5	6	1	7	2	16	25,8	1	—	12	6	19	30,7	62
	IV.	8	1	17	8	34	59,7	2	1	5	3	11	19,3	4	—	5	3	12	21	57
	V.	15	8	24	21	68	52,3	11	4	9	4	28	21,6	7	9	10	8	34	26,1	130
	VI.	6	5	19	20	50	45	5	7	5	7	24	21,7	9	5	13	10	37	33,3	111
	VII.	6	1	8	17	32	41	11	2	2	5	20	25,7	11	2	5	8	26	33,3	78
	VIII.	8	6	6	29	49	46,7	3	2	6	3	14	13,3	14	2	10	16	42	40	105
G.	I.	—	—	3	11	14	51,9	—	—	—	2	2	7,4	—	—	—	11	11	40,7	27
	II.	2	—	6	—	8	42,1	3	—	—	—	3	15,8	2	—	6	—	8	42,1	19
	III.	—	2	—	5	7	43,7	—	—	—	2	2	12,6	—	2	—	5	7	43,7	16
	IV.	—	—	4	6	10	55,6	—	—	1	1	2	11,1	—	—	2	4	6	33,3	18
Összesen:						367	48,5					141	18,6					249	32,9	757

Á. = általános iskolások
G. = gimnázium
f. = fiú
l. = leány
L. = létszám

1—3 = tanulmányi eredmény*
3,1—5 = tanulmányi eredmény

* Az I. osztályos tanulókat tanulmányi eredmény szempontjából nem értékelhettük, mert a felmérést 1964/65. tanév I. féléve után végeztük.

csökken tanulási kedvük, s legyőzhetetlen akadályt látnak maguk előtt. Kialakul ezzel párhuzamosan egy ellenérzés a tárggyal, a nevelővel szemben, különösen, ha igazságtalanságot érez a tanuló. Kerülik a családi életben való részvételt, magányosságra vágynak, hallgatagok, levertek.

Az ilyen negatív motiváció kétségtelenül „gátlásos, azaz energiát gyengítő jellegű." (I. m. 244. o.) S ennek természetes következménye az is, hogy a tanulási idő — legtöbbször a könyv mellett eltöltött idő — meghosszabbodik. Nem jut ezáltal idő játszásra, szórakozásra, aktív pihenésre, aminek következtében a tanulók idegrendszerére igen káros következményei lehetnek.

III. *A gyenge tanulók hátrányos iskolai helyzete*

Világos volt előttünk már kezdetben is, hogy az oktató-nevelő munka folyamatában a gyengébb és jobb tanulókat gyakran érik eltérő hatások. Feleléskor, magatartásuk, tudásuk elbírálásakor a kialakult iskolai gyakorlat a gyengébb tanulók számára sokszor hátrányos helyzetet teremt.

Ezért kellett a szülőknek feltüntetni a „felmérő lapon" a tanulmányi eredményt is, hogy ilyen vonatkozású megállapításokat is tehessünk. (A gyenge tanulók fogalmát, amint azt már jeleztem, 1—3, míg a jobbakét 3,1—5 közötti tanulmányi eredményben határoztuk meg.)

A kérdőíves felmérésünkkel egyidőben igazgatók, valamint általános- és szakfelügyelők bevonásával megfigyelést végeztünk azért, hogy megállapítsuk, az oktató-nevelő munka mely területén tapasztalható különösen a gyengébb tanulók hátrányos helyzete.

Tanórai megfigyelésünk főbb szempontjai: milyen a nevelő magatartása feleléskor, felelésre felszólításkor?

Segít-e a nevelő számonkérés, felelés alkalmából a tanulóknak akkor, ha nem tudnak válaszolni a feltett kérdésre, és milyen módon?

Értékeli-e a tanulók munkáját, feleletét a számszerű osztályzaton kívül?

Milyen pedagógiai szituációt teremt a tanulmányi munka számonkérésekor?

Milyen az osztály, a nevelő kapcsolata, magatartása a felelővel szemben?

1. *A gyengébb tanulók hátrányos helyzete feleléskor*

Mintegy 80 órán tehát az volt egyik fő megfigyelési szempontunk 1964/65. tanévben, hogy milyen a nevelő magatartása, kapcsolata a tanulókkal feleltetés, számonkérés alkalmából.

Hogyan reagálnak a nevelők a tanulók feleleteire, mennyiben segítik, vagy gátolják tudásuk kifejtését? Azt tapasztaltuk a vizsgálat során, hogy a gyengébb tanulókat nagyon sokszor már a felelésre felszólításkor, a felelés esetleges megkezdése előtt igen káros nevelői hatások érik, hogy már ekkor olyan előnytelen pszichológiai helyzetbe kerülnek, ami legtöbbször már eleve determinálja szereplésüket, feleletüket.

Kiindulásképpen nézzünk meg egy ilyen esetet.

Osztály: V. Óra: orosz Óratípus: számonkérő
Időpont: 1965. január 14.

Az óra elemzése vizsgálati szempontjaink alapján: „K. Gyere ki felelni! Na, megnézzük, tudsz-e valamit". (Az osztályban itt-ott nevetgélés. A nevelő a könyvében lapozgat, miközben egy elég rosszul öltözött, vékony fiú a katedra mellé kijön). „Nem tudsz te semmit, ugye? A múlt-

kor sem remekeltél. Emlékszel?" (Hangosabb nevetgélés, a gyerek egyik lábáról a másikra áll, gyürkészi csavargatja görcsösen a könyvét, mereven figyel osztálytársai felé. Menedéket keres valaki tekintetében. A tét nagy, ezen a feleleten múlik, hogy félévkor megbukik-e oroszból, vagy nem.) A tanár kérdez: K. „dadog" egy-két szót, rosszul-rosszabbul olvas egy-két mondatot, (a tanulók nevetgélése egyre hangosabb, hiszen „ok" van rá) miközben a nevelő kijavítja a hibákat. Amikor pedig a kudarc tetőfokára ér, akkor a tanár határozott hangon elmondja a nagy beteljesülést: „Na, ugye — megmondtam, nem tudsz te semmit".

Ezzel eldőlt K. félévi sorsa. Reményvesztetten, megszégyenülve helyére megy, miközben a naplóba és ellenőrzőbe bekerül a „kiérdemelt" elégtelen.

Vizsgáljuk meg kissé közelebbről, miért helytelen, miért káros annyira ez a nevelői magatartás!

Már egymagában az a tény, hogy — a tanár óraeleji közlése alapján — a feleleteknek félévi osztályzatot lezáró értéke lehet, rendkívüli idegi feszültséget idéz elő. Esetünkben K. minden bizonnyal nem érti az anyag egy részét, fél a rossz feleléstől, az ezt követő szülői szigortól, a megszégyenítő helyzet nyomasztó számára stb. Ez az idegrendszeri feszültség sokszorosan fokozódik akkor, amikor fel is szólítja a tanár, s mindjárt felidézi, asszociálja azt a pszichikai helyzetet, amikor nem tudott semmit. Mindezt elmélyíti az osztálytársak részéről megnyilvánuló helytelen magatartás, nevetgélés, a felelő zavarása. Az már törvényszerű, hogy K. ebben a túlfeszített idegállapotban nem nyújthatja azt, amire egyáltalán képes, hogy a feleléssel járó izgatottságot, szorongást, félelmet olyan káros fiziológiai megnyilvánulások kísérik, mint a remegés, az egyik lábról a másikra álldogálás, a füzet, a könyv gyürkészése stb. stb. Betetőzése mindennek a nevelőnek az a neveléslélektani szempontból annyira kifogásolható, helytelen magatartása —, hogy így megszégyenülten, az osztálytársak nevetgélése közepette engedi helyre a tanulót, és a javítás, a közeli vagy távoli siker reményének semmi lehetőségét nem láttatja meg vele.

Különösen szembetűnő az ellentét a gyengébb tanuló hátrányos helyzetével kapcsolatban akkor, ha az óra menetéből megemlítem azt, hogy közvetlenül e nyomasztó helyzet után egy jobb tanuló, egy jeles oroszos és a nevelő között milyen megnyugtató, helyes, pozitív kapcsolat jött létre már a felelés megkezdése előtt. Keresztnevén szólította a tanulót, biztatta, önérzetére hatott.

Mintha kicserélték volna a nevelőt, még a hangja is megváltozott, derűs, oldott légkör uralkodott a teremben, s az osztálytársak is kellő figyelemmel, érdeklődéssel, „tisztelettel" viselkedtek a felelővel szemben.

Ehhez hasonló példák egész sorát idézhetném, mégsem állíthatjuk természetesen, hogy ez kizárólagos, általános nevelői magatartás; de azt igen, hogy jelentős százalékban fordul elő ilyen vagy olyan formában, hogy hatásával mindenképpen számolnunk kell.

2. *A gyengébb tanulók hátrányos helyzete a felelés értékelésekor*

Egy-egy tárgyból évek során kialakul az osztályban az értékrend: az ötösök, a négyesek, a hármasok és a „többiek" csoportja. A tanulókat igyekezetük, az első hónapokban mutatott szorgalmuk alapján „beskatulyázzák" valamelyik kategóriába, és megfigyeléseink, tapasztalataink szerint különösen a gyengébb tanulóknak a feljebb jutása legtöbbször nagy nehézségekbe ütközik. Kétségtelenül ezek a tanulók legtöbb esetben „beletörődnek" ebbe az értékelésbe — s ez az egyik igen káros következménye ennek a „besorolásnak" —,

nem is igyekeznek többet nyújtani, igényszintjük, önértékelésük is alacsonnyá válik, de ha mégis megkísérlik az emelkedést, lényegesen több energiájukba kerül, lényegesen nagyobb szorgalom szükséges hozzá, mint egy jobb tanulónak megtartani saját pozícióját. Hozzájárul ehhez az a tény is többek között, hogy a vázolt megszokás következtében a gyengébb tanulók nagyon sokszor ugyanilyen értékű feleletért, mint egy jó vagy jeles tanuló, rosszabb osztályzatot kapnak.

A tanulók egy része a szülőkön keresztül észrevételezte is ezt, s ha nem is tartjuk a szülők válaszát minden vonatkozásban elfogadhatónak, a mi vizsgálati eredményeinkkel való egyezése alapján reálisnak, elfogadható jelzésnek fogjuk fel.

3. *A gyengébb tanulók hátrányos helyzete a magatartás elbírálásakor*

Igazgatókkal, valamint általános- és szakfelügyelőkkel folytatott vizsgálataim során azt tapasztaltuk, hogy a gyengébb tanulók hátrányos helyzetben vannak a jobbakkal szemben akkor is, amikor magatartásukat értékelik, bírálják. Azt állapítottuk meg, hogy döntően tanóra- központú szemlélet jellemzi nevelőink felfogását a tanulók magatartásának elbírálásakor. Ennek pedig természetes következménye, hogy a rosszabb tanulók, magatartásuk elbírálásakor is kedvezőtlenebb helyzetben vannak, mint a jobbak.

Osztályozó értekezleteken az a rövidebb-hosszabb idő, amit a magatartás jegy megállapítására fordítunk, azzal telik el a legtöbb iskolában, hogy az osztályfőnök javaslatához szükség szerint az ott tanító nevelők elmondják megjegyzésüket, véleményüket. Egy-egy tanuló osztályzatával kapcsolatban — minden írott helyes elv ellenére — az dönt, hogy a szaktanárok közül van-e valakinek a magatartására vonatkozó negatív észrevétele. Ha egy jobb tanulónak valamelyik tantárgy nevelője rosszabb érdemjegyet szeretne adatni, azt „megvédik" azok a tanárok, akiknél jeles az előmenetele, példás a tanórai magatartása.

Amikor viszont gyengébb tanuló magatartásának elbírálására került sor, akkor elegendő egy-egy olyan negatívum megemlítése, amely valamelyik szaktanár óráján fordult elő, hiszen ez ellen senki sem tiltakozik. Azt meg sem említik, hogy ez a tanuló pl. kiemelkedő úttörő munkát végezhetett, résztvett a vasgyűjtésben, a társadalmi munkákban mindig élen járt, az őrsi sportversenyen hétről-hétre önzetlenül, lelkesen küzdött, hogy osztálya valamennyi megmozdulásán ott volt és ott magatartása kifogástalan. Mindezt a feltételezett sok-sok pozitívumot — ha erről az osztályban tanító nevelőknek egyáltalán tudomásuk van —, ezt a huzamosabb ideig tartó helyes közösségi magatartást a tanulónak bármelyik szaktárgy egyetlen óráján tanusított fegyelmezetlensége nemcsak megsemmisíti, hanem ennek alapján bírálják el, ennek alapján kapja meg érdemjegyét.

4. *A gyengébb tanulók hátrányos helyzete az osztályozás rendszerében*

Számonkérés, felelés alkalmából a felkészüléstől, a tanár és diák között kialakult kapcsolattól, a sikertől-kudarctól függően a hatások egész sora éri a tanulókat. A számokban kifejezett érdemjegy — az esetenként hozzákapcsolódó értékeléssel — hosszabb-rövidebb ideig befolyásolja a tanulók munkakedvét, egy-egy tárggyal vagy a tanulás egészével szembeni pozitív-negatív magatar-

tását. Rendkívül sokoldalú körültekintést, pedagógiai tapintatot igényel, éppen ezért is ez az igen fontos, de ugyanakkor sok-sok hibalehetőséget magában rejlő neveléslélektani helyzet, amit már vázlatosan elemeztem is. Megvizsgáltuk még éppen ezért azt is, hogy számszerűen milyen osztályzatban részesülnek az egyes tanulók, hány ötöst, négyest, hármast, kettest és elégtelent kapnak összesen és egy tanév átlagában. Összehasonlítottuk ennek alapján, hogy a gyengébb és jobb tanulók vonatkozásában milyen különbségek mutatkoznak. 370 V—VIII. osztályos tanuló az 1964/65. tanévben számszerint a következő osztályzatokat kapta feleléskor (magatartás, szorgalom, írásbeli külső alak kivételével):

Az érdemjegyek minősége:	5	4	3	2	1	Össz.:
A feleletek száma:	14 832	11 257	8 832	6 300	5 094	46 315
Százalékos arány:	32	24,4	19,2	13,5	10,9	100

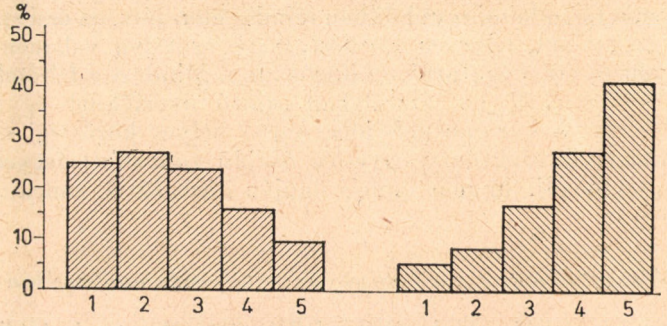
Ha a 100 gyenge és 100 jobb tanulóra eső feleletek számát és annak %-os arányát egymás mellé állítjuk, akkor a következőt látjuk:

Osztályzatok	Gyenge tanulók		Jobb tanulók	
	Feleletek száma	%	Feleletek száma	%
1	3014	24,7	647	5,2
2	3149	25,8	1058	8,3
3	2907	23,9	2151	17
4	1921	15,8	3541	27,9
5	1191	9,8	5267	41,6
Összesen:	12 183	100	12 664	100

Ennek az aránynak grafikus ábrázolása még inkább mutatja a különbséget:

Gyengébb tanulók évi érdemjegyeinek %-os aránya:

Jobb tanulók



A gyenge tanulók minden negyedik felelete (24,7%) elégtelen, több mint fele (50,5%) egyes és kettes minőségű. Az ötösök és négyesek száma pedig csupán 25,6 %-ot mutat. A jobb tanulók érdemjegye ugyanakkor mintegy 70%-ban ban 4-es, 5-ös, az egyesek és kettesek százalékaránya 13,5.

Az is megállapítható a kimutatásból — többek között —, hogy a jobb tanulókat évenként átlagban 5 alkalommal többször feleltetik, minősítik.

Kétségtelen, hogy a tanulóknak képessége, szorgalma, a különböző belső, külső motívumok alapján kialakult igényszintje eltérő. Egy olyan tanulóra tehát, akinek igen alacsony az igényszintje, egy kettes, hármas feleletnek, érdemjegynek korántsem ugyanolyan a hatása, mint pl. egy kitűnőre. Az viszont — úgy érezzük — szintén bebizonyított ténye vizsgálatunknak, hogy a rossz osztályzatoknak, a sorozatosan megismétlődő sikertelenségnek mennyire káros, negatív a hatása, milyen pozitív viszont a sikerélménynek, a jó érdemjegyeknek. A számszerű adatok eléggé éles határozottsággal mutatják azt — éppen ennek alapján —, hogy a mi tanórai osztályzási rendszerünk a gyengébb tanulókra lényegesen hátrányosabb, mint a jobbakra.

5. *Az iskolai siker és kudarc kedvezőtlenebb hatása a gyengébb tanulókra*

Az eddigi vizsgálatainkból is világosan látható, határozott összefüggés van az iskolai sikernek — kudarcnak a tanulók otthoni munkakedvére, hangulatára, s hogy az iskolai szereplés befolyásolja a szülők magatartását gyermekükkel kapcsolatban, s végül hogy e két hatásrendszer alapvetően determinálja a tanulók otthon tanulási kedvét, kedélyállapotát.

Ha kissé közelebbről megvizsgáljuk a statisztikai adatokat, akkor viszont azt látjuk, hogy a gyengébb tanulókra az iskolai sikernek valamivel kevésbé előnyös a hatása, az iskolai kudarcnak pedig lényegesen negatívabb, mint a jobb tanulókra.

(Mivel az 1964/65. tanév félévi eredménye szolgál alapul felmérésünkhöz, az I. osztályosok nem jöhettek számításba ehhez az összehasonlításhoz.)

Az iskolai sikerélménynek pozitív hatása kétségtelen a gyengébb tanulókra — 80,2% —, de közel 20% munkakedvére (19,8%) közömbös, illetve csökkenő tendenciát mutat. A jobb tanulóknál ez az arány 90,7% a 9,3%-kal szemben.

Adataink e különbségeket a következőképpen tükrözik:

11. sz. táblázat

Az iskolai sikerélmény hatása a tanulók otthoni munkakedvére

Tanulmányi eredmény	Nő		Közömbös		Csökken		Összesen	
	L	%	L	%	L	%	L	%
1—3	158	80,2	33	16,7	6	3,1	197	100
3,1—5	432	90,7	37	7,8	7	1,5	476	100
Összesen:	590	87,7	70	10,4	13	1,9	673	100

Az iskolai sikertelenség hatása a gyengébb és jobb tanulók munkakedvére adataink szerint viszont határozott különbséget mutat. A munkakedvre serkentőleg hat a jobb tanulóknál 52,6%-ban, a gyengébbeknél csak 35,9%-ban, közömbös hatás: a jobb tanulóknál 15,3% — mindössze, a gyengébbeknél 29%.

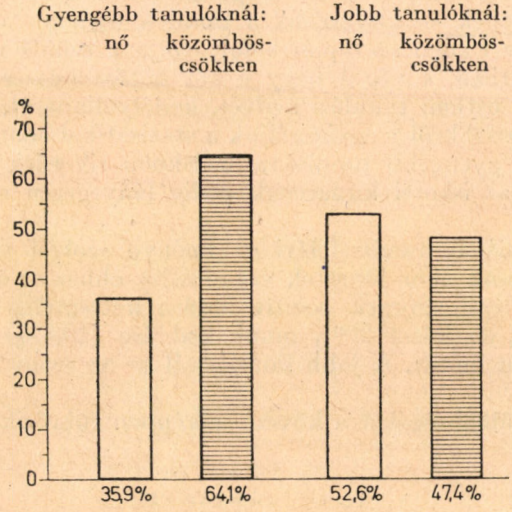
12. táblázat

Az iskolai kudarc hatása a tanulók otthoni munkakedvére

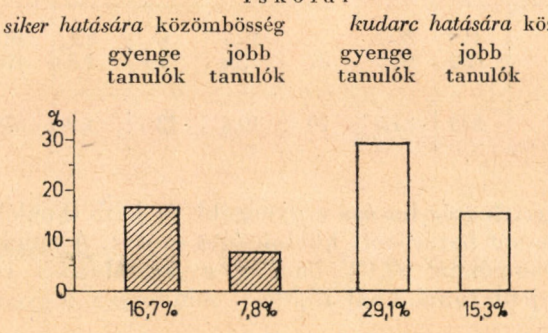
Tanulmányi eredmény	Nő		Közömbös		Csökken		Összesen	
	L	%	L	%	L	%	L	%
1—3	74	35,9	60	29,1	72	35	206	100
3,1—5	254	52,6	74	15,3	155	32,1	483	100
Összesen:	328	47,6	134	19,5	227	32,9	689	100

Ha a kudarcnak a tanulók munkakedvére gyakorolt közömbös és csökkentő hatását egybevetjük a pozitív növekedést előidéző hatásával, akkor különösen szembetűnő a különbség.

Az iskolai kudarc hatása a tanulók munkakedvére



A közömbösség százalékos aránya nagyobb eltérést mutat a gyengébb tanulóknál az iskolai siker és kudarc hatására, mint a jobbaknál.



Ezek a gyengébb tanulók azok, akik nem tudnak megfelelni rendszeresen az iskolai követelményeknek. Egy-egy tárgyból vagy többségükből sorozatosan gyengén szerepelnek, kudarcot vallanak. Ezek a negatív élmények egy részüknél úgy halmozódnak, állandósulnak, hogy mindegyre jobban elvesztik önbizalmukat saját erejükben. Ezzel egyidőben határozott szembenállás — közömbösség — alakul ki a tanulással, az iskolával szemben, s mindez újabb és újabb sikertelenség kindulópontja lesz. A jobb tanulóknál pedig egy-egy rossz felelet, sikertelenség az esetek nagyobb százalékában nem vezet közömbösséghez, vagy a munkakedv csökkenéséhez. Éreznek elég energiát — több mint 50 %-ban —, hogy kijavítsák rossz jegyüket, hogy mielőbb újabb sikerekben legyen részük.

„A bizonytalan, gyenge enbernél, aki nem tud urrá lenni a nehézségeken, — írja RUBINSTEIN —, a sikertelenség bátortalanító, demobilizáló lehet, amit úgy fog fel, mint általános tehetségtelenségének fatális eredményét, viszont az erős embernél, aki még el nem használt erők és lehetőségek tartalékát érzi magában, a sikertelenség megerősítheti azt a kívánságát, hogy minden áron elérje a sikert, s ez arra ösztönözheti, hogy koncentrálja erejét. . .” (I. m. 881. o.)

Teljes egészében alátámasztják e megállapítások az ezzel kapcsolatban mondottakat.

IDÉZETT ÉS FELHASZNÁLT IRODALOM

ÁGOSTON GYÖRGY — JAUSZ BÉLA: Pedagógia II. A nevelés elmélete II. rész (Tankönyvkiadó Bp. 1964.)

BAKONYI PÁL — VINCZE ÁGNES: Egyéni bánásmód a közösségben. Pedagógiai Szemle 1964. 9. sz.

DR. BODA FIORE — ERDÉLY ÉVA: Követelmény, jutalom, büntetés. (Akadémiai Kiadó Bp. 1959.)

DR. ELKÁN GYÖRGY: A gyermek és a szülő közötti viszony vizsgálatának egyszerű módszere. (Pszichológiai tanulmányok III.)

DR. GEGESI-KISS PÁL — P. LIEBERMANN L.: Személyiségzavarok gyermekkorban. (Akadémiai Kiadó Bp. 1965.)

GÜNTER CLAUSS: Az eredményes tanulás és a tanulási motiváció összefüggése. (Berufsbilding 1962. 5. sz. Dokumentációs anyag)

DR. GYÖRGY JULIA: A nehezen nevelhető gyermek. Medicina, Bp. 1965.

HANS HIEBSCH: Tehetség és iskolai kudarc. (Pädagogik, 3. Beiheft, 1961. Dokumentációs anyag)

DR. HARSÁNYI ISTVÁN: A tanulás motiválásának lélektani kérdései. Köznevelés, XIX. évf. 15. sz. 1963.

HEINZ HECKHAUSEN: Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation. (Verlag Anton Hain. Meisenheim am Glan 1963.)

HELM, JOHANNES: Sikersorozatok hatása a gondolkodásra és a teljesítményre. A Humboldt Egyetem Lélektani Intézetének közleménye. (Dokumentációs anyag)

HIRSCH MARGIT: A személyiség-elmélet jelentősége a „Nevelési Tanácsadó” rendelések gyakorlatában. (Pszichológiai Tanulmányok III.

DR. KABAI ZOLTÁNNÉ: A család szerepe a gyermek életében. Pedagógiai Pszichológiai Ismeretterjesztés 1961. 1. sz.

DR. KATONA ÉVA — MURÁNYI KOVÁCS ZSUZSA: 50 kérdés, 50 válasz a gyermekről. Kossuth Könyvkiadó 1962.

KOVALJOV, A. G. A tanulók személyiségének tanulmányozása pszichológiai pedagógiai kísérleti módszerrel. Magyar Pszichológiai Szemle 1962.

KISS TIHAMÉR: A tanulók alkotó tendenciái és az alkotásra motiválás. Pedagógiai Szemle XI. évf. 11. szám 1961.

KRUTECKIJ, V. A. — LUKIN, N. Sz.: Serdülők nevelése. Bp. 1962.

MAKARENKÓ: Válogatott pedagógiai tanulmányok. (Új Magyar Könyvkiadó N. V. Kiadása Bp. 1949.)

DR. MAJZIK LÁSZLÓNÉ: A 10—14 éves gyermek nevelése a családban Szülők Könyvtára. Kossuth, 1958.

NAGY LAJOS: A nehezen nevelhető tanulókról. Köznevelés XVII. évf. 21. sz., 1961.

NEJMARK, M. Sz.: Gyermeki indulatok s azok legyőzésének módjai. Szovjetszakaja Pedagogika 1965.

Nemes János: A sikeröröm és elismerés serkentő hatása. Köznevelés XIX. évf. 1. sz. 1963.
Ormai Vera: Különböző nevelői magatartásformák hatása egy osztály tanulóinak a tantárgy iránti érdeklődésére és munkafegyelmére. Magyar Pedagógia 1962., 4. sz.
Sz. L. Rubinstein: Az általános pszichológia alapjai Akadémiai Kiadó, Bp. 1964.
Sántha Pál: Családi hatástényezők tükröződése napközi otthoni gyermekek tanulmányi előmenetelében. Pedagógiai Szemle XV. évf. 11. sz. 1965.
Schön, G.: Csöndes és hangos gyermekek vizsgálata — jobb megértésük és megfelelő iskolai irányításuk érdekében. (Die Deutsche Schule 1962. 7—8. sz. Dokumentációs anyag)
Szakács György: A családi nevelés sajátos problémái falun. Pedagógiai Pszichológiai Ismeretterjesztés 1962. 1. sz.
Dr. Székely Lajos: Az általános iskolai tanulók túlterhelésének kérdései pszichohigéniai szempontból. Pedagógiai Szemle 1962. 12. sz.
Tóth Gyula: A szülő és a gyermek helyes kapcsolata. Pedagógiai Pszichológiai Ismeretterjesztés 1962. 4. sz.
Tóth László: A tanulmányi eredmény és viselkedés alakulása a nem megfelelő családi körülmények között élő gyermekeknél. Köznevelés, XX. évf. 10. sz. 1964.
Vaclav Příhoda: Bevezetés a pedagógiai pszichológiába. (Bp. 1962.)
Wachter Paul: I. P. Pavlov tanításának jelentősége az oktatás tanulási folyamata szempontjából (Dokumentációs anyag).
A tervszerű nevelőmunka fejlesztése az általános iskolában. Országos Pedagógiai Intézet Bp. 1964.
Nevelési nehézségek az általános iskolában (A „problematikus" gyermek). Országos Pedagógiai Intézet 1965.

Ласло Веспреми

ВЛИЯНИЕ ШКОЛЬНЫХ УСПЕХОВ И НЕУДАЧ, ОСОБЕННО НА СЛАБЫХ УЧЕНИКОВ

Автор исследовал 819 школьников (анкета для родителей, наблюдение с помощью директоров и инспекторов, наблюдение за учениками, находящихся в неблагоприятных условиях) с той целью, чтобы установить влияние успеха и неудачи на желание учиться и на учебные результаты. Подробно проанализированные наблюления убедительно доказывают положительное воздействие успеха вообще и особенно на учеников, находящихся в неблагоприятных условиях. Они показывают также отрицательные следствия неудачи, причем опять-таки у последних.

Veszprémi, László

EFFECT OF SCHOOL SUCCESS AND FAILURE, WITH SPECIAL REGARD TO UNGIFTED PUPILS

The author has tested 819 school-children (questionaries for parents, observation with the help of headmasters and teachers, observation of pupils in disadvantageous position) with the aim of establishing the effect of success and failure on the learning disposition and the achievement of the pupils. Detailed analysis of the observations proves the favourable effect of success in general, and on pupils in disadvantageous position, in particular. Similarly, the unfavourable effect of failure is demonstrated to be stronger in case of pupils in disadvantageous position.

VARSÁNYI LÁSZLÓ

A DOLGOZÓK ÁLTALÁNOS ISKOLÁJÁT VÉGZŐ HALLGATÓK TANULÁSÁT MOTÍVÁLÓ LEGFONTOSABB TÉNYEZŐK

I. *A vizsgálat céljáról*

A dolgozó ifjak és felnőttek számára a nyolc osztályos általános iskola elvégzésével járó alapműveltség egyetemleges biztosítása szocialista társadalmunknak és kultúrforradalmunknak egyik legjelentősebb vívmánya. Felszabadulásunk 20. évében eljutottunk odáig, hogy már szinte valamennyi életpályán társadalmi követelmény lett a teljes általános iskolai végzettség megszerzése. Ez az álláspont a szocializmus alapjainak lerakását befejező társadalmunk gyorsütemű fejlődésével magyarázható.

Főleg a 30—55 év közötti felnőtt dolgozókra nézve igen jelentős ez, akik közül a múlt rendszer bűnös szociális és iskolapolitikai viszonyai között igen sokan nem végezhették el még a hat osztályt sem, vagy ha igen, akkor is ez csak nagyon alacsony műveltségi szintet biztosított részükre.

A nyolc osztályt el nem végzettek száma azonban — az eddigi szép eredmények ellenére — sajnos még ma is elég magas és nagyrészük főleg a mezőgazdaságban dolgozókból kerül ki.

A Baranya megyei MEDOSZ kötelékében dolgozó 35—40 éves mezőgazdasági munkások közül 14 000-ből több mint a fele nem végezte még el a teljes általános iskolát, sok közöttük az analfabéta is.

A pécsi bányaüzem 20 000 munkása közül 8600-nak nincs még nyolc osztályú végbizonyítványa. Mintegy évi ezer felnőttet kellene a tervek szerint közülük beiskolázni és végbizonyítványhoz juttatni, hogy jelentősen fejlődhessen — az alapműveltség megszerzése következtében — termelő munkájuk színvonala. Ezek a dolgozók is zömmel a faluról jöttek be munkára a városba, a nagyobb kereset érdekében.

A szocialista köztudatban mélyen benne gyökeredzik az a gondolat, hogy érdemes tanulni, mert a tudás kamatozik, a nagyobb műveltség jobb munkaeredménnyel jár, több keresetet biztosít és fokozottabb társadalmi megbecsüléshez vezet. Ezért is adják a fejüket még az idősebb munkások is a tanulásra; legalább a szocialista alapiskola elvégzésére, melynek művelődési anyaga reálisan igazodik a való élet követelményeihez.

Az esti tagozatos általános iskolába való toborzásnak, majd a meginduló oktató munkának vannak alapvető *szociális, pszichológiai* és *pedagógiai követelményei*. Ha ezeknek nem teszünk megnyugtató módon eleget, a dolgozók elkedvetlenednek, megtorpannak az akadályok előtt és végül abbahagyják az iskolába járást.

Ezeket az alapvető követelményeket, tényezőket tanulmányoztuk, különválasztva és értékelve közöttük a tanulási kedvet kedvezően, illetve károsan befolyásolókat, végeredményben a *motivációs tényezőket*.

A tanulási motívumok a tanulási tevékenységet befolyásoló tényezők, inditékok, melyek ösztönzők, vagy ellenkezőleg — gátló hatással vannak a tanulásra, a tanulási ambícióra, annak dinamikájára, eltolódására, megváltozására. Röviden; olyan tényezők, amelyek kedvező vagy éppen kedvezőtlen formában befolyásolják a tanulás sikerét.

II. *A vizsgálódások helye és fő kérdései*

A vizsgálatokat két pécsi esti tagozatos általános iskolában: az önállóan működő István-tériben és annak a Sopiana Gépgyárba kihelyezett üzemi tagozatában bonyolítottuk le. Mindkét helyen csak a nyolcadik osztályokat vizsgáltuk; az István-tériből az A. B. C. D osztályokat, s kontrollként az üzemiből az ún. „Fiatalok" és „Idősebbek" nyolcadik osztályát. Az üzemi osztályokban a Sopiana Gépgyár dolgozóin kívül DÉDÁSZ és Gázgyárbeli dolgozókat is találtunk. Azért éppen nyolcadik osztályosokat vizsgáltunk, mert náluk a legnagyobb a rendszeresen járó létszám, továbbá náluk már világosan és határozottan körvonalazódtak a tanulásnak és képzésnek a perspektívái.

Vizsgálódásaink fő kérdései a következők voltak:

1. Miféle célok (motivációs bázisok) késztetik az ott tanuló dolgozókat általános iskolai tanulmányaik „pótlására, kiegészítésére, továbbfejlesztésére?"[1]

2. Belőlük kutattuk a különféle „motivációs típusokat" és ezeknek eredetét, társadalmi forrásait, és ellenőriztük hatékonyságukat.

3. Feltártuk azt a problémát is, hogy mennyire segíti érvényre juttatni, illetve meggátolni ezeket a célokat az iskola, a munkahely és az otthon?

A hallgatók létszám és nembeli alakulása a tanév folyamán

Beiratkozott	Megvizsgált	Még jár	Kimaradt
141 fő—100%	65 fő—46%	25 fő—18%	51 fő—36%
85 férfi—60%	35 férfi—25%	18 férfi—13%	32 férfi—23%
56 nő—40%	30 nő—21%	7 nő—5%	19 nő—13%

A tanulmányi idő valamennyi osztályban 10 hónapos volt, s mindkét helyen heti két alkalommal, összesen napi 6 órában, 45 perces időtartammal folyt a tanítás.

A teljes vizsgálat és elemzés természetesen csak azokra a hallgatókra terjedhetett ki, akik rendszeresen jártak iskolába. A többieket csak a rendelkezésre állott adatok alapján tanulmányozhattuk. A jelenlegi tanulmányban ezekkel bővebben nem foglalkozunk.

III. *A vizsgálat módszerei*

1. Kérdőives felmérés (mellékelve).

2. A kérdőív lényegével azonos tartalmú dolgozatok megíratása (Cím: Kik és hogyan támogatják tanulási kedvemet az iskolában, a munkahelyen és a családban?). A kérdőív kitöltése és a dolgozat megíratása között minden osztályban három nap telt el.

Természetesen a válaszokat röviden, befolyásolás nélkül elő kellett készíteni. Az előkészítéskor értékeltem azt, hogy a hallgatók felismerték a

[1] Suchodolski: A jövőnek nevelünk Bp. 1964, 396 l.

Megoszlás foglalkozás- és életszakaszonként

Foglalkozás	Nem	Beiskolázottak				Megvizsgáltak				Még járnak				Kimaradtak			
		Életszakaszok				Életszakaszok				Életszakaszok				Életszakaszok			
		20-on alul	20—30	30—45	45-ön felül	20-on alul	20—30	30—45	45-ön felül	20-on alul	20—30	30—45	45-ön felül	20-on alul	20—30	30—45	45-ön felül
Szakmunkás	Férfi	2	8	20	5	1	5	11	3	1	1	6	2	—	2	3	—
	Nő	1	1	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	Összes	3	9	20	5	2	6	11	3	1	1	6	2	—	2	3	—
Betanított munkás	Férfi	2	2	4	1	2	1	2	1	—	—	1	—	—	1	1	—
	Nő	—	1	2	—	—	1	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	Összes	2	3	6	1	2	2	4	1	—	—	1	—	—	1	1	—
Segédmunkás	Férfi	4	9	7	—	—	—	1	—	—	2	—	—	4	9	4	—
	Nő	1	1	4	—	—	—	—	—	—	2	—	—	1	1	2	—
	Összes	5	10	11	—	—	—	1	—	—	4	—	—	5	10	6	—
Alkalmazott	Férfi	—	8	10	—	—	2	6	—	—	2	3	—	—	4	1	—
	Nő	1	4	15	2	1	2	7	2	—	1	3	—	—	1	5	—
	Összes	1	12	25	2	1	4	13	2	—	3	6	—	—	5	6	—
Egyéb	Férfi	—	1	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	2	—
	Nő	1	13	9	—	—	7	6	—	—	1	—	—	1	5	3	—
	Összes	1	14	11	—	—	7	6	—	—	1	—	—	1	6	5	—

Beiskolázottak:		*Megvizsgáltak:*		*Még járnak:*		*Kimaradtak:*	
Férfi: 85	141	Férfi: 35	65	Férfi: 18	25	Férfi: 32	51
Nő: 56		Nő: 30		Nő: 7		Nő: 19	

nyolcadik osztály elvégzésének jelentőségét, környezetbeli nehézségeik ellenére is. Majd jeleztem, hogy segíteni szeretnénk nekik a tanulásban, ehhez viszont

a) tudnunk kell, hogy miért tanulnak,

b) s melyek azok a tényezők, körülmények az iskolában, a munkahelyen és a családban, amelyek elősegítik vagy akadályozzák, megnehezítik, kedvüket szegik a tanulásban; ezeket kell összegyűjteni írásbeli beszámolóikban.

Összesen 63 fő töltötte ki a kérdőívet és 59 fő írta meg a dolgozatot, 65-en vettek részt a vizsgálatban, s 5 személy volt olyan aki csak az egyik feladatot oldotta meg.

A kérdőívek és dolgozatok szolgáltatta tényanyagot táblázatos formában felvázoltuk egy terjedelmes papírlapra, hogy a nyert adatokból — az elemzés során az összefüggéseket, általánosításokat kereső és értékelő munkához — áttekintést szerezhessünk.

A kérdőív 20 kérdéséből a feldolgozás során 7 *kérdéscsoportot* állítottunk össze, melyekbe beledolgoztuk a dolgozatok megfelelő vonatkozásait is. (A kérdéscsoport mellékelve.)

KÉRDŐÍV

1. Férfi? Nő? Életkora? Családi állapota? Gyermekei száma? Életkoruk?
2. Foglalkozása? Munkahelye? Beosztása?
3. Mióta jár ebbe az iskolába? Hány osztályt végzett itt?
4. Előzetesen mikor és hová járt iskolába? Ott hány osztályt végzett?
5. Miért akarja elvégezni a teljes általános iskolát?
6. Hogyan szeret tanulni (hangosan, csendben, járkálva)? Az egyes tantárgyakat ezen módok közül hogyan tanulja?
7. Részekre osztva vagy pedig egészében tanulja-e a leckéit? Melyeket, hogyan és miért?
8. Naponta az órarend szerinti tárgyakat milyen sorrendben tanulja? Miért?
9. Kik és miképpen adnak segítséget a tanuláshoz? (Részletezve a segítségadás módjait tárgyanként).
10. Mely tantárgyakat szeret szívesen tanulni? Miért?
11. Mely tantárgyakat szeret kevésbé tanulni? Miért?
12. Az egyes tantárgyak óráin mivel és hogyan segítenek abban, hogy kedve legyen a tanuláshoz? (Részletezve tantárgyanként.)
13. Maga szerint ki a jó tanár? Miért?
14. Maga szerint ki a rossz tanár és miért?
15. Mit köszönhet munkahelyének abban, hogy tanulhat?
16. A tanulásban való kitartását minek köszönheti?
17. Miféle iskolai és munkahelyi okai vannak annak, hogyha nem megy a tanulás, vagy nincs kedve iskolába jönni, vagy ha nem tud az órán figyelni?
18. A táblai vázlatok mennyiben segítik a tanulásban?
19. Mik veszik el a kedvét az iskolai tanulástól (iskola, munkahely, otthon köréből)?
20. Maga szerint hogyan lehetne ezeken segíteni?

A kérdőív 20 kérdésének csoportosítása a feldolgozás során

I. kérdéscsoport: Osztály? Nem? Életkor? Foglalkozás? Munkahely? Korábbi iskolábajárás helye, ideje? Végzett osztály? Családi állapot? Gyermekek száma?

II. kérdéscsoport: Miért akarja elvégezni a 8. osztályt? A tanulásban való kitartását kinek és minek köszönheti? S miért?

(Megjegyzés: E kérdéscsoport a tanulási motiváció kutatása szempontjából a legjelentősebb!)

III. Kérdéscsoport: Hogyan szeret tanulni: hangosan, csendben, járkálás közben? Egyszerre az egész anyagot tanulja, vagy részletekben halad előre? Miért? Általában milyen sorrendben tanulja a tantárgyakat és készíti el írásbeli feladatait? Miért? Vázlatok szerepe a tanulásban?

IV. kérdéscsoport: Ki a jó tanár? Miért? Ki a rossz tanár? Miért?

V. kérdéscsoport: Melyik tantárgyakat szereti különösképpen? Miért? Mely tantárgyakat szeret kevésbé? Miért?

VI. kérdéscsoport: Kik és hogyan segítik a tanulásban (tanárok, osztálytársak, munkatársak, otthoniak stb.)? A tanárok milyen segítséget adnak ahhoz, hogy könnyebben örömmel és eredményesebben tanulhasson (konkréten tanáronként részletezve)?

VII. kérdéscsoport: Miféle okok, tényezők veszik el a kedvét a tanulástól? Miért? (Iskola, munkahely, otthon stb.) Hogyan lehetne — Ön szerint — mindezeken segíteni?

Az egyes kérdéscsoportokban megtalálható „átfedések" szándékosak; voltaképpen „feltétel variáló kérdéseknek" felelnek meg abból a célból, hogy több oldalról, hitelesebben, egyértelműen kaphassuk meg a válaszokat az egyes problémákra.

3. Egy hét múlva, amikor már a gyűjtött anyag tartalma világosan állott előttünk — következtek az egyéni beszélgetések (interjú) előre összeállított kérdések alapján, melyeket a párbeszédeknél rugalmasan használtunk. *a)* Először az osztálybizalmiakkal beszélgettünk el a felmérések problematikusabb kérdéseiről. A felszínre hozott válaszok szinesítették a gyűjtött tényanyagot, újabb kérdéseket vetettek fel és ok-okozati összefüggések sorozatát villantották fel számunkra. *b)* Ugyancsak beszélgetést folytattunk — most már a bizalmiak válaszainak birtokában — az igazgatóval, az osztályfőnökkel és a szak-

tanárokkal. A kérdések főleg a beiskolázás, az órára járás, a lemorzsolódás, az aktivizálás, tanórákon az élettapasztalatok felhasználása, az oktatóeljárások, a tanulási módok, az ambíció fokozását és csökkenését előidéző mozzanatok tudakolására terjedtek ki. (Ez az anyag magnetofonon van rögzítve.) *c)* Elbeszélgettem még az SZMT megyei beiskolázási felelősével az esti tagozatos hallgatók magukra hagyásának okairól, kedvezményeik érvényesítésének nehézségeiről, az üzem és iskola kapcsolatának hiányosságairól. *d)* Felhasználtam a megyei felnőttoktatási tanács gyűlésén megvitatott problémákat is a felnőttek iskolai, üzemi és családi gondjairól.

Mindezek hasznos kiegészítést szolgáltattak az eddigi tényekhez és növelték azok hitelét.

4. Meglátogattam a jelzett osztályokban mintegy 40 tanórát. Ezeken főleg az óratípusok és az alkalmazott módszerek kérdése érdekelt.

Az észleltekből világosan kirajzolódott, hogy nem ismerjük még elég differenciáltan a felnőtteket, a felnőttkor előnyeit, ezért kezelésük, aktivizálásuk túlságosan hasonlít még a gyermekekéhez.

5. Áttanulmányoztam a nevezett osztályok naplóit, tankönyveit. Különösen a naplók személyi adatai szolgáltattak értékes tényeket a vizsgálatokhoz.

Nagy hasznát vettem a *statisztikai* módszereknek (táblázatok, csoportosítások, grafikonok). Ezek ugyanis a mennyiségek és százalékos megoszlások szemléltetésével — kimutatják az összefüggéseket, arányokat, ellentmondásokat, okokat, a jó és a helytelen utakon való járást, természetesen mindig csak egyéb tényezők figyelembe vétele mellett!

IV. *A beiratkozott hallgatók képzettség és ezen belül — nembeli megoszlása*

Beiratkozott	Szakmunkás	Betanított munkás	Segédmunkás	Alkalmazott	Egyéb
141 fő—100%	37 fő—26% 35 férfi—25% 2 nő—1%	12 fő—9% 9 férfi—7,5% 3 nő—1,5%	26 fő—18% 20 férfi—15% 6 nő—3%	40 fő—29% 18 férfi—13% 22 nő—16%	26 fő—18% 3 férfi—1,5% 23 nő—16,5%

Legelőször is — *foglalkozási kategóriákra tagolva* — áttekintettük a *beiskolázottak arányait.*

A táblázat szerint a legmagasabb beiskolázási arányszáma — a férfiaknál — a *szakmunkásoknak* van: az összes férfiak közel 40%-át teszik ki.

A *betanított* munkások száma az üzemi osztályokban jelentősen magas. Meglepően magas mindkét nemben az üzemi *segédmunkások* %-os aránya is.

Az *alkalmazottak* viszonylagosan magas beiskolázási százaléka mindkét nemnél azzal magyarázható, hogy ez a foglalkozási kategória igen heterogén, vegyes, sokféle réteget foglal magába (sofőr, konyhai alkalmazott, adminisztrátor, ellenőr, diszpécser, takarító, csomagoló, gépíró, raktárnok, tűzoltó, fodrász).

Az *egyéb* kategóriába nagyrészt háztartásbeliek tartoznak, szakmai végzettség nélkül, ezért itt magasan a nők vezetnek.

A három első kategóriát összevonva — az összlétszámnak 54,5%-át teszik ki a beiskolázottak közül a munkások.

Az István téri iskola nyolcadik osztályaiból összesen megvizsgáltunk mint rendszeresen járó hallgatót: 21 férfit, 26 nőt, összesen 47 főt.

Az üzemi osztályokból pedig 13 férfit és 5 nőt, összesen 18 főt. Az összlétszám 65 fő, melyből férfi 35, nő pedig 30 fő.

V. A megvizsgáltak (rendszeresen járók) képzettség és nem szerinti megoszlása

Megvizsgált	Szakmunkás	Betanított munkás	Segédmunkás	Alkalmazott	Egyéb
65 fő—100%	22 fő—34% 20 férfi—32% 2 nő—2%	9 fő—14% 6 férfi—9% 3 nő—5%	1 fő—1,5% 1 férfi—1,5% 0 nő—0%	20 fő—31% 8 férfi—12,5% 12 nő—18,5%	13 fő—19,5% 0 férfi—0% 13 nő—19,5%

A rendszeresen járók csoportjában a *szakmunkások* létszáma mind a két iskolában — viszonyítva a többi foglalkozás-beliekhez — a legmagasabb, és náluk a legkisebb a lemorzsolódás. A beiskolázott 35 férfiből a ritkán járókkal együtt 30 maradt meg. A nőknél 2 főből a ritkán járókkal együtt megmaradt 2 fő. Egyébként a rendszeresen járó 20 férfi a megvizsgált összlétszámnak több mint a felét teszi ki.

Mindez azt mutatja, hogy a munkahelyek megkövetelik a szakmunkásoktól a nyolc osztályos alapiskola elvégzését, az alapműveltség biztosítása, azután a szakmában való sikeres előrehaladás, a pozíció megtartása, végül az önképzés megalapozása érdekében. Ezt a tényt a Kérdőív 5. pontjára adott válaszok is mutatják. („Miért akarja elvégezni a nyolcadik osztályt?")

A beiskolázott *betanított* munkások létszámához viszonyítva (9 férfi 3 nő) meglepően magas maradt a rendszeresen járóké (6 férfi, 3 nő), mindössze két férfi morzsolódott le a két helyen, egy pedig sokat hiányozva — de még jár. A nőknél viszont mindhárman járnak, így tehát ott 100%-os a megmaradás.

Tőlük is követelik a nyolc osztályos végzettséget, de önszántukból, a szakmunkás képesítés megszerzéséhez is akarják ezt. Mindkét nem esetében ezt is jól tükrözi a motivációs táblázat.

A *segédmunkások* esetében a megvizsgáltak számaránya — sajnos — szomorú képet mutat. Beírtak összesen 20 férfit és 6 nőt. Ezek közül mindössze 1 férfi járt rendszeresen, nő egy sem; 2 nő és 2 férfi szórványosan jár ugyan iskolába, a nagy zöm azonban kimaradt; összesen 17 férfi és 4 nő. A %-os lemorzsolódás férfiaknál 87, nőknél 88 %. Ennek a súlyos ténynek az okait nyomon követhetjük: a pályaválasztásban a szakmai kezdet sok bizonytalansággal jár együtt. Egyelőre csak a munka nehezét látják, és ez sok egyéb tényező mellett nem kedvezett a tanulásnak (a munkahelyen magukrahagyás, rendszeres éjjeli műszakbeosztások, családi problémák, igen gyenge tanulmányi alapok). A beiratkozottak kormegoszlása sem szerencsés: a zöm már idősebb, 30 év körüli, illetve 30—45 év közötti. Így alkalmi munkások maradnak és a nyolcadik osztály nélkül nem haladhatnak előre, szakmai végzettséget így nem szerezhetnek. Mint látni fogjuk náluk mutatkozik meg a legtöbb iskolai probléma.

„Munkás"-néven összevont foglalkozási kategória alatt a vizsgáltakat nézve a 65 vizsgált közül 27 férfit, 5 nőt összesen 32 főt találunk. Százalékos megoszlásban ez így fest: az összes férfinek több mint 79%-a munkás, a nők

közül pedig 16%. Az összes beiskolázottnak majdnem 50%-át alkotják a vizsgált munkások.

Ez az arány jól szemlélteti, hogy az iskolába a beiskolázottak közül éppen a legmostohább körülmények között nevelkedett tanulók járnak a legpontosabban.

Az *alkalmazottaknál* főleg a nők esetében magas a beiskolázott létszám. Beiskoláztak összesen 18 férfit és 22 nőt, összlétszámuk 40 fő. Bár sok helyen kívánják meg tőlük a nyolcadik osztály elvégzését, mégis sok lehet az akadályozó tényező, mert itt is elég magas a lemorzsolódás. A 18 férfiből kimaradt 5, a 22 nőből pedig 6 fő. Rendszertelenül ugyan jár 5 férfi és 4 nő, de ezek egy részére nem lehet számítani a végbizonyítvány megszerzésében.

Az *egyéb* foglalkozásúak kategóriájába általában a háztartásbeliek tartoznak. Nők, szakma nélkül, otthon a háztartásban végeznek munkát. Tanulmányi körülményeik valamennyi kategória közül a legszerencsésebbek, mert az otthoni munka mellett viszonylag nekik jut legtöbb szabadidő, azután kitartóak, mert látják egyenjoguságukat a szocializmusban, szakmát tanulhatnak a házi munka megosztásával, társadalmi életet élhetnek, fel akarnak zárkózni a férfiakhoz, így erősen fűti őket a tanulási vágy, általános és szakmai vonatkozásban egyaránt.

Az *egyéb* kategóriában 3 férfit és 23 nőt iskoláztak be összesen. Sajnos a férfiak mind lemorzsolódtak, a nők fele (23-ból 13) pontosan, lelkesen jár, 1 fő — bár sok mulasztása van — de még jár. Kimaradt 3 férfi, illetve 6 nő.

VI. *A hallgatók foglalkozásbeli és életkori szakaszok szerinti együttes megoszlása*

Az egyes kategóriákban csak a *megvizsgáltak* arányait nézzük meg a jelzett szempontok szerint.

A megvizsgált szakmunkások életkor szerinti megoszlása

Szakmunkás	20 éven alul	20—30 év	30—45 év	45 év felett
22 fő—100% 20 férfi—91% 2 nő—9%	2 fő—9% 1 férfi—4,5% 1 nő—4,5%	6 fő—27% 5 férfi—22,5% 1 nő—4,5%	11 fő—50% 11 férfi—50% 0 nő—0%	3 fő—14% 3 férfi—14% 0 nő—0%

A megvizsgált betanított munkások életkor szerint i megoszlása

Betanított munkás	20 éven alul	20—30 év	30—45 év	45 év felett
9 fő—100% 6 férfi—66% 3 nő—33%	2 fő—22% 2 férfi—22% 0 nő—0%	2 fő—22% 1 férfi—11% 1 nő—11%	4 fő—44% 2 férfi—22% 2 nő—22%	1 fő—11% 1 férfi—11% 0 nő—0%

Segédmunkás mindössze egy férfi volt, 30—45 év között.

A *szakmunkások* közül a 20 éven aluliaknál alacsony volt a beiskolázott létszám: összesen 2 férfi, 1 nő. Megvizsgáltunk közülük 1 férfit, 1 nőt.

A *betanítottak* közül 2 férfit iskoláztak be, ők meg is maradtak.

A megvizsgált alkalmazottak életkor szerinti megoszlása

Alkalmazott	20 éven alul	20—30 év	30—45 év	45 év felett
20 fő—100%	1 fő—5%	4 fő—20%	13 fő—65%	2 fő—10%
8 férfi—40%	0 férfi—0%	2 férfi—10%	6 férfi—30%	0 férfi—0%
12 nő—60%	1 nő—5%	2 nő—10%	7 nő—35%	2 nő—10%

A megvizsgált egyéb foglalkozásúak életkor szerinti megoszlása

Egyéb	20 éven alul	20—30 év	30—45 év	45 év felett
13 fő—100%	0 fő—0%	7 fő—54%	6 fő—46%	0 fő—0%
0 férfi—0%	0 férfi—0%	0 férfi—0%	0 férfi—0%	0 férfi—0%
13 nő—100%	0 nő—0%	7 nő—54%	6 nő—46%	0 nő—0%

A *segédmunkásoknál* 4 férfit és 1 nőt írtak be, de nem maradt meg közülük egy sem.

Az *alkalmazottak* közül 1 nőt iskoláztak be, aki jár is.

Egyéb kategóriájú férfi nem volt, nő viszont volt 1, de kimaradt.

A megmaradtak a segédmunkás és egyesek a megszerzett szakmunkás képzettség mellé az általános műveltséget is megszerzik.

A 20—30 év közöttiek zöme a felszabadulás idején már 10 éves volt. Iskolába járásuk még számos káros tényező miatt gyakran akadályozott volt (az államosítás előtti koalíciós időszak zavarai, a régi visszahúzó tradíciók hatása: munkába állás, otthon segítés a gyermek- vagy állatfelügyeletben, tanonci élet, kellő szigor hiánya a törvény végrehajtásában stb.). Így sokan nem végezték el a HORTHY-korszak alatt, vagy még utána sem a hat, s főleg a nyolc osztályt! Ezért is elég magas a beiskolázási arányuk minden foglalkozási ágban. Szerencsére ez áll a rendszeres iskolába járásukra is.

Szakmunkások: 8 férfi és 1 nő közül megvizsgált 5 férfi 1 nő

Betanítottak: 2 férfi és 1 nő közül megvizsgált 1 férfi 1 nő

Segédmunkások: 9 férfi és 1 nő közül valamennyi lemorzsolódott

Alkalmazottak: 8 férfi és 4 nő közül vizsgált 2 férfi 2 nő

Egyéb: 1 férfi és 13 nő közül vizsgált 0 férfi 7 nő

A 30—45 évesek a felszabaduláskor 9—24 évesek már. A zöm a Horthy-korszakban az előbb ismertetett okok miatt négy vagy hat osztályt végzett.

Szakmunkásoknál: a beírt 20 fő közül vizsgált 11 férfi 0 nő.

Betanítottaknál: 4 férfi 2 nő közül vizsgált 2 férfi 2 nő.

Segédmunkásoknál: 7 férfi 4 nő közül mindössze 1 férfit vizsgáltunk meg.

Alkalmazottaknál: a beírt 10 férfi és 15 nő közül vizsgált 6 férfi 7 nő.

Egyebeknél: a beírt 2 férfi 9 nő közül vizsgált 0 férfi 6 nő.

A 45 éven felüliek a felszabaduláskor általában 23 évesek. Sokan közülük ezideig csak négy vagy öt osztállyal rendelkeztek. Beiskoláztak 6 férfit 2 nőt, vizsgáltak 4 férfit 2 nőt.

Szakmunkásoknál: beírtak 5 férfit 2 nőt, vizsgáltak: 3 férfit 0 nőt.

Betanítottaknál: beírtak 1 férfit 0 nőt, vizsgáltak: 1 férfit 0 nőt.

Segédmunkásoknál: nem írtak be férfit sem, nőt sem.
Alkalmazottaknál: beírtak 0 férfit 2 nőt, utóbbiakat meg is vizsgáltuk.
Egyéb kategóriában nem iratkozott be senki.

VII. *A tanulás inditékai, motívumai a megvizsgált hallgatóknál*

Korábban már említettük, hogy a tanulási motívumok olyan késztető tényezők, amelyek kedvező vagy kedvezőtlen formában befolyásolják a tanulás sikerét.

A különféle fejlődési szakaszokban más-más motívumok ösztönzik az embereket aktív, tudatos részvállalásra a tanulásban. Így az ifjú és a felnőtt kornak is megvannak a maga sajátos társadalmi szükségletéből fakadó késztető tanulási céljai az iskolai munka terén. (Pl. sokoldalú általános műveltség megszerzése, valamilyen szakmai képzettség elnyerése, illetőleg abban továbbfejlődés stb.)

A nevelőknek az esti iskolában különösen fontos feladata, hogy „megtalálják ezeket a motívumokat és hogy ezeknek megfelelően értelmezzék a feladatokat, melyeket a hallgatók elé állítanak".[2]

A kérdőív adataira nyert válaszokból meg akartuk ismerni azt, hogy a meghatározó jellegű szocialista gazdasági alapra épülő kultúrforradalom miféle tanulási „célmotívumokat" formált ki a hallgatókban, melyek fundamentálisan formálni, alakítani képesek azok ismeretszerzési törekvéseit?

Arra is választ kerestünk, hogy a hallgatóknál milyen dinamikájú a szakmai perspektíva-élmény (ha egyáltalán van egyeseknél, pl. az alkalmazott, egyéb és a segédmunkások kategóriájában) és milyen a serkentő hatása a továbbképzési kedvre?

A célmotívumok mellett megvizsgáltuk a közvetlenül (direkt), az iskolai aktuális tanulás folyamatában naponta jelentkező és ható ún. „szubjektív" motivációs lehetőségeket is, melyek jelentős befolyással lehetnek az előzőkben említett ösztönző tényezőkre — ilyen vagy olyan formában.

Megítélésünk szerint összesen négyféle ilyen társadalmi tudatból származó célmotívumra (tartalmi összetevőiket is hangsúlyozva: „motivációs bázisra") épül a megvizsgált hallgatók tanulási ambíciója. (Ezeket részleteiben a 246. és 247. oldalon levő Motivációs Táblázat mutatja be.

Ezek egyébként a következők:

„*A*" *Egészen általánosak*, melyek új társadalmunk alapvető szemléletét tükrözik a tanulás, a tudás, a műveltség és önképzés vonatkozásában.

„*B*" *A szakmai műveltség megszerzése*, ill. a benne való fejlődést mozgató bázis jelenti az elmélet és gyakorlat egymást fejlesztő kölcsönhatását, a szakmai perspektíva-élményt, melyet elérve a hallgató — nagyobb dotációhoz és erkölcsi megbecsüléshez jut a társadalomban.

„*C*" *A továbbtanulás célmotívumát* jelenti, mely a szakmában való előre lépést, a jelentősebb beosztást, vagy pedig új életpályára való átlépés feltételét biztosítja.

„*D*" *A családban az élettárshoz, vagy a gyermekekhez való felzárkózást*, ill. a részükre való *segítségadást* segíti elő.

Ez a négyféle célmotívum (motivációs bázis) lényegében egybeesik a hallgatók tanulási tevékenységének céljaival, távlataival, vagyis azokkal a törekvésekkel, melyek arra irányulnak, hogy ők a szocialista társadalomnak

[2] Rubinstein: Az általános pszichológia alapjai Bp. 1964. II. k. 933—938. l.

minél értékesebb és egyben minél elégedettebb tagjai lehessenek. Valamennyi célmotívumot (innen a név is!) a szocialista társadalmi érdek formálta ki a hallgatókban, energetizáló hatást gyakorolva tanulási tevékenységükre, konkréten megvilágítva előttük a műveltség és az elsajátított tevékenység jelentőségét, kapcsolatát.

Ezekben a célmotívumokban tehát sűrítve, tömören megtaláljuk a tanulásra mozgósító erőket; a hallgatók aktivitását fejlesztő indítékokat.

Mindegyiken belül — mint a bázisaik is jelzik — többféle változat, variáció lehetséges, melyek gazdag színezetet, gazdag árnyalatokat mutatnak a hallgatók életkorának, adottságainak, életkörülményeinek, foglalkozásának és műveltségi szintjének megfelelően.

A II. kérdéscsoportra adott válaszokból tehát az érett élettapasztalat csendül ki. Ezt a megállapítást arra alapozzuk, hogy véleményeikben személyileg objektíve jelentőssé vált mindaz, ami társadalmilag is jelentős. Válaszaikban MAKARENKO szavai igazolódnak: „A szocializmus átfogó társadalmi célkitűzései és perspektívái a hallgatók személyes perspektíváiban találják meg szubjektív transzpozíciójukat."[3]

A hallgatók valamennyien felnőttek már: 80%-ban kereső, termelő foglalkozást űznek és csak 20% végez közülük otthon háztartási teendőket, de azért azok is tanulnak, hogy lépést tarthassanak a fejlődéssel, a kor követelményeivel és, hogy szakmát szerezhessenek. Világos számukra, hogy a hivatásukon belül végzett szakmai munka színvonalát mennyire meghatározza az iskolai tanulás eredményfoka és a nyomában járó önképzés. Úgyszintén azt is helyesen látják, hogy a szakmai gyakorlatban szerzett gazdag, sokrétű tapasztalat viszont az elméleti munka, a tanulás sikeres végzését erősíti.

Mindezek belátása tudatosabbá teszi számukra az iskolai tanulás jelentőségét, és kényszer helyett jövőjük, magasabb képzettségük és így boldogulásuk perspektíváját látják majd benne, s mindez fokozottan serkenti ismeretszerzési tevékenységüket.

Ilyen dinamikus társadalmi élmények kellenek a sikeres tanuláshoz, melybe bele kell, hogy épüljenek a szubjektív tanulási motívumok is. Ha ezek egymásba épülnek, ezáltal felerősödik élet-pálya távlatuk és kitartóan, helyes helyzet-megítéléssel fognak tanulni.

Már jeleztük, hogy a kérdőív II. kérdéscsoportjában a hallgatók válaszaiból viszonylag magasfokú tudatosság csendül ki. Felismerik a meghatározó jellegű gazdasági alap által irányított társadalmi művelődési igényt, szükségletet, mely a bemutatott tanulási célmotívumokban realizálódik.

(Magától értetődik azonban, hogy az itt elmondottak csupán a rendszeresen járó hallgatókra vonatkoznak és nem érvényesek a lemorzsolódottakra.)

Ebben a vonatkozásban élesen különböznek ezek a vallomások az általános iskolás gyermekek véleményétől, sőt még a nagyobbakétől is, akiknek a tanulási motívumaiból — BOZSOVICS szovjet pszichológus szerint — még „majdnem teljesen hiányzik a helyesen felfogott, a társadalmi érdekeket tükröző indokolás", mert ezeket döntő mértékben még az „érzelmi viszonyulások" határozzák meg.[4]

Ezek a szubjektív érzelmi állapotok sokszor még nem tükrözik a való életet, így a gyermekek nem látják még tudatosan, tisztán azokat a készteté-

[3] Idézi RUBINSTEIN: Az általános pszichológia alapjai II. k. Bp. 1964, 335. l.
[4] Pszichológia Tanulmányok Bp. 1959 II. k. 269. l.

seket, melyeket a társadalom eléjük tár iskolai munkájuk vonatkozásaiban. (Pl. az iskolás gyermekek sokszor nem tudják miért tanulnak, nem vetnek számot önmagukkal, fel sem teszik önmaguknak ezt a kérdést, csak hosszabb idejű komoly tanári munka mellett látják meg, hogy miért is fontosak egy-egy tantárgyban a részükre nyújtott ismeretek.)

A felnőtteknél más a helyzet: a termelésben való aktív közreműködés, a gazdag élettapasztalat, a megismerésbeli képességek viszonylagosan fejlettebb voltának, azután a tömegkommunikációs eszközöknek (újság, könyv, rádió, tv, film, színház), no és természetesen az iskolai nevelőmunkának hatására is — a továbbképzési kedv, a tanulási vágy — határozott intellektuális beállítottságot nyer; felismerését annak, hogy az általánosan és szakmailag kiművelt emberek tömeges méretű kinevelése a szocializmus végső győzelme szempontjából köz- és egyéni érdek.

Ezért is hiányoznak a véleményekből a frázisok, az üres szavak. (Mindössze néhánynál fordulnak elő). Igaz az is, hogy sok buzdító, lelkesítő példa is áll előttük a tekintetben, hogy a felnőttkorban a szocialista kulturforradalom messzemenő támogatásban, kedvezményekben részesíti a tanulni vágyókat, és így nyitva áll előttük az az életpálya, ahol a társadalmat tehetségük, és kedvük szerint maximálisan szolgálhatják.

Ez a felismerés viszont a tanulási kedvüket intellektuálisan irányító tényezőket átitatja emocionális hatásokkal. Ez a körülmény rendkívül fontos, mert a kétféle motivációs szféra egysége, kölcsönhatása nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a felnőttek tanulási vágya, lendülete igazán éretté, tisztánlátóvá, és hatékonnyá váljék.

A vizsgálat szerint — az esetek döntő többségénél — ezt az igen fontos kívánalmat az adatok tanusítják. (Mellékeljük a „Motivációs Táblázatot.")

A mellékelt táblázat — a felmérés tapasztalataira építve — foglalkozásonként, azokon belül nemenként és életszakaszonként bemutatja, hogy a hallgatóságnál — tartalmi összetevőikkel együtt — miféle tanulási célmotívumok alakultak ki?

A motivációs táblázat a kérdőív II. kérdéscsoportjára (Miért akarja elvégezni a nyolcadik osztályt? A tanulásban való kitartását kinek és minek köszönheti?) adott hallgatói válaszok csoportosítása alapján készült. Mind az egyes célmotívumokat, mind azoknak tartalmi komponenseit — az előfordulás gyakoriságának megfelelően — a hallgatók válaszaiból vontuk el.

Négy alapvető társadalmi eredetű célmotívumban rögzíthetők a hallgatók tanulási törekvései.

Az „A" célmotívum *általánosan* jelzi a tanulás indítékait. Benne elsősorban az általános műveltség fontosságának felismerése tükröződik. Ez a motívum széles skálában jelöli meg a tanulási perspektívákat. Éppen ezért — közvetve bár — de utalások vannak benne a másik három célmotívumra is. Ezen vonatkozásainál fogva ez a legfontosabb tanulásra serkentő tényező. Érthető tehát, hogy ebben az értelemben valamennyi megvizsgált hallgató nyilatkozott, s hogy itt találjuk a legnagyobb számú és legszélesebb tartalmi jelentéssel bíró szavazatot.

A hallgatók jelentős többsége azonban a tanulás általános indító okának megjelölése mellett konkréten is kifejezte tanulási szándékait. Ezeket a szándékokat a „B", „C" és „D" célmotívumok jelzik.

Így a második vagy „B" célmotívum keretében a „jobb szakemberré válásban" látják a hallgatók a tanulás közelebbi okát.

Társadalmi motivációk bázisaikkal	Szakmunkás								Betanított munkás							
	Életszakaszok								Életszakaszok							
	Férfi				Nő				Férfi				Nő			
	20-ig	20—30	30—45	45-ön felül	20-ig	20—30	30—45	45-ön felül	20-ig	20—30	30—45	45-ön felül	20-ig	20—30	30—45	45-ön felül
„A" ÁLTALÁNOS																
1. Ma minden felnőtt tanul			3	3						1		1				
2. Lépéstartás, felzárkózás		2	8	5					2	1	2				1	
3. A tudás hatalom: kamatozik			7	2					2		2	1		2		
4. Ált. műveltség fokozása: pótlás, kieg., fejlesztés	1	4	12	4					1	2	1	1		1	2	
5. Teljes ember lehessek			2													
Életszakasz—létszámok	1	5	11	3	1	1			2	1	2	1		1	2	
Motivációs szavazatok összege — korosztályonként	*1*	*6*	*32*	*14*					*5*	*4*	*5*	*3*		*3*	*3*	
Összes szavazat		*5*	*3*							*17*					*6*	
„B" JOBB SZAKEMBER IGÉNYE																
1. Kötelező a szakmában	1	4	6	3	1				1	1	1					
2. Tanulással bárhol jobb munkát végezhetek		1	2													
3. Szakmai vizsgához kell	1	1	1						2	1	1					
4. Előlépés, jobb fizetés			1	2												
Életszakasz—létszámok	1	5	11	3	1	1			2	1	2	1		1	2	
Motivációs szavazatok összege — korosztályonként	*2*	*6*	*10*	*5*	*1*				*3*	*2*	*2*					
Összes szavazat			*23*				*1*				*7*					
„C" TOVÁBBTANULÁS																
1. Jelenlegi magasabb beosztás — megköveteli			1													
2. Feljebb a szakmában		1	3	1		1								1		
3. Új életpályára lépés																
Életszakasz — létszámok	1	5	11	3	1	1			2	1	2	1		1	2	
Motivációs szavazatok összege — korosztályonként		*1*	*4*	*1*		*1*								*1*		
Összes szavazat			*6*				*1*								*1*	
„D"CSALÁDI ÉRDEKEKET SZOLGÁLJA																
1. Felzárkózás a családtagokhoz																
2. Segítés: élettársnak, gyermekeknek		1	1													
3. Együttanulás a családtagokkal																
Életszakasz — létszámok	1	5	11	3	1	1			2	1	2	1		1	2	
Motivációs szavazatok összege — korosztályonként		*1*	*1*													
Összes szavazat		*2*														

táblázat

Segédmunkás								Alkalmazott								Egyéb							
Életszakaszok								Életszakaszok								Életszakaszok							
Férfi				Nő				Férfi				Nő				Férfi				Nő			
20-ig	20—30	30—45	45-ön felül	20-ig	20—30	30—45	45-ön felül	20-ig	20—30	30—45	45-ön felül	20-ig	20—30	30—45	45-ön felül	20-ig	20—30	30—45	45-ön felül	20-ig	20—30	30—45	45-ön felül
										1		1	2	2							3	5	
										1		1		5	2						1	5	
		1												3	1						1	2	
		1								4		1	5	6							3	7	
									1	1		1		1							1		
		1							2	6		1	2	7	2						7	6	
		2							*1*	*7*		*4*	*7*	*17*	*3*						*9*	*19*	
		2								*8*			*31*								*28*		
		1							1	3				5									
														2							1		
														2									
		1							2	6		1	2	7	2						7	6	
		1							*1*	*3*				*9*							*1*		
		1								*4*				*9*								*1*	
										3		1		1									
												1	1	2									
										1			1								6	5	
		1							2	6		1	2	7	2						7	6	
										4		*2*	*2*	*3*							*6*	*5*	
										4				*7*							*11*		
													1	1							3		
										1				2							1		
		1								1											2		
		1							2	6		1	2	7	2						7	6	
		1								*2*			*1*	*3*							*6*		
		1							*2*					*4*								*6*	

A harmadikban („C") pedig a szakközépiskolai továbbképzésben, a továbbtanulásban, illetve új életpályára való lépésben és a belőlük származó előnyökben, végül az állandó önképzés megalapozásában látják az általános iskolai végbizonyítvány megszerzésének célját.

A negyedikben („D") — bár elég kevesen — az esti iskolába való járás célját abban látják, hogy a tanultakat a családi életen belül hasznosíthatják.

A táblázatban rögzített adatoknak konkrét elemzése alapján választ igyekszünk adni az egyes motivációs bázisok hatékonyságára, levonjuk majd belőlük a következő konzekvenciákat és nevelési teendőket pl. a beiskolázásnál, a rendszeres iskolábajárás előmozdítása, végül a magas lemorzsolódási arány csökkentése érdekében.

Mindebben segítségünkre lesznek a motivációs tartalmi jegyekre leadott szavazatok, illetve ezek szóródási arányai.

A jelzett tanulságok megállapítására kétirányú, azaz vízszintes és függőleges elemző munkát végzünk a mellékelt táblázatban.

Először *vízszintesen*, foglalkozásnemenként — az egyes célmotívumok valamennyi tartalmi összetevőjére leadott szavazatok összegét elemezve — végezzük el a vizsgálatokat és vonjuk le a tanulságokat. Erre azért van szükség, hogy *általános képet* nyerhessünk az egyes tanulási motívumok szerepéről a különféle foglalkozási kategóriákban.

Ezt követi majd egy részletesebb, azaz *függőleges* irányú (foglalkozásokon belül életszakaszok szerinti) elemzés, melynek során a társadalom szükségletei által determinált tanulási motívumok megoszlási arányait vizsgáljuk meg és a belőlük következő munkahelyi és iskolai konzekvenciákat vonjuk le a tanulási kedv biztosítása, illetve tovább fokozása érdekében.

Most tehát megvizsgáljuk sorjában az egyes tanulási célmotívumok hatékonyságát *általában*.

„A" Általános célmotívum
(100% = 145 össz. szavazat)

Foglalkozás	Szakmunkás		Betanított munkás		Segédmunkás		Alkalmazott		Egyéb	
Össz. szavazat és %	53 szavazat (37%)		23 szavazat (15,5%)		2 szavazat (1,4%)		39 szavazat (27%)		28 szavazat (19,1%)	
Nem	Férfi	Nő	Férfi	Nő	Férfi	Nő	Férfi	Nő	Férfi	Nő
Szavazatszám	53	—	17	6	2	—	8	31	—	28
%	37	—	11	3,4	1,4	—	5,5	21	—	13,1
Fok	131°	—	40°	15°	5°	—	20°	77°	—	72°

A táblázat bemutatja az „A" motívumra, foglalkozási kategóriánként leadott szavazatok szóródási összegeit, azok %-át. (Az adatok elemzéséhez motivációs táblázat is szükséges!)

Ha az „A", azaz a tudás általánosan nagy kamatozó hatását kifejező célmotívum táblázatát egybevetjük a másik három motívuméval (ezeket hátrább mellékeljük), már puszta szemlélet után meggyőződhetünk arról, hogy ennek a motívumnak minden foglalkozási ágban messze kimagaslóan a legnagyobb a szóródása, tehát a legmagasabb, leggyakoribb az összetevőkre leadott szavazatok száma.

Ez azt jelzi, hogy felnőtt dolgozóink felismerték, hogy tudásuk korszerűsítésére elsősorban iskolai vonatkozásban van szükség, mert az ott szerzett természeti, társadalmi ismeretek és kapott politikai, világnézeti nevelés a haladás és az önképzés alapja.

Először is a *szakmunkásoknál* vizsgáljuk meg, hogy általában — milyen gyakoriságot szemléltet a fontossági szempont sorrendjében — a szavazatok szóródása?

Az összes szavazat száma: 53. Nem véletlen, hogy a tanulás társadalmi szerepét általában bemutató motívum esetében éppen náluk találjuk meg a legkedvezőbb szóródási arányt. Hiszen politikai, erkölcsi tudatuk, tisztánlátásuk valamennyi foglalkozási kategória közül a legfejlettebb; a zöm saját példáján keresztül meg tudja ítélni, hogy a HORTHY-korszak kizsákmányoló műveltségi monopóliuma és a szocialista kultúrforradalom között milyen nagy, s a dolgozó rétegeket mennyire elmarasztaló különbségek mutatkoznak a tanszabadság gyakorlati megvalósulását illetőleg. Különösen vonatkozik ez a megállapítás a 30—45 évesekre, de a 45 éven felüliekre is.

Sorrendben legtöbben hivatkoztak a 4., 2., és a 3., tényezőre, azaz a leglényegesebb tartalmi összetevőkre.

Ez azt mutatja, hogy a sokoldalú képzés szükségének birtokában helyesen látják a társadalmunkba való építő bekapcsolódás szükségének alapvető tényét, s ez mindkét nemre egyaránt vonatkozik.

Az „A" motivációs bázis elemzése során hasonló képet látunk az *alkalmazottak* szóródási arányában is mindkét nemnél, de ez vonatkozik az *egyéb* kategóriában a nőkre is.

Az alkalmazottaknál az összes szavazat száma 39, ebből férfi 8, nő 30. Megoszlásuk: a férfiaknál a legmagasabb a 4-es szempont (4 szavazat), a nőknél ugyancsak a 4-es (13 szavazat) és a 2-es (8 szavazat).

Ennek a magyarázata a következő: jelzi, hogy a képzés hármas funkciójának (pótlás, továbbképzés, kiegészítés) szerepét jól látják a hallgatók. A munkahelyen betöltött állásban, a magasabb szintű munkavégzés érdekében — erősen szorgalmazzák a nyolcadik osztály elvégzését. Így az alkalmazott munkakört betöltő dolgozók tudatában állandóan felszínen van az a kérdés, hogy „el kell a nyolcadik osztályt is végezni, hogy a jelenlegi pozícióban megmaradhassak, fejlődhessek, hogy legyen állandó szakmám, majd nyugdíjam és esetleg feljebb kerülhessek a szakmában."

A társadalmi felvilágosítás, az oktatás és az állami ösztönzés, továbbá ezekből kifolyóan egyéni érdekük felismerése következtében igen egészséges a szemléletük.

Az *egyéb* kategóriában a nőknél mindegyik évjáratban magas a szóródási arány. Őket ugyanis különösen izgatja az új társadalmi gyakorlat, miszerint a nő is szerezhet szakmát, s kereső foglalkozásba mehet. Szakmát azonban szinte valamennyi foglalkozásban csak a nyolcadik osztály letétele esetén szerezhetnek. Ezért őket a tanulás gondolata állandóan foglalkoztatja, folyton érdeklődnek eziránt annál is inkább, mert közülük sokan középfokon szeretnének tovább tanulni, ez a körülmény hangsúlyozottan kötelezi őket az alapműveltség megszerzésére. Az *egyéb* kategóriájú nőknél a helyzet a következő: összes szavazat 28, ebből legtöbb (10 szavazat) esik a 4-es tartalmi összetevőre, 8 az 1-esre, 6 szavazat pedig a 2-esre. Tehát igen erős náluk a vágy az általános műveltség fokozásának funkciója esetében.

A *betanított* munkások is viszonylag magas szóródásban indokolták meg

tanulmányaik tovább folytatását — tanulási motívumokkal. Náluk az összes szavazat 22; ebből 16 férfi és 6 női. Vízszintes tagolása így fest: a 2. tartalmi vonásból 5 szavazat, a 3-ból ugyancsak 5, a 4-ből szintén 5. A nőknél a megoszlás ez: a 4-esből 3, a 3-ból 2 szavazat.

Összefoglalólag elmondhatjuk, hogy a rendszeresen járó 65 hallgató viszonyulása *általában* az általános műveltség kiegészítését és továbbfejlesztését megalapozó nyolc osztályos végzettség megszerzésének perspektívájához — kedvezőnek mondható. Ezt a tényt mind a társadalomnak, mind az iskolának, továbbá a munkahelynek egyaránt köszönhetik, mert valamennyi tényező elősegítette nekik, hogy kitartóan vállalják és meg is valósítsák e fontos kultúrforradalmi követelményt.

„B" Jobb szakember igénye jelzésű célmotívum
(100% = 45 össz. szavazat)

Foglalkozás	Szakmunkás		Betanított munkás		Segédmunkás		Alkalmazott		Egyéb	
Összes szavazat és %	23 szavazat (51%)		3 szavazat (17%)		1 szavazat		13 szavazat (29%)		1 szavazat (1,5%)	
Nem	Férfi	Nő	Férfi	Nő	Férfi	Nő	Férfi	Nő	Férfi	Nő
Szavazatszám	23	—	7	—	1	—	4	9	—	1
%	51	—	17	—	1,5	—	9	20	—	1,5
Fok	184°	—	56°	—	8°	—	32°	72°	—	8°

A „B" célmotívumban a „Jobb szakember igénye", eszménye fejeződik ki. Ez a serkentő forrás ugyancsak a kollektív tulajdonra építő szocialista társadalmunk célkitűzéseiből fakad és szerves kölcsönhatást mutat az „A" motívummal. Ugyanis a szocialista általános iskola az életre készít elő, korszerű és széles körű ismereteket nyújt, így a szocialista munkásképzés szakmai tudományos alapjait is lerakja.

Ezért is kap helyet a tanulást indokló motívumok között az ilyen tényező: „a nyolcadik osztály elvégzése kötelező a szakmában, vagy: a szakmai vizsgához kell."

Itt is a *szakmunkásoknál* a legmagasabbak a szóródási összegek. Az ő létszámuk a legnagyobb, a szakmában megjárt hosszú út alapján ők ismerik legjobban, mennyit jelent az elméleti képzés a szakmai fejlődés szempontjából. Ezt főleg a 20—30 és a 30—45 éves korcsoportok szavazatai szemléltetik.

Az összes szavazat száma itt: 23. Megoszlása (lásd a motivációs táblázatból): 1-es tényezőre 14, a 2-esre, 3-asra és a 4-es összetevőre pedig 3—3—3 szavazat. A legmagasabb szavazatarány jelzi, hogy a munkahely szinte már általánosan kötelezővé tette a nyolc osztályos végzettség megszerzését.

Számarányukhoz viszonyítva hasonló megoszlást jeleznek a *betanított* munkások is. Náluk az összes szavazat száma: 7. Megoszlás: a 3-as szempontnál 4 szavazat; így látják a tanulás szakmai szerepét, azután az előrelépés és a jobb fizetés lehetőségét is. A leggyakrabban jelentkező ambícionáló tényezők itt; hogy „kötelező a szakmában", és hogy „a szakmai vizsgához kell."

Az *alkalmazottaknál* főleg a 30—45 éves nők emelték ki ezeket a tényezőket; összesen 9 fő.

Ebből láthatjuk, hogy a szakmában való fejlődéshez milyen sokoldalú segítséget nyújthat az iskola.

A tantárgyi motiváció vizsgálatánál ez a megállapítás bizonyosan konkréten is igazolódik.

Bár az *egyéb* kategóriában nem dolgozhatnak még a hallgatók szakmában, azért motívumként mégis már náluk is megjelenik ez a tényező; hogy „tanulni azért érdemes, mert kell majd a szakmában", és „bárhol szükségem lehet a tanultakra az eredményes munkavégzéshez."

A táblázaton a jelzett szavazatokból igazolódik, hogy a szakmával rendelkező hallgatók zöme (elsősorban természetesen a 20—45 évesek) tudatában van annak, hogy a foglalkozásukban való előrehaladás, előlépés és a nyomában járó nagyobb anyagi és erkölcsi elismerés nálunk már nem képzelhető el a teljes általános iskola elvégzése nélkül. Nélküle ugyanis semmiféle magasabb szakmai képzettséget nem lehet szerezni. A minőségi munka alapfeltételeként ezért szinte mindenféle munkahely ragaszkodik hozzá, hiszen az iskolában tanult biológiai, számtani, fizikai, kémiai alapismeretek nélkül a szakmai tanfolyamokon nem lehet helytállni, úgyszintén a közismereti tárgyakban való kellő tájékozottság hiányában sem lehet valaki általánosan művelt és nem képes magát továbbképezni.

Az egyes motivációs összetevőkre leadott szavazatoknak a foglalkozásbeli létszámokhoz viszonyított kedvező aránya jelzi, hogy ez a követelmény már meggyőződéssé vált a vizsgált hallgatók tudatában és erősíti munkakedvüket mind az iskolában, mind pedig a munkahelyen.

„C" A továbbtanulás célmotívuma
(100% = 29 össz. szavazat)

Foglalkozás	Szakmunkás		Betanított munkás		Segédmunkás		Alkalmazott		Egyéb	
Össz. szavazat és %	6 szavazat (2%)		1 szavazat (3,4%)		—		11 szavazat (37,9%)		11 szavazat (37,9%)	
Nem	Férfi	Nő	Férfi	Nő	Férfi	Nő	Férfi	Nő	Férfi	Nő
Szavazatszám	6	—	—	1	—	—	4	7	—	11
%	21	—	—	3,5	—	—	13,5	24	—	38
Fok	74,4°	—	—	12,4°	—	—	50°	87°	—	136°

A harmadik motivációs bázis a „C", azaz „a továbbtanulás" területe.

Megállapítható, hogy a továbbtanulást szélesebb terjedelemben értelmezik a hallgatók, mint általában szokás; nem csupán azt értik rajta, hogy általánosból középiskolába lépnek majd át, hanem a szakmai képzettség tovább folytatását, mélyítését is, s ezt elsősorban szakmai tanfolyamokon képzelik el.

A továbbtanulásban résztvevők mintegy tízen lehetnek: főleg egyéb kategóriájú nők, akik az iskola elvégzése után adminisztrációs beosztásban — középfokon szeretnének tovább tanulni, bár pillanatnyilag többen még nincsenek sehol sem alkalmazva közülük. Ki is tértek ezek a dolgozatban arra, hogy „miért nincs rá lehetőség, hogy mint háztartásbeliek tovább tanulhassanak?"

Három *szakmunkás* is foglalkozik a továbbtanulás gondolatával: a gépipari technikum esti tagozatán technikusi képzettséget szeretnének szerezni, egy másik hallgató cipőipari technikumot szeretne végezni, mert ennek megszerzése a szakmában és a beosztásban az előrelépés feltétele.

A „szakmában való előrehaladás" az a motívum, mely az egyéb kategóriásokat kivéve valamennyi foglalkozásban serkentő befolyással bír a hallgatókra.

A munkások (mind a szakmai tanfolyamra járni óhajtók, mind tanulmányaikat középfokon folytatni akarók) látják, hogy a számtani, biológiai, kémiai, fizikai alapismeretekben és a közismereti tárgyakban való jártasság egyaránt szükséges a szakmabeli fejlődéshez. Az *alkalmazottaknál* — főleg a jelenleg magasabb beosztásban dolgozóknál — jelentkezik még a továbbtanulás igénye (lásd 3 alkalmazottnál 30—45 év között).

Az új életpályára lépés viszont mint serkentő tényező — elég ritka a munkásoknál, ez érthető is, minthogy szakmájukat hivatásnak érzik. Gyakori azonban az egyéb kategóriába tartozó nőknél (mintegy 11 esetben jelentkezik: közülük 6 fő 20—30 éves, s 5 fő pedig 30—45 éves korosztályba tartozik).

Általában elgondolkoztató az a helyzet, hogy az általános iskolai végbizonyítvány megszerzése mint az önképzés, önművelés alapja mind az általános, mind a szakmai műveltségben — aránylag kevés hallgatónál kap kifejezetten hangsúlyt.

A továbbtanulókon kívül (középfokon) még alig látják, hogy amit a teljes általános iskola nyújt, az nem elegendő véglegesen az életben, hanem az csupán alap, melyet tovább kell építeni, szélesíteni és mélyíteni, azaz kamatoztatni. Erre a kamatoztató munkamódra is meg kell a hallgatókat tanítani, hogy állandó szükségletükké váljék az önmaguk képzésének, az önfejlesztésnek társadalmi igénye.

Ennek a felismerésnek a hiánya az oka annak, hogy olyan alacsony létszámú ennél a motívum fajánál a szavazatadók száma és hogy a motivációs bázis is szegényes, egyhangú és nem mutat a sokféle foglalkozásnak megfelelően színes változatosságot.

Jól szemlélhetjük ezt a hiányosságot még a szakmunkás kategóriában is, ahol pedig kiemelkedően jó a hallgatók politikai és kulturális öntudata; még náluk is erősen negatív a létszámukhoz viszonyított szavazatszámok aránya.

Csupán az egyéb és részben az alkalmazott kategóriájú nőknél találunk viszonylagosan megnyugtató képet arra vonatkozóan, hogy az általános iskolát iskolán kívüli sokoldalú önművelésük alapfeltételének is tekintsék.

Ebben a vonatkozásban tehát erőteljesen összehangolt előremutató nevelőmunkára van még szükség az iskolák és az üzemek részéről, hogy a hallgatók erre az igen fontos tényezőre is gondoljanak, amikor továbbtanulásuk okát megindokolják.

„D" Családi érdekeket szolgáló célmotívum
(100% = 15 össz. szavazat)

Foglalkozás	Szakmunkás		Betanított munkás		Segédmunkás		Alkalmazott		Egyéb	
Össz. szavazat és %	2 szavazat (13,3%)		—		1 szavazat (6,7%)		6 szavazat (40%)		6 szavazat (40%)	
Nem	Férfi	Nő	Férfi	Nő	Férfi	Nő	Férfi	Nő	Férfi	Nő
Szavazatszám	2	—	—	—	1	—	2	4	—	6
%	13,3	—	—	—	6,7	—	13,3	26,7	—	40
Fok	48°	—	—	—	24°	—	48°	96°	—	144°

A negyedik célmotívum a „D", mely azért ösztönzi a hallgatókat a nyolcadik osztály letételére, hogy a családban, mint annak vezetői megfelelő tekintélyt tudjanak maguknak biztosítani, továbbá, hogy segítő funkciót tölthessenek be gyermekeik otthoni tanulásában, vagy egyenlő végzettséget érjenek el élettársukéval.

Többen a családban végzendő sikeres nevelő munka feltételét is — többek között — ebben a követelményben látják.

Mindegyik fajta értelmezés dicséretes, hiszen a család nevelő feladatának fontossága csendül ki ezekből a válaszokból. Belőlük jól látható, hogy mennyire figyelemmel kísérik egyes hallgatók a szülőkre rótt otthoni társadalmi kötelességeket.

Ha azonban az egyes foglalkozási kategóriákon belül a korosztály létszámokat összevetjük a szavazatok összegeivel, akkor bizony nem kapunk egyáltalán megnyugtató képet arról, hogy a felnőtt hallgatóknál — akik szinte valamennyien egyben szülők is — a tanulási motiváció általánosan összefügg-e a családi érdekekkel?

Az arányok minden kategóriában nagyon negatívak, ezekben is főleg a munkásoknál elgondolkoztatóan szegényesek. Valamennyire biztatók egyes alkalmazott korosztályoknál, s egyedül csak a 20—30 év közötti egyéb foglalkozású nőknél megnyugtatóak.

Azért is nyugtalanító ez a helyzetkép, mert a hallgatók rendszerint odahaza, családi körben készülnek fel az órákra, ahol gyermekeik is tanulnak, nem egyszer ugyanazt az anyagot, amelyet ők. Tanulmányi problémáik pedig kölcsönösen akadnak, ezeket pedig elsősorban otthon — tehát egymást segítve— kell megoldani. Tehát magából a családi helyzetből adódik, hogy ezt a motivációs lehetőséget is — mely az egész család érdekét szolgálja — a hallgatók figyelembe vegyék. E nélkül egy alapvetően fontos késztető tényezővel lesz szegényebb tanulási perspektívájuk egésze.

A tanulás társadalmi indítékairól általában elmondottakat összegezve láthatjuk, hogy a hallgatói válaszokban az egyes célmotívumok és még inkább azok tartalmi részleteik, legtöbb esetben *nem egysíkúak*, hanem egyszerre *többirányúak*.

Egyszerre utalnak az általános társadalmi célból fakadó nagyarányú művelődési lehetőségekre — melyeknek a felismerése már a kultúrforradalom eredménye —, azután a szakmában való továbbtanulásra. Ez a legfontosabb! Kitérnek — bár már nem ennyire meggyőzően — a rendszeres önképzés szerepére is és — egyelőre csak még szórványosan — a családi nevelés és az otthoni segítségadás előnyeire is.

Oda kell hatni, hogy a tanulást serkentő motívumok többirányúsága a hallgatók tudatában még sokoldalúbban, gazdagabban és főleg arányosabban jusson érvényre.

Minden hallgató válaszában határozott hangsúlyt nyert az „A" célmotívum, mely lényegében alapfeltétele, fundamentuma a többinek.

Mind a négy célmotívum egységesen a szocialista gazdasági alapra épülő kulturális követelményeink, eszményeink szolgálatában áll, eszerint a közösségi tulajdonra épülő társadalmi forma megléte a feltétele.

Már az eddigi vizsgálatok is jelzik, hogy a rendszeresen járó hallgatók felismerték, helyesen értelmezték a kulturforradalom céljait a dolgozó felnőttek általános és szakmai műveltségének tömegméretben történő önkéntes és ingyenes növeléséről, fokozásáról. Öntudatosan élnek is a jogok adta alkalommal.

Ennek a következménye az a tény, hogy perspektíva-élményük a tanulást illetőleg jól megalapozott, a nehézségekkel reálisan számol, ugyanakkor egyben jelentős hányadánál lelkesedést és elszánt kitartást is tükröz.

Ласло Варшани

НАИБОЛЕЕ ВАЖНЫЕ ФАКТОРЫ, МОТИВИРУЮЩИЕ УЧЕБУ УЧЕНИКОВ ОБЩЕЙ ШКОЛЫ ТРУДЯЩИХСЯ

Автор с помощью анкеты провел опрос 65 взрослых учеников восьмого класса общей школы. Потом они писали сочинение о своей учебной мотивации. Факторы мотивации изображены на таблице, они распределены по следующим типам: приобретение общих и профессиональных знаний, соответствующих их должности, желание продолжить обучение в высшей школе, желание продвигаться по служебной лестнице, стремление сменить профессию, желание заполнить проблелы в образовании, стремление добиться уважения своей семьи и общества. Он приходит к выводу, что педагоги должны хорошо знать мотивы своих учеников. Надо достичь, чтобы взрослые ученики могли оценить свои успехи и трудности на основе своей перспективной цели.

Varsányi, László

THE MOST IMPORTANT FACTORS MOTIVATING STUDENTS IN TAKING UP STUDIES AT THE PRIMARY SCHOOLS FOR ADULTS

By means of question maires the author has interviewed 65 adult students attending the 8th class of primary school. Then he made them write an exercise about the motivation of their studies. The motivating factors are presented on a chart, then ranged among the following types: acquisition of general and special knowledge needed in their present profession, continuation of studies and professional promotion; change of profession; making up for deficient knowledge family and social appreciation. He draws the conclusion that the pedagogists should be fully familiar with the motivation of their students. Their aim should be to render the adult students capable of sizing up their successes and difficulties with their long-range objectives in view.

TÓTH BÉLA

A MESERAJZ-MÓDSZER

AZ IRODALMI ÉRDEKLŐDÉS VIZSGÁLATA A GYERMEK RAJZI TEVÉKENYSÉGE UTJÁN

E sorok írója a Magyar Pszichológiai Tudományos Társaság II. Tudományos Nagygyűlésén (1965. okt.) számolt be első ízben azokról a vizsgálatairól, amelyeket az irodalmi érdeklődés tanulmányozása céljából a meserajz-módszerrel folytatott. A szűkre szabott időkeretek miatt azonban a módszer alkalmazásáról felvetett kérdéseket csak érinteni tudta, és az irodalmi érdeklődés kutatásában játszott szerepéről sem adhatott akkor teljes és meggyőző tájékoztatást. Mindez arra késztette szerzőt, hogy a meserajz-módszerrel végzett pszichológiai vizsgálódásairól a nagyobb teljesség igényével közzétegye mindazon tapasztalatait és eredményeit, amelyeket eddig elért.

Az itt közölt cikkben együtt találja az olvasó rövidített formában azokat a fejtegetéseket is, amelyekről a Nagygyűlésen már szó esett, és amelyek a MTA Pszichológiai Tanulmányok X. kötetében a Tudományos Nagygyűlés többi előadásával együtt nem rég napvilágot láttak.

1. *A módszerről*

O. I. NIKIFOROVA (1957) eredeti módon oldotta meg a szépirodalmi szövegek percipiálásának tanulmányozását. A kísérleti személyek feladatul kapták, hogy az olvasmányokban szereplő tájakat előadják és *lerajzolják*. Kiderült, hogy a rajz sok mindent felszínre hozhat azokból a kapcsolatokból és belső folyamatokból, amelyek az irodalmi szöveg jelenben keltett hatása és a gyermek régebbi tapasztalatai között keletkeztek.

Az a körülmény, hogy a rajzi ábrázolás révén a pszichés folyamatok objektiválódhatnak és hozzáférhetővé válnak a tudományos vizsgálódások számára, — szerzőt arra késztette, hogy Nikiforova módszerét továbbfejlessze és vele a kezdő iskolások — a 6—8 éves gyermekek — irodalmi érdeklődését tanulmányozza.

Az említett korosztályokra azért esett a választás, mert a betükkel még csak most ismerkedő, vagy az olvasási technika jártasság-fokán álló korosztályoknak az irodalmi érdeklődését vizsgálni nagy nehézségekbe ütközött. Feltevésünk szerint a meserajz-módszerrel a nehézségek áthidalhatók, de legalábbis csökkenthetők.

1964-ben egy szélesebb körű pszichológiai vizsgálat keretei között a meserajz-módszert kipróbáltuk fővárosi és vidéki gyermekeken. A vizsgálatok technikai lebonyolítását a gyermekek tanítói végezték, akik példamutató ügybuzgalommal és hozzáértéssel látták el a pontosan előírt feladatokat. Egyenkénti foglalkozás kapcsán a következő instrukciót intézték a tanulókhoz:

„Rajzolj ide egy mesét! Azt válaszd ki, amelyik neked a legjobban tetszett! Több képből is állhat a rajz. Ki is szinezheted." Az elkészült rajz mellé a gyermek közlései alapján a tanító felírta a mese címét és az ábrázolt jelenet értelmezését is.

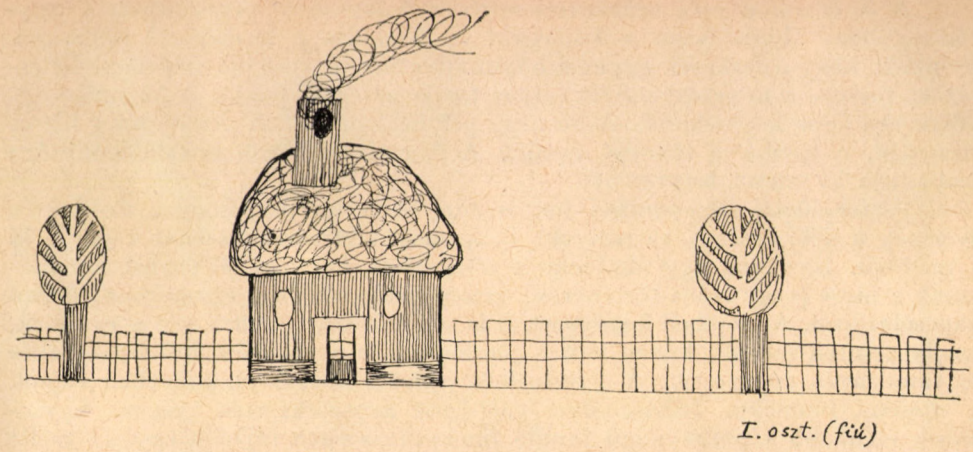
Összesen 944 gyermek vett részt a kísérletben. Tanulmányunkban azonban csupán a 400 budapesti gyermek meserajzaival foglalkozunk.*

Mindjárt előljáróban szeretnénk rámutatni a meserajz-módszer néhány vonására, amely már akkor szembetűnő előnyként jelentkezett, amikor az elkészült rajzok elemzéséhez még hozzá sem fogtunk. Talán első helyre azt a vonását tehetjük, hogy a gyermek a mese lerajzolásával a benne támadt élményt rendszerint differenciáltabban fejezte ki mint a beszéddel. A különbség akkor vált szembetűnővé, amikor gátlásos gyermek vizsgálatát kellett elvégeznünk. A félénk, félszeg és csak nehezen szóra bírható tanulók a rajzi feladataikat kedvvel, elmélyülten végezték. Számukra a rajzi tevékenység mintha adekvátabb közlési és kifejezési forma lett volna mint az élőszóval történő kifejezés. Az sem kerülhette el figyelmünket, hogy az eleinte szótlan és szorongó gyermek zárkózott viselkedése a rajzolás folyamán feloldódott és a gyermek közlékennyé vált. Jellemző esetet jegyeztünk fel az egyik falusi tanulóról, aki a *Kincskereső kisködmön*-t mondotta legkedvesebb olvasmányának. Amidőn azonban beszélgetni szerettünk volna vele erről az olvasmányról, egyre csak azt hajtogatta, hogy nem emlékszik belőle semmire. Rajzolni azonban hajlandó volt. Serényen forgatta kezében a ceruzát. Látszott rajta, hogy szívesen dolgozik és eredményesen. A papiroson szalmafedelű paraszthaz körvonalai bontakoztak ki rácsos ajtóval. A két apró szemű ablak is a helyére került. Igazi falusi formájú épület készült, talán éppen a házuk. Még a kémény sem úgy füstölt, mint az a legtöbb falusi házon, hanem oldalnyílásokon át tódult ki belőle a korom. A gyermek egyszer csak megszólalt kérdezés nélkül (! !): „Ez a kincskereső háza." Hosszú, rácsos kerítéssel tűzdelte körül az udvart. A léceket nagy gonddal illesztgette egymás mellé ceruzája hegyével. Jobbra is, balra is egy-egy vastag törzsű fa került sok ággal és dús lombkoronával. A derűsen kék égboltra citromsárga napot helyezett, amely gazdagon szórta sugarait a tájra és a házra. Megbékélt nyugalom áradt az elkészült képről. A gyermeken amikor átadta a rajzot, nyoma sem volt már korábbi elfogódottságnak. Természetes közvetlenséggel válaszolt a kérdésekre és értelmesen fejtette ki gondolatait. A sikeres rajzi tevékenység (sikerélmények keltésével és az önbizalom megerősítésével) elhárította a szorongás okozta gátlást a nyelvi kifejezés útjából (1. kép).

A másik figyelemreméltó tapasztalat, hogy a meserajz-módszer főleg olyan irodalmi anyag hatásának vizsgálatát könnyíti meg, amelynek érzelmi-hangulati elemeit szavakba foglalni még a rutinos felnőtt is csak üggyel-bajjal tudná. A nyelvi és rajzi kifejezés tartalmi és hangulati különbségeit három fiú példájával igyekszem érzékeltetni. Mindannyian *„A kismalac és a farkas"* c. népmesét választották a nekik legjobban tetsző irodalmi anyagból.

Az *1. képhez* fűzött szóbeli magyarázat így hangzott: „A farkas ellátogatott a kismalachoz: Eressz be kedves malackám, fázom, hideg van idekinn!" — A kép mindezt egyetlen jelenetbe sűríti. Az éhes és vacogó farkas alázatosan az ajtó előtt áll. A kismalac a nehéz vasalt ajtó ablakrácsa mögül, biztos fedezékből figyeli az alattomos ragadozót. A háztetőt vastag hótakaró borítja. A kéményből a füst karikákban gomolyog fölfelé. Az erdő fekete törzsű fái

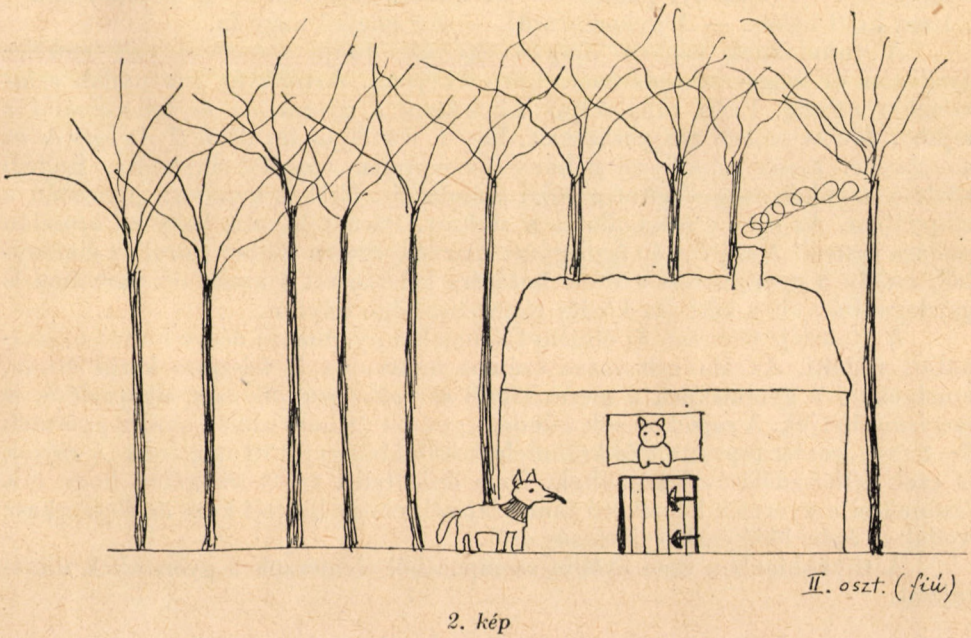
* E helyről is köszönetet mondok mindazoknak a tanítóknak és ált. iskolai szakfelügyelőknek, akik önzetlen segítőkészséggel részt vettek a vizsgálatokban.



1. kép

kopáran, de erőt és biztonságot sugallva sorakoznak a ház mögött. Érezni, hogy nem történhet baja a kismalacnak. (2. kép).

A *2. kép*hez ezt a magyarázatot fűzte a gyermek: „A farkasok üldözik a kismalacot. A baltáját ott felejtette." — A rajzon három hatalmas farkas rohan a fa felé, amelynek törzsén pici malac igyekszik feljutni. A vadállatok tépőfogia ijesztően villannak meg a szájukban. Döntő nagy pillanat, amelynek drámai hangulatát fokozza a színtelen kép és a kopár, mozdulatlan erdő látványa.



2. kép

A *3. képről* is csak szűkszavú nyelvi felvilágosítást olvashatunk a jegyzőkönyvben: „Forró vizet a kopaszra! — Kiabálja a kismalac." Láthatjuk azonban, hogy a farkasok egymás hátán állva magas tornyot alkotnak. Leforrázott társuk, a megszégyenített farkas tartja az egész falkát. A kismalac egy vékonyka ágba kapaszkodik. A hó nagy pelyhekben hull. A nemrég még biztos menedék, a házikó a távolba került. A kismalacot végül is találékonysága szabadítja ki szorult helyzetéből.

Pszichológiai szempontból fontos adaléknak tartjuk, hogy a 6—8 éves gyermek a neki érdekes, rá mélyebb benyomást tett mozzanatokat ragadja ki a meséből. Igyekszik úgy ábrázolni e részleteket, hogy minél többet elmondjanak a mese (vagy reális történetek) szereplőiről, sőt azok egymáshoz fűződő kapcsolatairól. A mesebeli környezetről is sok mindent papírra vet a gyermek, amely szintén érdekli, hiszen ebben játszódnak le a számára annyira érdekes és tanulságos események. A gyermekek jelentős csoportja, miközben rajzol, a mesemotívumokat felhasználva valóságos képszerkesztést végez. Egyikmásik élénkebb képzeletvilágú tanuló filmkockaszerűen rajzolja egymás mellé a mese fontosabb jeleneteit, amivel még pregnánsabbá válik az, ami megragadta figyelmét a hallott, vagy olvasott műből. Íme néhány példa:

Hófehérke és a hét törpe c. mesét így ábrázolta egy 2. osztályos fiú: *1. kép.* A bánya belseje. Egy törpe megrakott csillét tol, társa talicskázik, a harmadik törpe pedig csákányára támaszkodva pihen. *2. kép.* A hazaérkező törpe vállán csákányt tart. — Ugyanerről a meséről egy 1. osztályos leány négy képből álló sorozatot készített: *1. kép.* A törpék megtalálják Hófehérkét. *2. kép.* Hófehérke sétálgat. *3. kép.* A gonosz királynő a tükörrel beszélget. *4. kép.* A királyfi kéri Hófehérkét a törpéktől. (3. kép).

Az égig érő fáról az egyik 2. osztályos fiú már valóságos képregényt készít a következő jelenetekkel: A hegy. — A tutaj, rajta a hőssel. — Ezüsterdő. — Aranyerdő. — A királyi palota. — Az udvari bajvívás. — A paplan, ahogy a kard kiáll belőle. — A gyémánterdő. — Az égigérő nagy fa.

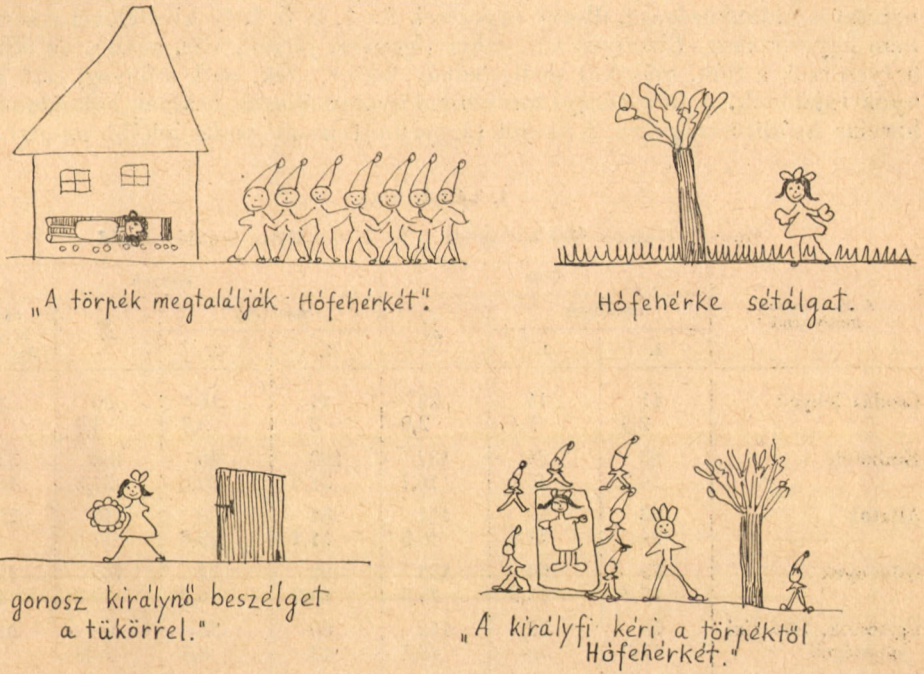
A tanulóknak azoban csupán egyrésze tudja meseélményeit ennyire gazdagon és magas szimptómaértékűen kifejezni. A többség szerényebb színvonalon mozog. Ezért tanácsoljuk kikérdezni a gyermeket és felhasználni a rajzhoz fűzött szóbeli magyarázatait. Egy 1. osztályos fiú például *Az egér és az oroszlán* c. mesét mindössze néhány bizonytalan vonallal ábrázolta. Szóbeli közlése azonban megvilágította rajzi szándékait. Ezeket mondta: „Oroszlán a csapdában. Az egérke meghallotta a sikítást. Párnát hozott, hogy az oroszlán puhára essen." A szó és kép így együtt már lényegesen többet elárul az élményből, amely a gyermekben a mese hatására keletkezett s amelynek tartalma is gazdagabbá vált a kétfajta közlés elemezhetősége folytán.

A meserajz nemcsak az élményt s annak a gyermekre nézve fontos mozzanatait rögzíti. Az ábrázolt mese számos motívuma is felszínre kerül általa, amelyekből a gyermeknek a mesevilágról és valóságról alkotott elképzelését is megismerhetjük. A rajzokon sok minden együtt található abból, amit a gyermek 6—8 éves koráig tapasztalt és különféle forrásokból gyűjtött magának. A rajzok is ezek felhasználásával készültek. Nem érdektelen tehát vizsgálni, hogy mit árulnak el a gyermek képalkotó fantáziájáról, ennek keretei közt az életszakasz irodalmi érdeklődésének sajátosságairól.

A továbbiakban ezen utóbbi szempontból elemezzük a gyermekek meserajzait.

2. *Amit a meserajzok a gyermek érdelődéséről vallanak*

A felszines vizsgálat is arra hívta fel figyelmünket, hogy a gyermekek meserajzai azokat a képzeteket rögzítik, amelyek éppen a mese, vagy az olvasmány hatására kapcsolódtak össze élményvilágával. E képzetek nagy mozgékonyságukkal tűnnek ki. Aktivizálódnak, mihelyt a mese, vagy olvasmány interpretálására a gyermek ösztönzést kap. Arra a felszólításra, hogy mesélje el, vagy *rajzolja le* a neki tetsző művet, nemcsak azok az ismeretek mozdulnak meg tudatában, amelyek a mese logikai anyagát alkotják, hanem a velük



3. kép

kapcsolatos ismeretek is, amelyeket korábban (a megelőző mesék hallgatásakor, vagy olvasásakor) szerzett és kapcsolt össze az élménnyel. Ennek következtében a rajzok vizsgálata választ adhat kérdéseinkre: Milyen motívumokból tevődnek össze a meserajzok? Mit tükröznek a 6—8 éves gyermek irodalmi érdeklődéséről? És ami ebben az átmeneti életszakaszban különösen fontos: Hogyan fejeződik ki e rajzok útján a mese és valóság dialektikája: az ellentétek harca és egysége?

A meserajzok motívumai

A 400 gyermek rajzán közel százféle motívumot (1748 adattal) találtunk, amelyeket a következőképpen csoportosítottunk: csodás lények, emberek, állatok,

növények, égitestek és földrajzi jelenségek, tárgyak. (Lásd: *1. táblázat*) A motiváció gazdagsága igen tanulságos bepillantást enged meg az 1. és 2. osztályos tanulók irodalmi érdeklődésének sajátosságaiba.

Legnépesebb csoportnak a *tárgyi motívumok* bizonyultak (*2. táblázat*), amelyek 609 esetben fordulnak elő és az összes motívum egyharmadát (34,9 %) alkotják. A sort a *ház* nyitja meg 167 előfordulással (ami a tárgyi motívumok 27,4 %-a). A lányok, főként a 2. osztályosok aránya ennél a motívumnál kedvezőbb mint a fiúké (24,4% : *30,3* %). Az első tíz helyen pedig a 2. táblázat szerint így követik egymást az adatok.

A közölt jegyzéken figyelmet érdemlő a tárgyak sorrendje és a nemek szerinti választás különbözősége, illetve egyezései. Az 1. és 5. hely kivételével a sorrend nem egyezik meg. Bizonyos tárgyakat (fegyver, jármű, vár, zászló) az első tíz helyen csak a fiúk, másokat pedig (edény, bútor, szék, pad, szőnyeg) csak a lányok rajzolnak. A fiúk tárgyi motívumai nyomatékosan utalnak kalandos-hősi-harcias beállítottságukra. A lányok tárgyi motívumai pedig inkább az otthonra

1. táblázat

Mesemotívumok 400 budapesti 1. és 2. osztályos tanuló rajzain

A meserajzok motívumai	Fiúk			Lányok			
	osztályok		Σ	osztályok		Σ	Fiúk, lányok összesen
	1.	2.		1.	2.		
Csodás lények	11 2,5	14 3,4	25 2,9	14 3	16 3,7	30 3,3	55 3,2
Emberek	63 14,2	74 18,2	137 16,1	100 21,6	90 20,6	190 21,2	327 18,7
Állatok	93 21	48 11,8	141 16,5	51 11,1	59 13,6	110 12,3	251 14,3
Növények	79 17,8	54 13,3	133 15,6	92 19,9	71 16,3	163 18,2	296 16,9
Égitestek, földrajzi jelenségek	59 13,3	53 13	112 13,1	60 13	38 8,7	98 10,9	210 12
Tárgyak	139 31,2	164 40,3	303 35,8	145 31,4	161 37,1	306 34,1	609 34,9
Összesen:	444 100	407 100	851 100	462 100	435 100	897 100	1748 100

irányultság kifejezői. Ily módon e motívumcsoport a két nem differenciális pszichológiai sajátosságaira vonatkozóismereteinket új vonásokkal egészíti ki, amelyek az irodalmi érdeklődés szempontjából is jelentősek. A fiúk és lányok bár ugyanazon tárgyi valóságban élnek, ennek jelentősége számukra mégsem azonos. Ami a fiúk érdeklődését fokozott mértékben aktivizálhatja (pl. fegyver), az a lányok számára esetleg teljesen közömbös lehet (23 : 2). A tétel azonban megfordítva is érvényes. Így tehát az irodalmi alkotás várható hatásának elbírálásakor egyéb szempontokon kívül azt is mérlegelni kell, hogy a tárgyi világ sokféleségéből mit és mekkora hangsúllyal tár fiatal olvasói elé.

2. táblázat

Tárgyi motívumok megoszlása az első tíz sorrendjében az 1. és 2. osztályos tanulók meserajzain

Sorrend	Fiúk		Lányok	
	Motívum	Az előford. száma	Motívum	Az előford. száma
1.	ház	74	ház	93
2.	fegyver	23	edény	21
3.	kerítés	20	bútor	19
4.	jármű	19	asztal	17
5.	szerszám	16	szerszám	15
6.	szállítóeszköz	11	szék-pad	14
7.	asztal	10	kerítés	14
8.	vár	8	szállítóeszköz	12
9.	zászló	8	világítóeszköz	9
10.	világítóeszköz	8	szőnyeg	8
1—10.	Összesen	197	Összesen	222

3. táblázat

Ember-motívumok az 1. és 2. osztályos tanulók meserajzain

Sorrend	Fiúk		Lányok	
	Motívum	Az előford. száma	Motívum	Az előford. száma
1.	emberek (általában)	45	lány, kislány	85
2.	lány, kislány	21	emberek (általában)	29
3.	katona, vitéz	18	fiú, kisfiú	22
4.	fiú, kisfiú	15	király, királyfi	18
5.	király, királyfi	12	királynő, királykisasszony	13
6.	gyerekek (általában)	10	gyerekek (általában)	9
7.	legény	5	apa, anya, mostoha	4
8.	királynő, királykisasszony	4	Gulliver, Robinzon, Dobó	3
9.	halász, szakács, vadász	3	halász, szakács, vadász	2
10.	Gulliver, Robinzon, Dobó	2	katona, vitéz	2
11.	apa, anya, mostoha	1	indián, török, néger	2
12.	indián, török, néger	1	legény	1
1—12.	Összesen	137	Összesen	190

A motívumok sorrendjében 327 adattal (18,7 %) az *ember* foglalja el a második helyet. *(1. táblázat)*. Mindkét osztályban az adatok 1/5-ét tartalmazza. Az emberközpontúság irányába való mozgás főképpen a fiúknál érvényesül. Az 1. osztályos fiúk rajzain az állat-motívum az emberábrázolást még a második helyre szorítja. A 2. osztályosoknál azonban a figyelem centrumában már az ember kerül, míg az állatszereplők száma feltűnően visszaesik. A lányok érdeklődése kiegyensúlyozottabb, s náluk mindkét osztályban az ember-motívum kerül az első helyre.

E csoportból az „*ember általában* "motívum *(3. táblázat)* emelkedik ki gyakori előfordulásával (74 esetben). Azok az adatok kaptak itt helyet, amelyekről nem tudtuk eldönteni, hogy férfit vagy nőt, gyermeket vagy felnőttet ábrázolnak-e. Az 1. osztályosok rajzain gyakrabban találkozni e meghatározhatatlan alakokkal (46 esetben). A 2. osztályosok differenciáló törekvése miatt számuk erősen megcsappant (28 előfordulás).

A *3. táblázat* legfeltűnőbb vonása, hogy a legtöbbet szereplő 12 motívum mindkét nemnél ugyanaz. Eltérést csupán a sorrend árul el. A mennyiségi adatokból azonban a fiúk és lányok érdeklődésének néhány közös és eltérő sajátossága hámozható ki. A beállítódottság közös jellegére vall, hogy mindkét nem rajzain a gyermek és a király (valamint családja) fordulnak elő a leggyakrabban (fiúk: 45,3 %; lányok: 77,5 %). Nagyon erős érzelmi szálak fűzik tehát a kezdő iskolást a tündér- és népmesék fentebb említett alakjaihoz. Világosan kitűnik az is, hogy a lányok személyi beállítottsága jóval pregnánsabb, mint a fiuké (137:*190*). Érdeklődésük inkább a saját nemükre irányul (98 előfordulás, az esetek 51,6 %-a). A fiúk jóval kisebb mértékben érdeklik őket (50 előfordulás, az esetek 26,3 %-a). A fiúk rajzain a fiú-férfi motívum szerepe nem annyira hangsúlyozott (55 előfordulás, az esetek 40,2 %-a). A lány-nő motívum pedig mindössze 18,2 %-os (25 előfordulás) arányt képvisel. A lányok tehát meserajzaik tanulsága szerint nagyobb érdeklődést árulnak el a másik nem iránt.

296 adattal (16,0 %) a „*növényvilág*" motívumai foglalják el a harmadik helyet. A Pszichológiai Tanulmányok X. kötetében a meserajz-módszer magas szimptómaértékét éppen e motívumcsoport részletes bemutatásával igyekszünk bizonyítani. Azért most csak a főbb megállapítások összegezésére szorítkozunk.

Kétségtelen tény, hogy a gyermekek meserajzain található növénymotívumok nem díszletek, hanem szerves részét alkotják a környezetnek, amelyben az események játszódnak. De a mese alaphangulatának a kialakításában is részt vesznek a növények. Ha tudatosan nem is, de az ábrázolás és elhelyezés módjával a képnek derűs vagy nyomasztó hangulatát ébresztik fel a nézőben. Elsősorban a fák, facsoportok és az erdő atmoszférateremtő szerepét emeljük ki. A fa-erdő motívum gyakori előfordulásából egyébként is azok fontos funkciójára következtethetünk. Az ábrázolás változatos formái szintén erre utalnak (4. kép).

4. táblázat

A meserajzokon leggyakrabban szereplő állat-motívumok

Motívumok	Fiúk és lányok együtt	
	1. oszt.	2. oszt.
farkas	13	6
medve	12	3
malac	10	4
madarak	9	3
kacsa, liba	6	1
egér	6	—
oroszlán	5	1
Összesen	61	18

5. táblázat

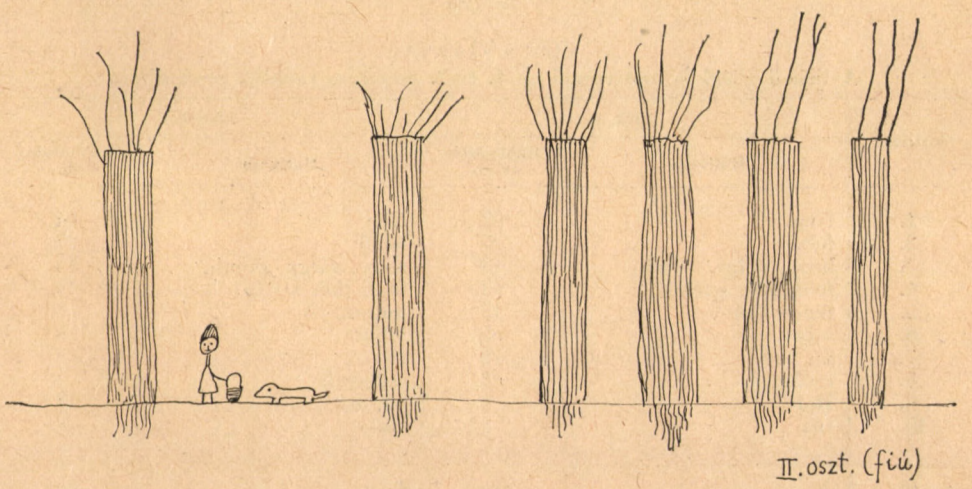
Állat-motívumok az 1. és 2. osztályos tanulók meserajzain

Sorrend	Fiúk		Lányok	
	Motívum	Az előford. száma	Motívum	Az előford. száma
1.	farkas	19	medve	14
2.	medve	15	farkas	13
3.	malac	14	macska	13
4.	madár	12	madár	12
5.	ló, szamár	11	nyúl	9
6.	róka	11	kutya	7
7.	macska	8	tyúk, kakas	6
8.	kacsa, liba	7	ló, szamár	5
9.	egér	6	malac	5
10.	oroszlán	6	hal	5
1—10	Összesen	109	Összesen	89

A virág és fű gyakori szerepeltetése ellenére sem kapcsolódik össze annyira szervesen a mesetartalom kifejezésével, mint az a farajzok esetében megfigyelhető (5. kép).

A növénymotívumok a lányok rajzain gyakrabban megtalálhatók (45 % : 55 %). A mennyiségi és minőségi eltérések hátterében (pl. a fiúk nagyobb kedvvel rajzolnak kiszáradt fát, a lányok virágokat) feltételezhetően a nemek eltérő pszichés sajátosságai húzódnak meg. Ennek bizonyítása azonban a kérdés további kutatását kívánná meg.

A meserajzokon szereplő *állatok* (251 előfordulás, 14,3 %-os arányban) vizsgálata újabb adalékokkal bővíti e módszer alkalmazhatóságára vonatkozó eddigi feltárásainkat. Összesen 23 féle állatot találtunk a rajzokon, a tanulók érdeklődése azonban osztályok és nemek szerint jóval változatosabbnak bizonyult. (Lásd: *4. és 5. táblázat)*



4. kép

Összesítéseink szerint az 1. osztályos fiúk csaknem kétszer annyi állatot rajzoltak mint a 2. osztályosok (93 : 48), ami arra vall, hogy a fiúgyermekben az iskolába lépésig számos meseélmény hatására bizonyos állatokkal szemben érzelmi áthangolódás megy végbe. Az érzelem minőségétől és erejétől függ aztán, hogy olyan mesét választ-e, amelynek állatszereplője is van. Az is eldől azonban, hogy az állatok közül melyik iránt tanusít pozitív vagy negatív érzelmi viszonyulást.

Az 1. és 2. osztályos lányok állat-motívumainak mennyiségi adatai alig térnek el egymástól. Összesítve szintén kiegyensúlyozottságot mutatnak



5. kép

6. táblázat

A fizikai világkép motívumai az 1. és 2. osztályos tanulók meserajzain

Sorrend	Fiúk		Lányok	
	Motívum	Előfordulás száma	Motívum	Előfordulás száma
1.	Nap	32	Nap	44
2.	felhő	27	felhő	17
3.	hegy, völgy, domb	13	hegy, völgy, domb	13
4.	föld, (kő, szikla)	13	föld, (kő, szikla)	10
5.	tenger, tó	12	tenger, tó	5
6.	folyó	5	folyó	4
7.	hó, eső	4	tűz	3
8.	csillagok	3	csillagok	1
9.	Hold	2	hó, eső	1
10.	tűz	1	Hold	—
1—10.	Összesen	112	Összesen	98

(51 59). A két nem adataiból arra következtethetünk, hogy a fiúk érdeklődését az állatvilág erőteljesebben motiválja.

A meserajzokon előforduló állat-motívumok számszerű adatait az *5. táblázaton* tüntettük fel.

Az *5. táblázat* összeállítása két szempontból is tanulságos. Először azért, mert mindkét nem rajzain a félelmetes vadak szerepelnek nagyobb számban. Azok az állatok, amelyek a mesehős létét fenyegetik és a mese hősével azonosuló, vagy rokonszenvező gyermek biztonságérzetét is gyengítik. Igaz ugyan, hogy a legtöbb mesében végül is a kismalac, a nyúl és a többi jámbor állat kerekedik felül. Figyelemre méltó azonban, hogy ezek erkölcsi győzelme nem vált ki a gyermekből akkora emóciót, mint az áldozatát felfalni készülő farkas, vagy a nagyerejű medve. Másodszor pedig azért tanulságosak e táblázat adatai, mivel a fiúk és leányok rajzain feltalálható állat-motívumok számarányai jelentősen eltérnek egymástól. A tíz első helyre került állat közül négy nem található meg a másik jegyzékén. Mindkét jegyzék állatainak sorrendje is több esetben feltűnő különbségeket árul el. Pl. a fiúknál a malac a 3., a macska a 7. helyen áll, a lányok jegyzékén ugyanezek a 9., illetve a 3. helyre kerültek. Azt sem hagyhatjuk szó nélkül, hogy a fiúk jegyzékén az első tíz közül négy vadállat, amelyek 51 esetben szerepelnek a rajzokon. A négy vadállatból a lányok rajzain csak kettő szerepel 27 esetben. Az apróságnak tűnő mennyiségi eltérések összességükben végül is a fiúk és lányok meseábrázolásának minőségi különbségeit idézik elő s e különbségek létrejöttének objektíven megragadható feltételeit alkotják.

A meserajz-módszer nagyrabecsült előnye, hogy arra készteti a gyermeket, ábrázolja a szereplők környezetét és a cselekmény színterét is. A növényvilág motívumait elemezve, megismertük egy részét annak a természeti környezetnek, amely a mese szereplőit a gyermek képzeletében körülveszi s valamilyen módon segíti a tartalom differenciáltabb megjelenítését. A természeti környezetet reprezentáló másik motívumcsoportot az *égitestek, valamint a különféle földrajzi és fizikai jelenségek* alkotják. A motívumok nagy száma jól érzékeli fontosságukat a meseélmény és a meserajz létrejöttében. A rajzi ábrázolás keretét alkotják, amely a sokféle meseelemet egybe foglalja, természettudományos koncepcióját biztosítja. A gyerek iparkodik a fizikai világból, amelybe hőseit helyezte, minél többet föltárni rajzaival. Ismeretei természetesen még hiányosak és naívak, kifejező eszközei pedig kezdetlegesek. Pszichológiai szempontból mégis becses felvilágosítást nyújtanak arról, hogyan fonódik össze a gyermek meseélményével ez a kezdetleges világkép.

Az 1. és 2. oszt.-os fiúk és az 1. oszt.-os lányok részesedése a motívumcsoportból csaknem teljesen megegyezik (13 % 13,3 %). A fizikai világ jelenségeinek rajzi ábrázolása a lányoknál azonban már hanyatló tendenciát árul el. S mivel a természeti környezet másik területén, a növények rajzi ábrázolásánál is hasonló a helyzet, mindez feltételezhetően a lányok érdeklődésének egyik sajátossága.

A továbbiakban részletesen is megvizsgáljuk, hogy a 6—8 éves tanulók fizikai világképéről gyűjtött 210 adat miként csoportosítható a motívumok fajtái szerint. *(6. táblázat)*

A rajzi ábrázolás egyetlen területén sem tapasztalni ekkora összhangot a nemek érdeklődésében. Az első hat hely sorrendje teljesen megegyezik. A mennyiségi eltérések miatt a Nap és a felhő-motívumokat emeljük ki. Bár mindkét nem a Nap-motívumot rajzolja a leggyakrabban, a lányok fölénye

mégis szembetűnő. Olyan értelemben is a javukra billen a mérleg, hogy kevesebb rajzaikon a felhővel borított ég, alig fordul elő kietlen táj, sok az üde színekkel kifestett virág. A Nap-motívum a lányok rajzain gyakran a dúsabb természeti környezet ábrázolásával is együtt jár. A fiúk képalkotó fantáziáját az égboltra helyezett Nap nem alakítja át ennyire.

Vizsgálataink további eredménye, hogy az annyira gyakori mesemotívum, az „este" és az „éjszaka" csak kevés gyermek rajzán található meg. Egyetlen leány rajzolt csillagokat, Hold-motívumot pedig senki sem. A fenti tények megerősítik azok helyességét, amiket a leányokkal kapcsolatosan a Napról és általában természetábrázolásuk sajátosságairól imént megállapítottunk.

A meserajzokon legkisebb arányban a *csodás-lények* motívumai szerepelnek (55 esetben, 3,2 %). Mivel magyarázható a meglepő jelenség olyan életszakaszban, amelyben a gyermek olvasmányainak javarésze mese, vagy azzal rokon, tartalmilag hozzá közel álló műfajok. Úgy véljük, meggyőzőbb adat alig hozható fel annak bizonyítására, hogy a 6—8 éves életszakaszban a mesevilág felbomlása már erőteljesen előrehaladt, bármennyire intenzívek is a gyermek élményei a mesékhez. Szívesen olvassa és meghallgatja a törpékről, boszorkányokról és sárkányokról szóló irreális tartalmú meséket. Gyönyörködik bennük akkor is, ha már nem hisz létezésükben. Képalkotó fantáziáját azonban már nem ihletik meg abban a mértékben, mint az új igényeket tápláló, reális tartalmú és valósághű alakokkal benépesített mesék, vagy gyermektörténetek.

Az említett körülmény is *az irodalmi érdeklődés ellentmondásos fejlődését* támasztja alá. A gyermek erőteljesen kötődik ugyan a csodás elemekben gazdag tündér- és népmesékhez. A régi beidegzések sztereotípiái olajozottan működnek. A rajzok, a meseélmény objektiválásának e provokált módja azonban már a reális elemeket juttatják uralomra. *A 6—8 éves gyermek rajzaiban kezdi magát olyannak mutatni, mint amilyenné rövidesen válnia kell, és nem olyannak mutatja magát, mint amilyen nemrég még volt.* A múlt és jövő párharca a legtöbb gyermek meserajzán a 6—8 éves életszakaszban már eldőlt. A megerősödött valóságszemlélet és vizuális ábrázolási mód leszorítja a porondról a mesevilág fantáziaszülte és a fejlődés által is túlhaladott irracionális alakjait.

3. *A pszichológiai és pedagógiai tanulságok*

a) Az a törekvés, hogy az irodalmi mű hatását objektív adatokra támaszkodva tanulmányozhassuk, a meserajz-módszerrel sikerrel járt. A rajz a tartalmi adatok széles körét és változatos formáit hozzáférhetővé tette az elemző vizsgálódás számára. Mindez fokozottan értékes vonása a meserajz-módszernek, mert hiszen a 6—8 éves gyermek gondolkodása és nyelvi kifejezőkészsége olyannyira fejletlen még, hogy élményeiről szavakban csak nagyon hézagosan és pontatlanul tudna számot adni. Ellenben a gyermekek többsége a rajzi ábrázolást könnyedén és egyénien alkalmazza, ami arra vall, hogy a rajz élményeinek adekvát kifejezési módja. Ennek következtében a rajzi adatok szimptómaértéke is becses, sokat elárul az intellektuális és érzelmi-hangulati kapcsolatról, amely az élmény forrása (jelen esetben az irodalmi anyag) és a gyermek személyisége közt szövődött.

b) A rajzi adatok magas szimptómaértéke azonban korántsem jelenti azt, hogy az irodalmi élmény verbális kifejezése már nem tartalmaz újat s ezért a gyermek kikérdezése fölösleges dolog. A meserajz-módszerrel végzett vizsgá-

lódások arról győztek meg, hogy ugyanarra az irodalmi élményre vonatkozó rajzok és a verbális közlések együtt differenciáltabban és megbízhatóbban tárják fel a gyermekben lejátszódó pszichés folyamatokat, mint külön-külön egymástól elszigetelve. A fenti okokból a meserajz-módszert szükségesnek tartjuk összekapcsolni az ábrázolt irodalmi (mese) témáról folytatott egyéni beszélgetéssel. A kétféle úton szerzett tapasztalatokat kölcsönösen figyelembe vesszük a gyermek megnyilatkozásainak értékelésekor.

c) A meserajz-módszer az irodalmi érdeklődés vizsgálatához alkalmas eljárásnak bizonyult. A gyermek a képalkotó fantáziája segítségével azt a mesét, és a mesének azt a mozzanatát igyekezett vizuálisan rögzíteni, amelyik benne a legélénkebben élt, értelmi erőit, érzelem- és hangulatvilágát leginkább foglalkoztatta, vagy izgalomban tartotta. A mesék papirra vetett mozzanatai azonban nem mindig voltak pozitív szinezetűek. Gyakorta feltűntek olyan jelenetek is, amelyek a félelem és szorongás, rettegés és borzalom rajzi kivetülései voltak. Ily módon fontos adalékokhoz jutottunk a meséknek a gyermek kedélyvilágára kifejtett hatásairól. Vizsgálataink felhívják a figyelmet a legfiatalabb korcsoportoknak szóló irodalom mentálhigiéniai ellenőrzésére. Különösen indokolt ennek tudatosítása a szülők körében, a gyermek legszűkebb családi környezetében, mert itt a pedagógiailag tájékozatlan felnőttek részéről könnyebben érik a gyermeket negatív jellegű és a személyiség fejlődésére ártalmas irodalmi hatások (rémtörténetek elbeszélése, vaskos tartalmú népmesék).

d) A meserajzok útján mélyebben bepillanthattunk a gyermek irodalmi tetszését szabályozó motívumokba és megismerhettük azok változatos megjelenési formáit. A behatóbb elemzés a 6—8 éves gyermek több speciális — a gyermek és az irodalom kapcsolatát érintő — sajátosságára hívta fel a figyelmünket. E tapasztalatok közül kettőt emelünk ki, mint amelyek különösen jelentősek az irodalmi nevelés szempontjából.

A motívumok tartalmi elemzéséből kiderült, hogy a fiúk és lányok irodalmi érdeklődése terén már a kezdő iskoláskorban elkezdődik a nemekre később annyira jellemző érdeklődési irányok kialakulása. Azonos életkor és hasonló társadalmi környezet ellenére ugyanazon irodalmi anyag más-más hatást idézhet elő a fiúkban és a lányokban. E finom részletekben jelentkező pszichés nemi különbségek összegeződése a nemek érdeklődésének jellemző szétválását eredményezi az évek folyamán.

Az irodalmi érdeklődés fejlődésmenetében a 6—8. életévek átmeneti időszaknak számítanak, és a lassanként végbemenő minőségi fordulat az irrealitás feladását és a realitás győzelmét eredményezi. A meserajzokon az átalakulás markánsabban érvényesül, mint például a gyermek kikérdezése, vagy írásbeli közlései kapcsán. Okát abban látjuk, hogy az irodalmi élmény rajzi ábrázolásakor a korábban már beidegzett nyelvi kifejezések (dinamikus sztereotípiák) nem lépnek oly mértékben működésbe, mint a meseélmény megszokott számonkérése esetén. Amiből pedig az következik, hogy a rajzi feladatok útján a mese és a valóság viszonya, átmenetei és összeszövődöttsége bizonyos feltételek esetén (pl. ha fejlett a gyermek rajzi készsége) megbízhatóbban tanulmányozható, mint az elterjedtebb, de gyengébb hatásfokú verbális módszerekkel.

IRODALOM

Bamberger, R., 1955, Jugendlektüre. Bonn—Wien. Dürr-Verlag f. Jugend und Volk. 2. Aufl. 1966.

Bayr-Klimpfinger, S., 1965, Die Beziehung zwischen Kind und Bild. Die Jugend, Heft 12.

Bauer, F., 1960, Die Entwicklung des bildästhetischen Erlebnisses bei Schülern vom 8. bis zum 16. Lebensjahr. In: Pädagogik. Psychologische Beiträge zur ästhetischen Erziehung, 3. Beiheft.

Boden, M., 1960, Literatur für das Erstlesealter. Bibliothekar (Berlin). 14. Jg. Heft 4. 380—397. o.

Bühler, CH., 1929, Das Märchen und die Fantasie des Kindes. Leipzig, 4. Aufl. 1958.

Davis, S. M., 1962, A study of the interests of elementary school children as expressed in individual interviews. University of Alabama.

Diomira, B., 1962, Das Bilderleben im frühen Kindesalter. Jugendliteratur, Bd. 8. 339—363. o.

Fischer, H., 1957, Die modernen pädagogischen und psychologischen Forschungsmethoden. Göttingen.

Gankova, Z. A., 1960, A cselekvés, a kép és a beszéd kölcsönös viszonya az óvodáskorú gyermekek gondolkodásában. Voproszü Pszichologii. No. 1. 69—77. o.

G. Donáth — Harsányi — Kalmár — Tóth, 1957, Olvasó gyermekeink. Tanulmányok és cikkek az irodalmi nevelés köréből. Tankönyvkiadó. Budapest.

Gegesi Kiss Pál, 1958. A psyché fejlődése csecsemő- és gyermekkorban. Pszichológiai Tanulmányok I. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kelemen László, 1960, A tanulók gondolkodása 6—10 éves korban. (Kandidátusi értekezés) Tankönyvkiadó, Budapest.

Leontyev, A. N., 1964, A pszichikum fejlődésének problémái. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Nikiforova, O. I., 1957, Az újjáalkotó képzelet munkája a szépirodalmi művek olvasásakor. Az OSZSZSZK Neveléstudományi Akadémiájának kiadása. Moszkva. (Dokum.)

Nógrády László, 1914, A gyermek és a mese. A gyermek c. folyóirat. 337—356, 417—448. o.

Pichottka, I., 1946, Bildaussagen als Ausdruck kindlichen Erlebens. Ein Beitrag zur Wesensbestimmung des Kleinkindes. München. Disszertáció.

Rutt, T., 1955, Bild und Wort. Ratingen.

Solanges, L., 1955, Les intérêts, leur mesure. L' Année Psychologique (55) 381—396. o.

Surányi Gábor, 1963, Az érdeklődés vizsgálatának módszertani problémái. ACTA Universitatis Debreceniensis de Ludovico Kossuth Nominatae. Tom. IX. Budapest, 69—92. o.

Tóth Béla, 1955, A gyermek és az irodalom. Tankönyvkiadó, Budapest.

Tóth Béla, 1961, Irodalmi érdeklődés a gyermekkorban. Tankönyvkiadó, Budapest.

Tóth Béla, 1965, Az általános iskolai tanulók irodalmi érdeklődésének pszichológiai vizsgálata. (Kandidátusi értekezés)

Wickens, A. R., 1965, Developing permament interest in reading. The University of Chicagos Press Supplementary Educational Monographs. Number 84. December.

Wölfel, U., 1961, Der junge Leser im Blickfeld der Forschung. Studien zur Jugendliteratur und literarischen Bildung. A Henn Verlag. Ratingen. 13—25. o.

Zacharias, A., 1956, Das Bild zum Märchen. In: Jugendliteratur. Heft 5. 223—226. o.

Бела Том

МЕТОД РИСОВАНИЯ ПО СКАЗКЕ

Автор анализирует рисунки, сделанные по сказкам, 400 будапештских детей в возрасте от 6 до 8 лет. Он устанавливает, что в этом возрасте усиливающееся познание действительности вытесняет порождённые фантазией и преодоленные развитием иррациональные образы. В качестве педагогического вывода он предлагает контролировать предназначенную для этого возраста литературу: надо исключить возможность отрицательных, опасных для развития личности литературных воздействий на ребёнка (страшные истории, народные сказки с тяжелым содержанием и т. п.). Метод рисования по сказке можно использовать и для установления различия в интересах.

Tóth, Béla

THE METHOD OF DRAWINGS FOR TALES

The author analyses the drawings for tales made by 400 Budapest children of 6—8 years. He finds that at this age the stabilized view of reality displaces the irrational figures created by imagination and overpassed by development. As a pedagogical conclusion he suggests to control the literature intended for this age-group: children should not be struck by negative literary impacts harmful to the development of their personality (ghost-stories, folktales of depressing contents, etc.). The method of drawing for tales can be applied with good results also for finding out the differences in interest.

CSOMA GYULA és GELLÉRT LÁSZLÓ

KORSZERŰSÉG ÉS FELNŐTTOKTATÁS

(Elméleti bevezető a dolgozók iskolája továbbfejlesztésének problémáiba)

A közérdeklődés, amely a felnőttoktatás[1] iránt napjainkban észrevehetően fokozódik, túlmutat a dolgozók iskoláján és a felnőttoktatást körülvevő kultúrpolitikai és közgazdasági problémáknak is szól. A felnőttoktatásra irányuló fokozott figyelmet az is magyarázza, hogy míg a gyermekek oktatásának ügye végsősoron a társadalom jövőjét jelenti, eredményei évtizedes perspektívában jelentkeznek, addig a felnőttoktatás a *most* társadalmi feladatokat teljesítő nemzedékek ügye, eredményei tehát a jelent és annak közeli perspektíváit jelentik.

Vitathatatlan, hogy a probléma, amelyről szólni kívánunk, sok oldalról közelíthető meg. De ez a sok és sokféle kérdés, amelyet nap mint nap felteszünk a felnőttoktatással kapcsolatban, véleményünk szerint néhány, a felnőttoktatás lényegére vonatkozó kérdéssé fogható össze. Ilyen lényeges, összefoglaló és nagyon aktuális kérdéskör a korszerűség, ennek értelmezése és konzekvenciái, amelyet bár elég elvontan tudunk csak kezelni, a mi elképzeléseinkben a teendők fontos csoportjára is ráirányíthatja a figyelmet. Szándékunk nem több annál, mint hogy *elkezdjük* a korszerűség problémájának bemutatását — úgy ahogy azt mi értelmezzük — és korántsem valamennyi vonatkozásában.

Talán nem szorul magyarázatra, hogy a probléma valóban centrális, és alkalmas arra, hogy a felnőttoktatás minden egyéb, kis és nagy kérdését maga köré gyűjtse és alkotó viták kiindulása legyen.[2]

I.

A felnőttnevelés fogalmáról

Tulajdonképpen még nincsen közhasználatú kifejezés arra a sokágú, sokféle intézményen keresztül és szervezeti keretben megvalósuló tevékenységre, amelyet felnőttnevelésnek nevezünk, *s amelyek közé a dolgozók általános és középiskoláit is odasoroljuk.* (Nevezik felnőttképzésnek — a nyugati országokban andragógiának —, felnőttművelésnek, felnőtt-pedagógiának, és ilyen egyetemes értelemben is használják a felnőttoktatás kifejezést.) *Olyan tevékenység ez,*

[1] A „felnőttoktatás" kifejezést — tanulmányunkban mindenütt — a „dolgozók általános és középiskolai oktatása" szinonimájaként használjuk.

[2] Úgy véljük, elkerülhetetlen, hogy tanulmányunk a választott téma olyan vonatkozásait is érintse, amelyek bővebb bemutatására, kifejtésére ezen a helyen nem kerülhet sor. A korszerűség-probléma szerteágazó, s hogy célunkhoz, a dolgozók iskolája korszerű szemléletéhez közelebb jussunk, egymástól látszólag messzebb eső — neveléselméleti, didaktikai, kultúrpolitikai — kérdéseket kell egységbe foglalnunk. Hangsúlyozni szeretnénk, hogy a problémák bemutatására vállalkoztunk és nem megoldásuk részletes elemzésére.

amely megvalósulásának minden formájában a felnőttek személyiségének formálására, fejlesztésére törekszik, új ismeretek birtokosaivá, új tulajdonságok hordozóivá, másféle emberi magatartás megvalósítóivá s ezzel újabb és magasabb követelményeket támasztó társadalmi és munkafeladatok végrehajtóivá kívánja nevelni a felnőtteket.[3] Általános feladata szerint tehát vitathatatlan társadalmi és egyéni szükségletek kielégítésére vállalkozik: biztosítja a felnőtt nemzedékek permanens alkalmazkodását a társadalom változó és növekvő igényeihez — „egyensúlyt hoz létre az ember és a változó világ között"[4] —, s ezzel állandó segítséget nyújt a személyiség többoldalúvá és harmonikusabbá tételéhez, *hozzásegíti* az egyént ahhoz, hogy életét harmonikusabbá tegye és minél teljesebb emberi életet éljen.[5] A felnőttnevelés a természetet és a társadalmat átalakító ember nevelésének eszköze. „Az emberi fejlődés két fontos tényezője . . . a fennálló társadalmi viszonyok tudatosítása és átalakítása. Ez egyben a meglevő ellentmondások tudatosítását és átalakítását is jelenti. Szubjektum és objektum, egyén és társadalom, aktivitás és ismeret itt valóságos egységbe kerül és alapot ad a felnőttképzés céljának reális megfogalmazásához."[6]

A szóban forgó szükségletek többféle igényt foglalnak magukba. Ezek közül kiemeljük a társadalmi együttélés igényeit olyan ismeretek, képességek, tulajdonságok megszerzésére, amelyek képessé teszik az embereket arra, hogy aktív részesei lehessenek a társadalom politikai életének, értői a világ változásainak, s megszerezzék a korunk társadalmi ellentmondásaiban való eligazodás ismereteit és képességét, s az ellentmondások pozitív megoldására való törekvés ismereti alapjait, ideológiai és érzelmi beállítódását.

Hangsúlyozhatjuk ezzel együtt mindazokat az igényeket, amelyek korszakunk tudományos és művészeti fejlődésének megértését kívánják, s végső soron azt a feladatot tűzik a felnőttnevelés elé, hogy minden embert neveljen saját kora értő és cselekvő kortársává. Tegyük hozzá mindehhez az UNESCO

[3] „Minél tovább halad az emberiség — írja Leontyev — minél gazdagabbak a társadalmi-történelmi gyakorlat általa felhalmozott eredményei, annál nagyobb mértékben nő a nevelés jelentősége és válnak bonyolultabbakká feladatai. . . . A történelmi haladás és a nevelés fejlődése közti kapcsolat olyannyira szoros, hogy a társadalom történeti fejlettségének általános színvonalából biztosan ítélhetjük meg a nevelés fejlettségének színvonalát és fordítva: a nevelés fejlettségének színvonalából képet alkothatunk a társadalom gazdasági és kulturális fejlettségének általános színvonaláról". (A. N. Leontyev: Ember és kultúra. Ember és világ. Akadémiai Kiadó 1964. Sz. l. 1.) Hivatkozunk az UNESCO harmadik nemzetközi felnőttoktatási szemináriumának (1964. Jugoszlávia) következő megállapítására is: „A felnőttoktatás fogalmához tartozik mindaz a hatás, amely a felnőttet egész életén át éri és a kötelező iskola után irányítja, neveli mind szakmai, mind általános műveltségi és politikai értelemben továbbfejlesztve egyéni sajátosságait, alkalmasabbá teszi őt a közösségi életre." (Kapusi Mihály—Székely Miklós: Két UNESCO konferencia a felnőttoktatásról. Pedagógiai Szemle 1965/5. 479. l.)

[4] A. S. M. Hely: Új irányzatok a felnőttoktatásban. Párizs, 1962. Nyers ford. Népművelési Intézet dok. C 2085. — 83. lap.

[5] Itt kell szólnunk arról, hogy meggyőződésünk szerint a felnőttnevelés marxista elmélete számára nem szükséges valamiféle új marxista filozófiai aspektust keresni. A szocialista nevelés elméletének egységes marxista megalapozottsága, egyértelmű filozófiai aspektusa a felnőtt nevelés ideológiai alapja is. De feltétlenül szükséges tanulmányozni és marxista kritika alá vetni a felnőttnevelés burzsoá elméleteit, különösen azok sokféle filozófiai alapját. E nélkül nem nyúlhatunk hozzá biztonsággal azokhoz az elméleti eredményekhez, amelyeket a burzsoá andragógia vitán felül produkált és nem tudjuk hatékonyan meggátolni az eredmények mögött meghúzódó ideológiák és egy általános polgári felnőttnevelési szemlélet hatását. A felnőttnevelés a koegzisztencia legaktívabb területei közé tartozik.

[6] Maróti Andor: A felnőttképzés, mint korunk szükséglete. A II. Nemzetközi Iskolánkívüli Felnőttoktatási Konferencia referátuma (Bp. 1966) Kézirat.

montreáli felnőttoktatási konferenciájának[7] (1960) megállapítását arról, hogy századunk második felében felbomlóban van az emberi életkornak az a hagyományos felosztása, amely szerint a gyermek és ifjúkor a tanulás, a felkészülés, a felnőttkor pedig az alkotó munka időszaka. Egyrészt megnőtt a felkészülés során elsajátítandó műveltségi anyag mennyisége és jelentősen differenciálódott, másrészt a társadalmi fejlődés felgyorsulása, a technika fejlődésének megváltozott üteme egy nemzedék életén belül is állandóan új ismeretek elsajátítását, új készségek megszerzését írja elő.

Hangsúlyozhatunk konkrétabb igényeket is: egyre szélesebb rétegeknek kell a társadalomban lépést tartaniok a termelés fejlődésével, belső változásaival; ezek a változások a szakmák specializálódása következtében olyan jellegűek is lehetnek, hogy az egyénnek egészen új munkakör ellátására kell vállalkoznia, másrészt képessé kell válnia magasabb kvalifikációjú munkakör ellátására; vannak és lesznek olyan rétegek, amelyeknek a szakma megváltoztatásához kell segítséget nyújtani, s azt biztosítani, hogy viszonylag gyorsan érjenek fel új szakmájukban az átlag színvonalára és bele tudjanak illeszkedni az ilyen változásokkal együtt változó életformába, stb.

Azok az intézmények, szervezeti keretek, nevelési formák, amelyek a konkrét felnőttnevelési tevékenység szempontjából számba jöhetnek, egyelőre nem regisztrálhatók pontosan, s aligha tudjuk megállapítani hatásfokukat, egymáshoz való viszonyukat és pontosan jellemezni társadalmi funkcióikat. Nyilvánvaló, hogy közvetlen céljaik, funkcióik, módszereik, szervezési sajátosságaik tekintetében — s a bennük részvevő társadalmi rétegek szociológiai helyzetét vizsgálva is — jelentősen különböznek egymástól. *De bizonyos, hogy a nevelés hatóköre kiszélesül általuk, központjába most már nem a gyermek, hanem a fejlődő ember kerül.*[8] S el fogunk jutni olyan hazai felnőttnevelési "struktúra" megalkotásához, amelyet áttekinthetünk és rajta tartjuk kezünket működésén. Ebben a „struktúrában" kell majd meghatároznunk a dolgozók iskolájának helyét és funkcióit.[9]

[7] Az UNESCO montreáli felnőttoktatási konferenciájának nyilatkozata — 1960.

[8] A neveléstudomány hagyományosan — elsősorban a saját és a nevelési intézmények fejlődésétől, történeti útjától meghatározva — a 0-tól 18—19 éves korig terjedő életkori skálán növekvő emberrel foglalkozik, s döntően a nevelésben részvevő két intézmény: az iskola és a család működésének kereteit tekinti alapnak. Ez a hagyományos szemlélet azonban nem értelmezi a nevelés fogalmát a maga teljességében. „A felnőttnevelést... nem vehetjük ki a nevelés fogalmából. A pedagógia tudományosan ugyan *még nem* (a mi kiemelésünk) dolgozta fel a felnőttnevelés kérdéseit. De azért még nem indokolt a nevelést az ifjúkorra korlátozni. A pedagógiának előbb-utóbb *vállalkoznia kell* (a mi kiemelésünk) kutatásainak kiterjesztésére a felnőttek nevelésére is". (Ágoston György: A nevelés elmélete, 72. lap. Egyetemi tankönyv. Tankönyvkiadó, 1959.) Úgy gondoljuk, itt nem a nevelés fogalmának kiterjesztéséről, terjedelmének módosításáról, hanem a fogalom helyes, a maga teljességében történő értelmezéséről van szó. (Lásd: Első Felnőttoktatási Konferencia, Táncsics 1965. 43. l.)

Bár nálunk a hivatalos neveléstudomány még nem nyitott kaput ennek a koncepciónak, mi elfogadjuk Medinszkij (Szovjetunió), Schaller (NDK) és más teoretikusok álláspontját arról, hogy a nevelési tevékenység az emberi élet nagyobb részében hat. Nem fejeződik be gyermek és ifjúkorban, hanem folyamatosan tart a felnőttkor periódusaiban is. A felnőttnevelés a gyermekek és ifjak nevelésének szerves folytatása. A nevelési hatás tárgyát és funkcióit tekintve az egységes nevelési folyamat azonban két nagy részre tagolódik: a gyermekek és ifjak nevelésére, valamint a felnőttnevelésre. Elképzelhető, hogy csak az előbbit nevezzük pedagógiának, az utóbbit andragógiának, s az egész egységes folyamatot pedig — Medinszkij terminológiájával élve — (minthogy valóban egyetemes, valamennyi aktív életkorra kiterjedő, a személyiséget átfogó, az egyén társadalmi viszonyainak egészére ható), — ANTROPOGÓGIÁNAK nevezhetjük.

[9] A felnőttnevelés fogalmi problémáival ebben az értelemben foglalkozik Csoma Gyula — Dr. Kéri József: A felnőttnevelés új területei c. cikke. Köznevelés 1965/3. sz.

A dolgozók általános iskolája tantervi reformjának előkészítésekor megpróbáltuk elhatárolni a dolgozók iskoláját a népművelés érvényben lévő formáitól és a rendeskorúak iskolájától. Ezzel a céllal kerestük azokat a jegyeket, amelyek a dolgozók iskoláját mint nevelési formát meghatározzák s elválasztják a felnőttnevelés más formáitól.[10]

A dolgozók iskolája korszerű, rendszerbe foglalt műveltséget nyújt — az ún. alapfokú és középfokú műveltség körét —, amelynek kultúrpolitikai feladatai szerint, iskolarendszerünkön belül *elvileg* meg kell felelnie a rendeskorúak általános és középiskolája által nyújtott művelődési szintnek. (Ebbe a funkcióba természetesen beleértendő az ismereteknek megfelelő jártasság-készség-képesség-rendszer kialakítása is.)

A dolgozók iskolája oktatási rendje *elvileg* biztosítja azt, hogy az iskola úgy vezesse végig a tanulókat az általa nyújtott művelődési, képzési struktúrán, hogy tervszerűen, a tanítás-tanulás törvényei szerint, megfelelő fokozatossággal és egymásra építettségében juthatnak birtokába a művelődési rendszer valamennyi elemének. Kimüveli gondolkodásukat, érzelmeiket, cselekvési apparátusukat, új jártasságokat, készségeket, képességeket fejleszt ki bennük. Az iskola tehát a személyiség minden területére hatást gyakorol.

A nyugati andragógiai irodalomban uralkodó nézetek szerint a műveltség megszerzése a felnőttképzésben „... a személyes szükségletekre, individuális kívánságokra irányul, amelyek kiválaszthatók a felkínált lehetőségekből. Ahogy ez nem is lehet másképp, hiszen a szabad választás az egyén specifikus hajlamaitól függ, amelyek lehetnek gyakorlati vagy elméleti természetűek. A műveltség megszerzésére vonatkozóan ... megengedhető az utak és módszerek szélesebb területű kialakulása".[11] A felnőttképzésben tehát — mint azt a nyugati andragógia idézett reprezentánsa mondja — „... a kötött tantervvel rendelkező iskolákkal szemben kötött terv nélküli, szabad műveltség megszerzéséről van szó".[12]

A dolgozók iskolájának nincs helye ebben a nagyon egyoldalú, s szemléletként nálunk is felbukkanó koncepcióban. A felnőttművelés szűk értelmezésének a hazai — és ismereteink szerint — a nyugati gyakorlat is ellentmond már.

A dolgozók iskolájában folyó nevelést (oktatást-képzést) meghatározó és a rendeskorúak iskolájában folyó neveléstől *megkülönböztető* tényezők közül a két legfontosabb: a dolgozók iskolájába járó tanulók *életkori-pszichológiai sajátosságai és társadalmi (szociológiai) helyzetük*, valamint *a dolgozók iskolája sajátos oktatási rendje.*

A magától értetődő és egyébként is nehezen összefoglalható életkori-pszichológiai komponensek mellett a szociológiai tényező legfőképpen azt fejezi ki, hogy a felnőttek iskolájába járó tanulók *fő tevékenysége a munka* és nem a tanulás. Szempontunkból fontosak az ezzel összefüggésben levő más sajátosságok is, mint a családban és a munkahely társas szerkezetében elfoglalt pozíció, amely különbözik a gyermek és a rendeskorúak iskolájába járó ifjú sajátosságaitól. Folytathatjuk azzal, hogy míg a gyermek és a rendeskorúak iskolájába járó ifjú

[10] Csoma Gyula — Gellért László: Az érem két oldala. — Felnőttoktatás és népművelés. Köznevelés 1963/23. sz.

[11] G. Böhme: A felnőttképzés pszichológiája. München, 1960. Nyers fordítás 16. lap. OPI Felnőttoktatási tanszék. dok. II/13

[12] U. o.

alapvetően két közösség tagja: a családé és az iskoláé, addig a dolgozó ifjú és felnőtt a közösségek sokkal bonyolultabb rendszerében él.

A dolgozók iskolája oktatási rendjét a rendeskorúak iskolájához viszonyítva lényegesen kisebb óraszámok és a tanítási napok csökkenése jellemzi. A tanulás-tanítás folyamata időben, térben és funkcióiban sokkal inkább két részre bomlik (iskolai és otthoni szakaszra), mint a rendeskorúak iskolájában. A didaktikai folyamat specialitásait a dolgozók iskolájában a pszichológiai-szociológiai tényező mellett az oktatás speciális rendje magyarázza.

Hozzá kell tennünk mindehhez, hogy *a dolgozók iskoláiba nemcsak felnőttek, hanem serdülők és ifjak is járnak.*[13] A fiatalokkal való bánásmód és oktatásuk didaktikai-metodikai problémáiról kialakult vitában — legfőképpen arról, hogy a rendeskorúak tantervei alapján a nappali tankönyvekből és délelőtti módszerekkel tanítsuk-e őket — mi úgy foglaltunk állást, hogy a dolgozók iskolájába járó serdülőket és ifjakat szociológiai helyzetük közelíti a — biológiai, pszichológiai értelemben is — felnőttekhez, és eltávolítja őket a rendeskorúak iskolájába járó kortársaiktól. A dolgozók iskolája oktatási rendjének sajátosságai is egyaránt vonatkoznak mindegyik korosztályra. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt sem, hogy a dolgozók iskolájába járó fiatalok felnőtté válásának folyamata iskolába járásuk időszakában megy végbe, s e folyamatban az iskola döntő szerepet játszik.

A korszerűség

Az iskolai tanulás a dolgozók iskolája tanulóinál nem különül el olyan módon és olyan mértékben a tanulók társadalmi és munkatevékenységétől, mint a rendeskorúak iskolája tanulóinál. A két tevékenység az *utóbbi* esetben lényegében *egymást követi*, az *előbbi* esetben lényegében *egymás mellett halad*, és együtthaladásuk idején végig megőrzik érzékenységüket egymás változásai iránt.

A nappali iskola tanulója *előkészül a jövendő társadalmi és munkatevékenységre.* A dolgozók iskolájának tanulója viszont *iskolába lépésekor és az iskolai tanulás egész ideje alatt rendszeres társadalmi és munkatevékenységet folytat*, iskolába lépése előtt és iskolai tanulmányai idején is társadalmi és munkafeladatokat teljesít, amelyekkel a rendeskorúak iskolájába járó gyermek és ifjú csak tanulmányainak befejezése után kerül majd szembe. Ez azt is jelenti, hogy a felnőtt — és tulajdonképpen a dolgozó ifjú is — olyan társadalmi és munkatapasztalatok birtokában kerül iskolába, amilyeneket a gyermek és a „csak" tanuló ifjú jóval iskoláinak befejezése után fog megszerezni. A nappali iskola tanulója mintegy potenciális energiaként rendelkezik az iskolában megszerezhető ismeret- és jártasságrendszerrel, amely őt társadalmi és munkafeladatainak ellátására majd képessé teszi. Az esti iskola tanulója viszont csak iskoláinak befejezése után rendelkezik azzal az ismeret- és jártasságrendszerrel, amely a rendszeres oktatás-képzés folyamatában megszerezhető, s elengedhetetlenül szükséges azon társadalmi- és munkafeladatok teljesítéséhez, amelyekkel eddig az iskola által nyújtott ismeret- és jártasságrendszer nélkül állott szemben. A felnőtt (és a dolgozó ifjú) társadalmi és munkatevékenységének minősége és hatóköre a dolgozók iskolája elvégzése után megváltozhat: lehetőséget kaphat más munkakör (szakma) betöltésére s általában szélesebb körű társadalmi tevékenységre. Az iskolai tanulás

[13] Lásd bővebben: Csoma Gyula — Gellért László: Fiatalok a dolgozók gimnáziumában. Köznevelés 1966/7. sz.

és a társadalmi és munkatevékenység viszonya bonyolultabbá válik. Ebben az összefüggésben az iskolában megszerezhető ismeret és jártasságrendszer az újfajta tevékenység előfeltétele.[14] A dolgozók iskolája a *ma iskolája*, munkaerőgazdálkodási szempontból is nagyobb részt a közelebbi évek igényeinek kielégítését készíti elő. A dolgozók iskolája a társadalomba már — jól, rosszul, de — „belenőtt" ember jövőjét hivatott módosítani. A felnőtt (és a dolgozó ifjú) a társadalom szerkezeti változásainak és minden gazdasági, technikai és politikai átalakulásnak közvetlenebb részese, társadalmi létének minden változása számára a ma valóságát jelenti, míg a gyermeknél és a „csak" tanuló ifjúnál mindez a jövőre nézve kap valamilyen jelentést. Mindenképpen indokolható tehát az a nevelői tapasztalat, hogy a felnőttek már iskolába lépésükkor olyan igényt támasztanak a tananyaggal szemben, hogy az kapcsolatban legyen a tanulással párhuzamosan végbemenő társadalmi és munkatevékenységükkel, közvetlenül segítsen az ott jelentkező problémák megoldásában, illetve teljesebb, magasabb szintű megoldásában is. A felnőtt ember praktikus gondolkodású.[15] E várakozás kielégítése (vagy törekvés a kielégítésére) az iskolai felnőttoktatás egyik didaktikai kulcskérdése.

A változó társadalom hatásainak kitett iskolának meg kell őriznie plaszticitását, amely az alapokat tekintve hosszabb, a részleteket tekintve rövidebb „mozdulatlan" periódusokat tételez fel. A dolgozók iskolája, a rendeskorúak iskolájával összehasonlítva, az alapokat tekintve is mozgékonyabb, gyakrabban változó intézmény. Mondanivalónk eddig elsősorban ennek a tételnek bevezetését szolgálta. S az egyetlen — mert a legfőbb-kritérium —, amelyről korszerűség címén itt beszélnünk kell, *a dolgozók iskolájának plaszticitása.* Azt állítjuk tehát, hogy a dolgozók iskolája — szabadjon így kifejezni: az *iskola lényegét tekintve* — intenzíven és jól alkalmazkodhat a társadalom változó igényeihez, rugalmas és viszonylag gyors változásokra lehet képes, ezért permanensen modern intézménnyé válhat. *A. S. M. Hely* idézi *Robert Peers*-t, aki szerint „mindig azok a felnőttoktatás legtevékenyebb korszakai, amelyekben az (ti. a felnőttoktatás) a leggyorsabban változik."[16] Ez a megállapítás a dolgozók iskoláira is vonatkoztatható. Az a véleményünk, hogy ha a dolgozók iskolája elveszti tartalmi és szervezeti rugalmasságát és statikussá válik, vagy csak nehézkesen, felemásan tud eleget tenni azoknak az igényeknek, amelyeket saját lehetőségei és a társadalmi szükségletek előírnak, önmaga ellentétévé válik, lassan elveszti létjogosultságát.

Az állandóság — változékonyság túl elvont és elvontságában nehezen használható fogalompár a dolgozók iskolája plaszticitásának meghatározására. Az iskolarendszer egésze — az iskolatípusok és funkcióik, az iskola belső szerkezete, oktatási rendje, az iskolai tananyag, a nevelés-oktatás metodikája, eljárásai, formái, a nevelési stílus (amely a tanárok és a tanulók személyes kapcsolatait is kifejezi) —, nagy vonalakban ezek azok az elemek, amelyek változhatnak vagy változatlanok maradnak. De még a reformok sem változtatják meg egyszerre az iskola valamennyi elemét. Bár bonyolult viszonyaik egymáshoz kötik őket, vannak közöttük mozgékonyabb, akár állandó változásban levő és statikusabb elemek; vannak változások, amelyeknél a *változás folyamatossága*

[14] Az iskolarendszerű felnőttnevelés elméleti és gyakorlati alapjai. (Sz. Várnagy Marianne, Csoma Gyula, Durkó Mátyás, Gellért László, Gere Rezső) OPI 1966.

[15] Radnai Béla: A felnőttoktatás módszereiről. Valóság 1961/5.
Putnoky Jenő: Pszichológia és andragógia. Pedagógiai Szemle 1964/10.
Csiki Szász Dezsőné és munkatársai: A felnőttoktatás sajátosságainak érvényesítése a dolgozók iskolája tantervének elkészítésénél — Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bp. Akadémiai Kiadó 1963. 437—463. l.

[16] A. S. M. Hely: Új irányzatok a felnőttoktatásban stb. l. lap

a döntőbb, s vannak olyanok, amelyeknél a *változás intenzitása;* egyes elemek átalakulása előfeltétele más elemek átalakulásának . . .

A dolgozók iskolájának meg kell felelnie azoknak az igényeknek, amelyeket vele szemben a *termelés fejlődése* támaszt, reagálnia *kell tehát a termelés igényeinek változásaira,* amelyek „rövid távon" igen gyors, és a felnőttoktatás munkaerő-gazdálkodási szempontjait erősen érintő változások lehetnek.

A termelés igényei, a dolgozók általános iskolái és gimnáziumai esetében elvileg nem jelentik közvetlenül a szakemberképzés (átképzés, továbbképzés) szükségleteit. De az általános iskola és a gimnázium elvégzése a szakemberképzés (átképzés, továbbképzés) közvetlen előfeltételének tekinthető és emeli a „munkaerő" általános kulturáltságának, képzettségének színvonalát. A termelés követelményei nagyon közvetlenül és konkrétan jelentkeznek, az ipar és a mezőgazdaság adott, de változó munkaerőszükségletét jelentik, és kifejezik a népgazdaság igényeit és lehetőségeit a „munkaerő" általános kulturális-képzettségi, valamint szakképzettségi színvonalának emelésére. A dolgozók iskolájának művelődési anyaga, az iskola belső szerkezete és a felnőttoktatás egész rendszere a termelés igényeinek változásaira érzékeny elsősorban.

A dolgozók iskolájának folyamatosan reagálnia kell a *társadalmunk szerkezetében, a különböző rétegek életkörülményeiben, kulturális feltételeiben végbemenő változásokra,* alkalmazkodnia kell a különböző rétegekben, különböző tanulási feltételek között jelentkező tanulási igényekhez, össze kell hangolnia ezeket az igényeket a termelés igényeivel oly módon, hogy *a lehetséges ellentmondások feloldódjanak;* alkalmazkodnia kell a felgyorsult élettempóhoz és perspektivikusan a szabadidő és a termelési idő arányainak változásaihoz. Ebben az összefüggésben az iskolarendszer szerkezete és a felhasználható oktatási formák változásai jönnek számításba elsősorban.

A harmadik összefüggés, amelyet alapvetőnek tartunk, *a neveléstudományok fejlődésének nyomon követése,* az „eszmei" iskola realizálása, az elméleti eredmények rendszeres alkalmazása. Gyorsan fejlődik ki ellentmondás az iskolában alkalmazott módszerek, az ott működő nevelési (oktatási) rend, a nevelési-oktatási formák, az oktatási folyamat szervezettsége, a tananyag, a tankönyvek, és a neveléstudományok ismert és alkalmazható eredményei között.[17] Az iskola elmaradása a neveléstudományok alkalmazható eredményeitől, mindazoknak a lehetőségeknek megvalósításától, amelyeket e tudományok már a kezébe adtak, napjainkban a rendeskorúak iskolájában is krónikus feszültséget okoz.

1945-ben szinte a földreform törvénybe iktatásával egyidőben hozott rendeletet az Ideiglenes Kormány a dolgozók iskolái megalakításáról. Ezzel elkezdődött a HORTHY-rendszertől ránk maradt *kulturális csődtömeg* felszámolása. Az iskolai fenőttoktatás folyamatosan kiépülő rendszere a legégetőbb társadalmi-gazdasági-politikai szükségletek kielégítését szolgálta és évekig e szükségleteknek és lehetőségeknek megfelelően működött. (Tulajdonképpen az volt a fontos, hogy létrejött és működött!) Áttekintésünk szerint 1950 körül fokozatosan megmerevedett a dolgozók iskolája, bár közben többször átszerveződött, de az iskola „belseje" ezeket a szervezeti változásokat nem tudta követni.

[17] A pszichológia régen tudja már pl., hogy „a felnőtt nem nagy gyermek", — akkor sem, ha iskolapadban ül. (RADNAI: A felnőttoktatás módszereiről. Valóság, 1961/5.) Az első hivatalos törekvések ennek figyelembevételére csupán 1962-ben kezdődtek. A dolgozók általános iskolái új tanterveinek és tankönyveinek pszichológiai megalapozásakor vontuk le először ennek az evidens pszichológiai ismeretnek tantervi és tankönyvi konzekvenciáit.

Az oktatás körülményei, amelyek mások és nehezebbek, paradox módon erősítették a ragaszkodást a nappali iskolában bevált eljárásokhoz, módszerekhez. A nálunk kialakult, immár hagyományosnak tekinthető szemlélet szerint, *az oktatásnak a dolgozók iskolájában ugyanúgy, vagy lehetőleg ugyanúgy kell lefolynia, mint a rendeskorúak iskolájában.* Minél inkább sikerül megközelíteni a „valódi" iskolát — ti. a rendeskorúak iskoláját — (inkább eljárásait, mint ismeretszintjét), annál inkább „iskola" a dolgozók iskolája. A dolgozók iskolájában azonban nem bontakozhattak ki ezek a gyermekekre és a mindennapos tanítás lehetőségeire méretezett eljárások, módszerek, és lehetetlen a nappali követelmények teljesítése. Ilyen körülmények között a tanárok munkája sziszifuszi küzdelemmé és kikerülhetetlen kompromisszumok sorozatává vált, amely kezdettől lekötötte a délelőtti tanítás után megmaradt erőiket, és figyelmüket a megvalósíthatatlan célra összpontosította. A dolgozók iskolája esetenként igyekezett átvenni a nappali iskola változásait — hogy így lépést tartson a fejlődéssel —, de a reá vonatkozó módosítások többnyire évekkel követték a nappali iskola változásait. Tulajdonképpen ez a szemlélet: „arccal a gyermekek iskolája felé", — több mint egy évtizedre konzerválta a dolgozók iskoláit. Természetesnek tekintette, hogy a gyermekek tantervei, követelményei, tankönyvei (illetve azok zsugorított változatai) szerint folyjék a tanítás, és a legfőbb metodikai törekvés a rendeskorúaknál bevált eljárások alkalmazása legyen. (Annál is inkább, mert a két iskola — legalább is jog szerint — egyenértékű bizonyítványt ad, amelyhez egyetlen út vezet.) E szemlélet szerint tulajdonképpen nincsen lényeges különbség a padban ülő gyermek és a dolgozó ifjú vagy felnőtt között, legfeljebb az utóbbiaknál a körülmények nehezebbek, de mindkettőt a számára eddig ismeretlenre kell megtanítani. A dolgozók iskolái nem tesznek mást, mint felnőttkorban pótolják a gyermekkorban elmaradtakat.

A dolgozók iskolája nem tekintheti mintájának a rendes korúak iskoláját. Nem tagadhatjuk a két iskola hasonlóságait, sőt lényeges azonosságait sem. De amikor a dolgozók iskolája modelljéről beszélünk, a kiindulási alapokat keressük és a konstruálás folyamatát igyekszünk megtervezni — nem a rendes korúak iskolájából kell kiindulni, s belőle reprodukálni a dolgozók iskoláját, hanem a dolgozók iskolája önálló, saját alapjait kell megkeresni.[18] A dolgozók iskolája saját, lényeges és aktuális problémáinak értékelése előtt álló legnagyobb akadály talán a hagyományos modell. Ha a nappali iskolát tökéletes mintának tekintjük, akkor elzárjuk a felnőttek nevelésének, „művelésének" már bevált eljárásaihoz, formáihoz és azokhoz a megoldásokhoz vezető utat is, amelyek nem vehetők át a felnőttnevelés iskolán kívüli gyakorlatából, hanem a dolgozók iskolája körülményei között találhatók csak meg. A rosszul megválasztott modell másfajta félreértések eloszlatását is megnehezíti. Olyan nézetekre gondolunk, amely szerint a dolgozók iskolája akkor válik valóban korszerű fenőttnevelő intézménnyé, ha elszakad mindattól, ami iskolait jelent, és a korszerű ismeretnyújtás kötöttségek nélküli szabad formájává válik.

[18] Lásd: Csiki Szász Dezsőné és munkatársai: A felnőttoktatás sajátosságainak érvényesítése a dolgozók iskolája tantervének elkészítésében stb.

II.

A „bűvös kör"

A dolgozók iskolája jelenlegi állapotában — s talán lényegénél fogva is — néhány olyan feszültséget hordoz, amelyek megszüntetése vagy csupán fellazítása akut problémává vált. „Bűvös körben" mozgunk, amelyből a dolgozók iskolájában folyó munka minden napjában nagyon nehéz kitörnünk. A tanár állandó harcot vív az idővel, a tanulók „körülményeivel", amelyeket belátása szerint ítélhet objektív nehézségeknek, felületességnek, vagy tanulási szándék komolytalanságának, hiszen számára alig hozzáférhetőek, mert kívül esnek az iskola falain. A tantervi követelmények — a nappali iskolához viszonyítva korlátozott — kívánalmainak is nagyon nehezen képes eleget tenni: ha a tételes tudáshoz és a szükséges gyakorlás után kiépülő jártasságokhoz, készségekhez ragaszkodik, le kell mondjon a tantervi anyag élménnyé transzporálásáról. A tananyag skolasztikussá merevedik és elzárja az utat az érdeklődés felkeltése előtt. A tanár nem tudja a tananyagot a tanulók társadalmi és munkatevékenységében jelentkező problémákhoz kapcsolni, s le kell mondania arról, hogy a kötelező ismereteken túlmutató igényeket ébresszen a tanulókban. A tanóra, illetve a levelezők konzultációs órái, amelyek a tananyag leglényegesebb elemeinek feldolgozására is alig engednek teret, kizárják ezek lehetőségét. A zsúfolt és kényszerű tömörségében száraz, sok erőfeszítést kívánó tananyag, a feldolgozás ilyen kapkodó ütemében a tanulók számára *élvezhetetlenné* válik. Nem jut idő az ismeretek megérlelésére, leülepedésére sem. Így jelentkeznek a feszínen a dolgozók iskolájának nevelési-oktatási-képzési problémái.

A dolgozók iskolája nem olyan összetett hatású, az egyén életét oly sokoldalúan befolyásolni tudó intézmény, mint a rendeskorúak iskolája. Objektíve képtelen arra, hogy a tanulók élettevékenységének megközelítően annyi területén lépjen fel közvetlen szervezőként és éreztesse közvetlen hatását.

A dolgozók iskolájában a nevelés egyik alapproblémája abból a szembeötlő tényből fakad, hogy az iskola nem képes fő tevékenységük, a munka konkrét folyamatában alakítani a felnőttek és dolgozó ifjak magatartását. A tanulók élete döntően iskolán kívüli keretek között zajlik, ahol többé-kevésbé kialakult normák és megmerevedett magatartási sémák kötik őket, s ahol összehasonlíthatatlanul több időt töltenek, mint az iskolában.[19] Az iskolai tanulási tevékenység és a társadalmi- és munkatevékenység intenzív kontaktusa és egymáshoz való viszonyuknak a rendes korúak iskolájától eltérő sajátosságai nem jelentik egyben annak lehetőségét, hogy a dolgozók iskolája a tanulók társadalmi és munkatevékenységét közvetlenül szervezhesse.

Úgy látszik, hogy a dolgozók iskolájában a felnőttek (és a dolgozó ifjak) öntevékenységét széleskörűen kibontakoztató, közvelten tanári irányítással végbemenő nevelőmunka az *oktatás és képzés folyamatára korlátozódik*, arra — a felnőtt egész életéhez viszonyítva aránylag szűk — tevékenységi körre, amely a szervezett tanulás kereteit tölti ki. A tevékenység szervezésének jelentősen lecsökkent szerepét az intellektuális és emócionális természetű hatások körének megnövelésével és intenzitásuk felfokozásával kell ellensúlyozni. Tulajdonképpen a tana-

[19] Lásd: Első Országos Felnőttoktatási Konferencia. Kiadja a Pedagógusok Szakszervezete. Táncsics 1965. A nevelési-oktatási folyamat alapproblémái a dolgzók iskoláiban c. referátum.

nyag és annak elsajátítási folyamata (pontosabban: az oktatási-képzési folyamat) a személyiségformálás döntő eszköze, amely azonban megfelelő tartalommal és megfelelő felépítéssel alkalmas lehet a tanulók viszonylag teljes emberi magatartásának formálására, mert ha nem is a tevékenység közvetlen irányításának erejével, de hatást gyakorolhat a felnőttek iskolán kívüli életének minden területére.[20]

Hangsúlyozni szeretnénk a tanulási tevékenység megszervezésének, felépítésnek fontosságát az iskolai hatásmechanizmusban. A tanulási tevékenység, amely az iskolába járó felnőtt életritmusát is áthangolja és iskolán kívüli életének bizonyos átszervezését is jelenti, a benne kialakult eljárások, cselekvési és magatartási formák átvitelével fejlesztheti a tanulók társadalmi és munkatevékenységét is.[21]

De az oktatás-képzés (más aspektusából: tanítás-tanulás) folyamatának megszervezése és irányítása — ha szabad így kifejezni: kézben tartása — nem olyan egyértelmű itt, mint a nappali iskolában. E folyamat otthoni szakasza éppen olyan jelentős ugyanis, és terjedelmében sokkal nagyobb, mint annak iskolai szakasza. A tantervileg előírt jártasság-készség rendszer kiépítéséhez szükséges gyakoroltatási idő pl. nem áll az iskola rendelkezésére. A gyakorlás nagyobb részét — levelező tagozaton a gyakorlás egészét — a tanulónak önállóan kell elvégeznie. Az otthoni tanítási-tanulási szakasz megszervezésére az iskola igen nagy erőfeszítéseket tehet, és mégis aligha lehet ura minden olyan tényezőnek, amely ezt befolyásolja. Következésképpen: *az iskolának az oktatás-képzés folyamatát, általa nagyobb részt befolyásolhatatlan körülmények között, időben és térben távol is fel kell tudni építenie, meg kell oldania a tanulás „távirányítását". Úgy gondoljuk, ez képezi a dolgozók iskolája legfőbb didaktikai specialitását és egyben egyelőre még megoldatlan didaktikai problémáját.*

A tanulás otthoni szakaszában jelentkezik az *idő-probléma*. Nem túlozzuk el talán jelentőségét, ha a tanulást befolyásoló legfontosabb külső tényezők között tartjuk számon. A dolgozók iskolájának tanulója összehasonlíthatatlanul kevesebb időt fordíthat tanulásra, mint a rendes korúak iskolájába járó gyermek és ifjú. Idejét és energiáit meg kell osztania a munka, a tanulás, a család és egyéb kötelezettségek között. Az otthoni tanulás — a munka, az iskolában töltött idő, az alvás, a családi és egyéb feladatok elvégzése után fennmaradt — *szabadidőre* korlátozódik és heti elosztása igen egyenetlen. A vizsgák előtt kivehető szabadság megnöveli az otthoni tanulásra fordítható időkeretet, de nem teszi folyamatosabbá a tanulást. A tanulásra fordítható időegység (naponta és hetente) igen sok tényező függvénye és alig határolható körül pontosan. A mindennapi élet előre nem látható apróbb-nagyobb eseményei, bizonyos, időszakonként jelentkező munkahelyi követelmények (pl. túlóra) jelentősen befolyásolják az otthoni tanulás tervezhetőségét, a tanulási idő elosztását és a tanulás ütemezését stb. Az iskolának ilyen körülmények között kell szerveznie és irányítani az otthoni tanulást. Az eredményes iskolai (tanórai) munkának feltétele az otthoni tanulás folyamatossága, még a levelező tagozaton is.

A művelődési szokások kialakítása

A dolgozók iskolája célrendszere magába foglalja azt az igényt, hogy az iskola a tanulókat készítse fel a *továbbművelődésre*. Ez a célkitűzés a dolgozók

[20] U. o.

[21] Lásd: Az iskolarendszerű felnőttnevelés elméleti és gyakorlati alapjai stb.

iskolája alapvető funkcióját fejezi ki.[22] Ha nem törekszünk legalább viszonylag teljes értékű megvalósítására, nem egyszerűen egy elméletileg előírt követelmény teljesítéséről mondunk le, hanem az iskolát magát degradáljuk. Úgy véljük, a nevelési-oktatási-képzési folyamat előbb vázolt problémái vilgossá tették, hogy e cél elérése milyen nehézségekbe ütközik, s hogy mennyire függvénye a vázolt problémák megoldásának.

A dolgozók iskolájának hozzá kell segítenie tanulóit olyan életmód kialakításához, amelynek természetes és szükséges része az ismeretek folyamatos gyarapítása, a kultúra tudatos „használata". Azok a rétegek, amelyeket a dolgozók iskolája hatása alá kell vonnunk, csak általa juthatnak el az iskolán kívüli művelődés alapformáihoz, illetve haladhatnak tovább az alapformáktól a magasabb formák felé. Az alapfokú és az ún. középfokú műveltségnek az a köre, amelyet a dolgozók általános és középiskolái nyújtanak, nélkülözhetetlenek a művelődés iskolán kívüli (és iskolán túli) magasabb formáinak elfogadásához. Meghatározott általános ismeretek és jól körülhatárolható általános jártasság- és készség-rendszer birtoklása előfeltétele a hatékony népművelésnek.

Azok az alapok, amelyeket a dolgozók iskolája a művelődés folytatásához eddig nyújtani tud, elég általánosak és indirekt hatásúak, nem — vagy a személyiség lehetőségeihez képest is — korlátozott irányokba építik ki a *művelődés „sztereotípiáit"*.*

A művelődési tevékenység sémáinak kialakítása együtt jár az iskolai tananyag hagyományos ismeretköreinek átrendezésével, új ismeretkörök bevezetésével. Ilyen pl. a film, a televízió, a rádió, a képzőművészetek és a zene tudatos és értő élvezetére, „használatára" való nevelés. Itt nemcsak speciális iskolai tevékenységi formákra, hanem speciális ismeretekre is szükség lesz.

A „művelődési sztereotípiák" kialakításának igénye inspirálja azokat az új törekvéseket, amelyek a kötött tantervi keretek között helyet kívánnak biztosítani az egyéni érdeklődés és hajlamok bizonyos fokú érvényesülésének. Szükségesnek tartják a kötelező ismeretek mellé fakultatív és választhatóan kötelező ismeretkörök bevezetését; inspirálja továbbá azokat a javaslatokat, amelyek a tanítási időn belül tantervileg előírt, de a hagyományos tanórai keretek közé nem illeszthető ismeretközlő és tevékenységi formák megszervezését — pl. előadássorozatok, laboratóriumi munka, irodalmi színpad, zenehallgatás stb. beiktatását szorgalmazzák; inspirálják azokat a törekvéseket is, amelyek a tanítási óra szerkezetében és vezetésében speciális, az iskolai oktatásra általában nem jellemző metodikai elemek beiktatásával merész formabontást hajtanak végre . . . , esetenként pl. szabad vita, kötetlen beszélgetés, irodalmi színpad, élménybeszámoló stb. foglalja el a tanóra valamelyik mozzanatát; végül keresik annak lehetőségét is, hogy az iskola tanítási időn kívül szervezzen tantervileg előírt és tanmenetbe iktatott tevékenységi formákat, amelyek szervesen illeszkednek a tanítás-tanulás folyamatába: pl. film-sorozatokat, tárlat- és múzeum-látogatásokat, üzemlátogatást, bírósági tárgyalás végighallgatását stb. . .

Egyrészt tehát arról van szó, hogy az iskola a tankönyvekbe foglalt művelődési anyagon kívül más hatásmechanizmusokat is szervezzen, amelyek kontaktust teremtenek a tanulók élettevékenységének iskolán kívüli területeivel. Más-

[22] Lásd: Uo. (a dolgozók iskolája céljáról és funkciójáról,) valamint Csiki Szász Dezsőné és munkatársai: A felnőttoktatás sajátosságainak érvényesítése stb. . .

* „A művelődési sztereotípia" kifejezést találónak érezzük, bár korántsem pontos, inkább szimbolikus tartalmú és olyan analógiákat tesz lehetővé, amelyek az általunk körülírt didaktikai feladat lényegére utalnak.

részt arról, hogy a rendelkezésünkre álló időkeretek kitágítása nélkül, a heti tanítási napok számának növelése nélkül (legfeljebb az évi összóraszám kismérvű emelésével), tehát nyilván a tananyag újraválogatásával, átrendezésével, a tanítás-tanulás iskolai szakaszában végrehajtott strukturális változtatásokkal, megfelelő tankönyvekkel és tanítási segédletekkel, az audio-vizuális eszközök nagymérvű alkalmazásával, új metodika bevezetésével időt és helyet biztosítunk a felsorolt nem-iskolai eljárásoknak és formáknak.

A nevelési-oktatási folyamat átalakítása

A dolgozók iskolája fejlesztésének *fő iránya*, véleményünk szerint, a *nevelési-oktatási (tanítási-tanulási) folyamat egészének átalakítása lesz*, amelynek során a nem-iskolai formák és eljárások a nevelési-oktatási folyamat szerves részévé válhatnak. A nevelési-oktatási folyamat reformjával érhetjük el az iskola hatásának megnövekedését a tanulók iskolán kívüli élettevékenységére, és a tanítás-tanulás otthoni szakaszának „tájirányítását" is.

Ezek, a dolgozók iskolájában speciálisan jelentkező nevelés-elméleti és didaktikai problémák beleilleszkednek az iskolai nevelési-oktatási-képzési folyamat átalakításának (korszerűsítésének) általános tendenciájába, amely egyaránt vonatkozik a rendes korúak és a dolgozók iskolájára. Talán nem tévedünk, ha e tendencia lényegét a *tanulói aktivitás és önállóság* kibontakoztatásában látjuk. A tanuló (a nevelt) a nevelés (oktatás-képzés) cselekvő részesévé — meghatározott értelemben kezdeményező részesévé is, nemcsak tárgyává, hanem alanyává is — kell váljon. Úgy gondoljuk, hogy ma már nemcsak az elméletben jelentkező tendenciáról van szó, hanem e tendencia érvényesítésének szükségességéről is a nevelési-oktatási-képzési folyamat iskolai valóságában.

Az aktivitás és önállóság-probléma *didaktikailag* az oktatás-képzés hagyományos (tulajdonképpen több évszázados) sémájáig nyúlik vissza. Az oktatás HERBART által korszerűsített sémája korlátok közé szorítja a tanulási tevékenységet. Nem bocsátkozhatunk e hagyománnyá merevedett oktatási folyamat jellemzésébe és bírálatába, Megkockáztatjuk azonban azt a kijelentést, hogy *iskoláink működő oktatási-képzési folyamata, bár átalakuláson megy keresztül és sok új elemmel gazdagodott, lényegében még nem különbözik ettől a sémától, legfeljebb eklektikussá vált.*

Tagadhatatlanok e séma eredményei, jó oldalai és egyoldalú képzési előnyei. Az általános tanári gyakorlat azonban eddig sohasem volt képes ezeket az előnyöket általánosan érvényesíteni.

Az átalakítási tendencia a hagyományos oktatási séma kritkiájából indul ki és a *tanítás-tanulás pszichológiailag valóságosabb sémájának felépítését tűzi ki célul.* Az oktatógépek és a programozási folyamatok kialakulása döntő fontosságú volt a tanulás-tanítás átrendezésében, elméleti és gyakorlati következményei ma szinte még felmérhetetlenek. A *programozás jelentősége talán azért nagyobb, mint az oktatógépek és a gépnélküli programok alkalmazása az oktatásban, mert olyan oktatási sémákat „talált fel" és terjesztett el, amelyek pontosabb és a tanítás-tanulás valóságát jobban követő modelljei lehetnek az iskolai oktatás sémájának*, és nagyon fontos új szempontokat adnak a didaktikai kutatásoknak.[23] Olyan új oktatási-képzési folyamat van kialakulóban tehát, amely a tanulást nem korlátozza az előregyártott gondolatrendszerek passzív befogadására és passzív reprodu-

[23] A programozott tanításról szóló irodalomból elsősorban DR. KISS ÁRPÁD: A programozott tanítás és a tanítógép c. tanulmányára hivatkozunk. Magyar Pedagógia 1964/1. sz.

kálására, hanem az ismeretek (készségek) elsajátításának és alkalmazásának *alkotó* folyamatát indítja meg.[24]

Azok a feszültségek, amelyeket a dolgozók iskolája ma még hordoz, elsősorban a nevelési-oktatási folyamat feszültségei. Feloldásukkal a dolgozók iskolája kiléphet a „bűvös körből" és a rendes korúak iskolájával egyenrangú felnőttnevelési intézménnyé válhat. Úgy véljük, hogy azok a kérdések, amelyek a rendes korúak iskolája és a dolgozók iskolája *egyenértékűsége* körül kristályosodtak ki,[25] a nevelési-oktatási folyamat átalakításával — legalábbis elméletileg — sokat veszítenek majd élességükből.

Az oktatási folyamat átszervezésén keresztül juthatunk el az otthoni tanulási idő körül kikristályosodó problémák — legalább viszonylagos — megoldásához is: a megoldást egyrészt az otthoni tanulást szabályozó eljárások és tanulási segédletek, (tankönyvek stb.) másrészt az iskolai munka hatékonyságának jelentős növekedése (valóban rövidebb idő alatt, valóban többet lehet elsajátítani), harmadrészt az önálló tanulás készségeinek kialakulása fogja jelenteni. Különösen ez utóbbi az iskolai oktatási folyamat jelenlegi korlátai között nem reális célkitűzés.

A tanítási-tanulási folyamat átalakítása a dolgozók általános iskoláinak új tanterveivel és tankönyveivel[26] elkezdődött. Több sikeres kezdeményezés tanúskodik arról is, hogy a nem-iskolai formákat az iskola szerves részévé lehet tenni. A kísérletek megindultak — és néhány helyen kialakulóban vannak az otthoni tanulás megszervezésének és irányításának módszerei is. Szükség lenne azonban arra, hogy a kísérletek alkalmazható eredményeit rögtön intézményesítsük és a kutatásokat nagyobb apparátussal, gyorsabb ütemben végezzük.

III.

A felnőttoktatás jövőjéről[27]

A dolgozók iskolája történelmi igazságot szolgáltató funkciója közismert és nem szorul bővebb magyarázatra. A dolgozók iskolái 1945 óta társadalmunk azon rétegei számára jelentenek perspektívát, amelyek a HORTHY-rendszerben nem jutottak iskolába.

A közvéleményben a dolgozók iskoláját az *ideiglenesség hangulata* veszi körül. Bár, különösen az utóbbi években, tömegesen áramlanak a fiatalabbak

[24] Az aktivitásról szóló irodalomból SZOKOLSZKY ISTVÁN: Az oktatás módszereiről. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1964. Akadémiai Kiadó Bp. 1965. 105—130. p., SZOKOLSZKY ISTVÁN: A tanulói önállóságot fokozó munkaformák rendszere az oktatási folyamatban. Köznevelés 1966/7. sz. Melléklet. DANILOV M. A.: A tanulók önállóságra és alkotó tevékenységre nevelése az oktatás folyamán. Szovjetszkaja Ped. 1961. 8. sz. OPK. Dok. 15.262. Nagy Sándor: Az oktatás szervezésének és módszereinek jelenkori problematikája. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1958. Akadémiai Kiadó Bp. 153—205. — tanulmányokra hivatkozunk.

[25] A szóban lévő feszültségek egyikét a dolgozók és a rendes korúak iskolája egyenértékűségének problémái jelentik. Valóban csupán „de iure" egyenértékű a dolgozók iskolája a rendes korúak iskolájával — s „de facto" nem? Miben azonos és miben különbözik a két iskolatípus követelményrendszere egymástól? Egyáltalán — ha azonos bizonyítványt nyújtanak, lehet-e eltérés követelményrendszerükben? Hogyan kell és lehet növelni a dolgozók iskolája hatékonyságát? stb. . . Az egyenértékűség-problémát nem emeltük ki külön problémaként, de több helyen beleütközünk, néhány vonatkozását érintenünk kellett. Az egyenértékűség-probléma kifejtése önálló tanulmányt igényelne.

[26] A dolgozók ált. iskolája tantervi reformjának irányelvei. Vitaanyag (Kézirat) 1963. Tankönyvkiadó 1963. Valamint Tanterv és Utasítás a dolgozók általános iskolája számára. Tankönyvkiadó 1966.

[27] Ez a fejezet rövid foglalata a szerzőknek a Valóság. 1967. 3. számában megjelent tanulmányának. (Az iskolarendszerű felnőttoktatás jelene és várható perspektívái.)

és az egészen fiatalok a dolgozók iskolájába, és egyre erőteljesebben érzékelhető, hogy ez az iskolatípus az átmeneti társadalomban még meglévő, sőt folyamatosan újratermelődő szociális és műveltségi egyenlőtlenségek egalizálásának is egyik lényeges eszköze, úgy tűnik, hogy olyan kultúrpolitikai funkciókat teljesít, amelyek egyre inkább túlélik magukat, és érvényességük rövid távon megszűnik. Első megközelítésben a dolgozók iskolája hatóköre kultúrpolitikai funkcióinak teljesítésével egyenes arányban szűkebbé válik.

Mindenekelőtt meg kell állapítanunk, hogy a dolgozók iskolája még korántsem fejezte be „történelmi igazságot szolgáltató" funkcióját. Ugyanakkor kialakultak új kutúrpolitikai funkciói is.

A legutóbbi népszámlálás (1960) adatai szerint a 15—39 életévig terjedő össznépesség 51,1%-a nem rendelkezett a nyolc általános vagy ezzel egyenértékű (pl. polgári) iskolai végzettséggel. Ebből a mintegy 1.800.000 főből az 1963/64 tanév befejezéséig összesen 131.463 fő végezte el a dolgozók általános iskoláját. Tehát 1964 júniusáig több mint 1.600.000-en *nem* szereztek általános iskolai végzettséget. Ezeket az adatokat természetesen módosítja az a tény, hogy a rendes korúak általános iskolájából ez a kategória — bár csökkenő tendenciával — ma még újratermelődik: az 1960/61. tanév és az 1963/64. tanév közötti időben összesen kb. 204.591 volt azoknak a tanulóknak a száma, akik a rendes korúak általános iskoláját 8 tanév alatt nem végezték el.[28] Másrészt 1960 óta a 40. életévüket betöltött dolgozók — bár kiléptek a népszámlálás által megállapított határok közül — jelentős részükben iskolai végzettség nélkül maradtak.

Az érdeklődés a dolgozók általános iskolája iránt 1964 óta csökkenő tendenciájú: míg a létszámnövekedés 1957/58-tól 1963/64-ig állandó volt: 16.114-ről 116.670-re szaporodott a beiratkozók száma, addig az 1964/65. tanévre 92.691-en, az 1965/66 tanévre már csak 61.439-en iratkoztak be.[29] (Ez a szám az 1966/67. tanévre történő beiratkozásoknál tovább csökkent.)

Más oldalról kitűnik, hogy általános iskolai képzettség szempontjából az ipari vidékeken jobb a helyzet, mint a kimondottan mezőgazdasági területeken. Úgy látszik, hogy a legnehezebben mozdítható rétegek a termelőszövetkezetek, állami gazdaságok dolgozói és a bejáró munkások; más felosztásban a nők iparban és mezőgazdaságban dolgozó rétegei.

Minden bizonnyal a megoldás útját egyengetné olyan rugalmas és differenciált iskolarendszer kiépítése, amely az eddiginél pontosabban alkalmazkodik a dolgozók tanulási lehetőségeihez és figyelembe veszi az iskolán kívül maradt rétegek életkörülményeit. A dolgozók általános iskolájának most megvalósuló reformja komolyan közelít az ilyen elképzelésekhez. A reformban, mint ismeretes, a tantervek és tankönyvek reformjáról van elsősorban szó[30] (s ez megnövelheti az iskola vonzerejét), de a reform során már eddig is eredményes lépések történtek az oktatási típusok gazdagítására, differenciálására. Az egyik legdöntőbb lépés az általános képzés és a szakmai képzés összekapcsolása lehetőségének biztosítása a dolgozók általános iskolájában.[31]

[28] A statisztikai adatokat a Művelődésügyi Minisztérium Tervfőosztály Statisztikai Osztálya Statisztikai Tájékoztatója alapján összesítettük. Alsófokú oktatás 1964/65. 123—132. l. A népszámlálás adatait lásd: Demográfiai Adatok V. kötet. Közp. Statisztikai Hivatal 1962. 82. l.

[29] Statisztikai Tájékoztató. Alsófokú Oktatás 1964/65. 123. l. Az 1965/66. tanévre vonatkozó adatok: Művelődésügyi Minisztérium Tervfőosztály Statisztikai Osztálya, Statisztikai Tájékoztatója. 1965/66. Alsófokú Oktatás 105. l.

[30] Lásd: A dolgozók általános iskolája tantervi reformjának irányelvei 1963. Valamint: Tanterv és Utasítás a dolg. ált. iskolái számára.

[31] Bővebben: Csoma Gyula: Igen és nem az általános és szakmai képzés összekapcsolására a dolgozók általános iskolája tantervének országos vitáján. Népművelés 1964/6. 6—7. l.

Nem hisszük, hogy reális kultúrpolitikai cél lehetne az általános iskolán kívül rekedt milliós tömegeket teljes egészében általános iskolai végzettséghez juttatni (amellett, hogy az általános iskola elvégzésének lehetőségét minden állampolgár számára biztosítani kell). Sokkal reálisabb és a szocializmus igényeiből fakadó célkitűzés e tömegeket egy különleges, rendszeres oktatási-képzési folyamaton végigvezetni. Ismerjük a lengyelek ún. rövidített általános iskolai tanfolyamait. E tanfolyamok rendszere az életkori szelekció alapján megkettőzi az iskolarendszert és a 35 éven felüli dolgozók számára lényegesen könnyített lehetőséget nyújt az általános iskolai végzettséget megközelítő képzettség megszerzésére. Az ilyen úton szerzett végzettség *munkajogi* szempontból egyenértékű az általános iskolái végzettséggel. A *magasabb tanulmányokat* viszont könnyen kapcsolható, egyszerű különbözeti vizsgalehetőség biztosítja. Elképzelhetőnek tartjuk, hogy a dolgozók általános iskolája teljesértékű és többféle oktatási típussal rendelkező rendszere mellett, lengyel példára a „nem teljesértékű" iskola rendszerét hazánkban is kiépíthetjük.[32]

A *dolgozók középiskoláján* (gimnáziumok és technikumok) a magyar társadalom nagy átrétegeződésének utolsó hullámai vonulnak át. Állandóan csökken azoknak a korosztályoknak aránya, akik 1945 előtt, illetve a felszabadulást követő évtizedben voltak középiskolás-korúak és képzettségi hiányaikat most akarják pótolni.[33—35]

A dolgozók középiskoláinak még hosszabb ideig feladata lesz az iparban és a mezőgazdaságban középszintű beosztásban dolgozó, középfokú végzettséggel nem rendelkező szakemberek képzése, általános műveltséghez és középfokú szakműveltséghez való juttatása. Ez minden bizonnyal azt is jelenti, hogy a népgazdaság középszintű szakemberszükségletének tervszerű és folyamatos kielégítése még nagy mértékben érinti a 30 éven felüli korosztályokat. Timár János elemzése szerint a népgazdaság középfokú technikusi szakmunkaerő szükségletét elsősorban „a gyakorlott és tapasztalt felnőttek esti-levelező oktatásával kell fedezni.[36]

Az Országgyűlés 1965 novemberi ülésén[37] ismertté vált, hogy a dolgozók középiskolai reformjának célja elsősorban az ipari tanulók középiskolai tovább-

[32] Bővebben: Gellért László: A felnőttek egyszerűsített (rövidített) vizsgájáról. Köznevelés 1965/5 1890—190. l.

[33] Az életkor szerinti megoszlását feltüntető adatok szerint az 1964/65. tanévben a 30 éven aluliak (15—29 évesek) száma 123 661, a 30 éven felüliek (30—40 évesek és 40-nél idősebbek) száma 62 477 volt. A különbség a 30 éven aluliak javára 61 184 fő. Megjegyezzük, hogy a 30 éven felüliek között 12 793-an voltak idősebbek 40 évesnél. Az 1964/65. tanévre beiratkozott első osztályosoknak csupán nem egészen egyharmada 30 éven felüli (17 826 fő) és mindössze 3098-an 40 éven felüliek. Ezek az adatok generálisak, nem mutatják a gimnázium és a különböző típusú technikumok közötti különbségeket. A gimnáziumban a fiatalodás mértéke jóval nagyobb, mint a technikumokban. Számadatok híján csupán az általános tapasztalatokra hivatkozva állítjuk, hogy a gimnáziumokban a 15—18 évesek beáramlása erős ütemben növekszik, a zöm a 15—25 éves korosztályokból verbuválódik. (Egyes gimnáziumokban a 30 éven felüliek részesedése mindössze 5—10%)

[34] MM. Tervfőosztály, Statisztikai Osztály. Középfokú Oktatási Statisztikai Tájékoztató 1964/65. 184. l. alapján összesített adatok.

[35] Vékás János felmérései szerint a Budapest, II. Jurányi utcai Dolgozók Önálló Gimnáziumában az 1964/65 tanévben az esti tagozatra beiratkozott hallgatók 5%-a, a levelező tagozatra beirakozott hallgatók 21%-a 30 éven felüli. Vékás János: Gimnáziumi felnőttoktatásunk néhány problémája. Kéziratban. (A szerző engedélyével.)

[36] Dr. Timár János: A társadalmi-gazdasági haladás és oktatási rendszerünk fejlődése. Pedagógusok Szakszervezete kiadása, 1964. (Rotaprint).

[37] Cseterki Lajos: Az iskola — szocialista társadalmunk hű tükörképe. Köznevelés 1965/23. sz.

képzésének megoldása lesz. A dolgozók szakközépiskolája (mint új iskolatípus) és a dolgozók gimnáziuma tehát új távlatokat nyer.

A dolgozók középiskolája tanulóinak fiatalodása rairányítja figyelmünket egy olyan funkció megjelenésére is, mely a dolgozók középiskoláját a múlt társadalmi egyenlőtlenségeit új társadalmi körülmények között egalizálni tudó intézményből egyre inkább a jelen társadalmi-művelődési problémái megoldásának eszközévé teszi.[38]

A nappali középiskolán kívül maradt, vagy onnét lemorzsolódó fiatalok útja a középiskolai végzettséghez a dolgozók középiskoláján át vezet.

A nappali középiskolán kívül maradt vagy onnét lemorzsolódó tanulók elég széles rétegét a szociálisan, illteve a művelődés feltételei és motívumai tekintetében hátrányos helyzetben levő, döntően fizikai dolgozók gyermekei alkotják. Másrészt szerepet kap a dolgozók középiskolája a korai pályaválasztási kényszerből fakadó, esetleg nagyon korán jelentkező *pályaváltoztatási* igények kielégítésében. Harmadrészt, de az előző két kört bizonyos terjedelemben metszve, azoknak a fiataloknak köre kerül a dolgozók középiskolájának vonzásába, akik a serdülőkor labilitását idejében stabilizálni nem tudó családi és iskolai nevelés hibájából nem folytatták tanulmányaikat a nappali középiskolában, illetve onnét kimaradtak.

A dolgozók középiskolája tehát *rehabilitációs folyamatot* is épít a társadalmunkban még meglévő szociális és művelődési egyenlőtlenségek, a korai pályaválasztás, illetve a pubertáskor zavarai miatt abbamaradt, illetve megszakadt iskolai tanulás következtében személyiségükben megkárosodottak számára. Intézményes — bár az iskoláztatási szabályok meglévő korlátai között nem minden tekintetben szabad — lehetőséget biztosít arra, hogy a rehabilitáció társadalmi méretű legyen.

Nyílvánvaló, hogy a dolgozók iskolája különböző fokon és bizonyára változó terjedelemben beláthatatlan ideig a népgazdasági igények kielégítésének is egyik tényezője marad. S mindaddig, amíg a társadalom szociális és művelődési egyenlőtlenségeket, ellentmondásokat hordoz, s mindaddig, amíg a rendes korúak iskoláinak rendszere átveszi és visszatükrözi ezeket az ellentmondásokat, a dolgozók iskolájának nélkülözhetelen funkciói vannak.

A távoli perspektívák felvázolására aligha vállalkozhatunk. A dolgozók iskolája bizonyára több változáson megy majd át, s helye és szerepe a felnőttnevelés rendszerében többször fog módosulni, amíg maradéktalanul be nem tölti hivatását. A felnőttnevelés társadalmi perspektíváinak ismeretében arra következtetünk, hogy helyét iskolai jellegű, szakmai és általánosan képző továbbképzési formák veszik majd át, amelyek a nappali iskola teljes rendszerének elvégzése után nyújtanak kiegészítő általános és szakmai műveltséget és a permanens művelődés-képzés zártabb kereteit biztosítják; — annál is inkább, mert a társadalmi és termelési feladatok követelményei mindig gyorsabb ütemben nőnek, hogysem az iskola, amelynek feladata e követelmények teljesítésére előkészíteni a felnövekvő nemzedékeket, ezt a fejlődést követni tudja. Az iskolai előkészítés szintjei és a társadalmi-termelési követelmények feszültsége szinte a nappali iskola befejezése pillanatában kibontakozik már.[39] Feltételezhetjük, hogy az iskolai jellegű továbbképzési formákra a munkatevékenység és a hozzártatozó

[38] E gondolataink alapját Gazsó Ferenc—Várhelyi György: A művelődési egyenlőtlenség és az iskola c. tanulmánya képezi. Valóság 1965/12.

[39] Lásd: A. V. Darinszkij: A felnőttek általános műveltségének fejlesztés lehetőségei. (Szovjetszkaja Pedagógika 1966/2. Fordítás Népműv. Int. Dok. D. 180 82/b.)

ismeretek nagyfokú specializálódása és „beszűkülése", illetve ennek ellentéteként az emberi tevékenység többrétű kibontakoztatásának lehetősége, másrészt az emberiség ismeretkészletének rohanó ütemű gyarapodása és átalakulása, valamint a „két kultúra" egymástól való távolságának viszonylagos növekedése következtében — a munkaidő és szabadidő arányának, a szabadidő javára történő döntő eltolódása után, — minden bizonnyal szükség lesz majd.

Дюла Чома и *Ласло Геллерт*

СОВРЕМЕННОСТЬ И ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ

Авторы считают воспитание взрослых такой деятельностью, которая обеспечивает перманентное приспособление взрослых поколений к изменяющимся требованиям общества, которая приводит к равновесию между человеком и быстро изменяющимся миром. У воспитания взрослых нет такой всеохватывающей структуры, как у воспитания детей и юношества, однако важное место занимают в ней общая и средняя школы трудящихся, о которых и идёт ниже речь.

По сравнению с обыкновенными школами эти школы должны быть более мобильными, они должны быстро приспособляться к новым условиям, к изменяющейся обстановке в производстве, к обстоятельствам жизни учеников, к целям их учебы, к развитию педагогической науки. Педагогия школы трудящихся до сих пор считала, однако, идеалом как можно более близкое приближение к обыкновенной школе. Она не обращала внимания не другую мотивировку учеников, на тот факт, что она менее способна непосредственно управлять протекающей в основном дома самостоятельной учебой, на то, что трудящиеся могут отвести на занятия меньше времени. Авторы считают, что школы трудящихся выполнили свою роль, предоставляя возможность учиться тем, кто не по своей вине не мог добиться образования. Несмотря на это, они еще долгое время необходимы. Они должны разработать такую новую педагогику, в которой в большей мере проявляется активность и самостоятельность учеников, быстро применяются новые методы и приемы и более тесно связаны общее и специальное образование. Только такая школа может привлечь взрослых, может достичь того, чтобы потребность самообразования стала постоянной и дает возможность своим ученикам усвоение методов и средств самообразования.

Csoma, Gyula — Gellért, László

UP-TO-DATENESS AND ADULT EDUCATION

In the authors' opinion adult education is an established activity, ensuring permanent adaptation of adult generations to the changing requirements of society, and creating a state of equilibrium between man and the rapidly developing world. The education of adults lacks the comprehensive structure of that the children and adolescents, yet, as essential factors it ncludes the primary and secondary schools of workers treated in this paper. As compared with schools for children, these types have to be more versatile, promptly adapting themselves to new circumstances, to the changing conditions of production and students'living conditions, further to the educational objectives of these latter, as well as to the development of pedagogics. However, the pedagogical tendency of schools for workers consisted so far in approaching as much as possible the schools of normal aged pupils, irrespective of the dissimilar motivations of the students, or of the fact that schools for adults are less able to directly control the learning process taking place mostly at home, and of the shorter time available for learning. In the authors'opinion the schools for workers have accomplished the task of doing justice to those who, through no fault of their own, have failed to obtain school degrees, still these schools will be needed for a long time also in the future. They should, however, develop a new pedagogical system where the activity and independence of the students assert themeselves to a greater extent, where new methods and techniques are promptly applied, and where a closer unity of general and special training exists. Only schools of this kind will attract the adults, and will make permanent the demand of self-education, permitting the students to acquire the ways and means of culture.

MIHÁLY OTTÓ

A GYÓGYPEDAGÓGIA[1] MINT TUDOMÁNY

— A GYÓGYPEDAGÓGIA NÉHÁNY TUDOMÁNYELMÉLETI PROBLÉMÁJA —

Századunk egyik jellegzetes vonása a tudományok fejlődésének egyre gyorsuló üteme, új tudományágak, tudományok és tudományegyüttesek kialakulása, a „tudományfa" gyors és kusza növekedése. A tudományok bonyolult differenciálódási-integrálódási folyamatai, a tudományok jelentőségének növekedése szükségszerűen vezetett el a tudományelméleti kutatások megélénküléséhez. A tudományelméleti fogalmak, tudományosztályozási alapelvek kidolgozása, a tudományok fejlődését determináló tényezők komplex elemzése a filozófiai tudományok előtt álló, ma még csak részben megoldott feladat.[2] Ez az egyre szélesedő „tudomány-folyam" azonban igen „öntudatos" elemekből áll. Minden tudomány a maga létét és önálló létét kívánja igazolni, s mindent elkövet jelentőségének kiemelése és bizonyítása érdekében. Ma, amikor egyes adatok közel kétezer tudományág létezéséről adnak hírt, természetesnek kell tartanunk a szaktudományok azon — egyre karakterisztikusabban jelentkező — törekvését, hogy tisztázzák helyüket „a dolgok és dolgok ismeretének egyetemes összefüggésében".[3] A szaktudományok tudományelméleti kérdéseinek tisztázására irányuló törekvéseket természetesen nem valamiféle „rend a lelke mindennek" elv vezérli. Ellenkezőleg. Az a felismerés, hogy a tudományelméleti koncepció szoros összefüggésben van a tudomány par excellence tartalmi kérdéseivel és bizonyos vonatkozásban a tudomány fejlődését is determinálja. A tudományelméleti kérdések kutatásának jelentősége könnyen belátható, ha figyelembe vesszük azon összefüggést, amely a tudományelméleti koncepció és a tudományos-kutatási gyakorlat fejlődése között áll fenn. Az egyes tudományok fejlődése ugyanis meggyőzően bizonyítja, hogy *bármely tudomány fejlődését* (a tudományos kutatás irányát, tartalmát, módszereit és végeredményben a teljes tudományos gyakorlatot) — más tényezők

[1] A „gyógyító-nevelés", ill. „gyógypedagógia", „gyógyítóneveléstudomány" elnevezések használatával — a dolgozatban csak érintett — különböző megfontolások alapján nem értünk egyet. E helyett a fogyatékos gyermekek nevelése, illetve a nevelés törvényszerűségeit feltáró tudományok megjelölésére — a felvethető ellenérvek ellenére is — a „külön-nevelés" vagy „speciális-nevelés", illetve „külön-pedagógia" vagy „speciális-pedagógia". elnevezéseket tartjuk helyesnek. Dolgozatunkban azonban, mivel a gyógyító nevelés koncepciójának képviselői által kifejtett egyes tudományelméleti nézeteket vesszük vizsgálat alá — az egyszerűség kedvéért — magunk is használjuk a magyar szakirodalomban hagyományos elnevezéseket. A *gyógypedagógia* fogalma alatt — saját megfogalmazásainkban — mindig az ezen gyermekek nevelésének törvényszerűségeit kutató *neveléstudományi* ágakat értjük.

[2] Lásd erre vonatkozólag — többek között — Farkas János: A tudomány rendszerezésének problémái című (Magyar Tudomány 1965. 1. sz.) és Tamás György: A mozgásforma elve a tudományok osztályozásában című (Pedagógiai Szemle 1966. 9. sz.) összefoglaló jellegű cikkét.

[3] Engels: Anti Dühring MEM 20. köt. Kossuth. Budapest 1963. 26. o.

mellett — *a tudomány tárgyáról, jellegéről, céljáról és a tudományok rendszerében elfoglalt helyéről kialakított koncepció is determinálja.* Tervszerű tudományfejlesztés, tudománytervezés megalapozott, jól átgondolt tudományelméleti koncepciók nélkül elképzelhetetlen.

A társadalomtudományok esetében a tudományelméleti kutatások jelentőségét csak fokozza az a tény, hogy a tudományok mibenlétére, tárgyára, feladataira stb. vonatkozó elképzelések világnézeti-ideológiai vonatkozásokkal telítetten jelennek meg.[4] A burzsoá és marxista társadalomtudomány között — amint erre V. Kelle és M. Kovalzon is rámutat — „...nemcsak abban vannak nézeteltérések, hogy *miképpen* osztályozzuk a társadalomtudományokat, hanem abban is, hogy *mit* osztályozunk."[5] A konkrét társadalomtudományok esetében — amelyek közé a pedagógia is tartozik[6] — elsősorban maga a valóság követeli a tudományelméleti kérdések tisztázását. A konkrét társadalomtudományok a társadalom egy-egy valóságszféráját, a társadalmi tevékenység egy-egy formáját, annak objektivizálódó és objektivizálódott eredményeit, illetve ezek törvényszerűségeit tanulmányozzák. Ezen tudományok esetében, tehát éppen a vizsgált valóságszféra állandó és a természeti valósághoz képest igen gyors fejlődése, valamint a társadalom által a különböző társadalmi tevékenységformák és az azoknak megfelelő konkrét társadalomtudományok felé támasztott változó igények, elvárások következtében örök feladat a tudományelméleti koncepciók vizsgálata. S hogy ez valóban így van, azt többek között az elmúlt évek pedagógiai szakirodalma is kitűnően demonstrálja.

A szocialista társadalom kialakulása, fejlődése időszakában a társadalmi valóság egészének megváltozásával együtt „a pedagógia által vizsgált valóságterület, a nevelés minőségileg megváltozott".[7] A felnőttnevelés kérdéseinek előtérbe kerülése pl. szükségszerűen el kellett, hogy vezessen a pedagógia tárgyának új megfogalmazási kísérleteihez.[8] A különböző területeken (színtereken) folyó és folytatandó felnőttnevelés kérdéseinek a pedagógia kutatási területébe történő bevonása viszont tovább bonyolítja a pedagógia belső struktúráját és új rendszertani problémákat vet fel. A társadalom részéről a nevelés irányába — különböző oldalról és különböző vonatkozásban — jelentkező új követelmények, amelyek az oktatási reformban koncentráltan nyertek kifejezést, a pedagógia klasszikus problémakörét jelentő általános pedagógia vonatkozásában is a tágabb és szűkebb értelemben vett rendszertani problémák

[4] „Nem lehet elfelednünk, hogy az egyre magasabb szinten, egyre finomabb eszközökkel folyó ideológiai harc is egyre jobban felismerhető, felismerhetően erősödő, éppen ezekben a kérdésekben; ez magától értetődő, mivel itt valóban a nevelés filozófiájáról van szó." — írja ezzel kapcsolatban Nagy Sándor. (A kandidátusi vizsgakövetelményekről. Magyar Pedagógia. 1965. 1. sz. 7. o.)

[5] V. Zs. Kelle — M. Ja. Kovalzon: A társadalomtudományok osztályozása. (Voproszi Filoszofii, 1964. 11. sz. (M. M. Marxizmus—Leninizmus Oktatási Osztály. Tájékoztató. 1965. 2. sz. 103. o.)

[6] V. Zs. Kelle — M. Ja. Kovalzon: i. m.

[7] Horváth Lajos: Beszámoló a neveléselmélet rendszertani problémájának vitájáról. Pedagógiai Szemle 1964. 1. sz. 83. o.

[8] Az NDK-ban ezen új megfogalmazási kísérletekre elsősorban E. Mannsatz (Sozialistische Erziehungstheorie und die Einheit von Bildung und Erziehung. Pädagogik. 1965. 9. sz.) és H. König (Vom „pädagogischen Provinzialismus" zur „pädagogischen Provinz." Pädagogik. 1965. 7. sz.) tárgymeghatározásaira igen gyorsan reagálva K. P. Becker már a külön-pedagógia tárgyának is új meghatározását adja. (Kísérlet a külön-pedagógia elméleti koncepciójának kialakítására. Die Sonderschule. 1966. 11. Jahrgang. 11. 129—136. Ford. Gyógyped. Tanárképző Főisk. Könyvtára.)

egész sorát hozták felszínre.[9] Aligha túlzás azt állítani, hogy a pedagógia fejlődése szempontjából ezen csak kiragadott és tovább sorolható egyéb tudományelméleti problémák tisztázása nem kevésbé jelentős, mint más, inkább tartalmi jellegű kérdések megoldása.

Az eddig elmondottak alapján a priori is feltételezhető, hogy a tudományelméleti kérdések exponálásának és megoldásának feladatai alól a gyógypedagógia se vonhatja ki magát. De a tapasztalatok sem mutatnak mást.

A gyógypedagógiai nevelés- és oktatásügy, de elsősorban a gyógypedagógiai tanárképzés reformmunkálatai az elméleti s köztük a tudományelméleti kérdések egész sorát hozták felszínre. A felvetődött elméleti kérdések körül az elmúlt két évben komoly és helyenként éles vita bontakozott ki. A vita során egyre erőteljesebben jelentkezett egy olyan vélemény, mely szerint a tanárképzés reformját a Magyarországon hagyományokkal rendelkező „gyógyítónevelés" elméleti koncepciója talaján maradva nem lehet eredményesen megoldani, s ezért új elméleti és tudományelméleti koncepció kidolgozására van szükség. Ezen álláspont képviselői a hagyományos elméleti koncepciót több oldalról és több szempontból bírálják.[10] Valamennyi bírálati szempont mögött az a felismerés húzódik meg, hogy a magyar gyógypedagógia területén a nem tudományjellegű nevelési-oktatási gyakorlattal és annak valóságos igényeivel ellentétben a tudományban (annak mind elméleti, mind gyakorlati szférájában), a tanárképzés elméletében és gyakorlatában, valamint az egyes területek cél- és feladatrendszerében a pedagógiai jelleg háttérbe szorult. Ennek következtében mind a tudomány, mind a tanárképzés elszakadt a gyakorlattól, s annak fejlődését — enyhén szólva — nem segítette elő.

Amikor jelen dolgozatunkban arra vállalkozunk, hogy a gyógypedagógia *néhány* tudományelméleti problémáját vizsgálat alá vegyük, az a szándék vezérel bennünket, hogy hozzájáruljunk a gyógypedagógia és a pedagógia viszonyának tisztázásához, a gyógypedagógia és a gyógypedagógiai tanárképzés fejlődéséhez. Az eddig elmondottak — úgy véljük — kellőképpen bizonyítják, hogy törekvésünk aligha ítélhető a gyakorlattól független elméletieskedésnek. Egyetértünk Gordosné dr. Szabó Anna azon megalapozott véleményével, mely szerint a tanárképzés és a gyógyítóneveléstudomány elméleti koncepciója szorosan összefüggnek, s többek között a tananyagkorszerűsítés is csak a gyógyítóneveléstudomány egész koncepciójának revízió alá vétele alapján oldható meg.[11] Egyetértünk tehát ezen véleménnyel, a magunk részéről azonban a revízió alatt ténylegesen revíziót értünk, ezt végre is kívánjuk hajtani és nem a hagyományos koncepciót finomítva, illetve sok vonatkozásban „átfestve" keressük a megoldást. Meggyőződésünk ugyanis — amint azt már más helyen részletesen

[9] Lásd: Nagy Sándor: A neveléstudomány rendszertani problémái. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1962. Akadémiai Kiadó. Bp. 1963.; Nagy Sándor: A neveléstudomány egységéről. Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1963. Akadémiai Kiadó. Bp. 1964. Ez utóbbi tanulmányában Nagy Sándor az általános pedagógiát mint iskolai pedagógiát fogja fel. A magunk részéről — témánknak megfelelően *az általános pedagógia fogalma alatt az egész „normál-pedagógiát" értjük.* (Vö. Berencz János: A pedagógia tudományelméletének alapvető kérdései. Egri Pedagógiai Főiskola Évkönyve 1959. 373. o.)

[10] Lásd: Lovász T., Lovász T. — Voksán J., dr. Csabay L. — dr. Göllesz V., dr. Göllesz V., Illyés S., dr. Bődör J., és Mihály O. a „Gyógypedagógia" 1965 és 1966 évfolyamaiban, valamint az 1967. 1. számban, illetve a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Évkönyve. II. 1966. (kiadás alatt) közölt írásait.

[11] Gordosné Szabó Anna és Lovász Tibor: A Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola reformjának néhány kérdéséről. Felsőoktatási Szemle. 1962. 7—8. sz. 396. o.

kifejtettünk[12] —, hogy a gyógypedagógia pedagógiai jellegének erősítésére tett minden erőfeszítés csak akkor vezet időtálló és tartós eredményhez, ha a partikuláris elméleti és gyakorlati törekvések a hagyományos elméleti és tudományelméleti koncepció elvi bírálatával és egy új tudományelméleti koncepció kidolgozásával párosulnak.

Ennek megfelelően célkitűzésünk kettős: a hagyományos tudományelméleti felfogások bírálata és az általunk helyesnek vélt koncepció vázolása. Természetesen nem törekszünk és nem is törekedhetünk teljességre sem a bírálatot, sem a kifejtést illetően. Arra vállalkozunk csupán, hogy néhány probléma vizsgálatán keresztül az első lépéseket megtegyük a tudományelméleti koncepció kidolgozása felé.

A gyógypedagógia névvel összefoglalt tudományágak és helyük a tudományok rendszerében

A marxista visszatükrözési elmélet talajáról kiindulva „a tudományt úgy kell felfognunk, mint a természetre, a társadalomra és az emberi gondolkodásra vonatkozó igazolt ismeretek összességét, rendszerét..."[13] A tudományok mint igazolt ismeretrendszerek az objektív valóság tükrözései, s így érthető, hogy valamely tudomány tárgyáról kialakított és tudományrendszertani helyére vonatkozó felfogás között igen szoros a kapcsolat. A tudomány tárgymeghatározása ugyanis végső soron nem más, mint azon valóságszelet megjelölése, melyet a tudomány kutat. Így a tárgymeghatározás („a dolgok rendszerében való elhelyezés") már egy meghatározott helyet involvál az adott tudomány számára a tudományok („a dolgok ismeretének") rendszerében. Ezen összefüggést természetesen nem szabad leegyszerűsítve értelmeznünk. Az objektív valóság egyes szeletei ugyanis különböző összefüggésekben, viszonyokban helyezkednek el (a valóságba maguk e viszonylatrendszerek is beletartoznak), s ezen túlmenően az adott „valóságdarab" önmagában is, objektíve sokoldalú. Ugyanazon valóságszférát, dolgot ennek megfelelően több különböző tudomány kutathat és tükrözhet. A tudomány tárgyának meghatározása csak az esetben lesz helyes, ha nemcsak általánosságban jelöli meg a tárgyát képező valóságszférát, dolgot, hanem pontosan körvonalazza azt is, hogy az adott dolgot milyen összefüggésében, mely oldaláról, mely vonatkozásában tanulmányozza. A pontatlan, túl általános tárgymeghatározás az adott diszciplína tudományrendszertani elhelyezését bizonytalanná teszi, és — amint ezt a magyar gyógypedagógiai szakirodalom tanulmányozása során lépten-nyomon tapasztalhatjuk — hibás következtetésekre vezethet és vezet is.

A fenti összefüggés azonban mindenképpen indokolttá teszi, hogy a gyógypedagógia tárgyának, tudományrendszertani elhelyezésének kérdését együttesen, összefüggésükben tegyük vizsgálat tárgyává.

Ha a címben megjelölt kérdésekre az általános pedagógiai szakirodalomban keresünk választ, azt tapasztalhatjuk, hogy mind a polgári, mind a marxista szakirodalom egyértelműen és világosan a pedagógiai tudományok

[12] Mihály Ottó: A gyógypedagógia néhány elméleti problémája és az „Ophthalmodefektológia". Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Évkönyve II. 1966. (Kiadás alatt.)

[13] Farkas János: A tudomány rendszerezésének problémái. Magyar Tudomány 1965. 1. sz. 1. o.

közé sorolja a gyógypedagógiát, illetve az ezen név alatt összefoglalt tudományágakat.

Weszely Ödön rendszerében pl. a gyógypedagógia mint az általános neveléstan és az általános tanítástan mellett létező speciális neveléstan és speciális oktatástan egyik formája szerepel.[14] Imre Sándor *Neveléstan*ában indokoltnak tartja a fogyatékos gyermekek külön neveléstanát és örömmel állapítja meg, hogy „Újabban egyre élénkebb itt a neveléstudományhoz való kapcsolódás és ha a neveléstudomány a maga területét tisztán látja, erről az oldalról meg kell lennie annak a törekvésnek, hogy a gyógyító pedagógia (köznyelven: gyógypedagógia, Heilpädagogik) különállása megszűnjék."[15] A Kairov — illetve a Kairov—Goncsarov—Jeszipov—Zankov-féle pedagógiai kézikönyv egyaránt leszögezi, hogy a pedagógiának vannak „ilyen ágai is: szurdopedagógia (süketnéma gyermekek nevelésének tudománya), tiflopedagógia (a vak gyermekek nevelésének tudománya), oligofrénpedagógia (a szellemileg visszamaradott gyermekek nevelésének tudománya)."[16] Ágoston György mint sajátos alkalmazott pedagógiát említi a gyógypedagógiát.[17] A Nagy Sándor és Horváth Lajos által szerkesztett *Neveléselmélet*ben Szarka József a következőt írja: „...a pedagógia része, de specifikus ágának minősül a különböző fogyatékosok pedagógiája (összefoglaló névvel gyógypedagógia)."[18] Ugyanezen felfogás érvényesül a „Bevezetés a pedagógiába" címmel megjelent munkákban is.[19]

Ezen álláspontok megfogalmazva vagy implicite a gyógypedagógia tárgyának egy látszólag általános, de a lényeget illetően egyértelmű és konkrét meghatározásán nyugszanak: a gyógypedagógia *tárgya* a fogyatékos gyermekek *nevelése*. A gyógypedagógia a társadalmi valóságként értelmezett nevelés sajátos formájának (vagy formáinak) tudománya.

Az általános pedagógiai szakirodalom csak egy kérdésben mutat eltérést. Egyes szerzők a fogyatékos gyermekek egyes csoportjainak neveléstudományait külön-külön tekintik a pedagógia részének (Kairov), esetleg használják a gyógypedagógia fogalmát, de csak mint összefoglaló nevet (Szarka J.), más szerzők viszont a gyógypedagógiát mint egy egységes tudományt tartják a pedagógia részének.

A fenti álláspontok alapján úgy tűnhet, hogy a gyógypedagógia tárgya, tudományrendszertani helye világosan tisztázott: tárgya a nevelés sajátos formája (vagy formái); pedagógiai tudomány, s mint ilyen: társadalomtudomány.

Sajnos a probléma azonban nem ilyen egyszerű. A magyar gyógypedagógiában hagyományos, a tudományos közgondolkodásban elfogadott és hirdetett tudományelméleti koncepció különböző variánsai a fentiekben felsorakoztatott véleményektől eltérő módon ítélik meg a gyógypedagógia tárgyát és a tudományok rendszerében elfoglalt helyét. E felfogás szerint ugyanis a gyógypedagógia úgynevezett komplex tudomány, mégpedig abban az értelemben, hogy két vagy több tudományból, ezen tudományok *határán* létrejött természet- és

[14] Weszely Ödön: Bevezetés a neveléstudományba. Budapest 1923. 76. o.

[15] Imre Sándor: Neveléstan. Budapest 1928. 46. o.

[16] Kairov: Pedagógia. Budapest 1950. 39. o. illetve Kairov — Goncsarov — Jeszipov — Zankov: Pedagógia. Bp. 1960. 25. o.

[17] Ágoston György: Pedagógia I. A nevelés elmélete. Tankönyvkiadó Budapest 1959. 239. o.

[18] Neveléselmélet (Szerk.: Nagy Sándor és Horváth Lajos) Tankönyvkiadó. Budapest 1965. 20. o.

[19] Berencz János: Bevezetés a pedagógiába. Kézirat. Tankönyvkiadó Budapest 1964. 66. o.; Buzás László: Bevezetés a pedagógiába. Kézirat. Tankönyvkiadó Bp. 1959. 118. o.

társadalomtudományok közti *közbenső határtudomány*.[20] Ezen elképzelés több változatban és formában, s különböző indokoltsággal található meg szakirodalmunkban.

Az említett nézet már a század elején megjelenik a fogyatékos gyermekek pszichológiai-fiziológiai vizsgálata területén is úttörő munkásságot kifejtő kiváló pszichológus RANSCHBURG PÁL felfogásában. RANSCHBURGnak a gyógypedagógiára vonatkozó gondolatai hosszú időn keresztül nagy befolyást gyakoroltak az elmélet fejlődésére és a tanárképzés gyakorlatára egyaránt. Hatására jellemző, hogy még napjainkban is van olyan munka, amely RANSCHBURG gondolatait tekinti a gyógypedagógia-elmélet modern alappillérének.[21] Nem érdektelen tehát, ha álláspontját röviden vizsgálat alá vesszük. RANSCHBURG véleménye szerint a gyógypedagógia „áthidaló tudomány", amely tulajdonképpen a neveléstan (pedagógia) és az orvostan között foglal helyet. „Mindannyiuknak (t. i. a gyógypedagógia ágainak — MO.) egyik gyökere ott ered, ahol a neveléstan a maga eljárásaival nem győzi... S valamennyi másik gyökere ott fakad, ahol az orvostan a maga eljárásaival nem tud eredményre jutni..." írja („Elmélkedések a gyógypedagógia jelenéről és jövőjéről" című tanulmányában.[22]) E tudományrendszertani felfogás hátterében a gyógypedagógia tárgyának pontatlan és véleményünk szerint erősen vitatható meghatározása húzódik meg. RANSCHBURG véleménye szerint ugyanis nem elegendő azt mondanunk, hogy a gyógypedagógia a „normálisoktól jelentékenyen elütő, s ilyképpen a normálisokkal együtt s a normálisok számára kiépített módszerekkel nem nevelhető egyének neveléstana", mert a gyógypedagógiai tevékenység feladata „...*nemcsak a nevelés*, ...*nemcsak az abnormisok nevelése*, hanem a fennálló fogyatkozások *neveléstani orvoslása* is."[23] (Kiemelések — MO.) A gyógypedagógia a „nevelést *és* gyógyítást egymás mellé rendelt, egyenrangú célként tűzi ki",[24] sőt a gyógyítás felé, mint cél felé törni „a gyógypedagógia igazi feladata".[25] RANSCHBURG a gyógypedagógiai tevékenységet tehát mint nevelést *és* gyógyítást fogja fel. A gyógypedagógia tárgyát így a fogyatékosok nevelése *és* „nevelési" terápia útján történő *orvoslása* képezi. A gyógypedagógia RANSCHBURG logikája szerint tehát azért „áthidaló tudomány", mert tárgya részben a „neveléstanhoz" (amennyiben a tárgya a fogyatékosok *nevelése)* és részben az „orvostanhoz" (amennyiben tárgya a fogyatékosok *gyógyítása)* kapcsolja.

RANSCHBURGnak a tevékenységről kialakított elképzeléseit nem kívánjuk részletesen elemezni, bírálni. Ez igen messzire vezetne, s elkerülhetetlenül felvetné a „gyógyít vagy nem gyógyít" — a magyar gyógypedagógiában oly sokat vitatott — kérdését. Jelen témánk szempontjából ettől eltekinthetünk, hiszen RANSCHBURG tudományelméleti szintű elképzelései ma már még az esetben is erősen vitathatóak, ha elfogadjuk azt az álláspontot, mely a fogyatékos gyermekek nevelésének folyamatában létrejövő *fejlődést gyógyulásként* értel-

[20] Vö. BÓNA ERVIN: Tudományhatárok, határtudományok. Korunk 1965. 2. sz.

[21] MÉHES JÓZSEF: Ophthalmodefektológia. Tankönyvkiadó Budapest 1962.

[22] RANSCHBURG PÁL: Elmélkedések a gyógypedagógia jelenéről és jövőjéről. Magyar Gyógypedagógia 1909. I. évf. Könnyen hozzáférhető a GORDOSNÉ SZABÓ ANNA által szerkesztett Szemelvénygyűjteményben (Tankönyvkiadó 1962.). Az oldalszámok a Szemelvénygyűjteményre vonatkoznak. 194. o.

[23] Uo. 191.

[24] Uo. 192.

[25] Uo. 193.

mezi.[26] E felfogást elfogadva ugyanis, a gyógypedagógia viszonylatában a gyógyulás a sokoldalúan fejlettség, a gyógyítás pedig a speciális nevelés szinonimájaként kell, hogy szerepeljen. A fogyatékos gyermek gyógyítása valóságosan *a gyógypedagógia viszonylatában* ez esetben nem jelent tehát mást, mint nevelésüket. A tudomány tárgyát ez esetben sem a fogyatékos gyermek nevelése *és* gyógyítása, hanem *nevelése* képezi. A tudomány tárgyát az előbbi módon csak két esetben határozhatom meg. Egyik lehetőség: az interpretációt (hogy t. i. e tevékenység — gyógyítás) valóságként értelmezem és kezelem. Ez esetben ugyanis a nevelés egyszer mint létező tevékenység és másodszor mint gyógyításként interpretált tevékenység (gyógyítás) is szerepet kap a tárgymeghatározásban. A másik lehetőség, a fogyatékosokra irányuló nevelési tevékenység két részre történő szakítása, t. i. neveléssel történő nevelésre és neveléssel történő gyógyításra. Ma már még ezen második megoldási lehetőség sem igényel bírálatot. Hogy RANSCHBURGnál melyik esetről van szó, nehéz eldönteni, nézeteinek fejlődés-mechanizmusa azonban azt mutatja, hogy a tevékenység két részre történő szakításával állunk szemben. A ranschburgi koncepcióra sok vonatkozásban támaszkodó TÓTH ZOLTÁNnál ugyanis a fogyatékosokra irányuló nevelési tevékenység már nyíltan és hirdetve két részből áll.[27]

Az elmondottak alapján — úgy véljük — leszögezhetjük, hogy a gyógypedagógia tárgyát még az esetben sem a fogyatékos gyermekek nevelése *és* gyógyítása képezi, ha elfogadjuk az említett értelmezést, hanem csakis a fogyatékosok nevelése. A gyógypedagógiát *tárgya* tehát semmiképpen sem kapcsolja az orvostudományhoz, mert *a nevelés* mint céltudatos szervezett társadalmi tevékenység *nem tárgya* az orvostudománynak.

RANSCHBURG felfogásával kapcsolatban még egy dologra fel kell azonban hívnunk a figyelmet. RANSCHBURGnak a gyógypedagógia tárgyáról kialakított elképzeléseiben már implicite benne rejlik az a felfogás, mely abból a tényből kiindulva, hogy a *nevelés* tárgya (alanya) a fogyatékos gyermek, a *tudomány tárgyaként* is a *fogyatékos gyermeket* jelöli meg. RANSCHBURGnál ez olymódon érződik, hogy a fogyatékos gyermekek nevelését végző szakember számára szükséges ismereteket tulajdonképpen egészükben bevonja a gyógypedagógiába.[28] S így a gyógypedagógia valamiféle fogyatékosság-, fogyatékos gyermek-tudományként jelenik meg.

Ami RANSCHBURGnál még csak tendencia, az TÓTH ZOLTÁNnál, a húszas—harmincas évek egyik vezető elméleti szakemberénél már koncepció.

TÓTH ZOLTÁN „Általános gyógypedagógia" (1933) című munkájában a gyógypedagógia tárgyát illetően nem törekszik definíció alkotásra, ehelyett az egyes diszciplínák fogalmát fejti ki, illetve vezeti le a legfőbb fogalomból a gyógypedagógia fogalmából. Rendszerét más vonatkozásban még tárgyalni fogjuk,

[26] A magunk részéről még ezen felfogással — amely már a „gyógyító-nevelés" koncepfiójának finomított formája — sem értünk egyet. A „gyógyítás", „gyógyulás" fogalmainak a cogyatékos gyermekek neveléselméletébe történő bevonását felesleges, helytelen, csupán fogalmi zűrzavart okozó, végső soron a biológizáló tendenciákat erősítő törekvésnek tartjuk. A speciális nevelési folyamat adekvát tükrözésére e fogalmak eredeti tudományos tartalmukban nem alkalmasak, ennek likvidálásával viszont az értelmetlenségig tágítjuk őket. A szovjet speciális szakirodalom e fogalmakat nem használja, sőt, mint ZIKOV írja: „A tapasztalat azt mutatja, hogy a gyógyító pedagógia eszméjének a fejlődése negatív hatású, amennyiben gyöngíti a pedagógiai tendenciát. Ez pedig már veszélyes: gyógyító eszközökkel nem neveljük a kommunista világnézetet, a materialista gondolkodás alapjait."

[27] TÓTH ZOLTÁN: Általános gyógypedagógia. Budapest 1933.

[28] Vö. RANSCHBURG i. m. 190—191 és 199—203 o.

itt csak a jelenleg vizsgált kérdésekben elfoglalt álláspontjára fordítunk figyelmet. Az elmondottak alapján következőképpen fogalmazhatjuk meg a gyógypedagógia tárgyát: A gyógyítóneveléstudomány, tárgyát a biológiai, pszichológiai, társadalmi és egyéni értékcsökkenések és egyoldalú értékemelkedések, továbbá ezek létrejötte, kialakulása („fogyatékossági oktan"), felismerése (diagnózis), értékelése(prognózis), megelőzése („általános fogyatékosságügyi társadalompolitika"), nevelés útján történő gyógyítása, tehát a csökkent értékek normálissá emelése, illetve az egyoldalú értékemelkedések hasznos felhasználása („általános és alkalmazott gyógyító-neveléstan"), a csökkentértékűek oktatása („alkalmazott oktatástan"), valamint a fogyatékos gyermekek társadalmi helyzete és társadalmi védelme kérdései, tényei képezik.[29]

A fentiekben összefoglalt területek, tevékenységek, „tények és kérdések" Tóth Zoltán szerint mind a gyógypedagógiai diszciplínák tárgyát képezik. A fentieket leegyszerűsítve és Tóth Zoltán egyetlen, a gyógyító-neveléstudomány egészére vonatkozó definíciószerű megállapítását felhasználva [30] világosan látható, hogy *felfogásában a gyógypedagógia* „fogyatékos-ember-tudomány", valamiféle *fogyatékosok-antropológiája*, az antropológia legtágabb értelmében.[31]

Tóth Zoltán ezen felfogásának forrását csak több tényezőben lehet megjelölni. Az egyik — szubjektív jellegű — tényező Tóth Zoltán azon törekvése, hogy a gyógypedagógia társadalmi jelentőségét növelje, valamint, hogy olyan rendszert alkosson, mely egyszer s mindenkorra mindig és mindenütt érvényes. Az is kétségtelen azonban, hogy a Tóth Zoltán által követett rendszeralkotási módszer korlátlan lehetőségeket biztosít az említett törekvések *elméleti* megvalósításához. Nála ugyanis szó sincs arról, hogy a diszciplínák a valóságot tükröznék. Az egyes diszciplínák fogalmai mintegy szülik egymást, tehát nem csupán a kifejtés, hanem a fogalmak tartalmának megismerése is deduktív jellegű. Véleménye szerint „az elmélet fejlődésének legértékesebb menete, amikoris az általános értékű tények megismerése után, a különböző fogyatékossági csoportok, majd a fogyatékos egyénekre vonatkozó tények megismerésére, egyúttal az ugyanilyen értékű fokozatos tevékenység megismerésére törekszik."[32] A valóságtól, a társadalmi tevékenységek tényleges tagozódásától, a tudományok kialakult rendszerétől való teljes elvonatkoztatás teremti meg a lehetőséget egy sor soha nem létezett gyógypedagógiai diszciplína (pl. általános gyógyítóneveléstan, fogyatékossági oktan, gazdasági gyógypedagógia, törvényszéki gyógypedagógia) tételezéséhez, sőt valóságosként történő interpretálásához.

A Tóth Zoltán-i koncepcióban a gyógypedagógiai diszciplínák második nagy csoportját képező „fogyatékossági oktan", „törvényszéki gyógypedagógia" és „gazdasági gyógypedagógia" elméleti megkonstruálásához a hátteret az „alapot" az ún. „gyógyító nevelői gondolkodás" fogalma szolgáltatja. Tóth Zoltán e fogalmat kb. Imre Sándor nevelői gondolkodás fogalmának analógiájaként hozza létre. „A nevelői gondolkodás — írja Imre Sándor — a nevelésügy kérdéseivel a nevelés szellemében való állandó gondolkodás, egyéb kérdésekben

[29] Vö. Tóth Zoltán i. m. az egyes diszciplína fogalmak tartalmának kifejtésével. 90—266. o.

[30] „Ma már tisztázottan áll előttünk, hogy a gyógyító neveléstudomány a fejlődésben gátolt és e gátoltságban egyoldalúan serkentett *emberi értékeknek* egységes és szakokra szét nem választható összefüggő elmélete. "(Kiemelés — MO.) Tóth Zoltán i. m. 130. o.

[31] Vö. Lick József: A „filozófiai antropológia" kérdéséhez. Valóság. 1966. 7. sz.

[32] Tóth Zoltán i. m. 105. o.

is a nevelési szempontok alkalmazása... A nevelés fogalmában legfőbb: a fejlődés elősegítése, a céltudatos és tervszerű alakításra való törekvés: akkor beszélünk tehát nevelői gondolkodásról, ha valakit ez a törekvés jellemez. Így értve nevelői gondolkodású lehet a bíró, orvos, pap, közigazgatási tisztviselő is és bárki: ekkor a nevelési szempontokat a nevelés szorosan vett körén kívül alkalmazzák."[33] TÓTH ZOLTÁNnál a „gyógyító nevelői gondolkodás" szintén a fogyatékosságügy egész területén szükséges gondolkodásmódot jelenti. A „gyógyító nevelői gondolkodás" fogalmában a legfontosabb a „nevelés gyógyítástani meghatározása". (Az orvosi és a nevelés útján történő gyógyítás között kizárólag az eszközök tekintetében van különbség, mert mindkettő a normálison aluli értékeket törekszik normálissá tenni.) E fogalom másik két fontos tényezője a megelőzés és védelem.[34] Nem feladatunk TÓTH ZOLTÁN „gyógyító nevelői gondolkodás" fogalmának alapvetően hibás filozófiai-pedagógiai *tartalmát* bírálni, csupán arra mutatnánk rá, hogy ez a fogalom az a „húzófonal", amelyen keresztül minden a fogyatékosokkal kapcsolatos megismerő, értékelő és nem tudomány jellegű gazdasági-, politikai-, jogi tevékenység mint gyógypedagógiai tevékenység kerül meghatározásra. Ezek számára aztán TÓTH ZOLTÁN megkonstruálja a megfelelő gyógypedagógiai diszciplínákat. Valami olyasmiről van itt szó, mintha abból kiindulva, hogy a szocialista társadalomban minden tevékenységi területen dialektikus materialista gondolkodásúnak kell lenni (e szemléletnek kell érvényesülnie) megalkotnánk a „gazdasági dialektikus materializmus", a „törvényszéki dialektikus materializmus", „műszaki dialektikus materializmus" stb. tudományait.

TÓTH ZOLTÁNnál a szemlélet („gyógyító nevelői gondolkodás") szükségessége a diszciplínák konstruálását involválja.

Az elmondottak azonban legfeljebb csak magyarázzák, de egyúttal még inkább elfogadhatatlanná teszik TÓTH ZOLTÁN koncepcióját. TÓTH ZOLTÁN gyógyító neveléstudománya „seholsincs" tudomány, elméleti konstrukció, amelyre felesleges lenne időt és energiát fordítani, ha a gyógyító-pedagógia mai képviselői nem tekintenék koncepcióját az „egységes magyar gyógypedagógia" egyik kiemelkedő szellemi termékének. Valójában az értékfilozófiai alap, a valóságtól való teljes elszakadás, „deduktomániás" rendszeralkotási módszer, a nevelés és oktatás merev elválasztása, a fogyatékosokra irányuló gyógypedagógiai tevékenység két részre (az oktatástól független öncélú gyógyító és oktató tevékenységre) történő szakítása és a gyógypedagógia tárgyáról kialakított felfogása következtében *rendszere* legfeljebb mint tudománytörténeti tény érdemel figyelmet.

A felvetett kérdéseket vizsgálva a felszabadulás előtti irodalmat illetően VÉRTES O. JÓZSEF felfogását kell még megemlítenünk.

VÉRTES szerint a „gyógyító pedagógika, *a neveléstudománynak nem része* és az intézeti nevelésnek nem alárendelt tagja, hanem az általános pedagógika és az orvostudomány mellé rendelt autonom ága."[35] (Kiemelés — MO.) E tudományrendszertani elhelyezést VÉRTES is csak deklarálja, de következő tárgymeghatározásából szükségszerűen következik: „...A gyógyító pedagógika az a tudomány, mely a normálissal szemben alárendelt vagy a normálistól elütő testi és lelki életet élő (értékítéletükben gátolt, hivatásukban korlátozott) gyermekek és ifjúkorúak sajátos — a normálisok iskoláiban véghez nem vihető

[33] IMRE SÁNDOR i. m. 23—24. o.
[34] V. ö. TÓTH ZOLTÁN i. m. 30—70. o.
[35] VÉRTES O. JÓZSEF: A gyógyító nevelés rendszere. Budapest 1940. 5. o.

— *külön-nevelésével, gyógyításával,* gondozásával, védelmével foglalkozik."[36] (Kiemelés — MO.) Már ezen meghatározásból is látható, de a következő állásfoglalásból még egyértelműbben kiderül, hogy VÉRTES a fogyatékosok *gyógyítását* is bevonja a gyógypedagógia tárgykörébe: „...világosan látható — írja —, hogy a *gyógyító pedagógia* több részre oszlik éspedig 1. a nyomorékok, 2. a süketnémák, vakok stb., és 3) végül a lelki abnormisok *nevelésére, orvosi kezelésére.*"[37]

A fentiek érthetővé és *rendszerén belül* indokolttá teszik a gyógyító pedagógika közbenső tudományként történő felfogását. Ha a fogyatékosok külön nevelése és orvosi kezelése egyaránt a gyógyító pedagógia körébe tartozik, teljesen természetszerűleg adódik az orvostudomány és neveléstudomány *mellé* rendeltsége e tudománynak. VÉRTESnél tehát *nemcsak* arról van szó — mint RANSCHBURGnál —, hogy a nevelési tevékenységet egyszer mint nevelést s egyszer mint gyógyítást tételezi a tudomány tárgyaként, hanem a tényleges, valóságos gyógyítást is a gyógypedagógia körébe utalja annak ellenére, hogy a munkamegosztás világosan áll előtte: „az orvos gyógyít, a pedagógus nevel."[38]

VÉRTESnek az itt vizsgált kérdésekben elfoglalt álláspontja egy elvcsúsztatáson alapszik. Abból a tényből kiindulva, hogy a fogyatékos gyermekek több társadalmi tevékenységnek — ez esetben orvosi (gyógyító) és pedagógiai (nevelő) — képezik tárgyát (alanyát), azt a következtetést vonja le, hogy ezek mind a gyógypedagógia körébe tartoznak, *tárgyát* képezik a gyógyító *pedagógiának.* A társadalmi tevékenységek és e társadalmi tevékenységeket vizsgáló, kutató tudományok differenciálódási folyamatait azonban a gyógypedagógia tárgyának és tudományrendszertani helyének meghatározásánál sem lehet figyelmen kívül hagyni.[39] A gyógypedagógia mint tudomány csak egyike azon tudományoknak, amelyek a fogyatékos gyermekkel, illetve a rájuk irányuló társadalmi tevékenységek törvényszerűségeivel foglalkoznak. A fogyatékosság, a fogyatékos gyermek épp úgy *multidiszciplináris* megközelítést igényel, mint a nem fogyatékos gyermek, épp úgy, mint általában az ember.

A felszabadulást követő években a gyógypedagógia elmélete lényegében mozdulatlan maradt. Az 50-es évek elején BÁRCZI GUSZTÁV munkássága nyomán a gyógypedagógia területén, agyógypedagógiai elméletben egyre nagyobb súlyt kapott a nervizmus. A nervizmus gyógypedagógiai *neveléselméletté* vált. Nem feladatunk, hogy a nervizmus jelentőségét és ezzel együtt a magyar gyógypedagógia elméletében történt alkalmazásának problémáit részletesen elemezzük,

[36] U. o. 12. o.
[37] U. o. 23. o.
[38] U. o. 26. o.
[39] Igen lényeges, amit ezen kérdéssel kapcsolatban P. MOOR a kiváló svájci szakember mond. Véleménye szerint bár a fogyatékosokkal kapcsolatos tevékenységek (gyógyítás, különnevelés, gondozás, lelki-gondozás, pszichotherápia stb.) szorosan kapcsolatban vannak, „a nevelés, az orvosi gyógyítás és a pszichotherápiai befolyásolás feladatai különbözőek maradnak (még az esetben is — MO), ha egy ugyanazon személy valósítja meg . . . Mindezek a feladatok nem oldódhatnak fel a kapcsolatban és az egymáshoz való alkalmazkodásban, mivel ezen kapcsolatban az egyéni jelleget meg kell óvni." (Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Verlag Haus Huber, Bern und Stuttgart 1965. 12—13. o.) PALOTÁS GÁBOR szintén e tevékenységek szoros kapcsolatát hangsúlyozva kiemeli: „Természetes, de talán mégis kihangsúlyozandó, hogy a szoros együttműködés, az egymás módszerének megismerése, amely természetszerűleg csak felületes lehet, nem jelenti, hogy egyik területről a másikra kalandozzunk, mert az ilyen kalandozás mindig a dilettantizmus veszélyét rejti magában, akár pedagógus, akár orvos követi el." (A logopédia fogalma, célja és feladatai. A logopédiai tevékenység formái. A Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Évkönyve II. 1966. — Kiadás alatt.)

csupán leegyszerűsített, helytelen alkalmazásának tudományelméleti szinten is jelentkező követ kezményeire mutatunk rá.[40]

Bárczi 1952 és 1953-ban *természettudományként* értelmezte a gyógypedagógiát és külön előadást is szentelt ennek bizonyítására.[41,42] 1955-ben már — bár nem egyértelműen —, de *természet- és társadalomtudományok viszonylatában közbenső tudományként* fogja fel a gyógypedagógiát.[43] Ez utóbbi felfogás egyértelműbben és kifejtve, indokolva jelentkezik összefoglaló munkájában, az *Általános gyógypedagógiában.*[44]

Bárczi Fogarasinak a tudomány osztályozással kapcsolatban kifejtett azon elgondolásából indul ki,[45] mely szerint a tudomány osztályozásnál rugalmasabb, az átmeneteket tekintetbe vevő osztályozási módszerekre van szükség. Bárczi a következőképpen indokolja álláspontját: „A gyógypedagógia a pedagógiából fűződött le, de differenciálódásának folyamán végül is új, *önálló tudományággá* fejlődött, mely a *pedagógiából* a saját céljaira specializált *metodikát tartotta meg. Ennyiben* tehát a gyógypedagógia *társadalomtudomány.* A differenciálódás folyamán azonban a gyógypedagógia *célkitűzésében az orvostudományra, egész szemléletében* pedig a biológia egyik résztudományára, *a fiziológiára támaszkodik.* A fiziológiának meghatározott része mégpedig Pavlovnak és iskolájának kutatási iránya a nervizmus a gyógypedagógiai szemlélet kiindulópontjává vált. Ebben a vonatkozásban a gyógypedagógia *természettudomány.*

Tehát — vonja le a következtetést Bárczi — *az osztályozás csak kettős lehet, mert mind a fiziológia, mind a speciális nevelés elmélete a gyógypedagógiának mint önálló tudománynak egyformán lényeges része.* Tehát a gyógypedagógia „komplex" tudomány."[46] (Kiemelések — MO.)

Bárczi ezen két évtizeden keresztül hirdetett és hivatalos rangra emelt elképzelése sűrítetten, koncentráltan fejezi ki azt a szemléletet, amelyre az egész gyógypedagógiai elmélet és tanárképzési gyakorlat egészen a legutóbbi időkig felépült.

Bárczi ezen felfogását több szempontból is bírálnunk kell. Nem érthetünk egyet pl. azzal a — más szerzőknél is jelentkező — nézetével, hogy a gyógypedagógia csak mint metodika, technika lenne pedagógia. E felfogás szükségszerűen a fogyatékosok nevelése társadalmilag determinált nevelési céljának negligálásához, az eszköz és célrendszer teljes elszakításához vezet. A pedagógiai célkitűzést, a szocialista nevelés célját a nevelés tartalma szempontjából semmitmondó „normálissá fejlesztés", gyógyítás társadalmi tartalomtól megfosztott célkitűzésével felcserélni annyi, mint megfosztani a fogyatékos gyermekek nevelését társadalmi

[40] A nervizmus gyógypedagógiai alkalmazásának problémáit részletesen tárgyalja Lovász Tibor — Voksán József: A gyógypedagógiai oktatásügy továbbfejlesztésének néhány elméleti kérdéséről. Gyógypedagógia 1966. 4. sz.

[41] Bárczi Gusztáv: A nervizmus hatása a gyógypedagógia fejlődésére. A magyar gyógypedagógia a nervizmus szemléletében c. kötetben. Tankönyvkiadó. Budapest 1953. 22. o.

[42] Bárczi Gusztáv: Öt előadás az általános gyógypedagógia köréből. Kézirat. „A gyógypedagógia természettudomány jellegéről" című előadás. Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola kiadása 1952—53.

[43] Bárczi Gusztáv: A magyar gyógypedagógia a pavlovi fiziológia szemléletében. MTA. Biológiai és Orvosi Tudományok Osztályának Közleményei. 1955. VI. köt. 3—4. sz. 279. o.

[44] Bárczi Gusztáv: Általános gyógypedagógia. Tankönyvkiadó Budapest 1959.

[45] Fogarasi Béla: A tudományok osztályozásának elméleti és gyakorlati kérdései. Akadémiai Értesítő LXI. köt. 504. sz. 1954.

[46] Bárczi Gusztáv: Általános gyógypedagógia. 16. o.

tartalmától. (Nem tekinthető véletlennek, hogy az ezen koncepció alapján készített tantervek célrendszeréből hiányzik a társadalmi meghatározottság.[47]) Véleményünk szerint a gyógypedagógia nem csupán metodikájában, technikájában, hanem *totalitásában pedagógia és nem célkitűzésében, hanem a célkitűzés megvalósítására való törekvés miként jében sajátos pedagógia.*

A magyar gyógypedagógia egy adott időszakban ténylegesen csak a technikát tartotta meg a pedagógiából (bár időnként még ezt is megkérdőjelezte az elmélet), de ez nem hasznára, hanem kárára vált fejlődésének, mint ahogy a fiziológiai szemlélet sem segítette elő e fejlődést. A gyógypedagógia *szemlélete* a szocialista nevelés-szemlélet kell, hogy legyen és örvendetesen egyre inkább azzá is kezd válni.

Az elmondottakból világosan kitűnik, hogy véleményünk szerint a *gyógypedagógiát célkitűzése nem az orvostudományhoz és szemlélete nem a biológiához kapcsolja, hanem mind célkitűzése, mind szemlélete a szocialista neveléstudományon belül jelöli ki helyét.*

BÁRCZI *elévülhetetlen* érdeme, hogy a különböző idealista-nativista elméletek hatásától igyekezett megtisztítani a gyógypedagógiát. De a nervizmus szimplifikált értelmezése és alkalmazása következtében téves volt az a mód, ahogy ezt megvalósítani kívánta. A gyógypedagógiát közvetlenül fiziológiai alapra helyezni, neveléselméletét a nervizmussal, fiziológiával felcserélni, ez esetben annyi, mint a biologizmus ellen annak egy másik változatával küzdeni. BÁRCZI esetében ez a fiziológiai alapra helyezés oly egyértelmű, hogy a fiziológia a gyógypedagógia *része* lesz. Ezen elképzelés tudományrendszertani képtelensége teljesen nyilvánvaló, hiszen az emberre vonatkozó ún. antropológiai tudományok rendszerében a pedagógia és fiziológia vagy akár a „természettudományi-orvosi antropológia" és a pedagógia még kapcsolódni sem kapcsolódik közvetlenül egymással, nemhogy a fiziológia része legyen a pedagógiának. A két tudománycsoportot a pszichológiai tudományok kapcsolják össze és választják is el egyúttal egymástól.[48] Felvetődhet azonban a kérdés: vajon az a tény, hogy a gyógypedagógia *fogyatékos* gyermekek *pedagógiája*, nem indokolja-e, hogy a fiziológia részévé váljon a gyógypedagógiának, vagy ha ezt nem is, de a *közvetlen* kapcsolatukat? BÁRCZI felfogásában ilyen gondolatok is munkálnak. Erre mutat az a véleménye, „hogy a pszichológia a gyógypedagógiához hasonlóan a fiziológiát tekinti alaptudományának"[49] vagy ahogy más helyen pontosabban megfogalmazza „. . . mind a pszichológia, mind a gyógypedagógia viszonya a fiziológiához azonos."[50] Ahhoz azonban, hogy a gyógypedagógia és a pszichológia fiziológiához fűződő viszonya azonossá váljon, a fogyatékos gyermekeket pszichikum nélküli lényekként kellene tételeznünk. A fogyatékos gyermekek lelki jelenségeinek *tana* (gyógypedagógiai pszichológia) ugyanis tudományrendszertanilag éppúgy a fiziológia és a fogyatékosok pedagógiája között helyezkedik el, mint általában a lélektan a fiziológia és a pedagógia között. A gyógypedagógiai pszichológia (fogyatékos gyermekek lelki jelenségeit vizsgáló tudomány) léte tehát már önmagában is azt bizonyítja, hogy e viszonyok megegyeznek a pedagógia és a fiziológia közti, valamint a pedagógia és a pszichológia közti általános kapcsolatokkal. A gyógypedagógiai

[47] GÖLLESZ VIKTOR: Néhány észrevétel a gyógypedagógiai tevékenység sajátosságai témaköréhez. Gyógypedagógia 1965. 4. sz.

[48] V. ö. LICK JÓZSEF i. m.

[49] BÁRCZI GUSZTÁV: Általános gyógypedagógia 13. o.

[50] BÁRCZI GUSZTÁV: Gyógypedagógiai elmélet programja. Kézirat. Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola 1962.

lélektan, mint a lélektani tudományok egy viszonylag önálló tudománycsoportja ténylegesen „részben a természettudományok, részben a társadalomtudományok alá tartozik."[51] A pedagógia és a fiziológia közti relációhoz viszonyítva a gyógypedagógia és a fiziológia kapcsolata még közvetettebb, hiszen ez esetben a lélektan (speciális lélektan) mellett, s azt megelőzően még azon tudományok is közbeiktatódnak, amelyek a nem-normális fiziológiai folyamatokat kutatják (a patológia különböző ágai[52]).

BÁRCZI azon kiindulásában alapvetően pozitív törekvése, hogy a gyógypedagógiát *materialista tudománnyá* tegye, a valóságban oly módon realizálódott, hogy a gyógypedagógiát — elméletileg — *természettudománnyá* igyekezett formálni. Felfogásában a természettudomány jelenti *a* tudományt. Számára ezért a gyógypedagógiát tudománnyá tenni egyet jelentett azzal, hogy természettudománnyá — vagy legalább részben természettudománnyá — tegye. Ennek megfelelően aztán a biológiából, fiziológiából vett kölcsön fejezeteket, hogy a gyógypedagógia tudományvoltát bizonyítsa. E törekvés természetesen nem egyszerűen és elsősorban BÁRCZI egyéni tévedése volt, sokkal inkább a korszakra jellemző vulgármaterialista nézetek sajátos gyógypedagógia-elméleti vetülete.

Mindez azonban bár magyarázza, de aligha teszi elfogadhatóvá BÁRCZI tudományelméleti nézeteit, s nem akadályozhat meg bennünket abban, hogy felfogását — éppen törekvései szellemében — elvessük.

Sokkal nehezebb azonban megérteni, magyarázni és nem egyéni gondolkodói tévedésként értelmezni az ilyen törekvést, ha az 1962-ben[53], illetve napjainkban[54] jelentkezik.[55] E koncepció szerint a gyógypedagógiai tevékenység olyan gyógyító célú, gyógyító tevékenység, amely terápiás eszközként „nevelési" ráhatásokat alkalmaz. „A gyógyító nevelés *orvostani alapokra támaszkodva természettudományos megokolással végzi gyógyító tevékenységét.*"[56] E felfogás szerint a gyógypedagógia a „nevelést *és* gyógyítást" nemcsak „egymás mellé rendelt célként jelöli meg", hanem magát a „nevelést eszközi értelemben a gyógyítás szolgálatába állítja.[57] A fogyatékosok nevelése ennek megfelelően teljes egyértelműséggel két részre szakad: ti. neveléssel történő nevelésre („általánosan művelő nevelés") és „nevelési" terápiával történő gyógyításra. Ezen szétválasztás oly mérvű, hogy a tudomány-struktúra szintjén is elkülönül egymástól a „fogyatékosság leküzdésének pedagógiája" és „az általánosan művelő neveléstan és

[51] Gyógypedagógiai lélektan I. (Szerk: ILLYÉS GYULÁNÉ) Tankönyvkiadó 1965. 10. o.: ILLYÉS GYULÁNÉ a következőképpen határozza meg a gyógypedagógiai lélektan tárgyát: „. . . mindazok lelki jelenségeivel foglalkozik, akik nem nevelhetők-oktathatók a normális pedagógiai módszerekkel, hanem speciális eljárásokra szorulnak." uo.

[52] „*A fiziológia nem tart igényt arra, hogy a pedagógiát felcseréljék vele a korrekciós-nevelő munka bármely részében.* Ugyanakkor azonban a fiziológiai vizsgálatok ezen adatai ha a klinikusok, pszichológusok, *a klinikai és pszichológiai vizsgálatokon keresztül* pedig a pedagógusok is, helyesen alkalmazzák, elősegíthetik a pedagógiai folyamatnak, az anomális gyermekek defektusai kompenzációjának helyes megszervezését" — írja e kérdéssel kapcsolatban V. I. LUBOVSZKIJ és A. I. MESCSERJIKOV. — Kiemelés MO. (Az anomális gyermekek oktatásának és nevelésének alapjai. Szerk: A. I. DJACSKOV. Moszkva 1965. Ford. Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Könyvtára.)

[53] MÉHES JÓZSEF: Ophthalmodefektológia. Tankönyvkiadó 1962.

[54] MÉHES JÓZSEF: Gyógypedagógia-e a gyógypedagógia? Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Évkönyve II. 1966. (Kiadás alatt).

[55] E koncepció bírálatára tettünk kísérletet: MIHÁLY OTTÓ: A gyógypedagógia néhány elméleti kérdése és az „Ophthalmodefektológia", illetve Megjegyzések egy válaszhoz. Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Évkönyve II. 1966. (Kiadás alatt.)

[56] MÉHES JÓZSEF: Ophthalmodefektológia. 6. o.

[57] U. o. 19. o.

módszertan".[58] A gyógypedagógia tárgymeghatározásának kettőssége tehát RANSCHBURGhoz hasonlóan e nézetben is fennáll, de még egyértelműbben helyeződik a hangsúly a gyógyításra. Ugyanakkor a felfogás szerint a gyógypedagógiában a „passzív" szemléleti elemet a biológiai vonatkozások képviselik, az „aktív" beavatkozó, tehát terápiás jelleget pedig az alkalmazott pedagógia.[59] Így válik érthetővé, hogy a gyógypedagógia, e felfogásban, mint *természettudományos, biológiai alapvetésre épített* pedagógia nyer meghatározást.[60] A fentiekből már „logikusan" következik az a nagyon határozott vélemény, mely szerint e tudomány „egyoldalú biológiai vagy társadalomtudományi definíciója idealista nézetet jelent",[61] mert a gyógypedagógia határtudomány, „amit társadalomtudományi és egyidejű természettudományi megközelítésből lehet csak tudományosan definiálni".[62]

Nem kívánunk ismétlésekbe bocsátkozni e felfogás bírálatát illetően, hiszen mindaz, amit eddig e koncepcióról elmondtunk — mutatis mutandis — érvényes a koncepció e variánsára is. Nem térhetünk ki azonban az elől, hogy ne hívjuk fel a figyelmet arra, hogy ezen álláspont olyan tudományelméleti koncepció talajáról ered, amelyben a pedagógia „sajátképpeni filozófiai tudomány",[63] illetőleg a *lélektan társadalomtudomány*.[64] Ezek után csak egyetlen dolog nem világos számunkra: ha a pszichológiát *nem* határtudományként (közbenső tudományként) értelmezzük, hogyan lehetséges az, hogy a felfogás képviselője által is több esetben pedagógiaként *deklarált* gyógypedagógia viszont határtudomány. Ez ugyanis csak úgy oldható meg, ha a tudományok közötti valóságos viszony, kapcsolat tudományrendszertani elképzeléseink kialakításánál mint quantité négligeable szerepel, s az „annál rosszabb a tényeknek" elvéből indulunk ki.

Van azonban még egy megoldási lehetőség: a *pedológia tudományelméleti koncepciója*. Ez ugyanis megoldja a problémát. Az ily módon felfogott gyógypedagógia ugyanis összessége lesz mindazon ismereteknek, melyek a fogyatékos gyermekekre vonatkoznak; a tudományok egész sorozatát magába foglalja: fiziológiát, patológiát, pszichológiát stb. Ennek a sajátos „fogyatékos-pedológiának" lenne egy „tiszta" vagy „passzív" szemléleti része, amelynek tárgya a gyermeknél fellépő fizikai, fiziológiai és pszichikai jelenségeknek a magyarázata és e jelenségek törvényeinek „önzetlen" tanulmányozása, és egy alkalmazott része, amely képviselné a terápiás elemet, a pedotechnikát.[65] Az ily módon felfogott gyógypedagógia vagy „ophthalmodefektológia" (látási fogyatékosok gyógyítóneveléstana) ténylegesen határtudomány lenne, hiszen mind természet-, mind társadalomtudományokat magában foglalna. Ez esetben a fogyatékos gyermekek pedagógiája azonban megszűnt pedagógia lenni és a gyógypedagógiát mint „fogyatékos pedológiát" kell tudományként kezelnünk.

E két megoldási módon kívül más lehetőséget még elméletileg sem tudunk elképzelni. Az első „megoldási mód" nem igényel bírálatot, a másik megoldási

[58] MÉHES JÓZSEF: Az egységes szemléletű gyógypedagógiai kiválogatás alapjai. Megjelent a II. Orsz. Gyógypedagógiai Tudományos Konferencia anyagát tartalmazó kötetben. (Szerk: dr. Méhes József) 1963.
[59] MÉHES JÓZSEF: Ophthalmodefektológia. 11. o.
[60] U. o. 4. o.
[61] U. o. 3.o.
[62] MÉHES JÓZSEF: Gyógypedagógia-e a gyógypedagógia?
[63] MÉHES JÓZSEF: Ophthalmodefektológia. 41. o.
[64] MÉHES JÓZSEF: Gyógypedagógia-e a gyógypedagógia?
[65] E. CLAPARÈDE: Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia. Budapest 1915. 37—39. o.

módot illetően a magunk részéről a gyógypedagógia, a fogyatékos gyermekek neveléstudománya esetében is érvényesnek tekintjük a marxista pedagógiai irodalom és tudományrendszertan álláspontját, amely elvileg ellentétes a pedológia tudományelméleti koncepciójával.[66]

Nem tartjuk meggyőzőbbnek az eddig ismertetett álláspontoknál azt az érvelést sem, amely a határtudomány koncepció vizsgálata kapcsán eddig felvetett és véleményünk szerint e koncepció talajáról megoldhatatlan problémákat látszólag megkerüli azzal, hogy genetikus szempontból közelít a kérdéshez: „A gyógyító neveléstudomány... fejlődésével egyenes arányban határolja el magát mindazon tudományoktól (orvostudomány, pedagógia, pszichológia), amelyekből nem összetevődik, hanem keletkezett, s vált önálló új tudománnyá..."[67]

E gondolatmenet lényegében megegyezik Asperger felfogásával, aki öt tudományból eredezteti a gyógypedagógiát,[68] és véleményünk szerint ugyanazon hibában szenved: a gyógypedagógia genezisét „tudományokból születésként" képzeli el. A gyógypedagógia névvel összefoglalt tudományágak — e felfogással szemben —, amint azt éppen a Gordosné Szabó Anna által feltárt tényanyag bizonyítja,[69] a sajátos feltételek, lehetőségek között folyó nevelési tevékenység végzése során feltárt ismeretek általánosítása, az általános nevelés „alkalmazottsági" problémáinak elemzése, ezen nevelési tevékenység egyre tudatosabb vizsgálata során feltárt ismeretek rendszerezése, rendszerbe szerveződése, tudománnyá alakulása révén jön létre és fejlődik tovább, tehát alapvetően és döntően a *tevékenységből indukálódik.*

A fogyatékos gyermekek nevelési folyamatának vizsgálata során a kutatók természetesen támaszkodtak és ma is felhasználják más tudományok (elsősorban az általános pedagógia, pszichológia és az orvostudományok) eredményeit. A gyógypedagógia azonban nem e tudományokból vált le, nem ezekből keletkezett, hanem a társadalom nevelési tevékenységének sajátos, speciális vonásokkal *is* rendelkező, tehát különös formájának egyre mélyebb vizsgálata során feltárt ismeretanyag tudománnyá szerveződése révén. Kezdetben és még a tudományfejlődés jelenlegi szakaszában is, a fogyatékos gyermekek nevelését tárgyaló *munkák* magukban foglaltak és foglalnak más tudományokból származó ismereteket is, de a tudománnyá válást éppen ezen ismereteknek a tudomány perifériájára történő szorulása jelzi.

A gyógypedagógia genezise — véleményünk szerint — éppen e tudomány határtudomány jellegét tagadja, hiszen e folyamatban a gyógypedagógia nem elhatárolódik a pedagógiától, ellenkezőleg, mint sajátos pedagógia egyre szorosabb kapcsolatba kerül az általános pedagógiával. E sajátos nevelési tevékenység vizsgálata során az elmélet egyre határozottabban ismeri fel, hogy mivel a „...nevelés a még olyannyira korlátozó feltételek mellett is egész mélységével megőrzi teljes értelmét", s „alapjában véve ugyanazokkal a lehetőségekkel rendelkezik, mint a normál-nevelés", az e tevékenységet kutató tudomány „a gyógypedagógia pedagógia és semmi más".[70]

[66] Ágoston György i. m. 227. o.

[67] Gordosné Szabó Anna: Gyógypedagógiai alapismeretek az óvónőképző intézetek számára. Tankönyvkiadó. Bp. 1960. 7. o.

[68] Cit.: Gyógypedagógiai lélektan I. Szerk: Illyés gyuláné. Budapest 1965. 5. o.

[69] Gordosné Szabó Anna: Gyógypedagógia történet. I. II. Kézirat. Tankönyvkiadó Bp. 1962. ill., 1963.

[70] P. Moor: Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Verlag Hans Huber, Bern und Stuttgart. 1965. 273. o.

A gyógypedagógia határtudományként történő felfogása mögött e koncepcióban is a fogyatékos gyermekek *nevelésének* és ezen keresztül a *gyógypedagógia tárgyának* már bírált értelmezése húzódik meg. E szerint: „ *A gyógyító-nevelői tevékenység a gyógyítás és nevelés olyan sajátos új szintézise, amelyben a két összetevő nem egymás mellett érvényesül, hanem egységben*, a különböző fogyatékosságokhoz alkalmazkodva speciális formában."[71] (Kiemelés — MO.) E meghatározás esetében is fel kell tennünk azonban a következő kérdést: Mi az a másik tényező, amely a neveléssel (nem a nevelés fogalmával!) mint valóságos, céltudatos, tervszerű, a társadalmilag determinált célhoz viszonyítottan fejlesztő jellegű *tevékenységgel* szintézisbe kerül? Mi a szintézis másik valóságos tényezője? Véleményünk szerint ez kideríthetetlen. A „gyógyítás" ugyanis ez esetben csak a „külön-nevelés" interpretációja, a „fejlesztés" más fogalommal való kifejezése. A szintézis csupán egy ugyanazon tevékenység egyik és másik *neve* között jön létre. A két összetevő valóságosan tehát egy: a nevelés.

A gyógypedagógia tárgymeghatározásában azonban ez a „sajátos szintézis" ez esetben is úgy jelentkezik, mintha ténylegesen két tevékenység szintéziséről lenne szó, s ennek megfelelően úgy tűnik, mintha a tudomány *lényege* is e kettősség lenne. Még világosabban látszik e sajátos kettősség a következő megfogalmazásban: „*A kompenzációs (gyógyító) és fejlesztő (nevelő) eljárás* e folyamatban kiegészítik egymást, elválaszthatatlanok egymástól, azaz együttesen adják a gyógyító-nevelés lényegét."[72] E megfogalmazás kapcsán is felvetődik ugyanaz a kérdés: milyen eljárással valósul meg e folyamatban a kompenzáció (gyógyítás)? Erre csak egy választ adhatunk: nevelői eljárással. Ismét kiderül tehát, hogy a „két eljárás" egy és ugyanaz, ti. a *nevelés-fejlesztés sajátos formája. Ennek megfelelően* — véleményünk szerint — *a tudomány sem lehet más, mint a neveléstudomány sajátos ága.*

Az eddig vizsgált álláspontok elemzése és bírálata során, úgy véljük, sikerült bizonyítanunk: a gyógypedagógia természet- és társadalomtudomány közti határtudományi jellegéről kialakított elképzelések téves argumentációra épülnek, s a tudományok legalapvetőbb kapcsolatait figyelembe véve nem is bizonyíthatóak. Ezen felfogás mögött minden esetben a gyógypedagógia tárgyának téves vagy bizonytalan meghatározása áll. A gyógypedagógia tárgymeghatározásába egyes szerzők implicite vagy nyíltan a fogyatékos gyermekek nevelésén kívül egyéb társadalmi tevékenységeket is bevonnak; más esetekben a nevelés tárgyát (alanyát) a *fogyatékos gyermeket* és nem a fogyatékos gyermek *nevelését* tekintik a gyógypedagógia, mint tudomány tárgyának. A tárgymeghatározás bizonytalansága — amint láttuk — oly módon is jelentkezik, hogy a fogyatékos gyermekek nevelését, ennek gyógyító jellegét hangoztatva, két részre szakítják és így az egyugyanazon tevékenység egyszer mint nevelés, s egyszer mint gyógyítás szerepel a tárgymeghatározásban. Más szerzők viszont a gyógypedagógiát (természettudományi jellegének igazolása érdekében) közvetlenül biológiai-fiziológiai alapokra helyezik, sőt a fiziológiát a gyógypedagógia részeként tüntetik fel. E felfogás következménye a tudományelmélet síkján — többek között — vagy a pszichológia negligálása vagy (a fiziológiával, patológiával együttesen) a gyógypedagógiába történő bevonása; a gyógypeda-

[71] Gordosné Szabó Anna: Gyógypedagógiai alapismeretek az óvónőképző intézetek számára. 7. o.

[72] Gordosné Szabó Anna és Lovász Tibor: A Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola reformjának néhány kérdéséről. Felsőoktatási Szemle 1962. 7—8. sz. 398. o.

gógiának egy sajátos pedológiaként történő tételezése, illetve a fiziológia—pszichológia—gyógypedagógia közti viszonyok téves interpretációja.

Az itt összefoglalt hibák az egyes szerzőknél rendszerint nem vagylagosan, azaz egyenként, hanem egymással lazább vagy szorosabb kapcsolatban együttesen jelentkeznek.

A „határtudomány koncepciók" közös és lényegi vonása a gyógypedagógia pedagógiai jellegének megkérdőjelezése, a pedagógiai jelleg elmosása. Ennek megfelelően e koncepció a tudományos-kutatási gyakorlatot oly irányba befolyásolta, hogy a gyakorlatban éppen a tudomány specifikus problematikája, témakörei szorultak háttérbe. A Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán folyó kutatómunka (s lévén a Főiskola az egyetlen képző-oktató-kutató intézmény, e kutatómunka tudományformáló jelentősége nyilvánvaló) színvonala ennek megfelelően nem volt egyenletes, mert az „alaptudományok (élettan, kórtan, gyógypedagógiai lélektan — MO.) területén igényes, színvonalas kutatómunka folyt. A neveléstani, módszertani *szakkérdésekben* viszont a kutatómunka többnyire leíró jellegű volt, s gyakran *még a rendelkezésre álló szakirodalom, vagy általános pedagógiai irodalom ismeretét sem tükrözte*".[73] (Kiemelés — MO.) A kutatómunka ezen hiányosságai — összhangban magával a tudományelméleti koncepcióval — természetszerűleg a tanárképzésben is éreztették hatásukat olyannyira, hogy a reform kapcsán felvetődő tananyagkorszerűsítés feladata, a szaktárgyakat illetően, igen sok esetben mint *tananyag készítés* feladata jelentkezett.

*

Ha az elmondottak után az itt tárgyalt kérdéseket illető álláspontunkat egy mondatban kellene megfogalmaznunk P. Moor szavaival, azt mondhatnánk, hogy véleményünk szerint — ellentétben az eddigiekben vizsgált álláspontokkal — „A *gyógypedagógia pedagógia és semmi más*...[74]

Ahhoz azonban, hogy a gyógypedagógia tárgyát és tudományrendszertani helyét pontosabban meghatározhassuk, röviden utalnunk kell a *tevékenységgel* kapcsolatos álláspontunkra.

Felfogásunk szerint *a gyógypedagógiai gyakorlati tevékenység* nem más, mint a mindenkori, adott, általános nevelési rendszer keretében (és módon), az átlagtól negatív irányban eltérő nevelhetőségi feltételeik következtében eredményesen nem nevelhető-oktatható-fejleszthető egyének (gyermekek) nevelése-oktatása. (E gyermekeket a különböző országok és a magyar szakirodalom is különböző terminológiával jelöli, pl. anomális, anormális, abnormális, defektusos, fogyatékos stb. A negatív jellegű nevelhetőségi feltételek különböző okok következtében, különböző életkorokban, különböző formákban és súlyossági fokban jöhetnek létre és állhatnak fenn. Az általunk alkalmazott körülírás az ezen különböző gyermekcsoportokat pedagógiai szempontból összekapcsoló közös vonást ti. a negatív irányú nevelhetőségi feltételek következtében fennálló külön-nevelés szükségességét emeli ki.)

Ezen gyermekcsoportok eredményes fejlesztését végző, irányító, szervező tevékenység *az általános nevelés-oktatással lényegileg, elvileg azonos tevékenység*,

[73] Illyés Sándor: A Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán folyó tudományos kutatás feladatai. Gyógypedagógia 1965. 2. sz. 44. o.

[74] P. Moor i. m. 273. o.

tehát olyan „céltudatos, tervszerű, szervezett tevékenység, amely a neveltek aktív részvételével a nevelési cél által meghatározott ember-eszmény realizálására irányul".[75] *E tevékenység célja azonos az általános nevelés-oktatás céljával.* (Az általános iskolának megfelelő iskolai szinten: megalapozza a szocialista-kommunista ember személyiségének kialakítását.) A célkitűzés megvalósítását, a realizálás mértékét ugyanúgy, mint az általános nevelés esetében, két tényező kölcsönhatása determinálja: maga a nevelési tevékenység és a gyermek fiziológiai, pszichikai státusa által adott lehetőségek (amelyek azonban maguk is nagymértékben a nevelés által biztosítottak). A nevelés módját, miként jét, tartalmát, eszközrendszerét viszont a szocialista nevelési cél és a sajátos nevelhetőségi feltételek miként je, minősége határozza meg. Az átlagostól negatív irányban eltérő nevelhetőségi feltételek az általános nevelés-oktatás feladatainak megoldásával együtt — azok megvalósítása érdekében — sajátos feladatok megoldását sajátos nevelési és oktatási módszerek, valamint az általános nevelés módszereinek sajátos alkalmazását is megkövetelik a fejlődés sajátos formájának (a kompenzációnak[76]) biztosítása érdekében.

E tevékenységben, folyamatban az általános és speciális vonások elválaszthatatlan egységben jelentkeznek, a nevelés egy különös formáját hozzák létre.[77] A nevelés e különös formájára az általános nevelés lényegi jellemzői érvényesek; a különös-nevelésen belül az általános nevelés törvényszerűségei sajátos formában jelennek meg; e nevelésnek *eredménye* az egyén személyiségének kialakulása, sajátos fejlődése (mely fejlődés pszichológiai törvényszerűségei lényegében megegyeznek a normális fejlődés pszichológiai törvényeivel[78]), a szocialista embereszmény adott szintű realizálódása.

E tevékenység az egyes különböző milyenségű nevelhetőségi feltételekkel rendelkező (siketnéma és nagyothalló; vak és gyengénlátó; értelmi fogyatékos; mozgásfogyatékos; beszédhibás és az ún. „nehezen nevelhető") gyermekcsoportok területén különböző konkrét formákban valósul meg. (Szeretnénk hangsúlyozni, hogy ezen konkrét formák összehasonlító vizsgálatánál a *különbségek dominálnak*, hiszen a konkrét formát mindig a negatív irányú nevelhetőségi feltételek milyensége determinálja. — Természetesen egy ilyen jellegű vizsgálatnál el kell tekintenünk azon jegyektől, amelyek ezen konkrét formákban és az általános nevelés-oktatásban azonosak.)

Az elmondottak után már megfogalmazhatjuk a *gyógypedagógia tárgyára és tudományrendszertani helyére* vonatkozó álláspontunkat.

Felfogásunk szerint a *gyógypedagógia* (külön-pedagógia, speciál-pedagógia) a mindenkori adott, általános nevelési-oktatási rendszer keretében nevelhető

[75] Neveléselmélet (Szerk: Nagy Sándor és Horváth Lajos) Tankönyvkiadó Budapest. 1965. 109. o.

[76] V.ö. M. I. Zemcova: A defektusok kompenzációjának alapjai az anomális gyermekeknél. (Az anomális gyermekek oktatásának és nevelésének alapjai. Moszkva 1965. Ford. Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Könyvtára.)

[77] A fogyatékos gyermekek neveléséről kialakított álláspontunkkal lényegében azonos felfogást képvisel a szovjet speciál-pedagógiai irodalom (v. ö. — többek között — B. I. Kovalenko — N. B. Kovalenko: Tiflopedagógia. Moszkva 1962.; Az anomális gyermekek oktatásának és nevelésének alapjai. Moszkva 1965. XI—XII., XVI. fej.; G. M. Dulnyev: A kisegítő iskola tanulóinak nevelési feladatai és módszerei. — Fordítások. Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Könyvtára; A. I. Djacskov: Osznovnie problemü szurdopedagógiki. Trubü vtoroj naucsnoj szeszszii po defektologii. I. A. P. N. Moszkva 1959.)

[78] V. ö. Jankovichné Dalmai Mária: A fogyatékosok személyisége. (Gyógypedagógiai lélektan II. Kézirat. Tankönyvkiadó 1965. 68—140. o.); dr. Bődör Jenő: A siketnéma gyermekek pszichológiai fejlődésének sajátszerűségeiről. Magyar Pszichológiai Szemle 1966. 1—2. sz.

gyermekektől negatív irányban eltérő, különböző formákban megjelenő nevelhetőségi feltételekkel rendelkező gyermekcsoportok külön-nevelés-oktatásának törvényszerűségeit kutató és külön-nevelés-oktatását irányító speciális alkalmazott neveléstudományi ágak összessége.

Ezen speciális neveléstudományi ágak *tárgyát* az adott gyermekcsoport sajátos nevelhetőségi feltételeit figyelembe vevő, a szocialista társadalom nevelési célja által determinált, céltudatos, tervszerű fejlesztése, nevelés-oktatása képezi.

A tudományágak *célja: feltárni* a negatív előjelű, adott milyenségű nevelhetőségi feltételek között a szocialista nevelés célja és feladatai megvalósításának lehetőségeit, a nevelési cél által determinált céltudatos, tervszerű fejlesztésnek tényeit, összefüggéseit, sajátos feladatait, módszereit, eszközeit; végső soron különböző *törvényszerűségeit* és ezen feltárt (valamint az általános pedagógia által közvetített) kutatási eredmények, ismeretek, *törvényszerűségek* alapján a gyakorlati nevelői tevékenységet elvek, szabályok kidolgozásán és előírásán keresztül *irányítani*.

A tudomány tárgyáról és céljáról adott definícióink az első pillantásra talán túl általánosnak tűnnek, s látszólag nélkülözik az általános pedagógia hasonló meghatározásaitól eltérő sajátosságokat, ezért nem lesz szükségtelen néhány indokló megjegyzés:

Véleményünk szerint a gyógypedagógiáról, tárgyáról és céljáról adott definícióink a meghatározásokkal szemben támasztott „konkrét-általános" követelményének eleget tesznek. E meghatározások ugyanis, egyrészt mindhárom viszonylatban hangsúlyozzák, hogy a *gyógypedagógia lényegét* (osztály meghatározottságát[79]) tekintve az általános pedagógiával azonos tudomány. Lényege, osztályhovatartozandóságából fakadó lényeges-általános jellemzői az általános pedagógiával megegyeznek. A meghatározások azonban a *minőségét* is kiemelik e tudományoknak, hiszen a *minőséget a „negatív irányban eltérő nevelhetőségi feltételek" illetve az ezek következtében modifikált nevelésnek mint a tudomány tárgyának az általános pedagógia tárgyától* (általános nevelés) *való eltérése adja*. Természetesen felvetődhet az igény, hogy e minőséget *terminológiailag* is ragadjuk meg és ne körülírással fejezzük ki. Erre, a szovjet szakirodalomban is használt *kompenzálás, kompenzáció* megjelölés látszik a legalkalmasabbnak. E fogalmak a szovjet speciálpedagógiai irodalomban mint a fejlődés sajátos formája (kompenzálódás) illetve mint a fejlesztés-nevelés sajátos formája (kompenzálás) nyernek meghatározást.[80] Véleményünk szerint lehetséges és helyes is a kompenzálódás-kompenzálás terminológiát használni a meghatározásokban, de *csakis* a fenti értelmezés esetében. Szakirodalmunk egy része azonban a kompenzálódás-kompenzáció fogalmait a gyógyulás-gyógyítás szinonimájaként használja, s így helyesebbnek láttuk nem alkalmazni e fogalmakat a meghatározásban.) Úgy véljük tehát, hogy definícióink az *általánost és konkrétet egyaránt* kifejezik, amikor a fenti problémák meghatározásánál kiemelik, hogy *e tudományok* a társadalmi valóságból és a társadalmi tevékenységek közül a *nevelést*, annak a negatív irányú nevelhetőségi feltételek által *modifikált, sajátos* (ha úgy tetszik: *kompenzatív) formáit* kutatják, azok tudományai.

Megítélésünk szerint konkrétabb definíciók csak az *egyes* tudományágak (tiflopedagógia, szurdopedagógia, oligofrénpedagógia stb.) viszonylatában adha-

[79] Szabó András György: Tulajdonság-minőség-mennyiség-lényeg. Magyar Filozófiai Szemle 1965. 3. sz.

[80] V. ö. M. I. Zemvoca i. m.

tók, ahol a sajátosságokat konkrétabban — elsősorban a nevelhetőségi feltétel milyenségének konkrét megjelölése segítségével — lehet meghatározni és definíciókba foglalni.[81]

Az elmondottak után szükségszerűen felvetődik a gyógypedagógia névvel összefoglalt tudományágak *önállóságának* problémája is.

A gyógypedagógiáról adott definícióinkban „speciális *alkalmazott* neveléstudományi ágakról" írtunk. Felfogásunk szerint tehát az itt vizsgált tudományok *alkalmazott pedagógiák*, s ez esetleg azt a látszatot keltheti, hogy tagadjuk e tudományok önállóságát, s csupán sajátos „technikaként" értelmezzük őket.

Ismeretes, hogy valamely tudomány létjogosultságát önálló, a tudomány által kutatott törvények létezése indokolja. Éppen ezért a gyógypedagógiai tudományok önállóságának kérdését csak annak alapján tudjuk helyesen megítélni, ha megvizsgáljuk: vajon vannak-e olyan önálló vagy viszonylag önálló törvényszerűségek, melyeket e tudományok kutatnak.

Ahhoz, hogy e kérdésre differenciált választ adhassunk, érintenünk kell általánosságban is az alkalmazott tudományok problémáit.

Felfogásunkat a vizsgált tudományok alkalmazott tudományi jellegéről Bóna Ervin koncepciója alapján alakítottuk ki,[82] tehát szemben állunk azon nézettel, amely „az elméleti és alkalmazott tudomány viszonyát az elmélet és gyakorlat viszonyával helyettesítve (végső fokon ezzel azonosítva) és a tudománynak a gyakorlattal szembeni magasabbrendűségéből kiindulva konklúzióul az elméleti tudományoknak az alkalmazott tudományok fölé emeléséhez jut el, sőt — még kiélezettebb formában (s e nézet nem is mondható ritkának) — odáig merészkedik, hogy *csak* az elméleti tudományokat tartja *igazi* tudományoknak".[83] E felfogás alapján „Sokan vagy egyáltalán nem ismerik el, hogy az *alkalmazott tudományok is törvények vizsgálatával foglalkoznak*, vagy pedig, bár elismerik, hogy e tudományok tárgyát is törvények kutatása képezi, de e törvényeket az elméleti tudományok törvényeinek tartják, s így tagadják egyrészt *a sajátos alkalmazott tudományi törvények létezését*, másrészt *a törvénykutatás sajátosan alkalmazott-tudományi problémáinak* létjogosultságát."[84] (Kiemelés — BE.) (Ez utóbbi nézet jelentkezik Fogarasi Béla sokat idézett előadásában[85] is, joggal tiltakozik tehát Ágoston György az ellen, hogy a pedagógiát ily módon értelmezett alkalmazott tudományként fogjuk fel.[86] Csak itt,

[81] A lényeget illetően azonos meghatározást találunk — többek között P. Moor már idézett könyvében: „A gyógypedagógia azoknak a gyermekeknek a nevelésével foglalkozó elmélet, akiknek a fejlődését individuális vagy szociális faktorok tartósan gátolják." (P. Moor i. m. 11. o.); Az A. I. Djacskov szerkesztésében 1964-ben Moszkvában kiadott: Kis defektológiai szótár" meghatározása a következő: „A defektológia a fizikai és pszichikai fogyatékosságokkal sújtott gyermekek oktatásának, nevelésének, fejlesztésének törvényszerűségeiről szóló tudomány." (Ford. Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Könyvtára.); K. P. Becker az alábbi módon definiálja a külön-pedagógiát: „A külön-pedagógia a nem megfelelő szociális tevékenység formájában megjelenő lényeges fizikai-pszichikai fogyatékosságokkal rendelkező individuumok, a társadalom és a természeti külvilág közötti objektív magatartás determináló folyamatok szabályozásának elmélete és gyakorlata, a társadalmi fejlődéstől függő emberideállal, mint vezető jellel a rehabilitáció szempontjai szerint." (Kísérlet a külön-pedagógia koncepciójának kialakítására. Die Sonderschule 1966. 11. Jahrgang 129—136. Ford. Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Könyvtára.)

[82] Bóna Ervin: Az alkalmazott tudományok néhány tudományelméleti kérdéséről. Magyar Filozófiai Szemle. 1965. 2. sz.

[83] U. o. 228. o.

[84] U. o. 231. o.

[85] Fogarasi Béla i. m.

[86] Ágoston György i. m. 229. o.

zárójelben jegyezzük meg, hogy véleményünk szerint a BÓNA ERVIN által kifejtettek nagymértékben hozzájárulhatnának a pedagógia „alkalmazott volta" kérdésének tisztázásához is.)

Az elmondottakból már következik, hogy amikor a tárgyalt tudományokat, mint alkalmazott pedagógiákat határozzuk meg, ez alatt nem azt értjük, hogy azok egyszerűen az általános pedagógia által feltárt törvényszerűségeket alkalmazó „technológiák", valamiféle félig tudományok. Ellenkezőleg: „Az alkalmazott tudományok az általános (természeti, társadalmi és gondolkodással kapcsolatos) törvényeket sajátos objektumokkal kapcsolatban sajátos viszonyok között, tehát valójában sajátos megjelenési formában tanulmányozzák . . . az alkalmazott tudományokban tanulmányozott érvényesülési forma a maga viszonylag állandó és sajátos struktúrájában önálló törvényeket tartalmaz, amelyeket nem lehet egyszerűen visszavezetni, egylényegűnek tekinteni az adott általánosabb törvényekkel vagy ezek bizonyos együtteseivel, kapcsolataival."[87] Az alkalmazott tudományok által vizsgált területeken az általános törvények „sajátosan deformált" formában jelennek meg. A „sajátos deformáció" rendszerint túlmegy azon a mértéken, hogy még egy adott általánosabb elméleti vagy egy másik, de általánosabb jellegű alkalmazott tudomány tárgyát képező általános törvényként tárgyalható lenne, s sajátos, viszonylag önálló törvényként jelenik meg. E törvények *minőségileg* újat jelentenek, s vizsgálatuk szükségessé teszi új tudományág vagy egyes esetekben egész tudományegyüttes kialakulását.

Mindaz, amit eddig az alkalmazott tudományokról általában elmondtunk — mutatis mutandis — az általunk vizsgált alkalmazott pedagógiákra is érvényes. E tudományágak a sajátos, az általános neveléstől eltérő feltételek között folyó nevelés *törvényszerűségeit* kutatják. E területeken viszont az általános nevelés törvényszerűségeinek „sajátos deformálódása" oly mértékű, hogy kutatásuk már az általános pedagógia kutatási körén kívül esik és mint *sajátos minőségű, viszonylag önálló nevelési törvények* e tudományok tárgyát képezik. Ebben a vonatkozásban hangsúlyozza B. I. KOVALENKO és N. B. KOVALENKO a vak gyermekek neveléstudományával (tiflopedagógia) kapcsolatosan, hogy: „Az általános neveléstan sok tétele a tiflopedagógiára is kiterjed. Ám nem lenne célszerű és egyértelmű lenne a tiflopedagógiának az általános neveléstanba való felolvadásával, ha az általános neveléstan alapjainak kifejtésére szorítkoznánk, s csak úgy kiegészítésképpen, mellékesen tisztáznánk a tiflopedagógia egyes kérdéseinek sajátosságait. A tiflopedagógia tárgyát oly rendszerben célszerű kifejteni, amely tükrözi a speciális sajátosságokat. A tiflopedagógia tárgyát tehát nem úgy fogjuk kifejteni, mint az általános neveléstanhoz fűzött kiegészítéseket és módosításokat, hanem mint különálló tudományt."[88]

[87] BÓNA ERVIN i. m. 230—235. o. A lehetséges félreértések elkerülése végett fel kell hívnunk a figyelmet arra, hogy BÓNA ERVIN a „lényeg" fogalmát a marxista filozófiai *közfelfogásban* általánosan elterjedt módon a „minőség" fogalmával azonos értelemben használja. (Ez egyébként a további fejtegetésből egyértelműen kiderül.) A magunk részéről, amikor a gyógypedagógia és az általános pedagógia lényegi azonosságát emeltük ki (305. o.) SZABÓ ANDRÁS GYÖRGY differenciáltabb kategória-felfogását vettük alapul (v. ö. SZABÓ ANDRÁS GYÖRGY: Tulajdonság-minőség-mennyiség-lényeg. M. Filozófiai Szemle. 1965. 3. sz.). Ez azt jelenti, hogy BÓNA ERVIN ezen idézett gondolata csak látszólag mond ellent felfogásunknak, mert a fogyatékos gyermekek nevelését *minőségileg* más *nevelésnek* tartjuk — a magunk részéről is — mint az általános nevelést, s így e nevelés törvényszerűségeit is *minőségileg* más *nevelési* törvényszerűségekként értelmezzük.

[88] B. I. KOVALENKO — N. B. KOVALENKO: Tiflopedagógia. Moszkva 1962. Ford. Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Könyvtára.

Az elmondottak alapján azt mondhatjuk tehát, hogy a *gyógypedagógia névvel összefoglalt pedagógiák* a neveléstudományon *belül* egy *viszonylag* elkülönült és önálló speciális-alkalmazott-pedagógiai *tudománycsoportot* alkotnak.

Ezen alkalmazott pedagógiák *genezisüket* tekintve nem különböző tudományokból válnak le, amint erre már rámutattunk, hanem alapvetően és döntően a különböző, sajátos feltételek, lehetőségek között folyó nevelési tevékenység végzése során feltárt ismeretek általánosítása, e tevékenység vizsgálata alapján szerveződnek tudománnyá és fejlődnek tovább. *Nem különülnek el a pedagógiától*, hiszen maguk is pedagógiai tudományok, sőt mind cél, mind feladatrendszerükben *az általános pedagógia, mint alaptudomány felé orientálódnak.* Azt mondhatjuk tehát, hogy ezen *egyes speciális neveléstudományi ágak jellegüket tekintve a sajátos nevelési (nem tudomány jellegű) gyakorlat felől az általános pedagógia felé mint alaptudomány felé orientálódó, szerveződő alkalmazott pedagógiák.*[89]

Ezen alkalmazott pedagógiák (pl. tiflopedagógia) az *általános pedagógiával* a legszorosabb kapcsolatban állnak. Ez konkrétan azt jelenti, hogy meghatározott ágazataik, strukturális elemeik az általános pedagógia megfelelő ágazataival, strukturális elemeivel az általános és különös dialektikus kapcsolatát mutatják. Az egyes speciális alkalmazott pedagógiák egyes ágazatai, strukturális elemei és az általános pedagógia megfelelő ágazatai, strukturális elemei között fennálló *konkrét* általános és különös viszony azonban eltérést mutat *egyrészt:* az egyes speciális alkalmazott pedagógiák megfelelő ágazatai esetében is (pl. a vak gyermekek oktatástanának és az általános oktatástannak viszonyában a különös jegyek karakterisztikusabbak, mint pl. a két neveléstan viszonylatában); *másrészt:* a különböző speciális alkalmazott pedagógiák egymásnak megfelelő ágazatai esetében is (pl. a siketnéma gyermekek oktatástana és az általános oktatástan, illetve a vak gyermekek oktatástana és az általános oktatástan között fennálló konkrét viszony egymástól eltérő, hiszen más különös jegyek emelkednek ki a siketnéma, és megint más a vak gyermekek oktatástanában).

A vizsgált speciális alkalmazott pedagógiák a különböző *társadalomtudományokkal* elsősorban és döntően az általános pedagógia közvetítésével kerülnek kapcsolatba. Ugyanez mondható el a *filozófiai tudományok* egyes ágaival, illetve részeivel való kapcsolatról is. (Filozófiai személyiségelmélet, ismeretelmélet, filozófiai tudományelmélet, az alap- és felépítményről szóló tanítás; etika, esztétika, dialektikus és formális logika stb.) Ez természetesen nem azt jelenti, hogy ezen tudományokkal, ismeretekkel a gyógypedagógia névvel összefoglalt speciális alkalmazott pedagógiák közvetlenül nem érintkezhetnének, sőt ez a kapcsolat egyes esetekben és bizonyos vonatkozásban egész közvetlen lehet, mint pl. a logopédia és a nyelvtudomány közti viszony esetében.

A gyógypedagógiáról eddig elmondottakban már benne rejlik e tudományágak *tudományrendszertani helyére* vonatkozó felfogásunk is.

A gyógypedagógia névvel összefoglalt alkalmazott neveléstudományi ágakat ugyanis a neveléstudomány viszonylag önálló részeiként határoztuk meg, s helyüket a pedagógiai tudományok keretében jelöltük ki. Ebből viszont *szükségszerűen következik* e tudományok *társadalomtudományi karaktere* is. Fogarasi és Kedrov rendszerét alapul véve a *felépítmény jellegű* társadalomtudományok[90], Kelle és Kovalzon osztályozási szempontjait illetően a *konkrét*

[89] Bóna Ervin i. m. 243. o.

társadalomtudományok közé tartoznak.[91] *Összefoglalva:* véleményünk szerint a vizsgált tudományágak *sajátos alkalmazott pedagógiai tudományok, melyek ebből következően a konkrét, felépítmény jellegű társadalomtudományok közé tartoznak.*

A kérdést más összefüggésben vizsgálva, ezen tudományágak (az általános pedagógiával együttesen) az emberrel foglalkozó ún. *antropológiai tudományok közé tartoznak.*[92] Az antropológiai tudományok közé tartozás ténye egyúttal azt is jelenti, hogy *közvetlen, illetve közvetett kapcsolataik ezen tudományokkal igen fontosak és lényegesek.*

a) Miként az általános pedagógia, úgy a gyógypedagógia egyes ágai is igen szoros kapcsolatban vannak a *pszichológiai tudományokkal.*

Az egyes ágaknak az *általános-*, a *fejlődés-*, a *nevelés-* és *oktatás-lélektannal* való kapcsolata lényegileg azonosnak tekinthető.

Egészen más a helyzet a *„gyógypedagógiai-lélektannal"* fennálló kapcsolat esetében. Itt az egyes speciális alkalmazott pedagógiai ágak a megfelelő gyógypedagógiai-lélektani ággal, illetve annak egyes részeivel vannak szoros, közvetlen kapcsolatban (pl. a vak gyermekek pedagógiája a vak gyermekek általános-, fejlődés-, nevelés- és oktatáslélektanával). A legszorosabb kapcsolatuk nyilvánvalóan a megfelelő gyógypedagógiai-lélektani ág nevelés- és oktatáslélektani ágazatával van. (Más probléma, hogy a gyógypedagógiai lélektan ezen ágazatai jelenleg mennyire kidolgozottak.)

b) Igen fontos és jelentős az a kapcsolat, amely a gyógypedagógia egyes ágait *a gyógypedagógiai lélektan közvetítésével* az egyes *biológiai* tudományokhoz, illetve az egyes *orvostudományi* ágakhoz fűzik.

Az egyes speciális alkalmazott pedagógiák és az *anatómia, fiziológia, fejlődéstan* kapcsolata lényegileg azonosnak tekinthető. (Bár az egyes negatív előjelű nevelhetőségű feltételek minőségétől függően ezen tudományok egyes részei nagyobb hangsúlyt kapnak az egyes ágak esetében.)

A *kórtannal* való kapcsolat már jóval differenciáltabb és bizonyos vonatkozásban közvetlenebb annak ellenére, hogy ez a kapcsolat végső soron szintén csak közvetett (elsősorban a gyógypedagógiai-lélektan „prizmáján" megtörve jön létre). A kórtannal elsősorban az egyes gyógypedagógiai ágakra konkretizált nevelhetőség problematikája van kapcsolatban.

A gyógypedagógia egyes ágai sajátos, de igen szoros kapcsolatban vannak az egészségtannal (iskolaegészségtan) is.

Az egyes gyógypedagógiai ágak és egyes orvostudományi ágak között természetesen a fentieken túlmenően is kitapinthatók még bizonyos nem közvetlen kapcsolatok, de ezek már elszigetelt jellegűek és csak egy-egy ágazat tekintetében állanak fenn.

Úgy véljük, az eddig elmondottakból világosan kitűnik, de talán mégsem lesz érdektelen külön is hangsúlyozni, hogy a gyógypedagógia tárgyának, tudomány jellegének, tudományrendszertani helyének pontos körülhatárolására irányuló törekvésünk nem zárja ki, sőt feltételezi, hogy a gyógypedagógia *segédtudományainak* jelentőségét, a nevelési folyamat törvényszerűségeinek

[90] Fogarasi Béla i. m., illetve B. M. Kedrov: A tudományok osztályozása. Filozófiai Értesítő 1955. 1. sz.

[91] V. Zs. Kelle, M. Ja. Kovalzon: i. m.

[92] Lick József i. m.

feltárásában betöltött szerepüket elismerjük és hangsúlyozzuk. E kapcsolatok szükségességének, fontosságának elismerése véleményünk szerint azonban nem jelentheti és nem vezethet e tudományoknak a gyógypedagógiába történő bevonásához, a gyógypedagógiának differenciálatlan tudomány-konglomerátumként történő kezeléséhez.

Befejezésül külön kell még szólanunk egy igen fontos sajátosságról, amely az antropológiai tudományokat, így az itt tárgyalt diszciplínákat is jellemzi. Az antropológiai tudományok közös jellemzője *„hogy egy általánosabb emberkoncepciót* (s hozzá tehetjük: társadalomkoncepciót) igényelnek, amely a konkrét kutatások alapjaként szolgálhat, *amely általános orientációt nyújt számukra ahhoz, hogy specifikus feladataikat minél jobban elláthassák.* Ennek az általánosabb emberkoncepciónak az a feladata, *hogy megalapozza az adott speciális tudományegyüttes kapcsolatát mindazokkal a tudományokkal, amelyeknek eredményeit sajátos kutatási területén figyelembe kell vennie.* Más szóval, a tudományoknak saját kutatási tárgyuk nézőpontjából általánosítaniuk kell az összes, valamilyen módon kapcsolódó, emberre vonatkozó tudományos eredményeket, s azokat egybe kell vetniük saját legáltalánosabb elméleti eredményeikkel.

Az antropológiai tudományoknak ezt a feladatát helyettük nem oldhatja meg a filozófia. Ez az oka annak, hogy mindezekben a tudományegyüttesekben többé-kevésbé kialakult vagy kialakulóban van a saját legátfogóbb elméleti problémáikat egyesítő, általánosító, ha úgy tetszik, megalapozó tudományág, amely betölti ezt a szerepet."[93]

E feladatot természetesen a pedagógia helyett sem oldhatja meg a filozófia. Így válik érthetővé a *pedagógiai antropológia* kidolgozásának szükségessége. Nos, ez a „pedagógiai antropológia *szemben a pedagógiával*, mely humán tudomány, az antropológia, illetve antroponómia körébe tartozik, mely nem más, mint az emberről szóló természettudományok és társadalomtudományok szintézise".[91]

A gyógypedagógia névvel összefoglalt alkalmazott neveléstudományi ágak e ma még csak körvonalakban létező *pedagógiai antropológiával igen szoros kapcsolatban állanak, de mint pedagógiai tudományok nem azonosak vele és így nem természet- és társadalomtudományok közti határtudományok.* Ennek hangsúlyozását igen lényegesnek és fontosnak tartjuk, különben a segédtudományok eredményei alkalmazásának kérdését összekeverjük a tudomány tényleges tárgyával, *éppen a tudomány sajátos feladatait, elméletét, saját problematikáját rekesztjük ki a tudományból, a tudományos kutatás köréből.* S hogy a gyógypedagógiát határtudományként értelmező koncepciók ezen konklúziója nem csupán elméleti jellegű, és nem csupán egy téves tudományszervezési irány *lehetőségét* mutatja, hanem gyakorlatot regisztrál, azt a magyar gyógypedagógia tudománytörténete, s a tanárképzés reform előtti helyzete kellőképpen igazolja.

[93] Lick József i. m. 32. o.

[94] B. G. Ananyev: Az ember mint a nevelés tárgya. A pedagógiai antropológia távlatai. Pedagógiai Szemle 1965. 10. sz. 910. o.

Отто Михай

ДЕФЕКТОЛОГИЯ КАК НАУКА

Автор занимается определением дефектологии в системе наук, основываясь на следующих тезисах: Дефектология есть педагогическая наука, особая отрасль науки о воспитании. Её предметом является воспитание дефективных детей. Цель этого воспитания совпадает с общественно-детерменированной целью социалистического воспитания. Разные области дефектологии (например, воспитание глухих, слепых) занимаются поисками закономерностей воспитания в условиях, отличающихся от условий общего воспитания. Через общую педагогику они связаны со смежными науками, с философией, значит, они носят надстроечный характер. Важно и существенно их отношение к психологии, к биологии, к медицине, как к вспомогательным наукам, очень тесная у них связь с развивающейся педагогической антропологией. Автор сопоставляет свою точку зрения со взглядами отечественных и иностранных специалистов, с которыми он часто дискутирует.

Mihály, Ottó

EDUCATION OF BACKWARD CHILDREN, A SPECIAL BRANCH OF LEARNING

The author strives to establish the position of education of backward children in science taking the following considerations as a basis: education of backward children is a part pedagogy, a special branch of the science of education. The objective of this branch is identic with socially determined programme of socialist education. The special disciplines within the field of the education of backward children (e.g. education of the deaf, of the blind) try to find the regularities of education: under conditions other than those prevailing in general education. Through general pedagogics these disciplines are in correlation with other branches of learning, and with philosophy; they are of a superstructural nature. Their correlation to their auxiliary sciences, as psychology, biology and medicine, is of great importance; they are in close contact with pedagogical anthropology developing in our days. The author compares his own views with those of Hungarian and foreign specialists and, not infrequently, contests their opinions.

MÉSZÁROS ISTVÁN

KÉT OKTATÁSI SZABÁLYZAT A XVI. SZÁZADBÓL

Iskola-törvény 1543-ból

Valamelyik lengyel városi iskolában volt érvényes az a verses szabályzat, amelyet az esztergomi Főszékesegyházi Könyvtárban őrzött XVI. századi iskolás jegyzet tartalmaz. Jelzete: Mss II. 9., mikrofilm másolata megvan a Magyar Tudományos Akadémia könyvtárában is, 1512/B. II. szám alatt. A lengyel neveléstörténet nem tud róla, a magyar szakirodalomban ugyancsak ismeretlen. Pedig ez az apró tanügyi dokumentum a mi szempontunkból is érdekes: ilyen lehetett nálunk is a városi iskolák rendje a XVI. század első felében. Erre vonatkozó magyar nyelvű írásos emlékeink azonban nincsenek. Stöckel Lénárd bártfai, 1539-ből való tanrendje, és Honterus János brassói, 1543-ban készült tervezete más jellegű.

Kis kötetünk jól példázza az iskolai jegyzetek sorsát a nyomtatott tankönyvek szélesebb körű elterjedése előtti időkben.

Négy kéz írása különböztethető meg benne. Az első a XV—XVI. század fordulóján írta az elejére Arisztotelész „De anima" című művéhez Jacobus Stapulensis (aki 1440—1450 körül született) által írt és Jodocus Neoportuensistől kommentált bevezetést *gótikus könyvírással*. Címe: „Introductorium Jacobi Stapu(lensis) in libros De Anima Aristo(telis) adjectis que eam declarant pulcherimis Jodoci Neoportuensis annotationibus". (2a.-8b. old.)

Ezután valaki jellegtelen kurzivával az ókeresztény költő, Lactantius „Phönix" című verses művét írta le a 9b.—14b. oldalakra.

A füzet később — benne a sok értékes üresen maradt lappal — egy fiatal diákra hagyományozódott. Ő írta bele *humanista könyvírással* a Cato neve alatt szereplő „Liber distichorum" első és második könyvét (15a—18b.), a harmadik könyvnek már csak a címe került a 19a. oldalra, a folytatás elmaradt. A lejegyző a címet és néhol a kezdőbetűket zöld színnel díszítette. Ugyancsak ő írhatta a közben üresen maradt 9a. oldalra az iskolaszabályzatot. De a nevét is megörökítette, sőt a leírás valószínű évét is: a tollpróbáknak szánt utolsó (32b.) oldalon — többfajta odavetett megjegyzés között — az ő írásával olvashatjuk: „Ego Bartholomeus Gneznenzis 1543." Iskolás jegyzetünk tulajdonosa 1543-ban tehát *Gniezno-i Bertalan* volt.

Diákunk ezután talán városi jegyző, levélírást tanító mester vagy kancelláriai írnok lett. A 8b. és a 9b. oldalakon ugyanis szép, gyakorlott *humanista kurzív-írással* szakszerűen megszerkesztett címzésfogalmazványokat találunk.

Többek között a következő két címzést olvashatjuk itt: „Sigismundus Augustus Dei gratia rex Poloniae, suppremus dux Lithwaniae, Russiae, Prussiae, Masoniae, Samogithiaeque dominus et heres" — „Magnifico Joanni a Tharnow, castellano Cracoviensi".

E címzések támpontot adnak a bejegyzések idejének megállapítására. *II. Zsigmond Ágost*, a nagy lengyel reneszánsz-király trónralépése, 1548 óta viselte a fenti címet. Itt olvasható a „suppremus dux Lithwaniae" is, ez nemcsak a lublini egyezmény (1569)[1] óta illette meg őt, amikor Lengyelország unióra lépett Litvániával, hanem már 1529 óta. A címzések füzetbe-kerülésének legkorábbi időpontja tehát 1548.

Szerepel a címzéspróbák között *Jan Tarnowski* azaz Johannes a Tharnow is, a XVI. század első felének egyik legnagyobb lengyel feudális ura, kiváló hadvezér. Ő 1536-tól haláláig, 1561-ig volt krakkói castellanus, várkapitány.[2] Iskolás jegyzetünk beírásainak legkésőbbi időpontja ezért 1561. Ezek a füzet legkésőbb teleírt oldalai, 1561 után már semmi sem kerülhetett benne lejegyzésre. A 32b. tollpróba-oldal írásrétegei egyébként érdekesen foglalnak helyet egymás fölött: a legalsó bejegyzések a „De anima"-szöveg barna színével, erre ráírtak a Cato-szöveg zöldjével is, s ezen felül van Gniezno-i Bertalan aláírása, sötétszürke tintával.

Témánkra visszatérve: *a szabályzat leírásának helye* ma már nem deríthető ki, az viszont megállapítható, hogy úgynevezett *városi iskolában* volt érvényes.

Mi bizonyítja ezt? A mellette lévő Cato-szöveg. Ezt ugyanis ebben az iskolatípusban, az alacsonyabb „tagozat" harmadik fokozatában oktatták, mint általánosan elfogadott tananyagot.

A kezdők csoportja itt a betűkkel, számjegyekkel ismerkedett, gyakorolták a szótagolást, az olvasást. A középső fokozat tanulói a latin nyelvtant tanulták, míg a felső csoportban különféle egyszerűbb latin nyelvű művek olvasására és magyarázatára került sor. Ezek között mindenütt első helyen szerepel a Cato neve alatt terjesztett szentencia-gyűjtemény. Ez az általános európai szokás ekkor.[3] Az iskola magasabb „tagozatán" került sor azután a bonyolultabb klasszikus szerzők műveinek tanulmányozására.

Ami a szabályzat leírásának *idejét* illeti: az kétségtelen, hogy Gniezno-i Bertalan kezétől származik 1543-ból. Diákunk a szabályzat és a Cato-szöveg leírása idején még nem tudhatott valami fényesen latinul, erre vall a mintaszövegből átkerült sok apró, kijavítatlan vagy éppen általa ejtett hiba. Valószínű, hogy a másolás minta után történt, tehát maga a szabályzat 1543-ban már nem lehetett új, tartalma is ezt tükrözi.

Érdemes összehasonlítani a jegyzetünkből megismert iskolaképet a *Heyden Sebald* latin beszédgyakorlat-könyvében felidézett iskolai élettel: feltűnő a hasonlóság. Ezt a könyvecskét 1527-ben látta el magyar nyelvű értelmezésekkel és nyomatta ki Krakkóban a híres magyar tudós, Sylvester János.[4]

A szabályzat verses formában íródott, un. jambikus trimeter-ben, erre utal címe is: „*Leges scholasticae Jambicis Trimetris conscripta(e)*". A kilenc soros bevezető rész után következik a tizenhárom szabály.[5]

[1] Maly slownik historii Polski. Warszawa 1964. 448. l.

[2] Uo. 367. l.

[3] A „Cato"-distichonokról Balassa Brunó: A latintanítás története. Budapest 1930. 260., 264. l. — A városi iskolákról Robert Alt: Bilderatlas zur Schul -und Erziehungs Geschichte. Berlin 1960. I. 190—195. l.; Mészáros István: A középkori nevelés. Budapest 1964. 117—134. l.

[4] Erről újabban: Dokumentumok a magyar nevelés történetéből. Szerk.: Ravasz János. Budapest 1966. 37—39. l.

[5] „Vos qui venitis huc honestis moribus /Et artibus bonis studendi gracia /Vestra voluntate agite quod bonos decet /Ut non opus sit esse verberonibus /Nam quisquis hoc in animum in

„Ti, akik tisztes erkölcsökkel jöttök ide a tudományok tanulása céljából — kezdődik a szöveg —, saját akarattal tegyétek, ami a jókhoz illik, hogy ne legyen szükség a verésre.

Mert aki ezt (t. i. a szabályzatot) így a szívébe fogadja, annak számára minden tudássá válik a tanulni- és tennivalóból (ex sententia opereque), s a legszebb gyümölcsöket szedi majd le.

Aki viszont erre nem hajlandó, az is elindíttatik egy csapással a csillagok felé: vesszővel, amellyel nem szerez magának semmi gyönyörűséget."

A szabályok mind negatív megfogalmazásúak, azokat a vétségeket sorolja fel, amelyekért büntetés járt a tanulóknak. A következő esetekben követett el szabálytalanságot a tanuló:

„1. Mesterét méltó tisztelettel nem tiszteli.
2. Segédtanítójának nem engedelmeskedik.
3. A tanításra késve érkezik.
4. A „szilencium"-ot nem zárt ajakkal tartja.
5. A magyarázat alatt nem erre, hanem másra gondol.
6. A deklamálva mondásnál másfelé kalandozik.
7. Azokat a leckéket, amelyeket (így) kívánnak, nem írja le.
8. Az előző napi előre-olvasást elmulasztja.
9. A megszabottakat, amelyek könyv nélkül megtanulandók, elhanyagolja.
10. Lengyelül és nem latinul beszélget.
11. A mindennapi latin szöveg-írást nem teljesíti.
12. Bármi (miatt), amit a tanulás terén nem tesz meg.
13. Mások tanulási körülményeit megzavarja."

E rövid szabályzat elénk vetíti a XVI. század első felének városi iskoláját, belső életének több mozzanatát. Az iskola vezetője: a magister, a kisebb csopotokat az idősebb tanulók közül kikerülő segédtanítók oktatják. A gyermekek csendben ülnek, így hallgatják a magyarázatot. Sok megtanulandó szövegrészt kórusban mondanak, addig ismételgetve, amíg meg nem tanulják. Egyes leckéket le is írnak az iskolában. Van olyan házi feladatként adott „kötelező" szöveg, amelyet otthon előre el kell olvasni, s olyan is, amelyet könyv nélkül meg kell tanulni. Minden napra van otthon elvégzendő írásbeli munka is.

Az iskola legfőbb feladata a latin nyelv tökéletes megtanítása volt, ezért szerepel itt is az utasítás: az iskolában a gyermekek egymás közötti beszélgetéseiben szigorúan tilos az anyanyelv használata. S a legfontosabb fegyelmező eszköz: a vessző, a verés.

De híradással van jegyzetünk a városi iskolák magasabb „tagozatának" tanulmányairól is. A 32b. oldalon hanyag, odavetett kurzív írással *könyvjegyzéket* találunk „Tabulatura duplicum" címmel. A felsorolás természetszerűleg

duxerit/ Huic omne studium cedit ex sentencia /Opere que fructum demetet pulcherimum /Ignanus [!] atem [!] ad hoc quo nil lucri feret/ Virgis simul cesim operietur asperis /I Suum magistrum digno honore non collens/ II. Eiusue pedotribis non obtemperans/ III. Ad lectiones tardius se conferens/ IIII Silencium non ore clauso continens/ V Sub prelegendo hoc non sed aliud cogitans /VI Ab ore declamandis alio diuagans/ VII In lectione que jubentur non notans /VIII Prelectionem pridianam non tenens/ IX Demensa que ediscenda fuerant posthabens /X Polona non latina cuique colloquens/ XI Non cotidie latinum antographum[!] ex hibens/ XII Quicquid quod ad discendum nil facit/ XIII Aliis studendi occasionem deterens"

nem teljes, csak a másodpéldányokat tartalmazza, de így is egybevág a szakirodalom szerinti (a XVI. század első felében ebben az iskolatípusban oktatott) tananyaggal.[6]

Szerepel itt Vergilius neve, Cicero „De officiis" című könyve, Ovidius „Fasti"-ja, Cornificius „Rethorica ad Herennium"-ja, két kötet Terentius, ezen kívül egy-egy „Varia opera" és „Colloquia philosophica" megnevezésű mű. Van egy „Oraciunculus . . .", ez talán Horatius-gyűjtemény lehetett. A nyelvi képzést szolgálták a „Synonimia" és a „Lupuli Grammatica" kötetei is, valamint a „Copia verborum" (ami valószínűleg Rotterdami Erasmus 1512-ben írt stilisztikáját, a „De utraque verborum ac rerum copia"-t rejti), és a „Philipi Grammatica", ami talán Melanchton nyelvtankönyve, amely 1524-ben jelent meg. Feljegyezték még a naptárszámítás tankönyvét, a „Computus"-t, valamint a zsoltáros-könyvet is.

A rendszabás érvénye bizonyára az e műveket tanulmányozó magasabb tagozat tanulóira is kiterjedt. Meg kell jegyeznünk, hogy a könyvjegyzék azon az oldalon van, ahol Gniezno-i Bertalan 1543-i aláírása látható, talán ekkor már a magasabb osztályokba járt diákunk.

Hogyan kerülhetett ez a lengyel földön készült kézirat Magyarországra? Bizonyára valamelyik Krakkóban tanuló magyar diák kapta ajándékba vagy vette meg magának, mivel szüksége volt Cato distichonjainak, e minden iskolamester számára nélkülözhetetlen „kötelező olvasmány" szövegére, illetőleg a másik két műre.

Meggondolkoztató, hogy ugyancsak az esztergomi Bibliotheca őrzi Derecskei Török János Krakkóban vásárolt biblikus kéziratait is. Ez a későbbi esztergomi kanonok 1549-től 1552-ig tanult a krakkói egyetemen.[7] Lehet, hogy ő szerezte meg s hozta haza ezt a számunkra is értékes — a XVI. század első felének iskoláját elénk villantó — kéziratot.

Az inas- és legénytartás rendje 1568-ból

1585 nyarának elején a soproni mesterek levelet írtak a csallóközi Somorjába, azt kérdezve az ottani egyesült pajzsgyártó, kardcsiszár és szíjgyártó céh vezetőitől, hogy milyen náluk az inas- és a legényfogadás és oktatás rendje. A somorjaiak 1585. július 16-án keltezték válaszlevelüket, s részletesen leírták erre vonatkozó szabályaikat, amelyeket ők a nagyszombati céhtől vettek át. A nagyszombatiak 1568. okt. 6-i összejövetelükön fogadták el ezeket az artikulusokat

A somorjai mesterek levelét ma a soproni állami levéltár őrzi, jelzete: Lad. XXXVI. hr. 3. Házi Jenő 1928-ban az eredeti betűhív formában tette közzé,[8] sok más irattal együtt ezt az értékes oktatástörténeti emléket, amely a neveléstörténeti kutatók figyelmét is megérdemli.

[6] Balassa i. m. 281—283. l., E. Schoelen: Pädagogisches Gedankengut des christlichen Mittelalterrs. Paderborn 1956. 125—136. l.

[7] Kovách Zoltán: Magyar diákok a krakkói egyetemen. Vigilia 1965. 62—63. l.

[8] Házi Jenő: XVI. századi magyar nyelvű levelek Sopron sz. kir. város levéltárából. Sopron 1928. 36. szám.

[9] A céhekben folyó oktatásról-nevelésről: Mészáros István: Céhes oktatásunk a XV—XVI. században. „A munkára nevelés hazai történetéből" c. kötetben. Budapest 1965. 11—57. l., a céhekről szóló irodalom részletezése: Szücs Jenő: Városok és kézművesség a XV. századi Magyarországon. Budapest 1955. 7. l.

Közlésünkben a levelet mai helyesírással adjuk, a korabeli írásmód ugyanis a mai olvasó számára nehezen értelmezhető.

„Az Úristennek kegyelmességének általa Ti kegyelmeteknek köszönetünket ajánljuk, mint jámbor mestereknek. Továbbá ím megértettük ti kegyelmeteknek leveléből, az mi kívánsága kegyelmeteknek, mint inast miképpen szegődnie, és legényt miképpen kell tartania.

Első Articulus az pajzsgyártók rendérül.

Az pajzsgyártó rendben így fogadják inast: három esztendeig, ha szintén nagy szakálla lenne is, különben be nem fogadják az három esztendőnél (kevesebbre), és abban egy napot is nem szabad elengedni, még csak egy órát is, nem hogy többet. Három esztendeig ruhával tartozik az mester neki, valami (=ami módon) lehet. Három esztendőben három pajzzsal tartozik a mester neki, kit ő maga meg tud csinálni. És annak fölötte három esztendő múlva, hogy kitelik esztendője, tartozik az ura két forinttal. És annak felette az inas minden szolgálattal tartozik, mind az mesternek és asszonyának, azonképpen mint urának.

Továbbá az pajzsgyártó legénynek minden kántorra (=évnegyedben) tartozik az ura három pajzzsal, három forinttal és úgy, ha tud mívelni. És minden ó pajzstúl tartozik a mester huszonöt pénzzel.

Az második Articulus az csiszároké.

Mikor az inast befogadja, különben be nem fogadja három esztendőnél (rövidebb időre), az ki megérdemli, három esztendeig, az ki nem érdemli az három esztendőt, négy esztendőre is fogadják. De az (az időtartam az), melly örök, tehát három esztendőnél különben nem szabad fogadnia be.

Az inas minden szolgálattal tartozik, azaz tisztességgel való szolgálattal. Valahova az mester küldi, és az asszonynak meg azonképpen tartozik. Az legénynek tartozik ismeg (=ugyancsak) szombat napon megmosnia az lábát. Annak utána az legény valahová tisztesség(es) helyre küldené az inast, tartozik elmennie.

Tartozik az mester az inasnak két esztendeig ruhával. És annak fölötte az ó hüvely, ki nem czapa, vagy ó marokla (=markolat), ezek az inasé és az köszörű sár az övé. Továbbá az két esztendő múlva harmadik esztendőben minden hónapban egy-egy szablyát kell csinálnia, az ura ehhez tartozik deszkával, bőrrel, enyvvel, cérnával, az több(i) vasszerszám, ki leszen, mind szablyavas, mind az, ki ahhoz való leszen. Csinálja meg az uráé között, mikor megcsinálhatja, mert az inasnak órája nincsen.

Továbbá az három esztendőt, ha kitölti, az jámbor mester tartozik két mestert hivatni, és az mester szabadítja fel az inast. Az mester tartozik két forinttal az inasnak.

Továbbá az legény, mikor mívet kerestet, (beállhat) az mesterhez két hétig, akkor ha szereti az mester, tahát (=akkor) megfogadja. Az ő heti bére tizenhat pénz. És hat hétre csináljon egy szablyát, ahhoz is tartozik az mester deszkával, bőrrel, enyvvel, cérnával, az több(i) vasszerszám mind az legényé, és az hat hétben azt megcsinálhatja.

Italpénze az legénynek: hegyes tőr-tisztítás, karvas-tisztítás, szekercetisztítás vagy tőrtisztítás, csákány-tisztítás, sisak-tisztítás.

Ha két legény vagyon, ezeknek az munkája mind az legényeké. De ha egy legénye vagyon, az fele afféle tisztításnak az mesteré.

Továbbá legények között ilyen rendtartás vagyon: ha el akarja hagyni az legény, tahát (=akkor) tartozik az legény megmondani az urának, hírré

tennie két héttel annak előtte, mikor el akar menni. Továbbá az három jeles nap: karácsony heté(ben), húsvét heté(ben), pünkösd hetében nem tartozik az mester az legénynek hetibérrel.

Az harmadik Articulus.

Az szíjgyártónak az ő rendi szintén ilyenképpen szegődettik, mint az csiszárok. Az ki megérdemli az három esztendőt, tahát (=akkor) három esztendőre fogadják. De az, ki nem érdemli, (vagy) hogy nem bírná az dolgot, hogy kicsin volna, az olyant négy esztendőre fogadják avagy negyedfélre. Ennek az mester tartozik három esztendeig ruhával, egy-egy szürcsuhával, egy-egy inggel, gatyával azonképpen, valami ruhát az ura adhat neki.

Italpénze az inasnak a húslás, annak utána az szőr és az szarva az ökörnek. Továbbá ha az három esztendőt ki tölti az inas, tahát (=akkor) az mester hivat két mestert, azok előtt ismeglen (=ugyanúgy) szépen felszabadítja. És tartozik az mestere két forinttal, annak az bére. Apród esztendő, annak adnak heti bért nyolc-nyolc pénzt, és az italpénze ez. Mikor legény vagyon, akkor harmada, mikor legény nincsen, akkor fele.

Az legénynek az ő heti bére szíjgyártó legénynek tizenhat pénz, kántorra fizetnek két forintot, egy fékagyat, továbbá egy elő-arasz új szíjjal. Valamint foltozhat, az is övé.

Annak felette nem szabad két inasnál többet az mesternek fogadnia Magyarországban. Ez az törvény, kit az mi eleink ilyen módon éltenek vele. Erdélyországban is ilyen módon vannak és így élnek vele, kit megbizonyítunk más országban való mesterekkel, mint jámbor mesterekkel. Isten tartsa meg ti kegyelmeteket, mint jámbor mestereket és fejenként ti kegyelmeteket, mint urainkat.

Ez levél kelt Nagyszombatban, szent Ferenc nap után való szerdán, 11 órán, 1568. Mi, kik vagyunk Nagyszombatban jámbor mesterek, együtt voltunk, azért egyenlő akaratból ezt, az mit írtunk, ti kegyelmetek meghigyje.

Az jámbor mesterek, ti kegyelmeteknek atyjafia, barátja.

Ez az levélnek mása, kit mi, Samariai (=somorjai) mesterek szíjgyártók és csiszárok Nagyszombatból hoztunk, kinek bizonyságára az mi céhünknek pecsétjét ennek végére vetettük.

Kelt Samariában, juliusnak 6. napján, 1585. esztendőben."

*

Néhány korabeli neveléstörténeti mozzanatra élénk fényt vet ez a három részből álló levél.

Pontosan megállapították *az inasidő terjedelmét:* legkevesebb három év. Ennyi egyrészt valóban szükséges volt a szakma jó megtanulásához, másrészt a harmadik évben már az inasok is szinte teljes értékű termelőmunkát végezhettek a mester műhelyében. Ennek szimbolikus bére volt a felszabadításkor nekik adott két forint. De a szíjgyártóknál dívó „apród esztendő" is ezt bizonyítja: a felszabadított inas még fél évig köteles volt dolgozni a mester műhelyében, fizetése a legény bérének fele volt. Az inas tehát, miközben megtanulta a szakmát, jelentős szerepet játszott a műhely termelésében.

Szembetűnő, hogyan tették tudatosan *érdekeltté* az inast abban, hogy a szakmai ismereteket minél előbb jól elsajátítsa. A pajzsgyártóknál az inas három pajzsot csinálhatott inas-ideje alatt saját magának a mester nyersanya-

gából, a műhely szerszámaival. Saját érdeke volt, hogy ezt minél tökéletesebben készítse el, hiszen csak ebben az esetben tudta jó pénzért értékesíteni, eladni. A kardcsiszároknál az inas a harmadik év minden hónapjában készített magának ugyanígy egy-egy szablyát. Mindezt azonban rendes napi munkája mellett, akkor, amikor éppen időhöz jutott, hiszen nem volt megállapítva munkaidejének kezdete és vége, „az inasnak órája nincsen".

Fokozta a műhely termelését, ha az inasok *minél többet dolgoztak*. Ezért született az a rendelkezés, hogy a munka értékes melléktermékei azt az inast illessék, aki a munkát végezte. A csiszároknál az ócska kardhüvely, a rossz markolat és a köszörület a vele dolgozó inasé; a szíjgyártóknál övé a „húslás" vagyis a nyers bőrről levakart húsmaradék, a szőr és az ökör szarva. Mindez arra ösztönözte az inast, hogy társa elől lehetőleg megszerezze a munkát.

Erre a versengésre annál inkább is szükség volt, mivel a szabályzatok szerint a szorosabb értelemben vett szakmatanuláson túl ezerféle tennivalóra kötelezték az inast: a mester és a mesterné személyes kiszolgálásán túl a legények szombati lábmosásáig.

Egy mesternél egy időben *csak két inas lehetett*. Ez ugyancsak elősegítette a szakma jobb, alaposabb elsajátítását, a mester és a legények többet foglalkozhattak így oktatásukkal, de ezzel az intézkedéssel a céhmesterek saját szűkös érdekeiket is védték: így nem emelkedik rohamosan a szakképzett iparosok száma, mivel ez a jövedelem szétaprózódását jelentette volna.

Sokféle más — itt nem részletezett — szabály gondoskodott arról, hogy minél kevesebb inasból legyen majd mester, s arról, hogy inkább a legények tömege gyarapodjék, ne a mestereké. A somorjai levélben elénk idézett legények már nem „tanulók", hanem bérmunkások, jól példázva, hogy *a legény-időszaknak, amely egykor fontos oktatási periódus volt, akkor és ezekben a céhekben már nincs oktatási tartalma*. A legény-időszak alatt már nem folyik szervezett szakmai képzés, az inas tulajdonképpen már mindent megtanult, ezt jelzi az is, hogy a levélben egyetlen szó sem esik a legény-idő terjedelméről, határáról, s a legények mesterré-válási lehetőségeiről. Ez most már nem az egyéni szaktudástól függ, hanem a céhmesterek közösségének anyagi érdekeitől. Ezért a céhszabályzatok készítői arra törekedtek, hogy a legények nagy része lehetőleg egész életében „legény" maradjon.

A legény *bérmunkás:* bére a pajzsgyártóknál negyedévenként három pajzs és három forint, de egyébként magán-munkát is végezhettek, szabadidejükben. Azonkívül minden beszolgáltatott régi pajzsért 25 pénzt kaptak.

Csak jó szakembert alkalmazott a mester műhelyében, ezért a legények felfogadása szaktudásuk kellő megvizsgálása után történt. A csiszároknál két hétig külön fizetés nélkül kellett dolgoznia a jelentkezőnek (természetesen csak akkor, ha be tudta mutatni bizonyítványát inasfelszabadításáról), majd az első hat hétben köteles volt saját szerszámaival egy szablyát készíteni a mesternek. Ha ez megfelelt, akkor ott maradhatott a műhelyben. Önálló nagyobb munkát a műhelyben csak ezután kaphatott, s csak ezután használhatta a mester szerszámait. *A munkaeszköz birtoklásának fontosságára* is rámutat ezzel somorjai levelünk.

A csiszár-legény hetibére 16 pénz. Ezenkívül „italpénz" (a mai borravaló őse) is járt neki, a különféle fegyver- és páncéltisztítási munkákért járó díj őt illette. A szíjgyártóknál is 16 pénz volt a bér hetenként, azonkívül negyedévenként két forint, egy fék-agy, valamint bizonyos mennyiségű szíj. A különféle bőrfoltozások díja — mint italpénz — teljes egészében a legénynek jutott.

A műhely termelése a mester vezetésén kívül *elsősorban a legények munkáján* alapult. Ezért, ha a legény új helyre akart szegődni, akkor eltávozása előtt két héttel köteles volt bejelenteni szándékát régi műhelyében, nehogy a mester — reá számítva — nagyobb munkát vállaljon, s ezt legény híján ne tudja befejezni, s így megkárosodjék. Mivel a legény bérmunkás volt, nem járt neki bér akkor, amikor nem dolgoztak: karácsony, húsvét és pünkösd hetében.

A céhes műhely azonban még nem válhatott manufaktúrává, erről gondoskodtak a szabályok: két legénynél többet egyetlen mester sem tarthatott. Ez a kikötés megakadályozta egyes mesterek túlságos meggazdagodását, tehát tulajdonképpen *egy erős városi polgári réteg kialakulását*, s ugyanakkor gátjává vált *az intenzívebb ipari termelésnek* is. A céhrendszer — s benne az ipari oktatás szervezete — a termelőerők fejlettségének már nem felelt meg, korszerűtlenné válásának folyamata elkezdődött.

Иштван Месарош

ДВА УЧЕБНЫХ УСТАВА XVI ВЕКА

Сначала автор знакомит с находящимся в Библиотеке Главного собора в Эстергоме уставом в стихах 1543 года, который функционировал в какой-то польской школе; затем он обращает внимание на находящийся в государственном архиве города Шопрона документ 1568 года, в котором говорится о системе содержания учеников и подмастерьев согласно инструкциям некоторых цехов.

Mészáros, István

TWO EDUCATIONAL STATUTES FROM THE 16th Century

The author reviews first a versified statute from 1543, in force in one of the Polish, preserved in the Archiepiscopal Library of Esztergom; then he calls attention to the document to be found in the Sopron State Archives dating from 1568 and presenting the rules of keeping apprentices under the prescriptions of certain guilds.

BIRÓ SÁNDOR

PÁLKÖVI ANTAL (1816–1862)

EGY ELFELEJTETT MAGYAR PEDAGÓGUS ÉS TÖRTÉNÉSZ

A sárospataki kollégium egykori professzorának emlékét már több mint száz esztendeje sűrű és vastag porréteg takarja. Még a szakmabeliek is elfelejtett téka. Midőn elkallódott kéziratainak kutatása közben hazánk egyik legkiválóbb történészéhez fordultam, érdeklődésemre kíváncsian kérdezte: Pálkövi Antal? Ki volt az? Ugyanilyen „Qui erat" fogadott a legtöbb nagy budapesti könyvtárban és levéltárban. Egyik jelentős művének könyvtári példányát nekem kellett felvágnom; a reá vonatkozó — sajnos felette szerény — levéltári anyag is vajmi kevés eligazítást ad életének és pedagógiai munkásságának alaposabb megismeréséhez. Pedig a maga idejében, a XIX. század közepén, nevét jól ismerték a magyar iskolai, irodalmi és tudományos életben. Petőfi nagy elismeréssel említi nevét sárospataki látogatásával kapcsolatban (az ő vendége volt a költő Sárospatakon), Tompa Mihály belső barátai közé számította, a Bach-korszak első éveiben pedig a sárospataki tanulóifjúság szinte rajongásig menő tisztelettel vette körül. Bizonyára azért, mert Pálkövi egyike volt azoknak, akik — Petőfihez hasonlóan — a szabadságeszméket nemcsak szóval hirdették, hanem mikor ütött az óra, önként jelentkeztek katonai szolgálatra és a megtámadott hazát fegyverrel kezükben védelmezték. Érdemes tehát születésének másfél százados évfordulóján felidézni életművét s haladó törekvéseit, melyek részben megmagyarázzák a körülötte kialakult homályosságot, gondolatainak agyonhallgatását s emlékének a szokottnál is gyorsabb alámerülését.[1]

Pálkövi — eredeti néven Palkovics — 1816. december 4-én született Sajó-Kazán, Borsod megyében.[2] Apja evangélikus iskolai tanító volt, aki valószínűleg a kántori teendőket is ellátta az egyházközségben. Korán meghalt, s így özvegye a kis fiút nagyanyjához vitte. Ő maga, az özvegy, igen szegényes körülmények között, csak nagy erőfeszítéssel tudta magát fenntartani. A korai árvaság minden nehézségével küszködő Palkovics kitűnő tanuló volt, akit szinte kielégíthetetlen tudásvágy hevített. A zsipi ref. iskola elvégzése után a sajógömöri algimnázium, majd a rozsnyói főgimnázium tanulója lett. E hat esztendő alatt (az akkori középiskola 6 éves volt) saját keresetéből élt: előbb mint egyházi karénekes fiú, majd gazdagabb tanulók magántanítójaként igyekezett középiskolai tanulmányait elvégezni. Serdülőkorának belső fejlődését nem ismerjük. Szűkös anyagi helyzetében, ráutalva az egyházi és iskolai hatóságok, valamint

[1] A halála után megjelent elég szűkszavú nekrológok óta egyedül R. Várkonyi Ágnes emlékezett meg röviden, de igen pozitív értékeléssel Pálkövi életművéről a Századok 1963 3. számában megjelent „Buçkle és a magyar polgári történetírás" című tanulmányában. (I. h. 623 és lábjegyzet)

[2] Házi Kincstár III. 1862, 191. l. A rövid életrajzot Batizfalvi István, Pálkövi rokona írta.

a vagyonosabb tanulók szüleinek „jóindulatára", minden bizonnyal sok nélkülözést, megaláztatást kellett elviselnie. Feltehetőleg ezek a nehéz körülmények hatottak gondolkodására, személyiségének kialakulására. Talán részben ide vezethetők vissza későbbi műveinek antiklerikális és antifeudális vonásai, a szegények iránti rokonszenve és általában haladó társadalmi felfogása. A rozsnyói diákévek után a lőcsei evangélikus főiskolára iratkozott be, a vagyontalan értelmiségiek számára akkor viszonylag könnyen elérhető papi pályát választva hivatásul. Pályaválasztása minden bizonnyal sokkal inkább anyagi és társadalmi helyzetének bizonytalanságából, mint valóságos érdeklődéséből következett, mert ez utóbbi elsősorban a humán tudományok: irodalom, történelem és idegen nyelvek felé vonzotta. Főiskolai évei alatt is magántanítással tartotta fenn magát, előkelő és vagyonos szülők gyermekei mellett. Ez nemcsak a szükséges anyagiakat biztosította számára, hanem kitűnő lehetőségeket is nyújtott saját tudásának, műveltségének gyarapítására. Az ókori nyelveken kívül (latin, görög, héber) megtanult németül, angolul, franciául, jól beszélt szlovákul s ugyanakkor buzgó tagja volt a lőcsei magyar nyelvművelő társulatnak. 1838-ban, 22 éves korában letette a papi vizsgát, de nem a papi pályára, hanem az eperjesi főiskolára ment jogi tanulmányok folytatása végett. Eperjes ekkortájt körülbelül olyan szerepet játszott az evangélikus iskolák között, mint Sárospatak a reformátusoknál. A harmincas évek vége felé központja volt a haladó evangélikus társadalmi törekvéseknek. Az ifjúságot Széchenyi eszméi, a jobbágyfelszabadítás és a nyelvi jogok érvényesítése lelkesítették. Palkovics és a későbbi Hunfalvi János (ekkor még Hunsdorfer) egyszerre kerültek Eperjesre a jogászok közé, s együtt szívták magukba a főiskola haladó szellemét. A kiváló tehetségű Palkovics csakhamar feltűnt az iskola vezetőinek, akik őt a gimnáziumban a magyar irodalom rendkívüli tanáraként alkalmazták. Az irodalom tanítása mellett az angol nyelvből is magánórákat adott.

Alighanem az eperjesi évek alatt kezdett foglalkozni az angol és francia felvilágosodással, Gibbon, Voltaire és Rousseau műveivel, valamint a liberalizmus Magyarországon akkortájt legjobban olvasott német képviselőivel. (Rotteck stb.) Ez utóbbiak mellett főleg Hegel történetfilozófiája ragadta meg, amelynek gondolatai majdnem valamennyi későbbi munkájában megtalálhatók. A magyar irodalom tanítása megkövetelte az irodalmi és általában a magyar szellemi élet fejlődése iránti állandó érdeklődést, ami akkor együtt járt a történelem tanulmányozásával is. Minden valószínűség szerint ezekben az években alakult ki benne, főleg a felvilágosodás hatása alatt, későbbi történetszemléletének jellemző vonásaként az a határozott antiklerikalizmus, amelyhez foghatót az akkori történeti művekben nagyon ritkán találunk. Ezt egyelőre természetesen óvakodott kinyilvánítani az egyházi jellegű eperjesi gimnáziumban, ahol állása amúgyis nagyon bizonytalan volt. A magyar irodalom ugyanis akkor még nem tartozott a kötelező tárgyak közé s ezért Palkovics véglegesítésére nem nagyon lehetett számítani. Talán ez volt egyik oka annak, hogy a következő évben elfogadta szülőfaluja egyházközségének meghívását az éppen megüresedett lelkészi állásra. Noha ez utóbbi viszonylagosan kedvező anyagi helyzetet biztosított számára, ő mégis többre vágyott: hajlama, érdeklődése, széleskörű tudása, egyaránt a tanári pálya felé vonzotta. De még három évnek kellett eltelnie, míg ez az álma valóra vált.

1843-ban meghívták a sárospataki református főiskolába. Ezzel a tanári pálya megnyílt előtte, ha nem is egészen úgy, amint elképzelte. Ő ugyanis történelmet szeretett volna tanítani, hiszen erre volt leginkább felkészülve. Az 1843

tavaszán Miskolcon tartott református egyházkerületi közgyűlés azonban „az ágostai hitvallású ifjak számára felállított catechetai s egyszersmind tanítói szék (német, francia archeológia) betöltésére" alkalmazta.[3] A tanszéket eredetileg a Sárospatakon tanuló evangélikus diákok vallásoktató lelkésze számára létesítették és evangélikus alapítványból tartották fenn. Mivel azonban az evangélikusok száma a reformátusokéhoz képest Sárospatakon viszonylag csekély volt, a tanszékre kinevezett tanárnak a vallásoktatáson kívül az archeológia és néhány modern nyelv tanítását is vállalnia kellett.

Palkovicsnak a modern nyelvek tanítása nem jelentett semmi különösebb nehézséget, hiszen ebben már volt némi gyakorlata. Az archeológiát is szívesen vállalta, mivel azt a történelem szerves részének tekintette. Annál inkább ellentmondásosnak érezte a tanszék eredeti főfeladatának tekintett hitoktatást, amely evangélikus lelkészi jellegénél fogva e tanszékre való alkalmazásának döntő indoka volt. Olvasmányai s feltehetően ifjúkori és sajókazai papi tapasztalatai ekkorra már eltávolították a vallástól, de főleg az egyháztól, amelynek szerepét a történelemben erős kritikával illette. Világosan kitűnik ez beköszöntő beszédéből, amely gondolkodásának, történet- és világszemléletének első publikált megnyilatkozása.

Az egész, közel másfél órás beszédben Isten neve egyszer sem fordul elő[4] s Jézus is név nélkül, csak mint a „názereti bölcs" kap két sort, mint aki keleten „az erkölcsnek s népeknek új irányt eszközölt". Annál több szó esik a papság és vallás visszaéléseiről, reakciós szerepükről. Ilyen értelemben emlegeti Zoroastert, a mágusokat és „brámákat", akik „mint főpapok sokszor még népcsalók", továbbá a középkori papságot, amely az ókori helyzethez hasonlót hozott létre, mert kivívta a theocratiát s azt, hogy „az alkotmányok a vallásnak alárendeltessenek". A régi Róma világi uralmát a vallás vette át s ennek feje „a pápa uralkodék egész földön". Erejét „a meggyőződés letiprására fordítá". A keresztény hit hierarchiává lett s „torzas babonái és előítéletei" éppen nem mozdították elő a népek műveltségét.

Mi hát akkor a döntő tényező a műveltség fejlődésében? „Azon szellem — feleli az önmagának feltett kérdésre Hegel alapján — melly az emberiséget az általános tökélyre, célja felé vezérli." Ez kapcsolja össze a nemzeteket, mert egyetlen nemzet sem él önmagában „az emberiségtől elsáncolva". Nem a földrajzi helyzet, nem az anyagi jólét határozza meg valamely nemzet fejlődését és nagyságát, hanem az, hogy „hol ismeré meg emberi becsét s méltóságát legelőbb. Az anyagi jólét, a gazdagság, a katonai erő, a hódítások csak ideig-óráig tartanak; ezek még nem tesznek egyetlen nemzetet sem igazán nagy nemzetté. Valójában csak az a nagy nemzet „mellynek több tagjai munkálkodnak az emberiség javára". Az emberiség fejlődését, a fejlődés útjában álló akadályok elhárítását a kor szelleme eszközli. Ez az a „láthatatlan hatalom... melly győz akadályokon, balítéleteken, vak hiten". Ez érleli meg az évezredes álmot, egyének „magános kamráiban", ahonnan az (ti. a világosság) kihat „egész népekre" s áldozatok porain magasra emelkedik „az óriás hatalom, a közvélemény". A reformáció után néhány évtizeddel a bilincseiből szabadult gondolat „a világ

[3] A Tiszáninneni ev. ref. egyházkerületi közgyűlések jegyzőkönyvei. L. 1843. Pünkösd havában Miskolcon tartott ülés, 120. pontja.

[4] Az emberi elme kifejlésének vázlata. Beszéd, melyet a s. pataki főiskolájában a régiségtan rendes oktatói székébe lett ünnepélyes beiktatása alkalmával mondott Palkovics Antal 1843. Szept. 6-dikán S. patakon, 1844, 47. l.

minden részeire fut, tenni, hatni, teremteni nagyot, szépet s jót s ez úton halad a szellem egész korunkig."

A hegeli gondolatmenetből jut el arra a megállapításra, mely szerint a reformáció óta három nemzet járt elől a felvilágosodásban és ennek terjesztésében: az angol, a francia és a német. Mindeniknek megvan a maga sajátos jelentősége. Anglia „tudományos képessége s alkotmánya pár nélküli", Franciaország „harminc éves forradalma bámulatos tiszteletre gerjeszt mindenkit azon hallatlan erő iránt", mellyel uralmát egy egész világgal szemben oly dicsőségesen meg tudta tartani, míg „a német hon, az ismeretek hazája, az egész egy új Athéne... minden szakban mutat férfiakat, kikhez hasonlókat talán egy nemzet sem". A németekről bővebben beszél, mert a német nyelv és irodalom tanítása az ő feladata. A német tudományt, irodalmat a dicséret és kemény bírálat váltakozó módszerével értékeli. Hegel „történetphilosophiája" páratlan, Schiller és Goethe „két nap", akik körül a többiek mint kisebb bolygók keringenek; „a XIX. század nem mutat sem számra, sem tudományra nagyobb s több férfiakat" mint amennyi Németországban van. Midőn azonban szerzőnk hangsúlyozza, hogy „meg nem vonhatjuk e nemzettől a méltányolást", ugyanakkor bátran megállapítja „önző, hideg, magábazárt tudósai nagyrészint elméleti szobatudósok, azoknak sajátságaikkal."

A világnézetére és tudományos felfogására vonatkozó fenti gondolatok kifejtése után a jó pedagógus optimizmusával fordul a tanulóifjúság felé. Bizakodva és a majd ezután kialakuló bizalmuk reményében jellemzi törekvéseiket, gondolkozásukat. Tudja, hogy többségükben magyarok és reformátusok közé jött, olyan közösségbe, ahol nevének hangzása és evangélikus vallása miatt esetleg idegennek tekinthetik. Ezért hangoztatja magyarságát és a felekezetieskedés elkerülésének szükségességét. „Nem lehetek a magyar hazában én, ki büszkén vallom magamat magyarnak, idegen." Örömmel állapítja meg, hogy az ifjúság lelkét a kor megérlelte. Önérzetesek, öntudatosak, a nemzet és haza iránti kötelességek teljesítésére, a nemzet és haza boldogságára törekednek. Mindent meg akarnak tenni, hogy megteremtsék azt „ami nincs, ami kellene a haza egén". A székfoglalóját tartó új professzor nem mondja ki, nem mondhatja, de nem is szükséges kimondania, mire gondol. Csak sejteti — s valószínűleg minden ifjú tudja, mire céloz, mikor pár perc múlva ezt a mondatot hallja: „Csak szilárd akarat, vasszorgalom s kitartó türelem által lehet csak önállásra vergődni." Az önállás, az ország önállósága, ez a Sárospatakon oly régi hagyománnyá vált, szívek mélyén hordozott, de az ifjúsági tüntetésekben gyakran napvilágra szálló sóvárgás — ez lappang a rövid, látszólag általános fogalmazás szavai mögött. Az ifjúság ezt akarja, ezért lelkesedik. De a lelkesedés nem elég. Az igazi hazaszeretet közakaratot, áldozatokat kíván; a külön érdekek mellőzését. „A kor s a tökéletesedésnek indult haza igényli saját érdekünk mellőzését" — hangoztatja Palkovics. Tisztább egyesülésre van szükség. A nemzet „nyelvét, ügyét érdekét... vérünkbe kell hát által ültetnünk". A haza igazi polgárai testvérekként öleljék át egymást és kerüljenek „minden felekezetességet". Csak így lehetnek Vörösmarty Szózatának szavai szerint — „Rendületlenül" hívei a magyar hazának.

A 27 éves ifjú professzor e székfoglaló beszédében világosan felismerhetők világnézetének és történetszemléletének jellemző vonásai: a hegeli szellem fejlődést meghatározó szerepe, a felvilágosodásból származó antiklerikalizmus, a francia forradalom iránti bámulat, a magyar önállóság és társadalmi haladás követelése. Ezek a vonások későbbi műveiben is következetesen érvényesülnek,

csak még részletesebb kifejtéssel, több és alaposabb tudományos bizonyító anyaggal. Mindenesetre Sárospatakon ő az első, aki a hegeli gondolatokat ilyen nyíltan, a főiskola vezetőinek, tanártársainak, az érdeklődő értelmiségieknek és a tanulóifjúságnak teljes nyilvánossága előtt hangoztatja. Történetszemléletének többi vonásai nem voltak idegenek Sárospatakon, ahol a Csengery történelemtanításában, a híres Kövy professzor jogi előadásaiban gyakran felbukkantak antiklerikális, a forradalmakat és önállósági törekvéseket rokonszenvvel figyelő nézetek. Nagy nyilvánosság előtt azonban ilyen módon Palkovics előtt még senki nem hírdette meg ezeket a gondolatokat. Még pár esztendővel azelőtt a nagynevű Tarczy Lajos pápai professzornak a hégeli szemlélet hírdetése miatt büntetésből tanszéket kellett változtatnia, s mindenki tudta, milyen büntetésben részesült Wesselényi és Lovassy az önállóság eszméinek hangoztatásáért.

Palkovics székfoglaló beszédében tehát nemcsak haladó nézetei tükröződnek, hanem bátorsága is, ami élete későbbi fordulataiban ugyancsak mindig megmutatkozik. Ez a bátorság ekkor már nem volt vakmerőség. Az általa képviselt gondolatok értékelésében ugyanis az előző évek folyamán jelentős változások történtek. 1843-ban a hegelianizmus hírdetése már nem jelentett ugyanolyan kockázatot, mint hat évvel azelőtt. Az antiklerikális vonal is országszerte erősödött, részben a katolikus klérus kihívó magatartása és az országgyűlés vallásügyi vitáinak visszahatásaképpen, részben a racionalizmus és protestáns liberalizmus térhódítása miatt. Az 1842-ben megindult és hetenként megjelenő Protestáns Egyházi s Iskolai Lap nyíltan programjába iktatta, hogy a protestantizmus fő elvének a biblia szabad magyarázatát tartja és ennek következtében a vallást a mindenkori általános műveltség fejleményének tekinti. Magyarország ügyeinek Bécsből, az ország érdekei ellenére történő intézése is fokozódó ellenhatást váltott ki. Kossuth tevékenysége, a Pesti Hírlap növekvő hatása egyre szélesebb rétegeket győzött meg az ország belső önállóságának visszaszerzéséért indított harc szükségességéről. Különösen a középnemesség tömegei között erősödött meg egyre jobban az a felismerés, hogy a feudalizmus válságából csak úgy tudnak kilábalni, ha az országot nem Ausztria, hanem Magyarország gazdasági és osztályérdekei szerint kormányozzák.

Mindezek a körülmények érthetővé teszik Palkovics eszméinek szokatlanul bátor kifejtését. Az ifjú professzor maga mögött érezte a közvélemény támogatását mind antiklerikális, mind függetlenségi nézeteiben. Különösen a katolikus főpapság magatartásával szemben alakult ki szinte országosan általánosnak mondható ellenszenv. Az egyházi hierarchiát még a katolikus világiak is a nemzeti egység legfőbb akadályának tekintették s a katolikus főpapoknak a vegyesházasságok ügyében kiadott pásztorleveleit majdnem minden megyében hevesen bírálták és támadták.

Bizonyára ez az országosan megnyilvánuló antiklerikális hangulat vezette Palkovicsot arra a gondolatra, hogy megpróbálja kinyomtatni régóta gyűjtött antiklerikális történeti anyagát. 1844 májusában benyújtotta a központi cenzúra kollégiumnak „A pápák befolyása Magyarországon a reformációig" című, több mint 200 oldalas kéziratát. Ez a lépése kétségkívül a reális erőviszonyok félreismerését és az antiklerikális hangulat erejének túlbecsülését mutatja. A cenzorok ugyanis majdnem valamennyien katolikus egyházi emberek: papok és theológiai tanárok voltak. Az antiklerikális jellegű országgyűlési javaslatok 1844-ben mind kudarccal végződtek, részben a felső tábla, részben a bécsi udvar ellenállása miatt. Így Palkovics kézirata sem jelenhetett meg és további sorsa is teljesen ismeret-

len. Valószínű tartalmára és antiklerikális jellegére csak a kézirat elkobzását javasló cenzori beadványban idézett mondatokból lehet következtetni.

A beadvány Szabó Nepomuk János egyetemi tanár 1844. június 18-án kelt cenzori szakvéleménye alapján készült.[5] A cenzor bőséges idézetekkel alátámasztott véleménye szerint Palkovics rosszindulatú beállításban tárgyalja a pápák tevékenységét, s azoknak „legtisztább és legszentebb szándékait is eltorzítja". Ezért „a többségben levő katolikusok és nem katolikusok közti békesség fenntartása és előmozdítása érdekében" javasolja a kézirat elkobzását s ezáltal a kinyomtatás megakadályozását. Hiszen Palkovics azt állítja, hogy „az elavult pogány mesék és csodák helyett a keresztyén egyház adott a keresőknek csodákat jó és rossz szellemeket". A kolostorok azért lettek „erkölcstelenségek, gonosztettek és más iszonyú események rejtekhelyei", mert a római udvarhoz csatoltattak.

Az államok és országok a középkorban „sanyarú állás"-ban voltak, mert Palkovics szerint a pápák és papok megfosztották a királyokat „még azon természeti joguktól is, mellyek szerint saját határaikon belül népeik jólétéről s boldogságáról gondoskodhassanak." Jövőjük bizonytalan volt; a pápával való esetleges összecsapás trónokat és országokat rendített meg. A hatalom a papoké volt, ők uralkodtak mindenütt. „A lelkiismeret szabadsága elnyomva, a szabadság érzete elfojtva, a szív leláncolva, az elme eltompítva". E durva századok eseményeinek rövid áttekintése is az őskori theokráciára emlékeztet, mikor „a félelmes Jehovának mennydörgő parancsával ijesztgeték a gyermekkorú emberiség növendékeit". „A szerző e szavai szerint Mózes maga is a legnagyobb csaló volt" írja a felbőszült cenzor. De ha ez így van Palkovics szavai szerint, akkor Krisztus maga milyen színben tűnik fel? — kérdi újból. Palkovics a pápákat zsarnokoknak, más alkalommal pedig zsarolóknak nevezi. Hiszen azt írja, hogy a leghatalmasabb avignoni pápák még jobban zsarolták a keresztény népeket, mint elődeik. Később a XV. században kitört magyarországi zavarokat is „zsebük megtöltésére" használták fel. Általában nagyon erős kifejezéseket használ a pápáknak a magyar politikában játszott szerepével kapcsolatban. Károly Róbert fiának, Andrásnak meggyilkolása ügyében a Szentszék döntését kárhoztatja és a Johanna ártatlanságának pápai indokolását „a legnevetségesebb, legszemtelenebb hazugság"-nak minősíti. IV. Sixtust zűrzavaró és békétlen, VIII. Incét fösvény pápának nevezi, VI. Sándor pedig szerinte „az emberiség szennye", akinek már amúgyis gazdag négy gyermeke számára „fejedelemségeket, kincseket gyűjteni lévén célja, mint pápa igen szerencsésen áthágta az emberi és isteni törvényeket."

A fenti idézetekkel telített szakvélemény eldöntötte a kézirat sorsát: Palkovicsnak le kellett mondania kinyomtatásáról. Pedig egyik kortársa szerint ez volt a legjelentékenyebb tudományos alkotása. A kézirat a cenzori beadvány következtében nyomtalanul eltűnt; sem ez, sem más antiklerikális kézirata egyetlen nagy levéltárunkban sem található meg. Eddig ismert írásaiból úgy látszik, antiklerikalizmusa nemcsak a szokásos protestáns szembeállás a katolikus papsággal, hanem általában a papok, mindenféle papság ellen is irányult. Ez állapítható meg a következő évben megjelent művelődéstörténeti tankönyvéből is.[6]

[5] Országos Levéltár, Htt. Revis librorum, 1844. 10 kútfő 49/2.

[6] Az emberi művelődés története. Első rész. Hajdan vagy gyermekkor Írta: Palkovics Antal, régiségtan, latin irodalom, német és francia nyelvek k. r. professzora. S. Patakon, 1845., 244. l.

A tankönyv anyagának és szerkezetének elemzéséből arra lehet következtetni, hogy a szerző levonta az előző évben elszenvedett könyvkiadási kudarcának tanulságait. Bizonyosra vehette: a cenzúra fokozott figyelemmel kíséri majd minden azutáni írását s amennyiben alkalma lesz a beavatkozásra, azt nem fogja elmulasztani. Ennek elhárítására kéziratát mint a sárospataki főiskola régiségtani kézikönyvét a főiskola nyomdájában nyomtatta ki, első részeként egy több kötetre tervezett s az emberi művelődés egész anyagát magábanfoglaló, nagyobb terjedelmű tudományos munkának. A protestáns iskolák önkormányzati joga vonatkozott a tankönyvek szabad megválasztására és használatára is, és Palkovics bízott abban, hogy ez a kézirata nem fog az előző sorsára jutni. Ezen kívül az anyag tárgyalásában és fogalmazásában is óvatosabb eljárásokat használt, fordulatosan alkalmazva Csengery és más reformkori tankönyvírók ismert módszerét.[7] A módszer abban állott, hogy a kifogásolt állítás ellensúlyozására előzőleg egy másik, a veszélyes megállapítást enyhítő, vagy annak értelmével teljesen szembeálló mondatot fogalmaztak a szövegbe.

Ez a módszer jellemzi Palkovics művelődéstörténeti anyagának antiklerikális szellemű feldolgozását. Így például, miután kijelenti, hogy „a vallás legszentebb és legbecsesebb kincse az embernek" (27. 1), ugyanazon a lapon már egészen más jellegű értékelést ad a papok szerepéről, megállapítva hogy „a papok érdeke... terjesztett világosságot vagy sötétséget, szelidséget vagy vadságot, szerencsét vagy boldogtalanságot az emberiség között." Néhány lappal később még világosabban fejti ki véleményét, midőn hangsúlyozza: „A papok felfogják a vezérpálcát, még uralkodóknak is parancsolnak, az elmét eltompítják s a néppel mint csordákkal bánnak." (44. 1.) További fejtegetéseiben is következetesen alkalmazza — meglehet az általa igen nagyra értékelt hegeli dialektika hatása alatt — ezt az eljárást. A vallás keletkezése, az első áldozatok, a félelemre vezethetők vissza (54. 1.), de a papság hatása és befolyása „az emberiségre és a világ szellemére félreismerhetlenül jótékony", sőt korukban „visszaélésök is menthető". Fő vétkük az „uralkodásra törekvés", aminek érdekében „betölték a vallást idegenszerű szokásokkal, eltompítják az elmét babonával, előítéletekkel", a szabad gondolkozást, önálló meggyőződést üldözték, „az elbutult népet szabadon zsarolák". (58. 1.) Most mintha maga is megriadna e kemény megállapításoktól, sietve próbálja azok súlyát enyhíteni azzal, hogy a papok nélkül nem lett volna ipar, állam, művészet, tudomány rend és törvény. (59. 1.) Ahol a vallás „a politika vak eszköze lett", ott szinte törvényszerűen elaljasodott. Egyiptomban a nép azért nem művelődhetett, „mert rabszolgai alázattal görnyedett azon számtalan szabályok alá, mellyeket a mindenható papok nyakára toltak."[8]

E határozott antiklerikális felfogás erejét a szerző még fokozza az emberi munka teremtő erejének dicsőítésével és ama döntő szerep jellemzésével, melyet a társadalom a művelődés fejlődésében játszott. Lendületesen fejti ki, hogy az emberi munka milyen óriási tettekre képes, midőn termőfölddé változtatja a sziklákat, sivatagokat, kiszárítja a mocsarakat és végső soron átalakítja a természetet.

A művelődés bölcsője a társadalom. A földművelés, kereskedelem és ipar, egyszóval a társadalom tevékenysége a fejlődés különböző szakaszait jelenti, stb.

[7] L. erre „Történelemtanításunk a XIX. század első felében a korabeli tankönyvirodalom tükrében" című 1961-ben megjelent könyvem fejtegetéseit.

[8] Palkovics i. h. 144. l.

Kétségtelen, hogy Palkovics e munkájában nagyon is érzik Rotteck, Kolb és főleg Hegel hatása. Néhol szinte szóról-szóra ismétli egyik-másik forrásának eredeti megállapításait. Könyve befejezésében mintha csak Hégelt olvasnók az ókori kormányzati rendszerekről. „Eddig a theokratia és despotia kizárták a szabadságot; csak egy volt az (ti. szabad) a zsarnok; már a következő görög, vagy az emberiség ifjú korában legalább néhányan a polgárok egy kiváltságos osztály lőn szabadokká". Mégis a forrásaiban található anyag kiválasztása és magyar nyelvű feldolgozása a hazai társadalmi szükségletek felismerése és ezek hatása alapján történt. Mint láttuk, a negyvenes évek közepén az antiklerikalizmus, a katolikus főpapság országos felháborodást kiváltó tevékenysége elleni harc, a társadalmi haladás egyik legfőbb követelménye volt, s a polgári átalakulás feladatainak megoldása sem volt elképzelhető a földművelés, ipar és kereskedelem fejlesztése nélkül. Palkovics e történetszemlélete, melyben már az osztályviszonyok felismerése is szerepet játszott, nem egy tekintetben úttörő jellegű volt.[9]

Sajnos, tervezett nagyobb lélegzetű írásából további kötet nem jelent meg. Hiába volt hajlékony, dialektikus módszere, hiába próbálta kemény, antiklerikális megállapításainak élét tompítani: a cenzúra, előttünk ismeretlen eljárással mégiscsak megakadályozta művelődéstörténeti munkája további részeinek kiadását.

Palkovics a következő években inkább csak az ifjúsággal, oktatói munkájának minél tökéletesebb elvégzésével foglalkozott. Valószínüleg ebben az időben kezdődik Tompa Mihállyal való közelebbi érintkezése, amely csakhamar barátsággá változott s ezáltal Palkovics már azelőtt is meglévő érdeklődése fokozódott a magyar irodalom iránt. Érdeklődésének bizonyára nagy lendületet adott Petőfi látogatása Sárospatakon. Az akkor már országos hírű költő előzőleg Tompát kereste fel bejei otthonában s Tompa indítványára határozta el, hogy Sárospatakon Palkovicsnál fog megszállni. Egy szép napon tehát Palkovics háza előtt megállott egy szekér s leszállt róla Petőfi, hogy mint Palkovics vendége Sárospatakot megismerje. Az ifjú professzor kísérte őt a várba, melyet a költő ismeretes útleírásában „a forradalmak oroszlánbarlangjának nevezett", s ugyancsak együtt járták végig a főiskola termeit, ahol Palkovics bemutatta vendégét az ifjúságnak is. Petőfi igen jól érezte magát Sárospatakon és Palkovics vendégszerető otthonában. Kerényihez írott levelében így jellemzi vendéglátó házigazdáját: „Megismerkedtem Palkovics professzorral, kit te is ismersz s így tudod, milyen derék ember. Látod, barátom, még a professzorok között is vannak derék emberek."[10]

Ilyen előzmények után köszöntött be a nagy esztendő, 1848, s vele a népek tavasza, a forradalom. Palkovics ekkor már bizonyos idő óta dolgozott Gibbon híres művének magyar fordításán. A körülbelül 500 oldalnyi kéziratot 1848. szeptember 10-én fejezte be, talán abban a reménykedésben, hogy többé nem lévén cenzúra, nemsokára ki is tudja nyomtatni. Az események azonban oly gyorsan követték egymást, hogy e tervéből semmi sem lett. Különben sem az egész művet fordította le, hanem csak egyes részeit, köztük elsősorban azokat, amelyek a középkori egyház politikáját jellemzik.[11]

[9] Várkonyi Ágnes i. h.

[10] Miskolczy Simon János: Petőfi Sárospatakon. Vasárnapi Újság, 1906. január 28. Idézi Hatvany Lajos: Így élt Petőfi IV. k. 23—27. l.

[11] O. Sz. K. Kézirattár 780/Oct. Hung. Nem ismerjük, milyen módon került e kézirat az Országos Széchenyi Könyvtárba, ahol a fenti jelzés alatt a következő címen szerepel a katalógus-

A szabadságharc kitörése döntő fordulatot hozott Palkovics életébe. Mikor már nyilvánvalóvá lett, hogy a szabadságot csak fegyverrel lehet megvédelmezni, bejelentette szándékát az egyházkerületi közgyűlésnek: katonai szolgálatra jelentkezik a honvédségbe.

Ez a lépése jelleméből folyó bátor elhatározás volt. A 32 éves fiatalember úgy érezte, nem maradhat az iskola falai között, ahonnan a diákok jórésze szintén egyenesen a hadszintérre távozott. Bizonyára Petőfi példája is hatással volt rá. Még inkább saját belső meggyőződése, a szabadság szenvedélyes szeretete és igénylése. Már ekkor is vallotta azt, amit egy évtized múlva egy könyvismertetésben a következőképpen fejezett ki: „Az emberiség legfőbb kincse a személyes és egyetemes szabadság." Most, 1848 sorsdöntő őszén, ezt a mármár megszerzett kincset fenyegette a reakció. Úgy érezte, nem várhatja ölbetett kézzel az események alakulását: cselekednie kell, tevékenyen részt venni az ország védelmében. Ezért fogott fegyvert, noha jól tudta, hogy a reakció győzelme esetén, nemcsak az ország szabadsága, de saját maga is elpusztulhat. Új és ismeretlen úton indult el; s a magyar nép ügyével való végleges azonosulás külső jeléül addigi nevét megváltoztatta s a Palkovics név helyett felvette a Pálkövi nevet. Bizonyára nem sejtette, hogy új nevével egyidejüleg életében is egészen új szakasz kezdődik.

II.

A szabadságharc alatti élményeit nem ismerjük. A szűkszavú hivatkozásokból mindössze az derül ki, hogy egy szabadcsapatban harcolt. Tekintettel kitűnő német és szlovák nyelvtudására, minden valószínűség szerint a Felvidéken tevékenykedett, ahol a lakosok ezen a két nyelven beszéltek s ahol a helyi körülményeket is jól ismerte. Alighanem felderítő szolgálatokat végzett a honvédcsapatok téli és tavaszi hadjárata alkalmával. Mikor azután 1849-ben a négyszeres túlerő vérbefojtotta a magyar szabadságharcot, Pálkövi is hazatért Sárospatakra. Bízott abban, hogy tovább folytathatja hivatását, mivel annakidején a katonai szolgálatra való jelentkezésekor az iskolafenntartó kerületi közgyűlés vezetői lelkesedéssel és büszkeséggel üdvözölték, s állásának fenntartását közgyűlési határozattal biztosították számára.

Ez a határozat nem volt üres ígéret. Noha az iskola jövője is teljesen bizonytalannak látszott és Pálkövi önként vállalt katonai szolgálatával a bosszút lihegő önkényuralmi rendszer hívei előtt gyanússá tette magát, a főiskola vezetői szeretettel fogadták és tanszékét újból rendelkezésére bocsátották. Sőt, megbecsülésüket nemsokára más módon is kifejezésre juttatták. A szabadságharc alatt Csengeri József, a történelem professzora súlyosan megbetegedett, és 1850 elején meghalt. Megüresedett tanszékére a kerületi közgyűlés Pálkövit hívta meg, aki természetesen a legnagyobb örömmel fogadta a megbizást.

Régi álma vált most valóra: a főiskola történelemprofesszora lett. Nem kellett többé archeológiát, halott vagy élő nyelveket tanítania, amelyeknek tanítási anyagába oly nehezen lehetett belevinni világnézeti és politikai felfogá-

ban. Az egész világ története Augustustól a középkor végéig, vagy a keleti birodalom elenyészéséig 1453-ban. Irá Palkovics Antal 1848. szept. 10-én. A kéziraton nincs jelezve, hogy fordításról van szó. De elegendő egy rövid pillantás Gibbon híres „The History of the decline and fall of the roman empire" című Londonban 1840-ben megjelent munkájának szövegére s máris nyilvánvaló a fordítás ténye.

sát, személyes meggyőződésének szenvedélyes lendületét. Minden bizonnyal legboldogabbnak érezte volna magát, ha az ország és saját egyéni jövője nem aggasztja. De az aradi akasztófák árnyéka fenyegetően sötétlett a magyar nép és különösen azok felett, akik tevékenyen résztvettek a szabadságharcban. Haynau parancsára mindenütt megkezdődtek a letartóztatások, hadbírósági tárgyalások és kivégzések. A volt honvédeket erőszakkal besorozták az osztrák hadseregbe és külföldi tartományokba rendelték szolgálatra. A Sárospatakon állomásozó osztrák ezred parancsnoka is bekérte a főiskola igazgatójától a felsőbb osztályokban tanuló diákok névsorát, lakóhelyük feltüntetésével együtt. Ezt sokan az erőszakos besorozás előjelének tekintették s egy osztrák káplár erre vonatkozó célzásainak hallatára a felsőbb osztályok tanulói majdnem mindannyian elmenekültek. Volt olyan osztály, ahol csak három-négy ifjú maradt. Így a vizsgákat nem is lehetett megtartani.

Február közepén Pálkövit letartóztatták és fegyveres őrizet alatt Kassára szállították. Senki sem tudhatta, mi lesz a sorsa. Vele egyidejűleg sok más, politikailag gyanús embert fogtak el, volt megyei tisztviselőket, írókat, papokat stb. Az elfogottakat egy emeletes kassai lakóházban őrizték, míg ügyüket kivizsgálják. A vizsgálat elég hosszú ideig tartott, de a foglyok helyzete nem volt rossz. A város és környék lakói nemzetiségi különbség nélkül szeretettel és együttérző rokonszenvel vették körül őket. Mikor az elfogottak egyik csoportját német katonák Kassára kísérték, a Hernád partján álló szlovák asszonyok „éljen a magyar szabadság" kiáltások közepette rokonszenv-tüntetést rendeztek a foglyok mellett. A hosszú vizsgálati fogság alatt a rokonszenvező polgárok étel és ital ajándékcsomagokkal halmozták el őket. Még a hatóságok, a német katonák sem vonhatták ki magukat az általános rokonszenv hatása alól: megengedték a raboknak, hogy délután 5 és 8 óra között egymáshoz járjanak és együtt töltsék az időt. Emezek pedig kihasználták az engedélyt s közösen ettek, ittak, énekeltek, kártyáztak.

A közel félesztendős vizsgálati fogság azonban Pálkövinél egy igen veszedelmes szenvedély felbukkanásával járt. Saját és a haza sorsának bizonytalansága, a hosszú börtönbüntetés vagy akasztófa fenyegető rémképei között lassanként rákapott az ivásra. A hegyaljai borok élvezetének mámora jótékony ködbe burkolta öntudatát és száműzte komor gondolatait. Egyre gyakrabban menekült a mámorba és társait is magával ragadta. „Az egész társaságot (ti. rabtársait) korhellyé tette" — olvassuk egyik volt fogolytársa beszámolójában — s ő vezette be azt a szokást, hogy az új rabot a már régebben lefogottak csak akkor fogadták be társaságukba, amikor bejövetelét borral megünnepelték.[12]

Haynau 1850 nyarán történt bukása után végre befejezték ügyében a vizsgálatot és a kassai haditörvényszék „tények hiányában" minden vád alól felmentette. Felmentése után nem minden aggodalom nélkül tért vissza Sárospatakra, bizonytalanságban lévén afelől: vajon taníthat-e tovább is a főiskolán. A hasonló okok miatt meghurcolt tanárok közül ugyanis egyiket-másikat (például Hunfalvyt, Gregusst, Breznyiket stb.) az osztrák tanügyi hatóságok végleg eltiltották a tanítástól. Pálkövi nem akart a sárospataki főiskolának saját személye miatt nehézségeket okozni, s ezért megpróbált lelkészi állásban elhelyezkedni. Kísérletei azonban sikertelenek maradtak; nem talált üresedésben levő, neki megfelelő papi állást. Érdeklődésére azonban több iskolai és politi-

[12] Tompa Mihály levelezése Budapest, 1964. 1. k. 149. l. Szemere Miklós levele Tompához 1851 végén.

kai hatóság megnyugtatta, kijelentvén, hogy ő nem veszélyezteti a főiskola jövőjét. Így hát ismét átvehette tanszékét és szorgalmasan készült történelmi előadásaira. A társadalmi élettől egészen visszavonulva csak hivatásának élt, s a rábízott oktatási feladatokat igyekezett legjobb képessége szerint megoldani. A kötelezővé tett osztrák állami tanterv, az Organisation Entwurf értelmében a főiskola jogi tanfolyamát nyolc osztályos gimnáziummá szervezték át s Pálkövi ennek felső osztályaiban tanította a történelmet, mégpedig a 6. és 7. osztályban, az egyetemes történelem közép- és újkori anyagát, a 8. osztály tanulóinak pedig Magyarország történetét.

Ebben az időben ő volt a sárospataki kollégium legnépszerűbb tanára. Petőfivel való ismeretsége, önként vállalt katonai szolgálata, elfogatása és fél esztendeig tartó vizsgálati fogsága rendkívüli módon megnövelte az ifjúság előtt addig is meglevő tekintélyét. A tanulók visszafojtott lélegzettel hallgatták előadásait. Feljebbvalói és tanártársai az üldözött és meghurcolt hazafinak kijáró tisztelettel tekintettek reá. Barátai, köztük Tompa Mihály, boldogan hallották szabadulásának hírét. „Végtelenül örülök — írta Tompa Szemerének — hogy Pálkövi kiszabadult s hogy ismét professzor."[13] Olyan helyzetben volt Sárospatakon, mint Szarvason az ottani főiskola hasonló okok miatt üldözött tanárai, akiknek „értéke és befolyása annyira emelkedett, — írja egyik kortársuk — hogy még azon fiatalabb tanárok is megirigyelték üldöztetéseiket és szenvedéseiket, akiket szelidebb idő emelt föl szárnyaira, hogy a tanszékre letegye."[14]

Azonban minél inkább növekedett Pálkövi iránt a tanulók szeretete és ragaszkodása, annál nagyobb gyanakvással figyelték tevékenységét az osztrák hatóságok. Állandó rendőri felügyelet alatt élt, s magatartásáról a városbíró havonta jelentést tett Kassára, a császári iskolai hatóságnak. Úgy látszik, ezeknek a jelentéseknek a tartalma nyugtalanította az osztrák iskolai hatóságokat, mert Kapy István zempléni megyefőnök kísérletet tett arra, hogy az iskolafenntartó egyházkerület püspöke által Pálkövit Sárospatakról eltávolítsa. 1851 május 18-i keltezéssel levelet írt Apostol Pál református püspöknek. A levél tulajdonképpen kísérőlevél volt egy hivatalos felterjesztés másolatához, melynek eredetijében Kapy az egyik sárospataki tanárt kinevezésre ajánlotta a bécsi protestáns tanintézetbe s egyúttal a sárospataki kollégium értékes oktatói munkáját megdicsérte Magyarország polgári kormányzójának, Geringernek. Kapy a felterjesztés másolatát azért küldte el Apostolnak, hogy az utóbbi előtt bebizonyítsa a kollégium iránti jóakaratát s egyúttal felkérje őt Pálkövi eltávolítására. „Midőn... a fő Oskolát s az abban működő jeles Oktató Urakat méltányos egyenességgel pártolnám — írja levelében — szinte oly méltányossággal kívánom azt, hogy a most említett Oktatói karban olly egyén, ki minden tekintetben hivatásának meg nem felel, s ki felejtve a reá is súlyos következésekkel hatott szomorú emlékű forradalmi időszak után bekövetkezett jelen viszonyokat — gondolkozása s élete módját ehhez alkalmaztatni még most sem szándékozik, nehogy általa többi jeles Oktató tagokra is homály háruljon, s párban ide rekesztett felterjesztésem hatája más oldalról megingattathassék — szükségesnek tartom Főtisztelendő Urat, mint a Tisza melléki h. v. egyház főnökét hivatalosan felkérni, miszerint Pálkövi urat a díszes Oktatói karból — mielőbb jómóddal eltávolítani... annyival inkább méltóztassék, mennyiben

[13] Ugyanott 114 l.

[14] A békési ág. hitv. ev. egyházmegye által fenntartott szarvasi főgimnázium évi értesítője 1894—95-ről 192. l.

a Fő Oskola iránt tanusított hajlamomat az Uralkodó Vallás több jelentékeny egyénei éber figyelemmel kísérvén — a kérdéses egyén miatt — nemcsak jó akaratom törhetne meg, de compromissióm is előidéztethetnék."[15]

Válaszában a püspök udvariasan megköszönte a megyefőnök jóindulatát, fájlalva, hogy az oktatói karban van olyan tanár, aki „a körülményeket nem tudva vagy nem akarva" azokhoz nem alkalmazkodik. Mint oktató „hivatásának megfelelően ki van képezve. Kár, hogy nálla az indulatok némelykor nem figyelmeznek az okosság és eszélyesség kormányszavára."[16] A válasz lényegében kitérés volt a megyefőnök kérésének teljesítése elől, mert a püspök nem tett határozott ígéretet Pálkövi eltávolítására. Így a mit sem sejtő professzor Patakon maradt, tanítván a következő iskolai évben is a történelmet, mégpedig a 6. és 7. osztályban Csengeri tankönyve, a 8.-ban pedig a saját maga által készített, 1852 elején kinyomtatott „Magyarország története" című könyv alapján.

Az érdekes levélváltásból nem derül ki, miben nyilvánult meg a megyefőnök által kifogásolt magatartás, melyet a levélben úgy jellemzett, hogy Pálkövi gondolkozásában és életmódjában nem szándékozik az új körülményekhez alkalmazkodni. Alighanem történelemtanításának tartalma és szelleme nyugtalanította az osztrák szolgálatban álló megyefőnököt. Erre mutat a katolikus vallás képviselőire tett megjegyzése is. Pálkövi antiklerikális gondolkozása közismert volt; a Bach-korszakban oly nagy befolyással rendelkező katolikus egyház vezetői minden bizonnyal egyházuk egyik fő ellenségének tekintették. Előadásaiban valószínűleg nem egyszer elragadta meggyőződése, s olyanokat is mondhatott, amiket akkor veszedelmes dolog volt hangoztatni. Feltehetőleg erre gondolt a püspök is, midőn Pálkövi indulatait emlegette, mint amelyek nem engedelemeskednek az okosságnak. Viszont az a tény, hogy a püspök Pálkövit burkoltan védelmébe vette és eltávolítását nem erőltette, azt bizonyítja, hogy lényegében egyetértett Pálkövi tevékenységével, csupán ennek taktikáját és módszerét helytelenítette.

A püspök magatartása a tanári karnak az Entwurf bevezetésével kapcsolatosan kialakult egységes álláspontjából magyarázható. A kollégium tanárai és világi vezetői ugyanis az Entwurf rendelkezéseit nem voltak hajlandók teljes egészükben elfogadni és végrehajtani. Főképpen azt, melynek értelmében a magyar történelem anyagát csak az osztrák összbirodalom történetében illesztve volt szabad tanítani. A tanári kar ezzel szemben ragaszkodott a magyar történelem külön tanításához s a kollégium világi vezetőivel egyetértésben olyan tantervet dolgozott ki és vezetett be, amely szerint a 8. osztályban Magyarország történetét tanították. A kassai kerületi iskolafelügyelő már 1851-ben kifogásolta ezt a tantervet s figyelmeztette a kollégium vezetőit, hogy ha meg akarják szerezni a nyilvánossági jogot, akkor Magyarország történetét nem szabad külön tanítani. „A történetek tehát illetőleg szükség megjegyezni — olvassuk utasításában — miszerint a Magyarországi történeteket nem rideg s elszigetelt magány alakban, hanem úgy mint az összves Osztrák birodalom kiegészítő részének történeteit köteles előadni a jelenkori polgári állomásunkat voltaképpen fölfogó történettanító."[17] Mivel a 8. osztályban éppen Pálkövi tanította Magyarország történetét, az utasítás személy szerint is reá vonatkozott. Ennek ellenére a követ-

[15] A Tiszáninneni Ref. Egyházkerület és Sárospataki Kollégium Levéltára, 32.989 sz. (Továbbiakban Sp. L.)

[16] Ugyanott, 33.041 sz. Apostol válasza.

[17] Ugyanott, 33.230 sz.

kező iskolai évben szintén külön tanította Magyarország történetét a 8. osztály tanulóinak.

Nyilvánvaló, hogy ez a tény nagymértékben fokozta az osztrák iskolai hatóságok gyanakvását vele szemben. Annál is inkább, mivel a 6. és 7. osztályban sem a bécsi minisztérium által ajánlott Pütz-féle történelemkönyv alapján tanított, hanem Csengeri 1843-ban megjelent kézikönyvéből. Mint tudjuk, ez a Csengeri-féle tankönyv a liberális német és francia tankönyvek hatása alatt fogantatva, magasztalta a függetlenségi és szabadságmozgalmakat, bátran hírdette a szabadságeszméket, a forradalmi törekvéseknek a fejlődésből következő szükségszerűségét, határozottan elítélve a zsarnokságot, a politikai és nemzeti elnyomást.[18] Az osztrák tanügyi hatóságok természetesen ezt is Pálkövi számlájára írták, annál is inkább, mivel miniszteri rendelet intézkedett arról, hogy a régi tankönyveket csak akkor szabad használni, ha azokat újból engedélyezi a minisztérium. Mikor aztán Pálkövi Magyarország története című könyve megjelent, betelt a pohár: a kassai kerületi iskolai hatóság 1852. október 15-én kelt rendeletével Pálkövit eltiltotta a történelem tanításától, meghagyván, hogy „Pálkövi úrnak ki kell lépnie eddigi tanszékéből s ezt mással cserélni fel."[19] A rendelet értelmében Pálkövi latin órákat kapott, történelem óráit pedig Bakó Dániel és Majoros András tanárokra bízták.

Pálkövi említett könyvének tartalmából következtetni lehet arra, miért tiltották el a szerzőt a történelem további tanításától.

Ezt a könyvet[20] a nemzeti függetlenséghez való tántoríthatatlan ragaszkodás, a feudális osztályelnyomás kemény megbélyegzése és a szenvedő nép életbevágó érdekeivel való érzelmi azonosulás jellemzi.

Mondatainak fogalmazása, az értékelő jelzők alkalmazása, megállapításainak határozottsága egyaránt utalnak függetlenségi és antifeudális szemléletére. Ezt nem egyszer már a fő- és alcímek kifejezik. Fogalmazásában a XI. század „a német befolyás, s római kúria beavatkozásai ellen férfiasan ellenálló királyok" időszaka. Az I. Imrével kezdődő, feudális anarchiát ismertető fejezet már alcímében utal leglényegesebb mondanivalójára. „A nemzeti függetlenség veszélyben gyáva királyaink alatt, a pápa és a klérus befolyása miatt." I. Péterről írva hangoztatja, hogy „az idegenek kormányát örökké gyűlölő nemzet" a legigazságosabban botránkozott meg a királyban, mert ennek a németek iránti előszeretete a magyarokat minden hivatalból kiszorította. Ugyanilyen igazságos volt a nemzet bosszankodása, mikor értesült Péternek a német császár előtti meghódolásáról és az évi adóra vonatkozó ígéretéről. Péter e lépése „lealacsonyító, a függetlenséget és nemzeti szabadságot egyaránt fenyegető aljas tett." Mikor később ez a veszély fokozódott, „férfiak álltak elő, megmenteni a végveszélytől ami legdrágább kincs, a haza szabadságát és függetlenségét".

Ezek a mondatok minden bizonnyal óriási hatással voltak a tanulókra. Olyan tanár szájából hangzottak el, aki végigküzdötte a szabadságharcot s a hadbíróság elől tért vissza a tanári tanszékre. Más embertől talán frázisoknak hatottak volna. Pálkövi életét azonban mindenki ismerte. Neki el kellett hinni, hogy „az idegenek kormányát a nemzet örökké gyűlölte". A tanulók saját mindennapi tapasztalatukból tudták, mennyire gyűlölik Bach idegen kormányát Magyarországon. Hiszen a sárospataki diákok is gyakran összeverekedtek a város-

[18] Bíró i. m. 192—202. l.

[19] Sp. L. 33.942 sz.

[20] Magyarország története az olvasóközönség számára. S. Patakon 1852 I. — XVI + 320 l.; II. kötet 1527—1606-ig Sárospatak 1854, 1—376 l; III. kötet 1607—1630. U. o. 1857. 321. l.

ban állomásozó osztrák ezred katonáival s ezek a verekedések úgyszólván állandó izgalmat jelentettek számukra. Mikor tanáruk I. Péternek a német császár előtti meghódolását „a nemzeti szabadságot fenyegető aljas tett"-nek nevezte, ők bizonyára arra gondoltak, a Bach kormány rendeleteit végrehajtani és azok szellemében cselekedni aljasság. Aki ezt megteszi, az a nemzeti szabadság árulója. Majd midőn Pálkövi dicsérettel emlékezett meg azokról a férfiakról, akik előállottak „a legdrágább kincs: a haza szabadsága és függetlensége" megmentésére, a tanulók valószínűleg azokra a sárospataki diákhonvédekre gondoltak, akik Damjanich híres vörössipkás zászlóaljában vívták ki sokszor magasztalt hősiességükkel kortársaik bámulatát.

A Bach-korszak első éveiben a tanulóifjúság előtt azt hangoztatni, hogy a „legdrágább kincs a haza szabadsága és függetlensége" kétségkívül nemcsak bátorság, hanem szinte vakmerőség volt. Pálkövi élőszóval az osztályban tartott előadásaiban bizonyára még többet is mondott, mint amennyi könyvében olvasható volt. Bele akarta vésni az ifjúság szívébe a haza szabadságának és függetlenségének mindenek felett való szeretetét. Nem kétséges, hogy ezt a célját az akkor még meglevő lehetőségek vakmerő felhasználásával nagymértékben sikerült elérnie.

Történelemszemléletének másik haladó vonása az az antifeudális állásfoglalás, mely a jobbágytörvények és az 1514-es parasztháború jellemzésében mutatkozik meg. Az úriszékek „a szegény jobbágyokat az urak önkénye" alá vetették, írja — s miután a szabad költözködést eltiltották, sorsuk javulásának még a reményét is elvették tőlük. „A decima és a nóna" (a tized és a kilenced) megfojtotta az ipart és a szorgalmat, az ősiség törvénye pedig „a kereskedelmet s földművelési javításokat". Ez a magyarázata a „földhöz ragadt" nép szegénységének és tudatlanságának, mert az ilyen lealázó helyzetbe juttatott nép „semmi szellemi műveltségre nem bocsájtaték". Szerzőnk tehát világosan felismeri a feudális törvények haladásellenes szerepét és az urak önkényét keményen megbélyegezve határozottan a szegény nép mellé áll, az ő helyzetének szempontjából értékelve az eseményeket. Ugyanezt láthatjuk az 1514-es parasztháború leírásánál is.

A parasztháborúról szóló fejtegetéseiben a hangsúly az urak által elkövetett kegyetlenségekre és ezeknek súlyos következményeire esik. Elítéli a „vad nép borzasztó tetteit" is (mint láttuk a nép műveletlenségéért a feudális törvényeket teszi felelőssé), de az urak bosszúállását még keményebben bélyegzi meg. „Nem toll alá való e kegyetlenségek leírása, mellyekkel ama szerencsétlenek kínoztatának" — írja bevezetésképpen. A 70 ezer áldozat példa az oligarchia dühöngéseire. Szapolyai ítélkezése „az embertelenség a kannibáli kegyetlenség ördögi műhelye". Még az ártatlan szegény parasztasszonyokat sem kímélték „orr, fül, vagy egyéb testrészek csonkítása a leglágyabb büntetés vala".

Míg a parasztháború vérbefojtásával kapcsolatos nemesi bosszúállást részletesen, a parasztok iránti teljes együttérzéssel ismerteti, az 1514-es országgyűlésen hozott jobbágytörvényeket mindössze négy sorban tárgyalja. Ennek az az oka, hogy az első kötet végén külön fejezetben foglalkozik az ország belső fejlődésével, az intézmények és társadalmi rétegek helyzetének jellemzésével. Itt jut el arra az értékes megállapításra, melyet őelőtte csak Vasvárinál olvashatunk: tudniillik a parasztháború és a mohácsi csatavesztés belső, törvényszerű összefüggésének felismerésére. Mikor az 1526-i, a mohácsi csatát közvetlenül megelőző országgyűlésről írva megemlíti, hogy a török veszedelem miatt szóbakerült a jobbágyság fegyverbe hívása, tüstént megállapítja „már késő

volt". Az 1514-ben kapott sebek még nem hegedtek be. A jogtalan jobbágyok érezték, hogy ők rabszolgák s ezért „iszonyodtak uraiktól; nem volt hát egymás iránti bizalom s a parasztságban nemzeti érzet azon haza irányában, melly őket törvényesen nyomorgatá."

Ezzel az értékes megállapítással zárul Pálkövi művének első kötete. Szemlélete — mint láttuk — radikálisan polgári, sőt szinte plebejusi jellegű. Megállapításai szerint a török veszedelem miatt szükséges nemzeti összefogás „az urak embertelensége és kannibáli kegyetlensége" miatt nem jöhetett létre: a parasztság nem érezte hazájának azt az országot, ahol ő jogtalan rabszolga. Szemlélete érezhetően különbözik Szalay ugyanekkor írott művének történetszemléletétől. Míg Szalay semmi összefüggést nem lát 1514 és Mohács között s részben Verbőczy magasztalását is indokoltnak tartja, Pálkövi szívvel-lélekkel a nyomorgatott jobbágyok pártján áll, s az elnyomó uralkodó osztályt a legkeményebb szavakkal bírálja. A Bach-korszak elején ez a szemlélet burkoltan azt a nézetet fejezte ki, hogy az osztrák elnyomással szemben is csak úgy lehet eredményesen küzdeni, ha a magyar társadalom vezetői, főleg a földbirtokosok, a parasztság jogos érdekeit tiszteletben tartják s így bizalmát megnyerve, ezen az alapon teremtik meg a nemzeti egységet. Pálkövi tehát a fejlődés szempontjából olyan kívánatos nemzeti egység kérdésében eltérően Szalaytól és más centralistáktól, felfelé nem annyira a megértést, mint inkább a nép jogos érdekeinek teljes figyelembevételét kívánta.

A később megjelent kötetekben már kissé enyhül ez a radikális plebejusi szemlélet. A nép iránti szeretete, elnyomóinak megbélyegzése, szenvedései miatti felháborodása ugyan változatlan, de mind a Habsburgokat, mind a magyar uralkodó osztályt, egyháziakat és világiakat egyaránt, higgadtabban, árnyaltabban jellemzi. Szenvedélyes szavakkal rajzolja a nép nyomorát, boldogtalan állapotát, főleg a zsoldos katonák fosztogatásai miatt elviselhetetlenül megnövekedett jobbágyterheket, amelyek miatt a jobbágyok fegyvert fogtak a Habsburgok ellen és így a függetlenségi mozgalmak kezdeményezői voltak. Nem hallgatja el a magyar földesurak erőszakoskodásait, rablásait, megbélyegzi jobbágyaik feletti zsarnokságukat, de a tények csoportosítása, a mondatok fogalmazása és a jelzők használata elsősorban az idegen, német zsoldosok, prágai magyarellenes tanácsosok és hivatalnokok ellen irányul. A királyokat (Habsburgokat) erdélyi fejedelmeket, egyházi vezetőket az egykori források egybevetésével, a Ranke által hangoztatott forráskritika alkalmazásával tárgyilagosan próbálja jellemezni. Kemény Zsigmond érvelésére emlékeztető szavakkal indokolja meg, miért kell a magyarok által elkövetett hibákat feltárni. „A múlt idő hibáit feljegyezni annyival szorosabb kötelessége a történetírónak — hangoztatja — hogy a jövő kor tanulja becsülni az erényt, javítani a hibát, kerülni a vétkeket, utálni s megvetni a bűnt."

E felfogás következtében néhány eseményt olyan értékeléssel sorol fel, melyhez hasonlót az akkori történetíróknál ritkán találunk. Megírja, hogy Losonczi Istvánnak és temesvári katonáinak a török adott szava ellenére történt lemészárlása Horváth Ferenc és Balassa Menyhért csapatvezérek hasonló hitszegő eljárásának következménye volt. Ugyanígy feljegyez és értékel egy hasonló, nem éppen dicsőséges tényt: a csehek segítségére küldött magyar csapat a fehérhegyi ütközetben „rakoncátlansága s féktelensége" miatt inkább ártott, mint használt a csehek ügyének. Meg is adta árát fegyelmezetlenségének, mert Tilly támadásakor „kardrántás nélkül megfutamlott, s nagyrésze a Moldva habjai közé fúlt".

Kétségtelen, hogy Pálkovi e tények felsorolásával az erkölcsi nevelés lehetőségeit akarta kihasználni. Ebben a tekintetben már a centralisták felfogásához igazodik, s azokkal együtt a történelmet a Bach-korszak magyarságának erkölcsi felemelésére akarja felhasználni. Hasonlóképpen értékeli a közvélemény által egyetemlegesen követelt nemzeti egység létrehozásának, illetve megerősítésének gondolatát is. Erre mutatnak a második és harmadik kötet azon részei, melyekben a magyar összetartás tényeit emeli ki; továbbá azok a megállapítások, melyekkel a katolikus vagy protestáns vezetőket s az ezek által irányított egyházak szerepét jellemzi. Noha — mint láttuk — a katolikus egyház és papság szerepéről lesújtó véleménye van, mégis higgadtan, a források egybevetésével igyekszik megtalálni katolikus oldalon is azokat a pozitív vonásokat, melyek a nemzeti egység ügyének használhattak. Ez a törekvése bizonyára hozzájárult a katolikus-protestáns ellentét csökkentéséhez s ezáltal az oly fontos nemzeti egységpolitika erősödéséhez a Bach-korszakban.

Az elmondottakból nyilvánvaló, miért beszél János Zsigmond 1566-os küzdelméről a Szigetvár alól hazatérő tatárokkal. A mintegy 16 ezer főnyi tatár sereg országos rablás és pusztítás közepette Erdély felé tartva, majdnem 90 ezer magyar foglyot hurcolt magával. Swendi, a kassai őrség német kapitánya, tehát a törökökkel háborút viselő német császár egyik hadvezére, az erős várból szenvtelenül nézte a közel 90 ezer főnyi magyar rabot hurcoló tatár horda elvonulását. Nem így János Zsigmond. Noha ő a török hűbérese volt, s a török szultán szövetségeseit, a tatárokat saját szövetségeseinek kellett tekintenie, nyolcezer ember élén a rablók után nyomult. Debrecen és Újváros között utolérte, megtámadta és szétverte őket, s a foglyokat kiszabadította. A tanulság mindenki előtt világos lehetett: a német Swendit a magyar foglyok sorsa nem érdekelte — a török hűbéres magyar erdélyi fejedelem azonban kiszabadította és megmentette őket. Bizonyára ugyanilyen célzattal ismerteti Örvendy Pál érvelését, mellyel Bocskay nevében a hajdú kapitányokat a Habsburg-ellenes felkeléshez való csatlakozásra akarja rábírni: „Nem szabad magyarnak magyar és hitsorsosa ellen harcolni" — hangoztatja Bocskay küldöttje, mert aki magyar létére magyar ellen, saját hitsorsosa ellen harcol „az a haza ellensége". Ez az idézet is az egységpolitika ügyét szolgálja Világos után, mikor az országban rengeteg besúgó tevékenykedett, s az egész magyarságot fenyegető osztrák beolvasztási törekvésekkel szemben a sikeres védekezés legfőbb feltétele a nemzeti összefogás volt.

A nemzeti egység egyik legnagyobb akadálya a vallási megosztottság, a vallási viszálykodás. Ennek csökkentésére Pálkövi a példák és jellemzések egész sorozatával próbálja megmutatni, hogy a vallási hovátartozás nem határozza meg az emberek jellemét, a vezetők politikájának értékét, s hogy mind a katolikusok, mind a protestánsok között voltak jó hazafiak és kiemelkedő jellemek. A döntő szempont viszont az: mit használtak az egész magyarság ügyének. Kemény Zsigmondhoz hasonlóan a vallásos elfogultságot „a túlzásig búzgó, túllángoló vallásos érzelmeket" erősen elítéli, mert azok uralkodóknál és egyházi vezetőknél gyakran az egész nemzet, sőt egész birodalmak kárára voltak.

Ez a szemlélet magyarázza Pálkövi értékeléseit. Pázmányt „nagy egyéniségnek, nagy embernek" tartja, aki megnyerő modorával „széles tudományával és ennek megfelelő műveltségével" minden főúrhoz megtalálta az utat. Kalauza „egyik gyöngye lángelméjének, s kincse a XVI. század magyar irodalmának". A protestantizmusnak ő volt legveszedelmesebb ellenfele, „senki nálá-

nál annak többet nem ártott". Forgách Ferenc esztergomi érsek szilárd jellemű, nagy tudományú, de „túlságig buzgó" a protestánsokkal szemben. Báthory István kora legszilárdabb jellemű, legügyesebb politikusa. „A hadban merész, terveiben bölcsen számító, ítéletében alapos, igazságszerető és páratlan becsületességű." Báthory Zsigmond szeszélyes, Báthory Gábor kegyetlen zsarnok. Bethlen Gábor „sok tekintetben nagynak nevezhető... a kétszínűség nagymestere, cseleivel inkább hatott, mint seregeivel". II. Ferdinánd erkölcsi tulajdonságai „szilárdság, kitartás, komolyság, igazságszeretet". De szélsőséges vallásossága miatt birodalmának jóléte és ezrek élete pusztult el. I. Rákóczi György „természeténél félénk, önző, gyanakvó, saját házának hasznát vadászó ember".

Ugyanilyen elgondolás vezeti szerzőnket a katolikus egyház és reformáció általános értékelésében is. Megállapítja, hogy a katolikus egyház süllyedését nem lehet az egész papság erkölcstelenségének tulajdonítani, s a reformáció terjedését „sem egyedül az evangéliumi tiszta tudomány eszközlé". A zavaros viszonyok között „minden más érdeket fölülmúlt a vagyon és pénzszomj" — írja helyesen, megtalálva ezzel a korszak eseményeinek igazi rugóját.

Mindezek a megállapítások, melyeket kiegészít ama katolikus egyházfők életének ismertetésével, akik jó hazafiak és jellemüknél fogva kiemelkedő emberek voltak — valóban alkalmasoknak látszottak a nemzeti egységhez vezető kölcsönös megértés kialakítására a különböző vallású magyarok között. Mintha Pálkövi ezt akarta volna hirdetni történelmi anyagával: „meg kell értenetek egymást s össze kell fognotok azok ellen, akik a XVI., XVII. századi idegen zsoldosok utódaiként uralkodnak az országban". A mohácsi vész után törökök, tatárok, vallonok, hajduk pusztították az országot, raboltak „földesurat és parasztot egyaránt", de „a legelviselhetetlenebb teher az idegen parancsnokok és zsoldosok által okoztatott zsarolás, törvények tapodása s a féktelenség", írja Pálkövi akkor, midőn gyakori volt a panasz — Sárospatakon éppen — az országban állomásozó osztrák ezredek katonáinak viselkedése miatt. „Az idegen seregeket semmi más érdek a magyar ügyekhez nem kapcsolá, mint a zsákmány reménye; azonban a gyűlölet sokszor egész nemzet ellen forrott keblökben, s ellenségnek tartatott minden, és kizsaroltatott minden személy válogatás nélkül" — folytatja tovább, újból erősítve ezzel a megállapítással a magyar összefogás szükségességét. A Pozsonyban felállított Kamara tisztjei „nagyrészt idegenek", a bécsi Kamarának voltak alárendelve. A pozsonyi Kamara indította a felségsértési pereket; „a fiscusnak jutott javakat a király által idegeneknek adományoztatá s az egri hősök javait, kik ott elhullának, dacára annak, hogy özvegyeik, árváik s rokonaik éltenek, a fiscus által elfoglaltatá." E tények felsorolásával is az idegenek (értsd: osztrákok) elleni nemzeti egység szükségességét hirdeti a Világos utáni magyar közvélemény számára. Valószínűleg ugyancsak e közvéleményt alakító és kifejező Kemény Zsigmond nemzetiségi kérdésben vallott szemléletének hatásával függ össze az a meglepően pozitív kép, amit Pálkövi könyvének második és harmadik kötetében rajzol a románok és szászok XVI. és XVII. századi szerepéről. Az 1595-i havasalföldi törökellenes harcok ismertetésénél nagy magasztalással említi Havasalföld és Moldva „vitéz népeit és még vitézebb vajdáit". Különös elismeréssel beszél Mihály vajdáról — a román történelem Vitéz Mihályáról —, aki a török túlerőtől „meg nem rettent" és bátran készült a küzdelemre. A gyurgyevói ütközetben Király Albert és Kornis mellett „főleg Mihály vajda tünteté ki magát". Mihály „ravasz, két kézre dolgozó, de ügyes s kora legkoszorúsabb vezére". Erdély elfoglalásának előkészületeiről írva újból hangsúlyozza kiváló politikai tehetségét: „minden tettét-

ben fontolt, ügyes tapintatot tanúsított, csalt, színlelt, amint célszerűnek látta". Ez a jellemzés igen hasonlít a Bethlen Gáborról adott képhez ,amelyben — mint láttuk — Bethlent„ a kétszínűség nagymesterének" nevezte. A továbbiakban is tárgyilagosan beszél Mihály vajda tevékenységéről, egészen más hangszínezéssel, mint amilyet az ugyanazon esztendőben megjelent Szalay-féle Magyar történet 4. kötetében olvashatunk. Míg Pálkövi elismerően méltatja Mihály vajdát s magasztalja vitézségét és tehetségét, addig Szalay ezekről szót sem ejt, s a vajdát nem egyszer csak úgy emlegeti: „az oláh".

Hasonló megértést és elismerést tanusít Pálkövi az erdélyi szászok iránt. Báthory Gábor kegyetlenkedését elítéli, rokonszenve a megtámadott szászoké és a brassói Weiss Mihály „vitéz főbíróé", aki Báthory önkénye ellen elszántan védi városát. A szászokról megállapítja, hogy „egy erőteljes, önérzetében büszke, sajátságaihoz haláláig ragaszkodó nép", mely vitézségével és határozottságával szabadságát a zavaros időkben is megtartotta. „Nincsen rang náluk... egyenlők szabadságban és jogban, szorgalmok, ipar és kereskedésök jólétet eszközöl közöttük" — írja bizonyára nagy szomorúsággal, a magyar nép sokkal kevésbé kedvező helyzetére gondolva.

Az ismertetett haladó vonások mellett Pálkövi magyar történetének még egy nagy értéke van: a harmadik kötet végén „A magyar nemzet belélete" című fejezetben harminc oldalon keresztül ismerteti a politikai, katonai, jogi intézményeket, valamint a közművelődés és különféle tudományok fejlődéstörténetét. Ez a művelődéstörténeti anyag sokkal gazdagabb, mint amit a Szalay-féle munka nyújt, mivel ez utóbbi elsősorban a jogfejlődést tartalmazza, és más művelődéstörténeti kérdéseket éppen csak érint. Pálkövi viszont az első magyar történetíró, aki az egész magyar művelődés anyagát próbálja összesűrítve áttekinteni.

Sajnos, ezzel a művelődéstörténeti áttekintéssel véget ér Pálkövi „Magyarország története" című munkája. Mint a harmadik kötet elején írott, 1857 május 20-án kelt bevezető soraiban olvashatjuk, ez a kötet is csak barátainak Meczner Rudolf és Szakácsy Dániel „közvetlen segedelmével" jelenhetett meg. „Pártfogolás nélkül, anyagi tehetségem kimerülvén, minden hő igyekezetem mellett sem áldozhatom forró vágyamnak s a haza oltárának többet" — írja lemondó keserűséggel. Mondata érdekes fényt vet gondolkozására. Megmutatja, hogy a magyar történelem megírása életének forró vágya volt, mert ezzel a haza ügyét akarta szolgálni. A tanítás már nem volt számára öröm. Hiszen 1852 óta újból csak nyelveket taníthatott s a neki oly drága tárgyat, a történelmet nem adhatta elő. Legalább történeti könyvével szerette volna történelemre oktatni és nevelni a magyar olvasóközönséget, még akkor is, ha ez jövedelmének nagyrészét felemészti. Tette ezt annak ellenére, hogy 1855-ben sárospataki állása és megélhetése újból kérdésessé lett. A kollégium ugyanis nem kapta meg a nyilvánossági jogot, noha az iskola vezetői most már az Entwurf előírásainak majdnem minden részét teljesítették. Az osztrák iskolai hatóságok mindig új és új kifogással utasították el a nyilvánossági jogra vonatkozó kérést. 1854 végén a kassai iskolafelügyelő őszintén megírta, hogy a nyilvánossági jog legtöbb feltétele már megvan ugyan, de a tanárok önéletrajzai hiányosak. Ezeknek pedig tartalmazniok kell, hogy minden tanár „hol volt s mit tett 1848 és 1849-ben". Pálkövi erkölcsi és politikai magatartásáról egy későbbi leirat még külön kiegészítést követelt. Az egyházkerület vezetője a már említett Apostol, aki a Bach-korszak elején még védelmezte Pálkövit, most az iskola sorsa feletti aggodalmában úgy érezte, hogy az ő jelenléte bosszantja az osztrák minisztéri-

umot, s az ő személye miatt akadékoskodnak annyit. Ezért 1855 március 16-án kelt levelében arra kérte Pálkövit, próbáljon valahol másutt elhelyezkedni s eltávozásával könnyítse meg az iskola helyzetét. Válaszában Pálkövi kétségbevonta, hogy az ő jelenléte és tanítása lenne döntő oka a hatóságok rosszindulatának. Hivatkozott azokra a megnyugtatásokra, melyeket hivatalos személyektől kapott. „Nagyságos Tomasek Pál úr (a kassai iskolafelügyelő) — írja — mind kihez régibb ismeretség s tanítványi viszony nagyobb bizalommal kapcsolt, nyugtalankodó kérdésemre oly megnyugtató választ adott, miképpen odafent a múltat elfeledték, azt szóba sem hozzák többé, a relációk, melyek felőlem mennek havonként egészen kielégítők, s így ez oldalról bátran lehetek, taníthatok sikerrel — csak óvatosan — „s különösen őrizkedjék — így ír — minden politikai discussióktól és közhelyeni társalgásoktól. Kassán báró Kotz őexellenciája két sárospataki tanár előtt azt mondta „Pálkövi csak viselje magát csendesen s óvatosan, bátran taníthat." Mindazonáltal ha bárhol valami állás kínálkozna, Pálkövi megígéri, hogy a püspököt iparkodik megmenteni aggodalmaitól.[21]

Valóban meg is próbált más állásba jutni. Barátai: Szentpéteri Sámuel pelsőci református lelkész, Tompa Mihály, Erdélyi János leveleztek, tárgyaltak elhelyezkedése ügyében. Tompa Gömörbe ajánlotta őt, mihelyt meghallotta, hogy közte és a püspök között „feszült viszony állott be". De a barátok segítsége sem használt; Pálkövit nem tudták papi álláshoz juttatni. Annyit legalább elértek, hogy a püspök egyelőre abbahagyta Pálkövi zaklatását.

A sok izgalom azonban újból felborzolta lelkiállapotát. Csillapításul ott volt az ital, aminek túlságos élvezete viszont egyenetlenné tette nemcsak oktatói tevékenységét, hanem magyar története harmadik kötetének megírását is. Ennek stílusa, a stílus gyakori pongyolasága, fontos források tanulmányozásának mellőzése bizonyosan erre a tényre vezethetők vissza. Életének utolsó évei az egyre jobban beteljesedő egyéni tragédiába torkollanak. A tudományos munkát még nem hagyja abba, de lendülete már évről évre kisebb. Az 1857-ben megindúló Sárospataki Füzetek című tudományos folyóirat tanulmányírói között időnként szerepel hosszabb történeti tanulmányokkal. Ezekben Bocskay és a bécsi béke, Egyházi és világi főhatalom feletti harc, A XVIII. századi filozófiai nézetek hatása a politikai államélet alakulására című kérdéseket tárgyalja. 1859-ben, a protestáns egyházak önkormányzatát fenyegető pátens elleni harc idején a magyar közvélemény még egyszer felfigyelt Pálkövi egyéni bátorságára, és hősies magatartására. Az ág. ev. egyházkerület Késmárkon tartott tiltakozó közgyűlésének jegyzőkönyvét, mint e közgyűlés jegyzője, osztrák hatósági tilalom ellenére kinyomtatja és szétküldi. Ezért a Kassai Császári Királyi Törvényszék négy hónapi fogságra ítéli és a tanítástól eltiltja. A tárgyaláson — sok előkelő vádlott szánalmasan gyáva viselkedésével szemben Pálkövi rendületlen bátorságot és elvhűséget tanúsít. Bátor magatartása és elítélése az egész országban nagy elismerést és rokonszenvet vált ki. De ez az utolsó fénypont életében. A pátens visszavonása után megélénkülő egyházi és politikai közéletben már úgyszólván semmi szerepe sincs. Akarva, akaratlanul helyi csoportok viszálykodásába keveredik, ami reá nézve végzetes következményekkel jár. Szembe kerül egykori jóakaró tanártársával, Erdélyi Jánossal és a nagy befolyású, energikus Hegedüs Lászlóval, a sárospataki református lelkésszel. E két utóbbi pedig olyan erőkre támaszkodik, amilyenekkel Pálkövi

[21] SpI. L. 35.760 sz. alatt Pálkövi válaszlevele Apostolhoz.

nem dicsekedhet. Sőt! Ismét sűrűbben előforduló mámoros pillanatai olyan támadási felületet nyújtanak ellene, aminél jobbat ellenfelei nem is kívánhatnak. Az 1860-ik esztendő őszén Sátoraljaújhelyen tartott kerületi közgyűlésen és az ugyanazon év decemberében megejtett tisztújításon olyan „túlságos jókedvet" tanúsított, olyan heves és indulatos megjegyzéseket hangoztatott, hogy ezek miatt sokan kétségbevonták józanságát. Ezért, mikor a tanári kar 1861 januárjában Ragályi Károly főispán oskolai algondnok előtt tisztelgett, Ragályi Pálkövire célozva kijelentette, hogy ha a tanári kar azt akarja, hogy becsülete és tekintélye az elöljáróság és a közvélemény előtt fennmaradjon, akkor testületileg kell a karban lévő szennyfoltot letörölnie. Az igazgató egy hét múlva összehívta a tanári testületet s előadta, hogy ha Pálkövi ügye tárgyalás alá kerül, igen kellemetlen következményekkel járhat reá nézve. Kérte a tanári kart, hogy egységesen álljon ki Pálkövi védelmére, engedjék meg neki, hogy egy nyilatkozatot adhasson ki, amelyben javulást ígér s ezt a nyilatkozatot a tanári kar adja át az algondnoknak megőrzés és titoktartás végett, arra kérve őt, hogy Pálkövi ügyét ne vegyék tárgyalás alá. A tanárok egyhangulag elfogadták az igazgató indítványát, s Pálkövi a nyilatkozatot tanári kar előtt aláírta. A nyilatkozatban elismerte, hogy a főispán említett célzása a letörlendő szennyfoltról reá vonatkozott, s arra ő szolgáltatott okot leginkább „közhelyeken történt heves és indulatos kifakadásai" s némely „tanári álláshoz nem egészen illő" magaviselet és megjelenés által. Megígérte, hogy ezentúl nem ad okot botránkozásra s ha ilyen eset mégis előfordulna, tekintsék őt hivataláról lemondottnak.[22]

Ezzel a kínos ügy befejezettnek látszott. Bármennyire is megalázó volt a jelenet Pálkövi számára, mégis jól esett neki tanártársainak egységes fellépése az ő érdekében. Sajnos a befejezettnek látszó ügy nemsokára még nagyobb szenzáció formájában fakadt ki. A Magyar Sajtó című pesti lap 1861 március 22-i számában névtelen cikk jelent meg, melynek szerzője Hegedüst és Erdélyit fondorkodással s Pálkövi üldözésével vádolta. Ezenkívül a cikk kétségbevonta Erdélyi és Hegedüs magatartásának helyességét a pátens elleni protestáns küzdelemben. Ekkor Erdélyi, aki ebben az időben amúgy is több családás miatt elkeseredett hangulatban volt, azt hitte, hogy a támadást Pálkövi sugalmazta, s ezért ugyanazon lap április 23-i számában nyilatkozott az ügyről s egyúttal közzétette Pálkövi reverzálisát, melyet az a tanári kar előtt aláírt s amelyet — úgy látszik — Ragályi Erdélyinek átadott. Ez utóbbi bizonyára nem gondolta meg nyilatkozatának óriási súlyát. Cikkében teljesen elintézte Pálkövi hírnevét és becsületét. Kifejtette, hogy őt senki sem üldözi annyira, mint saját maga. Napról napra alászáll testileg-lelkileg — elfelejti magát, hivatalos állását és leszen botrány Isten és ember előtt, társainak, barátainak, szennyfoltja egy tan- és nevelő intézetnek.

Erdélyi támadására illik az a mondás, hogy ágyúval lőtt verébre. A hatás megsemmisítő volt. Pálkövi ugyan magyarázatot és elégtételt kért Erdélyitől, aki négy tanú jelenlétében ki is adott egy rövid nyilatkozatot. A nyilatkozatban elismerte, hogy tévedett, amikor Pálkövit más helyett bántalmazta s ezért lovagias elégtételül ezt a néhány soros nyilatkozatot adja ki.[23] Ez a nyilatko-

[22] A sárospataki evangy. reformált főiskolában létező gymnasiumi tanáritestület házi jegyzőkönyve 1858-tól. 37. l. 1861 január 28-i értekezlet.

[23] A nyilatkozat szövegét más adatokkal együtt a Sárospataki Nagykönyvtár könyvtárosa, Czegle Imre másolta le számomra. Szívesen adott hasznos segítségéért e helyen is hálás köszönetemet fejezem ki.

zat azonban nem került nyilvánosságra s így Pálkövi valóságos búskomorságba esett. Nem is élte túl sokáig ezt a csapást. 1862 május 6-án meghalt. Az anyakönyv szerint halálának oka „májdaganás" volt. Ez azt bizonyítja, hogy a hegyaljai borok mértéktelen élvezete minden bizonnyal nagy kárt okozott szervezetében.

Temetése az ifjúság legteljesebb részvétével ment végbe. Mint az egyik, haláláról beszámoló cikkben olvashatjuk, senki sem maradt el az ifjúságból temetésén „az őket szülői érzéssel szeretett s általuk osztatlan tiszteletben, méltó nagyrabecsülésben tartott derék tanár végtisztességéről. Ezenkívül a városi és vidéki roppant számú gyülekezet tanúsítá a jeles és közszeretetű férfiú iránti részvétét, ki ésszel és vérrel egyaránt hű fia volt a hazának."[24]

Halála után nagyon gyorsan megfeledkeztek róla. Az egyház és iskola vezetőinek egy része szinte szégyenkezve gondolt reá. A Sárospataki Füzetek című folyóirat, amelynek pedig Pálkövi szorgalmas munkatársa volt, mindössze néhány sorban emlékezett meg róla, holott a sokkal kevésbé tehetséges Somosi István halála alkalmából közölte egyik tanártársának róla írott 11 oldalas emlékbeszédét. Rokona, Batizfalvi István meleg hangon, de ugyancsak röviden méltatta életművét.

A hányatott életű, tragikus sorsú Pálkövi haladó törekvéseit kortársainak többsége nem értette és nem értékelte. Ma már sokkal jobban látjuk, hogy a Bach-korszak magyar történetírói között előkelő hely illeti meg. Hazánk akkori fejlődésének legfőbb kérdéseire Pálkövi igen pozitív és haladó válaszokat adott. Az ország függetlenségének tántoríthatatlan, megalkuvás nélküli híve volt. Míg Szalay történeti munkájában bizonyos szempontból a kiegyezést készítette elő és nacionalizmusával nem egy tekintetben negatív hatást gyakorolt, Pálkövi kortársainak többségével szemben a nemzetiségek iránti megértés és tisztelet híve volt. A nemzetiségi kérdésben e korszak íróinál három felfogást különböztethetünk meg. Sokan nem tudták és nem akarták megbocsájtani a nemzetiségek 1848—49-es szerepét s ezért szembefordultak velük. Mások, mint például Szalay, igyekeztek tárgyilagosak lenni, de érdemeik megbecsülésétől, pozitív értékelésüktől óvakodtak. Végül néhányan, s ezek közé tartozik Pálkövi, keresték a megértés és közeledés lehetőségeit, s ezeket pozitív értékeléssel és megbecsülést kifejező magatartással igyekeztek előkészíteni. Kétségtelen, hogy Pálkövi ezzel a nemzetiségi kérdésben tanúsított megértéssel közelebb állott a Kossuth-féle Duna-konföderációs elképzeléshez, mint a megalkuvás felé haladó centralisták, köztük Szalay László is.

Pálkövi történetszemlélete a polgári átalakulás kérdésében is rendkívül haladó volt. A földművelés, ipar és kereskedelem fejlődését úgy tekintette, mint az ország boldogulásának előfeltételét s antiklerikalizmusával állandóan figyelmeztetett arra az akadályra, amit a klérus hatalma és befolyása jelentett az országnak. Művelődéstörténeti felfogásban az akkori történetírók között a legkorszerűbb volt, közeli rokonságban Buckle híres munkájának szemléletével. Mindezek alapján Pálkövit a Bach-korszak magyar pedagógiai és tudományos életében rendkívül pozitív jelenségnek tekinthetjük, aki megérdemli, hogy születésének 150. évfordulóján tisztelettel és kegyelettel álljunk meg emléke előtt.

[24] Sürgöny, 1862 év, 109 sz.

Шандор Биро

АНТАЛ ПАЛКЕВИ (1816—1862)

Антал Палкеви был преподавателем колледжа в Шарошпатаке. Автор пишет о его жизни, педагогической деятельности и деятельности в области истории, о его связях с известными личностями.

Biró, Sándor

ANTAL PÁLKÖVI (1816—1862)

Antal Pálkövi was master at the Sárospatak College. The author presents his life, his activity in the fields of pedagogy and history, as well as his relations to famous personalities of his age.

A SZOVJET KÖZOKTATÁS FEJLŐDÉSÉNEK ÚJ SZAKASZA

A Szovjetunió Kommunista Pártja és Kormánya a Nagy Októberi Szocialista Forradalom győzelme óta eltelt félévszázad folyamán nagy figyelmet fordított a közoktatás, az iskolák fejlődésére. V. I. LENIN az intervenció és a polgárháború nehéz időszakában sem feledkezett meg a közoktatásügy fejlesztéséről. A nép felszabadításáért és a szocialista társadalom felépítéséért folytatott harcot összekapcsolta a nép kulturális felemelkedésével, a közoktatás fejlesztésével. Az 1917-ben kidolgozott pártprogramban már mint feladat került megfogalmazásra *a mindkét nemhez tartozó gyermekek ingyenes és kötelező, általános és politechnikai oktatása.* Ennek megvalósítását fontos politikai, gazdasági és ideológiai feladatnak tekintették. Az ipar és a mezőgazdaság fejlesztését csak modern alapokon, a tudomány legkorszerűbb eredményei alapján lehet megvalósítani, ehhez pedig művelt emberekre van szükség. A fiatal szovjet hatalomnak éppen ezért nagy erőfeszítéseket kellett megtennie a közoktatás, az iskolahálózat fejlesztése és az iskolák munkájának javítása érdekében. A cári Oroszország, amelyet joggal neveztek a népek börtönének, súlyos örökséget hagyott hátra.

Számokban kifejezve ez azt jelentette, hogy Oroszország lakosságának $^3/_4$ része írástudatlan, analfabéta volt, a gyermekeknek és serdülőknek mintegy 80%-a nem járt iskolába. Még rosszabb volt az egyes nemzetiségek helyzete. Ezek még annak a lehetőségétől is meg voltak fosztva, hogy saját nyelvű iskolával rendelkezzenek. Mindez világosan bizonyítja, hogy a fiatal szovjet hatalomnak milyen hallatlanul nagy erőfeszítéseket kellett tennie, hogy a helyzetet a súlyos gazdasági nehézségek, az intervenció és a polgárháború körülményei között megváltoztassa, és hozzálásson az egységes és demokratikus iskolarendszer kiépítéséhez. Sokan úgy gondolták, hogy a 7 osztályos kötelező oktatás gyakorlati megvalósítása hosszú időt vesz igénybe. A cári időszakban már készült egy tervezet, amely 90 év alatt kívánta megvalósítani a kötelező oktatást.

Nem feladatunk, hogy a fejlődés egész útját áttekintsük, hiszen a szovjet közoktatás eredményei széles körben ismeretesek. Ezt a rövid visszapillantást csak azért tartottuk szükségesnek, hogy az eredményeket reálisan értékelhessük. Kétségtelen, hogy a 7, illetve 8 osztályos kötelező oktatás megvalósítása nem volt problémamentes és a megvalósulás útján voltak megtorpanások is. Tény azonban, hogy az 1966/67-es tanévben a VIII. osztályt végzett tanulóknak mintegy 64%-a tovább folytatja tanulmányait a IX. osztályban, vagyis a középiskolában. Ez a hatalmas fejlődés a párt és a kormány szüntelen gondoskodásának eredményeként jött létre. Sokan ismerik azokat a határozatokat, amelyek az iskolák munkájának értékelésével és az előttük álló feladatok felvázolásával foglalkoztak, ezért ezekre most nem kívánunk kitérni. Szeretnénk viszont részletesebben ismertetni azt a határozatot, amelyet a Szovjetunió Kommunista Pártjának Központi Bizottsága és Minisztertanácsa 1966. november 10-én hozott "Az általánosan képző középiskola munkájának továbbfejlesztéséről".

A határozat értékeli az iskolának azt a kiemelkedő munkáját, amelyet a kultúrforradalomban betöltött és felvázolja azokat a feladatokat, amelyek megvalósítása feltétlenül szükséges az iskolai munka továbbfejlesztéséhez. Ezek között szerepel *az iskolai oktatás és nevelés színvonalának emelése, az iskolák anyagi bázisának fejlesztése, a pedagógusok, a közoktatásügyi apparátus és a neveléstudomány munkásai alkotó kezdeményezésének széleskörű kibontakoztatása.*

A félreértések elkerülése végett szeretnénk utalni arra — amint a *Szovjetszkaja Pedagogika* ez évi 1. számának vezércikke is teszi —, hogy ez a határozat nem egy soron következő átszervezésre, hanem az iskola munkájának hosszú időre szóló stabilizálására és normalizálása irányul, és megőrzi mindazokat az értékeket, amelyeket az eltelt 50 év során felhalmoztak.

Ez a határozat nagy súllyal emeli ki azokat a követelményeket, amelyeket a gazdasági és társadalmi fejlődés állít az iskolával, az iskola munkájával szemben. Az iskolának

mindig elsőrendű feladata volt, és méginkább az lesz a szocialista, kommunista társadalom építésének feltételei között, hogy kielégítse a társadalmi igényeket, szükségleteket. A gyorsütemű fejlődés újabb és magasabb követelményeket támaszt az iskolával, annak munkájával szemben, s ezek megvalósításán keresztül az iskola szerepe a társadalom életében egyre jobban növekszik. Hogy az iskola megfelelhessen ezeknek a követelményeknek, hogy biztosítani tudja a mindenoldalúan fejlett fiatalok felnevelését, hogy ki tudja elégíteni a társadalmi szükségletet, feltétlenül lépést kell tartania az élettel. Éppen ez adja magyarázatát a határozat szükségességének.

A határozat figyelembe veszi azokat az újabb eredményeket is, amelyeket az egyes tudományokban elértek. Ezek egyrészt a tantervek módosítását teszik szükségessé, másrészt megkívánják eredményes neveléstudományi, pszichológiai stb. kutatások folytatását az oktatási folyamat hatásfoka emelése érdekében. De további szervezési feladatokat is jelent ez a határozat. Ez mindenekelőtt abból adódik, hogy 1970-ig át kell térni a kötelező középiskolai oktatásra, illetve ezt az áttérést legfőbb vonatkozásaiban biztosítani kell.

Az SzKP XXIII. kongresszusán A. N. Koszigin miniszterelnök beszédében megállapította, hogy a nyolc osztályos kötelező oktatás bevezetése, illetve megvalósítása jelentős eredmény volt, de ma már nem elégíti ki a szovjet dolgozók széles tömegeit. Ezért a közeljövőben *át kell térni a tízosztályos kötelező oktatásra.* Ha a fentebb megjelölt időszak rövidnek tűnik is, mégis azt kell mondanunk, hogy bizonyos előkészítő munkálatok már korábban megkezdődtek, és ez a határozat a társadalmi igények kielégítése és a helyzet alapos elemzése alapján született meg, jelöli ki a továbbfejlődés alapvető perspektíváit.

Úgy hisszük, nem tévedünk akkor, ha azt állítjuk, hogy a termelőerők gyorsütemű fejlődése, a tudományok eredményeinek egyre fokozódó alkalmazása, annak a konkrét ténynek a meglátása, hogy a tudományok termelőerővé válnak, elengedhetetlenül maguk után vonják az iskolai munka színvonala emelésének szükségességét és a kötelező középiskolai oktatás bevezetését. A bonyolult termelési folyamat, a korszerű technikai eszközök alkalmazása, a termelési eredmények fokozása, az önköltség csökkentése egyre magasabb képzettséget követelnek a dolgozóktól. Ebben a gyorsütemű fejlődésben egyes szakmák jellege megváltozik, mások teljesen eltűnnek, és ez szükségessé teszi a szakmunkások gyors átállását, vagy esetleg új szakmák gyors elsajátítását. Ennek igen fontos eszköze a dolgozók gyors reagálása a tudomány és technika legújabb eredményeire, amihez viszont magasszínvonalú általános műveltségre van szükség.

Így függ össze az iskolai oktatás fejlődése a termelés, végső soron pedig a társadalom anyagi jólétének fejlődésével. *Ha az iskola nem tart lépést ezzel a fejlődéssel, akkor szükségképpen lassítja a termelés fejlődését, de fékezi a társadalom előrehaladását is.*

Az olvasók figyelmét nyilván felkeltette az a tény, hogy tízosztályos kötelező oktatás bevezetéséről szól a határozat, holott jól emlékszünk még arra, hogy az 1958-as határozatban tizenegyosztályos iskoláról volt szó, amelynek a neve „általánosan képző politechnikai munkaiskola" volt. Ebben a határozatban kívánták meg az oktatásnak a termelőmunkával való összekapcsolását. A határozat gyakorlati megvalósítása az iskolák többségében azt jelentette, hogy a tanulók az érettségivel egyidőben szakmunkás képesítést is szereztek. Nem kívánunk foglalkozni a szakmunkásképesítés miénktől eltérő formájával, csupán azt kívánjuk megjegyezni, hogy a Szovjetunióban a gyakorlat nem erősítette meg annak az elképzelésnek a realizálhatóságát, hogy az általános képzést kötelező formában összekapcsolják a szakmai képzéssel. Ennek az oka többek között az, hogy a középiskolák jelentős része nem rendelkezett azokkal az objektív és szubjektív feltételekkel, amelyek szükségesek lettek volna ahhoz, hogy a szakmai képzést a korszerű követelményeknek megfelelő színvonalon oldják meg. A számításba veendő tényezők közül talán elég megemlíteni a korszerű felszerelést (gépeket, szerszámokat és egyéb eszközöket), a megfelelő szakmai képesítéssel rendelkező szaktanárokat és végül a szakmai képesítéshez szükséges időt.

Ezek a tapasztalatok is hozzájárultak ahhoz, hogy felülvizsgálják a szakmai képzésnek azt a formáját, melyről az 1958-as határozat intézkedett. A szakmai képzés megvalósítását az is megnehezítette, hogy az iskolák a többi tárgy tanításához hasonlóan nagyjából azonos tantervek alapján dolgoztak. Ez nem tette lehetővé annak megoldását, hogy az élet sokféleségét, a különböző munkafajták sokoldalúságát figyelembe vegyék, hogy széles politechnikai alapon valósítsák meg a szakmai képzést, és biztosítsák az egyik szakmáról a másikra való könnyebb áttérést. Ez a szűkprofilú szakmai képzés nem mindíg vette figyelembe a népgazdaság szakmunkásszükségletét sem, sok esetben csak a helyi lehetőségekre támaszkodtak. Ebből következett, hogy a fiatalok a tanult szakmában sem tudtak elhelyezkedni lakóhelyük területén.

Mindezek figyelembevételével az új határozat *széles politechnikai alapokra* helyezi a munkaoktatást. A legcélszerűbbnek a széles profilú alapozást látják, mint amilyen például fémmegmunkálás, a mezőgazdaság, a vegyipar és a vegyipari technológia stb. Bár nem túl sok alapvető irányról van szó, de

ezek variálása az iskolák és a helyi bázis figyelembevételével biztosítja a tanulók szakmai előképzését. Ehhez járul a IX. osztály elvégzése után az *egyhónapos nyári termelési gyakorlat* is. De a munkára nevelés fontos eszközét jelenti az a közhasznú munka is, amelyet a szorgalmi időn túl végeznek a tanulók (iskolai szünidőben). Mindez nagy segítséget jelent majd a *pályaválasztás*nál. A határozat erre a kérdésre külön is felhívja a figyelmet s ennek jobb megoldását sürgeti. Megfelelő számban, jól felkészült szakembereket kell állítani a *pályaválasztási tanácsadás* területére, de a tanulók munkáját a legkisebb kortól kezdve figyelni kell ilyen szempontból is.

A szakmai képesítés megszerzésének korábbi lehetőségét a határozat nem szünteti meg teljesen. Lehetővé teszi, hogy azokban az iskolákban, melyekben a megfelelő objektív és szubjektív feltételek biztosítva vannak, és a tanulók egy része külön kéri, ott ez megvalósítható legyen, de csakis *önkéntes jelentkezés* alapján. Ebben az esetben a rendes tanulmányi idő, valamint a fakultatív osztályonkívüli foglalkozások keretében kell a szakmai képzést megoldani.

Fentebb már említettük a munkaoktatás és a közhasznú munkák fontos szerepét a tanulók munkára nevelésében. Ennek bázisát és rendszerét nemcsak hogy fenn kívánják tartani, de tökéletesíteni kívánják mindazt, ami ebben értékes és ésszerű. Ugyanakkor a határozat súlyosan kifogásolja azt a gyakorlatot, hogy a tanulókat szorgalmi időben olyan munkákra veszik igénybe, melyek közvetlenül nem függnek össze tanulmányi munkájukkal (pl. betakarítási munkák a mezőgazdaságban stb.). Ez nagymértékben hozzájárul a tanulók túlterheléséhez, és kárt okoz az ismeretek megfelelő elsajátításában.

Bár eddig csak néhány kérdést érintettünk, azt hisszük, az elmondottak világosan bizonyítják, milyen fontosnak tartják *a tudományok alapjainak jó elsajátítását, az oktatás hatásfokának emelését*. Ennek egyik szükséges feltétele a *jó tantervek és tankönyvek kidolgozása*. A tantervek kidolgozásának alapjául azt a javaslatot fogadták el, amelyet a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiája dolgozott ki. Ebben a munkában mintegy 500-an vettek részt, és az egyes tudományok kiváló tudósai szorosan együttműködtek a neveléstudomány képviselőivel, a gyakorló pedagógusokkal és a közoktatás irányító személyiségeivel. Így készültek el és kerültek megvitatásra az egyes tantárgyak tanterveinek tervezetei.

A tananyag kiválasztásának szempontjai között első helyen szerepelt a *korszerűség* követelménye és ezzel együtt a tanulók túlterhelésének megszüntetése. Ennek érdekében a fölösleges, korszerűtlen és másodlagos anyagokat kihagyásra javasolták, mellőzték az egyes kérdések túlzott részletezését is. A tananyag elrendezésénél, összefüggésben a tízosztályos kötelező oktatás bevezetésével, lehetővé vált a tananyag koncentrikus elrendezése helyett a linearitás racionálisabb elvének az alkalmazása. Ez lehetővé teszi a tananyag jobb egymásra épülését, a tudományok alapjainak alaposabb feldolgozását és elsajátítását. Nagymértékben hozzájárul ez az elrendezés a tanítási anyag arányos, az életkori sajátságokat jobban figyelembe vevő elosztásához, egyes osztályok aránytalanul magas, más osztályok aránytalanul alacsony követelményszintjének kiegyenlítéséhez. Ennek a koncepciónak a kialakításában (különösen az I—IV. osztályok vonatkozásában) már hasznosították a Zankov-féle kísérletek eddigi tapasztalatait, és a IV. osztály szinte egy helyben való topogását felszámolják.

A fentiek mellett jelentős mértékben kívánják *csökkenteni a kötelező órák számát*. Ennek a problémának a megoldását is megfelelő kutatások előzték meg. A kutatásokat a fejlődés fiziológiai és pszichológiai oldalaival, valamint a testi nevelés problémáival foglalkozó kutatók folytatták. Ebben a munkában résztvettek az Orvostudományi Akadémia és az Egészségügyi Minisztérium megfelelő intézetei, illetve munkatársai. Mindezek alapján a heti kötelező óraszámok felső határát az I—IV. osztályokban heti 24 órában, az V—X. osztályokban pedig 30 órában állapították meg.

Az új tantervek és óraszámok kialakításánál nagy gondot kívántak fordítani arra, hogy a tanulók *egyéni képességeit fejlesszék és érdeklődését kielégítsék*. Ezt a célt szolgálja a *fakultatív foglalkozások rendszere*. Ennek időkerete a kötelező óraszám 1/10 részétől 1/7 részéig terjedhet. A foglalkozásokra csak önkéntesen lehet jelentkezni a VII. osztálytól kezdve. A fakultatív foglalkozások rendszere nem azonos a furkációval. Az általánosan képző iskola egységes iskola marad, és minden tanuló számára biztosítja, hogy — függetlenül a fakultatív foglalkozásoktól — bármely irányban folytathassa tanulmányait.

A tanulók különböző adottságaihoz és érdeklődési köréhez igazodnak a *speciális középiskolák*, amelyek az utóbbi 5—6 évben jöttek létre. Ezekben az iskolákban, irányuknak megfelelően, az elméleti tárgyak mellett a gyakorlat kérdéseivel is behatóan foglalkoznak. A speciális iskolák száma ma még nem nagy, s a tízosztályos kötelező oktatás bevezetésével a vidéken is felvetődik ilyenek felállítása, mivel máris nagy népszerűségnek örvendenek az ifjúság körében. A megfelelő színvonal biztosítása érdekében a Köztársasági Oktatásügyi Miniszterek hatáskörébe tartozik ilyen iskolák létrehozásának az engedélyezése. Engedélyt csak ott adnak, ahol az objektív és szubjektív feltételek biztosítottak.

A munka színvonalának emelését célozza a határozatnak az a része is, amely megszabja

az osztálylétszámok felső határát. Ennek értelmében az osztálylétszám az I—VIII. osztályban nem lehet 40-nél, a IX—X. osztályban pedig 35-nél magasabb.

A színvonal emelését nagymértékben segítik a *korszerű tankönyvek, szemléltető eszközök* és *a tanári kézikönyvek.* Megalkotásuk érdekében ki kell dolgozni azokat a tudományos és pedagógiai követelményeket, amelyek a tankönyvírás és kiadás alapjául szolgálhatnak. A határozat kimondja, hogy az illetékes szervek dolgozzanak ki javaslatot a tankönyvírók anyagi ösztönzésére, a tankönyvek művészi, nyomdatechnikai stb. kivitelezésére is.

Az oktatás színvonalának emelése, a hatékonyabb módszerek alkalmazása szinte lehetetlen a megfelelő *szemléltető eszközök*, a korszerű *laboratóriumi felszerelések*, a *korszerű technikai eszközök* (filmvetítő, rádió, televízió és oktatógépek) felhasználása nélkül. Erre a kérdésre a jövőben nagyobb gondot kell fordítani és tökéletesíteni kell ezeknek az eszközöknek a gyártását is.

Növelni kívánják *az iskolák vezetőinek és tanárainak felelősségét* az iskolai oktató-nevelő munka színvonalának emeléséért. Olyan légkört kell teremteni, amely biztosítja az aktív és alkotó munkát. Ennek megfelelően megengedhetetlen, hogy a tanulókat és a pedagógusokat más munkákkal terheljék és elnyomják őket alapvető feladataik ellátásától. A határozat külön felhívja a párt, a tanács-, a szakszervezeti és a Komszomol-szervek figyelmét, hogy a határozat gyakorlati megvalósítása *a pedagógusokon* múlik és ezért mindent tegyenek meg annak érdekében, hogy *biztosítsák nyugodt munkájukat* és a maguk területén hathatósan járuljanak hozzá ehhez a munkához.

Nagy súlyt helyez a határozat a nevelőmunka javítására. Az említett szervezetek ezen a területen tudják a legnagyobb segítséget nyújtani az iskolának. Javasolják, hogy az üzemek, vállalatok, állami gazdaságok, szövetkezetek és hivatalok szervezetei állandó kapcsolatot tartsanak azokkal az iskolákkal, ahol dolgozóik gyermekei tanulnak és érdeklődjenek a családi nevelés feltételeiről. Taggyűléseken vitassák meg a nevelés kérdéseit és segítsék elő a család és az iskola hathatós együttműködését, próbáljanak hatni azokra a szülőkre, akik közömbösek gyermekeik nevelésével szemben. Javasolja a határozat ezeken a helyeken külön bizottságok létrehozását is; ezek konkrét feladata lenne az iskola és a család jobb együttműködésének biztosítása a felnövekvő nemzedék nevelésében. Tovább kell szélesíteni és javítani a szülők pedagógiai felvilágosítását is.

Az osztályon- és iskolánkívüli nevelőmunkában rendkívül fontos szerepe van *az úttörő- és komszomol szervezeteknek.* A nevelés valamennyi területén megvan a lehetőségük, hogy segítsék az iskolát. Az ifjúsági szervezetek munkájának speciális területe az iskola, ehhez kell alkalmazkodni a különböző rendezvények, foglalkozások megszervezésénél is. A közösségi nevelés vonatkozásában szépek az eredmények. De a közösséget elméletben és gyakorlatban a kollektív nevelés eszközének tekintettük. (V. ö. Szovjetszkaja Pedagogika 1967. 2. szám). A gyermekkollektíva összekovácsolása során több gondot kell fordítanunk a jövőben arra, hogy a közösséget az egyéni nevelés irányába továbbfejlesszük. Gondoskodni kell arról, hogy minden tanuló jól érezze magát a közösségben, értékelje annak róla való gondoskodását és megértse, hogy ő is felelősséggel tartozik annak.

A nevelőmunka színvonalának emelése érdekében *a neveléstudományi kutatómunkában* is sok még a tennivaló. A neveléstudománynak ez a területe a többihez viszonyítva lemaradt. Kevés, illetve alig van a nevelőmunka problémáit vizsgáló *fundamentális kutatás.* Kevesen foglalkoznak ezekkel a kérdésekkel, és azok is szétszórtan dolgoznak, pedig a nevelési folyamat bonyolultabb, mint az oktatási folyamat. Nem lehet várni hosszú ideig, ezért sürgősen meg kell adni az iskoláknak az eddigi kutatások eredményei és tapasztalatai alapján a javaslatokat, az iránymutatást s ezzel egyidejűleg meg kell szervezni a *fundamentális kutatásokat.* Nagyon fontos és lényeges, hogy az utóbbiak *komplex kutatások* legyenek pedagógusok, pszichológusok, szociológusok, filozófusok stb. vegyenek részt ezeknek a kérdéseknek a kidolgozásában.

Mindezekkel összefüggésben emelni kell a *pedagógusképzés-* és *továbbképzés* színvonalát is. Ez két vonatkozást is érint. Időben többet kell ráfordítani és tartalmában is meg kell változtatni. Külön kiemelik az iskolaügyi apparátus, de különösen *a szakfelügyelők és iskolaigazgatók alapos pedagógiai felkészültségének* szükségességét.

A középfokú oktatás általánossá tétele szükségessé teszi *új iskolák építését*, különösen vidéken. Az épülő új iskolának korszerűnek kell lennie. A vidéki iskolákat pedagóguslakásokkal és internátusokkal együtt kell felépíteni, hogy a távolabb lakó gyerekek elhelyezését is biztosítani lehessen. Az új iskolák meg kell, hogy feleljenek a klimatikus követelményeknek, de az eddig épített termek mellett ezekben az új létesítményekben, az egésznapos iskolára való tekintettel, olyan helyiségek biztosítására is szükség van, ahol a gyerekek szórakozni és játszani tudnak. A kisebb gyerekek számára a nappali alvásra is megfelelő helyiségeket kell építeni. A határozat azt is kimondja, hogy az iskolaépítkezéseket a tanév megkezdéséig be kell fejezni, hogy ezzel is biztosítsák a munka pontos és zavartalan megindítását.

A határozat rendkívül körültekintően az

iskolai munka valamennyi tartalmi és szervezési kérdéseire kiterjedve szabja meg a legfontosabb teendőket, de nem zárja le véglegesen a problémákat, hanem biztosítja a továbbfejlődés lehetőségét is. Éppen ezért a határozaton túlmenően támaszkodtunk a Szovjetszkaja Pedagogika 1966. és 1967. évi számainak közleményeire. Így vált lehetővé, hogy áttekintően mutathassuk meg a szovjet iskola helyzetét és perspektíváit a Szovjetunió fennállásának félévszázados évfordulóján.

ÁBENT FERENC

AZ ISKOLA, A TUDOMÁNY ÉS A PEDAGÓGUS

PROKOF'EV, M. (a Szovjetunió közoktatásügyi minisztere) *Skola, nauka, ucsitel'* c. cikke alapján. Megjelent az Izvesztija, 1967. márc. 8.-i számában

A tudományos és az ismeretterjesztő sajtóban, gyűléseken és konferenciákon már régóta elemezgetik — különböző szempontból és különböző alapossággal — az ifjúság oktatásának és nevelésének helyzetét. Ez a kritikai elemzés lehetővé tette, hogy reálisabban lássuk mind erős, mind gyönge oldalainkat, határozottabban felismerjük a közoktatás tökéletesítésének az irányát.

A megtett útra visszatekintve még világosabban látjuk kommunista pártunk és a szovjet állam nagy vívmányát, a szovjet iskolát, amely megfelel a nép érdekeinek, s az új társadalom képzett és meggyőződéses építőit neveli. De ha le is szögezzük ezt a vitathatatlan tényt, nem hagyhatjuk szó nélkül iskolaügyünk fejlődésének bizonyos hiányait.

Az iskolára — az élettel való kapcsolatának vulgarizált felfogása alapján — ráerőltették azt a nem neki való feladatot, hogy szakmai képzésben részesítse növendékeit. Ez természetesen egész munkájának a minőségén meglátszott. A tudományos alapismeretek feldolgozása iránti figyelem gyengülése komoly baklövésekre vezetett. A tudomány és technika rohamos fejlődésének éveiben — amint mondani szokták, az „információs robbanás" éveiben — sok tantárgy tanítása változatlan maradt, vagy ami még rosszabb, a régi ruhára rávarrták az új, divatos nézetek foltjait, mintha ezek eltakarnák az elavult tananyag és a korszerű tudás közötti hasadást. Az emlékezet túlságos igénybevétele, a formális tanítási módszerek túlzott alkalmazása eléggé elterjedt iskoláinkban.

Tovább is sorolhatnánk iskoláink hibáit és hiányosságait, de fontosabb, hogy azon gondolkozzunk, hogyan segíthetünk rajtuk. A XXIII. pártkongresszus hangsúlyozta, milyen mély értelme van LENIN megfogalmazásának, amely szerint az iskola általánosan képző politechnikai munkaiskola, de nem szakmai jellegű iskola. Az SZKP KB-ának és a Szovjetunió Minisztertanácsának „Az általánosan képző középiskola munkájának további javítását célzó intézkedések" című határozata konkrét programot adott a pártkongresszus útmutatásainak megvalósítására. Ez a határozat a tudósokkal és pedagógusokkal, az oktatásügyi szervek dolgozóival folytatott beható megbeszélések gyümölcse volt, s teljes mértékben megfelel a szovjet pedagógusok álláspontjának.

Közvetlenül hozzáfogtunk ifjúságunk általános középfokú képzésének a megszervezéséhez.

Még két-három évvel ezelőtt azt mondták a 15 éves serdülőnek: elvégezted a nyolcosztályos iskolát, most eredj dolgozni, mutasd meg, hogy nem hiába költött taníttatásodra a nép. Ma már ezt mondjuk neki: a korszerű termelés átfogóbb ismereteket kíván tőled, s a jövőben valószínűleg szeretnél érdekesen élni, amire csak sokoldalúan fejlett embernek van módja, szeretnéd, hogy értékeljen a társadalom; akkor hát, barátom, még tanulnod kell, el kell végezned a középiskolát. Ha valamiért nem tetszik ez az út, van más lehetőséged is a tanulásra: menj szakközépiskolába vagy iparitanulóiskolába, szerezz jó szakképzettséget, tegyél szert tapasztalatokra, hozzáértésre.

Bármilyen humánus és látszólag egyszerű ez a feladat, a megoldása nem könnyű. A közoktatási rendszerben semmit sem lehet mechanikusan elintézni. Lehet, hogy ideálisan elképzeljük ezt a rendszert, és el is látjuk mindennel, ami szükséges — de társadalmi hatása csak akkor mutatkozik meg, ha elmélyülten, aprólékosan, egyénileg foglalkozunk a pedagógusokkal, a tanulókkal, a szülőkkel. Nem titok, hogy bármilyen nagy népünkben a kultúra iránti vonzalom ereje, még mindig elég sok olyan ember akad, aki nincs meggyőződve arról, hogy bele kell plántálnia gyermekeibe a tanulás vágyát. Már a múlt rossz emléke az a szociális tényező, az anyagi szükség, amely valaha a lemorzsolódást előidézte. Ma már megbirkózunk ezzel a tényezővel. Az iskola és a közvélemény azonban nem mindig harcol eredményesen az olyan erkölcsi nehézségek ellen, mint például, hogy a serdülő elveszti érdeklődését a tanulás iránt. Csak ha minden egyes családdal, minden egyes gyermek sorsával külön foglalkozunk, akkor tudjuk megvalósítani hallatlanul nagyszabású célkitűzésünket, az általános középfokú oktatást.

A mostani és a következő néhány tanévben 8000 új középiskolát kell megnyitnunk,

berendeznünk, pedagógusokkal ellátnunk. Meghatároztuk a tanulmányi folyamat fejlesztésének fő irányvonalait. Már tisztában vagyunk azzal, hogy a rekonstrukciót nem lehet „mindent egyszerre" alapon elvégezni, s arra készültünk fel, hogy kitartóbb munkával fokozatosan korszerűsítsük iskoláink óratervét. A kötelező osztályfoglalkozásokkal túlzsúfolt óraterv helyébe más rendszer lép: 24 kötelező óra az alsó osztályokban és 30 a felsőkben. Az orvosok és fiziológusok véleménye szerint ez többékevésbé optimális rendszer. *Ehhez járul a tanulók képességeire, hajlamaira épülő önkéntes foglalkozások hálózata. Ezeknek az úgynevezett fakultatív tárgyaknak a rendszerét külön át kell gondolnunk.* Kidolgozásába tapasztalt szakembereket kell bevonnunk. A gyönge pedagógus semmiképpen sem tud érdekes, lelkesítő fakultatív oktatást szervezni; vagy üres fecsegés lesz belőle, vagy az órán elhangzottak ismétlése.

Az utóbbi években kiváló tudósok, vezető főiskolai oktatók, középiskolai módszertani szakemberek és tanárok igen népes munkaközössége részletekbe menő munkával revideálta és lényegében végleges formába öntötte az új tanterveket. Ezeknek nem az a fő célkitűzésük, hogy túlzott anyagtömeggel terheljük meg a tanulók emlékezetét, hanem az, hogy az anyagi világ vagy a társadalmi jelenségek legfőbb fejlődési törvényeit vizsgáljuk meg, korszerű felfogásuk alapján.

A biológiai tantárgyak keretében természetesen kibontakozik a tanulók előtt az élet változatos formáinak roppant gazdagsága, a fágoktól és vírusoktól az emberig. E formák megismerésének tetőpontja azonban nem a vég nélküli rendek, családok és egyedek bemagolása, hanem az élő szervezet működési alaptörvényeinek a megértése. Így állítja be a kérdést az általános biológia is, amely már bevonult önálló tantárgyként a tantervbe, de — be kell vallanunk — még elég nehezen vívja ki iskoláinkban az őt megillető helyet.

A kémia tanulása során természetesen nagyon sokféle anyagot meg kell ismerniük a tanulóknak, amelyet a természet alkotott vagy a vegyészek erőfeszítése szintetizált. Megismerési erőfeszítéseik tetőpontja azonban az lesz, hogy megértik a vegyi anyagok alakulásának alaptörvényeit, amelyeket érthető, de korszerű formában fejt ki a szerves és a szervetlen kémiai tananyag.

A szovjet népek irodalmának és más népek irodalmának a tárgyalása során nem tekinthetjük feladatunknak azt, hogy átfogjuk ennek az irodalomnak egész gazdagságát. Ez még főiskolai szaktanulmányok keretében sem lehetséges. Nem „átvenni" kell a műveket, hanem gondolkozni kell rajtuk, gondolkozni kell azokon a társadalmi jelenségeken és erkölcsi elveken, amelyek a műben szerepelnek, le kell bilincselni a tanulókat a művészi formák szépségével, kedvet kell nekik csinálni a tanuláshoz. Ezt célozza az irodalomnak mint tantárgynak a tanterve.

Az élet megköveteli az oktatási módszerek aktivizálását, bizonyos individualizálását, valamint annak a sablonszerűségnek a kiküszöbölését, amely olykor az állítólag változhatatlan, az élet minden esetére alkalmas módszertani dogmák szigorú betartásából következik. Joggal mondhatjuk, hogy annál eredményesebb az oktatás, mennél inkább érvényesíti „a tanulás felfedezés" elvét. A laboratóriumi kísérlet, a demonstráció korántsem mindig egyszerűen igazolása valamilyen közismert, a tankönyvben rögzített törvényszerűségnek. Jóval többször inkább a kezdete azon törvényszerűség tárgyalásának, azon tény megfigyelésének, amelyet meg kell érteni, meg kell magyarázni. Ha úgy tetszik, olyan folyamat ez, amelyet a tapasztalt tanár mintegy a törvényszerűség felfedezéséig visz. Végeredményben olyan oktatási módszerek kidolgozásáról van itt szó, amelyek segítségével a tanuló nem kész, kialakult, változatlan képződmények formájában ismeri meg a tudományt, hanem olyan ismeretek összességeként, amelyek egyre mélyebbre hatolnak az ismeretlennek a területére.

Így fest nagy vonásokban az óraterv és a tantervek rekonstrukciójának az iránya, ahogyan jelenleg elénk rajzolódik. Mögötte természetesen ott áll az iskola anyagi bázisa, laboratóriumai és szertárai, a jó tankönyvek és segédkönyvek, valamint a pedagógus segítői, a technikai eszközök és az A.I. Berg akadémikus által annyira kedvelt programozott oktatási módszerek és készülékek — és sok egyéb.

Az állam pénze és a nagylelkű patronáló üzemek önkéntes hozzájárulása segítségével az anyagi problémákat több-kevesebb sikerrel mindenütt megoldják. Az iskolának azonban másféle támogatásra is szüksége van. Arra gondolok itt, hogy a középiskola és a felsőoktatás között szorosabb kapcsolatnak kell kialakulnia, s ez mindkét fél számára hasznos lesz. Hogy miben segíthet a főiskola a középiskolának, azt röviden így határozhatjuk meg: elsősorban a leendő tanárok magasabb színvonalú kiképzésében és a már működő tanárok továbbképzésében. Közhely, de igaz: a pedagógus az ifjú lelkek alkotóművésze.

Pedagógiai főiskoláinkat elég sok bírálat éri. Emlegetik, hogy egyes főiskolák tanárainak a képzettsége nem elég magas, hogy nem jut elég óra a pedagógiai vagy egyéb tantárgyakra. Csakhogy mennél gyengébb a tanár képzettsége, annál elkeseredettebben hadakozik az óraszám növeléséért, csak ebben látva orvosságot saját gyöngeségére. Véleményem szerint az iskolai oktatás tökéletesítése azt követeli, hogy igen szigorú kritikával vizsgáljuk felül a pedagógiai főiskolákon a tanulmányi rend szervezeti alapelveit, a legszigorúbban érvényesítve a tudományosság elvét. Ezt nem úgy érthetjük el, hogy megváltoztatunk egyes

részleteket a pedagógiai tantervekben, új fogalmakat iktatunk be az anyagba, vagy megemlítjük egyes pedagógiai kiválóságok nevét és szerepét. Épp ez a baja a pedagógiai tantárgyak újonnan módosított tantervének. A kiadvány címe „Az 1967. évi tantervek" lesz, pedig jelentős mértékben minden a régi színvonalon marad benne. Valószínűleg nem elhirtelenkedve és nem íróasztal mellett, hanem friss erők bevonásával, komoly és alapos munkával revideálnunk kell magukat a pedagógia tanításának elvi alapjait. Vonatkozik ez a kiválóan képzett tanárok nevelésének minden egyéb területére is.

Jó tanár, jó tanító nélkül a legtökéletesebb tantervek is papíron maradnak. Legkiválóbb tudósaink, főiskolai és egyetemi szakembereink, tisztelt professzoraink és oktatóink, tanáraink és módszertani szakembereink segítségével igen alaposan, minden szempontból felül kell vizsgálnunk a tanárképzés jelenlegi módját. Közös erőfeszítéssel a pedagógiai képzés olyan rendszerét kell kialakítanunk, amely magas intelligenciájú, a tudomány mai színvonalán álló tanárokat ad az iskolának, s amelynek — és ez különösen fontos — az ifjúság körében is megvan a kellő tekintélye. Hiszen az, hogy a pedagógiai főiskolákra valóban igazán odavaló új nemzedék kerüljön, igen nagy mértékben függ az alaphelyzettől, a pedagógiai pályára készülő fiatalok általános fejlettségétől, a tanári hivatás fontosságába vetett meggyőződésüktől. Jelenleg például aggasztóan kevés fiúhallgatójuk van a főiskoláknak. Minden tiszteletünk és megbecsülésünk a tanárnőké, akik igazán eredményes munkát végeztek — de rá kell mutatnunk, hogy a nevelésben feltétlenül szükség van férfikézre.

Igen, pedagógiai tanintézeteinkben ott akarjuk látni a — mindenféle idézőjel nélkül értelmezett — aranyifjúságot. Ha viszont erre törekszünk, megfelelő mesterekről is gondoskodnunk kell az ifjúság számára. Köztudomású, milyen alacsony jelenleg a kandidátusoknak és a tudományok doktorainak számaránya a pedagógiai főiskolákon. Arra van tehát szükség, hogy a különböző főiskolák aspirantúráján és elsősorban az egyetemi tanszékeken tehetséges tanárokat képezzünk a tanárok számára.

A Szovjetunióban jelenleg két és félmillió pedagógus működik. Természetes, hogy óriási hadseregük minden egyes tagjának szüksége van ismereteinek rendszeres felfrissítésére. Vannak külön pedagógustovábbképző intézeteink. A főiskolai kollektívák, a tudományos kutatóintézetek segítsége nélkül azonban egyszerűen lehetetlen elvégezni ezt a hatalmas munkát. Közoktatásügyi szakembereink már sok egyetemről elismeréssel nyilatkoztak ebből a szempontból. A szakfőiskolák túlnyomó többsége azonban ezen a téren — hogy úgy mondjam — beéri a fogyasztó szerepével, az iskola termékeinek bírálgatásával. Miért ne vállalhatnák magukra például a mezőgazdasági főiskolák a biológiatanárok támogatását? Hát az orvostudományi, a műszaki főiskolák, a konzervatóriumok!

Az iskola ügye nálunk tudvalevőleg az egész nép ügye. Pártunk lankadatlan figyelemmel kíséri alakulását. Az iskolában megy végbe a kommunizmus leendő építőinek a kialakítása. Itt kapják az első edzést. „Az élettől, a politikától független iskola — mondta Lenin — hazugság és képmutatás." Tulajdonképpen ugyanezt vallják ellenségeink is. Röviddel a „szputnyikok korának" beköszöntése után a Harvard Egyetem volt rektora, JOHN CONANT nyíltan kijelentette: „A kommunizmus elleni ideológiai háborút az iskolákban kell megnyernünk." Egyetértünk vele az iskola társadalmi hatásának értékelésében. Csakhogy ő az amerikai imperialisták érdekeihez akarja szabni az iskolát, a mi feladatunk — nagy és humánus feladatunk — viszont az, hogy a kommunizmus leendő építőinek a képzésére használjuk fel. Iskolánk ezt a hivatását becsülettel betöltötte és betölti. A szovjet pedagógustársadalom ennek a feladatnak a végrehajtására fordítja minden erejét, minden energiáját.

Ford. KÖVENDI DÉNES

KORNIDESZ MIHÁLY — KURUCZ IMRE: AZ ISKOLAREFORM A MEGVALÓSULÁS ÚTJÁN

Kossuth Könyvkiadó, 1966.

Az oktatási rendszerünk továbbfejlesztéséről szóló 1961. évi III. sz. törvény végrehajtása évtizedes feladat. A végrehajtás megkezdésétől eltelt idő már lehetővé teszi a tapasztalatok elemzését és a szükséges korrekciók, finomítások vagy éppen módosítások elvégzését. Az oktatási reform végrehajtását az egész társadalom nagy érdeklődéssel kíséri és jelentős a szülők, üzemek, különböző társadalmi és tömegszervezetek észrevétele, megjegyzése, figyelemfelhívása, segítése. Az iskolareform-törvény végrehajtásának megindulása óta eltelt időszak tapasztalatai igazolták a reform alapkoncepciójának helyességét. Az iskolák életében jóval tudatosabbá, tervszerűbbé vált az oktató-nevelő munka. A nevelők szemléletében pozitív előrehaladás jelentkezik az iskola és az élet kapcsolata szükségességének átérzése területén. Jelentős az előrehaladás a szocialista munkaiskola kialakítása terén is, ahol nem-

csak a fizikai munka megszerettetése, hanem szellemi munkának, a tanulásnak a megbecsülése is előtérbe kerül. A pedagógusok többsége egyértelműen foglal állást a művelődéspolitika főbb kérdéseiben és sok kezdeményezés indult meg a munka megjavítására.

Az előrehaladás mellett általánosan jelentkező probléma, hogy a helyesen megalkotott koncepció keretén belül a célok eléréséhez vezető részfeladatok kitűzésében, meghatározásában és megoldásában nem alakult ki a szükséges egyértelműség. Az adott reális alapok figyelmen kívül hagyása, a megvalósításban a fokozatosság elvének megsértése gyakori jelenség volt. Az élet sem igazolt minden korábban helyesnek vélt elképzelést, s ezeket fokozatosan kell módosítani, csiszolni, finomítani. A reform eddigi tapasztalatait, elért eredményeit, hiányosságait összegzi Kornidesz Mihály és Kurucz Imre, de különösen a problematikus, sokat vitatott kérdések megoldására keresik a helyes választ. A szerzők maguk is résztvettek a reformtörvény előkészítésében, s munkaköröknél fogva is figyelemmel kísérik a törvény megvalósítását, nemcsak személyes tapasztalataik alapján, hanem a végrehajtás eddigi eredményeit, hiányosságait összegző dokumentumok, jelentések, a párt- és állami szervek ilyen tárgyú testületi anyagainak tanulmányozása útján is.

A szerzők ügyszeretettől áthatva bátran és őszintén sorolják fel az elkövetett hibákat, a meglevő hiányosságokat; ugyanakkor számtalan érdemi javaslatot tesznek a gyorsabb, eredményesebb megvalósítás érdekében.

Az *első fejezet* az iskolareform létrejöttének körülményeivel, az oktatási rendszerről szóló törvény fő vonásaival ismerteti meg az olvasót. Szó esik az iskola megújulásáról mint világjelenségről, a magyar iskolareform fő okairól, a reform alapelveinek kidolgozásáról, iskolarendszerünk felszabadulás utáni fejlődéséről. Ismerteti a fejezet a törvény fő jellemzőit. A könyv erénye, hogy már az elején is szóvá teszi a reform bevezetésével kapcsolatosan felmerült aggályokat, bírálatokat. Ezeket a reform megalkotói figyelembe vették, mégha a felvetés nem is mindig volt őszinte, segítőszándékú.

A második és harmadik fejezet képezi a könyv gerincét. A reform három alapelvének megvalósulását és az azokkal összefüggő kérdéseket vizsgálja iskolatípusonként. A második fejezet a reform első két alapelvével: az élet és az iskola kapcsolatának szorosabbá tételével, és a korszerűsítés alapelveinek megvalósításával foglalkozik. Felvetődik a kérdés, vajon nem lett volna-e helyesebb az alapelveket külön, önálló fejezetben tárgyalni? Bármennyire is szerves egységet alkot a hármas célkitűzés, nem érzem elég meggyőzőnek a szerzők érveit, amiért az első két alapelvet összevontan tárgyalják. Ilyen alapon — véleményem szerint — a korszerűségbe pl. a szocialista világnézet is beletartozik, s akkor a három alapelv tárgyalása együttesen is megoldható lett volna. Ha külön-külön foglalkoztak volna a fő alapelvekkel, a könyv arányaiban is tagoltabb lehetett volna.

A *második fejezet* elején a szerzők az élet és az iskola kapcsolatának néhány elvi kérdését tisztázták helyesen: ilyenek pl. a munkára nevelés, a fizikai munkára való felkészítés és a politechnikai képzés közti különbség; a korszerű műveltség tartalmi kérdései. Ezután annak a bemutatása következik, hogy mit jelent az oktatás korszerűsítése, az oktatás és az élet, a gyakorlat, a termelés kapcsolatának erősítése az általános- és középiskolában. Főleg az óratervi összehasonlítások, az általános iskolában 8 év alatt tanított fő tantárgycsoportok, a tantárgycsoportok óraszámának %-os bemutatása, az egyéb táblázatok segítik az összefüggések megláttatását.

A korszerű műveltség tartalmának meghatározására kétféle lehetőséget említ a könyv: egyik a tudományos igényű felmérés, a másik az emberek ezreinek megkérdezése arra vonatkozóan, hogy milyen igényt támasztanak az iskolával szemben. Az utóbbit választották. Vajon helyes volt-e ez? Ugyanis közvetlen beszélgetéskor rögtönöznek, nem eléggé átgondolt válaszokat adnak, praktikus oldalról közelítenek és egyéb összefüggéseket sem vesznek figyelembe. Ezért — megítélésem szerint — talán az első forma célravezetőbb és eredményesebb lehetett volna a korszerű műveltség meghatározásánál.

A könyv utal arra, hogy néhány szocialista országban az általános iskolai tagozatos osztályok köre bővebb, mint nálunk: pl. a Csehszlovák Szocialista Köztársaságban, ahol „néhány általános iskolában az utolsó évfolyamon a tanulókat szétválasztják. Külön osztályokba ill. csoportokba kerülnek azok, akik az iparitanuló iskolában, és külön azok, akik középiskolában kívánják folytatni tanulmányaikat" (41 l.) A szerzők joggal vetik fel, hogy nálunk is hasznos lenne néhány kísérlet megkezdése a tanulók tehetségének jobb kibontakoztatására. Nyílván az illetékesek fölfigyeltek e javaslatra! A középfokú oktatás reformja jelentette korábban is, és jelenti ma is a legtöbb gondot mind nálunk, mind külföldön. Módosítani kellett az általánosan kötelező középiskolai oktatás tervét, majd az 5+1-es formában megindult szakmai előképzést, a 4+2-es ill. a 3+3-as elképzeléseket, a középfokú technikusképzést stb. A szerzők higgadtan, átgondoltan, tárgyilagosan elemzik e sokat vitatott kérdéseket. Megállapítják, hogy a „szakmai előképzés bevezetése sok pozitív eredménnyel járt. A tanulók egy-egy szakmai területen hasznos ismereteket szereztek. A szakmai előképzés elősegítette a tanulók reálisabb szemléletmódjának kialakítását, látókörük szélesítését, és közelebb hozta számukra a fizikai munka-

végzés gondolatát" (60. l.) Ugyanakkor a nehézségeket sem hallgatták el, meggyőző példákkal, adatokkal mutatták ki a negatív vonásokat: pl. a személyi, tárgyi feltételek hiányát, az elhelyezkedési lehetőség korlátozottságát, a képzésbe bekapcsolt tanulók túlzottan magas számát stb. A szerzők szerint a számszerű növekedés egyik oka a hatékony propaganda és agitáció, amit a sajtó, rádió, TV kifejtett az 5+1 érdekében, másrészt amit az iskola, az üzem, a társadalmi szervek fejtettek ki. Fölmerül a kérdés, hogy ki adta ezeknek a szerveknek a tájékoztatást? Nyilván az illetékes minisztérium. Valamennyien tudjuk, hogy az MM. is kardoskodott az 5+1 mellett, sokhelyütt a feltételek biztosítása nélkül is. Itt talán elnézőek a szerzők a bírálatban. Középfokú intézményeink tárgyalásánál a szerzők nem végeztek olyan érdemi összehasonlításokat a külföldi országokkal, mint az általános iskola esetében. Pl. hogyan alakul a szocialista, ill. kapitalista országok középfokú intézményeiben a munkára nevelés vagy a szakmai előképzés kérdése, ami nálunk az 5+1 volt. Tulajdonképpen e terület nemzetközi kitekintéséről alig kaptunk valamit, pedig szívesen olvastuk volna, hogy a szocialista ill. kapitalista országok mennyire jutottak előre e jelentős és vitatott kérdés megoldásában. Fölvetődik a kérdés, hogy a gimnázium nem lesz-e majd zsákutca? Vajon társadalmi igényt elégít-e ki a felsőfokú technikumi, főiskolai, egyetemi tanulmányokra való előkészítés? Örömmel üdvözölhetjük a kiállást a differenciáltabb oktatás mellett; lehet, hogy itt oldódik meg a gimnáziummal kapcsolatos probléma is. A szerzők mérlegelik annak a lehetőségét, hogy az általános műveltség megadása mellett már a III., IV. osztályban az érdeklődési köröknek megfelelően fakultatív tárgyakat vagy tantárgyi csoportokat is tanulhatnak a középiskolás növendékek. Az érettségi szabályzat módosításának felvetése is indokolt. Írnak a szerzők a társadalmilag hasznos munkáról is, mint amilyen pl. az őszi mezőgazdasági betakarításban való segítés. Jó lett volna, ha ennek a pozitív és negatív oldalaival is foglalkoznak. Elég gyakori a negatív pedagógiai hatás: más jellegű a munka az állami gazdaságnál, más a tsz-nél, s különbözők a szállítási és berendezési lehetőségek is. Jelentőségének megfelelő helyet foglal el az új szakközépiskola, a szakmunkásképzés rendszerének korszerűsítése, a technikusképzés reformja. A technikusképzés új rendszere elméletileg indokoltnak látszik: „A technikusképzés alapja a ... szakközépiskola. A jövő technikusait a középfokú iskolai végzettséggel rendelkező, a termelésben már járatos, az irányító munkához szükséges emberi tulajdonságokban kipróbált, élettapasztalattal rendelkező dolgozókból a munka mellett elvégezhető tanfolyamokon képezik ki" (91. l). Ezzel kapcsolatban is felmerül, hogy pl. ki dönti el, hogy az illető az említett tulajdonságokkal rendelkezik-e vagy sem; kell-e, vagy kinek kell adni javaslatot; kik fognak majd oktatni; ki adja a dokumentumot a tanfolyam elvégzéséről; a felügyeletet ki fogja gyakorolni és anyagilag finanszírozni? Jelenleg még megvannak a középfokú technikumok, de már tanítanak a felsőfokú technikumokban is. Nem egészen tisztázott az egymáshoz való viszonyuk, rendeltetésük, a képzendő szakemberek feladata és száma. A szakemberképzés négy fokozatúvá válik — szakmunkás-, technikus-, üzemmérnök-, okl. mérnökképzés —, de ez is csak perspektívikus elképzelés, mert jelenleg még nem így van, és biztosítani kell, hogy a felsőfokú technikumok beváljanak, ill. főiskolává való átszervezésük ne járjon színvonalcsökkenéssel. A felsőfokú technikumoknak megfelelő felkészültségű üzemmérnököket kell képezniük. Az alsó és középfokú képzés részletes és alapos taglalása után meglepően keveset foglalkoznak a felsőoktatás reformjának eredményeivel és hiányosságaival. Örömmel olvastunk volna a tanárképzés jelenlegi szakmai gyakorlati rendszerének tapasztalatairól is, vagy a KISZ KB. által javasolt új oktatási módszerek bevezetéséről, mint pl. a kiscsoportos oktatás, szemináriumi foglalkozások, szakmai gyakorlatok növelése, jobb anyagi és helységellátottság biztosítása stb. Általánosságban utalnak ugyan arra, hogy „ha szükséges ... bátran kell változtatni azok időkereteit és tartalmát, .. ki kell küszöbölni a helyenként még létező formális elemeket" (94. l.), de a szakember-képzés súlyára való tekintettel is e fejezet alaposabb feldolgozást, mélyebb elemzést igényelt volna.

Helyesen ösztönöz a könyv az oktatási módszerek korszerűsítésére, a maradi pedagógiai szemlélet megváltoztatására: indokolt a figyelem felhívása a rádió, a TV, a film és a hangrögzítő eszközök, audiovizuális eszközök, a nyelvi laboratórium, a csoportoktatás, a programozott oktatás és az oktatógépek stb. erőteljesebb és gyorsabb ütemű hasznosítására. A túlterhelésnél említett három főforrás a tantervi három főforrás: a tantervi maximalizmus, a rossz módszerek, a szülők igényessége gyermekükkel szemben az iskolai és iskolán kívüli munkában.

A könyv *harmadik fejezete* a reform harmadik alapelvével foglalkozik. Rövid történeti áttekintést ad az elmúlt időszakról s feltárja a nevelőmunka viszonylagos lemaradásának elvi és történeti okait. A szerzők életközelségbe hozzák a nevelőmunkát és a realitásokból indulnak ki. A valóságot veszik alapul az ifjúság megítélésében, a konfliktusok és átmeneti ellentmondások elemzésében, a társadalom nevelő hatásának számbavételekor. A „nevelésközpontú" iskola mielőbbi megvalósítását sürgetik, de látják, hogy a „nevelésközpontú iskola megvalósítása, a nevelés tervezése több és

bonyolultabb, nagyobb energiát lekötő munkát igényel a pedagógusoktól" (126.1.)

Az ifjúság megítélésénél egy helyen azt írják, hogy „nem ismernek munkanélküliséget, de láthatnak még munkakerülőt" (119.1). Talán itt egy kicsit leegyszerűsítik a dolgot. Több városban, pl. Debrecenben is, gondot okoz a szakképzetlen női, gyakran családfenntartó munkaerő elhelyezése. A pedagógusok ideológiai továbbképzése, a pedagógiai továbbképzés, a szakmai és módszertani továbbképzés c. részletek inkább a jelenlegi helyzetet vázolják, regisztrálják.

A *negyedik fejezet* iskolarendszerünkkel és az iskoláztatással foglalkozik.

Kár, hogy nem esett szó a tanítóképzésről, néhány felsőfokú mezőgazdasági technikum megszűnésének vagy összevonásának okáról, a tanácsok művelődésügyi osztályainak reformirányító és végrehajtó munkájáról, a szakfelügyelet kérdéseiről. Indokolt-e, s ha igen, akkor mikor érvényesül majd az egységes irányítás az oktatási intézményekben? Hasznos lett volna függelékként közölni az 1961. III. sz. törvényt és az 1965-ös módosítást, ill. az MSZMP KB. ezzel kapcsolatos határozatait is.

Összességében elmondhatjuk, hogy a könyv az elért eredményeket számba veszi, a hibákat, hiányosságokat őszintén feltárja, óratervi és egyéb statisztikai összehasonlításai jók és szemléletesek, jelentősek történeti és nemzetközi összevetései. Pozitívuma továbbá, hogy a megoldás útját — módját keresve sok hasznos javaslatot tesz. A szerzők jó szolgálatot tettek megírásával.

VASKÓ LÁSZLÓ

„A PEDAGÓGIA IDŐSZERŰ KÉRDÉSEI KÜLFÖLDÖN" C. SOROZAT

Napjainkban az ifjúság helyzete, a nevelés és az oktatás, a pedagógia nemcsak a szakembereket, hanem a legszélesebb közvéleményt érdeklő üggyé vált. Az elmúlt félévszázadban végbement forradalmi változások, társadalmi, népi, nemzeti harcok és a tudomány, a technika rohamos fejlődése erősen hat a nevelésre és az oktatásra.

A szocialista tábor országaiban lendületesen bontakozik ki a nevelés és az oktatásügy kommunista szellemű, a történelmi és a társadalmi fejlődés igényeit figyelembe vevő átalakulása. A kapitalista országokban is sok értékes és újszerűen izgalmas pedagógiai kezdeményezésnek lehetünk tanúi. A gyarmati sorból felszabadult országokban demokratikus, nemegyszer a szocializmus irányába mutató vívmányokat hoznak létre a haladó erők. Megragadó látványt, sok tanulságot nyújtanak a szemlélőnek — vagy ahogyan BESSENYEI mondaná: a „magyar néző"-nek — a Szovjetunióban és a baráti országokban látható merész újítások, kísérletek, az úttörő-kutató munkák: a kötelező középiskolai oktatás megvalósítása, az oktatás és a termelőmunka összekapcsolása, a legkorszerűbb audiovizuális technikai eszközök, a kibernetika, a matematikai logika alkalmazása az oktatásban, a sokoldalúan képzett ember kialakítása.

A korszerű pedagógiai műveltség kialakításához, mindennapi oktató-nevelő munkánkhoz nélkülözhetetlen a neveléstudományi irodalom rendszeres tanulmányozása. A hazai pedagógusoknak erre néhány éven át csak bizonyos korlátok között volt lehetősége, amíg végre három évvel ezelőtt új könyvsorozatot indíthattunk "A pedagógia időszerű kérdései külföldön" címmel. A sorozat *célja*, hogy színvonalas, a hazai pedagógiai élet számára is aktuális külföldi tanulmányokat adjon a közoktatás irányító szervei, a neveléstudományi szakemberek és a gyakorló pedagógusok számára. A sorozat egyes köteteinek témái munkánk szélesebb körű pedagógiai, pszichológiai és oktatáspolitikai összefüggéseinek felismeréséhez nyújtanak segítséget.

A sorozat első kötete *„Az új iskolának új didaktikát"* címmel jelent meg 1964-ben. A Szovjetunióban évek óta élénk vita folyik a tanítási óra felépítéséről, az oktatási módszerek megjavításáról. E vitákban új szakaszt nyitott L. V. ZANKOV professzor cikke, amely a részletkérdések után a didaktika általános kérdéseit, a didaktika tárgyának, feladatának, módszereinek új alapokon történő meghatározását helyezi a vita középpontjába. ZANKOV professzor kutatómunkájának legfőbb célja, hogy tudományos eszközökkel feltárja az oktatás és a tanulók fejlődése közti valódi kölcsönhatásokat. Véleménye szerint az oktatást magasabb színvonalon, a követelmények állandó fokozásával kell megvalósítani. Csak az olyan oktatási folyamat szolgálhatja a gyermekek gyors és intenzív fejlődését, amely rendszeres és megfeszített szellemi munkát igényel. Ezzel az alapelvvel szoros kapcsolatban fejti ki elgondolásait a tananyag elsajátításának gyorsabb üteméről. Több éves kísérletei alapján bizonyítja annak lehetőségét és szükségességét, hogy a 4 éves alsó tagozati oktatás jelenlegi tantervét — a tanulók túlterhelése nélkül — 3 év alatt el lehet végezni. Ennek megfelelően az alsó tagozati osztályok óratervét is 3 évre tervezi. És bár L. V. ZANKOV kísérletei a gyakorlatban is eredményeseknek bizonyultak, s ezek alapján már több szovjet általános iskola 4. osztályába bevezették a szakrendszerű oktatást, ZANKOV nézetei mé-

gis heves vitát robbantottak ki a szovjet pedagógusok körében. Sokan egyet értenek didaktikai alapelveivel, sokan viszont kételkednek eredményeiben. A sorozat első füzete ZANKOV tanulmányán kívül az ellentétes álláspontot képviselő B. JESZIPOV válaszát és a neves gyermekpszichológus, D. ELKONYIN hozzászólását is tartalmazza.

„*Makarenko és a mai iskola*" — a sorozat második kötetének címe, mely MAKARENKO születésének 75. és halálának 25. évfordulója alkalmából jelent meg. A kettős MAKARENKO-évforduló olyan időpontban érkezett el, amikor a szovjet pedagógusok körében egyre általánosabb a törekvés, hogy MAKARENKO pedagógiai rendszerét csonkítatlanul az iskolai nevelőmunka alapjává tegyék. E törekvések jegyében íródott a füzetet tartalmazó három tanulmány. Az első tanulmány — a Narodnoje obrazovanyije c. szovjet folyóirat szerkesztőségi cikke — elemzi MAKARENKO pedagógiájának utóéletét a Szovjetunióban, halálától napjainkig. J. KOSZTYASKIN a termelőmunka iskolai megszervezésének tapasztalatait szembesíti Makarenko pedagógiai hagyatékával, V. KUMARIN pedig MAKARENKOT, mint a szovjet pedagógusok nagy példaképét állítja elénk. Hangsúlyozza azonban, hogy maga MAKARENKO sem tekintette saját rendszerét lezárt és változtathatatlan szisztémának, a pedagógia olyan csúcsának, mely felett már semmi sem lehet. Amikor a pedagógiát a legmozgékonyabb és a legdialektikusabb tudománynak nevezte, MAKARENKO saját rendszerét is dialektikusan kezelte, gondoskodott szüntelen tökéletesítéséről és új elemekkel való gazdagításáról. Mégis azt kívánta, hogy azok a pedagógusok, akik követőinek vallják magukat, ezt ne azzal kezdjék, hogy az általa kidolgozott rendszerben változtatásokat eszközölnek, hanem azzal, hogy a gyakorlatban megvalósítják azt. Csak akkor beszélhetünk arról, hogy alkotó munkával módosítjuk és kiegészítjük pedagógiai rendszerét, ha már megismertük e rendszer logikáját. MAKARENKO pedagógiai elméletének alkotó felhasználása éppen azt jelenti, hogy az ő *egész rendszerét* felhasználjuk az új körülmények között.

A harmadik kötet címe: „*Az oktatógép és az oktatás programozása*". A programozott oktatást tudvalevőleg az a szükségszerűség hozta létre, hogy gyökeresen javítanunk kell az oktatás és a tanulás folyamatát, irányíthatóbbá és ellenőrizhetőbbé kell tennünk ezeket a folyamatokat. A programozott tankönyvek és az oktatógépek azok az új eszközök, amelyek segítségével a programozott oktatás megoldani igyekszik ezt a feladatot. A pedagógia elméletének és gyakorlatának történetében új szakaszt jelent az, hogy kezdenek meghonosodni az oktatásban az automatikus és félautomatikus irányítási és ellenőrzési eszközök, amelyek napjainkban már az emberi tevékenységnek csaknem minden területére behatoltak, és mindenütt valóban forradalmi változásokat idéznek elő. Az automatikus irányítási és ellenőrzési eszközöknek az oktatásban való meghonosítása természetesen nem öncél. Ezek csak eszközei a fő feladat megoldásának, tehát az irányítás és ellenőrzés tökéletesítésének az oktatásban — de olyan eszközök, amelyek lehetővé teszik számos, az oktatás irányításával kapcsolatos feladat újszerű megoldását, és feltehetően lehetővé fogják tenni az oktatás irányításának magasabb színvonalra emelését. Az oktatógépről és a programozott oktatásról e kötetet megelőzően részletesebb ismertetés nem jelent meg magyar nyelven. L. ITYELSZON szovjet, K. ODENBACH és W. HOCHHEIMER nyugatnémet, és A. LUMSDAINE amerikai szerzők tanulmányai bemutatják az oktatás programozásának alapelvét, jelenlegi helyzetét, fejlődési és alkalmazási lehetőségeit, továbbá elemzik a tanár szerepét a programozott oktatásban.

„*A felnőttoktatás lélektani problémái*" című negyedik kötet két, egymástól erősen eltérő jellegű tanulmányt tartalmaz. Az elsőben JU. SZAMARIN röviden ismerteti a Szovjetunióban a felnőttoktatással kapcsolatban folyó tudományos kutatómunkát. A második: W. SZEWCZUK lengyel tudósnak „A felnőtt ember pszichológiája" c. monográfiájából kiemelt fejezet. Ismerteti a tanuláshoz szükséges fiziológiai és pszichikai adottságokat a felnőttkorban. Ilyen kérdésekre keres választ: befejezettnek tekinthető-e a felnőtt ember lelki fejlődése? Nehezebben tanul-e a felnőtt, mint a fiatal? Mikor éri el a felnőtt ember szellemi teljesítőképességének csúcsát? SZEWCZUK különösen az amerikai THORNDIKE-re támaszkodva mutat rá arra, hogy a tanulási görbék világosan bizonyítják, hogy bár a tanulási készség a 27—33. év után csökkenni kezd, ez a készség a negyedik évtized vége felé a 15—16. életévbeli készségnek felel meg, az ötödik évtized vége felé pedig a 10—11. év készségének. A felnőttek tanítása annyiban könnyebb, hogy önálló, komolyan gondolkodó, a gyermekeknél és ifjaknál fegyelmezettebb emberekkel van dolguk, akik ellenállóbbak a nehézségekkel szemben, és kiegyensúlyozottabbak. De annyiban nehezebb is ez a munka, hogy másfajta, a felnőttkort megelőző fejlődési időszakokban folyó tanítástól eltérő oktatási módszereket igényel.

A sorozat ötödik füzete: „*A társadalomlélektan és a pedagógia*" négy tanulmányt közöl a legújabb marxista szociálpszichológiai kutatások köréből. V. N. KOLBANOVSZKIJ szovjet filozófus a társadalomlélektan időszerű kérdései közül különleges fontosságot tulajdonít a pedagógiával kapcsolatos feladatoknak. A marxista társadalomlélektan legfőbb elméleti problémáját az emberek közös-

ségi kapcsolatainak vizsgálatában látja. W. Friedrich az „ifjúságkutatás"-ra irányítja a figyelmet. Komplex módon vizsgálja az ifjúság életkori sajátosságait és társadalmi helyzetét. Elemzi az ún. kikérdező módszer felhasználási körét, megbízhatóságának s érvényességének feltételeit. H. Dannhauer egyes, a polgári szociálpszichológiában divatos módszereket értékel. M. Worwerg a szociometriai vizsgálatok használhatóságát, hitelességét igyekszik nagyrészt szintén szociometriai eszközökkel ellenőrizni. E tanulmányok nem dönthetik el végérvényesen a vitatott módszertani kérdéseket, de tájékoztatják az olvasót azokról a próbálkozásokról, amelyek a társadalomlélektani szempontok fokozottabb érvényesítésében látják a pedagógiai kutatások módszertani megújulásának egyik fontos útját.

A modern technika pedagógiai alkalmazásával foglalkozik a hatodik kiadvány: a *„Technikai eszközök a nyelvoktatásban"* c. A kötetben szereplő három tanulmány azt bizonyítja, hogy a technikai eszközök fokozottabb felhasználása gyökeres változást ígér a nyelvoktatásban. G. J. Dorf: Suszter szovjet szerző iskolája nyelvi laboratóriumának berendezését írja le, pontosan megjelölve a különböző gépek típusait és működésük mechanizmusát. H. Rott német szerző (NDK) a technikai kabinet szerepét világítja meg az orosz nyelvi képzésben és továbbképzésben. Petar Guberina a zágrábi egyetem fonetikai tanszékének vezetője és professzora az audiovizuális strukturális-globális módszer kialakulásának nyelvtudományi, pszichológiai és pedagógiai előzményeivel foglalkozik. Kiemeli, hogy e módszer annak az eredményeként született meg, hogy a század elején a nyelvészek egy csoportja kutatásának középpontjába a beszélt nyelv tanulmányozását állította. A kísérleti fonetika, a korszerű pedagógia és módszertan, valamint a modern technikai eszközök alkalmazása is nagy szerepet játszott ennek a módszernek a kialakításában. A magnetofonszalagokkal, hanglemezekkel, filmekkel és diapozitívekkel az anyanyelv fonológiai rendszerének a figyelembevétele nélkül közelíthetjük meg az idegen nyelv struktúráját, fonológiai rendszerét. Ezeknek az eszközöknek az alkalmazása sajátos előkészítést igényel. A nyelv ritmusának, intonációjának, valamint az agyunk integrációs munkáját biztosító ingereknek rendkívül nagy jelentőségük van a beszédtevékenység szempontjából. Az idegen nyelvoktatás módszerének tehát olyan eljárásokra van szüksége, amelyek egy időben több szervünkre gyakorolnak hatást, lehetővé téve számunkra azt, hogy az idegen nyelvi jelenségeket integrálni tudjuk a pszichológiai ösztönzés és a megfelelő kondicionálás alapján.

„Az alsó tagozati oktatás színvonala" c. hetedik kötetben leírt kísérletek tulajdonképpen gyakorlati megvalósítását és egyben próbáját is jelentik annak a didaktikai szemléletnek, melyet „Az új iskolának új didaktikát" címmel mutatott be a sorozat első száma. A kötet elején ismét L. V. Zankov nevével találkozhatunk, aki válaszol az őt ért bírálatokra. Megállapítja, hogy a pedagógusok és módszertani szakemberek eddig túlságosan lebecsülték az alsó tagozatos tanulók megismerő képességét, és ezért alacsonyra szabott igényekkel és követelményekkel indokolatlanul megkönnyítették a tanulást. A jelenlegi tankönyvek nem tartalmaznak elegendő tananyagot, az oktatási módszerek sem serkentik kellőképpen a tanulók megismerő tevékenységét. Az alsó tagozati tantervet is korszerűsíteni kell. Ezt vallja V. Davidov „Az algebra elemei az alsó tagozatban" című tanulmány szerzője is. Véleménye szerint néhány tantárgy tanterve, különösen a matematikáé, ma már nem felel meg a változó szükségleteknek, a korszerű tudomány fejlődési színvonalának, a fejlődéslélektani és logikai kutatások újabb eredményeinek. Davidov a tanulmányában foglaltakkal igyekszik alátámasztani azt az álláspontját, hogy az alsó tagozat számtantantervét lényegesen át kell és át is lehet alakítani. L. Szkatkin — a harmadik tanulmány szerzője — nem ért egyet sem Zankovval, sem Davidovval. Kifejti saját nézeteit, melyek az alsó tagozat és a felsőbb osztályok közötti törés megszüntetésére irányulnak. A. Wolf (NDK) is az alsó tagozati matematikatanítás új lehetőségeit elemzi. Azt javasolja, hogy az elemi fokú számtan helyett az alsó tagozati matematikatanítás épüljön a mennyiségek közötti összefüggések megismerésére, az algebra elemeire. P. Popescu—Neveanu és C. Marinescu arról a romániai közoktatásügyi kísérletről számolnak be, amelynek során számos iskolában bevezették az alsó tagozaton is a szakrendszerű oktatást.

A „Langevin—Wallon tervezet" teljes szövegét közli a sorozat 8. számú füzete. — A második világháború utolsó hónapjaiban a francia oktatásügyi miniszter bizottságot hozott létre a közoktatás reformjának kidolgozására. Az így született tervet a bizottság elnökeiről Langevin—Wallon tervnek nevezik. Bár a háború után ez az ízig-vérig demokratikus tervezet nem valósulhatott meg, ma is ihletője a demokratikus köznevelési törekvéseknek. Az óvodától a felsőoktatásig minden képzési fokra és formára kiterjed a haladó kultúrpolitikai, iskolarendszertani, pszichológiai és pedagógiai gondolatok összefüggő rendszert alkotó tömör foglalata. Ágoston György professzor a magyar kiadáshoz írt bevezető tanulmányában a tervezetet a „XX. század kiemelkedő, ma is aktuális közoktatáspolitikai és pedagógiai alkotásá"-nak nevezi.

A „*Tehetség és különleges képzés*" c. 9. kötet öt tanulmányát szovjet, német és lengyel szerzők írták. Egyaránt vizsgálják a tehetség pszichológiai természetét és fejlődési lehetőségeit, valamint az ebből fakadó pedagógiai következtetéseket. A füzet érdekessége abban rejlik, hogy a szerzők a tehetség fogalmának más-más tartalmat tulajdonítanak. B. Ananyev a tehetség fogalmát az iskolai képzés folyamatából vezeti le. „A tehetséget — írja többek közt — az alsó tagozati oktatás és nevelés egész rendszere alakítja, nem pedig külön valamely tantárgy. A tehetség nem egyéb, mint a különböző irányú fejlődésre való felkészültség, tehát alap a speciális képességek létrejöttéhez és kifejlődéséhez az ember társadalmi munkatevékenységének különböző területein." Hans Hiebsch tehetségen a vele született hajlamokban gyökerező s az élet során kifejlődő belső diszpozícióknak azt a rendszerét érti, amelynek következtében egy ember képes arra, hogy bizonyos teljesítményeket véghezvigyen — feltéve, ha egyéb személyiségjegyek ebben nem akadályozzák. Günther Olhof tehetségen „olyan viszonylag tartós szerkezet"-et ért, amely mint „hordozó alap, mint egészként ható feltétel minden aktuális élmény, magatartás és formálás alapjául szolgál". A tehetséggel összefüggő oktatási kérdések közül napjainkban különösen az oktatás differenciálása került előtérbe. Sokan úgy vélik, hogy a középiskolák „tagozatai" (nyelvi, matematika stb.) utat nyitnak a tehetségek kiválasztódása problémájának megoldása felé. Miroslaw Nowicki a differenciált oktatás különböző formáit tekinti át, B. Thieke pedig részletesen bemutat egy sajátos típust, ismerteti az NDK műszaki irányú tagozatos iskoláinak feladatait, struktúráját és kutatási problémáit.

A szocialista országok iskolareformjainak 1963—1965-ig kialakult helyzetéről tudósít a „*Hét szocialista ország oktatásügye*" c. 10. kötet. R. Wiessner—H. Brauer—W. Mann — az NDK Központi Pedagógiai Intézete munkaközösségének — összehasonlító tanulmánya a Szovjetunió, Csehszlovákia, Lengyelország, Magyarország, Bulgária, Románia és az NDK oktatásügyének legfontosabb kérdéseit elemzi. E hét ország oktatásügyében igen sok közös vonás és hasonló fejlődési tendencia figyelhető meg. Éppen a közös alapok teszik tanulságossá azokat az eltéréseket, sajátos formákat, amelyek az egyes országokban a többi között a politechnikai oktatás megvalósítását, az általános és szakmai képzés összekapcsolását, a középiskolák differenciálását, az esti iskolák szerepét és a felnőttoktatás rendszerét jellemzik.

A sorozatban a 11. füzet „*A csoportoktatás módszerei*"-vel foglalkozik. A csoportoktatás olyan utakat keres, amelyeken a hagyományos osztálykeretek között is elérhető minden egyes tanuló aktív foglalkoztatása, méghozzá úgy, hogy az egyén feladatai nem különülnek el a többiek tevékenységétől, hanem mindenki munkája az egész osztály tevékenységének szerves része. A kötet szerzői konkrét példákkal mutatják be a csoportoktatás módszereit, mérlegelik eredményeit, és beszámolnak elterjedéséről. Wincenty Okoń az oktatás közösségi formáit tárgyalja a lengyel iskolákban. Vilko Švajcer és Magda Junaković a jugoszláv iskolák ez irányú tapasztalatait ismertetik. Carl Bader a svájci iskolákban folyó csoportmunkát értékeli. O. K. Kyöstiö és J. Kurkiala közös tanulmányának címe „A csoportoktatás a finn népiskolákban és a pedagógusképzésben". Ernst Meyer az NSZK iskoláinak differenciált és azonos témájú csoportmunkáját elemzi.

„*A III. Nemzetközi Politechnikai Szeminárium*" a 12. kötet címe. A Nemzetközi Politechnikai Szeminárium a szocialista országok pedagógiai tapasztalatcseréjének jelentős fóruma. A Szeminárium első ízben 1960-ban Moszkvában ült össze. 1962-ben az NDK rendezte meg Hallében a II. Nemzetközi Politechnikai Szemináriumot. 1965 áprilisában pedig a III. Szeminárium rendezőjeként Bulgária látta vendégül Szófiában a szocialista országok küldötteit. Itt az egyes országok képviselői beszámoltak a politechnikai képzés, valamint az oktatás és a termelőmunka összekapcsolásának különböző szervezeti megoldásairól, gazdasági és pedagógiai problémáiról. Az azonos elvi kiindulás mellett a konkrét megoldási formákban levő eltérésekre és némely felfogásbeli különbségekre is rámutattak a beszámolók és hozzászólások, amelyeknek egy részét tartalmazza e kötet. A bevezető tanulmányt dr. Medgyes Béla, a magyar delegáció tagja írta.

„*Az algoritmusok és a programozott oktatás*" c. 13. kötet L. N. Landa neves szovjet kutató tanulmányát tartalmazza. Napjainkban a kibernetikában s a tudomány és a gyakorlat sok területén olyan folyamatokkal kell operálnunk, amelyek vagy egyáltalán nem, vagy csak nagyon bonyolult módon írhatók le algoritmikusan. Irányítani azonban mégis kell ezeket. Ezt a feladatot különleges algoritmusok megalkotásával oldják meg; ezek az irányítandó folyamatok stochasztikus természetének figyelembevétele alapján funkcionálnak, és magukban foglalják az irányítandó rendszer önoktatását. Nagy jövőjük van az ilyen algoritmusoknak az oktatásban is, hiszen sok pedagógiai jelenség stochasztikus természetű, nehéz algoritmikusan leírni, s irányításához az oktató rendszer önoktatására van szükség. Landa tanulmányában főleg azokat a pedagógiai jelenségeket és folyamatokat vizsgálja, amelyek algoritmikusan leírhatók, és amelyekhez irányítási algoritmust

lehet kidolgozni. Tárgyalja továbbá az oktatási folyamat kibernetikai értelmezésének lehetőségeit, az oktatási programok kidolgozásának módszereit, és rámutat azokra a konkrét hibákra, amelyek a kellő elméleti megalapozottság nélkül készített programokban felbukkannak. Hozzásegít ezáltal a programozott oktatás helyes értékeléséhez és távlatainak felismeréséhez.

A *népgazdaság új irányítási rendszere* kihat társadalmi életünk valamennyi területére. A közoktatás mint a kulturális felemelkedés igen fontos tényezője szorosan összefügg az ország gazdasági életével. A gépi technikára épülő termelés csak az általános és szakoktatás meghatározott színvonalán fejlődhet eredményesen, az oktatás széleskörű elterjedése viszont elképzelhetetlen a gazdasági élet megfelelő szintje nélkül. Ezt a fontos problémát, vagyis „*Az oktatás gazdaságosságá*"-t tárgyalja a sorozat '14. kötete. Az oktatásgazdaságtan újkeletű fogalom a pedagógiában és a közgazdaságtanban is. Azt vizsgálja, hogy mennyiben segíti a technikai és gazdasági sikereket az oktatás, mennyiben tekinthető az iskoláztatás közvetlen gazdasági hasznot is hozó beruházásnak, és melyek az oktatásügyi beruházások optimális arányai? Mint fiatal tudományágat, ma még elsősorban a vizsgálati módszerek kidolgozása foglalkoztatja. A kötetben szereplő négy neves amerikai szerző (John Vaizey, Frederick Harbinson, Charles A. Myers, Fritz Machlup) írásai ezekről a módszertani keresésekről, az oktatásgazdaságtan törekvéseiről adnak képet. Terminológiájuk, közgazdasági és oktatáspolitikai szemléletük a polgári közgazdaságtanra épül, fejtegetéseiket ezért csak kellő kritikával fogadhatjuk. Az oktatásgazdaságtan alapproblémái azonban nemcsak a kapitalista viszonyok között érdekesek; az oktatáspolitikai tervek és intézkedések közgazdasági vizsgálata és megalapozása éppen a szocialista országok rohamosan fejlődő közoktatásában különösen fontos. Erre mutat rá V. A. Zsamin szovjet pedagógus-közgazdásznak a kötet élére került tanulmánya.

Előreláthatólag 1967 júniusában jelenik meg a sorozat 16. füzete „*A korszerű tankönyv*" címmel. E kötet tanulmányai tankönyvelmélettel, az iskolában jelenleg használatos különböző tankönyvtípusok didaktikai, metodikai, pszichológiai problémáival foglalkoznak. Rámutatnak arra, hogy a tankönyv szerkezete, a szöveg stílusa, a gyakorlatanyag megválasztása és aránya az egész oktatási folyamatot befolyásolja: korszerű oktatás nincs korszerű tankönyv nélkül.

Ezenkívül előkészületben van még a „*Nyolc tőkés ország közoktatásá*"-ról szóló kötet, mely Belgium, az Egyesült Királyság, az Észak-amerikai Egyesült Államok, Franciaország, a Német Szövetségi Köztársaság, Olaszország, Svájc és Svédország oktatásügyének rendszerét, felépítését ismerteti. Az ezt követő kötetek témái: *a programozott oktatás pszichológiai problémái; az oktatás folyamata; az egész napos iskolák; az akcelerációs és a koedukáció.*

Ahány téma, annyiféle pedagógiai gond, annyi új és nagy probléma! Bonyolult, sokrétű, izgalmas folyamatok egész sora tárul elénk. A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy a sorozat négy-hat ív terjedelmű kötetei egy-egy fontos problémáról, új törekvésről közölnek — a különböző álláspontokat, pedagógiai felfogásokat is tükröző — a kérdéskört sokoldalúan bemutató tanulmányokat. Ahogyan a Nagyvilág kipillantást enged a világ friss irodalmi áramlataira, ugyanúgy ez a pedagógiai sorozat az új külföldi módszerekre, kísérletekre és tapasztalatokra nyitja rá a hazai figyelem ablakait. Néha azért jó ez, mert láthatjuk, hogy egy-egy területen nekünk sem kell szégyenkeznünk, máskor viszont azért üdvös, mert előrelendíti az el-elakadozó kutatásokat. Az eddig — a Tankönyvkiadó gondozásában — megjelent 14 füzet között nincs egy sem, amely ne olyan kérdésre keresne választ a külföldi pedagógiai irodalom segítségével, amelyek nálunk legalább oly mértékben ne várnának megoldásra, mint azokban az országokban, amelyeknek modern pedagógiai törekvéseit szeretnénk — pedagógustársadalmunk minél nagyobb hasznára — figyelemmel kísérni.

Illés Lajosné

TANÍTÓKÉPZŐINTÉZETEK TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI III. DEBRECEN 1966

Szerk. Kiss Lajos és Kiss Tihamér, Alföldi Ny. 234. p.

A Tanítóképzőintézetek Tudományos Közleményei I. és II. kötete után első látásra, mintegy külső benyomásként, éppen a „tudományos" jelleg érvényesül a III. kötetben. Nem mintha az előző kötetekben a szerkesztők és a szerzők nem törekedtek volna bizonyos tudományos színvonalra — még akkor is, amikor a gyakorlati nevelés egyes kérdéseivel foglalkoztak —, hanem a kötet tanulmányainak túlnyomólag elméleti igényei szerint. Már a tartalomjegyzék áttekintése is utal arra, hogy a pedagógiai diszciplínák arányainak érvé-

nyesítésén belül, a problémák, témák nagyobb tudományos áttekintést igényelnek, mint egyes előző kötetek részmunkái. A tudomány minden területén, de különösen a pedagógia területén nélkülözhetetlen a pedagógus gondolkodó aprómunkája — ami nem is olyan könnyű —, de az átfogó problémabemutatások még nagyobb igényt támasztanak a szerzőkkel szemben, hiszen „aprómunka" nélkül csak száraz elmélet maradna minden fejtegetés.

A kötet nagyobb felét a metodikai és neveléstörténeti tanulmányok teszik ki a filozófiai, pszichológiai és pedagógiai résszel szemben. Ez utóbbiban is a pszichológia dominál. Örvendetes, hogy tanítóképzőintézeti tanáraink neveléstörténeti érdeklődése egyre szélesebb körű, s az egyes megjelenő kötetekben a pedagógia utóbbi időben hézagosan művelt területein találkozunk újabb és újabb nevekkel, tanulmányokkal. Kívánatos, hogy az elméleti pedagógia (vagy ha úgy tetszik: neveléselmélet) terén is felzárkózzunk a külföldi érdeklődéshez, hiszen bőven van mondanivalónk e téren is, noha összefoglaló műveink korszerűek és jók. A társadalmi fejlődés dialektikája azonban e téren is sajátosan vet fel egyes elméleti kérdéseket, amelyekhez a részkidolgozások mindig az újszerűséget biztosíthatják. Igen pozitívan értékelhetjük a kiadványsorozat ama törekvését, hogy hol egyik, hol másik pedagógiai területen igyekszik mondani valamit.

1. A kötet bevezető tanulmánya — a II. kötet sémája szerint — Horváth Imre *filozófiai* közleménye. J. M. Bochenski neotomista filozófiájával foglalkozik, bemutatva a szerző és műve eklektikus (szubjektív-objektív idealista) habitusát, mintha az útkeresésben Bochenski valamiféle circulus vitiosus-ba került volna, a kapitalizmus általános válságának világnézeti vetületeként. A tanulmány széleskörű filozófiatörténeti utalásaival, a párhuzamok és ellentétek kimunkálásával, Bochenski „Wege zum philosophischen Denken" című művének alapos elemzésével, a tomista és szubjektivista elméletek reminiszcenciáinak adatszerűen is dokumentált hivatkozásaival igen jó beköszöntője a kötetnek. Talán érdekelte volna az olvasót éppen a szubjektív és objektív idealizmus tételei közti kétarcúságban az Aristotelész, Aquinoi Tamás és a római egyház mai filozófiájának irányvonalán túl a Kant, Fichte, Bőhm vonal szubjektív idealista ismeretelméletének kritikai említése. Ez a kitérő megérdemelte volna a fáradságot, bár a téma Bochenski nézeteinek elemzése volt, amihez a szerző — helyesen — ragaszkodott is. Csupán filozófiatörténetünk nem eléggé elemzett szakaszára való utalásként érdemelt volna szót.

2. *A pszichológiai tanulmányok* sorában Gáspár Kálmánné: Tanítójelöltek értékválasztásai című igen érdekes, a hívószavas módszerre emlékeztető tanulmánya főképp etikai mondanivalóival utal a pedagógiai következtetésekre (melyek elmaradását fájlaljuk). Kissé öncélú a vizsgálat, a tanulók (kísérleti személyek) őszinteségének ellenőrzése (a nagy számok mellett, melyek pedig az általánosat igazolják) nem mindig biztosított; ezért ellenőrző — kontroll — kérdéseket is kívánatos beiktatni. Ezek ugyan az elemzést bonyolultabbá teszik, de a vizsgálat egzaktabb lehet. (E módszert szakmailag jól, de tartalmilag kifogásolhatóan alkalmazta Boda a felszabadulás előtt.) A szerző által bemutatott elemzést kis közösségnél lehet alkalmazni, nagyobb felméréseknél aligha. Az 1000 választás (egy évfolyam felmérésének eredménye, 40—44. oldalak) osztályvezetők, osztályfőnökök számára nyújt csak segítséget. Kiszélesítése általános vizsgálattá a kontroll-kérdések beépítését igényli. Baksa József győri intézeti vezetőtanár tanulmányának címe „A motiváció és annak eredményei napi munkánkban". Ugyancsak etikai-pedagógiai vonatkozásban általános iskolai tanulókat vizsgált meg. Ezek válaszadásai közvetlenebbek és őszintébbek, de az ellenőrző kérdések alapján még ezeket a válaszadásokat is igen komoly kontrollnak vetette alá a szerző. Neveléslélektani konkluzióit megalapozottak. Érvényesítik a feljődéslélektan általános törvényeit. Nagy értéke, hogy — az előző tanulmánnyal együtt — a gyermek, emócionális fejlődésére figyel, aminek tekintetbe vétele nagyon fontos minden korszerű pedagógiai elemzés számára. Nem lehet kihagyni sohasem a nevelő személyiségét sem, akinek szubjektív hatása az iskolai munka motivációjában — különösen 6—14 éves korú gyermekeknél nélkülözhetetlen. Pálffy Zoltán budapesti intézeti tanár „A képi térlátás pszichikai struktúráiról" című tanulmánya igen értékes didaktikai és metodikai megállapításokat tartalmaz. Végre van egy ember, aki leszáll a rajztanítás „művészi" piedesztáljáról, és a tapasztalati látszattan legegyszerűbb törvényeinek érvényesítését követeli! Igen jelentős az a megállapítása, hogy „a rajzi-képi térlátás (legalábbis kezdő rajzolók esetében) nem valamiféle *közvetlen vetülete* az objektív perspektivikus viszonyoknak, hanem *sajátos struktúrával* rendelkező *közvetett* visszatükrözés, amiben a közvetítés funkcióit egyrészt a külső valóság perspektivikus képi viszonyait *külsőleg megkettőző* specifikus alakító-alkotó tevékenység, másrészt e tevékenység *külső realizációi* (rajzok, képek) látják el." (74. lap) Ugyanígy fontos megállapítása az, hogy a viszonyítások műveleteinek minél-alaposabb (készség szintű) elsajátítására, megerősítésére az életkoronként legalkalmasabb gyakorlati eljárások megkeresése és alkalmazása szükséges. Amit már elért az ének-zenetanítás, azt a rajzoktatás még meg sem tudja közelíteni. Hisszük, hogy Pálffy Zoltán szakmai törekvései e téren is előbbre fogják vinni oktatásügyünket.

3. *Pedagógia* címmel egy tanulmány van a kötetben: Szepes Lajos kaposvári intézeti tanár Tanítóképzős hallgatóink neveléselméleti ismereteinek felmérése. Nagyon fontos kérdése ez a tanító-tanárképzésnek egyaránt. Nem volna haszontalan dolog megvizsgálni e tekintetben a gyakorló pedagógusok munkáját. Sok megfigyelés azt mutatja, hogy módszertani vonatkozásokban találunk sematikus, de az előírásokhoz, tanéveleji módszertani utasításokhoz alkalmazkodó pedagógusokat, azonban a szubjektivizmus még mindig jobban érvényesül a pedagógiai szakismeretnél. Szepes Lajos tanulmánya csak kiemeli e kérdés általános megvizsgálásának, leendő pedagógusaink elméleti és gyakorlati felkészítésének fontosságát.

4. A *Metodika* című részben Hernádi Sándor: A tollbamondás c. dolgozatát olvashatjuk. A helyesírás-tanítás igen fontos mind az általános, mind a középiskolában. A régi hangoztató módszer sok pozitívummal járt, régebbi nemzedékek, generációk kisebb gonddal, de fokozotosan tanultak bele a helyesírásba, szinte vérükké vált. Azóta a társadalmi élet és a nyelv fejlődése megnehezítették e kérdést tanárnak, tanulónak egyaránt. A helyesírás-tanításnak folyamatosnak és tervszerűnek kell lennie, sok gyakorlással, csak akkor hatékony. Hernádi Sándor különböző tollbamondási formákat mutat be, amelyek többféleképpen, de ugyanazt a célt vannak hivatva szolgálni.

Nagy József „Az alsótagozatos mesetanítás néhány metodikai problémájáról" ír 526 II—IV. osztályos tanuló kérdőíves felmérése alapján. A tanulók olvasóvá nevelésének kérdése izgatja a szerzőt. Az a főkérdése, miért olvas a gyermek? E vonatkozásokban Tóth Béla kandidátusi disszertációja is sok magyarázatot ad. Nagy József a mese érzelmi, értelmi, erkölcsi, világnézeti hatását elemzi, ezek érdekében törekszik „az olvasó gyermek" kinevelésére. Tóth H. Imre és Horgosi Ödön „A nyelvoktatás kérdései J. A. Baudouin de Courtenay munkásságában" címmel egy 120 évvel ezelőtt született nyelvész és nyelvpedagógus nézeteit ismerteti, ebben a beszélt és írott nyelv kapcsolatát mutatja be. Kiemeli a beszélt nyelv tanításának fontosságát, a jó tankönyveket, az önállóságot, a nemzeti nyelv tanításának sürgetését. A tanulmány ma már nevelés-történeti is, így a nyelvtanítás régi és mai problémáit kapcsolja össze.

5. *Neveléstörténet* címen három tanulmány szerepel a kötetben:

a) Dr. Bujdosó Ernő: Az alsófokú számtanoktatás történeti fejlődése a második világháborúig,

b) Hegedüs András: Világnézeti nevelés az egyházi gimnáziumok irodalomtanításában,

c) Tóth Lászlóné: Tanítóképzésünk fejlődése.

Az első a számtantanítás módszertani könyvei alapján foglalja össze mondanivalóit, általános pedagógiai kérdésekre is utalva a számtan órán; a második tanulmányban inkább csak a tantervi anyag alapján mond bírálatot a szerző, de nem említi egyes egyházi iskolák rebellis szellemét, egyes tanárok haladószellemű felvilágosító munkáját, az önképzőkörök szabad irodalmi foglalkozásait, pedig így lettek sokan írókká, mégpedig haladó írókká. Külön kell tehát választani a hivatalos tanterv és utasítás és egyes iskolák hagyományainak világnézeti hatását. Tóth Lászlóné visszatekintése főképp a felszabadulás óta megtett utat mutatja be a tanítóképzés történetében.

6. *Irodalomtörténet* címen Bellyei László kaposvári intézeti tanár „Gárdonyi világnézeti fejlődésének néhány kérdése" című dolgozatát közli a kötet.

A megszokott külsejű, szerény kiállítású kötet azt mutatja, hogy tanítóképzőintézeti tanárainknak van mondanivalójuk, az a pedagógia, melyet tanítanak, tudományosan is foglalkoztatja őket. A szerkesztőké az érdem, hogy e kiadványsorozattal is segítik a felső fokú tanítóképzők szakmai munkáját, kutató, érdeklődő tanárainak fórumot biztosítanak a publikációra. A sorozat kiadásának hagyománnyá tétele jelentős eredménye a magyar tanítóképzés ügyének. Deák Gábor

JÁNOSSY FERENC: A GAZDASÁGI FEJLŐDÉS TRENDVONALA

1. 1968 közeledtével közéletünket érthetően mindinkább foglalkoztatja a gazdaságirányítás reformja. Az új gazdasági mechanizmus problematikája elől természetesen az oktatásügy különböző szintű munkásai sem térhetnek ki. Az MSZMP IX. kongresszusa anyagának megbeszélése során különösen is hangsúlyossá váltak a gazdaságirányítás reformjával kapcsolatos kérdések. Bár a változások látszólag főként az ipart és a mezőgazdaságot érintik, a reformokról való eszmecsere egy lényeges eredménye pedagógus-körökben máris jelentkezik: a közgazdasági szemlélet terjedése feladataink minden szférájában.

A közgazdasági szemlélet térhódítása elsősorban azt jelenti, hogy a korábbi — nem egyszer illúzióktól vezettetett, voluntarista vagy szólamokból táplálkozó — ítéletalkotás helyett a problémák természetét fölismerő, a nehézségek gyökeréig hatoló, a választ egzakt módszerekkel kutató szellemi magatartás nyer még inkább polgárjogot gazdasági, politikai és tudományos életünk egész területén. Másrészt — konkrétan — egyre gyakoribbak azok a

kísérletek, amelyek gazdasági szempontból próbálják megfogalmazni a pedagógus státusát egy ország fejlődésében, nemzetgazdasági szempontból kísérlik megközelíteni azt a tevékenységet, amit általában *tudatformálás*nak mondunk.

Jánossy Ferenc új könyve (*A gazdasági fejlődés trendvonala és a helyreállítási periódusok* a közgazdasági szemlélet térnyerését támogatja azzal, hogy új szempontokat ad a pedagógus népgazdasági státusának meghatározásához.

2. A mű problematikája — a szerző megfogalmazásában — a következő: „Ma . . . úgy tűnik, mintha valamely ország gazdagsága elsődlegesen a rendelkezésére álló gépparktól függne. Lassan feledésbe megy az a tény, hogy a gazdasági fejlődés igazi hordozója maga az ember . . . Mi azt az álláspontot képviseljük, hogy . . . a döntő momentum mindenkor a munkaerő fejlődése, és ezért valamely ország gazdasági fejlődése végső soron — vagyis hosszú távra — a munkaerőben rejlő adottságok kibontakozásától függ . . .” (11—12.) Állítását a szerző a gazdasági fejlődés trendvonalának kimutatásával, alakulásának elemzésével igazolja.

Mi a trendvonal? Ha egy-egy ország gazdasági fejlődését grafikusan (koordináta-rendszerben) ábrázoljuk, emelkedő, de — a mindenkori gazdasági, bel- és külpolitikai eseményeknek megfelelően — hullámhegyekkel -völgyekkel szabdalt görbét nyerünk. Ha azonban — és ez a szerző fölismerése — a gazdasági fejlődést ábrázoló görbe legmagasabb „hullámhegyeit” összekötjük, meglehetősen nagy biztonsággal *egyenest* kapunk. Ezt az egyenest nevezi el a szerző *trendvonalnak*.

Mit fejez ki a trendvonal? Minthogy a gazdasági fejlődést ábrázoló görbe „hullámhegyeit köti össze, a trendvonal azt az ütemet jelzi, ahogyan az illető ország fejlődhetne, ha termelőerői a fejlődés minden szakaszában maximális intenzitással működhetnének. A trendvonal tehát egy-egy nemzetgazdaság fejlődési grafikonjának „idealizált görbéje”. Idealizált görbéről” kell beszélnünk, mert valójában egyetlen ország gazdasága sem fejlődik ilyen zavartalanul. A termelőerők teljes kibontakozását időről-időre zavaró körülmények — válságok, háborúk — bontják meg. Mindebből arra lehetne következtetni, hogy e zavaró tényezők esetenként véglegesen is visszavetik egy-egy nemzetgazdaság fejlődését, azaz megtörik trendvonalát. A konkrét elemzések azonban mást, éppen e föltételezés ellenkezőjét mutatják. Könyve első részében a szerző öt állam (Japán, NSZK, Szovjetunió, Magyarország, Olaszország) gazdaságának XX. századi fejlődését analizálja, és ezen keresztül bizonyítja, hogy a fejlődés ritmusát megbontó körülmények csupán a tényleges fejlődés görbéjét törik meg, az „eszmei görbét”, magát a trendvonalat azonban nem. Ezt az állítást a világháborút követő helyreállítási periódusok vizsgálata igazolja. A vizsgált nemzetgazdaságok fejlődési görbéi, amelyek a háború rombolása következtében csaknem a nullpontig zuhantak, a háborút követő helyreállítási periódusban meredeken szöknek magasba; éspedig nemcsak a háború előtti fejlettségi fokig, hanem egészen addig, ameddig el nem érik azt a szintet, amelyre az adott időszakban a háború pusztítása nélkül emelkedtek volna. (E megnyújtott helyreállítási periódusokat — amelyekbe tehát a szerző nemcsak a háború előtti szint elérését, hanem az azon túl, a trendvonalig tartó emelkedést is beleszámítja — nevezik népszerűen „gazdasági csodáknak”, főként Nyugat-Németország és Olaszország esetében.)

Egy-egy ország gazdasági trendvonalának töretlensége arra utal, hogy „a gazdasági fejlődés folyamatában feltétlenül léteznie kell valamely olyan döntő jelentőségű tényezőnek, amely csorbítatlanul túléli a háborút” (112). *Van* tehát egy olyan objektív tényező, amely egy ország „potenciális gazdasági potenciálját” meghatározza. Nem jószándék és óhaj, hanem statisztikailag megragadható tényező szabja meg, hogy egy ország gazdasága milyen mérvű fejlődésre képes; ez az objektív és állandó tényező pedig az emberiség maga. „*A trendvonal meredeksége végső soron a munkaerő fejlődésétől függ*” — állapítja meg a szerző (113).

3. A könyv második, terjedelmesebb szakaszában Jánossy grafikonokkal, adatsorokkal és matematikai elemzéssel bizonyítja, hogy egy adott népgazdaság fejlődése végeredményben munkaerőállományának minőségétől függ. Szerinte téves úton járnak azok a szakemberek, akik egy ország gazdasági fejlődését az ipari, mezőgazdasági, építkezési vagy kutatási és fejlesztési beruházások egyoldalú emelésével kívánják gyorsítani; mert nem ismerték föl, hogy egy gazdaság trendvonalát *nem* a kutatásokra és az ipari beruházásokra fordított összegek mérete határozza meg. „A gazdasági fejlődés üteme csaknem független a beruházási hányadtól” — szögezi le a szerző (208). Hasztalan tesz szert ugyanis a népgazdaság a legmodernebb gyártmányok licenceire, ha a gyártáshoz nem áll rendelkezésére a megfelelő gépipark; és hasztalan importálná a legkorszerűbb gépeket, ha nincs megfelelő képzettségű szakmunkásgárda, amelyet a gépek mellé állíthatna. „. . . a gazdasági fejlődés ütemét végső soron csakis a konkrét tevékenységi mód kvalitatív megváltozása határozza meg.” (217.).

A „konkrét tevékenységi mód kvalitatív megváltozása” a munkaerő ki-, illetve átképzését jelenti. A szerző beható elemzésnek veti alá a *szakmastruktúra* (egy népgazdaság munkaerő-állományának szakmák szerinti tagozódása) kategóriáját azon tényezők megállapítása végett, amelyek e struktúra kialakulását

meghatározzák, átformálódását serkentik, stabilitását biztosítják. A trendvonal állandóságának magyarázatát végülis a szakmastruktúra és a munkahelystruktúra (a munkahelyek szakmák szerinti megoszlása) közötti feszültségben találja meg; vagyis abban a tényben, hogy a termelőerők optimális kibontakozás esetén a munkahelyek mindig egy fokkal képzettebb szakembereket kívánnak, mint amilyenek az adott pillanatban jelentkeznek. A munkahelystruktúra sokkal nem előzheti meg a szakmastruktúrát, mert akkor a folyamatos ki-, át- és továbbképzés nem lenne biztosítható. A szakmastruktúra viszont — szabályos gazdasági fejlődés esetén — nem éri utól a munkahelystruktúrát, minthogy a szakemberek szüntelen kutatnak és fejlesztenek. Az optimális gazdasági fejlődés végső meghatározója tehát az a strukturális feszültség, amely ilymódon szakma és munkahely között fönnáll.

JÁNOSSY ezen fölismerése mind a pedagógusok, mind az oktatás-gazdaságtan szempontjából igen jelentősnek tűnik. Pusztán a tudatformálás fontosságát állítani, vagy az emberi munkaerőnek a termelőerők fejlődésében betöltött szerepéről beszélni kevéssé konkrét, és ezért kvantitatíve nem is elemezhető. JÁNOSSY gondolatmenete alapján azonban világossá válik, hogy éppen az oktatás az a tevékenység, amely a szakma- és munkahelystruktúra közötti feszültséget fönntartani hivatott; azaz valamely nemzetgazdaság trendvonalát alapvetően befolyásolja az általános és szakoktatás. Az oktatás tehát nem valamiféle kiegészítő ráadás; az oktatásnak *döntő* funkciója van egy ország gazdasági fejlődésében.

Amikor a szerző egyfelől világosan kimutatja, hogy az egyoldalú ipari beruházások önmagukban nem gyorsítják a gazdasági fejlődés ütemét, másfelől rámutat arra is, milyen módon gyorsítható mégis a fejlődés. „. . . a gyorsításhoz olyan beruházások szükségesek, amelyek részben a munkaerő kiképzésére irányulnak, és ezért a termelés szempontjából 'gazdaságtalanok' " (264). Igenis gyorsítható tehát a fejlődés üteme beruházással; csakhogy olyannal, amely nem térül meg közvetlenül a termelésben, hanem a szakmastruktúra megváltoztatásával ösztönzi a gazdasági fejlődést. Egy ország gazdasági fejlődésének gyorsítása a szerző szerint mindig a munkaerő minőségének javításával kell kezdődjék. „A döntő segítség, mely a fejlődő országoknak adható, éppen azokban az eszközökben és módszerekben keresendő, amelyekkel szakmastrukrúrájuk változása meggyorsítható. Erre nyújt módot egyrészt tanárok és szakemberek odaküldése . . , másrészt diákok és munkások kiképzése a fejlettebb országokban" (271). Ilyen mérvű oktatási beruházásra azonban kapitalista gazdálkodás nem, csakis tervgazdálkodás képes. Kapitalista és szocialista gazdasági rendszer e döntő különbségének idejekorán való fölismerése és helyes kiaknázása biztosítja a szocialista gazdasági-társadalmi rendszer győzelmét a két világrendszer versenyében.

4. A mű jelentőségét pedagógus szemmel tehát főként a következőkben látom:

a) A Szovjetunió példájának elemzésével bizonyítja, hogy az ipari beruházáshányad egyoldalú növelése önmagában még nem szabja meg a gazdasági fejlődés ütemét. Ezt az ütemet gyorsítani csak a beruházás látszólag gazdaságtalan hányadának növelésével lehet. Véleményét keleti és nyugati oktatás-gazdaságtani analízisek támogatják. (Lengyel szakemberek pl. az oktatásra fordított beruházások kereken ötszörös megtérüléséről adnak számot. Vö. *Oktiata Dorosłych* (1966. 3. sz.)

b) Politikai gazdaságtani, történeti és filozófiai elemzések sorozatával mutatja ki, hogy bármely ország gazdaságának optimális fejlődési ütemét alapvetően a rendelkezésre álló munkaerő képzettsége határozza meg. Ezzel jelentősen hozzájárul a pedagógus társadalmi státusának közgazdasági szemléletű meghatározásához.

c) Rámutat arra, hogy a szakmastruktúra folyamatos változtatásának anyagi eszköze a bérrendszer. A bérek „a kereslet és kínálat dinamikája folytán mindig alacsonyabbak az 'elöregedő', visszaszoruló szakmákban, mint a fölfejlődő és rohamosan bővülő szakterületeken" (254). A pedagógus-státus közgazdasági felismerésének — a Nemzetközi Munkaügyi Hivatal hét európai országban, köztük a Szovjetunióban készített fölmérései szerint — mindig tükröződnie kell a különböző szakterületeken működő diplomások jövedelmi arányaiban (vö. *Repères* 1966. 8. sz.).

E következtetések jelentősége a gazdaságirányítás új módszereire készülve, a két gazdasági rendszer világméretű versenyének korábban — és ez a verseny egyre inkább az „agyvelők versenyévé" válik — aligha kétséges. JÁNOSSY FERENC izgalmas könyve aktuális tartalma és élvezetes stílusa révén (német eredetiből *Holló Mária* fordította) bizonyára mind az oktatásügyi szakemberek, mind a gyakorló pedagógusok gondolatébresztő olvasmányává válik. (*Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó*, 1966.)

KOZMA TAMÁS

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK ÉS FOLYÓIRATOK

Acta Paedagogica Debrecina, Tom. IV. 1966. 121 l. *Jausz Béla* (szerk.): Nevelés, művelődés.

Barátság hídja (A). Orosz nyelvi segédkönyv. Szerk. *Banó István*. Bp., Tankönyvkiadó, 1967. 215 l.

Barkóczy Ilona, *Putnoky Jenő*: Tanulás és motiváció. Bp., Tankönyvkiadó. 1967. 282 l.

Búzás László: Az „Új iskola" pedagógiája. Az ELTE Neveléstudományi Tanszékének kiadványai. Főszerkesztő *Nagy Sándor*. Bp. Tankönyvkiadó, 1967. 218 l.

Embernevelés, III. A győri tanítóképző intézet tanárainak tanulmányai. Szerk. *Molnár Ernő* és *Szilágyi Imre*. Győr, Tanítóképző Int., 1966. 315 l.

Gábor István (szerk.): Esztétikai nevelés, kulturált életmód. Bp., Tankönyvkiadó, 1967. 219 l.

Gegesi Kiss Pál: A klinikai pszichológia alapjairól. Bp., Akadémiai Kiadó, 1966. 197 l.

Juhász Ferenc: A motiváció szerepe a nevelésben. Az ELTE Neveléstudományi Tanszékének kiadványai. Bp., Tankönyvkiadó, 1967. 58 l.

Magyar Pszichológiai Szemle, 1966. 3. és 4. sz.

Oktatás gazdaságossága (Az). A Pedagógia Időszerű kérdései Külföldön. Szerk. *Illés Lajosné*. Bp., Tankönyvkiadó, 1966. 95 l.

Orvosképzés néhány kérdése (Az). Szerk. *Donáth Tibor* és *Fekete József*. Felsőoktatási Pedagógiai Tanulmányok. Bp., Tankönyvkiadó, 1966. 142 l.

Tanári kézikönyv a magyar nyelvtan tanításához az ált, iskolák 5. és 6. osztályában. *Hernádi Sándor* munkája. Bp., Tankönyvkiadó, 1967. 178 l.

Tanári kézikönyv a magyar irodalom tanításához az ált. iskolák 5. és 6. osztályában. *Horváth Gedeonné* és *Vörös József* munkája. Bp., Tankönyvkiadó, 1967. 330. l.

UNESCO (Az) hivatása stb. Bp., Tankönyvkiadó, 1967. 124 l.

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója — Műszaki szerkesztő: Merkly László

A kézirat nyomdába érkezett: 1967. VI. 14 — Példányszám: 1800 — Terjedelem: 17,5 (A/5) ív

67.63996 Akadémiai Nyomda, Budapest — Felelős vezető: Bernát György

СОДЕРЖАНИЕ

Новое Венгерское Общество педагогов 161

Яноша Бара и *Ференц Ленард:* Трудовое воспитание — экспериментальная школа 165
Йожеф Киши: Методы работы в кружке истории 176
Ласло Балаша: Методические шаги и новые результаты комплексного обучения школьников писать сочинение 191
Эрне Вайда: Несколько методов измерения, применяемых в процессе программированного обучения 206

Ласло Веспреми: Влияние школьных успехов и неудач, особенно на слабых учеников 214
Ласло Варшани: Наиболее важные факторы, мотивирующие учебу учеников общей школы трудящихся 235
Бела Тот: Метод рисования по сказке 255

Дюла Чома и *Ласло Геллерт:* Современность и обучение взрослых 270
Отто Михай: Дефектология как наука 287

Иштван Месарош: Два учебных устава XIV века 312
Шандор Биро: Антал Палкеви 320

ОБЗОР

Новый этап развития народного образования в СССР *(Ференц Абент)* 342
Школа, наука и педагог (Перевод *Денеша Кёвенди)* 346
Михай Корнидес — Имре Куруц: Школная реформа по пути осуществления (Рецензия *Ласло Вашко)* 348
Серия „Актуальние вопросы педагогики за рубежом" (Рецензия *Лайошне Иллеша)* 351
Лайош Киши — Тихамер Киши (Ред.) Ученые записки педагогических училищ. Вил. Ш. (Рецензия *Габора Деака)* 355
Ференц Яноши: Трендовая линия элономического развития (Рецензия *Тамаша Козма)* 357
Постулившие книги и журналы 360

TABLE OF CONTENTS

Faludi, Szilárd: 50 years (1917—1957) 161

Bara, János — Lénárd, Ferenc: Education to Work — Experimental School 165
Kiss, József: Our Working Methods in the Study Circle for History 176
Balassa, László: Recent Results and Systematical Stages of Complex Teaching of Composition 191
Vajda, Ernő: Some Measuring Procedures During Programmed Learning 206

Veszprémi, László: Effect of School Success and Failure, with Special Regard to Ungifted Pupils 214
Varsányi, László: The Most Important Factors Motivating Students in Taking up Studies at the Primary Schools for Adults 235
Tóth, Béla: The Method of Drawings for Tales 255

Csoma, Gyula — Gellért, László: Up-to-dateness and Adult Education 270
Mihály, Ottó: Education of Backward Children, a Special Branch of Learning 287

Mészáros, István: Two Educational Statutes from the 16th Century 312
Bíró, Sándor: Antal Pálkövi 320

Ára: 20,— Ft
Évi előfizetés: 36,— Ft

INDEX: 25.552

REVIEW

New stage in the progress of Soviet public education *(Ferenc Ábent)* 342
School, science and teacher (Transl.: *Dénes Kövesdi)* 346
Mihály Kornidesz — Imre Kurucz: The educational reform on the way of realization (Rev.: *László Vaskó)* 348
The series: „Up-to-date issues of pedagogy abroad" (Rev.: *Mrs. L. Illés)* 351
Lajos Kiss — Tihamér Kiss (editors): Scientific Papers of Teachers' Training Colleges, III. (Rev.: *Gábor Deák)* 355
Ferenc Jánossy: The trend of the economic development (Rev.: *Tamás Kozma)* 357
Books and periodicals received 360

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST

Magyar PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

1967/4

Pedagógiai KÖNYVTÁR

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának negyedéves folyóirata
LXVII. évfolyam — Új folyam, VII. kötet, 4. szám

A szerkesztő bizottság tagjai:

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

Főszerkesztő

NAGY SÁNDOR

TARTALOM

Bodó László: A korszerű műveltség és a honvédelmi nevelés 361

Timár János: Oktatásgazdaságtan 368

Nagy Istvánné: Tanulási mód begyakorlása munkalappal 388
Ligetiné Verebély Anna: Egy képzőművészeti vizsgálat tanulságai 400

Szathmáry Lajos: A tanárképzés módszerének időszerű kérdései 414
Almásy György: Pedagógiai önállóság és nevelőképzés 424

Varsányi László: A dolgozók általános iskoláját végző hallgatók tanulását motiváló legfontosabb tényezők, II 434

Kelényi Ferenc: Péterfy Sándor és a magyar nőnevelés 455

SZEMLE

Közérdekű levél 467
A finn közoktatási rendszer változóban *(Kyöstiö, O. K.)* 467
Orosz nyelv- és irodalomtanárok nemzetközi szövetsége *(Kosaras István)* 470
Művelődésgazdaságtan a Szovjetunióban *(Arató Ferenc)* 473
Nagy Sándor: Didaktika (Ism. *Kiss Árpád)* 476
Paedagogica Historica (Ism. *Kiss Árpád)* 478
Roger Gal: Hol tart a pedagógia (Ism. *Nagy Sándor)* 478
N. K. Krupszkaja: Az iskolai önkormányzatról (Ism. *Mák Mihály)* 480
L. B. Itelszon: A középfokú szakoktatás metodikája *(M. Nádasi Mária)* 482
Kálmán György: A gyakorlati foglalkozások stb. (Ism. *M. Nádasi Mária)* 483
Barkóczy Ilona, Putnoky Jenő: Tanulás és motiváció (Ism. *Báthory Zoltán)* 484
Az UNESCO (Ism. *Báthory Zoltán)* 487
Az UNESCO hamburgi intézetének szemináriuma 489
International Review of Education (Ism. *Kozma Tamás)* 490

Az MTA Pedagógiai Bizottsága 490
Beküldött könyvek és folyóiratok 491

A Kiadvány előfizethető a POSTA KÖZPONTI HÍRLAPIRODÁNÁL, Budapest V., József nádor tér 1. és *bármely postahivatalban.* Csekkszámlaszám egyéni: 61.257, közületi 61.066. MNB egyszámlaszám: 8.

Előfizethető és példányonként megvásárolható az AKADÉMIAI KIADÓNÁL, Budapest V., Alkotmány utca 21. Telefon: 111—010. Csekkbefizetési számla: 05.915.111.46., MNB egyszámlaszám: 46. az AKADÉMIAI KÖNYVESBOLTBAN, Budapest V., Váci utca 22. Telefon: 185—612.

Előfizetési díj egy évre 36,— Ft

A KORSZERŰ MŰVELTSÉG ÉS A HONVÉDELMI NEVELÉS

Minden társadalom termelési, gazdasági viszonyaiból, politikai, jogi, filozófiai, vallási, esztétikai és erkölcsi eszméiből fakadóan állít a társadalom tagja elé meghatározott követelményeket. Az anyagi és a szellemi javak létrehozása és méginkább azok gyarapítása és továbbfejlesztése nagyon is konkrét műveltségigényeket támasztanak az emberrel szemben, aki maga teremti meg — az adott társadalom fejlődése objektív szükségleteinek megfelelően — a műveltség meghatározott szintjét, miközben a társadalom és a maga számára is jelentős anyagi és szellemi értékeket hoz létre, s miközben maga is megváltozik.

Amikor az ember a társadalom igényei szerint létrehozza és fejleszti műveltségét, egyben tájékozódik a műveltségnek a korábbi társadalmak által létrehozott produktumaiban, az ismeretekben, a készségekben és ezek felhasználási módjában. „Ez azonban csak egyik mérhető eredménye *a hosszú művelődési folyamatnak*, mely nagyrészt a társadalmi eredetű hatások átvételéből, a műveltség javaival való beható foglalkozásból, megértésből, az egyéni erőfeszítések sorát megkívánó értékelő állásfoglalásokból áll."[1] Ennek — és a főként a társadalom fejlődését szolgáló műveltségfejlesztésnek — eredményeként válik a személyiség sokoldalúan fogékonnyá, bontakozik ki az ember tartós érdeklődése, érzelmi életének gazdagsága és nyer megalapozást, majd válik határozott tulajdonsággá erkölcsisége. Mindezt a fokozódó felelősségérzet és fegyelmezettség kíséri a kapott műveltségjavak megőrzésének és továbbfejlesztésének folyamatában.

A szocialista társadalom is — éppen gazdasági, politikai, szellemi és erkölcsi fejlődésének objektív szükségletei alapján — konkrét igényeket állít velünk szemben. S miután a szocialista társadalom minőségileg különbözik minden eddigitől, s a gazdasági, politikai, szellemi és erkölcsi élet eddig nem tapasztalt ütemű fejlődését teszi lehetővé és egyben követeli is meg, ez a történelmi tény fokozott igényeket támaszt az emberrel szemben mind a műveltségi javak megőrzése, mind azok továbbfejlesztése tekintetében.

Követelményként állítja az emberrel szemben, hogy törekedjék mind mélyrehatóbban megismerni a környező valóságot, a természet és a társadalom életének és fejlődésének törvényszerűségeit. Az így szerzett tudományos ismeretekneк, vagyis az emberi műveltség felhalmozott eredményeinek a bázisán tesz szert az ember tudományos világnézetre és válik meggyőződésévé a dialektikus és történelmi materializmus, ez határozza meg tevékenységének következetességét, tudatosságát. Törekszik megismerni a modern természettudományos és techni-

[1] Kiss Árpád: Általános műveltség és iskola. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Szerk.: Kiss Árpád. Akadémiai Kiadó, Bp. 1958. 103—104. l.

kai fejlődés eredményeit és fejleszti készségét e vívmányok gyakorlati alkalmazásában. Sokoldalú műveltségét környezete, közössége, a szocialista társadalom érdekében gyümölcsözteti úgy, hogy természeti és társadalmi környezete — munkája, alkotó tevékenysége, magatartása eredményeként — mind a közösség, mind a maga számára széppé, élvezetessé, esztétikai élmények forrásává váljék. Hiszen csak így lesz képes felismerni, élvezni, értékelni a munkájában, életében, környezetében és a művészetekben megnyilvánuló szépet; s csak így lesz képes arra, hogy új és új célokat tudjon kitűzni maga és társadalmi környezete elé.[2]

Korunkban, a szocialista társadalomban — a szakadatlan tudományos-technikai forradalom következtében — a műveltség tartalma szükségszerűen változik. Ahhoz, hogy az ember életének tudatos irányítójává, szervezőjévé váljék, nem elégséges csak az anyagi világ fejlődésének törvényszerűségeit ismernie, azokat éppen a mindennapok gyakorlatában kell realizálnia. A ma emberének műveltségállománya nem korlátozódhat a történelem, az irodalom tudományos ismereteire, a klasszikus nyelvekben való jártasságokra, készségekre, amelyek még a néhány évtizeddel ezelőtti műveltségeszménynek a *sine qua non*-jai voltak.

A korszerű műveltség tartalmát az alábbiak szerint lehet körvonalazni:

Tudományos ismeretek a világról és az emberről. Ebbe a fogalmi körbe nemcsak a társadalmat alkotó és formáló társadalomtudományi ismereteket kell sorolnunk, hanem azokat a természettudományos ismereteket is, amelyek szabályozzák, meghatározzák az ember viszonyát a természethez, s amely viszony aktív, cselekvő viszonyt jelent. Eme ismeretek nélkül nem tudná az ember pl. átalakítani a földrajzi tájat, szolgálatába állítani a természet erőit, megismerni a végtelen világegyetemet. Az elsajátított ismeretek cselekvő alkalmazásai egyúttal az ember erkölcsi erőinek próbái is.

A modern társadalom természetéből következően igényel az embertől *technikai és technológiai ismereteket.* Ezeknek az ismereteknek az elsajátítása és alkalmazása sem csupán a társadalom anyagi javainak a gyarapítását eredményezi. Ezek az ismeretek is hozzájárulnak az ember erkölcsiségének a formálásához, hiszen ennek eredményeként válik modern munkaeszközeinek urává, s ezen keresztül tudja az ember lemérni társadalmi értékét, hasznosságát, amely viszont társadalmi aktivitására hat pozitívan.

A társadalom fejlődése érdekében kifejtett emberi erőfeszítések — a cselekvést mozgató, motiváló érzelmek szűrőjén keresztül — alkotásokban, művészi alkotásokban is kifejezést nyernek. Ez indokolja a korszerű műveltség tartalmán belül *az embernek a művészetekbe való bevezetését is*, amely főként az érzelmi élet gazdagodását alapozza meg, s a társadalmi közösségtudatot bontakoztatja ki, szilárdítja meg.

A felsorolás nem értékbeli sorrendet jelent. Kifejezni kívánja, hogy korunkban az tekinthető műveltnek, aki a természettudományokat ismeri, a technikát érti és alkalmazni is tudja, a termelőmunkában járatos, és a humán műveltség valóban szükséges elemeit is ismeri.

A műveltségnek nem csak az anyagi és a szellemi javak létrehozásában van nagy szerepe, hanem a létrehozott értékek megőrzésében, védelmében is. Ez olyan ismereteket, erkölcsi adottságokat, érzelmi beállítottságot, testi-fizikai

[2] A szocialista társadalomnak az emberrel szemben támasztott igényeit és követelményeit részletesen taglalja *A középiskolai tanulók tervszerű nevelésének programja* (Bp., Tankönyvkiadó, 1965.).

felkészültséget igényel, amelyek alkalmassá és képessé teszik az embert létrehozott értékeinek védelmére, *s amely értékek megtestesítője a haza.*

A haza védelmében is meghatározó jelentőségű a korszerű műveltség. Ismeretes, hogy a ma hadseregét a magasfokú technikai eszközök felhasználása jellemzi. Tudjuk azt is, hogy a haditechnika eszközei gyorsabb ütemben fejlődnek, mint a népgazdasági ágakban alkalmazott technikai eszközök. Ez megköveteli, hogy a korszerű haditechnikát kezelő katona megfelelő általános műveltséggel, ezen belül korszerű technikai műveltséggel rendelkezzék.

Helytelen lenne viszont valamiféle egyoldalú technikai műveltség feltételezése, hiszen a honvédelmi készségen nemcsak a kiképzés alatt levő katonaság technikai felkészültségét, az adott haditechnika alkalmazásának elsajátított fokát, mértékét értjük, hanem az embernek a szocialista hazához való viszonyát, szocialista tudatából fakadó erkölcsi-politikai rátermettségét, elszántságát szocialista értékeink, a nemzeti függetlenség, a szabadság védelmére. A haza védelmének tehát döntő tényezője a szocialista ember.

A szocialista hazafiságra nevelés egyben ifjúságunknak a haza védelmére való előkészítése is. A honvédelmi nevelés azonban — a szocialista hazafiságra nevelés szerves egységében — magában foglalja a szocialista humanizmusra, az igazság szeretetére, a munkához való szocialista viszonyra, a munka becsületére, a szocialista fegyelemre nevelés, a marxi-lenini világnézet megalapozása, szilárdítása, az értelmi erők fejlesztése, a kívánt fizikai adottságok kimunkálása feladatait is.

Az iskolának tehát jelentős szerepet kell vállalnia a honvédelmi nevelésben, hiszen a polgári életben megkövetelt erkölcsi normák alkalmassá teszik tanítványainkat a haza védelmére, a honvédelmi feladatok ellátására is. A honvédelemben ma már a szellemi, az erkölcsi, a fizikai erőkifejtésre egyaránt szükség van. Amikor maradéktalan munkavégzésre, helytállásra, szorgalomra, kitartásra, szívósságra, bátorságra, barátságra, bajtársiasságra, maximális erőkifejtésre neveljük ifjúságunkat, ugyanakkor ezekkel a képességekkel, tulajdonságokkal a honvédelmi kötelezettségek ellátására is képessé tesszük őket. A szocialista hazafiság érzelmei által motivált honvédelmi kötelezettség belátása, vállalása a személyiség szerves tartozéka, helytelen lenne azt kiragadni a nevelés komplex feladataiból. *Az állampolgári erények és a katonai erények nevelési elveinkben és gyakorlatunkban nem választhatók el egymástól.*

A korszerű műveltségnek a társadalmi igényekből fakadó hányadát az ember lehetőségei, képességei és teljesítménye szerint ezek arányában sajátítja el. Ebben a folyamatban az iskolának, ha nem is kizárólagos, de alapvető feladatai vannak.

A középiskolai tantárgyak igen alkalmasak arra, hogy a honvédelmi készség igényelte ismeretek birtokába juttassa tanulóinkat. Ezek az ismeretek elengedhetetlenek a tudatos erkölcsi tevékenység, a belátás és a meggyőződés kialakításában. Ugyanakkor a tantárgyak jelentős szerepet töltenek be az erkölcsi érzelmek (pl. a dolgozó nép iránti szeretet, munkája eredményeinek megbecsülése, a szocializmus ellenségeinek gyűlölete stb.) gazdagításában is. Ezen érzelmek nélkül nem alakulhat ki erkölcsi meggyőződés.

Az *irodalomtanítás*[3] — a népköltészetben s egészében a szépirodalmi művekben kifejezésre jutó hazaszeretet szemléletes voltánál, érzelmi, esztétikai

[3] A tantárgyakra vonatkozó utalásokat vö. a *Köznevelés* 1966. november 4-i számában megjelent módszertani útmutató (Ifjúságunk szocialista hazafiságra nevelése és a honvédelmi nevelés) III. fejezetében leírtakkal. — *Köznevelés*, XXII. évf. 21. szám. 807—809. lapok.

hatásánál fogva — különösen hatékony eszköze annak, hogy a nevelő a tanulókban meggyökereztesse a szülőföld, a haza, a nép iránti szeretetet, hogy mélyítse bennük népünk haladó, osztályharcos, forradalmi múltjából és szocialista jelenünk eredményeiből táplálkozó nemzeti büszkeséget, a munkásosztály, a dolgozó nép, a párt iránti szeretetet, a szocialista országok népeinek megbecsülését, a proletár nemzetköziség érzését, eszméjét, a haladás, a szocializmus, az emberiség ellenségeinek gyűlöletét; s hogy mindezzel harcos honvédelemre neveljen.

A tananyagban középponti szerep jut azoknak a szépirodalmi alkotásoknak, amelyekből plasztikusan bontakozik ki nagy íróink, költőink hazaszeretete, aktív helytállása a társadalmi fejlődésért folyó harcban. Az emóciók erejével válik világossá tanítványaink előtt, hogy nagy íróink, költőink hazaszeretetében a más népek megbecsülése is helyet kapott. Bemutatásukkal, műveik elemzésével harcolhatnak a nacionalizmus még meglevő maradványai és a nemzeti értékeinket lebecsülő kozmopolita szemlélet ellen.

Mivel a középiskola II—IV. osztályainak tananyaga történeti felépítésű, bőséges alkalom nyílik annak bemutatására is, hogy a hazafiság tartalma történelmi koronként változó, de minden korban közös vonása: elszakíthatatlan a nép szeretetétől, más népek megbecsülésétől, az egyetemes emberi haladástól. Az újabb kori és a szovjet irodalmi művek elemzése során mélyíthetjük el a munkához, a szocialista társadalomhoz, a szovjet néphez, a kommunista pártokhoz, a nemzetközi munkásosztályhoz való aktív érzelmi és cselekvő viszonyt. A hazafiságra, a haza védelmére nevelés kitűnő eszközei a filmesztétikai ismeretek kapcsán bemutatott filmek (Emberi sors, Ballada a katonáról, A tizedes meg a többiek, a Húsz óra stb.) erkölcsi mondanivalójának megvitatása s a magatartásra levonható következtetések tudatosítása.

A *történelem* mint tantárgy a marxista-leninista történelemszemlélet kialakítása révén nevel a honvédelmi kötelezettség vállalására, amikor bizonyítja a társadalom fejlődésének törvényszerűségeit, a termelőmunkának a társadalom fejlődésére gyakorolt hatását, a néptömegek történelemformáló szerepét, a munkásosztály és a forradalmak történelemformáló jelentőségét, a szocialista-kommunista társadalom törvényszerű bekövetkeztét.

A történelemórákon a tanulók végigkísérik az emberiség és hazánk fejlődését, miközben maguk is átélik azt. Munkánk eredményeként tanítványaink szívvel-lélekkel a haladó erők oldalára állnak, s kialakul bennük az igaz hazaszeretet érzése. A szocialista hazaszeretetet tölti meg tartalommal, amikor a szocializmus építésében való részvételre, hazánk védelmében való helytállásra nevel; amikor bizonyítja, hogy történelmünk során először népi demokráciánkban teljesen egységes az ország vezető erejének és a népnek minden érdeke; amikor bizonyítja, hogy hazánk élén először áll olyan vezetőerő, amely felemelkedésünk nemzeti programját biztosította, és hazánkat a baráti népek koszorújába vonva rakta le nemzeti felemelkedésünk fundamentumát.

A tanulók internacionalista érzelmeit mélyíti el a Szovjetunió félévszázados küzdelmének, heroikus erőfeszítéseinek, hazánk felszabadításában, a szocializmus építésében való részességének bemutatásával; amikor tisztázza a nemzet és a szocializmust építő népek, a haladó emberiség viszonyát.

A háborúk igazságos és igazságtalan jellegének elemzésével a történelem nemcsak azt bizonyítja, hogy korunkban adottak a háború elkerülhetőségének feltételei, de katonai eszményeket is állít tanítványaink elé. Szamuely Tibor, Stromfeld Aurél, Landler Jenő, Zalka Máté bemutatásával igazolja, hogy a szocialista hazafiság és nemzetköziség oszthatatlan erkölcsi tulajdonság; az

ellenállási mozgalom, az ellenforradalom polgári és katonai mártírjainak példájával eszmei szilárdságra, helytállásra nevel.

A történelem *tanításának* kiemelt feladata, hogy *a nacionalizmus, a sovinizmus* egyik legveszélyesebb mai megjelenési formája — a terület, a határok kérdése — *ellen vegye fel az eszmei harcot.* Világítsa meg azokat az okokat, amelyek a mai határok kialakulásához vezettek. Mutassa be a szocialista országok egymáshoz való viszonyának tartalmát és perspektíváit. Az irodalommal és a földrajzzal együttesen ismertesse meg a tanulókkal a szomszédos szocialista országok népeinek életét, tevékenységét, kultúráját. Késztesse a tanár magát és tanítványait azon történelmi tanulság levonására, hogy a Duna-völgyi országokban a nacionalista, a soviniszta, az irredenta elvakultság, a területi követelések, a gazdasági és a politikai ellentétek mesterséges és szándékos felszítása nemegyszer tette már ez országokat és népeket rossz szándékú politikai erők tragikus játékszerévé.

Az *idegen nyelvek* tanulása teszi világossá és félreérthetetlenné az elsajátítandó műveltséganyag internacionalista jellegét, és segíti hatékonyan különösen a szocialista közösségtudat kibontakoztatását, szilárdítását. Az *orosz nyelv* tanulása szolgálja a kommunizmust építő szovjet nép hazájának, múltjának, mai életének, kultúrájának az élményszerű megismerését, s mélyíti el a tanulókban a Szovjetunió iránti őszinte barátság érzését. Hozzájárul a kommunista emberre jellemző erkölcsi tulajdonságok, hangsúlyosan a szocialista hazaszeretet és az internacionalizmus érzésének gazdagításához. Az orosz nyelv — mint minden idegen nyelv — megismerése, elsajátítása hazai műveltségjavaink, értékeink megbecsülésére nevel, és serkenti a továbbfejlesztésre irányuló elhatározást.

A művészeti tantárgyak közül *a zenei nevelés* tankönyveinek szemelvényanyaga bőséges lehetőséget nyújt a zene nyelvén megnyilvánuló hazafias érzelmek elmélyítésére. Biztosítja a közös megmozdulások alkalmaival (építőtábor, kirándulás, politikai akciók stb.) *a közös éneklés* érzelemgazdag élményeit. A *rajz* a reális és az aktív látás, az ábrázolóképesség, a konstruáló készség, a magyarázó és a műszaki jellegű rajzok olvasásának készségével járul hozzá a hazafias tevékenység alapozásához. Az otthon, a környező táj, a szülőföld, a szocialista haza, a hazai tájat benépesítő ember munkája és művészeti alkotásai (a forradalom, a béke, a béke védője: a katona, a történelmi sorsfordulókat szimbolizáló alkotások, a világ népeinek harca s az ezt vezető történelmi személyiségek *műalkotásokban* foglalt tettei, tényei) mind-mind lehetőségei a szocialista hazafiság érzelmi gazdagításának.

A gazdasági és politikai *földrajz* tanítása során különös jelentősége van a szocialista országok gazdasági együttműködése kérdései elemző, bizonyító erővel ható feldolgozásának, amely elvezeti a tanulókat a termelőerők internacionalizálódása történelmi szükségszerűségének felismeréséhez, megértéséhez. Jelentősek továbbá azok az alapok, amelyeket a térképismeretben, térképolvasásban, a természeti földrajzi objektumok, jelenségek, folyamatok megismertetése során, a légköri viszonyok, a vízföldrajzi viszonyok tanulmányozásával biztosít a földrajz.

A *természettudományok* tanítása során tárgyilagos képet alakíthatunk ki a tanulókban a tudományos, technikai kutatások hazai, a szocialista és a nem szocialista országokban elért eredményeiről, a tudományos és a technikai együttműködés kölcsönös hasznáról. A tanár összehasonlíttathatja a tanulókkal a más történelmi körülmények és feltételek között élő kapitalista országok tudományos és technikai eredményeit a mi és a szocialista országok vívmányaival.

Az ismeretszerzés ilyen módszerével kerülhető el, hogy a tanulók túlértékeljék pl. tudományos és technikai felkészültségünket, vagy hogy lebecsüljék azokat, s ennek eredményeként túlbecsüljék a kapitalista országok tudományos, technikai eredményeit. Ez utóbbi szemlélet az alapja a nacionalista, a defetista, a nihilista, a perspektívátlan — a szocializmus jövőjével, a háború és a béke kérdéseivel stb. kapcsolatos — megnyilvánulásoknak, magatartásnak.

A *biológia* mint tantárgy sajátos szerepét a hazafias és a honvédelmi nevelésben a következőkben lehet meghatározni: ismertesse meg a tanulókkal hazánk élő természetének szépségeit, szerettesse meg velük és serkentsen a védelemre; tudatosítsa a biológiai ismeretek és a szocialista nagyüzemi termelés sokrétű kapcsolatait; alakítson ki olyan élettani és egészségtani készségeket, amelyek alkalmazhatók mind a békés, mind a háborús körülmények között. Az emberélettani ismeretek elengedhetetlenek az egészség megőrzéséhez, a környezethez való alkalmazkodáshoz, a megelőző és a védekező képesség fejlesztéséhez, az elsősegélynyújtáshoz, az ionizáló sugarak élettani hatásának megértéséhez. Ugyanilyen jelentőséggel bírnak a mikrobiológiai ismeretek is. A hazafias, honvédelmi nevelésben az egészségügyi ismeretek mindkét nembeli ifjúság, hangsúlyosan a *lánytanulók* számára is fontosak. A biológia a patriotizmus és az internacionalizmus érzését a hazai és a külföldi tudósok munkásságának bemutatásával is elmélyítheti.

A honvédelem magasfokú technikai igénye indokolja a *matematika* fontosságát. A természettudományok és a technika a matematika eszközeivel fejezik ki igen sok állításukat a legegzaktabb formában. De a matematika az alapja a természettudományokban igen sokfajta jelenség egzakt megfogalmazásának, és így közvetve megértésének is. A matematika — mint az automatizálás alapja — már önmagában is jelentős helyet kap a korszerű technikai szemlélet formálásában, hiszen pl. a lőelemek számítása, az utasításközlés nagy mértékben automatikusan történik. A honvédelem szempontjából a matematikai-természettudományi felkészültség nemcsak a honvédelemre való közvetlen kiképzésben fontos, hanem a társadalom termelőmunkájában való részvétel tekintetében is. Hiszen a honvédelem technikai bázisát az ipar teremti meg.

A *fizikatanításban* igen kiterjedtek a honvédelmi nevelés lehetőségei. Az elméleti megalapozás, az alapvető mérésekben, a mérőeszközök kezelésében való jártasság nélkülözhetetlen feltétele pl. a korszerű hírközlő eszközök működése megértésének, felhasználásának, a rádióhullámok alkalmazása megértésének a tárgyak felderítésében. Különös jelentőséggel bír ma az atomfizika és a csillagászat, ezen belül az atomfizikai kutatások eredményeinek békés és katonai célokra történő felhasználása, a világűrkutatásban elért eredmények ismerete. Az ismeretek elmélyítésének eszközei a tanulói kísérletek és a szakköri tevékenység.

A fizika és *a kémia* együttesen alapozzák meg a korunkban oly fontos atomfizikai kutatások megértését. A kémia megtanít az egyes vegyianyagok tulajdonságainak ismeretére, azok célszerű gyakorlati felhasználására, ugyanakkor káros hatásaik ellen való védekezés módjára. De ezen keresztül tanulják meg a tanulók gyűlölni az imperialista nagyhatalmak bűnös vegyi háborúját. Az internacionalizmus elmélyítését szolgálja a tantárgy a szocialista országok közötti tudományos és ipari kutatások, a sokoldalú együttműködés bemutatásával.

A *világnézetünk alapjai* tantárgy a társadalom- és a természettudományos tárgyak ismeretanyagának a világnézetre irányuló rendszerezésével azokat az általánosítás magasabb fokán összegezi és alkalmazza korunk fő kérdéseire.

Mindezek révén a tanulók tisztázzák jogaikat, kötelességeiket, gyakorolják tetteik erkölcsi megítélését. Összegezik *a párt szerepét társadalmi fejlődésünkben, elmélyítik a korunk fő politikai*, gazdasági kérdéseihez tartozó ismereteket. A tanár a vita vezetésének okosan érvelő, változatos módszereivel szoktassa a tanulókat arra, hogy tanulmányaik alapján tájékozódni tudjanak a politikai, világnézeti, erkölcsi kérdésekben, hogy helyesen tudják megítélni a politikai nézetek, eszmék helyességét, helytelenségét. Mindezek igen lényegesek az iskola politikus légkörének kialakításában, melynek következtében a tanuló állandóbb vagy változó környezetében is képes aktív politikus szerepet betölteni.

*

Az iskola tehát biztosítja a korszerű általános műveltség elsajátításának a lehetőségét. Az ismeretszerzés tervszerű útja a nevelés tudatosságának kohéziójában eredményezheti, hogy az értelem sok irányban váljon fogékonnyá, hogy kibontakozzon a tartós érdeklődés, gazdagodjon az érzelmi élet, hogy a mindennapok próbáját kiállja az erkölcsiség, hogy kialakuljon a felelősségérzet a műveltségjavak megőrzéséért és továbbfejlesztéséért. Létrehozott és megszületendő értékeink megtestesítője és indítéka a haza. Az oktató-nevelő munka tudatossága eredményezheti, hogy ifjúságunk alkalmassá váljon a meglevő, a létrehozott értékek védelmére, a haza odaadó szolgálatára.

Bodó László

Ласло Бодо

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ

Автор коротко указывает на те требования, которые выдвигает наше время, и в особенности социалистическое общество перед каждым человеком.

В содержании современного образования он подчеркивает научные знания о мире и о человеке, технические и технологические знания, введение в искусство, сознательную нравственность. Он обращает внимание на то, что современное образование и в военном воспитании имеет решающее значение: не только в связи с развитой и все совершенствующейся военной техникой, но и в интересах достижения той цели, чтобы каждый гражданин был готов и к защите нашей созидающей и развивающей культуру родины.

Вторая часть статьи занимается вопросом, каким образом может содействовать школа в рамках преподавания отдельных предметов эффективности патриотического и военного воспитания.

László Bodó

UP-TO-DATE CIVILIZATION AND HOME-DEFENSE EDUCATION

The author refers in short to the demands raised by our age and, especially, by our socialist society on everyone. Within the scope of up-to-date civilization he emphasizes scientific information on the world and on man, technical and technological knowledge, the introduction into arts, as well as conscious moral sense. Up-to-date civilization is of crucial importance also regarding the education of home-defense. The reason for this is that military technique has reached a stage of high development, and is being steadily improved, further that each of the citizens has to be ready to defend his country, the land creating and developing his culture. In the second part of the paper the author discusses how schools may contribute, when instructing their subjects, to the efficiency of the education for home-defense.

TIMÁR JÁNOS

OKTATÁSGAZDASÁGTAN*

Az emberi társadalom fejlődésének alapja a munka. A munkával együtt alakult ki és fejlődött a nevelés. A fiatal nemzedékek ennek segítségével sajátították el a társadalmi léthez — és a munkához — szükséges ismereteket, készségeket és képességeket.

Az emberi történelem kezdeti szakaszában a nevelés a gyermekek közvetlen tapasztalása, a felnőttek utánzása és a felnőtteknek történő engedelmeskedés útján valósult meg. A termelőerők fejlődésével azonban az ismeretek, készségek, képességek egész rendszere alakult ki, vált szükségessé. Ennek elsajátítása már nem volt többé lehetséges csupán a tapasztalatok átörökítése útján. A nevelés és képzés egyre inkább tervszerűen végrehajtott, módszeres oktatómunkát igényelt. *Az ifjú nemzedékek társadalmi munkára való felkészítése — a termelőerők fejlődésével, a munkamegosztás szélesedésével — személyek, intézmények, illetve pedagógusok, iskolák elkülönülő funkciójává vált.*

Minél fejlettebbé váltak a termelőerők, minél hatalmasabb lett a nemzedékek által felhalmozott tudás és tapasztalat, annál jobban megnőtt az emberi társadalom életében az oktatás jelentősége. A nagyüzemi, gépi termelés fejlődésével összefüggésben alakult ki a *népoktatás*, a modern iskolarendszer. Az oktatási intézmények széleskörűen differenciálódtak, specializálódtak és az emberi társadalom egyre nagyobb *részére* terjesztették ki növekvő időtartamú tevékenységüket.

A társadalmi-gazdasági haladás és a nevelés (oktatás) közötti összefüggés és kölcsönhatás tudatos felismerése és elméleti meghatározása a XVIII—XIX. századra, az ipari forradalom korszakára esik. A közgazdaságtudomány, a marxista politikai gazdaságtan is ebben az időszakban fogalmazta meg a nevelés történelmi szerepét és jelentőségét a munkaerő képzésében, a nemzedékek által felhalmozott tudás és tapasztalat átörökítésében és ezzel az új nemzedékeknek a társadalmi munka számára történő előkészítésében. Hangsúlyozta, hogy a nevelés célját, jellegét és tartalmát nemcsak a társadalmi viszonyok, az osztályviszo-

* Az utóbbi egy-két évben egyre szélesebb körű érdeklődés nyilvánult meg a nevelésügy közgazdaságtani problémái iránt. Az ezzel foglalkozó új tudományág, az oktatásgazdaságtan első összefoglalóját Magyarországon e cikk szerzője publikálta a Közgazdasági Szemle 1965. szeptemberi számában. A növekvő érdeklődésre tekintettel a szerkesztő bizottság indokoltnak látta, hogy a Közgazdasági Szemlében megjelent tanulmányt, amely a pedagógusok számára esetleg kevésbé hozzáférhető, e folyóirat hasábjain is közzé tegye. A szerző egyes vonatkozásokban kiegészítette korábbi publikációját. A szerkesztő bizottság helyesnek tartaná, ha az új tudományág elnevezésében is kifejezésre jutna az a tény, hogy az egész köznevelés vagy művelődésügy gazdasági oldaláról van szó (nemcsak az oktatásáról). A *művelődésgazdaságtan* megjelölés például jobban megfelelne.

nyok, hanem a termelőerők színvonala is meghatározza. A politikai gazdaságtan arra is rámutatott, hogy az oktatás és képzés munkaráfordítást igényel, amelynek költségei növelik a munkaerő értékét. E körülményt mind a munkaerő oktatásánál, mind a termelésben kellően figyelembe kell venni.

Az ipari forradalom korszakában alakultak ki a neveléstudomány területén az első elméletek az iskolai oktatás és a „munkaoktatás" összekapcsolásáról. Ekkor szerveződtek meg az első „munkaiskolák".

Mindezek a kezdeti felismerések évtizedek során át kellő alapot adtak a pedagógiai tudomány legjobb művelői számára, hogy helyesen határozzák meg az oktatás fejlesztésének feladatait és követelményeit, az egyes iskolatípusok képzési célját, tartalmát és így az oktatás megfelelően eleget tegyen a munkaerő képzettsége iránti, viszonylag lassan növekvő társadalmi igényeknek. Ebben a fejlődési periódusban, amely közel a II. világháborúig tartott, a bevezetőben említett elvi tételek szinte feledésbe mentek. A gazdasági vezetőknek és a közgazdaságtudomány művelőinek figyelme jóformán csak a termelés szférájára terjedt ki. A neveléstudomány művelői előtt pedig úgy tűnt, hogy az oktatásügy fejlesztésének minden problémájára — beleértve az iskolarendszer fejlesztésének mértékét, ütemét, szerkezetét — a pedagógia képes megfelelő választ adni.

Az elmúlt két-három évtized alatt lényeges változások történtek. A tudomány és a technika fejlődésének új irányai megváltoztatták a termelőerők fejlődésének jellegét, ütemét. A kapitalista fejlődés kezdetén — a modern nagyüzemi termelés kialakulásának kezdeti korszakában — a tőkefelhalmozás és a munkaerő koncentrálása volt a döntő. A munkaerő rendszeres képzésének jelentősége alárendelt volt. Évszázados fokozatos fejlődés után a legutóbbi évtizedekben a helyzet alapvetően módosult. A fejlődés hajtóereje, a termelékenység legfőbb emelője közvetlenül a tudomány lett, így a szellemi erők koncentrálása a fejlődés fő feltételévé, alapjává vált.

Az angol „gyárosok kiáltványa"[1] száz évvel ezelőtt hangoztatta, hogy a „dolgozók . . . az *a szellemi és iskolázott erő, amelyet egy nemzedék alatt nem lehet pótolni;* a többi gépi berendezést viszont, amelyen dolgoznak, 12 hónap alatt nagyrészt előnyösen lehetne újra beszerezni és tökéletesíteni". Azóta száz év tapasztalatai bizonyítják, hogy ha természeti csapások, válságok, háborúk egy ország vagyonának, termelő berendezéseinek bármilyen nagy részét is elpusztítják, de az ország népessége, munkaereje megmarad, úgy a munkaerő *képességének határáig* gyors ütemben, szinte néhány év alatt pótolhatók a veszteségek és elérhető a korábbi fejlődési szint. Ezt követően azonban a termelés növekedésének üteme megközelítően a korábbi szintre áll vissza, mivel a további előrehaladást most már nagymértékben a rendelkezésre álló munkaerő mennyisége, műveltsége és képzettsége, az ezek által determinált potenciális munkaképesség szabja meg.[2]

A fejlettség mai, magasabb fokán a szellemi erőforrások növelése és koncentrált felhasználása fő kérdéssé válik, A népesség műveltsége, szakképzettsége a társadalmi-gazdasági fejlődés egyik szűk keresztmetszete lett. Ugrásszerűen nőtt a társadalom igénye a népesség műveltségével, szakmai képzettségével szemben, ami

[1] Részlet a Times 1863. március 24-i számában közzétett levélből. Idézi MARX: A tőke I. kötet, Szikra, 1948. 620. old. (Kiemelés tőlem *T. J.*)

[2] Ezeknek az összefüggéseknek elemzését és igazolását adja JÁNOSSY FERENC: A gazdasági fejlődés trendvonala és a helyreállítási periódusok című könyve. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 1966.

közvetlenül meggyorsította az iskolarendszer fejlődését. A kötelező iskoláztatás korhatára a fejlettebb országokban ma már túlhaladta a 14—16. életévet. A középiskolai oktatás kiszélesedett, különösképpen a középiskolai szakmai oktatás rendszere fejlődött. A felsőoktatásban különösen gyors növekedés volt tapasztalható.

Egy évszázaddal ezelőtt még némi joggal lehetett mondani, hogy a tömegek tudásának és tapasztalatának felhalmozása „minden tőke nélkül"[3] megy végbe. Azóta azonban az oktatás, amely a „tudás és tapasztalat" átadásában, a munkaerő képzésében a főszerepet játssza, egyre növekvő költségeket kíván. Az 1950-es évek elejétől kezdve az oktatásra fordított kiadások gyorsan, ugrásszerűen emelkedtek.

Az 1930-as években a legtöbb ország még nemzeti jövedelmének alig 1,5—2,5%-át költötte oktatásra. Az 1950-es évektől kezdve azonban hirtelen 4—5%-ra, sőt számos országban 6—7%-ra ugrott a nemzeti jövedelemből az oktatásra fordított költségek aránya. Magyarország jelenlegi nemzeti jövedelmének mintegy 7%-át költi az oktatásra.

A költségek növekedésének *közvetlen* tényezői sokfélék, összetettek. A legjelentősebb ok, hogy emelkedett az oktatásba bevont fiatalok száma, és nőtt az oktatás időtartama. Lényeges költségkihatással jár az oktatási struktúra módosulása. A fiatalok egyre nagyobb aránya vesz részt a közép- és felsőfokú oktatásban, ezen belül a műszaki és természettudományos szakképzésben. Ezekben az oktatási intézményekben az egy tanulóra jutó költségek az alapfokú általános képzés költségeinek többszörösét jelentik. Szükségszerűen bővül az iskola által a fiataloknak nyújtott szolgáltatások köre: a kollégiumi hálózat, az iskolai közétkeztetés, a szociális és tanulmányi segélyek stb. rendszere. A társadalom az oktatási költségek egyre nagyobb részét vállalja át a családtól, az egyéntől. Nem kevésbé jelentős költségnövekedéssel jár az oktatás színvonalának emelése, ennek érdekében az osztályok átlagos számának és a nevelők óraszámának csökkenése, új, költséges technikai eszközök alkalmazása az oktatásban.

Mindezek a tényezők azonban nemcsak az oktatás *folyamatos ráfordításait* növelik. Gazdasági kihatásuk más vonatkozásban is jelentős. Az oktatás fejlesztéséhez új iskolákat kell építeni, ami nagy beruházásokkal jár. A közép- és felsőoktatás kiterjesztése *jelentős számú munkaerőt von el* átmenetileg más társadalmi tevékenységi köröktől. A munkábalépés időpontja kitolódik. Fiatalok, akik életkoruk, fizikai- és szellemi érettségük alapján egy korábbi időszakban megfeleltek volna számos munkakör igényeinek, a ma megnövekedett követelményeit csak úgy elégíthetik ki, ha tovább tanulnak. Becsléseink szerint Magyarországon a fiatal nemzedékek munkábalépésének átlagos életéve 15—20 évvel ezelőtt még alig haladta meg a 15. évet, jelenleg ez a korhatár már meghaladja a 17. életévet.

A fejlettebb országokban másfél-kétszer annyi munkaképes korú fiatal tanul ma, mint 10—15 évvel ezelőtt. Magyarországon a 14. éven felüli tanulók száma csak a legutóbbi 5 év alatt 380 ezer főről közel 600 ezer főre emelkedett. E fiatalok a tanulás társadalmilag egyébként szükséges folyamata alatt a nemzeti jövedelem termelése helyett nemzeti jövedelmet fogyasztanak. Az ebből eredő „*társadalmi költség*" megközelíti az oktatásra közvetlenül fordított folyó kiadások teljes összegét.

[3] Hodgskin: Labour defended against the claims of capital. London, 1825. 13. old. Idézi Marx m. f. 619. old.

Az oktatásnak a népgazdaság szükségleteivel összehangolt, tervszerű fejlesztése esetén mindezek a kiadások nem feleslegesek, hanem *éppen a társadalom jövőbeni gyorsabb fejlődésének feltételei, és az idők során bőségesen megtérülnek. Megengedhetetlen azonban, hogy e területen is ne érvényesítsük a hatékonyság, a gazdaságosság követelményeit.*

Hiba volna azonban a társadalmi-gazdasági fejlődés és az oktatás közötti kapcsolatokat az oktatási költségek gazdaságos és hatékony felhasználásának problémájára korlátozni, hiszen az oktatási rendszer — és így az oktatási költségek is — végső soron a társadalmi-gazdasági haladástól, ezen belül a tudomány és technika színvonalától függően és azzal kölcsönhatásban fejlődnek, ezek viszont az oktatás színvonalától is függnek. Gazdaság és oktatás között tehát szoros a kölcsönös összefüggés, a kölcsönhatás. Ez az oktatásgazdaságtan alapja és kiindulópontja.

A Kommunista Kiáltvány több mint száz évvel ezelőtt beszélt arról, hogy a társadalom „az iskola révén történő közvetlen, vagy *közvetett* beavatkozással"[4] megszabja a nevelést. MARX pedig a fejlődés perspektívájaként szögezte le: „. . . a nagyipar . . . életkérdéssé teszi, hogy a *munkák változását s ezért a munkás lehető legnagyobb sokoldalúságát* általános társadalmi törvénynek ismerjük el és a viszonyokat úgy idomítsák, hogy e törvény normális módon megvalósulhasson." A nagyüzemi termelésben olyan munkásokra van szükség, akik „a rész-egyént" „totálisan fejlett egyénnel" pótolják. „Ennek az átalakulási folyamatnak a *nagyipar alapján természetes módon kifejlődött egyik mozzanata* a politechnikai oktatás és a mezőgazdasági szakiskolák létrejötte, a másik az „écoles d'enseignement professionel" (szakiskolák) létrejötte".[5] Ezek az általános összefüggések — amelyek a közgazdaságtudomány és a pedagógia legnagyobb korabeli művelőinél azonos irányba mutattak, ma a kor követelményeinek megfelelő megvilágításban — *új értelmet és jelentőséget* nyernek.

A nevelésnek megvan a maga általános feladata az értelmi, az erkölcsi, az esztétikai, valamint a testi nevelés területein, amely feladat a társadalmi viszonyoknak és a társadalmi-gazdasági fejlettségnek megfelelően maga is állandóan változik. A termelőerők, különösen a tudomány és technika mai gyors fejlődése mellett, *megnőttek a szakmai képzés feladatai.* A képzési célok, ebből eredően a tartalom és a módszerek is csak a társadalom, a gazdaság konkrét tanulmányozása alapján állapíthatók meg helyesen. Az oktatásszervezés és a didaktikai kutatás korszerű eszközei között ma már megtalálhatjuk az oktatás céljait szolgáló speciális „pályatükröket" is. Ennek a szükségszerű irányzatnak természetszerű következménye, *hogy az egyes, sajátságos szakképzési célokat szolgáló oktatási intézmények fejlesztését csak a társadalmi igények, a népgazdaság munkaerőszükséglete alapján lehet helyesen meghatározni.* Az iskolarendszer egészének harmonikus fejlesztése pedig meghatározott *mennyiségi arányokat követel* meg az oktatás egymást követő fokozatai, valamint az általános képzés és a szakmai képzés között.

Az oktatás és a társadalmi-gazdasági haladás között a mélyben mindig is megevő összefüggés és kölcsönhatás tehát korunkban felszínre került, közvetlenné és konkréttá vált. Csak a népgazdaság mai és jövőbeni helyzetének, követelményei-

[4] MARX—ENGELS: Kommunista Kiáltvány, Szikra, 1948. 40. old. (Kiemelés tőlem *T. J.*)
[5] MARX: A tőke I. Szikra, 1948. 528. old. (Kiemelés tőlem *T. J.*)

nek tanulmányozása alapján határozható meg egyfelől a társadalomnak az oktatással szembeni mennyiségi és minőségi igénye, különösképpen az iskolarendszer fejlesztési céljai és feladatai, valamint a fejlesztés anyagi lehetősége, másfelől a népesség iskolázottsági szintjének, szakképzettségének, mint a gazdasági haladás alapjának — várható fejlődése.

Mindez nem csökkenti a már kialakult oktatási rendszer megítélésében és a fejlesztés feladatainak meghatározásában az ország adott társadalmi struktúrájának, a történelmi hagyományoknak — az ezekből adódó egyéni igényeknek — és különösképpen az általános pedagógiai aspektusoknak a fontosságát. Ezek figyelembevételével — alapjaiban és végső soron — az iskolarendszer alakulását, fejlődésének ütemét és mértékét, az oktatás fokozatok és intézmények szerinti szerkezetét a tudományos és technikai haladás, a gazdaság növekedése határozza meg.

Mindezekre az összefüggésekre és az ezekből eredő feladatokra a neveléstudomány a legutóbbi időkben nem adott és nem is adhatott választ, mivel ez — bár nem függetlenül a pedagógiától — nem e tudományág, hanem — *a közgazdaságtudomány körébe tartozik.* A választ csak a legutóbbi évek során kibontakozó új ágazati gazdaságtan, az oktatásügy közgazdaságtana, röviden az *„oktatásgazdaságtan"* adja meg. Ehelyett Magyarországon egyesek olykor az „oktatás gazdaságossága" kifejezést használják. Ezt a címet adta a Tankönyvkiadó is annak a brosúrának, amely az oktatásgazdaságtan egy speciális részkérdésével foglalkozó néhány külföldi tanulmányt tartalmaz. Az „oktatásgazdaságosság" téves terminológiája azt a képzetet kelti a kérdésben járatlanabb olvasó előtt, mintha a fő kérdés az anyagi eredmény vizsgálata, a gazdaságosság fokozása lenne. Ez azonban — amint erre később még visszatérünk — *az oktatásgazdaságtannak csupán egyik, bár nem elhanyagolható, részletkérdése.*

Ennek az új ágazati gazdaságtannak a kialakulásában, a közgazdaságtudománynak ebben az újabb „osztódásában" nincs semmi rendkívüli. A társadalmi-gazdasági fejlődés, a tudományos és technikai haladás következtében a társadalmi munkamegosztás állandóan változik, szélesedik. A társadalmi munkafolyamatok egyre sokrétűbbé, bonyolultabbá válnak. Konkrét tanulmányozásuk a tudomány területén is növeli a differenciálódást.

A kapitalizmus korában a klasszikus politikai gazdaságtan a gazdasági folyamatok tanulmányozásának akkor még egyetlen és egyetemes tudományaként alakult ki. A modern nagyüzemi termelés kialakulásával a gazdasági folyamatok tovább differenciálódtak, specializálódtak. Ez magával hozta a közgazdaságtudományban is a feladatok differenciálódását.

A politikai gazdaságtan a gazdaság *általános* fejlődéstörvényeinek tudományává vált. E törvények sajátos ágazati megjelenési formáit, illetve az ágazatok fejlődésének objektív törvényszerűségeit az ágazati gazdaságtanok vizsgálják, kutatják (az ipargazdaságtan, az agrárgazdaságtan stb.).

Az ágazati gazdaságtanok azonban mindeddig csak a *par excellence* gazdasági ágazatokban, a termelő tevékenység területén alakultak ki. Némileg újszerűnek legfeljebb az tűnhet, hogy a közgazdaságtudomány általános törvényei és szabályai most a „nem termelő" szféra egy olyan területén kerülnek alkalmazásra, amelyet eddig egyesek esetleg csupán a pedagógia körébe tartozó, az ideológiával összefüggő felépítménynek tartottak. A fejlődés, a tények elemzése azonban felszínre hozta, hogy az *iskolai oktatás* a nevelés és képzés legszigorúbb, legrendszeresebb, legszervezettebb és mindezek következtében leghatékonyabb formája lényegében *a munkaerő társadalmi újratermelésének fő eszköze és módszere.*

Az oktatásgazdaságtan kialakulása bővíti a közgazdaságtudomány hatókörét, lehetővé téve, hogy a közgazdászok elősegítsék a munkaerő társadalmi újratermelése hatékonyságának és ezzel a munkaerő teljesítőképességének növelését.

Az oktatásgazdaságtan *gazdagítja a neveléstudományt is. Lehetővé teszi az oktatás rendszerének tervszerű fejlesztését*, a célok világos meghatározását. Ezek ismeretében a pedagógusok könnyebben és eredményesebben dolgozhatják ki a nevelés, képzés és oktatás általános és különös céljait, a módszereket és a pedagógiai munka tartalmát.

Az oktatásgazdaságtan fejlődése

Az oktatás, az iskolarendszer és a gazdasági fejlődés közvetlen összefüggéseinek felismerése először a szocialista országok gyakorlatában hatott. A Szovjetunió a forradalom győzelmétől kezdve nemcsak a néptömegek társadalmi felemelkedésének és műveltsége emelésének eszközét látta az oktatásban, *hanem a népgazdaság fejlődésének egyik fő emelőjét is.* Az energiatermelés mellett az oktatás volt az első, amelyet a fiatal szovjethatalom a központi tervezés körébe vont. A jövőbeni ipari fejlődés konkrét követelményeire tekintettel szervezték meg az 1920-as években a szovjet felsőoktatási intézmények, elsősorban a műszaki főiskolák széles körű hálózatát. A szovjet népgazdasági tervezés keretében a szakoktatási intézményeket a népgazdaság munkaerő-szükséglete alapján igyekeztek fejleszteni. Hasonló módon kezdték el a II. világháború után alakult fiatal szocialista államok is az oktatás tervezését, fejlesztését. A gazdasági tervekben számszerűen is megjelenő összefüggések megalapozott elemzése és a következtetések elméleti általánosítása azonban több országban — közöttük Magyarországon is — jórészt elmaradt.

A tervezés olyan prakticista munkamegosztást alakított ki a gazdasági szakemberek és az oktatáspolitikusok, illetőleg az oktatást szervező, fejlesztő pedagógusok között, amelyben a közgazdászok hatásköre jórészt csak a beruházási keretek és esetleg a szakemberszükséglet fő mutatószámainak megállapítására szorítkozott (miközben még ezek egyeztetése is gyakran elmaradt). Az iskolarendszer fejlesztésében e mutatószámok ugyan éreztették hatásukat, egyébként azonban a *közgazdasági megfontolások az oktatáspolitika kialakításában, az iskolarendszer fejlesztésében kevéssé érvényesültek.* Az oktatás és gazdaság közötti összefüggések elméleti vizsgálata, az oktatásgazdaságtan mint új tudományág kialakítása csak a legutóbbi időben indult meg a szocialista országokban.

E fejlődést meggyorsította, hogy a legtöbb szocialista országban néhány évvel ezelőtt kezdődött meg az oktatás mélyreható átszervezése. Az oktatási reform kidolgozása vagy végrehajtása során felszínre került súlyos ellentmondások egy része — a tapasztalatok szerint — megelőzhető lett volna, ha az oktatásgazdaságtan aspektusai a reformmunkák kezdetétől fogva érvényesültek volna. A mai problémák gyors és eredményes megoldása pedig szükségszerűen igényli a közgazdasági nézőpontok, megfontolások és felismerések alkalmazását az oktatás fejlesztésében.

Az oktatásgazdaságtani kutatómunka a legtöbb szocialista országban a tervbizottságok vagy a közgazdaságtudományi kutató intézetek keretében kezdődött meg és fejlődött ki. (Például Csehszlovákiában, az NDK-ban, Jugoszláviában, Magyarországon.) Néhány országban a pedagógiai intézetek jártak az élen az oktatásgazdaságtan kialakításában. (Például a Szovjetunióban, Lengyel-

országban.) Az elmúlt egy-két évben más országok pedagógiai kutatóintézeteiben is megkezdődtek az oktatásgazdaságtani kutatások.

A szocialista országokban az oktatásgazdaságtan mint új tudományág kifejlődése ma már túl van a kezdet stádiumain. Mélyrehatóbb kutató munka azonban még mindig inkább a tervgazdasági, a munkagazdaságtani vagy éppen a pedagógiai kutatás kereteiben folyik, bár mindezek az oktatásgazdaságtan körébe tartoznak. Ma már *megvan azonban a lehetősége annak*, hogy e különböző tudományágak kereteiben folyó tudományos és gyakorlati munka eredményeinek felhasználásával és összefogásával az *oktatásgazdaságtan önálló és gyorsabb fejlődésnek induljon országainkban.*

A kapitalista országokban az oktatásgazdaságtannak, mint új ágazati gazdaságtannak a gondolata szintén az elmúlt 8—10 évben vetődött fel. Elméletté formálódása sajátos okok miatt *viszonylag gyorsan* bekövetkezett. A kapitalista országok közgazdászai a II. világháborút követő években „fedezték fel" a *tudományt, mint termelőerőt.* A tőkés rendszerben érvényesülő osztálykorlátok miatt a képzés a fejlődés szűk keresztmetszetévé kezdett válni. Ugyanakkor a szocialista országokkal folyó békés gazdasági verseny, különösképpen a Szovjetunió sikerei az atomtechnikában és az űrkutatásban nyomatékosan felhívták a közgazdászok, valamint a politikai és gazdasági vezetők figyelmét az oktatás jelentőségére.

Ebben a helyzetben az oktatást irányító állami szervek, minisztériumok két kézzel kaptak a közgazdaságtudomány újabb tételein. Ezekben látták azt a segítő eszközt, amely megnyitja az oktatás számára az addig nagyon is szűkmarkúnak bizonyult tőkés állam és a monopóliumok pénzszekrényeit. A vezető oktatási szakemberek érdeklődését növelte, hogy ezekben az időkben a kapitalista államok többségében a gazdasági tervezés még alig kezdődött meg. A kibontakozó oktatásgazdaságtan azzal az ígérettel kecsegtetett, hogy objektív alapot nyújt az oktatáspolitika kialakítására, az iskolarendszer fejlesztési terveinek kidolgozására és a korábbinál hatásosabb alapot teremt az oktatáshoz szükséges anyagi igények érvényesítésére.

A gazdasági és oktatási körök érdekeinek ilyen közvetlen találkozása az adott körülmények között meggyorsította az oktatásgazdaságtan kialakulását. Az 1960-as évek elejétől számos publikáció tárgyalta nyugaton az oktatásgazdaságtan kérdéseit. E cikk keretében nem tartjuk feladatunknak, hogy elemezzük ezeket a munkákat. Annyit azonban megállapíthatunk, hogy a tőkés és a szocialista országokban kialakuló nézetek között nemcsak a közgazdaságtudomány elvi-elméleti alapjaiban mutatkoznak különbségek, hanem abban is, hogy a nyugati szerzők munkáiban — bizonyára a praktikus követelmények túlzott érvényesülése következtében — túlteng az oktatással kapcsolatos financiális problémák tárgyalása.

Emellett el kell ismerni, hogy a tőkés országok vezető oktatásgazdaságtani szakemberei nem csekély eredményeket értek már el az oktatás és gazdasági fejlődés összefüggéseinek feltárásában, és ezek alapján a konkrét oktatásfejlesztési tervek kidolgozásában. Ezt mutatják azok a távlati oktatásfejlesztési tervek, amelyek az elmúlt néhány évben a fejlettebb kapitalista országok egész sorában nyilvánosságra kerültek.

A marxizmus elméletének és tudományos módszerének alkalmazása, valamint a szocialista népgazdasági tervezés gyakorlatában szerzett gazdag tapasztalatok minden alapot megadnak azonban ahhoz, hogy a *szocialista országok rövid idő alatt nagy eredményeket érjenek el az oktatásgazdaságtan területén is.*

Az oktatásgazdaságtan tárgya

Az oktatásgazdaságtan *tárgya a társadalmi-gazdasági fejlődés és a köznevelési rendszer közötti törvényszerű kapcsolatok és összefüggések tanulmányozása.* E törvényszerűségek felismerése és a neveléstudomány követelményeinek figyelembevétele lehetővé teszi a *köznevelés* rendszerének olyan *fejlesztését*, amely mennyiségileg és minőségileg *kielégíti a társadalmi-gazdasági haladás igényeit.* Az oktatásgazdaságtan segítségével dolgozható ki *konkréten és részletesen* a neveléstudomány alapján fő vonalaiban meghatározott *oktatáspolitika.*

Az oktatásgazdaságtant *két főrész*re oszthatjuk. *Az első rész* keretében az oktatásgazdaságtan — a munkagazdaságtannal szoros kapcsolatban — a *népgazdaság munkaerőszükségletét vizsgálja, szakmai ismeretek és képzettségi fok szerinti részletezettségben.* Ez vezet el az oktatás és a gazdasági növekedés közötti összefüggés és kölcsönhatás konkrét elemzéséhez. Ez ad alapot az oktatás fejlesztési terveinek kidolgozásához. E munka fontos feltétele a pedagógiai, illetve didaktikai munkának.

Az oktatásgazdaságtan *másik főrésze* az oktatásra fordított *élő*munka és *holtmunka nagyságát*, szerkezetét, az oktatás gazdasági hatékonysága növelésének *eszközeit és módszereit elemzi.* Ennek keretében vizsgálható, hogy az azonos célokat szolgáló különböző oktatási rendszereknek és módszereknek mi az optimális hatékonysága, az oktatás színvonala és a költségráfordítások függvényében. E második részt úgy foghatjuk fel, mint az oktatás „üzemgazdaságtanát", amely azonban nem szűkíti, hanem bővíti a pedagógiai, didaktikai munka lehetőségeit, elősegíti a helyes célok és módszerek érvényesülését.

Tekintsük át a következőkben az oktatásgazdaságtan e legfőbb területeit.

Oktatás és gazdasági növekedés

A társadalmi munkamegosztás folyományaképp a munkák konkrét jellegükben és bonyolultságukban egymástól különböznek. A nevelésnek általános társadalmi céljai és feladatai mellett az is feladata tehát, hogy a termelőerők fejlettsége és a társadalmi munkamegosztás várható színvonala által meghatározott konkrét munkák elvégzésére alkalmassá tegye az embereket. *Ez utóbbi* az alapvető *oka* annak, hogy az *iskolarendszer különböző, részben egymásra épülő fokozatú, eltérő típusú, jellegű és célú oktatási intézményekből áll.* Ezek az iskolák a társadalmi munkamegosztás különböző területei számára képezik az embereket, a munkaerőt.

Az oktatásgazdaságtan kiindulópontja ezért a népgazdaság szakképzett munkaerőszükségletének megállapítása. A szakemberképzés nagy időigényű, hosszú átfutású „beruházás", műszaki fejlesztési tevékenység a termelőerők személyi tényezőinek biztosítása érdekében. Megfelelő időbeli előretartással kell tehát alakítani színvonalát és szerkezetét. E népgazdasági szintű tervezőmunka során 15—20 éves távlatban, az előrelátható munkaköri követelmények konkrét elemzése alapján, az oktatásfejlesztéshez minimálisan szükséges és a szakemberek alkalmazhatósága szempontjából vett „konvertabilitás" határát jelentő összevont szakmai csoportok szerinti szakmai részletezettségben kell a munkaerőszükségletet kidolgozni. Ezek a számítások a várható szükségletek fő tendenciáit és a valószínű nagyságrendeket jelzik, és ezzel megfelelő alapot adhatnak az oktatás távlati fejlesztési koncepciójának kidolgozásához, a társadalmi-gazdasági követelményekkel összhangban levő oktatási reformok megalkotásához.

A népgazdasági szintű, távlati tervezőmunkát ki kell egészíteni az *oktatásügy irányító szerveiben folyó széles körű, részletező tervezőmunkának*, amely az oktatási intézmények felvételi létszámának megállapításához, az ezek által kívánt részletezettségben, rövid távra állapítja meg a munkaerőszükségletet, ill. bontja fel a távlati munkaerőszükséglet összevontabb irányszámait. Mind a távlati, mind pedig a rövid távra szóló munkaerőszükségleti tervezést folyamatosan kell végezni, mivel időről időre változik a népgazdaság helyzete, módosulnak a távlati fejlesztés céljai és feltételei. A munkagazdaságtan, az oktatásgazdaságtan terén, a szakmunkaerőszükségleti tervező munkában is új tudományos felismerések születhetnek. Mindez visszahat és módosíthatja a népgazdaság munkaerőszükségletét.

Hiba volna azonban a népgazdaság munkaerőszükséglete és az oktatás közötti összefüggést prakticista módon leegyszerűsíteni és azt képzelni, hogy a társadalmi munkamegosztásban jelentkező differenciálódás és specializálódás mechanikusan, áttételek nélkül tükröződik vissza az oktatásban. A társadalmi munkamegosztás a termelőerők fejlődésével szélesedik. A foglalkozások differenciálódnak, specializálódnak, ennek megfelelően a foglalkozások száma gyorsan nő. A *szakmai képzésben* azonban *kettős irányzat érvényesül:* a differenciálódás és specializálódás mellett korunkban egyre *erőteljesebben jut felszínre az integrálódás* folyamata.

A tudomány és technika mai gyors fejlődése mellett a munkában eltöltött életpálya négy-öt évtizede alatt gyorsan módosulnak a társadalom követelményei a munkaerővel szemben; szakmák, foglalkozások megszűnnek, vagy tartalmilag mélyrehatóan módosulnak, új foglalkozások keletkeznek. Ha a képzés csupán a munkamegosztás mai szintjének megfelelő specializált ismeretek, készségek kialakítására törekedne, úgy az egyének alkalmazkodása a technikai és tudományos haladás által előidézett gyors változásokhoz nehézzé, sőt lehetetlenné válna. Ezért a képzésnek arra is kell törekednie, hogy szűk szakmai ismeretek helyett foglalkozások, szakmák *szélesebb csoportjára felhasználható általánosabb jellegű ismeretanyagot adjon* a fiatalok számára, és *ezáltal növelje az egyének alkalmazkodóképességét* a gyorsan változó, fejlődő követelményekhez. Ez azt is megkívánja, hogy különös figyelmet szenteljünk az iskolai és iskolán kívüli oktatás, valamint az iskolai oktatást követő továbbképzés közötti kapcsolatok problémáinak.

Több foglalkozásra vagy foglalkozások csoportjára megfelelő képzést adó iskolatípusok nemcsak a jövőbeni gyors változásokhoz való alkalmazkodóképességet növelik, hanem bizonyos határokon belül lehetővé teszik a fiatalkori pályaválasztás helyesbítését, módosítását. Ezáltal csökkentik a munkától való elidegenedés veszélyét, amely eleve jelentkezik, ha az emberek képességeiknek, személyiségüknek meg nem felelő munkát kényszerülnek végezni.

Végül ez az irányzat elősegíti az oktatás kiegyensúlyozott, egyenletes fejlődését a társadalmi-gazdasági haladás ingadozásai esetén is. Az oktatás ilyen „rugalmassága" annál fontosabb, mivel a szakemberszükségleti tervek, amelyek az oktatás fejlesztésének alapját jelentik, sohasem lehetnek olyan részletesek és „pontosak", hogy 15—20 éves távlatra „véglegesen" megszabják a feladatokat. Ezért az oktatás egész rendszerében és módszereiben *rendkívül fontos* a társadalmi-gazdasági fejlődés és a tudományos és technikai haladás előre nem látható változásaihoz való rugalmas *alkalmazkodóképesség kialakítása.*

Mindennek nyomatékos hangsúlyozása mellett is abból kell kiindulnunk, hogy az iskolarendszer szerkezetének meg kell felelnie azoknak a konkrét köve-

telményeknek, amelyekkel a társadalom a munkaerővel szemben fellép. Vagyis az *iskolarendszer* szoros, törvényszerű *kapcsolatban van a társadalmi-gazdasági struktúrával, fejlettségének színvonalával.*

Ez az összefüggés kézenfekvő a fiatalokra váró munka elvégzéséhez szükséges ismeretanyag szakmai tartalma tekintetében. Az is nyilvánvaló, milyen ellentmondások származnak abból, ha az általános és szakmai ismeretek színvonala alacsonyabb annál, mint amit a fiatalokra váró munkák elvégzése megkövetel.

Úgy tűnik azonban, kevés figyelmet szenteltünk annak, milyen ellentmondásokra vezet, ha a képzés foka, szintje *társadalmi méretekben és jelentősen* meghaladja a munkák elvégzéséhez szükséges színvonalat és ennek következtében a kiképzett munkaerő egyes csoportjainál számottevő munkanélküliség lép fel. A munkaerőfelesleg ilyen képzése, a „túlképzés", nemcsak azt jelenti, hogy a társadalom jelentős anyagi, szellemi erőt pazarol el feleslegesen, ami végső soron lassítja a társadalmi haladást. A „túlképzés" káros visszahatása abban is jelentkezik, hogy ily módon az *oktatási rendszer konfliktust idéz elő az egyén és a társadalom között.*

Ilyen jellegű problémákkal találkozhatunk napjainkban a gimnáziumi oktatásnál, amelynek fő feladata az egyetemi képzésre történő előkészítés. A megfelelő összhang hiánya miatt ma jelentős számú érettségizett nem tanulhat tovább az egyetemeken, ugyanakkor nem áll rendelkezésünkre elegendő számban olyan munkahely sem, amelyek követelményei megfelelnének a gimnáziumi képzés jellegének és színvonalának. Hasonló gondokat okoznak a mezőgazdasági szakközépiskolák, amelyek nagy számban képeznek érettségizett szakmunkásokat olyan szakmákban, amelyekben a mezőgazdaságnak még hosszú ideig nincs ilyen műveltségű munkaerőre igénye. Ezért érthető, hogy a végzett fiatalok nagy része nem a tanult szakmájában helyezkedik el. Végül a szükséglet és az oktatás minőségi szintje közötti mindkét irányú ellentmondásra bizonyos fokig példa egész korábbi szakemberképzési rendszerünk. A középiskolai (technikumi) és az egyetemi szintű képzés közé eső fokozat hiánya miatt a technikusok egy része olyan munkakörbe került, amelyek követelményeinek nem tudott megfelelni; számos egyetemet végzett szakembert (pl. mérnököt) pedig szükségszerűen olyan alacsonyabb színvonalú munkakörbe helyeztek, amelyek nem igényeltek tudományos színvonalú, egyetemi képzettséget. Ezeket az ellentmondásokat a szakemberek „rossz" elosztása legfeljebb növelte.

A fiatal nemzedék nevelését a felnőttek társadalma határozza meg. A fiatalok joggal igénylik a társadalom által számukra biztosított képzés, az elsajátított ismeretek, készségek szintjének megfelelő munkalehetőséget. — És ha ezt nem kapják meg, amint erre napjainkban is akad példa, a nevelés visszájára fordul, nem elősegíti, hanem megnehezíti a fiatalok beleilleszkedését a társadalomba, csökkenti munkájuk hatékonyságát, személyiségük kifejlődését és kielégülését, fokozza a káros társadalmi mobilitást.

Az előbbi igény semmiképpen sem értelmezhető persze úgy, hogy valamely iskola elvégzése automatikusan garantálja mindegyik végző fiatal számára a meghatározott munkakörök, állások elnyerését. Az iskola ehhez csak lehetőséget, alapot adhat. Ezt minden fiatalnak egyéni képességével, szorgalmával, munkateljesítményével kell kiérdemelnie. Nem engedhetünk meg azonban olyan *társadalmi méretű* ellentmondásokat, amelyekre a fenti példák is utalnak, és amelyek a társadalom munkaerőszükséglete és az oktatás rendszere közötti kellő összhang hiányából fakadnak.

A szakképzés bármely szintje meghatározott általános ismeretanyagot tételez fel. Ennek alapjait az általános iskolai oktatás biztosítja, amely lényegében az egyszerű munkához szükséges ismereteket, készségeket biztosítja, a mai társadalmi-gazdasági fejlettségnek megfelelő színvonalon. A további általános ismeretanyagot vagy az általános középiskolák, a gimnáziumok nyújtják, vagy pedig a közismereti és szakmai képzés egy iskolatípusban, a szakmai középiskolákban és a felsőoktatásban összefonódik.

Meghatározható *mennyiségi összefüggés áll fenn az iskolarendszer egymásra épülő fokozatai között is.* Az alsóbbfokú iskolába járó fiatalok mindegyike nem fejezi be eredményesen tanulmányait és ez utóbbiak megállapítható arányban oszlanak meg az elsajátított ismeretek színvonala szerint. Ez fejeződik ki a lemorzsolódás és a bukás arányában, valamint a végzettek érdemjegyek szerinti megoszlásában. Ezekből következően az egyik fokozaton végzőknek csak egy része alkalmas arra, hogy a magasabb követelményeket támasztó, következő fokozaton tovább tanuljon. Ez a továbbtanulási vagy „merítési" arány egy-egy adott időpontra vonatkozóan — pedagógiai, pszichológiai és szociológiai vizsgálatok alapján — megállapítható.

A népgazdaság szakmunkaerőszükséglete alapján, a lemorzsolódási és merítési arányok ismeretében közvetlenül meghatározható a fiatal nemzedék számára társadalmilag szükséges és lehetséges iskoláztatás színvonala, mértéke és az iskolarendszer olyan fejlesztési modellje, amely kvantifikálhatóvá teszi az oktatással szembeni társadalmi igényeket, vagyis objektív alapokra helyezi az iskolarendszer tervszerű, távlati fejlesztését.

Az eddigiekben azt hangsúlyoztuk, hogy a gazdasági fejlődésnek a neveléssel, a képzéssel szembeni követelményei a népgazdaság szakmunkaerő-szükségletében öltenek testet. Ez az *alapja* az iskolarendszer fejlesztésének. *Az alap azonban nem azonos a fejlődést meghatározó tényezők összességével.* Ahhoz, hogy a népgazdaság szakemberszükséglete alapján kidolgozzuk a társadalmilag szükséges iskolarendszert, előzőleg tisztázni kell pedagógiai szempontból a munkamegosztásban mutatkozó differenciálódás és a képzésben jelentkező integrálódás dialektikus kölcsönhatásait. A szakemberszükséglet ismeretében a neveléstudomány feladata annak megállapítása, hogy a munkaerő képzése milyen ismeretek, készségek elsajátítását követeli meg; ehhez milyen tartalmú, rendszerű, formájú, időtartamú képzés tekinthető a legcélravezetőbbnek — pedagógiai szempontból.

Az iskolarendszer meghatározásához más tényezőket is figyelembe kell azonban venni, amelyek az oktatásgazdaságtan területére vezetnek vissza. Ilyenek mindenekelőtt az iskolarendszer fejlesztéséhez és fenntartásához szükséges egyszeri és folyamatos anyagi ráfordítások, vagyis a beruházások és a költségvetési kiadások, valamint a beruházások lebonyolításának időtartama. E kérdésekre a későbbiekben még visszatérünk.

További tényező *az oktatás személyi feltételei.* Ez elsősorban az oktatáshoz szükséges pedagógusokat, a képzésükhöz szükséges előkészületi és tanulmányi időt jelenti. Az oktatásgazdaságtannak rendkívüli sokirányú feladatai vannak ezzel kapcsolatban. Az iskolák optimális telepítésével és nagyságával összefüggésben elemezni kell, hogy az összekapcsolható szakok milyen párosítása mellett biztosítható a legkedvezőbben, hogy a pedagógusok a *szakjuknak megfelelő tárgyakat tanítsák.* Ez a vizsgálat a pedagógusszükséglet egyszerűnek látszó, de sok buktatót magában rejtő tervezési problémáihoz vezet el.

Az oktatás személyi feltételei között azonban nemcsak a pedagógusokkal kell számolni, hanem azt is számításba kell venni, hogy mennyi azoknak a fia-

taloknak a száma, akik a különböző fokú és típusú intézmények tanulmányi és egyéb követelményeinek valamely időszakban megfelelnek. Az oktatásgazdaságtan szempontjai a már említett összefüggéseken túl azt is igénylik, hogy *fokozott figyelmet fordítsunk a tehetségek felkarolására.*

Ma még például a tanyákon, falvakban vagy a nagyobb települések külső kerületeiben lakó fiatalok jelentős részének nem tudjuk ugyanazt a színvonalú képzést nyújtani a részben osztott, szaktanárhiánnyal küzködő általános iskolákban, mint amit a városi, főleg a városi belső kerületek fiataljai élveznek. Ezért az iskola a családi és társadalmi körülmények miatt amúgy is hátránnyal induló fiatalok fejlődését ma még nem segíti eléggé. Az iskolák színvonala közötti lényeges különbség megszüntetése, a körzeti iskolák, kollégiumok stb. építése, fenntartása azonban több milliárd forint ráfordítást igényel, ami egyelőre nem áll rendelkezésünkre. Már most módunk van azonban arra, hogy a kedvezőtlen körülmények között élő, illetve tanuló fiatalok közül legalább a *legtehetségesebbeknek biztosítsuk az átlagos vagy az ennél is jobb feltételeket.* Ily módon viszonylag kis költség mellett megóvhatjuk a fiatalok legtehetségesebbjeit — adott esetben elsősorban a tehetséges *munkás- és parasztgyermekeket* — az elkallódás veszélyétől.

E módszerek alkalmazása a kapitalista társadalomban általában az uralkodó osztályhoz tartozó vagy az annak szolgálatába állított, osztálygyökereitől megfosztott elit kineveléséhez vezet. A szocialista társadalomban azonban a helyzet merőben más: ilyen módszerekkel elsősorban a munkások és parasztok köréből származó tehetséges értelmiség kinevelését segíthetjük elő.

Az előbbi módszerek, körülmények vizsgálata *önmagában* kívül esik az oktatásgazdaságtan körén. Az iskolarendszer fejlesztését korlátozó vagy elősegítő hatásuk megállapítása azonban visszahat a népgazdaság szakemberszükségletére, mint az iskolarendszer fejlesztésének alapjára és ezen keresztül végső soron a gazdasági növekedésre. Ezért az ilyen irányú követelmény az oktatásgazdaságtan aspektusából természetszerűen következik.

Különleges feladatai vannak az oktatásgazdaságtannak az iskolarendszerhez tartozó *felnőttoktatással* kapcsolatban. Különösen aktuális feladat e vonatkozásban a felsőoktatás vizsgálata. A felszabadulást követően megszervezett esti-levelező tagozatok meghatározott történelmi szerepet töltöttek be az első időkben. Ezek az intézmények lehetővé tették, hogy a kapitalista rendszer és fasiszta rezsim által a tanulásból korábban kizárt tehetséges felnőttek utólag szerezzenek magasabb iskolázottságot. E felnőttek többsége jó képességekkel, sok tapasztalattal, vasakarattal rendelkezett. Tanulmányi eredményeik — elsősorban azokban a tárgyakban, amelyekben megfelelő gyakorlatuk is volt — nem maradt el, sőt esetenként meg is haladta a nappali tagozaton tanulókét. Azóta azonban a helyzet megváltozott. Ma az esti-levelező egyetemi tagozatok tanulóinak jelentős része olyan fiatal, akiket esetleg csak egy-két évvel korábban, gyengébb eredményeik miatt nem vettek fel a nappali tagozatra.

Nyilvánvaló, hogy azok, akik gyengébb megalapozottsággal, egész napos fárasztó munka után tanulnak, szükségszerűen alacsonyabb színvonalú ismeretekre, készségekre tehetnek csak szert, mint a nappali tagozaton tanulók, akik viszonylag jobb képességük mellett, teljes idejüket és energiájukat a tanulásnak szentelhetik.

A neveléstudomány feladata annak vizsgálata, hogy milyen követelmények és feltételek mellett, milyen fokozatokon és mely szakmákban lehet elérni a munkával kombinált képzésnek a nappali tagozatokéval azonos szintjét. Az ok-

tatásgazdaságtan feladata azonban annak vizsgálata, hogy a munkával kombinált oktatás bevezetése, fenntartása, fejlesztése milyen iskolatípusokban, milyen mértékben szükséges és indokolt. Ennek során gondosan elemezni kell a népgazdaság munkaerőhelyzetét, az oktatási intézmények kapacitás-kihasználását, a munkával kombinált oktatási mód költségeit. Ezzel kapcsolatban említésre méltó, hogy nálunk sokan a nappali tagozatokkal össze nem hasonlíthatóan csekély költségű oktatási formának képzelik az esti-levelező oktatást. A tények nem mindenben támasztják alá ezt a feltételezést. Elég, ha arra utalunk, hogy bár az egyetemi esti-levelező oktatás egy hallgatóra jutó fajlagos költségei valóban alacsonyak, e költségek két-három-négyszer kevesebb végző szakemberre esnek, mint a nappali tagozatoknál. Az egyetemek esti-levelező tagozatain ugyanis a lemorzsolódási arány kétszer, háromszor, sőt helyenként négyszer olyan magas, mint a nappali hallgatók között. Emellett jelentős költség- és munkaidőkiesésből adódó veszteség terheli a hallgatókat foglalkoztató vállalatokat, intézményeket is.

E problémák nem csökkentik a munkával kombinált oktatás jelentőségét, amely a jövőben — a munkaidő lényegesebb csökkentése esetén — még fokozódhat is. Éppen ez a társadalmi és gazdasági szempontból egyaránt nagy jelentősége kívánja azonban meg, hogy tervszerűbben, körültekintőbben és főként reálisabban ítéljük meg az esti-levelező oktatás mai és jövőbeni szerepét.

Az eddigiekben vázolt összefüggések alapján, a konkrét társadalmi-gazdasági fejlesztési célkitűzések ismeretében meg lehet határozni, hogy a különböző fokozatú és típusú oktatási intézményekben milyen felvételi politikát folytassunk. Az iskolákba történő felvételnél az egyéni adottságok, képességek, hajlamok a döntők. Ez azonban nem mond ellent annak, hogy *tendenciálisan meghatározható* az egyes iskolatípusok céljának, jellegének megfelelő „beiskolázási", felvételi politika. Az oktatásgazdaságtan keretében vizsgálandó, hogy a különböző iskolatípusok milyen arányban vegyenek fel fiúkat vagy lányokat, városi vagy falusi fiatalokat, milyen legyen az arány a „rendes", nappali tagozaton tanuló fiatalok és a felnőttoktatás között. Ennek megfelelően irányíthatjuk a pályaválasztási tanácsadás munkáját, ami végső soron az oktatás eredményességét, majd a dolgozók munkájának hatékonyságát növeli.

Az oktatás gazdasági hatékonysága

Az oktatásgazdaságtan másik nagy feladatköre az oktatás gazdasági hatékonyságának vizsgálata. A „gazdasági hatékonyság" a társadalmi munka hatékonyságának legáltalánosabb kifejezése. Legfőbb feltétele, hogy a társadalmi munkamegosztás minden elemi részében érvényesüljön a gazdaságosság elve, vagyis adott cél érdekében a lehető legkisebb ráfordítással a lehető legnagyobb eredményt érjük el, úgy, hogy ennek eredményeként a társadalmi munka egészének hatásfoka is nőjön.

A gazdasági hatékonyság és a gazdaságosság természetszerű követelmény az anyagi termelés ágaiban. Mindenki természetesnek találja, hogy például az iparban — akárcsak néhány millió forintos beruházási igény esetében is — a műszaki és gazdasági szakemberek serege vizsgálja meg: a felmerült társadalmi szükségletet nem lehet-e a meglevő kapacitások jobb kihasználásával kielégíteni; a beruházás feltétlen indokoltsága esetén a kivitelezés milyen változatainak hatékonysága a legnagyobb, figyelembe véve az egyszeri és a folyamatos ráfordításokat; milyen tényezők határozzák meg a beruházás területi telepítését stb.

Hasonló módon állandóan és folyamatosan vizsgálják, mérik a termelés minden pontján az egyes termékek termelésének szükségességét, gazdaságosságát, a ráfordítások csökkentésének lehetőségét.

Vajon a nevelés, az oktatás nem tekintendő-e éppen úgy „egyszeri" — bár sokszor másfél évtizedig tartó — ráfordításnak, mint a termelés tartós tárgyi feltételeinek megteremtése? Nem ésszerű-e a várható népgazdasági eredményt itt is szembeállítani az egyszeri ráfordításokkal? Hiszen nem csekély összegről van szó!

Iskolarendszer fejlesztésére és fenntartására nemzeti jövedelmünk hat-hét százalékát fordítjuk. Ennek következtében a társadalom teljes működő munkaerejébe „beruházott" munka nagyobb értéket reprezentál, mint a társadalom teljes állóalapjai. Ennek ellenére tényként állapíthatjuk meg, hogy amíg az anyagi termelésben állandóan és szüntelenül a hatékonyság, a gazdaságosság növelésére törekszünk, az oktatás vonatkozásában eddig alig gyakorolunk érdemleges gazdasági kontrollt, legfeljebb adminisztratív módszerekkel kíséreljük meg korlátozni a kiadások felső határát.

Az oktatásgazdaságtan egyik feladata, hogy vizsgálat alá vegye az oktatás társadalmi költségeit. Ennek során meg kell állapítani, mennyibe kerül az egyes oktatási intézménytípusokban, a különböző oktatási formák és módszerek mellett, egy-egy tanuló (hallgató) képzése, vagyis mennyi a munkaerő társadalmi újratermelésének ezekben az egyes fázisaiban a fajlagos költség. Ehhez mindenekelőtt a költségszámítás módszereit kell tisztázni. Az egyszeri ráfordítások (pl. épületek, tanműhely-berendezések stb.) amortizációját az ismert módon kell e területen is figyelembe venni. Sajátos módszereket kíván azonban a folyamatos ráfordítások vizsgálata. Ez elsősorban a költségvetési kiadások tételes analízisét igényli. Hozzá kell azonban számítani e kiadásokhoz azokat a költségeket is, amelyeket — az utóbbi években növekvő mértékben — „társadalmi segítségként" vesz igénybe az oktatás az üzemektől, vállalatoktól.

Különleges módszertani probléma, mikor és mennyiben indokolt az oktatási költségek között figyelembe venni, hogy azok a fiatalok, akik testi és szellemi érettségük alapján legalább is az egyszerű átlagmunka elvégzésére már alkalmasak lennének, továbbtanulás esetén nemzeti jövedelmet fogyasztanak, ahelyett, hogy munkájukkal annak növeléséhez járulnának hozzá. A társadalomnak azonban egyre kevesebb tanulatlan és egyre több képzett munkaerőre van szüksége. Amennyiben az oktatás a társadalmi szükségleteknek megfelelő mértékben vonja be, illetve tartja bent a fiatalokat az oktatás folyamatában, akkor az emiatt előálló mindennemű költséget — tényleges ráfordítást és elmaradt nemzeti jövedelemrészt — úgy kell tekintenünk, mint a munkaerő képzésének társadalmilag szükséges kiadásait. Ha azonban az oktatás a szükségesnél nagyobb mértékben vonja el a fiatalokat a munkától, vagy ha nem a szükségleteknek megfelelő összetételben képezi ki őket az egyes „szakmákra", akkor a költségek magasabbak lesznek a társadalmilag szükségesnél, illetve egy részüket nem fogja ilyennek elismerni a „munkapiac". A munkaképes korú tanulók miatti nemzeti jövedelem kiesés számításbavétele lehetővé teszi, hogy megalapozottabban ítéljük meg az egyes oktatási intézmények tanulmányi idejének meghosszabbításával, illetve az oktatás fejlesztésével járó társadalmi költségeket és e tényezőt is figyelembe véve dönthessünk az azonos célt szolgáló különböző oktatási formák, módszerek célszerűségéről.

Az oktatás fejlesztése különböző módon és mértékben növeli az oktatási költségeket. Ha például az oktatás az iskolaköteles korosztályok nagy részét

már átfogja, annak további kiterjesztése ugrásszerűen növeli az újabb tanulókra jutó fajlagos költségeket. Az általános iskolát eredményesen befejező fiatalok számának további növelése és az oktatás egyöntetű színvonalának biztosítása például megkívánná, hogy a kisebb településeken, tanyákon lakó fiataloknak ne csak ugyanolyan színvonalú képzést biztosítsunk, mint a nagyvárosok belterületén lakóknak, hanem a településviszonyokból, a családi és más egyéb körülményekből eredő különbségeket is kiegyenlítsük. Ez a korábban már említett okok miatt (internátusok stb.) többszörösére emelné a kívánt létszámnövekedés egy főre jutó költségeit.

Más jellegű, de hasonló probléma merül fel a szakmunkásképzésnél. A szakmunkásképzés nagy része még két-három évtizeddel ezelőtt is túlnyomórészt a termelési folyamat melléktermékeként ment végbe. A termelési folyamat egyben a munkaerő újratermelési folyamata is volt. A nagyüzemi termelés és a technikai fejlődés fokozatosan önálló funkcióvá fejlesztette a szakmunkásképzést, a belátható jövőben pedig a középiskolai oktatás részévé változtatja. Ez növeli a szakmunkásképzés költségeit és — az általános középiskolához képest — a középiskolai oktatás kiadásait is.

A szakmai oktatás költségei nagymértékben függnek a képzési módszerektől. A szakmai képzés túlzott centralizálása vagy a gyakorlati oktatáshoz szükséges tanműhelyek alacsony kapacitáskihasználása jelentősen megnövelheti a képzési költségeket — az ésszerű szervezés esetén várható kiadásokhoz képest. E példák is mutatják, hogy az oktatás mai rendszerének és a jövőre vonatkozó terveknek vizsgálatánál mindenkor elemezni kell a *várható társadalmi költségek nagyságát*. Az elemzésnek lényegében arra kell kiterjednie, hogy a pedagógiailag azonos célt eredményező *különböző oktatási formáknak és módszereknek melyek a költségkihatásai, illetőleg, hogy ugyanazon pedagógiai cél milyen módon érhető el a legkisebb költségek mellett*. Legyen az ilyen költségelemzés az oktatás fejlesztésére vonatkozó döntések fontos tényezője!

Az oktatási költségek elemzése során meg kell vizsgálni a hazai fejlődés és a nemzetközi adatok tükrében a költségeknek állandó és folyó ráfordítások, költségtételek és költségelemek szerinti struktúráját, valamint a kiadásoknak a nemzeti jövedelemmel, a társadalmi termékkel, vagyis az egész gazdaság fejlődését jellemző mutatókkal való összefüggéseit.

Az *oktatás gazdaságosságának vizsgálata* az oktatás rendszerének és az oktatás folyamatának minden elemzésével kapcsolatban *lehetséges és szükséges*. Ilyenek például az oktatási intézmények méretei, a képzés időtartama, a szakosítás, a tanterv, a pedagógusok és a segédszemélyzet aránya, az oktatási intézmények szervezete, az oktatás módszerei, oktatógépek alkalmazása stb. A költségvizsgálatok igen fontos területe az oktatási beruházások, a költségvetési kiadások és az oktatás miatti nemzeti jövedelemkiesés költségei egymáshoz való viszonyának elemzése, az egyes költségtényezők szerepe és jelentősége az oktatás különböző fokozatain, illetve a különböző formák és módszerek mellett. Az egyetemi „nappali" oktatásban például — hozzávetőleges becslés szerint — a beruházások amortizációja az összes költségek körülbelül 6—8%-a, a folyó kiadások a 40—50%, a nemzeti jövedelem kiesés pedig az összes társadalmi költségnek közel 50%-a. Eddig, ha az egyes főbb költségtételeket helyenként vizsgálták is, ez általában a többi kapcsolódó tényezőtől elszakítva történt. A döntéseknél kevéssé merült fel, hogy valamely költségtétel esetleges emelése más vonatkozásban milyen megtakarítással járhat. A helyes elemzési módszer az összes költségtételeknek együttes és egymással kölcsönhatásban történő vizsgálatát igényli.

Az oktatás gazdaságosságának további jelentős vizsgálati iránya az oktatási kapacitások, különösen az igen költséges gyakorlati oktatási kapacitások kihasználásának elemzése. A pedagógiai követelmények, a képzés minőségének feltétlen szem előtt tartása mellett komolyan vizsgálni kell, hogyan használhatjuk ki célszerűbben meglevő oktatási intézményeinket és a rendelkezésre álló pedagógusokat is. Például a felsőoktatásban van már precedens olyan oktatási formákra külföldön, amely 8—9 hónap helyett 12 hónapon át használja ki az intézmények épületeit, felszerelését. Nagy tere van az ilyen irányú vizsgálatoknak a szakmunkásképzés és a középiskolai oktatás részére egyazon lakóhelyen rendelkezésre álló kapacitások egységes, szervezett kihasználásában. A gazdasági körülményekkel kapcsolatban indokolt vizsgálni az évi tanulmányi idő maitól eltérő beosztásának lehetőségeit, különösen a mezőgazdasági körzetekben.

Bizonyos, hogy az oktatás gazdaságosságának vizsgálata újabb és újabb kutatási területeket fog feltárni és ez az oktatásban is lehetővé teszi a fajlagos ráfordítások csökkentése mellett a hatékonyság jelentős növelését. Ezzel a népgazdaság további megterhelése nélkül újabb erőforrások szabadulnának fel az oktatás fejlesztésére.

Az oktatásgazdaságtan helye a tudományágak rendszerében

A közgazdaságtudomány egészén belül az oktatásgazdaságtan különösen szorosan kapcsolódik a politikai gazdaságtanhoz; és az alkalmazott gazdaságtudományok közül a munkagazdaságtanhoz, a gazdasági tervezéshez és a statisztikához. Az oktatásgazdaságtannak éppúgy, mint a többi ágazati gazdaságtannak, a politikai gazdaságtan az egyik alapozója. A politikai gazdaságtan a gazdaság legáltalánosabb törvényeit, összefüggéseit és az egyes társadalmi-gazdasági rendszerek lényeges vonásait tárja fel. A politikai gazdaságtan segíti az oktatásgazdaságtan fejlődését, amelynek eredményei viszont gazdagítják kölcsönhatásukban a politikai gazdaságtant.

Az oktatásgazdaságtan ma még sok tekintetben a munkagazdaságtannal összefonódva fejlődik. A munkagazdaságtan középpontjában a munka és a munkaerő társadalmi újratermelési folyamata áll. A munkagazdaságtan vizsgálja a társadalmi-gazdasági fejlődés, a technikai és tudományos haladás hatását a társadalmi munkamegosztásra, a munkaerő képzettségére. Ez a kutatás vezet el a népgazdaság szakmunkaerőszükségletének tervezéséhez, amely — amint ezt már vázoltuk — az oktatásgazdaságtan kiindulópontja.

Az oktatásgazdaságtan és a gazdasági tervezés kapcsolata alapján vizsgálhatjuk meg konkréten, hogy a társadalmi-gazdasági haladás milyen objektív követelményeket támaszt az oktatási rendszerrel kapcsolatban; a fejlesztésnek melyek a tárgyi és személyi feltételei, lehetőségei. *Az oktatásgazdaságtan alapozza meg az oktatás tervezésének rendszerét és módszereit.* Már ma is megvan például a lehetősége annak, hogy az oktatásgazdaságtan révén feltárt összefüggések alapján, a gazdasági matematika segítségével, kialakítsuk az oktatás tervezésének komplex ökonometriai modelljét. — Fontos feladata az oktatásgazdaságtannak az oktatás területi tervezése kialakításának elősegítése.

Az oktatásgazdaságtan munkájában fontos szerep vár a *statisztikára*, különösen az oktatás-, a népesedés- és a foglalkoztatás-statisztikára. Az oktatás tervezése szempontjából elsőrendű fontosságú „merítési" és „lemorzsolódási" arányok vizsgálatának alapjait a statisztika biztosíthatja. — A nemzetközi össze-

hasonlító statisztika sok segítséget jelenthet, különösképpen a provincializmus, a hazai eredmények téves értékelése elleni harcban.

Az oktatásgazdaságtan nemcsak *része* a gazdaságtudományoknak, hanem azt több társadalomtudományi ággal összekapcsoló fontos határterület is. A tudományágak — fejlődésük során — elkülönülnek az azonos csoportba tartozó többi ágtól (differenciálódás), majd további ágakra oszolva kialakulnak olyan határterületi szakágak is, amelyek az eredeti egységet a többi ággal magasabb szinten állítják helyre (integrálódás).

Az oktatásgazdaságtannak különösen szoros a kapcsolata a neveléstudománnyal. Ez a kapcsolat és *kölcsönös együttműködés* ugyanolyan szoros és természetes kell, hogy legyen e két tudományág között, mint bármely ágazati gazdaságtan és a vonatkozó ágazat tudománya, mint például az agrárgazdaságtan és az agrártudományok, vagy az ipargazdaságtan és a műszaki tudományok között. Az oktatásgazdaságtannak feladata megoldásához ismernie kell a nevelés, a képzés, az oktatás legfontosabb pedagógiai vonatkozásait; a neveléstudomány művelőit, különösképpen a didaktikával foglalkozók munkáját pedig jelentős mértékben segítheti az oktatásgazdaságtan eredményeinek ismerete.

Az oktatásgazdaságtan vizsgálataiban fontos a *szociológiával való együttműködés.* A pályaválasztás és pályairányítás a foglalkozások, szakmák társadalmi presztizs-vizsgálata, a társadalmi mobilitás szociológiai kutatása elősegítik az oktatásgazdaságtan feladatainak megoldását is. Különösen fontos a szociológiai kutatások szerepe a „merítési" és „lemorzsolódási" arányok vizsgálatában. Ezek várható alakulásának vizsgálata a pedagógia, a szociológia és a pszichológia közös munkáját igényli. Ennek megoldása *egyik legfőbb feltétele* annak, hogy az oktatásgazdaságtan kielégítően oldhassa meg az oktatási rendszer tervezésével kapcsolatos feladatait.

A tudomány differenciálódásával, az ágazati és alkalmazott tudományágak kialakulásával, fejlődésével szükségszerűen növekszik a tudományos kutatásban a határterületek szerepe, jelentősége. Gyakran nehéz meghatározni, hogy valamely kutatási téma melyik tudományághoz tartozik. A tudomány fejlődése és a gyakorlat szempontjából azonban nem az osztályozás és elhatárolás a legfontosabb, hanem a célokhoz vezető módszerek helyes megválasztása és főként a szocialista tudomány minden ágában egyformán *szükséges marxista módszerek és szemlélet alkalmazása.*

Az oktatásgazdaságtan kutatása és oktatása

Az oktatásgazdaságtan Magyarországon kialakulóban, fejlődésben van. Önálló kutató-apparátusa azonban még nem alakult ki. Számos tudományág területén és több tudományos intézetben folyik jelenleg olyan kutatómunka, amely lényegében az oktatásgazdaságtan körébe tartozik, vagy azzal legalábbis szorosan összefügg.

Korántsem teljes körű áttekintésként említünk itt néhány kutatóhelyet. A Közgazdaságtudományi Intézetben az oktatás társadalmi hatékonysága és a képzettség és egyéni keresetek összefüggéseit vizsgálják. Ez utóbbi kérdések foglalkoztatják a Munkaügyi Minisztérium és a Központi Statisztikai Hivatal munkatársait is. A Demográfiai Kutató Csoport a népesség iskolázottságának alakulását elemzi. Az Országos Tervhivatalban hosszabb ideje foglalkoznak a gazdaság és az oktatás közötti kapcsolatok és kölcsönhatás, valamint a munkaerő és az oktatás tervezésének kutatásával. Részben hasonló irányú kutatómunka folyik

a József Attila Egyetem Pedagógiai Intézetében. A Művelődésügyi Minisztérium és a Pénzügyminisztérium főként az oktatás pénzügyi kihatásainak, költségeinek alakulását elemzi. A Felsőoktatási Pedagógiai Kutatócsoport nemrég kezdett hozzá a felsőoktatás néhány kérdésének oktatásgazdaságtani kutatásához. Emellett más helyen is történtek már kezdeményezések oktatásgazdaságtani kutatásokra. Mindezeknek a kutatásoknak voltak egyes, nemzetközileg is figyelemre méltó eredményei. E munkák egyike sem tekinthető azonban még lezártnak, befejezettnek. Még kevésbé mondhatjuk azt, hogy a kutatások legalább a legfontosabb problémákra a kívánt mértékben és mélységben kiterjednének.

Ez a sok helyen folyó, sokágú kutatómunka elősegíti az önálló oktatásgazdaságtani kutatás kialakulását, de nem helyettesítheti azt. Nem volna helyes az oktatásgazdaságtani kutatásokat az oktatás fokozatai szerint sem szétszabdalni. Ugyanakkor hiba lenne a különböző tudományágak keretében már hosszabb ideje folyó kutatásokat valamiféle központi szerv kereteibe összevonni, mégha azok par excellence az oktatásgazdaságtan keretébe is tartoznak. Ellenkezőleg, fejleszteni kell a már megindult kutatásokat. Ki kell azonban építeni az oktatásgazdaságtan alapvető kérdéseivel komplex módon foglalkozó és a más területeken folyó kutatások eredményeit koordináló összefoglaló és szintetizáló önálló oktatásgazdaságtani kutatás szervét is. E szerv — a fentiek mellett — a más országokban folyó oktatásgazdaságtani kutatások eredményeinek kritikai feldolgozását, a külföldi kutatóintézetekkel való kapcsolat kiépítését is megoldhatja. Segítséget nyújthat ebben az UNESCO oktatásgazdaságtani kutatási szerve, a Nemzetközi Oktatástervezési Intézet.

Ezt a célt szolgálná egy önálló oktatásgazdaságtani kutatócsoport létrehozása, amely a magja lehetne egy későbbi kutatóintézetnek. Minthogy az oktatásgazdaságtan több tudományággal mutat érintkezési pontokat, valamint számos államigazgatási szerv munkáját érinti, e kutatócsoportot olyan szervezeti keretben kellene létrehozni, ami elősegíti a tudományágak együttműködését és tudományos munkájával a különböző szervek számára egyaránt segítséget adhatna. Az elmúlt néhány év tapasztalatait is figyelembe véve a *legcélszerűbbnek látszik, ha a Magyar Tudományos Akadémia kutatócsoportjaként alakulna meg az oktatásgazdaságtani kutatás központi magja.*

Az oktatásgazdaságtani ismeretek sok segítséget nyújthatnak mindazok munkájához, akik az iskolarendszerrel, az oktatással foglalkoznak. Fontosak ezek az ismeretek a fiatalokkal közvetlenül foglalkozó pedagógusok számára. Szemléletük olyan gazdagodását, ismereteik olyan bővítését jelentené, ami különösen az iskolaigazgatás munkájában, a pályaválasztási tanácsadásban és pályairányításban lehetne hasznos. *Még fontosabbak az oktatásgazdaságtani ismeretek az iskolarendszert irányító, ellenőrző, fejlesztő apparátus munkatársai számára.* Ennek az új tudományágnak olyan közvetlen gyakorlati haszna is lehet, hogy közelebb hozza egymáshoz az oktatás kérdéseivel foglalkozó pedagógusok, igazgatási szakemberek, szociológusok, pszichológusok, közgazdászok nézőpontját, közös alapelveket nyújthat munkájukhoz.

Megvizsgálandó probléma, milyen módon volna a legcélszerűbb megoldani az oktatásgazdaságtan ismereteinek terjesztését a fiatal pedagógusok és az oktatás iránt érdeklődő közgazdászok körében és hogyan lehetne az e téren meglevő hiányokat az oktatásügy területén már dolgozó, egyéb vonatkozásban jól felkészült szakemberek körében pótolni.

*

Egy új tudományág kialakulása nem megy gyorsan és könnyen. *Az úttörő munkának megvannak a maga nehézségei, még több azonban annak szépsége, izgalma.* Ezért remélhető, hogy az oktatásgazdaságtannak egyre több kutatója és híve lesz nálunk is. Emellett egy határterületi kutatás megindulása megtermékenyítően hat a vizsgálati területet kölcsönösen átfedő tudományágakra, annak egyes szakterületeire. Rendszerint kutatási „szűk keresztmetszetet" old fel, növelve ezzel a többi kutatás hatékonyságát.

Az oktatásgazdaságtan előtt nagy feladatok állnak. Oktatási rendszerünk a mélyreható átalakulás és széles körű fejlesztés időszakát éli. Az oktatásgazdaságtan *fejlődését társadalmi igények sürgetik:* kutatásának eredményei gyors és gyümölcsöző felhasználásra számíthatnak. *Pedagógusok és közgazdászok közös munkája elősegítheti az oktatásügy fejlődését és az eddiginél jobb összhangot teremthet az oktatás és a gazdaság fejlődése között.* Az oktatásgazdaságtan hatékonyabbá teheti a fiatal nemzedékek nevelését és ezzel egész társadalmunk szocialista fejlődését.

IRODALOM

Ágoston György: Pedagógia I. A nevelés elmélete. Tankönyvkiadó. Bp. 1962.

Analysis of Educational Needs and Priorities for Specialised Manpower in Relation to Economic Development OECD, Paris 1960.

Auerhan, J.: Kvalifikace jako ekonomická kategorie, Ekonomicky Ustav CSAV 1963.

Economic Growth and Investment in Education, OECD Paris, 1962.

Edding, Friedrich: Ökonomie des Bildungswesens, Breisgau, 1963.

Erdész Tiborné, Timár János: A családi, társadalmi környezet szerepe a fiatalok továbbtanulásában, pályaválasztásában és az oktatás tervezése. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1966. Bp. Akadémiai Kiadó, 79—140. l.

Forecasting Manpower Needs for the Age of Science, Paris, OECD 1960.

F. Harbison—C. A. Myers: Education, Manpower and Economic Growth: Strategies of Human Resource Development. New York, 1964.

Higher Education Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961—1963. London, 1964. I—V. Appendices.

Jamin: Aktualnüje problemü ekonomiki narodnovo obrazovanyija, Szovjetszkaja Pedagogika, 1965. Nr. 1.

Kairov—Goncsarov—Jeszipov—Zankov: Pedagógia, Tankönyvkiadó, Bp. 1961.

Komarov, L.: A. Planirovanyije podgatovki i paszpredelenyija Szpecialisztov V SZSZSZR, Moszkva, Goszplanizdat, 1961.

Kovács János: A szakképzés egyes gazdasági vonatkozásai. (Kandidátusi disszertáció, kézirat).

Nagy Sándor: Pedagógia III. Az oktatás elmélete. Tankönyvkiadó, Budapest, 1960.

Nagy József: Az iskolafokozatonkénti tanulólétszámok és az iskolarendszer vertikális tagozódásának távlati tervezése. (Kandidátusi disszertáció, kézirat).

Nozsko, K. G.: Methods of Estimating the Demand for Planning Specialized Training eithin the USSR, UNESCO, Paris, 1964.

Parnes, H. S.: Forecasting Educational Needs for Economic and Social Development OECD, Paris, 1962.

Planning Education For Economic and Social Development, OECD, Paris, 1963.

Rádi Péter: A felsőoktatás gazdaságossága. Felsőoktatási Szemle, 1965. január. 1—10. old.

The Residual Factor and Economic Growth, OECD Study Group in the Economics of Education, Paris, 1964.

Sachse, E.: Die Planung der Arbeitskräfteentwicklung, Ökonomic der Arbeit in der DDR 7. 3. Berlin, 1962.

Suchodolski, B.: Rozwój gospodarski a rozwój oswiaty, Nowe Drogi 1964. No. 5.

Strumilin, St.: The economics of education in the USSR. UNESCO International Social Sciense Journal, Vol XIV. No. 4, 1962.

Timár János: Közgazdász-szemmel az oktatási reformról. Népszabadság, 1960. dec. 15.

Timár János: Távlati szakemberszükséglet-szakemberképzés. Közgazdasági Szemle.

Timár János: Oktatási rendszerünk fejlesztésének néhány problémája. Magyar Tudomány. 1964. 8—9. sz.

Timár János: Oktatásgazdaságtan. Közgazdasági Szemle, 1965. 9. sz.
Timár János: A szakmunkaerő szükséglet és az oktatás tervezésének kapcsolatai. Közgazdasági Szemle. 1966. 6. sz.
Timár János: Az oktatásügy tervezésének munkaerő-aspektusai. Pedagógiai Szemle, 1966. 12. sz.
Timár János: Továbbtanulás és elhelyezkedés. Tankönyvkiadó. 1967. 104. old.
Vaizey, J.: The Economics of Education. London. 1961.
Vaizey, J.: The Control of Education. London. 1963.

Янош Тимар

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭКОНОМИКА

Автор является специалистом Госплана. Он знакомит с теми причинами, которые привели к возникновению и развитию педагогической экономики (economics of education). Подробно дается анализ предмета педагогической экономики, отношения педагогической экономики к педагогике, условий экономической эффективности школьной педагогической работы, места педагогической экономики в системе наук. Наконец, исследуется, где (в каких учреждениях) надо заниматься изучением проблем, входящих в круг педагогической экономики, где и кто должен преподавать эту дисциплину.

János Timár

ECONOMICS OF EDUCATION

Expert at the Central Planning Bureau, the author specifies the reasons resulting in the development of economics of education. He gives a detailed analysis of the subject of economics of education, of its correlation to pedagogics, of the conditions of economical efficiency of the pedagogical work in schools, and determines the place of economics of education in the system of sciences. Eventually he examines where (in which institutions) research on economics of education should be conducted, — where and by whom this subject should be taught.

NAGY ISTVÁNNÉ

TANULÁSI MÓD BEGYAKORLÁSA MUNKALAPPAL

A munkalapokkal 1964-ben kezdtünk kísérletezni a József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében ÁGOSTON GYÖRGY irányításával. Az első év adatait kritikailag értékeltük. Az 1965/66. tanévben az élővilág, a földrajz és a kémia tantárgyak tanításában alkalmaztunk munkalapokat.

Kísérleti célunk a tanulók tudásszintjének emelése. A cél megvalósításának érdekében kísérletsorozatot végeztünk. Több hipotézist fogalmaztunk meg. A most tanulmányozandó téma szempontjából előtérbe került az a felismerés, hogy munkalappal az önálló tevékenységen alapuló tanulási mód begyakorolható.

Az ötödik osztályos tanulóknak problémát jelent az otthoni tanulás. A tanulók könnyen a kisebb ellenállás irányában haladnak: „betanulják" a leckét, nem önálló gondolkodási tevékenységgel oldják meg a feladatokat. A betanult anyag azonban nem mindig jelent felhasználható tudást.

A tanterv, az útmutatók, a kézikönyvek, valamint a tankönyvek sok segítséget nyújtanak a gyakorló pedagógusoknak e nehézség leküzdésére. Körülhatárolják a követelményeket, irányt mutatnak a tanulás módjával kapcsolatos munka megszervezésére. A reform bevezetésével előtérbe került a tanulók otthoni tanulásának a tanítási órán való előkészítése. A tanulásba befektetett energia azonban még mindig nincs egyenes arányban a tanulók tudásával. A tanulás, az ismeretrendszer elsajátítása csak a tanulók önálló tevékenységével valósulhat meg. Az oktatási folyamatban azonban túlteng a közös munka. A közös munkában a tanulók nem szerzik meg azt a begyakorlottságot, amely az otthoni tanuláshoz szükséges. A közös munka alapján nem képesek a teljesen önálló tevékenységet igénylő tanulást otthon eredményesen elvégezni. Önálló munkára önálló munkával lehet nevelni a tanulókat. A munkalap alkalmasnak bizonyult az önálló munka megvalósítására.

Kísérletünk első szakaszában a munkalapokat az ismeretszerzésben alkalmaztuk az önálló tevékenységen alapuló tanulási mód begyakorlására.

Elvi álláspontunk: *a tanulási folyamat egyes szakaszainak dialektikus értelmezése.*

Azáltal, hogy az önálló tanulói munka, ha csak pár percre is, de belép az ismeretszerzésbe vagy a megértés ellenőrzésébe, új pedagógiai és pszichológiai szituáció jön létre, új motivációs bázis alakul ki, ösztönzőbb tanulási helyzet áll elő.

A tanuló már a tanítási órán megkezdi az önálló tanulást. Tehát az önálló tanulás nem a befejező szakaszba lép csak be, nem a megtanulással kezdődik, hanem már a tanulás kiindulási aktusával. A tanuló a tanulás kezdeti szakaszá-

ban is önálló tevékenységet végez, a megtanulással otthon csak folytatja a megkezdett és begyakorolt munkát. Így az anyag megtanulása nem okoz olyan nagy nehézséget annak a tanulónak, aki az anyaggal való elsődleges megismerkedést is részben önállóan végzi. Az önálló tevékenységen alapuló tanulási módban való begyakorlottságot hasznosítják a tanulók a közös munkában, valamint az otthoni tanulásban. Tehát a tanulási mód begyakorlása elősegíti a tanulók eredményes ismeretszerzését, ugyanakkor ennek a tanulási módnak az elsajátítása eredménye is a munkalappal végzett önálló tevékenységnek, tehát a feltétel és az eredmény dialektikus kölcsönhatása érvényesül.

Problémaként merül fel, hogy az ismeretszerzésben hol és mikor alkalmazható eredményesen a munkalap. Az önálló ismeretszerzés az oktatási folyamatnak azon a pontján léphet be, ahol annak objektív és szubjektív feltételei biztosítottak.

A MUNKALAP MINT A TANULÁSI MÓD BEGYAKORLÁSÁNAK ESZKÖZE

Az önálló tevékenységen alapuló tanulási mód begyakorlásának egyik eszköze a munkalap (tanulási program).

Az alábbiakban kiemelten egy területen, az ismeretszerzésben mutatjuk be szerepét két egymással szervesen összefüggő vonatkozásban: a tanuló a tanulási program irányításával szerzi meg az ismeretet, ismeretszerzés közben begyakorolja magát a feladatmegoldásban. Bizonyításra szorul, hogy a munkalap hogyan teszi lehetővé az önálló ismeretszerzést, mi által biztosítja az önálló tevékenységen alapuló tanulási módban való begyakorlottságot. Csak a lényeg kiemelésére szorítkozva a következő indokokat sorolhatjuk fel:

1. A munkalapon a komplex feladatokat elemi feladatokra bontjuk.
2. Kidolgozzuk a feladattípusok megoldási menetét (algoritmusát).
3. Információt, utasítást adunk.
4. Önellenőrzési lehetőséget biztosítunk.
5. A kapott „visszajelentésre" reagálunk.

A kérdés tanulmányozását az általános iskola 5. osztályában az élővilág tantárgy „Gyümölcsfákról" c. témájában alkalmazott munkalapok elemzésével a fentiekben felsoroltak alapján végezzük el.

1. A komplex feladatok elemi feladatokra bontása

Egy tanítási óra anyaga több tartalmi egységből áll. Az egyes tartalmi egységek tovább bonthatók. A legkisebb komplex probléma egy feladat, amely elemi feladatokra (lépésekre) tagolható. Ha a feladatot elemi feladatokra bontjuk, kijelöljük a feladat megoldási menetét (algoritmusát).

Az élővilág tantárgyban egy óra tanítási anyaga pl. „A szilvafa". Ennek a tanítási anyagnak tartalmi egységei: a szilvafa szervei, kártevői és az azok elleni védekezés, a szilvafa ápolása stb. Ha kiemelünk egy tartalmi egységet, pl. a szilvafa szerveinek vizsgálatát, azt látjuk, hogy az még tovább bontható, sok problémát rejt magában. A szilvafa szervei c. tartalmi egység magában foglalja a gyökér, szár, levél, virág, termés tipikus jegyeit. Egy-egy szerv vizsgálata külön feladatot jelent. Vagyis egy szerv tanulmányozása még komplex feladat, melynek megoldása a gondolkodási műveletek egész sorát igényli. Ha a szilvafa

termésének vizsgálatát a hagyományos módszerekkel végezzük, a következő menet és gondolkodási műveletrendszer szerepel.

Probléma: Milyen a szilva termése?

(Az elemzést konkrét szemléletre alapozzuk, minden tanulónál van szilvatermés, feltört mag.)

A termés vizsgálatában kívülről befelé haladunk és egyenként tanulmányozzuk a szilvamag három termésburkát. Megnézzük, hogy milyen a külső termésfal. Megállapítjuk a tényeket: a héj hamvas, vékony, az érett szilváról lehúzható. Letöröljük a hamvasságot és megbeszéljük, hogy milyen anyagot töröltünk le. Feltárjuk az összefüggést, mitől védi meg a hamvas, viaszos héj a termést?

A második réteg vizsgálatát hasonlóan végezzük, azzal a különbséggel, hogy már összehasonlítást is végzünk. Megállapítjuk, hogy vastagabb, mint a héj, kóstolás után pedig arra adunk választ, hogy miért fogyasztjuk szívesen: ízes, édes. Majd megnevezzük ezt a termésburkot: gyümölcshús.

A kőkemény csonthéj tulajdonságait már feltöréskor megismerték a tanulók, most csak azt tekintjük meg, hogyan helyezkedik el benne a mag. A szilvamagot előzetes tapasztalat alapján egy tanuló sem kívánta megkóstolni.

Hogyan ismertük meg a szilvatermést? A részeket külön-külön tanulmányoztuk, az analízisben feltárt érzéki adatokat összehasonlítottuk egymással, azonosítottunk, különbséget tettünk, hogy közelebb jussunk a lényeghez, kiemeljük azt, és megalkossuk a fogalmat: csonthéjas termés.

A vizsgálat bizonyítja, hogy a felelet megkeresése a kérdésre (Milyen a szilva termése?) komplex feladat, melyet a közös munkában is elemi feladatokra bontottunk.

Felvetődik a kérdés, hogy a tanár közvetlen irányításával történő közös elemzésben hogyan vettek részt az egyes tanulók; elvégezték-e a szükséges gondolkodási műveleteket; valóban megoldották-e a feladatot? A tanár ez esetben nem rendelkezik megnyugtató visszajelentéssel.

A következő órákon önálló munkával végezték el tanulóink a termések vizsgálatát, a tanulási program irányításával.

Sorszám .....

MILYEN A SZILVAFA ROKONAINAK A TERMÉSE?

1. Hasonlítsd össze az őszibarack és a szilva kettévágott termését!

Mi burkolja mindkettőnek a magját .....

a csonthéját .....

a gyümölcshúsát .....

Miben különbözik a héjuk? A szilva héja .....

Az őszibarack héja .....

2. Most a kajszibarack és az őszibarack termését hasonlítsd össze a tk. 11., 13. old. színes képei alapján

Mi takarja mindkét gyümölcsnél a magot .....

a csonthéjat .....

a gyümölcshúst .....

3. Milyen hasonló termésű gyümölcsöket látsz a tk. 14. oldalán?

Sorold fel: .....

4. Egészítsd ki a mondatot!

A szilva, a kajszibarack, az őszibarack, a cseresznye, a meggy és a mandula..... termésű gyümölcsök.

5. Miért nevezzük valamennyit csonthéjas termésű gyümölcsnek?

.....

MILYEN A DIÓFA TERMÉSE?

Sorszám: .....

1. Keresd meg a dió és a mandula termésének az azonos rétegeit.

.....

.....

.....

2. Miért nem ehető a húsos burok? .....

3. A mandula és a dió termésének tehát melyik részét fogyasztjuk?

.....

4. Most a dió és a szilva termését hasonlítsd össze!

Melyik rész azonos? .....

Milyen különbséget találsz? .....

5. Egészítsd ki a mondatot!

A diót is ..... gyümölcsnek nevezzük.

MILYEN AZ ALMAFA TERMÉSE?

Sorszám: ..... Név, oszt. .....

1. Hasonlítsd össze az alma és a körte kettévágott termésének felépítését!

Miben találjuk a magvakat? .....

Mi borítja a tüszőt? .....

Mi takarja a gyümölcshúst? .....

2. Hasonlítsd össze az alma kettévágott termésével a birs elfelezett termését!

Miben találjuk a magvakat? .....

Mi borítja a tüszőt? .....

Mi takarja a gyümölcshúst? .....

3. A felismert hasonlóság alapján egészítsd ki a mondatot!

Az alma, körte és a birs ..... termésű gyümölcs.

4. Indokold meg állításodat!

Miért nevezzük ezeket almatermésűeknek? .....

.....

A szilvafa rokonai és a diófa c. anyagokat feldolgozó órákon a tanár a hagyományos módszereket alkalmazta, csak a termés vizsgálatát végezték a tanulók munkalappal, önálló tevékenységgel. A munkalap utasításai alapján a tanuló világosan látja, hogy összehasonlítást kell tennie, azonosságot, különbséget keresnie. Így ezeket a gondolkodási műveleteket tudatosan végzi.

A feladat a lényeg kiemelését is megkövetelte a tanulótól. A tanuló az összehasonlítás eredményeként megállapította, hogy a termésburkok a tanulmányozott termésekben eltérőek, a héj és a gyümölcshús nem azonos, azonos azonban valamennyiben a belső termésburok: a csonthéj. Ezt az azonost kiemelte, és valamennyi közös jellemzőjeként felismerte.

Más feladat viszont arra késztette a tanulót, hogy az általánost a konkrét egyedre alkalmazza. (Pl. Milyen hasonló termésű gyümölcsöt látsz a tk. 14. oldalán?).

A feladat az állítás indoklását is megkívánta. (Pl. Miért nevezzük valamennyit csonthéjas termésű gyümölcsnek?) Ez a kérdés a fogalom megértésének ellenőrzését szolgálta, melyben a fogalom lényeges jegyét a tanuló saját szavaival fogalmazta meg.

A tanulók a termések vizsgálatával gyakorolták a tények elemzését, a lényeg kiemelését, az általánosítást.

Ha a bemutatott tanulási programokat áttekintjük, látjuk, hogy a feladatok tartalma, szerkezete hasonló, tehát a megoldás menete is hasonló.

2. Feladattípusok megoldási menetének kidolgozása

Az élővilág tanításában az egyes növényi szervek vizsgálata a különböző órákon más-más céllal kerül sorra. Mindig a „jelentős" kerül kiemelésre. Az almafa c. tanítási órán a virág részletes vizsgálatát az a tény indokolja, hogy oktatási feladatként az „almatermés" és az „áltermés" fogalmakat kell kialakítani. A fogalom csak a virág elemzésére épülve alakítható ki.

Ha a tanulók összehasonlítják a szilvafa- és az almafavirág részeit, azonosságot ismernek fel. A részek azonossága alapján nem lehetne megadni a választ arra a kérdésre, hogy mi okozza a termés részei közti különbséget. A tanulókkal ezért észre kell vetetni, hogy a részek elhelyezkedése különböző. A különbség megállapítása a további munkának az alapja.

A munkalap feladatsora irányítja a tanuló tevékenységét. A tanuló önálló munkával a megegyező részeket felismeri, és pontos megfigyelésre, valamint ismeretére támaszkodva keresi a különbséget a részek elhelyezkedése között.

A munkalap címe: Milyen az almafa virága? A probléma (célkitűzés) már maga is motiválja a munkát. A megoldás előfeltételét a konkrét tények képezik: a tanulók előzetes szilárd ismeretei, a tk. keresztmetszeti képe, virágmodell.

A megoldást elősegíti az a begyakorlottság, melyet a termés vizsgálata közben szereztek a tanulók.

Bár nem a jelzett témában szerepel a tulipán tanítása, a munkalapot azért mutatom be, mert annak virágát az almafa virágával történő összehasonlítás alapján tanulmányozták a tanulók.

Sorszám .....

MILYEN AZ ALMAFA VIRÁGA?

Hasonlítsd össze a szilvafa és az almafa virágát! (Segít a tk. 9. és 18. old. kép)

Megegyező részek:

A virágot felépítő részek tehát .....

Az egyes részek elhelyezkedése azonban nem azonos!

Figyeld meg a termő elhelyezkedését az almafa virágában!

A termő a .....süllyedt.

Miben különbözik tehát az almafa virága a szilvafa virágától? .....

.....

Sorszám .....

MILYEN A TULIPÁN VIRÁGA?

Hasonlítsd össze a tulipán virágát az almafa virágával! (Segít a tk. 18. old.)

A virágnak melyik részét nem találod meg? .....

A tulipánnak nincs csészelevele, sziromleveleit ezért *lepellevél*nek nevezzük.

Számláld meg a lepelleveleket .....

Hogyan helyezkednek el .....

Olvasd meg a porzókat .....

Hogyan helyezkednek el .....

Hány termője van .....

Hány ágú a bibe .....

Mi a lényeges különbség a tulipán és az almafa virága között? .....

.....

Hányas szám jellemző a tulipán virágára? .....

Hasonló módon történt a levelek vizsgálata.

Ha a tanulóknak megadjuk a komplex feladatot (Vizsgáld meg a levelet!), de nem tanítjuk meg arra, hogyan kell a vizsgálatot lefolytatnia, a legtöbb tanuló megtorpan. Minél több ismerete van a tanulónak a levéllel kapcsolatosan, annál többféle lehetőségét látja a megoldásnak.

Az 5. osztályban még nem ez a helyzet. A tanév elejétől kezdve az egyes egyedek vizsgálata során gondos munkával kell a tanulókat megtanítani a vizsgálati módra, valamint a tanterv által előírt ismeretre. A munkalap lehetővé teszi, hogy a levél vizsgálati módját, a levélre vonatkozó ismereteket a tanuló önálló tevékenységgel szerezze meg. Saját maga állapítsa meg a tényt, emelje

ki a jellemzőt. A tanuló a tanulási program irányításával begyakorolhatja az önálló tevékenységen alapuló tanulási módot.

A szilva levelét beszélgető módszerrel ismerték meg. Az almafa levelét már önállóan vizsgálták. A munkalap megoldási menete alapján a tanuló megtanulja, hogy mit kell értenie a levél vizsgálatán, azaz fokozatosan elsajátítja ismeretszerzés közben, hogy a levélnek milyen részei vannak, a részek milyenek lehetnek. Pl. a program utasítja a tanulót, hogy vizsgálja meg a levél nyelét: Milyen a levél nyele? Míg a tanuló nem rendelkezik alapvető ismerettel, szükség van arra, hogy információt adjunk, tehát először közöljük, hogy egyáltalán milyen lehet a levél nyele (pl. hosszú, rövid, szögletes stb.). A tanuló ez esetben válogat, de ezt a válogatást konkrét szemléletre támaszkodva végzi el, majd az alak és a levél szélének elemzését folytatja le. A hasonlóság és a különbség megállapíttatásával a lényeg kiemelését segítjük elő.

Sorszám .....

MILYEN AZ ALMAFA LEVELE?

Milyen a levél nyele? hosszú, rövid. .....

Milyen az alakja? .....

Milyen a széle? .....

Simogasd meg a levelet! Milyennek érzed? .....

Hasonlítsd össze az almafa levelét a szilvafa levelével!

Miben hasonlít? .....

.....

Miben különbözik? .....

Tedd egymás mellé a két levelet!

Miről ismerted fel az almafa levelét? .....

A levél vizsgálata azonban nem mindig ilyen egyszerű. Pl. a diófa levelének tanulmányozása már nagyobb feladatot jelentett a tanulóknak, mert számukra eddig ismeretlen típussal kellett megismerkedniök. Több évi tapasztalat azt bizonyította, hogy a „páratlanul szárnyalt összetett levél" ismerete nem volt kielégítő. A tanulók többször mondták, hogy értik, csak nem tudják elmondani, nem tudják kifejezni magukat. A képzet helyes volt, mert a levelet felismerték, a fogalmat kifejező szavak azonban hiányoztak a tanuló szókincséből. Ha a tanuló önálló munkával szerzi meg ezt az ismeretet, nem ez a helyzet. A tanulóknak fokozott figyelemre van szükségük a tények tanulmányozása közben, és keresniük kell azokat a kifejezéseket, melyek a legjobban fedik a valóságot.

A fogalom meghatározását természetesen nem kívánjuk meg az 5. osztályos tanulóktól, ezt a tanulási program közli. Azt azonban, hogy a fogalmi kifejezések milyen tartalmat takarnak, az utasítás alapján meg kell magyarázniok a tanulóknak: minden miértre választ kell adniuk. A válaszokban a fogalom lényeges jegyei kerülnek a felszínre, most már a szakkifejezések segítségével.

Ebben a vonatkozásban a különbségtevést azért tartjuk szükségesnek, mert így jobban elkülönül a lényeg, a diófa levelének jellemző sajátossága. Azt is

mondhatnánk, hogy a feladatban kijelölt különbségtevéssel az új fogalom gyakorlati felhasználást nyer.

A megoldás, az önálló munka eredményeként rögzített tény, absztrakció, általánosítás a megértést bizonyítják.

Ha a kétféle levél tanulási programját összehasonlítjuk, azt látjuk, hogy különbözőségük ellenére is tartalmaznak hasonló elemeket.

A hasonló elemek valamennyi levél tanulmányozásánál előfordulnak. Csak az ismeret változó.

Sorszám .....

MILYEN A DIÓFA LEVELE?

Hasonlítsd össze a diófa levelét a szilvafa levelével!

A levél nyelén nem egy hanem ..... levél van.

A levelek a levélnyél .....helyezkednek el.

A levelek páros számúak, páratlanok.

A páratlan levét hol helyezkedik el? .....

A dió levele: *páratlanul szárnyalt, összetett levél*

Miért nevezzük összetett levélnek? .....

Miért mondjuk páratlanul szárnyaltnak? .....

Mi a legfontosabb különbség a diófa- és a szilvafalevelek között?

.....

A hasonló tartalmú és szerkezetű problémák megoldása is hasonló, ennek alapján dolgoztuk ki a feladattípusokat.

A növény egyes szerveinek vizsgálata hasonló módon történik. A gyökér, szár, levél, virág, termés tanulmányozása hasonló. Minden esetben az egyes szerv morfológiai jegyeit tanulmányozzuk, elemezzük, természetesen a tantervi követelménynek megfelelő szinten, és feltárjuk a különböző összefüggéseket, pl. az alak és funkció, a szervezet és környezet között.

A növény különböző szerveinek vizsgálatát tehát egy típusnak fogtuk fel, melyben a problémák megoldása hasonló. Pl. Milyen a szilvafa gyökere? Milyen az almafa törzse? Milyen a diófa levele? Milyen a körte termése?.

Ha az egyes szerveket önálló tevékenységgel elemzik a tanulók, ha önállóan szerzik meg az ismeretet, begyakorolják az önálló tevékenységen alapuló tanulási módot. A begyakorlásnak alapvető feltétele, hogy egy témában több órán keresztül maradjunk meg egyetlen tartalmi egységbe tartozó probléma önálló tanulmányozásánál.

A növényi szervek vizsgálatával kapcsolatos valamennyi probléma egy tartalmi egységbe tartozik, egy típusba sorolható. Bár mindegyik probléma megoldásába bekapcsolódik új elem, a feladat megoldási menetét azonban túlnyomó többségben a változatlan elem uralja, a variáns tényező mindig kevesebb. Az azonos segíti elő a begyakorlottságot, az új elem pedig feloldja a sablont, és probléma helyzetet teremt.

A közölt munkalapok feladatai egy témában kerültek felhasználásra, egy feladattípust képviselnek, a növényi szervek vizsgálatát foglalják magukban.

A típus azonban nem merev sablon, a variáns elem mint motivációs tényező szerepel, állandóan az új probléma hatását kelti. A begyakorlás a tanulóknak nem unalmas mozzanat, hisz mindig új probléma megoldása áll előtérben. Más-más növényi rész megoldása a feladat.

3. Az információ, utasítás szerepe a tanulási mód begyakorlásában

A probléma megoldásában a tanuló nincs magára hagyatva, a tanulási program irányítja tevékenységét.

Ha lehet, kérdés formájában megjelöljük a problémát: Milyen az almafa levele? A tanuló így a részek vizsgálata előtt világosan látja a tanulási célt.

Az önálló feladat-megoldáshoz több esetben előzetes ismeretet is kell közölnünk; pl. a diófa levele páratlanul szárnyalt, összetett.

A tanulási program azt is jelzi, hogy a tanulónak milyen gondolkodási műveletet kell elvégeznie a feladat megoldása közben. Pl. Hasonlítsd össze a szilva és az őszibarack kettévágott termésének részeit. Vagy pl.: melyik rész azonos? Milyen különbséget találsz? Hasonlóan irányítjuk a lényeg kiemelését, az általánosítást. Pl. Milyen hasonló termésű gyümölcsöt látsz a tk.-ben? Sorold fel!

Jellemző az irányításra, hogy a tanulónak állítását minden esetben meg kell indokolnia. Pl.: Miért nevezzük a felsorolt gyümölcsöket almaterméseűeknek?

A tanulási program azt is közli, hogy a tanuló milyen eszköz segítségével tanulmányozhatja a konkrét tényt. Pl. segít a tk. 9., 18. old. képe. Vagy: tedd egymás mellé a két levelet!

Máskor a tanuló figyelmét ráirányítjuk a lényegre. Pl.: figyeld meg a termő elhelyezkedését!

A tanulónak azt is tudnia kell, hogy a választ milyen módon adhatja meg. Húzd alá, egészítsd ki, sorold fel, nevezd meg stb. A tapasztalat azt igazolja, hogy a tévedés gyakori oka az utasítás pontatlan olvasása. Gyakorlással azonban a tanuló megszokja a pontos munkát, és mind kevesebb azoknak a száma, akiknél a helytelen megoldás a feladat felületes elolvasásából származik.

Ha a tanulók megszokják az önálló feladatmegoldást, az irányítás csökkenthető. (A tanuló értelemszerűen látja, hogy aláhúzással kell válaszolnia. Általában minél kevesebb legyen a szöveg, mert annak olvasása időveszteséget jelent; természetesen csak az észszerűség határáig lehet szó a szöveg csökkentéséről.)

4. Az önellenőrzés szerepe

Egyes órákon részösszefoglalásként ellenőrizzük a feladatok megoldását. A kivitelezés a következő: Minden tanuló készített egy kártya nagyságú lapot, melynek egyik oldala fehér, a másik piros. Feltesszük a kérdést, és a tanulók közül valaki megadja reá a választ. Az a tanuló, akinek válasza tartalmilag helyes, a lap piros oldalát mutatja fel; akinek válasza téves, a fehér oldallal jelez. Így a tanár azonnal megkapja a „visszajelentést". A feladatok pontos minőségi és mennyiségi elemzésére csak a következő óra számonkérésénél kerülhet sor.

Máskor a tanulók saját maguk végzik el az ellenőrzést a tk. szövege alapján. Az is lehetséges, hogy a következő órán az otthoni tanulás eredményeként

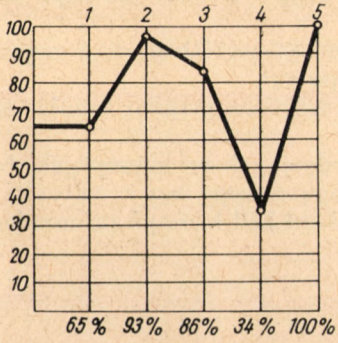
megszerzett ismeretük alapján végzik el a hiányok kijavítását. Változatos módon megszervezhető a kontroll.

Az önellenőrzés nem egyszerű, a tanulónak azonosítania kell válaszát. Kezdetben külön tanári feladatot jelent az erre való felkészítés, mert a tanulók a kifejezést hasonlítják össze, nem a tartalmat. Az önellenőrzés azonban begyakorolható, megtanulható. Különösen eredményes az önellenőrzés begyakorlásának az a módja, melyben a tanulók az otthoni tanulás eredményeként végzik el az ellenőrzést.

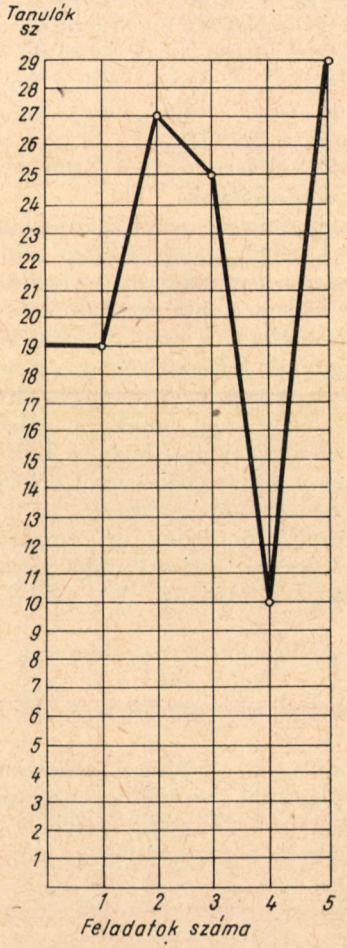
Az önellenőrzés nagy szerepet játszik az ismeretszerzésben, de különösen az otthoni tanulásban.

5. A kapott „visszajelentésre" reagálunk

A munkalappal végzett önálló munkában azonnal felszínre kerül minden hiányosság, akár a programtervező, akár a tanuló követte el azt. Mindkét eset-



1. ábra



2. ábra

ben azonos a feladat: a hiányt meg kell szüntetni. A hiány megszüntetéséhez alapot a „visszajelentés" ad.

Nézzük meg a diófa termésének vizsgálatát irányító munkalappal elért eredményeket, a „visszajelentést"!

100%-os teljesítményt elért tanulók *számának* megoszlása az egyes feladatok szerint (2. ábra).

Az osztály teljesítményszintje az elemi feladatok megoldásában (1. ábra).

Az adatok azonnal mutatják, hogy a 4. lépés megoldása kevéssé sikerült. A 29 tanuló közül csak 10 tanuló oldotta meg kifogástalanul. A dió és a szilva termésének összehasonlításában az azonosságot 25 tanuló felismerte, csak 4 tanuló tévedett. A különbségtevés nehezebbnek bizonyult. Miért? A tanulók nem képesek a tények felismerésére, elemzésére? Szó sincs erről! A hiba jelen esetben a tanulási programban van. A kérdés általános, nem volt kielégítő az irányítás, kimaradt egy lépés, átugrottuk azt. (Helyesen így fogalmazható: A termésnek melyik része különbözik? A részek különbsége alapján állapítsd meg, hogy melyik részét fogyasztjuk a szilvának ..... a diónak .....)

A „visszajelentés" a gondolatok tükre, melyben a torz is mutatkozik. Pl. az első feladatnál kitűnt, hogy 4 tanuló összetévesztette a magot a terméssel, a tanárnak azonnal módjában állt e fogalmak tisztázása. A hibát tehát azonnal javíthatjuk, mert tudjuk, hogy az anyaggal kapcsolatban milyen ismerettel rendelkeznek a tanulók.

A „visszajelentés" és a tanár reagálása arra új lehetőségét jelenti a szilárd ismeret kialakításának.

A visszajelentés arról is tájékoztatja a tanárt, hogy a tanulók a tanulási mód begyakorlottságában milyen szintre jutottak.

A tanuló a munkalappal végzett munkában önállóan szerzi meg az ismeretet, nem készen kapja azt. Ismeretszerzés közben begyakorlottá válik a feladatok megoldásában, a gondolkodási műveletek elvégzésében, az okkeresésben, az összefüggések felismerésében, a gondolatok megfogalmazásában. Az a tanuló, aki önállóan ismeri meg a tényt, elemezi azt, ítéletet alkot, következtet, aki képes arra, hogy saját munkáját ellenőrizze, állítását megindokolja, hibáit kijavítsa, aki megtanulja, hogyan kell elvégezni a növényi szervek vizsgálatát, megszerezte a begyakorlottságot a feladatok megoldásában, az önálló tevékenységen alapuló tanulási módban.

Az önálló munkában megszerzett begyakorlottság kedvezően hat a közös munkára, képessé teszi a tanulót arra, hogy a program irányítása nélkül oldja meg a komplex feladatot. A tanuló képes megoldási menetét saját maga elkészíteni.

A begyakorlottságnak nemcsak az ismeretszerzésben, de a megértés ellenőrzésében, az alkalmazásban is nagy szerepe van.

A begyakorlottság kiemelkedő jelentőségű az otthoni tanulás előkészítésében.

A számtalan probléma mellett az eredmények azt bizonyítják, hogy a tanulási programnak, az önálló munkának nagy szerepe lesz az oktatási folyamat korszerűsítésében. De addig kísérleti adatokkal kell bizonyítani minden állítást. Munkám ennek a törekvésnek a jele.

Иштваннэ Надь

УПРАЖНЕНИЕ В СПОСОБЕ УЧЕБЫ С ПОМОШЬЮ РАБОЧЕГО ЛИСТА

Автор в начальной школе при преподавании биологии на уроке применял рабочие листы. Рабочий лист содержит задачу, разделенную по частям, ход решения, необходимую информацию, возможность самоконтроля. Автор демонстрирует несколько рабочих листов, и анализирует, как происходит обучение при их помощи. Более большую самостоятельность, более экономичное использование времени, возможность оказания — на основе полученной обратной информации — быстрой педагогической помощи автор считает особыми преимуществами этого метода.

Mrs. István Nagy

TRAINING OF LEARNING METHODS BY MEANS OF WORK-SHEETS

The author used work-sheets during the lessons at the teaching of biology in a primary school. Work-sheets included the theme reduced to its elementary parts, the course of solution, the necessary information, and afforded the pupils the possibility of checking themselves. The author presents several work-sheets, and analyses learning accomplished with their help. In her opinion the advantage of the method consists, in particular, in a higher degree of self-reliance, a more economical utilization of time and in the possibility of prompt assistance of the teacher on the basis of the response received.

LIGETINÉ VEREBÉLY ANNA

EGY KÉPZŐMŰVÉSZETI VIZSGÁLAT TANULSÁGAI

Napjainkban egyre fokozódó érdeklődés kíséri a teljesítményfelmérések különféle fajtáit és lehetőségeit az iskolai pedagógiai munkában. Az eredményvizsgálódást közismert okok és körülmények helyezték a figyelem középpontjába. Legfőbb mozgatója a minden szinten növekvő munkateljesítményt sürgető mai társadalmi igény. A teljesítményfelmérés lehetőségei szaporodtak a technikai eszközök mennyiségi és minőségi fejlődése révén; ez is hozzájárult ahhoz, hogy az eredményszint megállapításának új pedagógiai útjait keressük, illetve a régebbi, helyesnek bizonyult eljárásokat továbbfejlesszük.

Nemcsak azokon a területeken találkozunk eredményvizsgálódással, amelyek számokkal, képletekkel, adatokkal dolgozva csalhatatlan pontosságú méréseket biztosítanak, hanem olyan területeken is, amelyeken az érzelmi-hangulati, erkölcsi, értelmi motivációk összefonódása miatt szubjektíven színezett, az abszolútat csak megközelítő relatív teljesítmény-mérésre van lehetőség.

Vizsgálatommal én is ilyen — az utóbbival rokon — felmérésre vállalkoztam. Meghatározott „próbáknak" vetettem alá az általános iskolás gyermekek egy szűk csoportját attól a belső kíváncsiságtól hajtva, hogy bizonyos képzőművészeti tárgyú feladatok megoldása során mit tudnak, mire képesek ezek a tanulók négy egymásra épülő év volumenében, iskolai és iskolán kívüli ismereteik alapján.[1]

A vizsgálatnak tágabb és szűkebb célkitűzése volt. Tágabb értelemben az esztétikai nevelés folyamatának felkutatásához járult hozzá egy komplex vizsgálódás részeként. Szűkebb értelemben arra szolgált, hogy jelzéseket adjon az esztétikai neveléssel összefüggő következő gondolatkörökön belül:

a) milyen tapasztalatok szerezhetők a tanulókról a jelenségszemlélettől a lényeglátásig terjedő folyamatban, a konkrét észlelésétől eljutva az absztrahálásig?

b) Milyen fokon értékelnek, ítélnek és milyen ízlésről tesznek tanúbizonyságot ált. iskolás gyermekek?

c) Hogyan mutatkozik meg a tanulók életszemlélete a művészeti alkotások elemzése során?

A vizsgálatot 5., 6., 7. és 8. osztályos gyermekek körében végeztem, egyénileg foglalkozva mindegyikkel. Kiválasztásuk a következőképpen történt. Osztályonként négy tanulót jelöltem ki: két megközelítően jeles rendűt (4,7—5 átlaggal) és két megközelítően közepes rendűt (2,8—3,4 átlaggal). Az előbbiek

[1] Ez úton mondok köszönetet az V. Váci utcai ált. iskola igazgatónőjének, Fél Ellának és Elschleger Aranka igazgatóhelyettesnek azért, hogy körültekintő gondossággal és készséggel lehetőséget teremtettek a vizsgálat lebonyolításához.

csoportja alkotta a tanulmányi szempontból maximálisan elérhető teljesítményekre képesek gárdáját, az utóbbiaké az átlagosakét. Fiuk és leányok fele-fele arányban szerepeltek a kétfajta tanulmányi kategórián belül. Minden egyes gyermekkel 30—35 percig foglalkoztam.

A tanulók hét feladatot oldottak meg. A feladatok hazai és külföldi neves festőművészek alkotásait megörökítő, levelezőlap nagyságú reprodukciókkal függtek össze. Tizenhárom mester tizennyolc alkotása szerepelt a megoldás során. Ezekhez járult egy modern giccsnek tekinthető kép, amely bábfigurákat ábrázolt. (Ifjú gitárral virágzó ág alatt szerelmet vall egy leánynak. A kép — témáját, beállítását és színezését tekintve — édeskés, és ezt a tényt még az sem enyhíti, hogy — nyilván az előbb elmondottak szelíd ironizálására — bábok a szereplők. Az ábrázolt jelenet tartalma, hangulata, beállítása nem bántó a gyermekekre nézve).

A feladatok megoldása során az alábbi műveletek szerepeltek:

a) *választás* különböző témájú képek között a tanulók érdeklődésének, értékelő-megítélő képességének — egy feladaton belüli — felderítésére (I. feladat);

b) *összehasonlítás* megközelítően megegyező témájú képek között a tartalmi és a formai elemekben megmutatkozó hasonlóság és különbözőség felismerésére, a valóság konkrét és absztrakt visszatükröződésével kapcsolatos szemlélet felderítésére, az egyedin túl az általános felismerésére (II., III., V., VI. feladat);

c) *lényegkiemelés* a konkrétből kiinduló, absztrahálás útján feltárható legfőbb jellegzetesség megállapítására (IV. feladat);

d) *részletes elemzés* a művészi alkotás megértése fokának és az absztrahálóképesség szintjének megállapítására (VII. feladat).

A feladatok egymásutánját úgy állapítottam meg, hogy a könnyebb és a tanulók számára rögtön érdekesnek tűnőből indultam ki. A továbbiakban a hasonló jellegű feladatokat (II., III., V., VI.) nem egymás után vettem — az egyhangúság és emiatt a figyelemernyedés elkerülése céljából —, hanem másfajta feladattal (IV.) szakítottam meg azok sorát. A fokozatosság szem előtt tartásával haladtam a könnyebbről a nehezebb felé, s zártam a legnehezebbel: az önálló elemzéssel. A festmények között portrék, egy- és többfigurás kompozíciók és tájképek szerepeltek.

Az *I. feladathoz* tartozó reprodukciók: Paál László „Út a fontainebleau-i erdőben" és Szinyei Merse Pál „Lilaruhás nő" című alkotása, valamint a már említett bábfigurás kép. A képek kiválasztásánál az a szándék vezetett, hogy legyen közöttük tájat és alakot ábrázoló is. Az azonban szintén szerepet játszott, hogy a színek összehatásából ne rikítson ki túlzottan a bábos kép színezése. Mindkét reprodukció szerencsésen hozzájárult ennek a szándéknak a megvalósításához. Ilyen meggondolást azért követtem, hogy a giccs kiütközése lehetőleg ne vonja magára azonnal a figyelmet.

Minden egyes tanuló a következő kérdéseket kapta: 1. Nézd meg jól a képeket! Mit ábrázolnak? 2. Ha a három közül egyiket magadnak megvásárolhatnád, melyiket választanád? 3. Miért? — Az 1. alatt jelzett felszólításra és kérdésre azért volt szükség, hogy kitűnjék: eljutottak-e a tanulók a minimális, a alapvető megértéshez, mielőtt a 2. kérdés nyomán a választást eszközölnék. (Ilyen kérdést minden új feladat megoldása elején feltettem, s csak akkor léptem tovább, amikor a megnyugtató választ hallottam.)

A kérdések nem jelentettek semmi nehézséget a tanulók számára. Az elsőre — egy kivétellel — helyes választ adtak. (A kivételes feleletet egy 7. osztá-

lyos leány mondta, 3,2 átlagú. Részben érthetetlen volt számomra a kétszeri kérdésre hangoztatott ismételt válasza, az tudniillik, hogy a „Lilaruhás nő" képe tájat ábrázol. A nőalakot — vagy ahogy a gyermekek mondták: a „hölgy" alakját — teljesen mellőzte. Ezt a képet „vásárolta" meg a három közül, s a „miért" kérdésre így felelt: színei és a szép táj miatt).

A második kérdésre adott válaszok szerint a pálmát a „Lilaruhás nő" nyerte el. A 16 tanuló közül 11-nek nyerte meg a tetszését (6 leánynak és 5 fiúnak). Ehhez valószínűleg hozzájárult az is, hogy 9 gyermek látta már valahol a képet, noha festőjét csak egy ismerte. A fennmaradó 5 tanuló a tájképet választotta (3 fiú, 2 leány). A giccs kihullott a rostán. (H. Zsuzsa 3,3 átlagú 5. osztályos tanuló megjegyzése: A bábos kép nem érdekes. Sz. József 4,8 átlagú 5. oszt. tanuló helyes észrevétele: Ez a kép fényképjellegű. Esetleg modern lakásban *elmegy*. R. Károly 4,7 átlagú 7. osztályos véleménye: Ez a kép közönséges. D. Tamás 3 rendű 7. osztályos tanuló felelete: *szokványos* dolgot ábrázol a kép. B. Csilla 5 rendű 7. osztályos leány a képpel kapcsolatosan „vicces figurák"-ról beszélt.) Az első feladat leglényegesebb kérdésére tehát igen megnyugtató válaszokat kaptam.

A tanulók választásának indoklását csoportosítva, először is a „vérszegény" feleleteket említem meg. Inkább az 5. osztályosoknál és a közepes rendű tanulók jegyzőkönyvében találhatók: legszebb, szebb mint a tájkép, tetszik. A következő indoklások már egy fokkal magasabb szintűek: kedvencem a „Lilaruhás nő", szeretem az erdőt. A 6. osztálytól bizonyos hasznossági szempont is közrejátszott egyik-másik tanuló válaszadásába: a tájkép szép, falra való, díszítené a lakást; nálunk világos a szoba fala, oda illenék a tájkép. Ugyancsak a 6. osztálytól kezdve komolyabb értékelésekkel is találkoztam: a kép levegős, maga a nő és a ruhája szépen megfestett, a természet is szép (6. osztály). Szép a színkompozíció, a térbeli hatás jól érvényesül. (4,7 átlagú 7. osztályos fiú indoklása a tájkép választásával kapcsolatosan.) Szép a táj, kellemesek a színek, derüs a kép hangulata, az árnyékok jól vannak elhelyezve a képen. (5 átlagú 7. osztályos leány észrevételei a Lilaruhás nőről.) A színhatás érzékelése vissza-visszatér a tanulók indokaiban.

A harmadik kérdésre adott megokolások mutatják a fejlődést a keveset mondó vagy szimpátián alapuló értékeléstől a magasabb osztályosok fejlettebb kritikájáig. Az indoklásba közrejátszanak természetesen az iskolai és az iskolán kívüli művészettörténeti tanulmányok és tapasztalatok.

A *következő feladatsor* arra hivatott, hogy öt összefüggő és ezen belül négy hasonló feladat megoldásának tükrében bemutassa a vizsgált tanulók konkrétumot megragadó és absztraháló képességének fokát a művészi alkotásokban tükröződő valóság felismerésénél. A vizsgálódás felvillantja továbbá a tanulók reagálását az esztétika néhány fontos tételére is, mint például a tartalom és a forma egységbelátására, a tipikusra, a különlegesre, a lényeg és a jelenség viszonyára, az alapvető esztétikai kategóriák (szép, csúnya, tragikus stb.) felismerésére.

Mint említettem, az öt feladatból álló sorozat négy tagja szorosabban összefüggött. Az első a következőket tartalmazta.

A tanulók elé két képet helyeztem, Louis David „Michel Gérard polgár" és H. Toulouse-Lautrec „Cipa Godebski" arcképét. Két festő, két kor, két stílus. A híres portréfestő, a 18. században élt David aprólékos pontossággal alkotta közismert műveit, Toulouse-Lautrec említett képe a részletezés mellőzésével, a lényeg hangsúlyozásával készült, nem is annyira festészeti, mint inkább

grafikai vonalvezetéssel. DAVID gondos részletezésében a lényeg és a jelenség összeolvad, LAUTREC-nél az ábrázolt személy fontos tulajdonságai: az életszeretet és a huncut ravaszság kifejezése érvényesül.

A tanulók ennél — de tulajdonképpen mind a négy összetartozó — feladatnál három kérdésre feleltek: 1. Nézd meg jól a képeket! Mit ábrázolnak? 2. Melyik kép (nem arc) tetszik neked jobban? 3. Miért?

Az említett két alkotás közül mindössze négy szavazat esett DAVID festményére és tizenkettő TOULOUSE-LAUTREC művére. A DAVID-portrét választók közül hárman 5. osztályosok voltak (két fiú, egy leány), egy pedig 7. osztályos leány. Az 5. osztályosok választását nem tartom véletlennek. Tizenegy éves gyermekekre inkább hat a naturalista ábrázolási mód, az „élethűség", amivel ők jellemezték DAVID művét. — Egyébként a tanulók választását — összességében megítélve — feltétlenül pozitívnak értékelhetjük. LAUTREC széles ecsetvonásokkal, egyszerűsítő tendenciával megörökített férfiképmása inkább szól korunkhoz, inkább feltárja a lényeg mélyét, mint DAVID. S hogy ezt a tanulók is észrevették, a választásukat indokoló feleleteik mutatják. (Ld. 3. kérdés.)

Az indokolások utalnak az értékelő- és ítélőképesség fejlődésére ötödiktől a nyolcadik osztályig: „(Lautrec képe) szebb, itt a férfi nem olyan kövér, mint a másik, nem olyan „úriemberes" (5. osztályos leány). — „Valóban rajzolva van, nem fénykép." — „Érdekesen mosolyog, pipázik és rámnéz." — „Grafikus rajzú (így!), a másik fényképféle." „Hangulatosabb, többet kifejez. Modern lakásba való. A másik csak néz" (6. osztályos négy tanuló). „Életből ellesett arc. — Kifejezőbb mint a másik" (7. osztály). „Kifejezőbb, a mindennapi életből egy arc." — „A férfi tartása érdekes. Érzései jobban tükröződnek" (8. osztály).

Kiemelve közlöm D. Tamás 7. osztályos, hármas átlagú tanuló jó, éles megfigyelésről és felismerő érzékről tanúskodó kritikáját: „A férfi egy mulatóban lehet, a szeme a füsttől hunyorog. Az arca után nem lehet művelt. Látszik, hogy jól érzi magát most is és általában is. A másik képen nem tudom, mit ábrázol a festő azonkívül, hogy a fejet látom." Sok kommentárt nem kívánok ehhez az értékelő véleményhez fűzni, csupán kiegészítést. A fiú ugyanis arra a kérdésemre, hogy ismeri-e TOULOUSE-LAUTREC életét és egyéb műveit, tagadó feleletet adott.

Az említett kérdések megválaszolása során megmutatkozó pozitív értékelő állásfoglalás azonban nem egyértelmű. Ezt a sorozatban *következő* — talán kontrollszámba is vehető — *feladat* megoldása tanúsítja.

A tanulók elé három képet helyeztem. Ismét DAVID egyik festményét: a Madame Récamier-ről készült alkotás portré-részét, TOULOUSE-LAUTREC Margouin kisasszonyát és EMIL NOLDE Pünkösd című művének leánymaszkját. Ez utóbbinál fokozottan érvényesülnek az „absztrakt" felé közeledő expresszionista törekvések. A lényegbe hatoló, a részleteket elhagyó nagyoló vonások érdekessé és megdöbbentővé teszik a maszkszerű arcot. LAUTREC nem sokkal korábban (1900) festett kalaposnője (Margouin kisasszony) áthidaló arc DAVID és NOLDE alkotása között.

A négy ötödikes tanulónak DAVID Madame Récamier-je tetszett legjobban a három, nőt ábrázoló kép közül, a hetedikesekből két leánynak, a nyolcadikosokból egy leánynak. Egy nyolcadikos fiú nem tudott választani DAVID és LAUTREC portréja között. Egy hetedikes fiú kijelentette, hogy NOLDE nőt ábrázoló alkotása absztrakt, modern lakásban igen jól hat; egyébként — mondta némi habozás után — DAVID M. Récamier-je tetszik neki a legjobban. Feltűnt, hogy egy hatodik osztályos kislány is NOLDE művét választotta, mégpedig azért, mert „különös, nem fényképszerű és érdekes dombormű-hatása van."

Mielőtt tovább folytatnám az indoklást, amibe a választások arányának megállapításával kapcsolatban belekezdtem, még annyit kívánok megjegyezni, hogy a DAVID-alkotásra esett szavazatok növekedéséhez hozzájárult az, hogy Madame Récamier a művész legmegnyerőbb, legbájosabb arcmása, s az említett tulajdonságokra főleg a leányok reagálnak — elsősorban érzelmi szempontból.

Madame Récamier említett előnyeit ismerve annál nagyobb jelentőségű, hogy a tanulóknak csaknem a fele LAUTREC festményét választotta. Az indokok között több esetben a „modern" érv szerepelt. Rendkívül érdekes és figyelemre méltó jelenség ez, s további vizsgálódást igényelne: vajon mit értenek a tanulók ezen a fogalmon az általános, vulgáris jelentésen túl, éppen a festményekkel kapcsolatosan.

Egyébként a választások összességükben, tendenciájukban — azaz a következő évek iskolai és iskolán kívüli műalkotási ismeretszerzéseire is számítva — itt is pozitívnek tekinthetők. A részletező „élethűség" mellett és azon túl ennél többet kívánt egy festménytől a vizsgált legtöbb tanuló, amely többletet — ha nem is pontosan megfogalmazva — a „modernség", az „érdekesség", sőt a „kifejező" (!) szóval jelölt. Azt mondhatjuk, hogy ezek a gyermekek a lényeges keresésének útján vannak.

A *feladatsorozat következő tagja* ismét egy összehasonlítás. A gyermekek REMBRANDT „Dada a gyermekkel" és PICASSO „Anya gyermekével" című reprodukcióját látták maguk előtt. Nem volt szándékom REMBRANDT festményén a nőalak dada-mivoltára felhívni a figyelmet, mert a vizsgálódás szempontjából ezt nem tartottam szükségesnek. (Ettől függetlenül három igen jószemű, a részleteket alaposan megfigyelő gyermek rájött erre a tényre abból a körülményből, hogy a dada szerényebben öltözött a kezében tartott, drága ruhás gyermeknél.)

A két kép felfogásában, ábrázolás- és kifejezésmódjában óriási különbség van. A festmények születése között évszázadok jelentik az elválasztó vonalat, igen ritka esetben érzékeltethető így a korok, emberek, életformák különbsége, mint a festőművészet két magányosan álló óriásának bizonyos szempontból összevethető képén. REMBRANDT festményéről sugárzik a polgár gazdagsága, a jólét s a kérkedés mindezzel. A gyermek arannyal átszőtt csipkés ruhában van, pirospozsgás arcán a kisdedek biztonságot eláruló mosolya. A dajka arca semmitmondó; nem ő a főszereplő a képen. — PICASSO kékkorszakából való az „Anya gyermekével" című kép, századunk elejéről. A háttér borongós sötétjéből testszínű fénnyel emelkedik ki az anya alakja. Gyermekével való kapcsolatát gyengéd tekintet és kézmozdulatok jelzik. A kép egy nyomorgó asszonynak és gyermekének megdicsőítése, a küzdő és szenvedő anyaság apotheozisa. Pár művészi vonással vázolva, elmosott színeivel is sokat és súlyosat mond. A másik festmény az alapgondolat rembrandti komorságával, témaválasztásával és művészi megoldásával természetesen szintén beszél a jó megfigyelőképességgel és ismeretekkel rendelkező műélvezőnek.

A feladat megoldása során természetesen nem arról volt szó, hogy a tanulók REMBRANDT vagy PICASSO között válasszanak (a festmények értékét, alkotóit nem is ismerték). Azt vizsgáltam, hogyan érzékelik és észlelik, hogy milyen sajátos mondanivalót rejt REMBRANDT és PICASSO műve, s ennek nyomán — a tartalmi, formai elemeket egyaránt tekintetbe véve — választásuk miképpen alakul. Túllépnek-e a jelenségek felfogásán és milyen mértékben jutnak el az elvonatkoztatottabb érzelmi-értelmi mélységhez?

A feladathoz tartozó kérdések így hangzottak. 1. Két festményt látsz magad előtt. Nézd meg jól őket! Mi a közös bennük? 2. Melyik áll közelebb hozzád? 3. Miért? 4. Mit kívánsz a másik képről mondani?

Ez a feladat igen alkalmas volt arra, hogy a tanulók állásfoglalását az anyai-gyermeki érzésről, a nehéz és küzdelmes életről, az üres cifraságról napfényre hozza. Ugyanakkor, ami esztétikai-művészeti szempontból a legfontosabb, megmutassa azt is, hogy a modern festészet mai leghíresebb képviselőjének több irányú gondolkodási műveletet kívánó festményét mennyire érthetik meg 11—14 éves gyermekek.

Az első kérdés gyors és teljes megértésre talált. A másodikra adott válaszokból kitűnt, hogy tíz tanuló PICASSO művét, hat pedig REMBRANDT festményét vallotta magához közelebb állónak. A fiúk és a leányok aránya a választás tekintetében egyenlő volt.

A PICASSO-kép választását a következőképpen indokolták: „egyszerű és szép, a másik nagyon díszes", — „mert a szegényeket ábrázolja, szép az anya arckifejezése" (5. osztályosok); — „megható és a színek is hozzájárulnak ehhez", — „a mai életben ez a kép természetesebb, jobban meg lehet érteni, mint a másikat" (6. osztályosok) —; „többet fejez ki, mint a másik, több anyai szeretetet lehet leolvasni a képről, az anya a háttér sötétjéből kiemelkedik", „szomorúság fogja el az embert, ha ránéz a képre, a háttér is sötét. A másik csupa vidámság, édes, piros gyermekarc, a jómód sugárzik róla. Van minek örülni. Mégis az előbbi képet választom. Sok a mondanivalója. Látható azon a ragaszkodás érzése" (7. osztályosok); — „az elmosódott színeknek és vonalaknak nagyobb a hatásuk, ez a kép jobban ábrázolja a valóságot és egyszerűbb is", — „látszik, hogy ez az anya sokkal fáradságosabban és nagyobb áldozattal neveli gyermekét, korban később is festhették, mint a másikat, a másik túl cifra" (8. osztályosok).

A tanulók ítéletében két lényeges megnyilatkozás vonul végig az 5.-től a 8. osztályig: a tartalom és a forma egységében megmutatkozó, mélységeket feltáró egyszerűség igenlése, és a küzdelmes élet megbecsülése. Hatodik osztálytól kezdve jobban felismerték a tanulók a formának tartalmi mondanivalót szolgáló és felerősítő hatását (ld. a háttér szerepe, az elmosódott színek és vonalak hatása). A szegénység fogalma is differenciáltabb elemekkel gazdagodott.

Ám érdemes meghallgatni azoknak a véleményét is, akikhez REMBRANDT festménye áll közelebb. Indokukból három tényező emelhető ki: a részletező élethűség kedvelése, erős reagálás a színek hatására és a derű igenlése. — „A díszesebb tetszik, mert szebben van festve, a másik nincs olyan gondosan kidolgozva. Amaz derűsebb is, azért is tetszik." — „Szebb és több a szín. A gyermek jobban látszik. A másik szomorú, és a háttérből azt veszem ki, hogy amit a festő festett, az a háborúban történik. Az anya megmenti gyermekét" (5. osztályosok). „Ez a kép színesebb, vígabb, játékosabb. Többet lehet látni az arcból, ruhából. A másiknál inkább vonalakat, rajzot látunk" (6. osztályosok). „Jobban kidolgozott, szebb, színesebb, élénkebb; az arc felismerhető." — „Tetszenek a színek, a ruha, az arc, bár kár, hogy voltak gazdagok" (7. osztályosok). — „Részletesebben van festve, szép a ruha és szépek a színek (8. osztályos, 3,2 átlagú tanuló).

Véleményem szerint ezek az igények az élethűség, a színgazdagság és a derű iránt teljesen elfogadhatók, és az életkort tekintetbe véve különösen reálisak. A REMBRANDT-festmény választói azonban megrekedtek a formánál, a jelenség befogadásánál, s még a nekik tetsző kép esetében sem jutottak el a lényeghez. A tartalom megértéséhez azok közeledtek, akik a PICASSO-festmény mondani-

valóját fejtegették. A jómódot kiemelő 7. osztályos tanuló a REMBRANDT-alkotás lényegének helyes megközelítésére is tett lépéseket („... bár kár, hogy voltak gazdagok ...").

A *feladatok közül a következő* ismét összehasonlítást tartalmazott. MÉSZÖLY GÉZA „Balatoni halásztanya" és EGRY JÓZSEF „Halászok a fonyódi heggyel" című festményreprodukciója került egymás mellé. Az alakos kompozíciók helyét ebben a feladatban a táj váltotta fel: a tó, a part, a távolba vesző hegyvonulat, s mindebben a halászattal foglalkozó emberek. MÉSZÖLY GÉZA közismert képe naturálisan részletező, sokalakos kompozíció, EGRY JÓZSEFé szigorúan leegyszerűsített. A hegyvonulatot hullámvonal és egybeolvadó színek jelzik, a két halászcsónak a halászokkal szintén rajzos megoldású. A festmény jellegzetes színe a kék, a sárga, a vöröses; a színezés a ceruzarajz technikáját követi. Két hasonló témájú, de megoldásában teljesen ellentétes alkotás. Meddig jutottak el vajon a tanulók a részletező jelenséghalmozás befogadásától a lényeget mondó leegyszerűsítés megértéséig és elfogadásáig nemcsak az ember-, hanem a tájábrázolás területén is?

Itt nehezebben ment a dolog! A kép középpontjába embereket helyező festmények megmozgatják a gyermekek fantáziáját. Az emberi érzések és viszonylatok érdeklik őket, visszhangra találnak bennük. Nemcsak azt veszik tudomásul, amit látnak, hanem kutatni kezdik: mi lehet a látvány mögött? Könnyebben jutnak el a jelenségtől a lényegig. Az embersors megindítja őket. Láttuk ezt PICASSO képével kapcsolatosan, de sorolhatnánk más képekhez fűzött megjegyzéseiket is. A „Lilaruhás nő" mereng, talán vár valakit. DAVID „Michel Gerard"-ja mészáros vagy kocsmáros bizonyára. REMBRANDT kisgyermeke királylány lett az egyik hatodik osztályos kislány fantáziájában. Sorolhatnánk még a következő képekkel kapcsolatos megjegyzéseket is. Mindezek azt mutatják, hogy ha ember ábrázolásáról van szó, a gyermekek — az esetek elég nagy számában — az alak *mögé* kívánnak pillantani.

A természetet ábrázoló képet — úgy tűnik — elfogadják olyannak, amilyennek látszik. Érzelmi kapcsolataik lazábbak irányában. Itt valószínűleg nem annyira a téma, mint a „jól van megfestve" kerül előtérbe, amely utóbbi jelen esetben egyet jelentett náluk a részletező, mindent gondosan kidolgozó festési móddal. De hogy a tények is beszéljenek: a 16 tanuló mindegyike igen rövid gondolkodás után helyesen válaszolt arra a kérdésre, hogy mi a közös a két reprodukció témaválasztásában. Arra a kérdésre, hogy „melyik kép tetszik jobban", két tanuló kivételével MÉSZÖLY festményét választották. A két gyermek R. Károly 7. osztályos (4,7 átlagú) és K. Mária 8. osztályos (3,2 átlagú) tanuló volt. Érdekes R. Károly — harmadik kérdésre adott — indoklása: „Egyszerű, mégis kifejezi a másikhoz hasonló mondanivalót. Hangulatos a vízi csónakázás. Modernebb, mint a másik." K. Mária szűkszavúbban indokolt: „Tetszenek a színek, szép a táj."

És akik MÉSZÖLY festményét választották? Azok így nyilatkoztak: — „Jobban ábrázolja a halászokat. Több minden van a képen: emberek, asszonyok, fák, ég, nádas." — „Színesebb, élethűbb, szebb." — Többet és többfélét látunk ezen a képen, mint a másikon. Jobban kidolgozott." — „Élethű, a másikon csak a legfőbb vonások vannak." (5. osztályosok.) — „Részletesen kidolgozott, a másik csak nagyjából." — „Jobban színezett. A háttér is szebb, a kék-fehér szín tetszik. Itt emberek is vannak." — „Szép színes a kép. Kifejezi a mondanivalót. Lehet látni, hogy a férfiak és az asszonyok dolgoznak. Napos a kép." (6. osztályosok). „Ez a kép részletesebb, többet mond. Vidám hangulatú. Sürgést-forgást

látunk rajta." — „Szépek a színek, több látható ezen a képen mint a másikon: fák, emberek" (7. osztályosok). — „Itt több minden van, mint a másikon. A másik képnél „hozzá kell gondolni (így!) a színekhez a részeket. Ez jobban ábrázolja a tájat." — „Szebbnek érzem, kidolgozottnak. A másik el van túlozva (!)" (8. osztályosok).

Ha az egyes osztályok értékelő megjegyzésein végigpillantunk, a következő gondolatok ismétlődésével találkozunk: részletezés — „élethűség" az ábrázolásban, több jelenség egy képen, cselekvő emberek a természeti környezetben, a színezés.

Az „élethűség" visszatérő igény az ilyen korosztályú gyermekeknél, s a dolgozatban már többször utaltam rá más konkrét példák nyomán. Hasonlóképpen a derűs, élénk, *sok* szín iránti fogékonyságra is, amely főleg az egyértelmű és — talán úgy is mondhatnám — elhatárolt (nem egybemosódó) színezésre vonatkozik, bár ebben többarcú a gyermekek állásfoglalása. PICASSOnál ugyanis a tartalom mély, érzelmi megragadása a többségnél elnyomta a tarkán élénk színek iránti igényt. Többen észrevették, hogyan segíti a színezés — alárendelten — a tartalmi mondanivalót (pl. „sötét háttérből kiemelkedő nőalak . . ."). EGRYnek pasztell színekkel készült festményén viszont kevéssé vagy negatívan értékelték éppen azt, ami a kép egyik főérdeme: az opálos, szinte „párás" hatású, elmosódó — azaz a valósághoz hű, „balatonias" — színeket, amelyek a tóval kapcsolatos hangulatot fejezik ki és elevenítik fel a szemlélőben.

Érdekes a tanulóknak az a megjegyzése is, amely a MÉSZÖLY-festményen felfedezett sokféleségre utal. Ebben a korban a kevesebb a soknál is többnek látszik, ha kézzelfogható, ha látványos. Az adott esetben ezt így fogalmazhatom meg: az aprólékosan megfestett fák többet mondanak, mint az egész látóhatárt egyetlen nemes hullámvonallal lezáró hegyvonulat. Az egyik gyermek ezt így fejezte ki: „itt (MÉSZÖLYnél) fákat is látok, a másik képen *csak* egy hegyvonalat." A tanulók a világosan és részletesen megrajzolt — számukra konkrétan megfogható — jelenségek sokaságát szinte felfedezték a festményen, és ennek a felfedezésnek az örömét az esztétikai élmények körébe kell sorolnunk. Lépésről lépésre sorolták, hogy mi található a „Balatoni halásztanya" c. képen éppenúgy, mint ahogyan egyik-másik PAÁL erdőrészlete vagy a „Lilaruhás nő" esetében megtette ezt.

Sokat jelentett a tanulók számára a tájképek esetében az ember ábrázolása a természetben. Csaknem minden esetben az érdeklődés középpontjába került, és megindította a gyermekek fantáziájának működését. PAÁL LÁSZLÓ festményén a sétáló férfialak — a természeti környezetet figyelembe véve — „erdész" lehet, máskor fiú, aki vár valakire (esetleg egy leányra) vagy talán idősebb férfi. (Ld. az előbbi feladat elemzésénél tett hasonló megjegyzéseket, amelyek más oldalú megközelítéssel jutottak az ember személyével kapcsolatosan egyező következtetésre.) MÉSZÖLYnél az emberek dolgoznak, sürögnek-forognak, a férfiak mellett ott vannak az asszonyok. A személyek mozgalmassá teszik a képet. Ezek a korosztályú tanulók pedig igénylik a mozgást. EGRY festménye esetében a néhány vonallal ábrázolt emberalakok nem tűnnek fel, elvonatkoztatott ábrázolásmódjuk miatt nem számítanak olyan „igazi embereknek", mint MÉSZÖLY figurái.

Az előbbiekben elemzett *feladatsor záró*, de a vizsgálódás menetében a sorrendben nem utolsó *tagja* a következőket tartalmazta.

Áttekinthető, laza ötös alakzatban, halványszürke semlegesszínű alátétre öt képet helyeztem: LEONARDO DA VINCI Mona Lisa-ját, BOTTICELLI Vénusz

születése című festményéből a portrérészt (fenn, egymástól kissé távol), MUNKÁCSY Ásító inasát (a kettő között kissé lejjebb), REMBRANDT: Malle Babbe vénasszonyát (alul) és MUNKÁCSY Rőzsehordó nőjét (az előbbitől kissé távolabb).

Az első kérdés így hangzott: 1. Nézd meg jól a képeket! Mondd el, mit ábrázolnak? A feleleteket nem részletezem, mert ezek előkészítésül szolgáltak a másik — számomra sokkal lényegesebb — kérdéshez. Csupán mint érdekességet említem, hogy a Mona Lisa-t festőjével együtt hat gyermek ismerte, festője nélkül kilenc, az Ásító inast festőjével együtt négy, csak a festményt ismerte fel hét, a Rőzsehordó nőt festőjével együtt hat, csak a festményt öt tanuló. A REMBRANDT-képet két gyermek látta valahol, a Vénuszt négy. Alkotóját egyik sem ismerte.

A festmények témáját csaknem azon nyomban megértették, csupán REMBRANDT „Malle Babbe"-ja és az „Ásító inas" okozott némelyiknek problémát. Három tanuló nem tudta biztosan megállapítani, hogy a Malle Babbe nőt vagy férfit ábrázol-e. (Ezt nem hibaként említem, ugyanis a festményben — talán szándékkal — lappanghat ilyen bizonytalanságra vezető tendencia: az arc markáns, a vonások durvák.) Mások vagy kocsmárosnőnek vagy jósnőnek, esetleg szakácsnőnek tartották. A különféle megállapításokra okot szolgáltatott az alak mellett levő boroskancsó és a hátán árnyékba vesző bagoly. — Az Ásító inast nem ismerő tanulók közül három úgy nyilatkozott, hogy a festményen látható ember kiabál, vagy sír, sőt ordít, s az egyik hozzátette: „lehet, hogy nagy fájdalmában."

Az elmondott érdekességekhez hozzáteszem, hogy Mona Lisa híres mosolyáról hét gyermek tett említést.

Miután a képek témáit tisztáztuk, következett a nehezebb kérdés: 2. Próbáld meg néhány szóval elmondani, hogy mi a leglényegesebb az egyes képeken?

Erre válaszolni meglehetős nehézséget okozott a gyermekeknek. Több esetben nem is sikerült a felelet. Úgy tapasztaltam, hogy a feladat is túlméretezett volt, bár az egyes képtéma felfogása igen gyorsan megtörtént. Tekintve azt, hogy az öt képre a következő kérdés miatt feltétlenül szükségem volt, a módosítást csak úgy tudom elképzelni, ha a jövőben a gyermekek körében leginkább ismert remekműveket választok a vizsgálatnak ehhez a feladatához.

De lássuk a válaszokat!

Kétfelé csoportosíthatjuk őket: a „konkrét lényegi" elmondása alkotja az egyiket, és a hangulati elemekkel is tarkított „áttett lényegi" megfogalmazása a másikat. Példák a konkrét lényegi megragadására: „Szép nőt ábrázol, ülő asszony ölbetett kézzel" — „az asszony mosolyog, szép a háttérrel" (Mona Lisa) —, „fáradt ember ásít" (Ásító inas) —, „szép női arc", — „leány, haját fújja a szél" (Vénusz) —, „az asszony rőzsét hord az erdőben" —, „fáradt asszony ül az erdőben" (Rőzsehordó nő) —, „csúnya, öreg nő, sötét háttérrel" —, „egy öreg nő" (Malle Babbe).

A következő példák a megfogható és cselekményes jelenségek észleléséből átvezetnek a mélyebb elvonatkoztatás nyomán született megállapításokhoz. A Mona Lisa „női arc, kedvességet, derűt áraszt" (7. oszt.), — az Ásító inas „a szegény ember sorsá"-t példázza (5. oszt.), — Vénusz: „szép, kissé szomorú" — (7. oszt.), a Rőzsehordó nő „szomorú, mert sokat dolgozott" (5. oszt.), a képen „a pihenés, gondolkodás csendjét érezzük "(7. oszt.), „szomorú asszony, elgondolkodik, milyen a sorsa" (8. oszt.). A Malle Babbe „mérgesen, gúnyosan vagy haragosan nevető asszony" (6. oszt.), „vidám hatású a kép a nő haragja ellenére" (7. oszt.).

Az ötödik osztályban az öt képre adott 4—4, összesen 20 felelet közül 16 a szembetűnő „konkrét lényegit" ragadja meg. Csupán négy témaösszegzés tükröz hangulati, érzelmi színezetű absztrahálást. A hatodik osztályban már 9 és 11 az arány; az elvonatkoztatás javára billen a mérleg. A 7. és 8. osztályban váltakozó a kétfajta összegezés aránya, de mindig magasabb, mint az ötödik osztályban.

A típus megragadása leginkább az Ásító inas, a Rőzsehordó nő és a Malle Babbe esetében sikerült. Gondoljunk a „szegény ember sorsa", „fáradt asszony ül az erdőben" összegezésekre. A tanulók legtalálóbban a Rőzsehordó nő típusát és képhangulatát ragadták meg. „Ül, arcán van: milyen életet él, el is gondolkodik." (D. Tamás 7. oszt. 3 átlagú tanuló). — Számomra érthető is, hogy a két különböző okból (talányosság, szimbólikus értelem) nehezebben megfogható Mona Lisa és Vénusz-arc esetében a típusrajz elmosódott, és a gyermekek általánosabb jelzőket alkalmaztak.

A feladathoz tartozó öt képpel megkíséreltem még egy absztrahálást igénylő variációt, amely várakozáson felüli eredménnyel járt. Néhány esztétikai kategóriát neveztem meg, és 6. osztálytól kezdve a vizsgált tanulók megkeresték a hívószóknak — az alkotások témája szerint — megfelelő képeket. A feladatot megnehezítendő hozzátettem, hogy lesz „szó", amelynek két festmény is megfelel, és esetleg lehet olyan is, aminek nincs meg a képi párja. A gyermekek csaknem teljesen hibátlanul teljesítették a feladatot. — Az említett esztétikai kategóriák: szép, rút, fenséges, tragikus, tragikomikus. A tanulók válaszai szerint ezek egyenként a következő festményekre illettek: szép — Vénusz, Mona Lisa, rút — Malle Babbe, fenséges — Mona Lisa, tragikus — Rőzsehordó nő, tragikomikus — Ásító inas. — Azt hiszem, egyetérthetünk a tanulókkal.

A *legutolsó feladat* elemzést tartalmazott. A tanulók két művészi alkotás színes reprodukcióját kapták kézhez, előbb külön a Rőzsehordó nőt, majd külön Derkovits Gyula Nemzedékek című festményét. (Ezt sajnos a vizsgált gyermekek egyike sem ismerte eddig.) Feladatuk így hangzott: Nézd meg jól a festményt! Hogyan beszélnél barátodnak a képről?

A Rőzsehordó nő esetében az 5. osztályosok teljesen helyes leírást adtak a témáról, és jól ragadták meg a pihenés állapotát, tehát azt a pillanatot, amit a festmény megörökített. Volt — nem is jó tanuló —, aki kapcsolatba hozta az asszony hangulatát a természettel, és akadt, aki átfogó általánosításra is képes. Az előbbi feladatban lényegre fogott típusrajz most egyes esetekben — a szélesebb lehetőséget nyújtó feladat következtében — kiteljesedett.

„Munkás paraszt asszony lehet, hosszú szegényes ruhában van. Cipője is kopott. Nehéz munkát végez, mert a rőzsehordás hajolgatással jár. Most éppen pihen. (D. Dezső, 4,7).

Kiegészítések más 5. osztályos tanulók jegyzőkönyvéből:

„Az erdő is olyan sötét és komor, mint az asszony. Az asszony bánatos." (H. Zsuzsa 3,3).

„Erdőrészlet magas fákkal. Az erdőbe út vezet. Egy szegény asszony rőzsét gyűjtött, most elfáradt. Leült. A kép tükrözi azt a szegénységet, ami régen volt." (B. György 3,4)

A hatodik osztályos gyermekek egyike-másika sem lépte túl sokkal a téma egyszerű leírását, lényegében a festmény mondanivalójának cselekményes megragadását. Néhány érdekes kiegészítés a természeti környezetről, ügyes általánosításról, hasznossági szempont érvényesítéséről:

„Nagyon szép az erdei háttér . . ." „Háttérben lombos erdő van. A moha

és a fű színe *összejátszik.*" „A kép nagyon jól kifejezi a fáradságot." „A kép régebbi bútorokhoz illenék."

A hangulati elemek fejlett megfigyelésével találkoztam a 7. osztályban, aminek következtében a típusábrázolás is határozottabb kontúrokat kapott. Emellett megfigyelhető, hogy a tanulók jobban a színek hatása alá kerültek, mint az előbbi évfolyamokban.

Az alábbiakban csak azt közlöm, ami a festmény témájának helyes megragadásán túl érdekes számunkra:

„Az asszony elfáradt. Szomorú. A színek nagyon jól *keveredtek.* Az erdő és a nő hátán levő rőzse *színkapcsolatban* van. Alkonyat van." (R. Károly 4,7)

„Háttérben az erdő. Zöld fű és köves út van az előtérben. A nő csendesen ül, látszik, hogy gondolkodik nagyon elmélyülten. Valami szomorúság van az arcán, *mert neki az életben ez a sors jutott.*" (D. Tamás 3)

„Nehéz lehetett az élete, ilyen fiatalon keményen kellett dolgoznia. Munkácsy a színeket jól választotta meg; több komor színt használt, barnát, feketést." (B. Csilla 5)

„A festő tisztán festi a lényeget. Megértjük, mi a kép értelme." (P. Katalin 3,2)

A négy 8. osztályos tanuló nem nyújtott újabb adalékot a 7. osztályosok értékeléséhez-elemzéséhez.

Jóval nehezebb feladatot jelentett az előbbinél DERKOVITS „Nemzedékek" című alkotásának elemzése. Ahhoz, hogy a tanulók a téma felfogásáig eljussanak, a kép szerkezeti tagoltságát kellett felfedezniök. Munkácsy könnyen megragadható, egyszerűen világos szerkesztési módjával szemben itt hármas tagolást képező lépcsőfokon kellett eljutni a mű teljes témájának megértéséig, azaz a három nemzedék felfogásáig.

A központi személy, az olvasó férfi felismerése nem jelentett nehézséget a tanulóknak. Alakját ilyen jegyekkel gazdagították: „A férfi hazajön a munkából. Olvas. Ruházata egyszerű. Keze izmos, arca redőzött. *Mélyre van az szántva az életekével.*" (D. Dezső 4,7–5. oszt.) „A férfi munkás, látszik a kezén és a homlokán, mégis olvas, művelődik." (U. Judit 4,7—5. oszt.) „A családi életből ellesett pillanatot fejez ki a kép. *A festő önmagát ábrázolja.* (B. Csilla 5,0 — 7. oszt.) „A képen tanulni akaró embert látunk." (P. Katalin 3,2 — 7. oszt.) „Proletárférfi" (K. Péter 4,8 — 8. oszt.)

A tanulók a különféle jegyek kiemelésével — külső jellegzetességek és belső tulajdonságok megállapításával — helyesen elevenítették meg a képen ábrázolt festőt. Mélyebben behatolva a festmény szerkezeti titkaiba, megállapították, hogy a férfi előtt tükör van, amelyben látható a szobának előttünk rejtve maradt másik részében tartózkodó kisgyermek és az őt etető feleség arca. Azok a tanulók, akik a tükröt ablakkal cserélték össze (egy jól tanuló 5. osztályos és egy-egy közepes 7., illetve 8. osztályos, továbbá néhány bizonytalankodó), a festménynek éppen a leglényegesebb tartalmi és hangulati elemét: a családot és a családi összetartozást nem tudták megragadni. (Az ablak ugyanis elválasztja egymástól a képen látható személyeket, míg a tükör megkétszerezi a jelenlevőket. Az előbbire tipikus példa U. Judit 4,8 átlagú 5. osztályos gyermek megjegyzése: „Olvasó férfi, mögötte ablak, ahol át lehet látni és valaki eszik.") A falon függő és a tükörben visszalátott fényképet mindegyik tanuló — aki a tükör és nem az ablak mellett tört lándzsát —, felfedezte, de miután nem jött rá, hogy Marxot ábrázolja, a festmény mélyebb világnézeti mondanivalóját sem ismerte fel. Általában úgy tekintette — és ez sem kifogásolható —, mint a nagy-

apa fényképét, és közvetlen vérségi — nem pedig átvitt — kapcsolattal fűzte a családhoz.

Az elemzés során érdekesen bontotta részeire és hozta újra szintézisbe a látottakat H. Zsuzsa 3,3 átlagú 5. osztályos gyermek: „Ez a festmény három kép is lehetne: egy ember olvas, az anya eteti gyermekét, és egy öreg ember feje látható még. Ez egy család."

Akadt tanuló, aki felismerte és értékelte is a komplikált szerkesztésmódot: „A kép *mutatós* a tükörrel . . . Érdekes a tükör-megoldás." (S. Gabriella 3 átlagú 5. osztályos). Olyan gyermekkel is foglalkoztam, aki a mondanivalót szolgáló szerkesztés és színezés kölcsönhatására, összefüggésére is rámutatott: „A férfi (a központi alak — saját megjegyzés) van erősebben festve, a többi alak fokozatosabban halványabbá válik." (K. Péter 4,8 átlagú 8. osztályos tanuló).

És végül: többen is észrevették, hogy a festmény a közeli múltban készült. „A kép modern lehet, mert régebben színben, rajzban *pontosabban* festettek. A színek is világosak." (Ötödik osztályos 4,8 átlagú tanuló megjegyzése.) „Az olvasási téma is modern."

A harmadik kérdésre a tanulóknak választaniok kellett a két kép között. Tizenhárman szavaztak a Rőzsehordó nőre. Hárman nem tudtak dönteni a kettő között (egy 5., egy 7. és egy 8. osztályos tanuló). Az ötödikesek választásukat azzal indokolták, hogy Munkácsy festménye színeiben élénkebb és jobban kidolgozott a másiknál. Hatodik osztálytól kezdve visszatérő indok a témának érzelmileg különleges vonásához való vonzódás. („Tetszik az elgondolkodó nő, kifejező, hangulatos, a másik hétköznapibb." — „Megrázó, a másik nyugalmasabb.") Növekszik a természeti környezettel kapcsolatos tetszésnyílvánítás és a többféle, tiszta (elhatárolt) szín iránti érzékenység. Egyébként is Munkácsy jellegzetes színeinek vonzó hatását mind a négy osztály esetében tapasztaltam. A tanulók ugyanakkor DERKOVITS csodálatos színeit — és azok összetartó funkcióját a festményen — nem értették meg. („Egybeolvad", „egyhangú" mondották többen.)

Összefoglalva e pont tanulságait: a vizsgált 5. és 6. osztályos gyermekek elemzésükben főleg a téma cselekményes oldaláról közelítették meg a választott festményeket. Néhány szóval — inkább a külsőségekből kiindulva — elég jól alkották újra a jelenség tükrében megfogható tipikus vonásokat. A 7. és 8. osztályosoknál ehhez több hangulati és belső tulajdonságra utaló elem járult. Továbbfolytatva az összegezést: valamennyien jól eligazodtak az egyszerű, világos szerkesztésű témában. A komplikáltabb gondolkodási műveletet igénylő szerkezet esetében megrekedtek a jelenségnél, noha egyik-másikuk próbált mélyebbre is hatolni. Színérzékük — inkább a számukra megfogható funkcióval festett és élénken tiszta tónusok iránt — jó, de a színeket legtöbbnyire a témától, a tartalmi vonatkozásoktól elszakítottan szemlélték.

Cikkem befejező részéhez érve a bevezetésben említett három kérdésre szeretnék válaszolni a legfontosabb *tapasztalatok összegezésével.*

1. A bemutatott művészeti alkotások megfigyelése és a kívánt műveletek elvégzése közben kitűnt, hogy a tanulók a jelenségszemlélettől a lényeglátásig, a konkrét megragadásától az absztrahálásig többfajta ellentmondáson keresztül jutottak el bizonyos szintre. Ilyen ellentmondásnak tekinthetjük azt, hogy a jelenségekbe vesző, részletező ábrázolással szemben bizonyos (számukra inkább közömbös) témájú képek esetében tetszésüket nyilvánították, más esetben elfogadták az ellenkező ábrázolásmódot is, amennyiben érzelmileg rezonáltak arra, amit a festmény kifejez. Világosan egyszerű kompozícióknál — ha a kép

embert ábrázolt — a lényeglátás sikerrel járt. Ezt elősegítette a festmény megragadóan különös hangulati intenzitása (pl. a bánat, a nyomorúság kifejezése). Komplikáltabb szerkesztés esetében a tanulók a lényegesnek általában csak bizonyos elemeit tudták felismerni.

Ellentmondásnak tekinthető az is, hogy a tartalmassá váló formai elemek közül a környezetnek és a színeknek mondanivalót elősegítő hatását az őket leginkább megragadó képek esetén (Rőzsehordó nő, PICASSO: Anya gyermekével) észlelték, de az esetek többségében a tartalomtól elszigetelten, öncélúan gyönyörködtek benne. Előfordult, hogy a számukra közömbös vagy magasabb fokú elvonatkoztatást kívánó festményen észre sem vették a mondanivaló hangulatát szuggeráló színeket (EGRY JÓZSEF alkotása).

Ha kérdésünk szempontjából a négy évfolyam e néhány tanulóját fejlődésében tekintjük, a következők állapíthatók meg.

a) Legjobban az 5. osztályosok tapadtak a jelenségeket részletező ábrázolási módhoz; a 6. osztályosoknál indult meg a pozitívnak értékelhető változás.

b) Leginkább az 5. és 6. osztályos gyermekek hajlottak arra, hogy pusztán a külső jelenségek vagy az észlelt — esetleg költött — cselekmény leírásával elemezzenek.

c) Az említett gyermekek típusalkotása is több esetben megrekedt az alakok külső, formális jellegzetességeinek felsorolásánál, bár ez sem ment az ellentmondásosságtól. (Pl. II. feladat esetében).

d) A felsőbb osztályosok körében megnövekedett a belső tartalmi elemek felfedezőinek száma. Felismerhető volt — az elemzések során kézzelfoghatóan tapasztalt — szerzett művészeti ismeretek hatása.

e) Az egyes feladatoknál megkívánt választások tekintetében nem volt nagy a szóródás. Értékelés, ítéletalkotás, elemzés szempontjából azonban gazdag árnyalati differenciák találhatók. A cikkben többször évfolyamonként egymást követően írott értékelések világosan mutatják a helyenként nagyfokú különbséget az osztályok között. Néha azonban meglepő kiegyenlítődést tapasztalunk. Az is figyelemre méltó, hogy gyengébb tanuló többször értékesebb elemzést vagy ítéletet mondott, mint jeles társa vagy egy magasabb osztályba járó gyermek.

2. A tanulók ízlése megnyugtató képet mutatott. A giccset nem fogadták be. Határozottan választottak, s választásukat — egy kivétellel — különböző fokon indokolták. Ízlésüket sok esetben a művészi alkotások könnyen megfogható jelenség-tényezői befolyásolták, és közrejátszottak természetesen az érzelmi motívumok.

3. Az érzelmi motiváció átvezet bennünket a gyermekek életszemléletének és belső állásfoglalásuk megnyilvánulásának összegező megfogalmazásához. Pozitívnak tekinthető az a tény, hogy az emberek megjelenítésénél zömmel az egyszerűséget igényelték. Csak örömmel nyugtázhatjuk, hogy a nehéz sorban küszködőkhöz megértéssel és megbecsüléssel közeledtek oly annyira, hogy pl. egy felületes szemlélő előtt komikusnak tűnhető jelenség mögött is meglátták a tragikus hátteret (Ásító inas). DERKOVITS festményével kapcsolatosan a dolgozó ember művelődés-igényét az esetek többségében észrevették; a kép mélyebb világnézeti mondanivalója túlment értelmi befogadóképességük határán.

Mielőtt pontot tennénk a tapasztalatok összegezése után, ismét eszünkbe kell idéznünk, hogy a vizsgálat a felsőtagozatos tanulók szűk csoportjával, 16 tanulóval történt, tanulságai tehát rájuk érvényesek. Ez nem zárja ki természetesen azt, hogy a tapasztalatok és tanulságok további vizsgálatra alkalmas ki-

induló-pontot nyújtanak. Úgy vélem, hogy az ilyen jellegű vizsgálódások értékesek, és előhírnökei lehetnek képzőművészeti tesztkutatásoknak, amelyek hasznos szerepet tölthetnek be az esztétikai-művészeti nevelés eredményességének felmérésében.

Лигетинэ, Анна Веребей

ОПЫТ ОДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Автор показал ученикам 5—8-х классов в возрасте 10—14 лет репродукции произведений известных венгерских и зарубежных художников (18 произведений 13-ти мастеров).

Задача заключалась в следующем:

1) выбрать из предъявленных произведений наиболее понравившееся;
2) установить общее в картинах и их различие;
3) выделить в картине то, что кажется наиболее главным;
4) подробно проанализировать произведение. Автор на основе словесных ответов учеников показывает, какие изменения происходят в оценке учеников по ходу развития. Ему кажется, что данное исследование стоило бы распространить и постепенно можно было бы на основе результатов разработать систему тестов в помощь эстетическому воспитанию.

Mrs. Anna Verebély

CONCLUSIONS DRAWN FROM A TEST IN FINE ARTS

The author distributed reproductions of the works of famous Hungarian and foreign painters (18 works of 13 masters) among 10—14 years old children of the 5th—8th classes of primary school. She assigned the children the following tasks: 1. to choose the one they liked from among the pictures; 2. to point out the resemblances and the differences among the pictures; 3. to stress the features they regarded as essential; 4. to give detailed analyses of the works. Relying upon the decisions and oral replies of the children, she demonstrates the changes of judgment taking place in the course of their development. She thinks the test deserves to be extended, and that it could be worked aut gradually into a test-system contributing to aesthetical (artistic) education.

SZATHMÁRY LAJOS

A TANÁRKÉPZÉS MÓDSZERÉNEK IDŐSZERŰ KÉRDÉSEI*

Előrebocsátjuk — félreértések elkerülése végett —, hogy a fenti cím alatt nem az egyes szaktárgyak tanításának módszeres kérdéseit kívánjuk felvetni: magának a tanárképzésnek a módját, eljárásait, technikáját vesszük vizsgálat alá, mielőtt végleges pragmatikája kialakulna. Előrebocsátjuk továbbá azt is, hogy itt a tanárképzésnek főként gyakorlóiskolai vonatkozásaival foglalkozunk. Az egyetemiekkel foglalkozni mások illetékesek. Erre a vizsgálatra nemcsak azért van szükség, mert a jobb mindig célravezetőbb a jónál, azaz a módszer tökéletesítése folyamatosan aktuális kötelesség, hanem azért is, mert az utóbbi években igen sok ötletszerű kísérletet indítottak, hagytak és nem hagytak abba, amely kísérletek legtöbbnyire az óraszámtúltengéssel küszködő jelöltek idegeinek rovására mentek. A magunk részéről célszerűbbnek látnók, ha az idevonatkozó elgondolásokat a praxisba történő átvitel előtt közzétennék a szaksajtóban a pedagógusok előtt is. A kérdések felvetésének másik oka az, hogy tartunk attól a mindenbe beletörődő közömbösségtől is, mely egyszerűen tudomásul veszi a rendelkezéseket, s ennek következtében végül kialakulhat egy olyan gyakorlat, mely apródonként lerakódik, s mire észrevevődik, hova jutottunk, már meg is merevedtek olyan formák, amelyek senkinek sem tetszenek, csak hát senki sem szólt akkor, amikor több körültekintéssel, a pedagógiai közvélemény figyelembevételével még eleve megfelelőbben lehetett volna rendezni a szóban forgó kérdéseket.

*

Legegyszerűbb, ha problémáink közepébe vágunk, hiszen a leglényegesebb, a generális kérdés úgyis a magva, a közepe az egész kérdéscsomónak. Így hangzik: Minek tekintsük az egyetem és a gyakorlóiskola között lihegő kétéltűt: ötödéves egyetemi hallgatónak, vagy gyakorlóéves tanárjelöltnek? A helyzet ma ugyanis az, hogy mindkettő, ami egyenértékű azzal, hogy kielégítő mértékben egyik sem. Az egyetemi tanulmányok felől nézve a kérdést magunk is úgy látjuk, hogy négy tanulmányi év valóban kevés mindannak a tudományos anyagnak az elsajátítására, amelynek birtokában a fiatal tanár imponáló fölénnyel és felelősséggel képviselhetné a tudományokat tanítványai előtt. Ha például csak egy irodalomszakos jelölt esetét tekintjük: ennyi idő alatt csak el sem olvashatta azokat az auktorokat, akiket majd ismertetnie kell. A fizikus előtt — éppen mert gondolkodó fő — ekkorra válik csak igazán beláthatatlanná a még meg nem ismert tudományterület, s dehogy érzi a mindentudás elégültségével befejezettnek tanulmányait. Dehát — kérdezzük — az ötödik év végére tökéletes lesz a belelógjon-e a tanulmányi idő a gyakorló-év kiképzési szakaszába. A tapasztalat

* A Magyar Pedagógia 1967. évi 1. számában *A pedagógusi hivatás és a pedagógusképzés* cimen megjelent anyag kiegészítése.

tudása? Vagy a hatodik, vagy a hetedik év végére? Akkor meg mindegy, hogy azt mutatja, hogy helyes tanulmányi irányítással akár a négy év is elegendő ahhoz, hogy a tanárjelölt annyi tájékozódást szerezzen tudománya alapvető kérdéseiben, amennyivel — az egyéni ismeretszerzés módszerének birtokában — már mint tanár tovább tudja majd tágítani ismereteinek határait. Nem még egy évig, hanem mindaddig, amíg saját szellemi igényei — tanítványainak igényeitől is ösztönöztetve — erre késztetik. Mi nem az egy esztendőt sajnáljuk a tanárjelölttől szakmai tanulmányainak folytatásához: mi az ötödik helyett harmincnegyven szellemi szomjúságban eltöltendő további tanévet kívánunk neki további önművelése idejéül. (Voltaképpen azt sem bánnók, ha öt évig volna a jelölt egyetemi tanulmányainak hallgatója, akkor azonban egy hatodik évi egész esztendős iskolai gyakorlatra volna szüksége. Azt viszont valóban nem kívánhatjuk, hogy egy oly minimális anyagi életszintet kiérdemelt foglalkozáshoz, mint amilyen a tanári pálya, hat évi előtanulmányt végezzen az a fiatal, aki hároméves szakmai tanulmány után más vonalon jobban boldogulna.) Végeredményben mi nem is a négy vagy öt évi tanulmányi időn akarunk vitázni, hanem azon, hogy az utolsó évi egyetemi tanulmányok és vizsgák izgalmai ne zavarják a jelöltet abban, hogy az iskolai gyakorlat ideje alatt az iskola, a gyermek, a tanítás és nevelés élő gyermekek személyéhez kötött problémái tölthessék be tudatuk minden zegét-zugát.

Mert ma bizony nem ez a helyzet. A tanári gyakorlatát végző jelöltet nem érdekelhetik a legutóbbi dolgozatjavítással kiderült hiányosságok pótlásának idő- és módszerbeli kérdései, nem érdekelhetik Ferkó vagy Ilonka tanulmányi elmaradásának személyi, családi, társadalmi okai, nem törheti a fejét osztálya Kisz- vagy úttörő foglalkoztatásán, nem szakíthat időt osztálykirándulás szervezésére, nem vesztegetheti drága idejét szemléltető filmek beszerzésével, házi olvasmányok ellenőrzésével, klubdélutánok rendezésében való segédkezéssel, gyermekek összebonyolódott személyi ügyeinek rendezésével, stb. Nem, mindez nem érdekelheti elsősorban, mert az ötödik éve még mindig főként egyetemi óralátogatásokkal, forrásmunkák felhajszolásával, szakdolgozatkészítéssel, vizsgák izgalmaival, iskolai órák és szemináriumok idejének néha egyeztethetetlen egyeztetgetésével van tele. Egyszóval egy ilyen ötödik évben túl sok a kapkodás; olyan ez az év, mint a felemás iga. A jelölt nem belemerül tennivalóiba, hanem idő és nyugalom hiányában csak megússza azokat. Nem azt állítjuk, hogy jelöltjeink az elmondottak ellenére is nem igyekeznek a tőlük telhetőt becsületesen megtenni mindkét gazda felé, hanem csak azt, hogy törekvésük sok idegőrléssel, lelkiismereti önváddal, végül önmentegetéssel és kényszerű könnyítéssel jár, ami természetesen erkölcsi torzulás veszélyét hordja magában.

A megoldás szerintünk a következő. A jelölt az utolsó egyetemi tanévben adja be szakdolgozatát, amelynek elfogadtatása esetén tegye le összes államvizsgáit. Mindezek után, adósságok nélkül jelentkezzék a számára kijelölt gyakorlóiskolában a következő tanévi iskolai gyakorlatra, mely szeptember elsejétől június harmincadikáig tart. A tanév teljes mértékben a pedagógiai gyakorlatnak szentelődjék, s a jelölt a gyakorlat sikeres elvégzését igazoló gyakorlóiskolai igazolás alapján kapja meg tanári oklevelét. Ennek szövegében helyet kell kapnia annak a ténynek is, hogy a jelölt a pedagógiai gyakorlatát a megnevezett iskolában elvégezte.

A gyakorlóiskolai munka részleteire vonatkozó észrevételeinket a következő szakaszokban foglaljuk össze röviden.

*

A tanítási gyakorlat az egyik szaktárgyból szeptember elsejétől az első félév végéig, a másik szaktárgyból a második félév első napjától a tanév utolsó órájáig tart. A jelölt kétheti tájékozódó hospitálás után átveszi vezetőtanára egyik osztályát, s folyamatosan tanít benne a félév utolsó órájáig. A vezetőtanár persze egy-egy újabb típusú óra lefolytatásának ismertetésére ezenközben is tart bemutató órákat, ahogyan arra az anyagban való előhaladás közben szükség van (összefoglaló, számonkérő, dolgozatiratási és javítási, ismétlő stb. óra). Figyel arra, hogy a jelölt tanítási órája ne az ő óráinak diktált másolata legyen. Bemutató órája ne akarjon örök érvényű minta lenni, inkább csak annak megmutatása, hogy ilyen és ilyen körülmények között így is lehet csinálni. A vezetőtanárnak minden órája után hangsúlyoznia kell, hogy megtartott órája menetét miféle tárgyi, személyi és közösségi körülmények diktálták. Az óra lemásoltatása helyett inkább a körülmények számbavételére és az azokhoz való alkalmazkodás módjára kell kiképeznie jelöltjét. Minden bemutató óra — úgy, ahogyan elhangzik — csak egyszeri produkció. A szituációk lehetnek hasonlók máskor is, de az összes körülmények sohasem alakulnak még egyszer ugyanúgy. Márpedig a jó óra a várható körülményekhez szabott elgondolás alapján, de a momentán adódó mozzanatokhoz is alkalmazkodva folyik le. Ezért másolhatatlan. A vezetőtanártól tehát azt a készséget kell eltanulnia, amellyel az anyagot és módszert a legkülönbözőbb körülményekkel egyezteti. Egyszóval: az alkalmazkodás készségét kell a jelöltnek vezetőtanára munkájából elsajátítania, nem pedig óravázlatmintákat kérnie, kapnia és gyűjtögetnie kopírozás céljából.

El tehát a mintákkal, a mankókkal! Ezek helyett inkább ilyesféleképpen kell az előkészítő órákat vezetni: „Mit fogunk holnap tanítani? Nem lesz sok? Számításba vette kollégám, hogy előző órája anyagát is meg kell még erősítenie? Hogyan lehetne az új anyagot célszerűen kapcsolni az előző anyagrészhez? Nem akadna ehhez valami természetesebb lépés? Miféle szemelvényre kíván támaszkodni? Elvonható abból minden elvonnivaló? Nem akadna olyan szemelvény a szemelvénygyűjteményben, amely minden szempontból megfelel? Számolt azzal, hogy az előző órán nyolcan hiányoztak? Hogyan kívánja segíteni ezeket is az új anyagrészhez való kapcsolódásban? Három tanuló nem olvasta még el a tárgyalásra kerülő háziolvasmányt. Milyen szemelvényekkel, vagy mely részek megbeszélésével lehetne úgy hozzáférni a lényeghez, hogy közben az elmaradottak érdeklődése is felkeljen a mű iránt? Mi kerüljön a megbeszélés eredményeiből a füzetbe? Számolt azzal, hogy mindezek írásbeli rögzítése tíz percbe kerül? Úgy gondolja, hogy megéri? Helyes, próbáljuk meg. Stb. Stb." Egyszóval minták diktálása és másoltatása helyett kérdések feltevésével kell a jelöltet rákényszeríteni arra, hogy addig birkózzék órájának megtervezésével, míg kiképződik benne az a készség, hogy tanítása során didaktikai és metodikai, valamint pszichológiai tudásának latbavetésével és emberi megérzéseinek, a tanulók sokszor eleve elzárkózó magatartásának tapintatos fellazításával tanítási és nevelési sikert érjen el. Ilyenformán a jelölt önállóságra azzal nevelődik, hogy a saját lábára állítjuk.

*

Itt merül fel az óratervek, ill. vázlatok kérdése. A jelöltek hajlamosak arra, hogy a minden szempontot kínosan figyelembe vevő óratervüket a biztonság kedvéért „betanulják". Ennek következtében az órán a logikus gondolkodás szellemi szervező munkája helyett a memóriájukkal vannak elfoglalva, mintha le akarnák olvasni valahonnan írásos óratervük soron következő pontját. Gondol-

kodásuk helyett az emlékezetüket akarják működtetni. Szemlehunyt emlékezet-erőltetés közben aztán nem veszik észre, hogy a szituáció a vázlatban elterveltheż képest már megváltozott, leállnak, ha a tanuló olyan kérdéssel bátorkodik elő, amelyre nem ezen a helyen áll a válasz, vagy esetleg nincs is válasz óratervükben. Éppen ezért a vezetőtanárnak nyomatékosan hangsúlyoznia kell, hogy a tervkészítés csak arra való, hogy az embert anyagának alapos előzetes átgondolására késztesse, az órán pedig aztán menjen minden úgy, ahogyan az egyik lépés maga után követeli a másikat, az anyag és közvetítési módszer belső logikája szerint.

A szokásos gyakorlat a zárótanításra két-három oldalas vázlatot kíván a jelölttől, részletes kidolgozásban, mint afféle írásbelit a szóbeli előtt. A helyes ezzel szemben az volna, ha a jelölttel csak az első órákat dolgoztatnók ki részletesen, írásban is, azután később, a készség fejlődésével hadd rövidüljenek ezek a vázlatok úgyszólván csak a tényanyag megfelelő szerkezetű rögzítésévé, esetleg azzá a „táblai kép"-pé, amely az óra végére valóban a táblára is kerül. Hiszen — valljuk meg — a jelölt akkor válik tanárrá, kiképzése akkor ér véget, amikor elérte azt a készséget, amelyre a kinti iskolában majd szüksége lesz, amikor ugyanis már csak féloldalas rövid vázlat alapján tanít, sőt szükség esetén rögtönözni is tud. Mert bizony rögtönzésre is lesz szüksége tanári pályafutása során. „Menjen csak be kollégám — szól az igazgató — a harmadik cébe helyettesíteni! Beszéljék meg KÖLCSEY Huszt-ját, beteg kartársunk szerint az következik tárgyalásra." Ilyenkor a vázlat a lépcsőn felfelé bandukolva készül, fejben, két perc alatt, míg az ember az osztály ajtaja elé ér. És ennek az órának is sikerülnie kell. A történelmi szituációt ismerjük, a művet is, a tizenhat éves tanuló lélektanát is, azt is tudjuk, hogy az ötödik napi órában milyen pedagógiai módszereket ajánlatos a figyelem fenntartásához igénybe venni, a közvetlenül adódó váratlan szituációkon meg majd átsegít bennünket alkalmazkodási készségünk. Valljuk meg, a hosszú óratervek készíttetése, részletes kidolgoztatása voltaképpen a régi középiskolai fokú tanítóképző kiképzési módszerének csendes átszivárgása a felsőfokú oktatásba. Ami a tizenhétéves, szinte még gyermekkorban levő tanítójelöltek esetében szükségszerű volt (bár ott is fért hozzá kétség . . .), az felnőtt, egyetemet végzett tanárjelöltek esetében gyermekes csökevény. Szükségtelen, sőt káros, mert megköti a pedagógus mozgási szabadságát, mankóra kényszeríti akkor, amikor versenyképes futóvá akarjuk képesíteni, kiskorúsítjuk akkor, amikor nagykorúságáról készülünk számára igazolást adni. (A magunk részéről még azt sem tartanók túlzásnak, ha a jelölt képzettségének fokát éppen egy-egy ilyen kapásból tartott órájának értékes mozzanataiból ítélnők meg. Csak halkan mondjuk: adhatnánk nekik alkalmat ilyenek tartására is, az időszak vége felé, legalább a legrátermettebbeknek, hadd szárnyaljanak szabadon, kedvükre . . . ! No, csak vita alapjául vetettük fel ezt az elképzelést.)

*

Az ún. vizsgatanításoknak a középiskolás tanítóképzőkre emlékeztető és gyermeknek való formalizmusa ma már eltűnőben van. Helyettük a valamivel kevésbé rossz ízű zárótanítások jöttek divatba azzal, hogy ezek is csak adalékokkal szolgálnak a jelöltnek az egész gyakorlati időszak alatt tanúsított munkája értékeléséhez. Ezeken a zárótanításokon — az 1962—65-ös évek gyakorlatában — megjelent az egyetem szakmódszertani előadója, valamint a gyakorlóiskola illetékes igazgatóhelyettese, majd a tanítást követően a jelölt és társainak bevonásával egyórás értékelő megbeszélésen vitatták meg az óra értékeit és eset-

leges hibáit. Egyes vizsgáztatni szerető tanárok ezeket a zárótanításokat még most is vizsgatanításoknak szeretik nevezni, hogy ezzel is fokozzák a jelölt amúgy is kivételes izgalmát. Egy-két éve azonban kezdenek el-elmaradozni a módszertani előadók, az igazgatóhelyettesek sem érnek rá ilyesmire: a zárótanítás rendszerint a jelölt utolsó tanítási órája, amely után a vezetőtanár a jelölttel és a jelölttársakkal elmegy a legközelebbi eszpresszóba, megiszik velük egy feketét, s fizet. Közben persze alkalmuk van csevegni nemcsak az óra tanulságairól, hanem az egész gyakorlati idő hasznairól, illetve a felmerült tapasztalatokról. S ez így jó, mert a hivatali viszony, mely lassanként emberivé nemesedett, baráti kézfogással érhet véget. Maradjunk ennél a záróformánál!

Az a követelmény, hogy a jelölt két ismerkedő, illetve bemutató hét után a félév végéig tanítson, arra a tapasztalatra épül, hogy készség elsajátításához a vezetőtanár munkájának elsődleges megfigyelésén túl főként minél több gyakorlatra van szükség. Köszörülni köszörülve, járni járva tanul meg az ember: tanítani is csak tanítva. A babának sem úgy mutogatják a lábmozgatást, miközben ölben csücsül, hanem a talpára állítják, fogják a kezét, majd el-elereszti, végül magára hagyják, illetve figyelmeztető szavak kíséretében bukdácsolni engedik. Azt persze egy cseppet se higgye senki, hogy a jelöltek állandó és folyamatos munkája a vezetőtanár számára akar valami könnyítés lenni. Nem. A tanár benn ül az órákon, figyel, esetleg írásos jegyzeteket is készít, hogy összeszedje az anyagot a megbeszéléshez. S ez nem könnyű munka, ha becsületesen végzik. Nemcsak a tanulók, hanem a jelöltek munkáját is figyelnie kell, minden mozzanatot észre kell vennie. Állandó éberség és mondhatnók: együttgondolkodás és együttdolgozás a feladata. Higgyék el, ez nehezebb, mint órát tartani. Azt pedig, hogy a tanár és a jelölt füzetbe, papírlapra vagy hova írja feljegyzéseit, hagyjuk rájuk. Az ún. tanítási gyakorlati (tangyak-) füzet a szokásos rubrikákkal szintén az egykori képezdék csökevénye. Felnőtt embernek, egyetemi fokon, már csak kényelmetlen nyűg.

*

Súlyos probléma a jelöltek vidéki tanítási gyakorlata, elvileg is, kivitelezésében is. Néhány éve a jelöltek második gyakorlóiskolai félévük folyamán egy hónapra vidéki iskolákba kapnak beosztást, hogy azoknak a kérdéseit is megismerjék, esetleg kedvük is támadjon a vidéken való elhelyezkedéshez. Nos, valahol bizonyára előre megbeszélték ennek a gyakorlási formának elvi és végrehajtási kérdéseit, de a gyakorlóiskolák vezetőivel és tanáraival biztosan nem. Mert akkor tudomásuk volna azokról a zűrökről, amelyeket ez a vidéki kihelyezés a gyakorlóiskola munkájában okoz. Mert nézzük meg, mi a kihelyezés következménye! A jelölt az első félévben (az eddigi szokás szerint) 16—18 órában tanította az egyik tárgyát, aztán tovább hospitálgatott. A második félévben („már úgyis van némi készsége az óravezetésben . . .") egyheti hospitálás után elkezdi tanítani a másik tárgyát. De akkor hirtelen elküldik vidékre. Attól függően, hogy az első vagy a második csoportba kap beosztást, két helyzet állhat elő: vagy volt alkalma már tanítania második tárgyát, vagy nem volt még. Vidéken mindenesetre tanítani fogja mindkét tárgyát, mégpedig nagyobb óraszámban. Mikor aztán visszajön a hónap elteltével, akkor már vagy csak hospitálgat május elsejéig (ha már előzőleg „letanított"), vagy most kezd hozzá módszeres tanítási gyakorlataihoz, miután vidéken már egy hónapon át felelősséggel űzte mesterségét. Hogy pedig ki megy az első terminussal vidékre, s ki a másodikkal, s hogy ki kap valamilyen címen felmentést a vidéki kihelyezés alól, ki nem, csak az

indulás előtti héten szokott kiderülni. Ez a bizonytalanság sok kellemetlenséget és zavart okoz a gyakorlóiskola szervező munkájában, nem is szólva az elvi visszásságokról. Aki „letanított" két-három hetet januárban vagy februárban, s márciusban vidéken is praktizált, az minek hospitálgat még a gyakorlóiskola padjaiban egy további hónapon át? Hogyan felel meg ez a szervezés a „könnyebbtől a nehezebb felé" elvének? Aki meg nem tanított még le az indulási parancs előtt, tehát módszeres kiképzést a második tárgyára vonatkozóan még nem kapott, az egyszerre nagy óraszámban fog vidéken tanítani egy teljes hónapon át, s csak hazatérte után kapja meg kiképzését, utólag, néhány órában. Ezek azok a rendezetlen elvi és gyakorlati kérdések, amelyeknek megnyugtató megoldását várjuk.

A magunk részéről az volna a javaslatunk, hogy szüntessék meg ezeket a vidéki kihelyezéseket. Elvileg átgondolatlanok, de ... feleslegesek is. A gyakorlóiskola az az intézmény, amelyben a jelöltnek meg kell kapnia és be is kell fejeznie gyakorlati kiképeztetését. S a vidéki gyakorlat kétségtelen részlet-hasznai? Majd ha elhelyezkedett a fiatal tanár vidéken, első tanévének első hónapja szerintünk megfelel az elmaradt „kihelyezés"-nek. Amikor majd szervesen beleilleszkedik új iskolájának keretébe, osztályaiba, sokszempontú viszonyai közé, akkor nyugodtabb és hasznosabb vidéki gyakorlatot szerez, mint ha egyetlen hónapra idegen keretek közé dobják, ahol sem elejét, sem végét nem látja munkájának, csak átvergődik rajta.

*

A hospitálások ügyét illetően: mi azt tartjuk, hogy a legcélravezetőbb, ha az ember a maga kárán tanul. Ezért kell a jelöltnek szerintünk egy-egy egész félév en át tanítania szaktárgyait. De okos ember sokat tanulhat mások munkájának megfigyeléséből is. Erre valók a jelöltek hospitálásai.

Állandóan látogatnia kell a jelöltnek a vezetőtanárához beosztott jelölttársak óráit. Így tanítással és látogatással összesen annyi órát tölt tanórán, ahány órája vezetőtanárának van, tehát általában tizenkettőt. A látogatási órákon megfigyeléseket kell gyűjtenie, amelyeket azután a megbeszélési órákon vezetőtanára és jelölttársai elé terjeszt, közhaszonra bocsát, megvitat, sőt a maga hasznára is fordít, pozitíve is, negatíve is. Látogatásai alkalmával üljön a jelölt az osztály mögött. A leghátsó padsorban helyezkedjék el. Gyakorlóiskolákban éppen ezért mindig szükség van egy a hospitálók számára fenntartott hátsó padsorra. Az oldalt vagy elöl, hogy szörnyűbbet ne mondjunk: szemközt elhelyezett látogatók csak zavarják a tanulók figyelmét. Szék nem felel meg, mert a látogató írni is szeretne, s az asztalon kényelmesebb, mint ölben.

Egy-egy jelölttárs-látogatást kihagyva hospitáljon a jelölt saját osztályának más tárgyi óráján is. Erre tanítványainak alaposabb megismerése céljából van feltétlen szüksége. Látogassa meg azonban a jelölt más tanárok vagy azok jelöltjeinek egy-egy saját szaktárgyi óráját is, hadd lépjen ki egy kissé abból a szűk szellemi körből, amelyet saját vezetőtanárának és közvetlen társainak miliője képez és határoz meg, tán nyomaszt is, hadd lássa, másutt mások miképpen csinálják azt, ami az ő saját közelebbi környezetében így vagy úgy honosodott meg. Saját vezetőtanárához beosztott jelölttársainak óráját látogatva több évfolyamszinttel ismerkedik meg (hiszen vezetőtanára nem párhuzamos osztályokat tanít!), más vezetőtanárok, illetve azok jelöltjeinek óráit látogatva pedig arról kap képet, hogy például a párhuzamos tagozati osztályokban (orosz, matematikai, zenei vagy sima osztályokban) hogyan variálódik saját tárgyának meny-

nyisége, hangsúlya, színe. Az ilyen hospitálások alkalmával szerzett tapasztalatoknak sok hasznát veheti képsőbbi pályafutása során.

Mind nagyobb hangsúlyt nyer iskoláink életében a napközi otthon pedagógiai munkája. Kívánatos tehát, hogy nyerjen betekintést a tanárjelölt ebbe a munkaágba is, legalább egy félnapos látogatás keretében. A napközi otthon vezető tanára hívja fel a jelölt figyelmét a napközi általános problémáira, de vonja is be őt mindjárt a tanulók munkájának segítésébe és ellenőrzésébe is, ha csak egy fél napra is. Ugyanezek az elvek érvényesüljenek a tanulószobában végzendő legalább egyszeri hospitálás alkalmával is.

*

A közösségre való nevelés szempontjából különösen jelentős a jelöltek kiképzése az úttörő- illetve KISZ-munkára. Ezt a feladatot a gyakorlóiskola úgy oldotta meg, hogy a jelölteket bekapcsolta az iskola ifjúsági mozgalmi munkájába. Minden jelölt abban az osztályban végzett ifjúsági mozgalmi munkát, amelyben tanított, vagyis tanítványainak tanulmányi és erkölcsi nevelését egybefonódva végezte, a tanulót és a KISZ-tagot egyazon emberben formálta. Volt persze az iskolának egy külön ifjúsági mozgalmi munkára beosztott vezetőtanára is, aki a szervezési feladatokat látta el. Ezelőtt mintegy három évvel azonban a gyakorlóiskolákra nézve váratlanul új szervezést kapott a mozgalmi munkákra való kiképzés. A negyedéves hallgatók heti egy délután e célra kiválasztott iskolákban az ottani mozgalmi beosztású tanár irányításával végezték az oktatási munkától így teljesen különválasztott nevelési gyakorlatot. Így a gyakorlóiskolák vezetőtanára ebben a beosztásában feleslegessé vált, de valahogyan mégis megmaradt olyannak. Ez a szervezési forma aztán abbamaradt. Ma vezetőtanári körökben mindinkább a mellett erősödik a hangulat, hogy az úttörő- illetve KISZ-munkára való kiképzés térjen vissza a gyakorlóiskolába, ahol az egészéves gyakorlati kiképzés szerves alkotórésze lehet.

*

A gyakorlóiskolák terhes feladata, hogy a tanárjelöltek számára másodéven tanított lélektani, harmadéven tanított tanítás- és neveléstani és negyedéven tanított módszertani órák anyagához csoportos hospitálások keretében illusztrációkat szolgáltassanak. A lélektani hospitálások értékét természetesen majdnem a semmivel teszi egyenlővé az a ténykörülmény, hogy a tanulók húszharminc hospitáló hallgató betelepedése esetén már nem úgy viselkednek, mint általában szoktak, s legfeljebb csak a rendkívüli helyzetek vizsgálatával kapcsolatos lélektani gyakorlatok számára nyújtanak lehetőséget. A szokásos tanár-diák viszony képe eléggé eltorzul a kivételes helyzet következtében. A tanulók saját tanáraikat, saját jelöltjeiket megszokják, mert mindig jelen vannak az órákon, de a huszonötös csoportok meglepetésszerűen szállják meg az osztályt, bámulnivaló szenzációt jelentenek. Igen ügyes tanár az, aki ilyen körülmények között tárgya mellé tudja kötni növendékei figyelmét, s szerencsés csoportvezető az az egyetemi előadó, aki pl. a tárgy-tanár-tanuló viszony figyelemlélektani problémáira normál illusztrációt talál ilyen hospitálás közben. A tanítással kapcsolatos csoportos hospitálások nem ilyen problematikusak, ezek inkább a tanárok munkájának megfigyelésére irányulnak, akik viszonylag jobban tudják magukat függetleníteni a helyzet rendkívüliségétől. Itt viszont az a nehézség,

hogy a látogató csoportok legtöbbnyire nem a vezetőtanárt látják tanítani, hanem a soros tanárjelöltet, akinek munkája különböző okoknál fogva nem mindig csak pozitív tanulságokkal szolgál. Dehát . . . a negatív tanulság is tanulság. Az a megoldás, hogy a csoport hospitálásának alkalmára a vezetőtanár egy órára visszaveszi a tanítást, nem kívánatos sem a jelölt, sem a tanulók szempontjából. A jelöltnek önbecsülését csökkenti ideiglenes félreállítása, a tanulóknak pedig bizalmuk vész a félreállított tanárjelöltben.

Véleményünk szerint a lélektani hospitálások csak egyéni látogatások keretében oldhatók meg. (Egy újabb hospitáns a szokottak között viszonylag kevés feltűnést okoz.) Még jobb megoldás a televíziós látogatás, amelyre azonban Budapesten egyelőre csak az Apáczai Cseri János gyakorló iskolában van lehetőség.) A tanítással kapcsolatos csoportos látogatások vezetői pedig elégedjenek meg azokkal a tanulságokkal, amelyek éppen adódnak, ne kívánjanak személycseréket. Külön problémát jelentenek a látogatásokat követő megbeszélések. A szokással ellentétben feltétlenül lehetővé kell tenni a vezetőtanár jelenlétét ezeken a megbeszéléseken, mert bár az egyetemi csoportvezető maga irányítja a megbeszélést, megfelelő indoklásokat adni az órán tett tanári lépésekhez csak a tanár tud. Ugyanilyen alapon a tanítást megelőző tájékoztató megbeszélésen is jelen kell lennie a vezetőtanárnak, mert csak ő tudja előre hitelesen ismertetni azt a szituációt, amelybe az osztályban belecsöppennek majd a látogatók. Ha a jelöltek — mint javasoltuk — a félév harmadik hetében már megkezdik a tényleges tanítást, a fenti kívánalomnak szervezési akadálya nem lesz. Ide tartozik még az az észrevételünk is, hogy helyesebb volna a ma szokásban levő eljárásnál, ha a hospitáló csoportot szaktárgyilag illetékes tanár vezetné, lehetőleg maga a módszertani előadó vagy valamely meghívott szakfelügyelő. Az a tapasztalatunk, hogy a szaktárgyilag is képesített vezető irányítása alatt a megbeszélések gyümölcsözőbbek.

*

Kényes, de igen fontos kérdés a vezetőtanárok szakfelügyelete is. A vezetőtanári állások betöltésénél a kiküldött bizottság országos pályázat során jelentkező legjobbak közül választja ki a legképzettebb, legismertebb, az illetékesek szerint legeredményesebben dolgozó tanárt. (Ha nem így történik, elég baj.) Ez a vezetőtanár éppen azért lett vezetőtanár, mert munkája példamutató, tehát van olyan jó, mint bármely szakfelügyelőé, akivel nagyjából egyenlő illetménypótlékot is élvez. Ez a tanár megválasztatván már nem is a tanulók tanárjaként bírálandó elsősorban, hanem — gyakorlóiskolában lévén — a tanárjelöltek gyakorlati kiképzőjeként. Hogy tanítani gyermekeket hogyan tud, azt megválasztatása előtt kellett nagyon körültekintően megvizsgálni: itt már azt kell megítélni, mily sikerrel tud jelöltekből jó tanárokat faragni. Ennek megítéléséhez pedig nem az ő osztálytanítását kell méricskélni, hanem jelöltjeinek az előhaladását. Ezt viszont objektíven és illetékességgel csak az egyetem didaktikai és módszertani előadói tehetik, vagy maguk a professzorok, mert hiszen éppen az ő előadásaik szabják meg a jó tanítás ismérveit. A vezetőtanárok emberi vonásait, hivatali kötelességteljesítését megítélni pedig a gyakorlóiskola igazgatójának dolga.

*

Végül a jelöltek minősítése. Nehéz kérdés, mint minden minősítés, mert emberekről van szó, s minden megállapítás sorsdöntő lehet. Viszont ki az a minő-

sítő, aki tévedhetetlen, akinek objektivitása — az illető legjobbszándékúsága esetén is — vitathatatlan? Ha részletes a minősítés, óhatatlanul aprólékos lesz egy-egy kérdést illetően, s ugyanezért sok mindent el kell mellőznie más vonatkozásban. Mit írjunk be, mit hagyjunk el? Ha meg nagyvonalú a minősítő, akkor alig mond valamit. Ha aprólékos, s például azt írja be szövegébe, hogy a jelölt iksz anyagrész szakmai ismeretét illetően kevésbé tájékozott, esetleg szembekerül azzal az osztályzattal, amelyet a jelölt az államvizsgáján kapott a szóban forgó tárgyból. Ha meg csak annyit ír, hogy a jelölt szakmai tudása megfelelő, a „megfelelő" szó rossz íze sérti azt, akire alkalmazták, holott arra, hogy valakinek a munkája megfelelő, tényleg a „megfelelő" szó a legmegfelelőbb. Nézzük inkább azt, milyen célt szolgál a minősítés. Hogy tájékoztassa a majdani igazgatót, ki az a fiatal tanár, akit hozzá beosztottak? Akkor felesleges. Ha jó az a minősítés, ha nem jó, a fiatal munkaerőt beosztják, mert a belefektetett kiképzési költségeknek meg kell térülniök. S ha egyszer beosztották, igazgatója úgyis megismeri pár hónap alatt, jobban, mint a minősítésből. Ha jó minősítése volt, örömmel várják, helyes; ha rossz, bosszankodva, de a beosztott csak marad. Viszont az utóbbi alapján eleve gyanúperrel nézik kezdő lépéseit, lesik a minősítésben említett hibák kiütközéseit, s ő kénytelen észrevenni, hogy nem szívesen látják. De hát hova menjen? Ez a papírlap mindenütt megy utána, eleve meghatározza a sorsát. Tán már rég pótolta is a minősítésben említett hiányosságait, a papírlap foltja megbélyegezte. Ha meg azt mondaná erre valaki: hiszen ha hamarosan tanújelét adja a fiatal tanár annak, hogy immár eredményesen tud tanítani, akkor úgyis elvész e papírlap jelentősége, — ismétlem, ha valaki ezt mondaná, akkor mi azt válaszoljuk neki: hát akkor meg mire jó valakit elkeseríteni, keserű lelkiállapotban munkába állítani, rossz hangulatú starttal, letörten indítani, hogy csak annál nehezebb legyen a szerencsétlennek igazolnia jó munkára való készségét, akaratát? ! A tanárjelölt minősítése szerintünk tehát nem jelentős, hiszen pár hónap múlva úgyis világosan áll igazgatója előtt új kollégája minden tanári és emberi vonása. Ha jó volt, felesleges volt; ha kevésbé jó, csak lelkiismereti bonyodalmakat okoz, s ebből mindenesetre kár származik. Javaslom tehát: legyen a tanárjelölt minősítése az indexébe beírt jegye. Ezt a maga tanulságára elteszi, megjegyzi magának, de oklevele birtokában tőle már senki számon nem kéri. Más a helyzet persze akkor, ha a jegy elégtelen. Ez esetben viszont a jelölt oklevelet sem kap, legfeljebb a gyakorlóév megismétlése után.

*

A tanárképzés kérdéseinek nálunk kevés az irodalma. Pedig a tanárképzés is pedagógia: a pedagógusképzés pedagógiája. Úgy gondoljuk, hogy ha csak a gyakorlóiskolák viszonylatában ennyi probléma adódik (s amennyi még ezeken kívül és túl . . . !), akkor beleszámítva az egyetemen belül folyó tanárképzési munkát is, külön szektora indulhatna meg szaklapjainkban ennek a kérdéscsoportnak. S ez nem volna haszontalan, hiszen minden fejlődés alapja a fennálló helyzet kritikája. A semper reformari elve itt is érvényes.

Лайош Сатмари

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

В 1-м номере за 1967 год журнала Magyar Pedagógia (Венгерская педагогика) мы выдвинули проблемы образования педагогов в связи с изменением призвания педагога. В 1-ом номере за 1967 год мы сообщили некоторые предложения. Данная статья является добавлением к предыдущим, в ней главным образом подчеркивается важность организации работы в базовой школе.

Последний год из 5-и летнего срока образования предлагается полностью посвящать введению в школьную практику. Таким путем считает автор, можно достичь того, чтоб молодой преподаватель уже на первом году своей ответственной работы мог вести полноценную работу.

В работе автор занимается подготовкой преподавателей только для средней школы.

Lajos Szathmáry

TIMELY QUESTIONS OF THE METHOD OF THE PREPARATION OF TEACHERS

The problems of the preparation of teachers, as considered in the light of the transformation of the pedagogical vocation, were raised in issue 1/1967 of „Magyar Pedagógia". These discussions were followed by some suggestions in issue 1/1967. The present paper strives to complete this material, calling attention primarily to the importance of organizing the work done in practising schools. The author suggests that this last one of the 5 training years should be devoted entirely to introduce future teachers into school practice. In this way the young teachers would be able to perform fully efficient work as early as in the first year of their activity as fully responsible educationalists. The paper deals only with the preparation of secondary-school teachers.

ALMÁSY GYÖRGY

PEDAGÓGIAI ÖNÁLLÓSÁG ÉS NEVELŐKÉPZÉS*

„A szocialista társadalomban történelmileg első ízben vált objektív szükségletté és ugyanakkor reálisan megoldható feladattá a dolgozó tömegek sokoldalú és alkotó aktivitásra való nevelése."[1] — És ha e nevelőmunkában a pedagógus eredményesen akarja ellátni a feladatát, akkor saját magának is rendelkeznie kell e személyiségjeggyel. DIESTERWEG Útmutatója sok idevágó korszerű gondolatot tartalmaz. Felidézésük nagymértékben megtermékenyítheti szemléletmódunkat, aktivizálhatja gondolkodásunkat.

Ez a körülmény motiválta főképpen a DIESTERWEG felé forduló érdeklődésemet, ez inspirált arra, hogy a pedagógiai önállóságra nevelés kérdésével ilyen vonatkozásban foglalkozzam. DIESTERWEG a főművét a leendő pedagógusoknak szánta. Évek óta jómagam is egy tanárképző főiskolán dolgozom. Indokolt tehát, hogy a téma kifejtése során az itt szerepelt tapasztalataimat is felhasználjam.

„*A pedagógiai önállóságnak alig volt hivatottabb és következetesebb képviselője, mint Diesterweg*",[2] írja róla BÁNYAI JAKAB, első hazai fordítója, főművének kiadója. De egyénisége nem is fejlődhetett másképp, annak ellenére, hogy a XIX. század Németországa nem nagyon kedvezett a haladó pedagógia törekvéseinek, nem nagyon tűrte meg az önálló pedagógiai gondolkodást. DIESTERWEG PESTALOZZItól kapta azt a szikrát, amelyet aztán izzó szenvedélye korának pedagógusai számára világító fárosszá növelt. E fényességgel igyekezett kiűzni a konzervatív pedagógia sötétségét a német iskolákból is. Ezen a téren nagy eredményt ért el, azt magyar kortársának, SZEMERE BERTALANnak alábbi sorai is bizonyítják: „Nálunk a tanítás átadásból, a tanulás átvételből áll, a tanító kifejezés helyett elmondja, a tanítvány pedig megértés helyett megtanulja a leckét. Német földön a mechanizmus helyébe az organizmus lép, az átadást a fölébresztés, fölrázás, az átvételt az öngondolkodás, a szóleckét az önerővel való elbeszélés váltja fel."[3]

E számunkra lehangoló párhuzam hazai oldaláról ezt mondhatjuk: a XIX. század első felében a magyar iskolákban a tanári munka jórészt abban merült ki, hogy az adott szöveget a tanulókkal gépiesen betanultatták, bemagoltatták. FÁY ANDRÁS ennek rovására írta közéleti gondolkodásunk egyik nagy hibáját, az eredetiség és az önállóság elmaradását. És hogy a német oktatásról SZEMERE

* A Magyar Pedagógia 1967. évi 1. számában *A pedagógiai hivatás és a pedagógusképzés* címen megjelent anyag kiegészítése.

[1] SZOKOLSZKY ISTVÁN: A tanulói aktivitásra vonatkozó kutatások néhány feladatáról. (Tanulmányok a tanulói aktivitásról c. kötetben. Bp., Tankönyvkiadó, 1966. 14. l.)

[2] DIESTERWEG: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 1835. Útmutató címen magyarra fordította BÁNYAI JAKAB Budapest, 1890.

[3] SZEMERE BERTALAN: Utazás külföldön. Bp. 1840. I. 42. l.

olyan elragadtatással nyilatkozott, abban nagy része volt DIESTERWEGnek és az általa vezetett tanítóképzőnek.

Nem mondhatjuk, ebben az időben nálunk is akadtak pedagógusok, akik jó és korszerű módszerrel tanítottak. De a jó pedagógus halálával a jó oktatási módszer is feledésbe merült és a következő tanár megint csak kezdhette elölről, a sötétben botorkálva. Miért? Mert nem alakult ki a pedagógiai hagyomány, mert nem volt intézményesített nevelőképzés. Pedig „. . . a tanítás művészi készség, de nehezebb mint más, mivel a lélekre hat, nem holt anyagra. Tanítóképző intézet felállítása a javítás eleje"[4] — írja HUNFALVY PÁL 1841-ben.

Az egészséges nevelői közvélemény, a pedagógiai hagyomány kialakításának másik eszköze a „Pedagógiai Társaság." 1832-ben DIESTERWEG azért alapította, „—. . . hogy ott különböző állású emberek pedagógiai kérdéseket megbeszéljenek."[5] Ő mindig olyan kérdéseket tűzött napirendre, „. . . melyek általános érdeklődést keltettek, és a tagokat nemcsak csendes hallgatásra, hanem a vitában való részvételre indították. Nagy barátja volt a vitának, mert — véleménye szerint — a küzdelemből fejlődik az igazság."[6]

Egyéniségének szerves eleme volt az igazság szeretete, ezért is jelöli meg a leendő tanító műveltsége szükséges feltételeként. Azonban „. . . az igazságot mint kész feltálalt ételt elfogadni nem lehet. Ez nem fér össze az igazság természetével. Az igazságot kivívni, küzdeni kell."[7]

Ahogy nemes, puritán egyénisége nem tűrte az uralkodónak való elvtelen behódolást, úgy az igazságtisztelete is hadat üzent a mindenkori pragmatizmusnak. „Az igazság után való törekvés a legnagyobb önzetlenséget tételezi fel. Aki azért keresi, hogy bármely célra felhasználja, aki szolgálónak tekinti, azt megveti, annak hátat fordít."[8]

A pedagógiai elvek, igazságok megfogalmazásához komoly vizsgálódás szükséges.[9] Hogy a tanulójelölt, az ifjú pedagógus erre a beállítottságra szert tehessen, ahhoz nagyfokú erőkifejtés szükséges. „Aki irtózik a gondolkodástól, a helyett mások gondolkodnak.[10]

A mély igazság, a tudományos ismeret nem adja meg magát egykönnyen. Kutatása közben erős kitartásra van szükségünk. „Semmiképp se engedje a tanulmányozással foglalkozó tanuló, hogy őt a nehézségek, melyekre véletlenül bukkan, a további előrehaladásban gátolják." Optimizmussal jegyzi meg később: „. . . a dél felé mutatkozó napfény a reggeli ködnek minden nyomát elenyészti."[11]

„Soha se hagyd el a kutatást, soha se hagyd el a vizsgálódást, és soha se hagyd el a gyakorlását annak, amit megvizsgáltál."[12] — Ha az ifjú mindezt megcselekszi, nagy pedagógiai műveltségre tesz szert. Műveltsége nem lesz felületes, széleskörű, hanem alapos mélységű. Tudatában lesz annak, hogy a valódi műveltség nem az ismeretek tömegéből, halmazából áll, hanem abból, hogy tökéletesen világos előttünk az a tárgy, melyet művelni igyekszünk. Ezért sokkal többet ér ha az ember kevesebb ismeretet sokoldalúlag megvizsgálva szellemi tulajdonává tesz, mintha többfélét kellő alap nélkül felületesen elsajátít.

[4] DIESTERWEG: i. m. 23. l.
[5] DIESTERWEG i. m. 20. l.
[6] DIESTERWEG „Az útmutatót nem olvasni, hanem tanulmányozni kell."
[7] DIESTERWEG: i. m. 25. l.
[8] DIESTERWEG: i. m. 20. l.
[9] „Az Útmutatót sem olvasni, hanem tanulmányozni kell." (D)
[10–12] DIESTERWEG: i. m. 25, 29 és 26 l.

Diesterweg további tanácsa a tanulmányozásra nézve az, hogy ne a folyóiratokban keressünk elsősorban tájékozódást, hanem az alapvető művekben. „A főművek adják meg a mindennapi, egészséges házikosztot.[13] A folyóiratok olvasása sok időt rabol el, és a pedagógiai gondolkodást is csak felületesen fejleszti. Aki csak így igyekszik műveltségét gyarapítani, érdeklődése ugyan jelentősen kitágul, de intenzitásból nagy mértékben veszít. És egy további veszély: „A sokfélének tővel-heggyel való felkarolása megrontja a testet és a lelket."[14] [A helyzet a folyóiratokkal ma természetesen más!]

És hogy állunk ma ebben a kérdésben? Hallgatóink milyen módon művelik magukat, hogyan gyarapítják szakmai és pedagógiai műveltségüket?

A korszerűen képzett tanár műveltségében a szakmai és a pedagógiai (általános) elemek szerves egységben vannak, egymást szükségszerűen kiegészítik, ezért a pedagógiai tájékozottság elemzése előtt meg kell néznünk a szakmai felkészültség szintjét is. Tehát, például, egy adott szak (magyar nyelv és irodalom) esetében azt vizsgáltuk meg, hogy a hallgató milyen mértékben él az eredeti művek tanulmányozásának lehetőségével, illetőleg e kötelezettségének milyen mértékben tesz eleget.

Az idevágó empirikus anyagot közvetlen megfigyelés, a hallgatókkal végzett exploráció és a hallgatók önmegfigyelése alapján szereztem. Vizsgálódásaim során azt néztem meg, hogy az intellektuális önállóságot és produktív aktivitást milyen mértékben engedi kibontakozni a túlméretezett olvasmányi anyag. Sajnos, a megnyilatkozások és a tapasztalt jelenségek egyáltalában nem megnyugtatóak. A hallgatók saját munkájukat így jellemzik: „Szalagrendszerű munka" — „rohamolvasás" — „falom a könyveket" — „a könyvekről való beszámoló emlegetésekor felkeveredik bennem a nyugodtság" — „felszabadult sóhaj: Ennek is vége".[15] Több hallgatónál bizonyos fokú *elidegenedés* is tapasztalható. „Szinte megutálom az olvasást, ha ez sokáig így megy." — „A könyveket kivégzem".[16] „A pihenésre szánt időt megmérgezte a tudat, hogy nehezen haladok a kötelezőkkel."[17] „. . . siettet az idő, mindinkább a mennyiség kerül előtérbe, és az olvasmány nem szórakoztat. Folyton hátra lapozok és nem olyan részeket akarok emlékezetemben tartani, amelyek hatással voltak rám, hanem amelyeket meg kell jegyezni."[18] — „A szép tájleíró részeket el sem olvasom, mert akkor nem haladok. A hosszú jellemzést is elhagyom, csak a párbeszédet veszem."[19] Ez a regények sorsa. Nem különb azonban a verseké sem. „Az embernek arra kell törekednie, hogy a rövid tartalmát megjegyezze, nincs ideje gyönyörködnie a költemény művészi szépségeiben."[20]

A feszített idő, a gyors munka nem engedi meg azt, hogy a hallgató az olvasás közben keletkezett reflexiót, a mű legfőbb gondolatait és az érdekesebb jellemzéseket, kifejezéseket papírra vesse. „Jegyzetet nem készítek, bár tudom, hogy helyes lenne". — „Sajnos, csak arra jut idő, hogy a főbb szereplők neveit leírjuk." Érthető ez a felületes eljárás, hiszen a hallgatók az olvasás közben állandóan „hátralapoznak, hogy ugyan mennyi elolvasandó van még hátra."[21]

[13] Diesterweg: i. m. 28. l.
[14] Diesterweg: i. m. 28. l.
[15] Felmérő lapok 1966/67.
[16] Felmérő lapok 1966/67.
[17] Felmérő lapok 1966/67.
[18] Felmérő lapok 1966/67.
[19] Felmérő lapok 1966/67.
[20] Felmérő lapok 1966/67.
[21] Felmérő lapok 1966/67.

Sajnos, majdnem ez a helyzet a biológusok esetében is. Ott meg a rengeteg manuális jellegű házifeladat (rajzok, preparátumok és gyűjtemények készítése) megoldása teszi zsúfolttá a hallgató napi programját. Még a matematikus hallgatók vannak a legjobb helyzetben. A heti óraszámuk is csekélyebb, és nem halmozzák el őket időigényes házifeladatokkal sem.[22]

Elképzelhető-e ilyen körülmények között, hogy a hallgatónak sok ideje és kevés kedve marad a pedagógiai művek és folyóiratok tanulmányozására? A válasz logikusan és a megfigyelések tanúsága szerint is csak a nem lehet. A pedagógiai tanszék oktatói e kényszerű helyzetet reálisan értékelik, és a szemináriumi feldolgozásra csupán egy-egy szemelvényt, illetőleg cikket adnak ki. A kollokviumokon és az államvizsgákon sem fokozzák ezen a ponton a követelményszintet.

Az egyre szaporodó ismeretanyag és a mindinkább növekvő társadalmi feladatok a tanulás intenzivitásának fokozását sürgetik. „A tanulás intenzívebbé tételének főeszköze: a tanulók aktivizálása, az öntevékenység kifejlesztése."[23]

DIESTERWEG szerint embernek lenni annyit jelent, mint öntevékenynek lenni. „Az ember öntevékenysége a természetével veleszületett hajlamokon alapszik. Akiben megvan az öntevékenységre való hajlam, az az ember később saját ura, saját életének továbbképzője lehet."[24]

És mi az, ami e hajlandóságot az emberben elsorvaszthatja? DIESTERWEG válasza a következő: „A véleményét idegen tekintélytől (autoritás) teszi függővé."[25] A nevelés során mindezt akkor kerülhetjük el, ha a hallgatóknak, a leendő tanároknak a főiskolai képzésben nem nyújtunk kész ismereteket. Ezek a hallgatók már jórészt felnőtt emberek. És amit a felnőtt ember vizsgálódás, kutatás, azaz öntevékenység nélkül elfogad, annak DIESTERWEG véleménye szerint „. . . nincs értéke, az ha kincs is, de reá nézve holt kincs."[26]

Minden passzív magatartás határozott ellentéte az igazi kultúrának. „Senki sem műveltetik, hanem mindenkinek önnönmagának kell művelődnie."[27] És a pedagógusra nézve mindez kétszeresen is igaz. Mert az ember csakis azon ismeretek által érhet el valami kézzelfoghatót, ami saját énjévé vált, ami szabad szellemi tulajdonát képezi. Ha az ismeret igazán a sajátunk, „. . . akkor sohasem vagyunk meg nélküle, mindig és mindenhol általa hatunk, mert benne élünk."[28] A jó pedagógus a nevelőhatás kifejtése közben maga is alakul, maga is fejlődik. Ezért mondja DIESTERWEG a fiatal pedagógusoknak: „Az iskola önmagad számára is iskola legyen; az egész élet, minden helyzet szolgáljon alkalmul saját képzésedre."[29]

Az önállóságra való képesség a fejlődés harmadik szakaszában, a felnőttkorban alakul ki az emberben. „Ekkor az emberi lélek fejlődésének magaslatát érte el. A külső hatások által serkentve és buzdítva érzi magát. A mindennapi élet mechanizmusa, a szokás és az erkölcs hatalma fölé emelkedik és szabad elhatározás szerint cselekszik. A korabeli feudális erkölcsre céloz itt DIESTERWEG. Eltörte a babona, a vak utánzás, az előítéletek és a hagyományok béklyóit, ön-

[22] Ezért nem véletlen, hogy a pedagógiai jellegű szakkörökben is ők a legaktívabbak.
[23] KLINBERG: Az önállóságra nevelés. Pädagogik, 1965. 2. sz. 5. l.
[24] DIESTERWEG: i. m. 13. l.
[25] DIESTERWEG: i. m. 14. l.
[26] DIESTERWEG: i. m. 12. l.
[27] DIESTERWEG: i. m. 14. l.
[28] DIESTERWEG: i. m. 15. l.
[29] DIESTERWEG: i. m. 154. l.

álló meggyőződést, életszabályt és vezérelvet alkotott magának, és saját életének ura és mestere. Ismeretek dolgában ez a szabad vizsgálás és kutatás kora, ez a továbbképzés korszaka.

Eljutnak-e hallgatóink erre a fokra? Biztosítjuk-e számukra azokat a lehetőségeket, amelyek eredményeképpen szert tesznek az önálló tevékenység munkakészségeire?

A válaszunk e fontos kérdésekre korántsem megnyugtató. Sajnos, az elsőévesek is úgy érkeznek hozzánk, hogy az önállóság dolgában még a legszükségesebb alapokkal sem rendelkeznek. A középiskolák munkastílusa, az érettségire való készülés gyakori mechanizmusa egyáltalán nem kedvez e fontos személyiségjegy kialakulásának.

Megfogalmazásában lehet ugyan némi túlzás, de részben a mi középiskolásainkra is állhat az, amit DIESTERWEG a korabeli ifjúságról mond. „Saját erőinek használatához nem szokott, ifjúsága óta mások gondolkoztak helyette, mások adták neki a kész bölcsességet összeállított kérdésekben és feleletekben."[30]

És mi történik a főiskolán?

A zsúfolt tanrend, az eléggé elnyújtott és ugyanakkor feszes tempójú vizsgaidőszak miatt kevés a lehetőségünk a hallgatók öntevékenységének megszervezésére. Igaz, még a megmaradó lehetőségekkel sem gazdálkodunk elég jól. Ha egymást érik a problémamentes, leíró stílusú, a jegyzetet megismétlő előadások, akkor mi alakítsa a hallgató problématudatát, mi fejlessze a problémaérzéket? Pedig csak ez segítene megteremteni azt a szociális klímát, amikor az előadó által megfogalmazott problémahelyzetben a hallgató otthonosnak érzi magát, a felmerülő kérdéseket saját problémájának is tekinti. *Az önálló gondolkodás megindulása csak az érzelmileg is színezett problémahelyzet kialakítása nyomán lehetséges* (RUBINSTEIN).

De a szemináriumi munka megtervezése és levezetése terén sem állunk sokkal jobban. Sajnos, még elég tipikus nálunk az anyaghoz igazodó szeminárium. Esetenként, a hallgatói öntevékenységre is számítva, kiadunk néhány cikk- és könyvrészletet ismertetésre is. Azonban e beszámolók inkább csak referáló jellegűek, kevés alkalommal villantanak meg önálló hallgatói véleményt, jól átértett gondolatot, önálló állásfoglalást. Valahogy az a bizonyos, DIESTERWEG által is említett vizsgálódás, tanulmányozás és kutatás nem valósul meg hallgatóink zöménél. „*Pedig a tanulmányi munka hatékonysága az önálló munka készségeinek, fogásainak állandó tökéletesedésétől függ.*"[31]

De hogy alakulhat ki ez az intellektuális önállóság, amikor még elég sok biológus hallgatónk él a hangos tanulás, a magolás eszközével; amikor még szép számmal akadnak olyan matematika szakos hallgatók, akik a levezetéseket formális módon betanulják? Csoda-e ezek után, ha az államvizsgákkal kapcsolatban a megfigyelő jegyzetében ezek a megjegyzések szerepelnek: „Sok hallgató a felkészülés során a jegyzetét úgy készíti el, hogy mondanivalóját szóról szóra igyekszik leírni, és a felelés alkalmával annak mechanikus felolvasására törekszik. Nem bízik a rögtönző, azon nyomban formáló, fogalmazó készségében. Érdemes e hallgatók írásos feljegyzéseit a feleletek előtt elkérni. Ugyanis e hallgatók lényeglátó képességével a legtöbbször baj van. Tudásuk csupán részletekre terjed ki, a pedagógia alapvető fogalmait csak homályosan ismerik, a fogalmakhoz tar-

[30] DIESTERWEG: i. m. 232. l.

[31] V. RADULIAN, T. CALIMAN: Az önálló munka készségeinek kialakítása a ped. főisk. hallgatóinál. Revista Invaţamintului Superior, 1966/2 4. l.

tozó jellemző jegyeket csak sejtik, vagy összevissza sorolják fel. Ha azt kapják feladatul, hogy bizonyos nevelési vagy oktatási jelenség, illetőleg fogalom között a különbséget és az azonosságot (a hasonlóságot) mutassák ki, megáll a tudományuk.

Gyakran megesik, hogy valamit jól el is mondanak, de képtelenek az alkalmazására. Akár úgy, hogy példát önállóan, a könyvtől, a jegyzettől, az előadás anyagától eltérően kelljen mondaniuk, vagy pedig a kérdező által ismertetett pedagógiai szituációt elemezniök."[32]

Amit DIESTERWEG az oktatás módszereiről mond, a szemináriumi munka hatékonyabbá tétele szempontjából, azt mi is megszívlelhetjük. Szerinte „. . . a tudományos irányú tanító előad, ad, dogmatice tanít. Ha néha kérdez, a feleletre nem nagyon ügyel, nem értékesíti, az előre kigondolt összefüggésben folytatja a mondanivalóját. A tanuló az elfogadásra van utalva." — Ezzel szemben az elemi iskolai tanító így jár el: „A tanuló álláspontját veszi kiinduló pontul, kérdések által ébreszti öntevékenységét és folytonos ösztönzés által újabb és újabb ismeretek, illetőleg gondolatok szerzésére és előhozására vezérli."[33]

Igen plasztikus az a kép, amelyet DIESTERWEG a tanulási tudatosság indoklására felhasznál. „A tanulónak azonban ne legyen bekötve a szeme, hanem lásson, mikor célja felé vezettetik; az igazságot ne mint eredményt fogadja, hanem fedezze azt fel. A tanító feladata, hogy ezen felfedezési utat ne csak nézze meg, hanem vezérelje is. De a tanulónak erőit meg kell feszítenie; ingyen semmit se kapjon . . ."[34]

Úgy gondolom, hogy a főiskolai munkarendbe egy propedeutikai jellegű stúdium beillesztése mindenképpen hasznos lenne. Itt vezetnők be a hallgatókat a tudományos gondolkodásba, itt sajátítanák el a kutatás és az önképzés módszereit. Ha a kétéves keretben minderre nem nagyon volt időnk, a négyéves időszak viszont már meg is követeli a hosszabb távra szóló, alaposabb előkészítést. DIESTERWEG-gel szólva: „Vegyük csak szemügyre, hogy miképpen is épül egy nagyobb ház. A legtöbb időt az alap megvetésére fordítják; a felsőbb emeletek falai mesés gyorsasággal emelkednek. Így vagyunk az oktatással is. Azon látszólag felesleges időt, melyet a nélkülözhetetlen alapra fordítunk, később sokszorosan visszanyerjük."[35]

E bevezető funkciót talán leginkább a pedagógiai szeminárium töltené be. Természetesen ez a szemléletmód jellemezze a többi pedagógiai tárgy tanítását is. Minderre sok lehetőséget kínál a lélektan[36] és a didaktika. „A didaktika csak akkor teljesíti feladatát, ha az ismeret és a tudás átadásának nemcsak az elméleti alapját, hanem ugyanazzal a hangsúllyal az önálló tanulásra való képességet is kifejleszti."[37] Helyes koordinálással aztán elérhető lenne, hogy „. . . a pedagógiai szemináriumokon az önálló tanulmányi munka készségeinek elsajátítása nemcsak a pedagógia tárgyát érintené, hanem kihatna a többi tárgyra is."[38]

Az önállóságra való nevelés szempontjából külön problémát jelentenek a félévi vizsgák. G. BALANJUK az egyik cikkében egy csehszlovák docens véleme-

[32] Államvizsgai feljegyzések, 1965/66. tanév.
[33] DIESTERWEG: i. m. 182. l.
[34] DIESTERWEG: i. m. 208. l.
[35] DIESTERWEG: i. m. 202. l.
[36] „Az a legjobb tanuló, ki a legjobb pszichológiai éleslátással bír" (DIESTERWEG).
[37] L. KLINBERG: i. m. 21. l.
[38] S. PATITA: A szemináriumok hatékonysága növelésének lehetőségei. Revista, . . . 1966. 2. sz. 2. lap.

nyét közli a szovjet főiskolákról. „Nálunk Csehszlovákiában az év folyamán igen nehéz a tanulás, de a vizsgázás könnyű. Önöknél igen könnyű a hallgatóknak az év folyamán végzett munka, de igen nehéz a vizsga, mivel az önálló munkára szinte alig van idő."[39]

Többféle megjegyzést vált ki belőlünk e megállapítás. Egyfelől: ezt a mi főiskolánkról is elmondhatta volna. (Nem a főiskola elvégzése, az oda való bejutás a nehéz — emlegetik a hallgatóink). Másfelől: a cseheknél az évközi jól szervezett egyéni tevékenység révén valóban sokat dolgozhat a hallgató, de dolga végeztével szinte már fel is készült a vizsgákra. És minden bizonnyal nyugodt idegrendszerrel léphet a hallgató a vizsgázók elé, mert az évközi megfigyeléseiről, a különböző munkakészségeiről és pedagógiai szemléletmódjáról kell számot adnia. Természetesen bizonyos mértékben az elméleti felkészültségét is számba veszik. E pedagógiai szituációra nem áll az, amit A. Scserbakovnál olvashatunk: „A tételek alapján történő vizsgáztatás során nagy szerepe van a véletlennek és az nem tükrözi az önálló gondolkodás fokát."[40]

E hiányosság kiküszöbölése érdekében ebben a vizsgaidőszakban a nyíregyházi főiskolán egy új megoldással próbálkoztunk. A tételekre adott feleletek mellett egy programozott feladatlap segítségével igyekeztünk meggyőződni a hallgatók felkészültségéről. (Pl. a tudásbeli határozottságot vizsgáló kérdéssor, kísérlet és feladat-elemzés, esetelemzés.) A hallgatók érdeklődéssel fordultak az új megoldás felé, ugyanakkor a kérdező tanárok eléggé objektív képet kaptak az értékelés számára.

Meggondolandó az, amit Diesterweg az önállóság foka felé közeledő fiatal tanítóknak az alapos tanulmányozásról, a sokoldalú megfigyelésről, az alkalmazásról és a gyakorlásról mond. A tanulmányozásról megjegyzi, hogy az nemcsak a tudósok dolga. „A fiatal tanítótól is elvárható, hogy azokat a tárgyakat, melyek az általános műveltséghez tartoznak és melyek őt hivatása gyakorlására képezik ki, tanulmányozza. Azaz: alaposan átgondolja, az igazságokat egyenként és az egésznek való összefüggésben felfogja."[41]

A leibnizi elv (non multa, sed multum !) értelmében azt ajánlja, hogy a fiatal pedagógusok ne felületes műveltségre törekedjenek, hanem „az alapos mélységű vagy mély alaposságú képzettségre. Jobb, ha az ember kevesebb ismeretet sokoldalúlag megvizsgálva tulajdonává tesz, mintha többfélét kellő alap nélkül felületesen elsajátít. Azért egy tárgy fölött inkább húsz órán vagy napon át gondolkozzunk, mint hogy egy órában vagy egy napon húszféle tárggyal foglalkozzunk."[42]

Az ismeret, az alapos megismerés szerves tartozékának tekinti a felhasználást, az alkalmazást. „A gyakorlat ! Ez különös fontossággal bír. Nem elég tudni, az alkalmazáshoz is érteni kell."[43] Majd később: „A műveltség nem a tudás összegében rejlik, hanem onnan tűnik ki, vajjon az illető azt, amit tud, tökéletesen meg is értette és annak ügyes kezelésére is képes."[44]

[39] G. Balanjuk: Milyen pedagógiai főiskolára van szükségünk? (Narodna Obrazovanie, 1964. 7. sz. 3. lap).
[40] A. Scserbakov: A pedagógus személyiségének formálása. Narodna Obrazovanie, 1963. 2. sz. 9. l.
[41] Diesterweg: i. m. 26. l.
[42] Diesterweg: i. m. 26. l.
[43] Diesterweg: i. m. 26. l.—190 l.
[44] Diesterweg: i. m. 190. l.

És hogy állunk ezen a téren a főiskolán? Sajnos, a hallgatók tekintélyes részének az ismeretei a tantervi maximalizmus miatt nem eléggé átértettek és csak igen kis részben jutnak el az alkalmazás fokára.

Mi lenne az előrelépés módja?

Az egyik megoldás az lenne, ha csökkentenénk az előadások és a félévi vizsgák számát. „De ez nem jelentené a hallgatókkal szemben támasztott követelmények csökkenését, ellenkezőleg, a pedagógia és a szaktudományok önállóbb tanulmányozását kívánja meg."[45]

Az előadói aktivitást nagymértékben felfokozná az a körülmény, ha bizonyos tárgyakban megengednénk az előadások szabad látogatását, és más más előadásokat illetőleg tárgyakat fakultatívakká tennénk. A hallgató érzelmileg jobban tapadna így az egyes kollégiumokhoz, ezzel javulna a motivációs bázis és erősödnék a hivatástudat is. És természetesen nem maradna el a legfőbb haszna sem: több alkalom és mód nyílik a hallgatói öntevékenységre, az önállóság munkakészségeinek megszerzésére.

És mit tegyen a hallgató főiskolai tanulmányai elvégzése után? DIESTERWEGnek idevágóan is van néhány megszívlelendő tanácsa.

Az önképzés tevékenység, tehát mozgás: előrelépés nélkül el sem képzelhető. Sokat mondhat számunkra a közmondás bölcsessége: „A megállapodás hátramaradás". Diesterweg a pedagógia nyelvére lefordítva így mondja: „Csak addig vagyunk mások képzésére képesítve, míg saját képzésünkön munkálkodunk. Ha a tanító munkája valóban ösztönzés, akkor szükséges, hogy önképzésében többre menjen, mint amennyire más emberek mennek.[46]

Ezzel kapcsolatban felveti azt a problémát, hogy mi az emberi élet célja, mi az, ami az embert boldoggá teheti? Nemcsak a kérdésfeltevés, hanem a válasz is fausti megfogalmazású. „Az ember, minél kevésbé akadályozzák tehetségének kibontakozásában és alkalmazásában, annál boldogabbnak érzi magát. Az ember csak saját erőinek megfeszítése által válik valódi emberré . . . A fiatal ember csak erőinek megfeszítése által viheti valamire."[47]

A mai kor fiatal embere a kulturális hatások (TV, rádió, újság, film, könyv stb.) özönében él. Széles körű érdeklődésétől hajtva szeretne minél több kulturális élményben részesülni. Ez az extenzivitás azonban előbb-utóbb az élmény, a műveltség intenzitásának csökkenését eredményezi. Sajnos, hallgatóink zöme már rászokott a félfüllel való rádióhallgatásra, illetőleg a rádió, a magnó-zene melletti tanulásra. „A gondolkodás nélkül való, észtompító, felületes olvasástól óvakodjunk,"[48] jegyzi meg DIESTERWEG.

E súlyos szavak több, mint száz éve hangzottak el, a kultúrközvetítő eszközök e bénítóan zsúfolt áradásáról még szó sem volt. DIESTERWEG megállapításában az intés szigorúsága és az elmarasztalás fájdalma egyaránt kicsendül. Érdemes erre felfigyelnünk. Véleményem szerint az értelmi nevelés tárgykörében az intellektuális önállóság kialakítása és megőrzése érdekében kell foglalkoznunk a következő problémával: kulturális magatartás és önállóság. Az ismeretek egymásra torlódása lehetetlenné teszi a fogalmak elrendeződését, bizonyos alapvető elvek megfogalmazódását. Enélkül pedig korszerű, tudományos világnézet kialakulásáról nem beszélhetünk.

[45] G. BALANJUK: i. m. 9. l.
[46] DIESTERWEG: i. m. 227. l.
[47] DIESTERWEG: i. m. 198. l.
[48] DIESTERWEG: i. m. 32. l.

Ma a tudomány tízévenként újra termeli önmagát. Az ismeretek ilyen gazdag áradása idején tehát *rendkívüli módon megnő az alaki képzés jelentősége.* Korábban maga DIESTERWEG is hasonló véleményen volt. „Nem az extenzív anyagi, hanem az intenzív alaki képzés a főcél."[49] Érzi, hogy megfogalmazását félreérthetik, ezért a későbbiekben hangsúlyozza: „Az alaki képzés a tanítási anyag helyes tanulásával adva van, és nincs is attól különválasztva . . . csak az anyagon és az anyagban képződik az alak és megfordítva."[50]

De csak a jól és alaposan feldolgozott ismeretanyag képezi, fejleszti az elmét. Ezért a fiatal tanítónak ezt ajánlja: „. . . a tárgy sikeresebb tanulmányozása céljából szemelj ki magadnak egy barátot, aki előtt az olvasottakat előadod, vele átgondolod és megbeszéled . . . Saját ismereteink hézagait és hiányait csak akkor ismerjük fel jól, mikor azokat másokkal is kell közölnünk . . . mikor észrevételeket és ellenvetéseket kell megcáfolnunk, csak a tanító és a tanuló közti viszonthatás által válik a tárgy tökéletesen szellemi tulajdonunkká."[51]

Az élőszó által a gondolat is életet nyer. „Aki gondolatait szavakba foglalni nem képes, annak gondolatai sem elég világosak."[52] És ez a körülmény a pedagógusnál többszörösen esik latba.

Igen érdekes és ugyanakkor tanulságos az, amit az ismeretnek a tanító szempontjából értékesíthető tudásig való emelkedése vonatkozásában mond. „A belátás első foka: mások előadásának, gondolatmenetének megértése; második fok: gondolatba és szóba foglalás; harmadik fok: mások előtti hangos, összefüggő előadás; legfelsőbb fok: azon képesség, melynek segítségével a gondolatmenet másokat fejlesztő kérdésekbe tehető át. Tanítványainkat a harmadik fokig kell vezérelni; a negyedik fok a tanítók művészetét jelöli."[52]

Hogy hallgatóinkat az annyira fontos negyedik fokig elvezethessük, szükséges, hogy őket kifejezőkészség dolgában is iskolázzuk.

„Meg kell tanítani a hallgatókat a vitában, a párbeszédekben való részvételre, az egyéni lélektani beszélgetések levezetésére, segítséget kell nyújtanunk a gesztusok, a mozdulatok és a mimika kimüveléséhez jövendő hivatásuk érdekében. Ezért minden szakon kell tanítanunk a retorikát és a tanítástechnikát."[53]

A fiatal tanító rendszeres önművelés révén gazdag tudásanyagra tehet szert. Mértéktartónak kell abban mutatkoznia, hogy ebből az ismeretkomplexumból mit ad át a tanítványainak. Az esetleges túllendülésre DIESTERWEG így figyelmeztet: „Fiatal tanítóink szokták azt a túlzást elkövetni, hogy tanítják mindazt, mit ők tanultak és megtöltik szegény tanítványaik fejét fölösleges teherrel."[54] Úgy gondoljuk, ma sem felesleges ezt DIESTERWEGre hivatkozva leírnunk, mert sok kezdő pedagógus szintén beleesik ebbe a hibába. Így pl. az elmúlt években több középiskolában találkoztam olyan fiatal tanárral, aki az előírt tankönyv anyagát nem ismerve egyszerűen „előadta" az egyetemen tanult szerves kémiát, szótant és irodalomelméletet.

De ne menjünk ilyen messzire. Maguk a tanterv- és tankönyvszerkesztők is elgondolkozhatnak DIESTERWEG következő megjegyzésén: „Az az anyag, mely csak érett embernek felfogható és élvezhető, az ifjúságnak élvezhetetlen."[55]

[49] DIESTERWEG: i. m. 189. l.
[50] DIESTERWEG: i. m. 188. l.
[51] DIESTERWEG: i. m. 33. l.
[52] DIESTERWEG: i. m. 226—227. l.
[53] G. BALANJUK: i. m. 7. l.
[54] DIESTERWEG: i. m. 169. l.
[55] DIESTERWEG: i. m. 170. l.

Azt hiszem, a történelem és az irodalom tankönyvekben akad jó néhány olyan anyagrész, mely filozofikus jellegénél fogva az ismeretterjesztés feladatkörébe lenne utalható!

A túlságosan elvont anyagrészek a legjobb pedagógiai mű olvasása közben is passzív helyzetbe (csak befogadásra és nem feldolgozásra) kényszerítik az olvasót. DIESTERWEG útmutatója nem ilyen jellegű mű. A befejezésben igyekszik is megjelölni azt a beállítottságot, amelyet pedagógus olvasóitól megkíván: „Nincs a világon olyan könyv, mely a tanító eszmét pótolhatná. Gondolkodás nélkül senki sem lesz tanító. Az általa olvasott könyv használata gondolkodó ésszel történjék. Az író gondolkodjék olvasói előtt, de nem olvasói helyett."[56]

„Én nem akarok senkinek sem mestere lenni!"[57] jelentette ki a tanítók tanítója. Ezzel a nemes gesztussal is jelzi, hogy emberségünk legfőbb jellemzője az öntevékenység és ennek eredménye, az önállóság. És ezt az írónak és olvasónak egyaránt figyelembe kell vennie.

Дердь Алмаши

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ И ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ

Автор, в качестве преподавателя педагогического института высказывается в связи с проблемой образования педагогов.

На основе известного Устава немецкого педагога Дистервега (Disterweg) он обращает внимание на важность того, что образование педагогов должно подготовить их, будущих учителей, к постоянному самовоспитанию. Без самостоятельности и без постоянного дальнейшего развития педагог нашего времени едва ли может выполнить свою задачу.

György Almásy

TRAINING FOR SELF-RELIANCE AND THE PREPARATION OF TEACHERS

Being professor at one of our teachers' training colleges, the author contributes to the discussion about the problems of the preparation of teachers. Referring to the famous "Guide" of the German educationalist Diesterweg, he underlines the importance of the requirement that future teachers should be prepared to continuous self-education. Without self-reliance and uninterrupted, spontaneously active self-improvement the teacher of our age would be hardly able to fulfil his duty.

[56] DIESTERWEG: i. m. 211. l.
[57] DIESTERWEG: i. m. 211. l.

VARSÁNYI LÁSZLÓ

A DOLGOZÓK ÁLTALÁNOS ISKOLÁJÁT VÉGZŐ HALLGATÓK TANULÁSÁT MOTIVÁLÓ LEGFONTOSABB TÉNYEZŐK, II.

A felnőttek tanulási kedvét nem csupán a társadalom által sugallt általános, „objektív motívumok" határozzák meg.

Befolyásolják azt „szubjektív," azaz a napi aktuális iskolai tanítás és tanulás gyakorlatában közvetlenül jelentkező motivációs tényezők is, melyek intellektuális és emotív úton egyaránt jelentősen hatnak a felnőttek tanulási ambíciójára.

Ezek a szubjektív, személyes késztetések erőteljes, sokszor döntő hatást gyakorolnak a hallgatók tanulási érdeklődésére, hangulatára, szemléletmódjára, öntevékenységére és kitartására, ezért semmiképpen sem hagyhatók figyelmen kívül a felnőttoktatásban.

Ezeknek az aktuális helyzetekben közvetlenül jelentkező tanulási indítékoknak az intenzitása olyan erős lehet, hogy — serkentő módon alkalmazva őket — a célmotívumok által kialakított tanulási perspektívák hatásfokát többszörösen is feltranszformálhatják, viszont ha gátló módon élünk velük, esetleg meg is béníthatják.

A nevelőknek, az iskolának, a munkahelynek és az otthonnak is azon kell fáradoznia, hogy a jelzett társadalmi motívumokra való hivatkozás *össze legyen hangolva* az iskolai tanulásra közvetlenül ható szubjektív késztetésekkel és azok kedvező érvényre juttatásával. Ezáltal a kétféle hatásrendszer egymást erősíteni fogja. Ezzel a hallgatók tanulási indítékai a végső cél és perspektíva irányában megerősödnek, le fogják győzni az esetenként jelentkező akadályokat a tanulásban.

Összefoglalva az elmondottakat: a nevelőknek a tanulás társadalmi célmotívumainak és a tanulási folyamatban jelentkező szubjektív motívumoknak harmonikus kapcsolatát kell elősegíteniük és erősíteniük, ha azt akarják elérni, hogy a dolgozó felnőttek ne csupán beiratkozzanak az esti iskolába, hanem ott kitartóan dolgozzanak és el is végezzék azt.

A szubjektív motívumok között lesznek olyanok is, melyek a tanköteles korú gyermekek tanulásában is szerepet kapnak. A felnőtteknél ezek természetesen másképp nyilvánulnak meg; tartalmuk, érettségi fokuk, hatékonyságuk más-más, mert érettebb gondolkodásra, gazdagabb élettapasztalatra, élményanyagra épülnek.

A tanulás közvetlen serkentője gyakran valamilyen *gyakorlati eredmény*, a tanultak életszerű hasznosításának felismerése a különféle szakmákban. A tanórák anyagának ezért olyannak kell lennie, hogy a gyakorlat munkásai lássák meg, hogy amit az iskolában tanulnak, az valamilyen vonatkozásban mind kell az életben. Csakis így alakulhatnak ki a hallgatókban reális, gyakorlatilag is hatékony motívumok a tanulás töretlen megszeretése és végzése tekintetében.

Az intellektuális munka mellett ezért nagy gondot kell fordítani arra, hogy a hallgatók a tanultakat már az iskolában gyakorolják, hasznosítsák. A helyes serkentő motívumok kialakításának feltétele az, hogy már az órákon ismerjék fel a hallgatók az ismeretek emberformáló, szakmai tájékozottságot és jártasságot fejlesztő szerepét. Így nem fognak hosszasan gondolkodni azon, hogy milyen kapcsolatot is lehetne találni az iskolában tanultak és az élet között, hanem saját gyakorlatukból indulnak ki, és csak az okoz nekik gondot, hogy a gazdag gyakorlati tapasztalatokból mit is nevezzenek meg? A közvetlenül ható motívumok között vannak olyanok is, melyek *érzelmi mozzanatokat* tükröznek a tanulásban. A tényleges emotív hozzáállást jelölik meg motívumként, ezért ezek nagyon őszinték, de mégsem mindig reálisak, mert túlságosan is egyéniek. Ezért ezeket kellőképpen az intellektus ellenőrzése alá kell vonni. A felnőttek — megfelelő irányítás mellett — az esti tagozaton már képesek erre.

Ilyen emocionális értékeléseket kifejező motívumokra a Kérdőívben jócskán kaptunk adatokat. Ilyenek voltak pl. a következők: „Ki a jó tanár és miért?" „Ki a rossz tanár és miért?" „Melyik tantárgyakat szereti legjobban és miért?" „Melyeket szereti kevésbé és miért?"

Kétségtelen, hogy ezek a viszonyulások, ha pozitívak, nagy sarkalló, ösztönző hatással vannak a hallgatók iskolai munkakedvére.

1. A tanárok szerepe

A tanárok értékelésére feladott kérdésekre összesen 55 személy szavazott. Ezek közül 25 férfi, 30 pedig nő volt.

A feleletvárás során csupán három felmérési alapszempontot jelöltünk meg számukra (a tanárok felkészültsége; felkészülése és ismeret-átadó munkája; humánuma). Nem kértük tőlük a tanárok névszerinti megjelölését, úgyszintén a saját nevük aláírását sem, hogy őszintén, gátlás nélkül írják le véleményüket. Így teljesen önállóan, egyéniségük, tapasztalataik és kialakult ítéletük szerint adhattak számot véleményeikről, elképzeléseikről.

Válaszaikból gyakran kicsengett egy-egy jelentősebb sikerre vagy éppen sikertelenségre utaló hang.

Értékelő megállapításaik — bár három kérdésterületen mozogtak — valójában mégis összefüggésben jelentkeztek, mert egymásra épültek.

Véleményt adtak — a jó és rossz tanár viszonylatában — a nevelők felkészültségéről és felkészüléséről, átadó munkájáról (metodikailag), végül — mint ahogy sokan meg is fogalmazták — „emberségességéről", nevelői magatartásáról.

Először intellektuális oldalról értékelték tanáraikat: milyen szakemberekneк ismerték meg őket?

A jó tanár az, aki „nagy tudású", „s nagy tapasztalattal rendelkezik tantárgyai oktatása terén", képezi magát rendszeresen, „lelkesedik hivatásáért". Általában így hangzik erről a véleményük. Ezen a vonalon értékeléseik eléggé szegényesek, kevésbé tartalmasak.

Lényegesen színesebbek válaszaik a nevelők metodikai, azaz átadó munkájáról. Ez érthető is, hiszen ennek hatása érződik minden órán, s eredménye „rajtuk csattan", sikereik, kudarcaik tanáraik oktató tevékenységének minőségével állanak kapcsolatban.

A jó tanár szerintük „jó előadó, közérthető, egyszerű és világos nyelven, gyakorlati példákra építve dolgozza fel az anyagot", közben „az ő tapasztala-

taikra is épít", így érdeklődést kelt. Megláttatja „a tananyag hasznát, az időt jól kihasználja," „mindig ellenőrzi, hogy megértették-e az anyagot", jól kérdez, „minden alkalommal" és változatos formában „feleltet", gyakran ismétel, „mindig gyakoroltat", vázlatírásról sohasem feledkezik meg, úgyszintén a szemléltetésről sem. Végül „aki sohasem ad fel otthonra sokat és főleg írásbelivel nem terhel minket". (Az utóbbi persze erősen vitatható!)

Nevelőik értékelésében a legnagyobb hangsúlyt azonban tanáraik embersége, humánuma, emberkezelési módja kapja.

Ez a körülmény különösen érthető részükről: hiszen éppen a tanárok magatartása, habitusa az a tényező, mely intenzíven kisugárzik a hallgatók tanulási ambíciójára, önbizalmuk alakulására. Ezen a téren valamennyien különösen érzékenyek! A miatt, hogy a tanár hangnemét, stílusát, közeledési módját nem találták megfelelőnek, már sokan elkedvetlenedtek; megszégyenítést olvastak ki belőle; vitatkoztak vele; s ellenállva szemére vetették azt, hogy nem tudja vagy nem akarja helyzetük nehézségeit megérteni, és így elmaradoztak az órákról.

A bizalmiakkal folytatott beszélgetések jócskán tártak fel ilyen eseteket.

A pozitív értékelésekben ilyen válaszok a tipikusak: a jó tanár türelmes, nyugodt, a feleléskor feladott kérdésekre kivár, készségesen segít és ösztönöz, nem beszél bele a feleletekbe s így nem zavar. Kedves, mosolygós, gondjait nem érezteti a hallgatóival, elbeszélget velük iskolán kívüli problémákról is, megértő, mérlegeli helyzetüket. Szigorú ugyan, de igazságos, a hiányzók ellen fellép, sohasem részrehajló.

A „jó tanárt" jellemző tulajdonságok — szavazataik szerint — így oszlanak meg (A „Ki a jó tanár" kérdésre leadott szavazatok megoszlása):

Kérdéscsoport	Nem	Tartalom	Szavazatszám, %	Kérdéscsoport	Nem	Tartalom	Szavazatszám, %
I.	Férfi	Felkészültség — felkészülés	7 14,9	I.	Nő	Felkészültség — felkészülés	3 4,7
II.	Férfi	Átadásmód (metodika)	20 42,6	II.	Nő	Átadásmód (metodika)	22 47,7
III.	Férfi	Emberkezelés (humánum)	20 42,6	III.	Nő	Emberkezelés (humánum)	23 47,8

A „rossz tanárt" — értékeléseik szerint — viszont a következő sajátosságok jellemzik.

Az intellektuális szempontok közül: „tárgyát nem szereti; sokszor nem készül fel gondosan; nem lelkiismeretes, felületesen tanít; nincs hivatásérzése; idegen szavakkal teli tűzdelve a magyarázatot, fitogtatja tudását."

A nevelők metodikai munkáját értékelve a hallgatók így nyilatkoznak: „rossz előadó, nem világos a magyarázata", „nem érdekli, hogy értjük-e az anyagot", „nem érdekli, hogy mi a véleményünk, tapasztalatunk az egyes témákkal kapcsolatban", „módszerei egyhangúak, ugyanazok állandóan", „nem gondolkodtat, nem kér vissza jóformán semmit"; „ritkán feleltet jegyre", „nem érdekli az eredmény", „nem segít, inkább zavarja a felelőt", „nem mutat utat tantárgya

tanulási módját illetőleg", „sokat kér" és komplikál az órákon, „a tankönyv mellett a bő magyarázatot is kéri", a rossz tanár az, „akitől félünk, akivel szemben bizalmatlanok vagyunk", „aki úgy akar bennünket segíteni, hogy „ki nem érti a magyarázatot?"

A magatartás, modor tekintetében így nyilatkoznak a „rossz tanárról": „Ideges természetű", nyers, goromba, „magánügyeit az órán érezteti", „gúnyosan kineveti a tévedőt", barátságtalan, s nem lehet hozzá közel jutni, „aki nem érti meg körülményeinket", „aki nem ismer bennünket", „aki kivételező", „aki túl keményen osztályoz", „aki viccekkel elüti az órán az időt."

Kétségtelen, ezekben a véleményekben túlzások, felnagyított személyi indítékok is hangot nyertek, mindenesetre elgondolkodtatóak.

Számos hallgató igen józanul értékeli nevelőinek habitusát, munkáját, amikor így ír: „általában a nevelőink megértőek, ha néha kissé idegesek is, ez azonban érthető, hiszen ők is emberek."

Látható tehát, hogy a tanárokhoz fűződő emotív motívumokban kifejeződik az a körülmény, hogy a hallgatók tanulási vágyát miféle tényezők, késztetések fokozzák, illetve csökkentik.

A „rossz tanár" kérdésére leadott szavazatok megoszlása.

Kérdéscsoport	Nem	Tartalom	Szavazatszám, %	Kérdéscsoport	Nem	Tartalom	Szavazatszám, %
I.	Férfi	Felkészültség — felkészülés	6 19,6	I.	Nő	Felkészültség — felkészülés	7 19
II.	Férfi	Átadásmód (metodika)	16 51	II.	Nő	Átadásmód (metodika)	15 40,5
III.	Férfi	Emberkezelés (humánum)	9 29	III.	Nő	Emberkezelés (humánum)	15 40,5

Az idézett típusválaszok tanúsága szerint a felnőtt általános iskolások elég találóan meglátják tanáraik tudásának, átadó készségének és magatartásának jellemző összetevőit.

Válaszaikat főleg abból a szempontból kell nézni, hogy melyek azok a motivációs tényezők, amelyek serkentik, ösztönzik a hallgató tanulási kedvét, s melyek gátolják, bénítják.

A válaszok tartalmi elemzése ezekre a kérdésekre világosan megadja a választ.

A kedvező összetevőket erősíteni kell, a negatívokat pedig önnevelő munkával ki kell a személyiségből küszöbölni.

Természetesen a hallgatók tévedhetnek is, túlozhatnak is, mert nem láthatják mindig pontosan tanáraik indítékait, szándékait. Tény azonban, hogy egyébként jó szándékú megállapításaiknak sok esetben megtalálhatjuk konkrét alapjait a nevelő-oktató munka során a nevelők személyiségében. Ezért is érdemes véleményeiket figyelembe venni.

Annak érdekében, hogy a hallgatók ennek a tanulási ambíció szempontjából igen fontos motívumnak a megítélésében minél objektívebben tudjanak véle-

ményt mondani, azt kell elérni, hogy ne elsődlegesen az a szempont vezesse őket tanáraikhoz való viszonyukban, hogy melyik tanár mennyire rokon- vagy éppen ellenszenves nekik, hanem igenis az, hogy mennyire odaadóan és felelősségteljesen segítik elő a végbizonyítvány minél magasabb tudásszinten való megszerzését és vele a szocialista építésben való helytállást.

A hallgatói válaszokból a tanárok számára leszűrhető tanulságok arra kötelezneknek bennünket, hogy hallgatóink egyre nagyobb mértékben tudatosítsák a tantárgyak, a tanulás jelentőségét. Vagyis tudják meg, hogy átmeneti sikertelenség esetén, letargikus érzelmi szituációkban is tanulni kell, és érdemes minden egyes tantárgyat kivétel nélkül tanulni.

Örvendetes, hogy ennek belátására egyre inkább képesek lesznek a hallgatók, mert elég sokan közülük azt mondották, amit egyikük véleménye szóról szóra így tükröz: „Voltaképpen minden tantárgy fontos és hasznos az életben, a tanárok pedig mind azt akarják, hogy mindegyiket szeressük, s ha egyformán nem is szerethetjük valamennyit, az életben való fontosságuk miatt azonban — mind meg kell tanulni!"

Az ilyen nézet már magasabb fokú tudatosságra utal, s ezt kell kialakítani minden hallgatóban. Így balsikeres helyzeteikben is uralkodni tudnak majd magukon, ami már a kétféle motivációs szféra egybehangolódási folyamatának jelentős állomása.

2. A hallgatók viszonyulási módja az egyes tantárgyakhoz

Az alábbiakban az egyes tantárgyak iránti rokon, illetve ellenszenv keretében azt vizsgáljuk meg, hogy mennyire befolyásolják az elért sikerek vagy éppen sikertelenségek a hallgatók tanuláshoz való viszonyát.

Ezzel kapcsolatban a következő kérdéseket adtuk fel a hallgatóknak.

„Mely tárgyakat szeret különösen tanulni és miért?" Az ellenpólusa pedig így hangzott: „Mely tárgyakat szeret kevésbé tanulni és miért?"

Ezekre összesen 62 személy szavazott, 32 férfi és 30 nő.

Ezekre a kérdésekre már bátrabban válaszoltak, ezért is több a válaszadók száma itt, mint a tanárok értékelésénél volt.

Ugyanis a tantárgyakkal közvetlen dolguk van nap mint nap, azután sokan nem a nevelőkben keresik elsődlegesen esetleges tanulási eredménytelenségük okát, mert általában eléggé objektívek magukkal szemben; ismerik képességeiket, előképzettségük hiányosságait, készülésbeli problémáikat, és ezeket meglehetősen józanul vetik egybe a tanári munkával.

Az adott válaszokban főleg ezek a tényezők szabják meg értékeléseiket, de jelentősek azok az indokolások is, melyekben ilyen véleményeket olvashatunk: „nem látom hasznosnak az élet szempontjából ezt vagy azt a tantárgyat", ebből vagy abból a tantárgyból „sok" vagy „kevés" az anyag, „ez a tárgy könnyű", „ez a tárgy nehéz", de az oktatási hibákat is elég bátran megjelölik a viszonyulás pozitív vagy negatív okául.

A leadott szavazatok szóródása elég nagy; változatos képet mutat mindkét irányban: vannak *szélsőséges* esetek, vannak közepes arányok is mind a nők, mind a férfiak szavazatainak viszonylatában.

Legtöbben sorrendben egyszerre több tárgyat is megjelöltek, ahogy szeretik vagy nem kedvelik azokat.

Vannak kimondottan kedvelt és nem kedvelt tárgyak mindkét nemnél, mint a mellékelt táblázatok is mutatják.

A kedvelt tantárgyakra leadott szavazatok megoszlási arányai

Kedveltek (férfiaknál)				Kedveltek (nőknél)			
Sorrend	Tantárgy	Szavazat-szám	%	Sorrend	Tantárgy	Szavazat-szám	%
1	Matematika	15	35	1	Magy. irod.	17	36
2	Fizika	12	28	2	Történelem	12	25
3	Földrajz	9	21	3	Földrajz	10	23
4	Magy. irod.	7	16	4	Matematika	8	16
Szavazatok összege: 43				Szavazatok összege: 47			

A nem kedvelt tantárgyakra leadott szavazatok megoszlási arányai

Nem kedveltek (férfiaknál)				Nem kedveltek (nőknél)			
Sorrend	Tantárgy	Szavazat-szám	%	Sorrend	Tantárgy	Szavazat-szám	%
1	Magy. nyelv	7	35	1	Kémia	16	17
2	Egészségtan	5	25	2	Fizika	8	23,5
3	Történelem	4	20	3	Matematika	7	20,5
4	Matematika	4	20	4	Biológia	3	9
Szavazatok összege: 20				Szavazatok összege: 34			

A táblázat szerint a férfiaknál nagyon kedvelt tantárgyak sorrendben a matematika, a fizika, a földrajz, az irodalom; kevésbé kedveltek a nyelvtan, az egészségtan és a történelem.

A nők főleg az irodalmat, a történelmet és a földrajzot szeretik, s szép számmal a matematikát is. Nem kedvelik viszont a kémiát, a fizikát, a matematikát, de főleg nem a biológiát (lásd a táblázatokból).

A következőkben ismertetjük indokolásaikat is, melyekből megtudhatjuk, *milyen motívumok hatása alatt dícsérő vagy elmarasztaló a választásuk?*

A férfiak indokolásait azért vetettem össze a nőkéivel, hogy kiélezzem a különbségeket köztük.

Irodalom. A férfiak azért szeretik, mert nem elvont, a tömeg-kommunikációs eszközök sokat foglalkoznak vele, leköti figyelmüket, jól szolgálja az emberismeretet és nevel.

A nők viszont a következőkért vonzódnak hozzá: az órákon megkedveltették velük az olvasást a szemelvények bemutatása, a tanárnő lelkes magyarázata útján; a tv, a rádió értékelései is elősegítik, hogy mindent értsenek belőle az órákon és gyönyörködjenek.

Nyelvtan. Még kevés hallgató látja a beszédben való szerepét, mert ezt csupán két pozitív szavazat igazolja a férfiak részéről. A nőknél különösebben nem emelték ki ezt a tárgyat, igaz, ellene sem igen szavaztak.

Történelem. A férfiak közül mindössze négyen szavaztak rá: szeretik világnézet formáló hatása folytán, és mert érdekli őket, hogy miképp lett a múltból a jelen.

A nőknél sokan kedvelik, az irodalom után a legkedveltebb tárgyuk, mert érdekes, eseményes, meseszerű; a valóság és a fejlődés menetét tárja fel színesen, amelyet mindannyian értenek.

Földrajz. A férfiak azért kedvelik, mert nem elvontak annyira az ismeretei, a térkép révén sokat utazhatnak képzeletben, az újság, a tv is sokat él vele, és segíti őket abban, hogy a tanultakat felhasználhassák.

A nőknél is hasonló a helyzet, ezt is meseszerűnek tartják, elbeszélő jellege miatt, örülnek, hogy értik, s hogy a világban megtanulnak tájékozódni.

Számtan-mértan. A férfiaknál főleg az üzemi osztályokba járóknak ez a legkedveltebb tantárgyuk, mely érthető is, hiszen sokaknak a szakmájukban nélkülözhetetlenül szükség van rá (lakatosok, esztergályosok, asztalosok stb.). Egyik leghasznosabb tantárgynak tartják a társadalomban.

A nők is meglepően magas számban adták le rá szavazataikat: ők főleg a szöveges feladatokat kedvelik, és szeretik a fejtörő formában megrendezett versenyeket, funkció-öröm hatja át őket ilyenkor s külön élvezik azt, hogy értik az összefüggéseket is.

Fizika. Ugyancsak a szakmában való nagy szerepe magyarázza a nagy szóródásbeli eltolódást a férfiak javára. Ők konkréten meg is tudják indokolni a jelentőségét társadalmunkban. A nők nem indokolták, hogy miért szavaztak rá, illetve ellene.

Kémia. Kevésbé kedvelt tantárgy mindkét nem esetében, amint leolvassuk a táblázatokból. Sajnos, a nagy többség nem érti, mert alig látnak belőle kísérleteket, így gyakorlati haszna sem elég konkrét részükre.

Az egészségtan inkább a nőknél lenne jelentősebb, viszont elég sokan ellene szavaztak.

Az indokolásokból határozottan lehet következtetni a szaktanári munka minőségére.

A kedvező viszonyulások indítéka pl. az irodalom, a számtan, a fizika és a történelem vonatkozásában abban keresendő elsősorban, hogy ezeknek a tárgyaknak feladatait, gyakorlati szerepét az életben — lelkes oktató munkával — meggyőzően fel tudták tárni a tanárok: maguk is igen szeretik tárgyaikat, építenek a hallgatók tudására, tapasztalataira, életszerű példákon gyakorlatilag is alkalmazzák a tanultakat, az órákon pedagógiailag serkentő légkört tudnak biztosítani, tapintatosan és hatékonyan tudnak hatni a gyengébbekre, nem engedik őket odáig jutni, hogy tartósan kedvüket veszítsék, mindig megtalálják hozzájuk a kedvet ébresztő vagy fokozó ráhatásokat. Nyilvánvaló, hogy az ilyen nevelői munka hatására kedvező motivációs alap alakul ki sok hallgatóban a jelzett tantárgyak tanulásához.

A nők inkább a humán tárgyakat kedvelik, mert ezek tartalmát jobban értik, érdekesebbnek tartják, előismereteik esetleges hiányossága nem ütközik ki annyira ezeken az órákon, mint a reál tárgyak esetében. A férfiaknak a reál tárgyakhoz való nagyobb vonzódását főleg az indokolja, hogy sok szakmabeli ismerettel rendelkeznek s főleg a gyakorlat vonalán, a tanulásukban így könnyebben érnek el sikereket, dicséretet, s jobb osztályzatot, s mindez magától értetődően fokozza náluk a munkakedvet.

A válaszokból arra is lehet következtetni (főleg ha a hospitálásokon észleltekkel egybe vetjük azokat!), hogy mely tárgyak óráin folyik színes, eleven munka, mennyire változatosak, céltudatosan megválasztottak az oktatási eszközök, fogások és módszerek, mennyire jutnak érvényre az eredmény fokozásában az oktatási alapelvek.

Ha az órákon gyakran jutnak a hallgatók elismeréshez, éri őket sikerélmény, akkor ezek lelkesítő hatása folyton erősíteni fogja a célmotívumok által felébresztett tanulási munkavágyat.

A nevelők legyenek igényesek, de egyszersmind álljon szemük előtt az a fontos szempont, hogy hallgatóikkal szerettessék is meg tantárgyaikat. Ha ezt elérik, semmiféle nehézség nem fogja elvenni a hallgatók kedvét az iskolába járástól.

A továbbiakban konkrétan azt is megvizsgáljuk, hogy *milyen tantárgyakat nem kedvelnek és miért* az esti tagozatos általános iskolások?

A magyar nyelvtant a férfiak azért nem szeretik, mert nem értik a szabályokat, sok is van belőlük, nagyon időigényes a tanulása, többen kifejezésbeli nehézségekre is hivatkoznak, főleg az idősebbek.

Az irodalmat mindössze hárman írták a kevésbé kedvelt tantárgyak közé. Meglepő viszont, hogy egyik férfi (egy 32 éves szakmunkás) azért szavazott ellene, mert „politikai jellege van és politikai dolgok — szerinte — nem tárgyak"!?

A történelemnél 3 : 4 az arány a nők javára. A férfiakat kevésbé köti le a múlt. A nők viszont arra hivatkoznak, hogy nem értik az osztályharcot és túlságosan „elméleties" a magyarázat, és így nem érdekes számukra.

A földrajzra mindössze 2 nő adott elmarasztaló választ. Indokolásuk szerint nem értik a fogalmakat, s unalmas a magyarázat.

A számtan és *mértan* esetében az arány 4 : 7 a férfiak javára. Több hallgatónál az indok: sokat kell gondolkodni, az algebra érthetetlen számukra, több idő kellene a házi feladatok elkészítéséhez, s azok legtöbbször elég nehezek. Ez mindkét nem egyöntetű nézete.

A fizika főleg a nőknek nem kenyere, ezt az 1 : 8-as arány is jelzi. A nők szerint túlságosan elvont, nem értik, nem látják célját, a gyakorlatban keveset foglalkoznak vele.

A nők vonatkozásában a *kémiánál* a legrosszabb a helyzet. A szavazati arány 3 : 16. A képleteket sem a nők, sem a férfiak nem szeretik, mert nincsenek kísérletileg alátámasztva, így a tárgy tanítása szerintük teljesen elvont. Sok időt elvesz náluk a kémia tanítása és mégsem értik az alapfogalmakat. Nem köti le figyelmüket, így munkájuk nagyrészt eredménytelen.

Egészségtan. Főleg a férfiak nem szeretik, táblai vázlatot ritkán kapnak az órán, nem érdekli őket így a „levegőben lógó magyarázat és benne a sok adat", mely egyébként is unalmas és száraz.

3. Észrevételeink az egyes tantárgyak tanításáról

Meglepő, hogy az *irodalmat* — még a lelkes tanári munka mellett is — a férfiak közül elég sokan nem kedvelik az üzemi iskolában.

Ott is be kell iktatni az órák menetébe a szemelvény-bemutatásokat és konkrét példákon szemléltetni kellene emberformáló szerepét.

A nyelvtant főleg azért nem szeretik, mert nem értik meg a nyelvi tényeket, nem érdekes számukra az indukciós anyag, nem meggyőző az elemző — el-

vonatkoztató — általánosító eljárás. A hallgatók ebben a munkában alig vesznek részt, mert ezt a folyamatot szinte kizárólag a szakos tanár végzi.

Lassúbb, de meggyőzőbb haladást az órákon! Nagyobb türelemmel, apró sikerélményeket biztosítva kellene haladni, a gyengébbeket gyakrabban kellene feleltetni.

A történelmet és a *földrajzot* ugyanaz a tanár tanítja. A túl tömör tankönyveket magyarázatával alaposan felduzzasztja, sok évszámot követel, kevésbé eseményesen adja elő az anyagot, így a feleletek nem igen sikerülnek, az osztályozás és a bírálat eléggé elmaraszta1ó. Természetesen így nem szerethetik meg az egyébként érdekes, érdeklődési körükbe vágó, színes tartalmú tantárgyakat. A légkör nem egyszer feszült, ingerült hangulatú, s ez a tény sem kedvez az ösztönző motivációk kialakulásának.

A hallgatókat az órákon gyakrabban kellene probléma-helyzet elé állító, gondolkodtató kérdésekkel aktivizálni és feltétlenül gyakrabban volna szükség buzdítások, dicséretek alkalmazására.

A *számtanban* az algebra valóban sok nehézséget jelent számukra. A feladatok fokozott gyakorlatiassá tétele segítheti csak elő gondolkodásbeli tevékenységük frisseségét. A házi feladatoknál sokszor még az analóg példák is nehezeknek bizonyulnak a hallgatók zöménél. Általában igen gyenge a hallgatóság feladatmegoldó képessége a silány alap következményeképpen. Ebben a tantárgyban különösen fontos a tanulók tudásának egyéni ismerete, s főleg azért, hogy megtaláljuk irányításukhoz a legcélravezetőbb, leghatékonyabb ösztönző eszközöket és módszereket.

A *fizika* a nőknél jelent problémát, mert nem szerepelnek a magyarázatban kísérletek és a háztartásból vett feladatok. Kevés a szemléltetés, sajnos, eszközökkel alig rendelkeznek.

Kísérletekre és élettapasztalatokra való támaszkodás nélkül nem fogják a nők a tárgy hasznosságát felismerni.

A *kémia* ellen a legtöbb a panasz! A nők részéről 16 fő szavazott ellene! Ezeken az órákon szinte teljesen hiányzik a kísérlet. Az alapfogalmak — tudjuk — még a nappali tanulók számára is eléggé komplikáltak: nem értik pl. az atom, a molekulasúly fogalmát, a vegyértéket, s bár sok ideig tanulják, nem marad meg fejükben a sok mechanikusan bevésett ismeret. Sok ezeken az órákon a kedvét vesztett hallgató, ellenőrzéskor lesütik a szemüket és nem akarnak felelni. Egy-egy nehezebb egységnél többet kellene időzni a szaktanárnak. Az alapfogalmakat állandóan ismételni kellene.

A *biológia iránt is érthetetlenül nagy az érdektelenség*. Itt a nyolcadik osztályban *egészségtan* formájában tanítják. Pedig igen fontos tárgy lenne, de a tanár nem képes valóban szemléletes, vonzó formában megtanítani az órákon. Igen sok és sokféle az új fogalom, több vázlatrajzra volna szükség, a tanulásmód nem tisztázott, rajzos segédkönyv sem áll rendelkezésre, száraz a magyarázat is, jó felelet csak nagy ritkán akad, így sikerlehetőség biztosítására, buzdító vélemény nyilvánítására nincs lehetőség.

Látható tehát, hogy sok tantárgynál gyenge az érdeklődés, így a feldolgozó munkába alig kapcsolódnak bele a hallgatók, elveszi a kedvüket az, hogy a kérdésekre rosszul vagy egyáltalán nem tudnak válaszolni.

Szókincsük szegényes, a szaknyelveket nem igen tudják használni, hiányzik az órákról a sokoldalú szemléltetés, ritka a feszültséget feloldó humor, azután egy-egy apró siker gyakrabban elkelne az órákon, főleg a nehezebb részek feldolgozásakor.

Módszereink tárházában is meg kell keresni az öntevékenységre sarkallókat, hogy a gyengébb képességű hallgatók együtt tudjanak haladni az osztály zömével (pl. csoportoktatás, csoportos eszközhasználat, fokozottabb támaszkodás a hallgatók termelési és élettapasztalataira stb.).

5. Hogyan tanulnak a hallgatók?

A tanulási kedvet befolyásoló tényezők között jelentős szerep jut annak a kérdésnek is, hogy *miképpen tanulnak a hallgatók*, s eljárásaiknak milyen az eredményessége?

Milyen sorrendben veszik kézbe a tankönyveket: órarend, nehézségi rend, kedv szerint, vagy a könnyebb-nehezebb szempontja alapján választják-e meg a tantárgyak tanulási rendjét? Mikor mihez fognak hozzá előbb: az írásbelihez, vagy a szóbeli feladatokhoz-e? S milyen indokkal magyarázzák eljárásukat?

Olyan iskolákban, ahol a tanulási problémákkal nem foglalkoznak a tanárok, nem egyszer a véletlen, az ösztönösség vagy a megszokás alakítja ki a hallgatóknál — legtöbbször tévutakra vezetve — a felkészülés módszereit az otthoni munka során.

Világos, hogy a jó felkészülés szempontjából az sem közömbös, hogy miképpen tagolják a tanulók az egyes tantárgyi leckéket, a tanulnivalót: globálisan, egészben dolgozzák-e fel az anyagot, vagy ellenkezőleg frakcionálva, avagy úgy, hogy vegyesen élnek e módszerekkel oly módon, hogy egészben elolvasva igyekeznek átfogó képet alkotni a tartalomról, majd következnek a részletezések és végül ezt ismét az egészben való látás követi-e, de most már kiegészítve a logikai összefüggések megteremtésére való törekvéssel?

Örvendetes, hogy a hallgatók nem egyoldalúan és mechanikusan használják egyik vagy a másik eljárásmódot, hanem igazodnak a leckék természetéhez és legtöbbször komplexen alkalmazva élnek mindhárom úttal. Itt tehát megmutatkozik a helyes tanári munka eredménye.

Főleg a nők otthon a leckéket hangosan tanulják (noha több lényeges kifogás hozható fel ellene), és ezt meg is indokolják. A férfiaknál 14-en, a nőknél ugyancsak 14-en szavaztak a hangosan történő tanulásra. A csendben tanulóknál 10 a férfi és 8 a női szavazat.

Indokolásaik így hangzanak: „hangosan azért tanulok, mert így vitakészségem fejlődik", „jobban tudok így odafigyelni", „ellenőrzöm így a megértést", „lefeleltetem magam", „gyakorlom magam a felelésben", „az összefüggéseket így jobban megtalálom".

A csendben való tanulást viszont azért választották, mert: „kevésbé fáraszt, magamban azért beszélek".

Kétségtelen, hogy a hangos tanulás alacsonyabb szintű az átgondolva végzett csendes formánál, de ez a sok és hosszú „kihagyás" után náluk érthető; aktívabban megy ilyen formában a munka, könnyebb az összpontosítás, az önellenőrzés a megértésben, gyorsabban jelentkezik a siker, s nyomában erősödik az önbizalom, az örömérzés, s mindez fegyelmezi a gondolkodást is, de egyszersmind tagadhatatlanul fárasztóbb a csendben folytatott formánál.

6. A tanári segítség

A hallgatók írásaiból és a velük folytatott beszélgetésekből gyakran kiolvasható volt, hogy mennyire igénylik a segítségadást, nem szalasztják el a fel-

kínált korrepetálásokat, az ismételt elmagyarázás lehetőségeit. Igen hálásak is annak — legyen az nevelő, munkatárs, osztálytárs, élettárs vagy feljebbvaló stb. —, akitől ezt remélhetik. Segítségadás nélkül talán a legnagyobb a magárahagyatottságuk érzése és elkeseredésük; ilyenkor ijednek meg a nehézségektől és határozzák el magukat a harc végleges feladására.

A segítésnek főleg a felnőttek esetében nagy az iskolai munkakedvre való hatása.

Ezért is iktattuk be a kérdőívbe ezt a kérdéskomplexust: „Kik és *hogyan segítenek a tanulásban*" (külön tagolva a kérdést általában az egyes tantárgyakban, otthon, az üzemben és az iskolában).

A tanárok segítési szándékáról valamennyien igen elismerően nyilatkoztak.

Ezt írják: „minden tantárgyban készségesen segítségünkre vannak a tanárok, és ez nagyon sokat jelent; mindig buzdítanak bennünket arra, ha ez — bármikor szükséges — ne mulasszuk el!"

Ilyenkor a légkör: „Mindig baráti".

Mindig megkérdezik a tanárok a feldolgozó munka során, hogy „ki nem érti a magyarázatot?"

Ez a felhívásos forma azonban nem szerencsés! Maguk a hallgatók is számos esetben elmarasztalólag említették ezt meg előttem.

Ilyenkor nem mer felállni senki sem; félnek, hogy butának nézik őket a társaik, inkább hallgatnak a szégyenérzés elkerülése érdekében, s főleg a táblához nem mennek ki ilyenkor szívesen.

E helyett *meg kell győződni arról*, hogy *ki nem érti:* hiszen jól kell ismerni tanítványaink képességeit, tudásszintjét. A sokféle formában történő ellenőrzés a nevelő számára ezt ugyanis tisztázza. Olyankor azonban, ha felszólítjuk őket, nagyon kell vigyázni arra, hogy tapintatos és bíztató hangnemben beszéljünk velük, mert főleg a gyengébbek túl érzékenyek, és éppen ezért esetleg harciasan védekeznek az ellenőrzés ellen. Pl. egy idősebb hallgató hosszú passzivitás után letagadta az egyik nevelő előtt tett azon ígéretét, hogy a közeljövőben már felelni fog.

Támaszkodjunk ilyenkor a tanulók addig elért sikereire. Pl. ilyen formában: „Ezt a múltkor már jól tudta, emlékezzék csak rá", s felvázoljuk az eset körülményeit, mintegy rávezetésként.

1. A segítség-adás formáiról így adnak számot a hallgatók: „sokat ismételtetnek velünk a tanárok és ilyenkor indokoltatják feleleteinket", „érdekes, szakmába vágó, humoros példákat is adnak ilyenkor fel", „ráirányítják figyelmünket a korábban megoldott hasonló példákra, ezzel a helyes megoldásra emlékeztetnek", „szemléltetve értetik meg a nem világos részleteket" stb.

Nagyon szeretik a hallgatók a „villámfeleltetéseket", mert ily módon mindenkire rákerül a sor az ellenőrzésben. Az ilyen gyakorlás-formánál izgulnak, kipirul az arcuk, lelkesednek, jól összpontosítanak, egy szóval élénkül aktivitásuk, s láthatóan örülnek, ha a feleletek eredményesek. Ilyenkor szinte valamennyinek van 1—1 helyes válasza.

A kedves, mosolygós tekintet, a türelmes hang is megnyugtató bizalmat sugároz feléjük — mint írják.

Az egyes tantárgyi órákon nyújtott támogatások közül különösen kiemelik a magyar tanárnő és az egyik számtan-fizikát tanító tanár segítségét.

Az előbbi „érdekes tényanyagot használ fel a nyelvtan-elemzésnél", kérdései jól irányítják figyelmünket a szóbanforgó mondatrészekre, szófajokra, humoros megjegyzéseivel pedig otthonossá teszi az órákat, irodalmi szemelvé-

nyek bemutatása az óráin élményszámba megy, — ahogy a nők jelentős része megjegyzi.

Az utóbbi tanár pedig „mindig érdeklődik a megoldott példákkal összefüggő szakmai tapasztalataink felől és az újabb feladatokba beleszövi azokat, a nehézségeken átsegítő kérdései után nem nehéz már a helyes feleletet megadni, ilyenkor gyakran mondja: lám, mégiscsak nem lesz baj magánál a számtannal vagy a fizikával."

Általában a hallgatók közül valamennyien kedvelik az órák menetébe beleszőtt életszerű epizódokat, s ezek hallatára felélénkül a figyelmük, elevenen mozgásba jön az emlékezetük és a képzeletük.

Egyik osztályfőről s annak segítőkészségéről ezt írták: „milyen megnyugtató volt számunkra, amikor több ízben így bátorított fel bennünket az órák végén a segítségkérésre: mindenkitől bármilyen probléma érdekel!"

A nevelők közös összefogással, minél hitelesebben igyekezzenek tanítványaikat megismerni, és személyiségük ismeretében kell a ráhatás eszközeit megválasztani, „mert minden emberhez más- és másképpen kell közelíteni, ha meg akarjuk nyerni a tanulás fárasztó, de érdemes ügyének" — mint ahogyan ezt helyesen megjegyezte egyik osztályfőnök.

2. A tanulásban való segítségadással függ össze a Kérdőív következő problémája, mely így hangzik: *A táblai vázlatok mennyiben adnak segítséget a sikeres tanuláshoz?*

A kérdésre egyöntetűen és határozottan pozitív volt a válaszadás. A legtanulságosabbakat idézzük is.

A férfiak „a lényeglátásban" és az „összefüggések kiemelésében" látják jelentős szerepét. „A vázlatok tömör, értelmes megfogalmazásban a leckék legfontosabb részleteit nyújtják." „Megértésük és megtanulásuk többet ér, akár 5—6-szori leckeelolvasásnál." „Meggyorsítja a tanulást, áttekinthetővé teszi a lecke anyagát." „Ismétléskor főleg nagyon hasznosak, mert hozzá segítenek az eredményes tanulási forma kialakításához." „A vázlatra már nem nehéz felépíteni a tartalmat."

A nők is hasonló véleménnyel vannak a vázlatírás szerepéről, és sajátos észrevételeik szintén figyelemreméltóak. Pl. „ha, megtanuljuk a vázlatot, feleléskor sokkal nyugodtabban és biztonságosabban megy a számadás". „Minden tantárgyhoz kellene vázlatot írni a táblán". „Alapot ád a tanuláshoz, emlékeztet a rajz, szöveg a kísérletre; a kémiát pl. csak így tudom megérteni". „Az eszmei mondanivalót is kiemeli a vázlat".

Tapasztalatunk szerint mindkét iskolában rendszeresen élnek is vele, és változatos formában az oktatási folyamat több fázisában alkalmazzák.

A gyengébb képességű tanulóknál különösen értékes sikerélmények nyújtásához is, mert hiszen a vázlatok megtanítják őket logikus rendben való gondolkodásra és felelésre. Náluk feleléskor kezdetben megelégedtek csupán a leckeváz elmondásával és annak értelmezésével.

Elősegítik a fogalmi definíciók, logikai felosztások megtanítását, a helyes gyakorlást, az elmélet és gyakorlat egységének a meglátását is.

A tantárgyi szakkifejezések használatában is gyorsítják a készségfok kialakítását.

Az együttes haladás biztosításának is igen értékes eszközei, mert egy-egy tanórán sok hallgató tudása lényegében ellenőrizhető a vázlat-felmondás útján.

Mindezek az indokok szinte általánosítható formában aláhúzzák, hogy a

táblai vázlatok az ambicionáló motívumok között döntő szerepet játszanak, és így változatos formában minden lehető alkalommal élnünk kell velük!

7. *Az elkedvetlenedést előidéző tényezők*

A tanulási motivációra vonatkozó tudakozódások között szerepelt ez a probléma is.

Számos hasonló oldalról kértünk tőlük már eddig is válaszokat, mégis talán ez az a kérdés, amelyben szinte „elevenükbe vágva" érzik, hogy róluk van szó, napi életük egyik legjelentősebb feladatáról, a tanulásról, melynek mi nevelők ismerni akarjuk akadályait és ezeket szeretnénk felszámolni, vagy legalábbis hatásukat csökkenteni.

Válaszaik ezért fokozottan őszinték, sokrétűek, segítségkérőek és bővelkednek javaslatok ajánlásával is.

A válaszokból kitűnik, hogy ezek a tényezők az *iskola*, a *munkahely* és az *otthon* területén egyaránt megtalálhatóak.

Természetesen fő forrásuk az *iskola*, minthogy ott szerzik közvetlenül ismereteiket, és ott ismerik meg az elsajátítás metódusait, és ott is kell számot adni az elsajátítás fokáról.

Az iskola tehát tanulási sikereik, de egyszersmind „kudarcaik" színtere is lehet.

Tanulási körülményeik, eredményeik, továbbá igyekezetük minőségét azonban jelentékenyen meghatározzák a *családi* és a *munkahelyi* adottságok, körülmények is.

1. Szinte valamennyien *az iskolában* jelentkező nehézségekkel foglalkoznak a legbővebben.

Első helyre az *időhiányt* teszik.

Második helyen a *fáradságot* említik.

Egyiket sem kell különösebben indokolni, mert vele járnak a sokrétű munkával, amely naponta elszánt erőfeszítést kíván tőlük, ha minden részletét becsületesen teljesíteni akarják.

Az időhiányt azonban ésszerűbb otthoni és iskolai munkaszervezéssel enyhíteni lehetne. Ebben a kérdésben főleg az osztályfőnökök adhatnak a hallgatóknak jó tanácsokat, előttük elemezve elfoglaltságuk fázisait.

A hallgatók az üzemektől az iskolai munkához *több szabadidőt* kérnek.

A reformtanterv életbeléptetése csak folyamatosan megy, így egyelőre joggal panaszkodnak a *zsúfolt tananyagra*; éspedig főleg a tematikát tartják zsúfoltnak, s nem annyira az egységek tartalmát.

Sok még szerintük a felesleges anyagrész, amelynek „nincs szerepe az életben, a szakmában" (pl. a nők a racionális számokra, az algebrára, az egyenletekre gondolnak elsősorban).

Persze abban, hogy többféle hasznos ismeretnek még nem látják a jelentőségét, az iskola is ludas!

A készületlenséget kísérő izgulást, lámpalázat és a vele járó rossz osztályzatokat is főleg a fáradsággal magyarázzák a hallgatók.

Idegesíti őket a magyarázat nem értése, úgy szintén elkeseredést vált ki bennük az a tény is, hogy a *tankönyvek* sem segítenek ezen, mert túlságosan tömörek, a kiegészítő tanári magyarázat pedig sokszor nagyon bő és nem vág mindig bele a leckék tankönyvi anyagának részleteibe.

Nagyon fáj nekik, ha a rosszul szereplés akkor is bekövetkezik, ha — szerintük — eleget tanultak és „mégis rosszul ítélik meg az embert", s ilyenkor megjegyzik azt is „higgyék el, az akarattal nincs baj, mert mi akarunk tanulni".

Az órákon *jobb időbeosztást* kérnek, hogy legyen alkalom arányosan a felelésre, az új ismeretek megértésére, de összefoglalására is.

A feleltetés ne legyen elhamarkodott, azután „meg kellene mondani minden osztályzatot, és a javításmód megjelölésével a bírálatot is, mert csak így látunk tisztán abban, hogy mit tegyünk a jövőben?"

„Nem volna szabad tovább menni a tanárnak, ha sokan nem értik az órán a magyarázatot, mert ez sok embernek elveszi a kedvét az iskolábajárástól", mint sokan írják.

Nem szeretik a hallgatók az *óracseréket* sem, ha azok indokolatlanok, erre is hoztak fel példákat.

Helytelenítik az órarend szerint ugyanazon tantárgyból egymás után három óra megtartását, mert nagyon kifáradnak és nem tudnak sem figyelni, sem felelni, és elvész a kedvük a munkától. Ugyanabból a tantárgyból kettős órát folyamatosan megtartva helyén valónak tartanak, mert közben ismétlésre, „megemésztésre" és ellenőrzésre is jut így idő.

Nagyon hiányolják az *osztályfői órákat*, mert a közösséget és benne az egyéneket érintő kérdéseket nem tudják senkivel sem nyíltan, őszintén, a segítségvárás reményében megbeszélni. (Erre még visszatérünk!)

Magas a nevelő *magyarázat-szintje*. Erről így beszéltek: „a számtant, a fizikát, a kémiát és a történelmet olyan nyelven kellene megmagyarázni, hogy mindenki megérthesse, mert különben hiába tanuljuk odahaza, hiszen a későbbi tanuláshoz úgyis sok idő kell, a megemésztés nehezebben megy, hát még, ha nem is értjük!"

Azt is kifogásolják — mint igyekezetüket gátló eljárást —, hogy „sokszor ugyanazzal a hallgatóval foglalkozik a nevelő, pedig mások is rászorulnak a felvilágosításra vagy a korrepetálásra."

S végül sokan *egyenlőtlennek* tartják azt az eljárást, hogy társaik közül a jobb képességű tanulók, akik majdan a középiskolába kerülnek, feleléskor a többiekkel egyforma elbírálás alá kerülnek; ezt nem tartják igazságosnak, akárcsak egyik másik nevelő osztályozás során tett *kivételezéseit* sem.

Látható tehát, hogy sok kifogásuk, negatív észrevételük van az iskolával szemben, melyek közül számos határozottan csökkenti tanulási igyekezetüket.

Ezeken a problémákon segíteni kell, mert sok hallgatót érintenek.

Rosszindulatú kifogásuk azonban nincsen, mert bíznak nevelőikben, egyébként is — a felmérések előtt, az igazgató jelenlétében — teljes őszinteséget kértünk tőlük azzal a kiegészítéssel, hogy saját érdekeikről van szó; segíteni óhajtunk tanulási nehézségeiken.

2. Megnéztük azt a kérdést is, hogy miként csökkenti a hallgatók iskolai munkakedvét a *munkahely?*

Ebben a vonatkozásban különösen sok panasz hangzott el, és gyakran elkeseredett hangon!

Nehezményezik, hogy az üzemben *magukra hagyják őket*, a legtöbb helyen nincs felelőse az ált. iskolai felnőttoktatásnak, nem adják meg az előírt kedvezményeket, sok a viszály munkatársaikkal is, akik sokszor irigységből nem támogatják őket, nem vállalják helyettük a nehezebb műszakbeosztást, még díjazás mellett sem.

Közvetlen tanulási segítséget sem kaphatnak; nincs biztosítva számukra

egy szoba, ahol nyugodtan tanulhatnának szabadidejükben, nincsenek tekintettel arra sem, hogy bár tanulnak, anyagi előny egyelőre nem származik belőle.

A munkahely csupán *formálisan végzi a beiskolázásokat!*

Gyakran izgatott, feszült idegállapotban kénytelenek a munkahelyükről az iskolába menni.

Jóval szerencsésebb a helyzet az üzemi osztályokban, mert ott a jelzett zavaró hiányosságok nincsenek meg, sőt éppen ellenkezőleg — még korrepetálásukról is gondoskodnak.

A hallgatók által feltárt tanulást nehezítő akadályokat — mint a munkahelyek részéről gyakran a lemorzsolódás okait — feltártam a SZMT *megyei tanulmányi felelőse* előtt. Mindezeket ők is látják, egységes intézkedéssel és ellenőrzésekkel sürgősen oda fognak hatni, hogy a tanuláshoz való jog az üzemvezetőségek részéről határozott támogatást nyerhessen és ebben a hallgatók ne érezhessenek visszásságokat!

A magunk javaslatait is feltártuk a megyei tanulmányi felelős előtt, de ezekről később lesz szó.

Az előírt három napos tanulmányi szabadságot sok esetben nem közvetlenül a vizsgák előtt adják ki, pedig ezt a rendelet előírja, hisz éppen a vizsgára való felkészülést szolgálja!

A Munka Törvénykönyve azt is világosan leszögezi, hogy a továbbtanuló dolgozót nem szabad éjszakai műszakba, továbbá olyan munkakörbe beosztani vagy áthelyezni, amely tanulmányai folytatását gátolná.

Kiegészül mindez azzal, hogy „a tanítási napokon, a tanulás érdekében, a napi rendes munkaidő befejezése után sem túlmunkával, sem más feladattal nem szabad őket megbízni. Továbbá: „A továbbtanuló dolgozókat fegyelmi határozattal sem lehet tanulmányaik folytatását gátló munkakörbe áthelyezni". Főleg az utóbbi rendelkezéseket nem tartják tiszteletben az üzemi szervek, és ezek eredményeképpen keserednek el és maradoznak ki az iskolából tömegesen a hallgatók.

A dolgozó és ugyanakkor iskolába is járni óhajtó felnőttek — mint már jeleztük is — a legnagyobb harcban az idővel és a fáradsággal vannak, ezért emberileg is indokolt a megértés velük szemben. Hiszen ha a munkahely nem tartja be az előírásokat a kedvezményadást illetően, maga alatt vágja a fát; megfosztja a dolgozót attól a fontos lehetőségtől, mely üzemi termelő munkájának színvonalemeléséhez nélkülözhetetlen. A tanulás elé akadályokat gördítő intézkedéseivel pedig a szocialista kultúrforradalom célkitűzéseinek érvényre jutását akadályozza meg.

Az alapvető tanulási érdekek biztosítása végett gondoskodni kell a munkahelyeken *tanulmányi felelősök* kinevezéséről, akik azután sok oldalról, megnyugtatóan érvényt tudnak majd szerezni a tanulásból adódó jogok elnyeréséhez.

Ha a rendeleteknek eleget teszünk, akkor teljesül a dolgozók azon indokolt kérelme, hogy azokon a napokon, amikor iskolába mennek, előtte közvetlenül két órát kapjanak részben pihenésre, részben előkészülésre, ismétlésre, melyet a hét olyan napján majd ledolgozhatnak, amelyiken nincs tanítás.

A következőkben néhány *javaslatot* tennénk arra, hogyan *segíthetné eredményesen a munkahely a dolgozók esti ált. iskolába való járását?*

Először is nagy szükség van a *munkahely, a tanügyi hatóságok* és az *iskolai szervek* sokrétű összefogására.

A munkahelyek vezetőségének látnia kell, hogy mennyi komoly problémát jelent az iskolák nevelőinek a heterogén összetételű hallgatóság. Hiszen vannak

köztük nők, férfiak, jelentősen eltérő életkorral, sokféle foglalkozással és tudásszinttel.

E körülményeket megközelítően is közös nevezőre hozni csak akkor lesz képes az iskola, ha munkájában építhet a munkahelynek a Munka Törvénykönyvében biztosított sokoldalú támogatására.

El kell érni, hogy minél több ifjú és felnőtt lássa be annak szükségét, hogy hiányzó ált. iskolai osztályait pótolnia kell.

Azonban ahhoz, hogy ez a szándék ne csupán pillanatnyi hangulati befolyásolás eredménye legyen, nélkülözhetetlen a meggyőzésre építő felvilágosítás! Feladataikat csak akkor végezhetik a hallgatók eredményesen, ha ehhez az iskola, a munkahely és az otthon *kedvező légkört*, megértést és sokrétű segítséget biztosít a részükre. A kedvet adó és erősítő tényezők biztosításával növekedni fog a hallgatók ambíciója, önállósága és kitartása.

A munkahelynek — az iskolával és a tanügyi szervekkel karöltve — *körültekintően* kell megszervezni a beiskolázást. Erre az agitálás érveit és módozatait közösen, megfontoltan kell kidolgozni.

A felvilágosítás térjen ki a tanulásból, a tudásból származó minden fontos közösségi és egyéni előnyre. (Magasabb és sokoldalú ált. műveltség megszerzése, a szakmai munka nagyobb hatékonyságú végzése, a szakmunkásképesítés megszerzése, a kereset növekedése, a továbbtanulás lehetősége stb.)

Mindezt érdemes lenne *igazolni* a helybeli dolgozók ált. iskoljában már végzett hallgatók beszámoltatásával, példáik meggyőző erejével.

Beiskolázáskor irányozzák elő a továbbtanulás biztosította jogokat, s ugyanakkor — konkrét esetekre hivatkozva — a segítségadás, a támogatás módozatait is. Kétségeikre is minden esetben adjanak megnyugtató módon választ.

Mindezzel elkerülhetik a beiskolázás kampányszerűségét, adminisztratív-statisztikai jellegét, formális voltát, mely a látványos számadatokon kívül úgysem nyújt semmiféle biztatót a dolgozó tömegek sikeres művelődésének elősegítéséhez.

Annak érdekében, hogy a tanulók érezhessék a munkahely segítő szándékát, és így viszont onnan joggal számon kérhessék tőlük a munkaidővel való jó sáfárkodás eredményeit — mint említettük — szükség van *tanulmányi felelős* kinevezésére, akinek összekötő szerepet kell betöltenie a munkahely, az iskola, és a hallgatóság között. Neki kell gondoskodnia a dolgozóknak járó kedvezmények biztosításáról, azok hasznos felhasználásáról, a segítségadás megszervezéséről (az üzem vezetőinek tájékoztatása az esti tagozatosok problémáiról, az iskolai tapasztalatokról, az ő dolga a támogatások kérése, műszakbeosztások, szabadságok, tanulmányi rend megszervezése és biztosítása, hiányzások ügye, a lemorzsolódások megelőzése, okainak felszámolása, a tanulószoba és könyvtárhasználat kérdése, közreműködés a munkahelyi, családi és az iskolai problémák megnyugtató megoldásában, a tanulmányaikban visszamaradottak speciális felkarolása, a tanulók buzdítása, iskolai sikereinek progagálása az üzemben stb.).

3. Mélyebb vizsgálódást igényelne az a kérdés is, hogy *a hallgatók családi körülményei, szociális problémái milyen összefüggést mutatnak tanulmányaikkal?*

Kaptunk erre vonatkozólag is válaszokat, de a gyűjtött tényanyag nagy terjedelme miatt differenciált kutatásra még eddig nem kerülhetett sor.

A tanuláshoz elengedhetetlenül szükséges a *nyugodt légkör*, és ez sok otthonban nincs meg. Erről sok írásbeli válasz tanúskodik.

A létszámhoz viszonyítva a szobák száma és nagysága kicsi, illetve szűk,

sok a gyerek és ott vannak még az öregek is. Mindez komolyan megnehezíti a nyugodt tanulást.

A *megélhetés gondjai* is fokozottan jelentkeznek a népes családoknál, és ez a tény otthon különösen problematikussá teszi a gondolkodásbeli erőfeszítést kívánó tanulást.

A tananyag megértéséhez való segítségadás sok családban nem biztosított, és ez a körülmény „ideges gyötrődést" vált ki a hallgatókban, saját szavaik szerint. Ezért csak helyeselhető az a megoldás, hogy osztálytársak összeülnek valamelyikük otthonában és együttes munkával jutnak el a tanulásban jelentkező nehézségek megoldásához. A segítségadás általában kölcsönös; és ez a tény biztonságosabbá teszi mindkét fél számára a felkészülést, hiszen mindig számíthatnak egymásra, így nem esnek kétségbe, nem veszítik el tanulási kedvüket.

Nem ritka azonban az olyan család sem, ahol az élettársak — ha történetesen nem is tudnak egymásnak a tanulásban segíteni — mentesítik a tanuló felet a hosszan tartó házimunkáktól; hiszen két helyen jól, becsületesen helytállni csak támogatással lehet. Ilyenkor a másik élettárs gondoskodik arról is, hogy társát „senki ne zaklassa, amikor a számtan feladaton, vagy a nyelvtan-elemzésen gondolkodik", mondja feleségéről egy 40 éves üvegcsiszoló szakmában dolgozó munkás.

Több nő örömmel ír arról, hogy férje — aki magasabb végzettségű nála — mennyit segít neki otthon a tanulásban!

Máshol viszont közösen vitatják meg a tananyagot, mert mindketten egy iskolába járnak.

Több helyen a középiskolás gyermek segít az apának vagy az anyának az iskolai feladatok megértésében, gyakorlásában és felhasználásában.

Szép példáit látjuk annak is, amidőn a szülő és a gyermekei ugyanazon anyagot tanulja otthon egymást segítve, mert ugyanazon iskolába járnak.

Otthon általában nincsen annyi elkeserítő, ambíciót elvonó akadály a tanulás útjában, mint az üzemben, munkahelyen, vagy ha van is, egymás bátorítása, a tanulási gondok közös megtárgyalása, a családtagok támogatása átsegíti a dolgozót a tanulás nehézségein.

Így valóban sok helyen érvényesül az az állítás, melyet egyik asszony így fogalmazott meg: „sok a nehézség nagyon, de erős az akaratunk és a kedvünk a tanuláshoz, mert otthon is látjuk mindnyájan, hogy megéri és majd kamatozni fog".

8. Az oktatási folyamatban megnyilvánuló néhány nagyon jelentős motivációs tényező

Ebből a célból mintegy 40 órát látogattunk meg a jelzett iskolákban.

Megnéztünk minden tantárgyból mindenféle óratípust, még arra is volt lehetőség, hogy ugyanabból a tárgyból ugyanazon tanítási egységet más-más osztályban, ugyanazzal a nevelővel és még másik nevelő tanításában is megszemlélhessük.

Tehát gazdag lehetőség kínálkozott a tanórákon érvényesített pozitív és negatív motivációs munka megfigyelésére és elemzésére.

A jelen tanulmány azonban csak arra ad lehetőséget, hogy az oktatási folyamat elemei közül az *ellenőrzésre* térjünk ki, erre sem a teljességre való törekvés igényével.

Megfigyeléseink szerint a felnőttoktatásban az ellenőrzés (benne az értékelés, osztályozás) az ismeretszerzésnek az a fázisa, amelyben a leghatékonyabb kitartó tanulásra ösztönző motívumok rejlenek.

A rendszeres ellenőrzés és az azt követő értékelés különösen alkalmas kedvező tanulási motivációk teremtésére, melynek következményeképp megfelelő „serkentő hálózat" alakul ki a tanulók munkavégzésében.

Beiskolázáskor a már hozott tudásszint felmérése érdekében megiratott dolgozatok értékeléseinek tükröznie kell a megértést, a segítő szándékot.

A hibákat — irányítás és rávezetés mellett — lehetőleg maguk a hallgatók ismerjék fel és javítsák ki, ezzel már a megindításkor kellő önbizalmat keltünk bennük.

Az iskolai munkában a felnőttek is a legérzékenyebben az *értékelésre*, az *osztályozásra* reagálnak.

Az értékelésnek azonban csak egyik fajtája az osztályozás, mellette használatosak még a *szóbeli bírálatok*, melyek konkréten rámutatnak az eredmények mellett a hibákra és azok javításának módjaira is.

Hasznosak lehetnek a munkába való pozitív bekapcsolódást serkentő, gyakori *elismerések*, *dicséretek*, vagy *hiányosságok* esetén a *rosszallások* figyelmeztetés formájában.

Minden lehető alkalommal ellenőrizni és értékelni kell a tanulók teljesítményeit: akár írásbeli, akár szóbeli munkáról van szó.

Az értékelést sohasem szabad csupán a hibák keresésére leszűkíteni, ellenkezőleg, minél több pozitív indítékot kell a tanulóknak adni hivatkozva adottságaikra, képességeikre és korábban felmutatott eredményeikre.

Erre követendő példát ajánlott az egyik számtant tanító kartárs, szakfelügyelő: „az értékelésnél mindig egy csepp mézzel többet kell adni, mint amennyi kell", főleg a tanév elején, amikoris „csak a jó feleleteket írom be — alapos dicséret mellett a naplóba, a gyenge feleleteket csak megmondom nekik, javító, buzdító értékeléssel egybekötve és egyben rámutatok a követendő útra is."

Nem szabad a sokszor fáradságos munkával elkészített házi feladatokat sem ellenőrzés nélkül hagyni; minden órán legalább mennyiségileg győződjék meg a nevelő a kidolgozásukról, szóbeli feleltetés során azonban néhány hallgató munkáját minőségileg is értékelnie kell.

Lehetőleg minden órán alkalmazzuk mind az együttes, mind az egyéni *feleltetést*.

Az osztályfeleltetés sokoldalúan megmozgat mindenkit, a passzívakat is, rendszeres készüléshez vezet, ezeket a feleleteket is valamilyen formában értékelni kell, és ajánlatos beszámítani ezeket a munkateljesítmény végső elbírálásába.

A bírálatok hatása befolyásolja további készülésüket, kihat iparkodásukra, erősíti a régi és az új ismeretek kapcsolatát, a fogalmak, szabályok megszilárdítását, és ennek a gyakorlati alkalmazási színvonalát.

Minden órán azonban egyéni feleltetéseket is kell eszközölni, csakis így késztethetjük a hallgatókat alapos és sokoldalú felkészülésre, csak így fejlődhet igazán gondolkodásuk, a gondolkodási műveletekben való jártasságuk, beszédkészségük és fellépésük.

A hallgatók közül sokan megjegyezték, hogy igen gyakori nevelői hiba, hogy egyes nevelők minden apró-cseprő botlásnál beleszólnak a feleletekbe. Ez nagyon megzavarja biztonságérzetüket; elvesztik a gondolatmenetet, felelésük folyamatossága megszűnik, megtörik, nem találják meg az összefüggéseket, megzavarodnak és bénító félelemérzés lép fel náluk.

A folytonos belebeszélés eredményeképp olyan osztályzatot nyerhet a hallgató, mely a legtöbb esetben nincs arányban a felkészülésre fordított munkával. A felelő ilyenkor a tanárt okolja, igazságtalannak tartja, félénk és zárkózott lesz és nem fog tudni nyugodtan felelni.

Az iskola és a hallgatók közötti kedvező viszony kialakításában a legtöbbet és leghatékonyabban az iskola *nevelőtestülete* tehet.

A nevelők egésze részéről olyan *munkaléghkört* kell kialakítani az esti iskolákban, hogy oda szívesen jöjjenek a dolgozók, érezzék otthonosan magukat, bátran vegyenek részt a szükséges tudás megszerzésében, ne érezzenek sohasem kényszert, és győződjenek meg a tanulás jelentőségéről.

Minden órának legyen meg a megfelelő „érzelmi töltése!" A belülről fakadó érzelmeket a tanítás során meg kell erősíteni; ezek főleg a felismert célok szolgálatában megválasztott eszközök, módszerek felhasználásában, az osztályozásban, a buzdításokban és a javító célzatú utasításokban realizálódnak.

A tananyag feldolgozásakor el kell érni az értelmi-érzelmi azonosulás egységét, ezáltal sokoldalú átélésben látják a résztvevők a tanulás értelmét, hasznát.

A tanulásra ösztökélő motívumrendszer gazdagításának fontos feltétele az is, hogy a nevelőközösség kerülje el az *egyenetlen követelményeket*, és alakítsa ki annak minden apró részletében az egységet, mert ennek hiánya igen gyakori oka a hallgatói elkedvetlenedéseknek.

Szabják a nevelők követelményeiket a tanulók képességeihez, előképzettségéhez és teljesítőképességéhez, mert ha ellenkezőleg járnak el, akkor előre megbénítják haladási szándékukat.

A felnőttek különösen hálásak azért, hogy megértéssel, tisztelettel, baráti hangon közelednek hozzájuk a nevelők és ha ez a beállítottság vezeti őket követeléseikben, s ellenőrző-elbíráló munkájukban.

A jó kapcsolat kialakításának egyik legfontosabb tényezője lehetne — ha rendszeresen volna — az *osztályfőnöki óra*.

A hallgatók beszámolóiból határozottan kicsendül, hogy erre égetően szükség lenne.

Annyiféle egyéni és közös probléma merül fel az osztály életében, hogy legalább kéthetenkint feltétlenül szükséges lenne beállítása.

Ezeken az órákon az aktuális tanulmányi kérdések mellett időt kellene fordítani a szocialista erkölcsi nevelés alapvető összetevőinek megbeszélésére is, mint pl. a közösségi, a munkára és fegyelemre, a hazaszeretetre és a haladó világnézetre való nevelés stb.

Kellene ezeken az órákon beszélni az eredményes tanulási módszerekről, a valódi tudás feltételeiről, a lemaradások felszámolásának módjairól.

Ennek az órának célravezető módszere az indukció.

Az osztályfőnöki órák gazdag segítséget nyújtanak a hallgatók megismeréséhez, ha igazán bizalmas a légkör. Véleményünk szerint nincs semmiféle más alkalom, amikor bizalmasan elmondhatnák a hallgatók iskolai, üzemi és otthoni problémáikat, közös és egyéni bajaikat, mert egyébként nincs rá mód, hogy tanácsot kérjenek, hiszen az osztálytársakkal is elég laza a kapcsolatuk.

Az osztályfő feladata lenne mindezeknek a kézben tartása, megszervezése, hisz valójában ő az osztály politikai, közösségi, erkölcsi és szociális életének a felelőse, irányítója, továbbá a nevelői követelmények, módszerek és az elbírálások összehangolója.

Keressen ezért minél több lehetőséget arra, hogy a hallgatók között lehessen, és reagáljon érzékenyen a felmerült problémákra. (Erre lehetőséget adnak

a tízpercek, óralátogatások, egyéni beszélgetések, a fogadó óra, együttes élményeken való részvétel az osztállyal kirándulásokon, munkahelyi látogatások alkalmával, otthonukban való felkeresés, a nevelők tapasztalatainak meghallgatása, alkalmi észrevételek feljegyzése.)

Minden osztályban válasszanak a hallgatók *bizalmit* és melléje *helyettest*.

Sajnos, mind a megválasztásuk, mind a funkciójuk pusztán névleges. A gyakorlat azt mutatja, hogy azt választják meg, aki vállalja, így tisztára mechanikus az eljárásuk.

Munkájuk végzése is érdektelenséget mutat; kizárólag adminisztrációs tevékenységet végeznek, a hiányzókat tartják számon, de már utána nem néznek, vagy nézetnek, hogy mi is ezeknek az oka?

Az órákra behozzák a taneszközöket, a nagy ritkán szervezett közös rendezvényekre jegyekről gondoskodnak, és mindezzel ki is merül a funkciójuk.

Amikor kérdezősködtem munkájuk tartalma felől, szenvtelenül válaszolgattak. Az osztály életét mélyebben elemezve azután megoldódott a nyelvük, és így számos jelentős osztályprobléma a felszínre került.

Felvilágosítottam őket, hogy milyen fontos is lenne az ő szerepük az osztályközösségben; hiszen tulajdonképpen ők az összekötők az osztályfő, a nevelők és az osztály között.

Munkájukba ilyen kérdések tartoznának bele: példamutatás a pontos iskolába járásra, a rendszeres tanulásra; mindennek szorgalmazása a többiek felé; az osztályon belül őszinte bajtársias szellem kialakításának elősegítése; közvetítés a különféle osztályproblémákban az osztályfőnök és a nevelők felé; a helyzeteknek, problémáknak komoly mérlegelése, amikor azokat az osztály előtt megvitatják; világos problémalátás, mozgósítóképesség a határozatok hozatalában és azok végrehajtásában; a kölcsönös segítségadás formáinak megszervezése közöttük. Személye olyan legyen, hogy érezze az osztályfő és társai bizalmát, intézkedéseivel, javaslataival vívjon ki megbecsülést, tekintélyt az osztály közössége és a nevelőtestület előtt.

Mindezek érdekében nem lehet a véletlenre bízni, hogy ki legyen az osztálybizalmi.

Megválasztásában érdemes meghallgatni az osztályfőnök véleményét is, de a kérdés lényegében az osztály ügye.

Személye legyen teljesen ismert az osztály előtt; alapos emberismeretre épüljön. Erre a gyakori együtt-tartózkodás, a sokféle kapcsolat módot nyújt, és nem lehet semmiféle akadálya annak, hogy értékes, köztekintélynek örvendő személyek kerüljenek az osztályok élére, akiknek vezetésével a kollektívák iskolai munkája sikeres és eredményes lesz.

Ласло Варшани

ГЛАВНЫЕ ФАКТОРЫ МОТИВОВ УЧЕБЫ УЧЕНИКОВ ОБЩЕЙ ШКОЛЫ ДЛЯ ТРУДЯЩИХСЯ. II

Данная статья является продолжением публикации, выходящей в журнале Magyar Pedagógia (Венгерская педагогика) № 2—3 за 1967 год. В этой части анализируются следующие факторы: педагог (хороший и плохой преподаватель), предмет (предпочтенный предмет и не предпочтенный), способ преподавания и усвоения, и разные, главным образом, задерживающие обучение моменты. Автор в этой части обобщает свои предложения относительно улучшения обстоятельств.

László Varsányi

PRINCIPAL FACTORS MOTIVATING THE LEARNING OF THE STUDENTS OF THE WORKERS' PRIMARY SCHOOL, II.

This is the continuation of a paper published in issue 2—3/1967 of „Magyar Pedagógia". In the present part factors such as teachers (good and bad teachers), the subjects of instruction (favourite and disliked subjects), teaching and learning methods are analysed, and other circumstances, mainly those impedimental to learning, are set forth. The author gives also a summary of his suggestions for the improvement of the prevailing conditions.

KELÉNYI FERENC

PÉTERFY SÁNDOR ÉS A MAGYAR NŐNEVELÉS

Magyarország elmaradott feudális gazdasági-társadalmi rendjéből és monarchikus kiszolgáltatottságából következett elsősorban, hogy hazánkban a *nőnevelés* kérdése — a kapitalizálódott államokénál jóval később — csak a XIX. század második felében került előtérbe. A birtokos nemesség és a vagyonos polgárság már évtizedekkel korábban megtalálta ugyan a módját, hogy leánygyermekeit kiváló *házinevelők* alkalmazásával, ill. *magánintézetekben* magas színvonalú oktatásban részesítse, de még e vagyonos osztályokból is a leányoknak csak kis hányada jutott túl az ún. *normális* vagy *triviális* iskolák tananyagán.

„*A tovább képzés áldásában így csak a legvagyonosabb szülők leányai részesülhettek; a többség abból ki volt zárva*" — állapítja meg majdnem 80 évvel ezelőtt a *Soproni Állami Felsőbb Leányiskola* értesítője.[1]

A magyar nőnevelés úttörői közül KARACS FERENCNÉ már 1822-ben,[2] leánya, KARACS TERÉZ 1845-ben[3] részletesen kifejtette nézeteit a leánynevelés intézményes kibontakoztatásáról, de még hosszú évtizedek múltak el anélkül, hogy az alsóbb néprétegek leányai előtt is megnyíltak volna a népiskola után a felsőbb iskolák kapui, ill. a kenyérkereső „nőies" pályákra való felkészülés lehetősége.

A rendkívül alacsony, gyakran csak 8—10 leánytanulót foglalkoztató tanintézetek[4] mellett a *tömegesebb* oktatás hallatlanul lassan kezdett kibontakozni. *Miskolcon* pl. már 1789-ben elhatározta a református gyülekezet egy leánynevelő intézet felállítását, a megvalósításra azonban csak majdnem 60 év múlva, 1846-ban került sor, akkor sem az eredeti elképzelések szerint.[5]

[1] A Soproni M. Kir. Állami Felsőbb Leányiskola Értesítője az 1886—87. iskolai évről.

[2] KULTSÁR ISTVÁN *Hasznos Mulatságok* című lapja 1822. évfolyamának 28. és 29. számában folytatásokban közölte „A' Leánykák házi neveléséről" c. értekezését. Ez adott indítékot KARACS FERENCNÉ TAKÁTS ÉVÁNAK, hogy „Némelly Észrevételek Tekéntetes Kultsár István Urnak azon Értekezésére, mellyet 1822-dik Esztendő második felében közöl a' Leánykák házi neveléséről" című cikkében (Tudományos Gyűjtemény, 1822. XII. kötet, 36—42. lap) sürgesse: „Fundáljatok Leányaitok számára nevelő intézeteket, legalább a' nagyobb városokban, okos emberek által kidolgoztatott systema szerént . . ."

[3] „Néhány szó a nőnevelésről" c. folytatásokban megjelent tanulmánya. *Életképek*, 1845. évf., 549—555., 581—586., 613—618. és 645—648. lap.

[4] Az „angol-kisasszonyok" pl. 1770-ben Budán, a királyi palotában 8 nemesi származású leányt neveltek; tanulólétszámuk csak 1—2 fővel emelkedett intézetüknek 1777-ben Vácra, majd 1786-ban Pestre történt áthelyezése után is még hosszú évtizedekig. Ritka kivételnek számított GLIVITZKY ANTAL és HOFFMANN FERENC 1821-ben alapított magánintézete, ahol 60, ill. 30 leánynövendék részesült nevelésben. Lásd PÉTERFY SÁNDOR: „Fővárosunk leánynevelőintézetei a század elején" (*Nemzeti Nőnevelés*, 1885. évf. 451—472. lap).

[5] KARACS TERÉZ volt az intézet „első meghívott vezér-nevelőnő"-je. Lásd PÉTERFY SÁNDOR: „Karacs Teréz pedagógiai nézetei" I. rész (*Népnevelők Lapja*, 1887. évf. 19. sz., 297—299. lap).

Az 1837-ben *Tolnán* létesített, majd 1844-ben *Pestre* áthelyezett kisdedóvóképzőnek is csak 1862-től kezdve voltak leánytanulói,[6] addig ez a „legnőiesebb"-nek tartott intézmény is zárva volt a leányok előtt.

Hazánk oktatásügyének 1868-as megpezsdülése nyomán az ország számos városában szerveztek állami *„felsőbb leányiskolá"*-kat, majd *tanítónő- és óvónőképző intézeteket*, s az egyes hitfelekezetek — különösen a katolikus női szerzetesrendek — is sietve éltek iskolaszervezési lehetőségeikkel.

Ebben az időszakban a magyar nőnevelés egyik legkiemelkedőbb, legtevékenyebb alakja ZIRZEN JANKA, aki *1869 őszén foglalta el igazgatói tisztségét a budapesti Sugár úti* (később Andrássy úti) *állami elemi és polgári iskolai tanítónőképzőben*. Nem lehetett kezdetben könnyű dolga, ugyanis intézetének hosszú időn át nem volt önálló tanári testülete, az oktatási feladatokat nagyrészt óraadók látták el.

Végre 1877 őszén a kultuszkormányzat lehetővé tette ZIRZEN JANKA intézetében az *állandó, önálló testület* kialakítását. Az ő javaslatára ekkor nevezte ki a kultuszminiszter „a paedagogiai kathedrára" PÉTERFY SÁNDORT,[7] aki addig a budapesti evang. elemi népiskola igazgatója volt. ZIRZEN növendékei az előző években rendszeresen hospitáltak ebben a „mintaszerűleg vezetett elemi iskolában",[8] nem véletlen tehát, hogy a választás éppen PÉTERFYre esett.

„Péterfy a gyermeki léleknek hosszas megfigyelésén alapuló ismeretein s mintaszerű tanítói eljárásán kívül mélyreható elméleti készültséget, lélektani és paedagogiai alapos tanultságot vitt magával ez állásra, s ezenfelül még egy tulajdonságot, melyet nem szoktak feltüntetni a minősítő táblázatokon: eszményi lelkesedést a nemzeti nevelés ügyéért. Reformátori lelke ez állásában sem elégszik meg azzal, hogy *csak* saját iskolája körében hasson: emelkedett szelleme magasabb célokra is függeszti tekintetét, a *nemzeti nőnevelés* összességére"[9] — állapítja meg KOMÁROMY tanulmánya PÉTERFY kinevezésével kapcsolatban.

ZIRZEN JAKA igazgatói működésének 10 éves jubileumát 1879. november 19-én ünnepelték. PÉTERFY indítványára ekkor határozta el az intézet tanári testülete, hogy *Nemzeti Nőnevelés* címmel új folyóiratot indít.[10]

Az *első szám* 1880 januárjában jelent meg a *„Leányiskolák, tanítónői, tanítói és általában nőneveléssel foglalkozók számára."* PÉTERFY szerénységére jellemző, hogy bár a szerkesztői munkát *egyedül* végezte, a címlapon mégis ezt olvashatjuk: *„Szerkesztik és kiadják a Budapesti Sugáruti Állami Tanítónő-képző Intézet tanárai."* Ekkor már igen számottevő tankönyvírói és pedagógiai szakírói múlt állt mögötte,[11] megfelelő szerkesztői gyakorlattal is rendelkezett: 1871—1874-ig a *Népnevelők Lapját* szerkesztette.[12]

Új lapjának első számát *„Leányiskoláinknak a nemzeti művelődés nagyjelentőségű tényezőivé kell emelkedniök"*[13] című, egy ívnél hosszabb terjedelmű

[6] DRASKOVITS PÁL: „A magyar kisdednevelés és kisdedóvónőképzés története és jelen állapota", 1940., 100. lap.

[7] KOMÁROMY LAJOS: „Péterfy Sándor", *Nemzeti Nőnevelés*, 1900. évf., 64—75. lap.

[8] I. m. 72. lap.

[9] Uo.

[10] PÉTERFY SÁNDOR: „Folyóiratunk keletkezése és Zirzen Janka", *Nemzeti Nőnevelés*, 1905. évf., 3—5. lap. — A kemény borítólappal ellátott jubiláris füzetben babérkoszorúval övezve, aranybetűs felírás: „Zirzen Janka emlékének szentelve."

[11] *Paedagogiai Plutarch*, I. köt. 76. lap.

[12] KELÉNYI FERENC: „Emlékezés Péterfy Sándorra", *Magyarországi Óvónőképző Intézetek Tudományos Közleményei*, 1963. évf., 209—227. lap.

[13] A füzet tartalomjegyzékében az „emelkedniök" helyett „lenniök" olvasható.

„programm-czikk"-e vezeti be.[14] Tanulmányának elején SZÉCHENYI ISTVÁNnak a *Hitel* előszavában „hazám érdemes leányai"-hoz intézett sorait idézi, s a művelt nemzetekre hivatkozik, ahol már mindenütt régóta módot adnak a nőknek a művelődésre. Már itt nyomatékosan utal a címben jelzett követelményre: valamennyi leányiskolát „a nemzeti művelődés nagy jelentőségű tényezőjévé" kell tenni.

Programot adó okfejtésében deduktív módszert követ. KÖLCSEY Parainesiséből idézve hangsúlyozza: a leányiskolák magyar nemzeti műveltséget nyújtsanak, ne *világpolgári műveltségről* álmodozzunk! Majd ismét SZÉCHENYIt idézve így fejti ki a „magyar nemzeti műveltség" átplántálására vállalkozókkal szembeni követeléseit:

„Magyar nemzeti műveltséget csak az nyújthat:

1. a ki a magyar nemzetet és annak sajátságait ismeri;
2. a ki fogalommal bír arról, hogy milyenekké kell válniok a nemzet sajátságainak, hogy általuk nemzetünk az emberiség feldicsőítéséhez emelkedhessék;
3. a ki az egyéni és nemzeti elemet fel képes ismerni s növendékeiben a nemzeti elemet a nélkül, hogy a műveltebb idegen elem nagyobb mértékű nyomasztó befolyásának kitenné, mégis összhangzásba tudja hozni a világ legműveltebb nemzeteiben szemlélhető s azokat nagyokká tevő nemzeti elemekkel, — s az egyéni elemet, a mi leginkább a függetlenség iránt való értékben nyilatkozik, oly módon tudja fejleszteni, hogy azzal a nemzeti közérzület s a hazaszeretet összeforrhasson."

A magyar művelődéspolitika PÉTERFY cikkének megjelenése előtt már két fontos törvényben, az 1868. évi népoktatási és nemzetiségi törvényben és az 1879. éviben is leszögezte álláspontját. A tanítóság akkori vezéregyénisége — aki lapszerkesztői, szakírói, egyesületi szervező munkájával és az *Eötvös Alap* létrehozásával már országos névre tett szert — nacionalizmustól túlfűtötten eleveníti fel hazánk történetének „dicső lapjai"-t, ugyanakkor azonban SZÉCHENYI józanságával sürgeti, hogy „az emberiség feldicsőülésének eszményképe felé" haladtunkban a korábbi „nemzeti büszkeség"-ből *nemzeti önérzet*, a „bőkezűség"-ből *áldozatkészség*, a „hiszékenység"-ből *józan bizalom* sarjadjon.

„Nem csekély következésekkel járó hiba a magyar nevelésben, hogy abban az asszonyi és férfimunkák annyira elválasztatnak" — idézi BERZSENYInek „A magyarországi mezei szorgalom"-ról írt értekezéséből. Helyteleníti, hogy nálunk a férfi „röstelli" az asszonyi munka segítését, és így van ez fordítva is.

Követeli az olvasókönyvek, kézikönyvek megtisztítását a silány, idegenből vett fordításoktól.[15] A kiegyezést követő magyarosító érának megfelelően — nacionalista hangvétellel ugyan, mégis bizonyos józan mérséklettel — hangsúlyozza a *nemzeti nyelv*, *zene* és *képzőművészet* előtérbe állításának fontosságát.

Századának irodalomtörténetéből azt a tanulságot vonja le, hogy míg irodalmi életünk „a franczia iskolának, classikus iskolának hódolt, — nem ter-

[14] *Nemzeti Nőnevelés*, 1880. évf., 1—19. lap.

[15] PÉTERFY már 1868-ban, FALVAY ANTALLAL közösen írt „Magyar—német olvasókönyv népiskolák számára — Deutsch—ungarisches Lesebuch für die Mittelklassen der Volksschulen" című tankönyvében (Pest, 1868. Petrik Géza kiadása) — ROUSSEAU, PESTALOZZI, BASEDOW, DIESTERWEG és CURTMAN a jó tankönyvekkel szemben támasztott követelményei alapján — megkísérelte ezt, de még így is erősen érződik művükben a HÄSTERS-féle tankönyvek hatása.

mett világra szóló magyar szépirodalmi mű", de mióta íróink „nemzeti alapra állottak", a magyar szépirodalom is örökbecsű alkotásokkal dicsekedhet.

Szomorúan állapítja meg: „Növendékeink a kisdedóvó intézetektől kezdve minden egyes leányiskolán keresztül, több idegen nemzeti szellemtől áthatott dalt, zenét hallanak, mint magyar nemzetit."

Nem jobb a helyzet a *képzőművészetek* terén sem, mert a leányiskolák rajz- és kézimunka-oktatói nem fejlesztik kellően a „nemzeti műízlés"-t.

Igen rossz a véleménye a leányiskolák *történelem-oktatásáról* is, s ezt nagyrészt annak tulajdonítja, hogy „kézi könyveink nagyobb része gyarló férczmű". Mindamellett nem lát okot a csüggedésre, mert szerinte a helyesen irányított valláserkölcsi oktatás igen sokat tehet a leányok *hazaszeretetre* (!) nevelése érdekében.

Hálásan utal nagy eszményképe, Eötvös József érdemeire, aki a magyar oktatásügynek európai színvonalra emelését célzó koncepciójában nem kis szerepet juttatott a *nőnevelés* felkarolásának is. Eötvös szellemében, Zirzen Janka és a tanítónőképző valamennyi tanárának támogatásával indítja útjára a *Nemzeti Nőnevelést*, a program-cikk címében megjelölt jelszó megvalósításáért.

„*Iskolai ünnepélyek és leánynevelési értekezletek*" c. cikkében[16] részletesen elemzi a leányiskolák „kettős feladat"-ának, az oktatásnak és nevelésnek egybehangolására irányuló törekvések lehetőségeit. Az iskolai gyermekközösségeket önmagukban is igen hatásos nevelési tényezőknek tartja, mert a közösség elősegíti az önzés, hiúság stb. lefaragását, s olyan pozitív viselkedési formákat alakít ki, amelyek eredményesen szolgálják a felnőttek társadalmába való beilleszkedést. Éppen ezért kárhoztatja, hogy a jobb módú családok lánykáinak szellemét gyakran már 4 éves kortól „erőszakosan érleli valami Svajczból ideszármazott, néha csak szolgálói műveltséggel bíró bonne".

Figyelemre méltóak a tanulók *túlterhelésével* kapcsolatos megállapításai. Legveszedelmesebbnek a tanítási órákon kívüli túlterhelést tartja. Hibáztatja azokat a szülőket, akik — nem számolva gyermekeik életkori sajátosságaival, teherbíró képességével — zeneórákkal, nyelvleckékkel stb. nyomorítják meg őket.

Az iskolai nevelés hatékonyságának legnagyobb akadályaként említi, hogy *a szülők gyakran lerombolják otthon, amit az iskola épít*. Meg kell tehát találni annak a módját, hogy a pedagógus szót értsen a szülőkkel, szorosabbra fűződjék a *kapcsolat az iskola és a család között*. Ehhez Péterfy igen alkalmas keretnek tartja az *iskolai ünnepélyeket:* „Iskolai ünnepélyeket kell rendeznünk és ezen ünnepélyek alkalmával a szülőkkel a nevelésre vonatkozó szabályokat élvezhető, vonzó alakban kell közölnünk".

Ilyen ünnepélyek tartását javasolja a tanév elején és végén, valamint karácsony táján, azonkívül „történeti visszapillantás alapján" a király megkoronázásának, az iskola alapításának, egy-egy kiemelkedő helybeli egyéniség születésének és Eötvös József halálának évfordulóján, végül március 15-én.

Miként látjuk, ebben a felsorolásban a konvencionális megkötöttségeken túl már a nemzeti múlt, a haladó hagyományok ápolásának igénye is jelentkezik. Eötvös emléke ébren tartásának igényében — Péterfy személyes nagyra becsülése mellett — az a szándéka is szerepet játszott, hogy megláttassa az ifjúsággal az alig egy évtizede született *népoktatási törvény* kiemelkedő szerepét a magyar oktatásügy történetében.

[16] *Nemzeti Nőnevelés*, 1880. évf., 112—121. lap.

A címben jelzett „leánynevelési értekezletek"-ről ezt írja: „Honosítsuk meg a rendszeres nőnevelési értekezleteket minden egyes városban, minden egyes nagyobb helységben."

A felszabadulás után életre hívott *szülők iskolája* eszméjének majdnem háromnegyed évszázaddal korábbi felvetése ez, ha erősen utopisztikus formában is. *Hetenként* szeretné PÉTERFY összegyűjteni az anyákat az iskolában, ahol a pedagógusok az iskolai nevelés kérdéseiről tartanának felolvasásokat, propagálnák az iskola legfőbb „oktatási és nevelési eszméi"-t, elmondanák nevelési tapasztalataikat, és megszólaltatnák magukat a szülőket is.

PÉTERFY szerint „az iskola *megnemesedett fonóházzá*[17] válhatnék a nőnevelési értekezletek által". Példaként KOSSUTH LAJOS nővérének, MESZLÉNYINÉ-nek a kezdeményezését hozza fel, aki Pest egyik iskolájában „egy női kört hozott létre". Minden hét szerda délutánján anyák és felnőtt lányok gyűltek össze az iskolában, kötöttek, varrtak, viselt ruhákat javítottak, melyeket kiosztottak az iskola szegény tanulói között, és tépést csináltak a kórházak részére. Közben verseket olvastak fel, énekeltek, harmóniumoztak, s SZÉKÁCS JÓZSEF, „az ország papja"[18] nevelési tapasztalatait ismertette.

Az ilyen keretek között megvalósítandó értekezleteken PÉTERFY a *pedagógusoknak* szánja a legfőbb szerepet, s a szülők és serdült lányok látókörének kiszélesítése érdekében az iskola *könyvtárát* is rendelkezésükre kívánja bocsátani.

A *leánynevelés* egyes *részterületein* felvetődő kérdéseket PÉTERFY tüzetesebben is boncolgatja a *Nemzeti Nőnevelés* hasábjain.

„*A testi nevelés ügye leányiskoláinkban*" című tanulmányában[19] leleplezi korának elmaradott iskolaegészségügyi helyzetét. Satnyák, egészségtelen színűek a korabeli diákok, mert az iskola elhanyagolja a testi nevelést, s az iskolafenntartó sem teremti meg az egészség követelte miliőt. Jó és elegendő levegőnek kell lennie a tantermekben, nem csoda hát, ha a korszerűtlen, túlzsúfolt iskolák a betegségek forrásaivá és terjesztőivé válnak. Hosszan fejtegeti az egészséges iskolai levegő követelményeit: összetételét, szénsavtartalmának maximális fokát, hőmérsékletét stb. GÖNCZY PÁLnak és FODOR JÓZSEFnek a korszerű iskolákról írt tanulmányára hivatkozik, s úgy véli, elsősorban a szülőknek kell hatniok az iskolafenntartókra az iskolai higiénia megteremtése érdekében. Szorgalmazzák ún. „kert-szerű", nagy ablakú iskolák építését.

Szomorú kontrasztként említi: a fényesen berendezett kávéházak, színházak mellett „a mai művelt világ a legszegényesebben rendezi be a szellem templomait." Helyesen utal rá, hogy a célszerűtlen iskolai bútorzat árt a gyermekek egészségének: a túlságosan magas padok vérkeringési zavarokat idéznek elő, s a gyermekek „kor szerinti testi magasságához" nem alkalmazkodó méretükkel a gerincoszlop elferdülésének is forrásai. GÖNCZY és az angol BERNARD HENRY nyomán részletesen vázolja a jó iskolapad követelményeit, sőt ábrákat és táblázatokat is közöl a KUNZE-*féle* és PAUL FRIGYES szerkesztette „bécsi iskolai padok"-ról.[20]

Számos későbbi cikkében is visszatér PÉTERFY az iskolaegészségügy kérdéseire, mert világosan látja, hogy ezek megoldatlansága súlyos kerékkötője a hazai iskolafejlesztéssel kapcsolatos koncepciójának.

[17] Saját kiemelésem.
[18] Később evangélikus püspök, korának ismert protestáns énekköltője.
[19] *Nemzeti Nőnevelés*, 1880. évf., 241—252. és 321—335. lap.
[20] I. m. 332. és 333. lap.

Tantárgytörténeti szempontból is figyelemre méltó „*Az egészségtan leányiskoláinkban*" című tanulmánya,[21] melyben a XVIII. század végétől kezdve több, gyermekek számára íródott egészségtani művet ismertet.[22] Az iskolafenntartók lelkiismeretének ébresztgetésére szolgálnak a régi egészségtan könyvekből vett ilyenfajta idézetek:

„Régi tapasztalás az, hogy az iskolai épületek, a falukban mind fekvések, mind szűk voltok miatt nagyon egészségtelenek. A kevés világosság, a belső tisztátalanság, és a rakásra vert (!) csintalan gyermekek kigőzölgése stb. olyanokká teszik azokat, mint a büdös börtönök . . ."[23]

Helyteleníti, hogy míg az 1850-es évek előtt alig volt leányiskola, melyben az egészségtant önálló tárgyként ne tanították volna, addig az 1868: XXXVIII. tc. alapján készült tantervek erre kevés gondot fordítottak: csupán a felsőbb leányiskolákban, gyermekkertésznő-, ill. kisdedóvóképzőkben szerepel az egészségtan „önállólag kezelendő tantárgy"-ként, a többi iskolatípusokban „tanítóink belátásától és jó indulatától függ". Örömmel üdvözli a közoktatásügyi miniszternek 1882-ben kiadott rendeletét, melyben a tanítóképzőket az egészségtan oktatására utasítja. Sürgeti a „czélszerű egészségtani kézikönyvek" kiadását, külön a tanítóképzők és külön a polgári leányiskolák felső osztályai számára. A népiskolákban nem tartaná célszerűnek az amúgy is meglevő tantárgyi zsúfoltság növelését, de a jól megválogatott egészségtani vonatkozású olvasmányok és tanítás közben adódó, ilyen irányú nevelési lehetőségek pótolhatják ezt, s „többet érnének a csomóba szedett, versbe foglalt egészségtani szabályoknál".

Ezeket a gondolatokat még részletesebben fejti ki „*Az iskola nevelőhatásának akadályai*" című hosszabb tanulmányának[24] bevezetésében. Itt is hangsúlyozza, hogy a megfelelő tárgyi feltételek megteremtése nélkül a nevelők minden jószándéka kevés az iskola nevelőhatásának fokozására. Sürgeti az iskolák orvosi ellenőrzésének mielőbbi bevezetését. A leányiskolákban különösen fontosnak tartja az egészségtan tüzetes oktatását, mert itt a leendő családanyákról van szó, „nemzeti jólétünk, nemzeti erőnk, nemzeti fönállhatásunk (!) nagy kérdései állnak e csekélynek látszó kérdéssel szoros kapcsolatban"; véget kell vetni annak az állapotnak, hogy „az anyák gondatlan tudatlansága miatt a zsenge korban hull el a nemzet virága, sarjadéka!"

Tanulmányának további részében keményen bírálja a korabeli magyar pedagógiát s ezen keresztül az iskolákat, amelyek *inkább csak tanítanak, de keveset nevelnek*. A felsorolt hibák, hiányosságok közt olyanokat is említ, amelyek még mai pedagógiai gyakorlatunkban is kísértenek, s számos előre mutató javaslat tanúskodik PÉTERFY haladó pedagógiai nézeteiről.

„Nem tanulnak tanítóink elegendő lélektant, logikát, esztétikát, etikát, jellemtant" — írja, s mivel nem ismerik eléggé a gyermeket, a „*mit, mennyit* és *hogyan* kérdését" nem tudják sikeresen megoldani. A tanulók túlterhelése eredménytelenséget szül, s az értelem fejlesztése mellett keveset törődnek „a kedély és az erkölcsi jellem alakítása, az akaraterőre hatás" kérdésével.

Bátorságra vall PÉTERFYnek az a megállapítása, hogy ezen a téren a legúlyosabb mulasztás a legtöbb iskolát fenntartó *egyházi hatóságokat* terheli.

[21] *Nemzeti Nőnevelés*, 1882. évf., 161—168. lap.

[22] Egy ilyen „Egésséget tárgyazó Katechizmus"-t ismertettem 1794-ből a *Soproni Szemle* 1962. évfolyamában (274—280. lap).

[23] SZABÓ JÁNOS: „A hazabeli kisebb iskoláknak jobb lábra állításáról" című, 1817-ben megjelent művéből vett részlet. (I. m. 162. lap.)

[24] *Nemzeti Nőnevelés*, 1883. évf., 481—487. és 525—538. lap.

Végül 10 pontban foglalja össze javaslatait:

1. Gondoskodjanak a hatóságok egészséges iskolaépületekről!
2. „Szüntessék be vagy alakítsák át ama tanítóképző-intézeteket, a melyek csak a törvény betűinek, de nem a törvény szellemének tudnak eleget tenni!"
3. A tanítóképzők *nevelni* is tanítsák meg a növendékeket, „kapcsolják össze ott, ahol csak lehet a tanítóképző-intézeteket nevelőintézetekkel, árvaházakkal!"
4. A tanítóegyesületekben ne csak az oktatás, hanem a nevelés kérdéseit is vitassák meg! Jutalmazzák az *önképzésben* legjobb eredményt elérő tanítókat!
5. „Oda kell törekedni, hogy 40 növendéknél többet ne kelljen egy tanítónak nevelni!"
6. Gondoskodjanak olyan intézetekről, amelyekben „a megromlott (!) gyermekek neveltessenek"!
7. Olyan tantervek készüljenek, „melyek az egyes osztályok tananyagának minimumát tüzetesen feltüntetik"! Ne azt a pedagógust jutalmazzák, dicsérjék, aki túlterheli tanítványait!
8. A tankönyvek és taneszközök használhatóságát a *gyakorló pedagógusok* döntsék el!
9. Rendezzék az illetékesek a tanítóság anyagi helyzetét, növeljék tekintélyét! Gondoskodjanak az oda nem való elemek kiszorításáról az iskolából!
10. Az iskolák gyarló voltának okai közt lássák meg az illetékesek az *iskolai hatóságok* hibáit, mulasztásait is!

Miként láttuk, PÉTERFY eddig ismertetett megnyilatkozásai inkább csak *általános* érvényű oktatási és nevelési elveket fejtenek ki, tanulmányainak a *Nemzeti Nőnevelés* hasábjain való megjelentetésében azonban már az a határozott tendencia érvényesül, hogy a szerinte legégetőbb oktatási és nevelési kérdésekben a *leányiskolák pedagógusai* is azonos álláspontra jussanak.

A továbbiakban lássuk PÉTERFYnek, *speciálisan* a nőneveléssel, a leányiskolákkal kapcsolatos nézeteit!

„*A nemzeti nőnevelésügy két nagy kérdéséről*" című tanulmányában[25] különösen érdekes problémákat feszeget. Az első közleményben ezt a szókratészi kérdést teszi fel: „*Megoldhatják-e a leányiskolák feladatukat tanítónők nélkül is?*" Más szóval: helyes-e, hogy a leányiskolákban kizárólag férfi tanerők tanítanak?

Ha a XIX. század második felében keletkezett „felsőbb leányiskolák" tanári névsorát átnézzük, valóban feltűnhet, hogy csak elvétve találunk köztük egy-egy női tanerőt.[26] PÉTERFY szerint az a jogos elégedetlenség, mely a korabeli társadalom részéről „a nőnevelés eredményei"-vel szemben megmutatkozik, csak akkor szűnhet meg, ha nem kizárólag férfiak oktatnak és nevelnek a leányiskolákban.

Nem fogadhatjuk el természetesen azt az állítását, hogy „a fiúk nevelését csak férfiak, a leányokét csak nők vezethetik lélektanilag helyes alapokon", de helyeselnünk kell azt a kívánságát, hogy — miként EÖTVÖS az első tanítóképző intézetekben „a nőnevelést kizárólag nőkre, az oktatást is csak részben bízta férfiakra" — a leányiskolákban a női tanerőknek nagyobb szerepet kell biztosítani.

[25] *Nemzeti Nőnevelés*, 1881. évf., 241—250. és 350—360. lap.

[26] Lásd pl. KELÉNYI FERENC: „Az első soproni felsőbb leányiskola a XIX. században" (*Soproni Szemle*, 1966. évf., 3. sz., 239—245. lap). — A 7 tagú tantestület alakulásától kezdve 2 évtizeden át kizárólag férfiakból állt.

Vitacikknek szánja „*Megmaradhat-e a tanítónő hivatalában férjhez menetele után is?*" című írását. Határozott igennel felel a felvetett kérdésre. Szerinte a férjhez ment nő tökéletesebb „a pártában maradt"-nál, mert az „anyai érzület kiteljesedése" a nevelőmunkában kitűnően gyümölcsöztethető.

Nyilvánvalóan nem öreges dohogás mondatja vele — hiszen PÉTERFY akkor még csak 34 éves —, hanem konkrét tapasztalataiból szűri le, hogy „a fiatal hajadonok gyakran sok kárt tesznek a nevelői pályán tapasztalatlanságuk miatt."

„A családanyai kötelességek gyakorlása nemhogy el nem veheti az egyébként jól elkészült tanítónőtől a tanítói és nevelői bölcsességet, hanem inkább öregbíti azt" — mondja, majd megcáfolja azt az állítást, mely szerint az áldott állapotban levő tanítónő az erkölcsi nevelés szempontjából valamiféle veszélyt jelentene az iskolában.

Felemeli szavát a tanítókkal és tanítónőkkel szemben támasztott túlzott követelések ellen, s emiatt elsősorban a korabeli pedagógiát okolja, amely túlterheli a gyermekeket, és ezzel szinte megoldhatatlan feladat elé állítja a nevelőket, hiszen a „kitűnőségekhez mért tananyagot" el kell végeztetni a „középszerű növendékekkel" is.

Ismételten megragadja itt is az alkalmat, hogy síkra szálljon a létminimum alatti, éhbérnek számító tanítói — elsősorban tanítónői — fizetések ellen. Különösen a ma már szinte elképzelhetetlen aránytalanságot kárhoztatja: a fővárosban egy-egy tanító 1000—1200 Ft évi fizetést kapott, vidéken meg — gyakran igen mostoha munkakörülmények közt — 300 Ft-os tanítónői állások is voltak.

TREFORT ÁGOSTON kultuszminiszter hosszú ideig *Sopron* országgyűlési képviselője volt. Ebben a városban 1881. november 11-én tartott képviselői programbeszédének egy *csonka* idézetével vezeti be PÉTERFY „*Tökéletesítsük leányiskoláinkat*" c. cikkét: „Szervezzünk a nőknek a tanítói pályán kívül — melyre kiválóan alkalmasak — munkakört, keresetet az iparban, kereskedelemben, sőt a közigazgatás bizonyos ágaiban is!"[27]

Elhagyja a mondat befejező részét, mely így hangzik: „de ne követeljük, hogy bírák, ügyvédek, orvosok, törvényhozók legyenek".

TREFORT felhívásában tipikusan a kor kultúrpolitikai állásfoglalása jut kifejezésre: az egyre fokozódó kapitalizálódás megkívánja a nőknek az ipari és kereskedelmi életbe való intenzívebb bekapcsolását, az eddiginél magasabb színvonalú, szélesebb skálájú iskolázottságának biztosítását, a kifejezetten *szellemi pályákra* azonban nem tartja alkalmasnak őket, „mert ezek egész embert kívánnak, elvonnák a nőt rendeltetésétől".

PÉTERFY nyilvánvalóan nem osztja a kultuszminiszter véleményét az utóbbi kérdésben; ez magyarázza idézetének csonkaságát. Cikkében egy, 1875-ben Németország északi részében tett tanulmányútjának élményanyaga alapján sürgeti leányiskoláink szervezeti kereteinek és tartalmi munkájának megreformálását. Részletesen ismerteti a „*hamburgi nőiparegyesület*" által szervezett „*nőipar-iskola*" szervezetét. Az egyesület akkor már 9 éve „virágzott", iskolája egy 240 ezer márka költséggel épített gyönyörű 3 emeletes, légfűtéses (!) épületben — „melyben a jól felszerelt tornatéren kívül igazi gyermekkert is helyet kapott" — 2 éve működött. Az intézetben az alábbi hatféle „iskola" foglalt helyet:

[27] *Nemzeti Nőnevelés*, 1881. évf., 418—421. lap. — TREFORT idézett beszéde uo. 404—409. lap. (A kötet tartalomjegyzékében helytelenül a 410—417. lapoldal szerepel.)

1. továbbképző tanfolyam,
2. kereskedelmi iskola,
3. gyermekkertésznő-képző iskola,
4. rajziskola,
5. műhímző tanfolyam,
6. háziipari iskola.

Leírja PÉTERFY az egyes „iskola"-fajták célját, szervezeti felépítését, sőt óratervét is. Ekkor még lelkes *fröbeliánus*,[28] s így lelkesedik: „A gyermekkertésznőket képző két éves tanfolyamban a FRÖBEL-féle rendszer alkalmazása mellett tökéletes elméleti és gyakorlati kiképzésben részesülnek a növendékek."

Helyesli, hogy ebben az iskolatípusban nemcsak olyan leányok tanulnak, akik az óvónői pályára készülnek, „hanem oly családanyák is, kik a gyermekekkel való okszerű foglalkozást el akarják sajátítani."

PÉTERFY szerint a hamburgi intézet példaként szolgálhat a *magyar országos nőipariskola* megszervezésében. Nem elegendő azonban csupán egy ilyen *példányintézet* életre hívása. Szükséges, hogy minden nagyobb városban *nőipariskolát*, a falvakban pedig minél több *nőikézimunka iskolát* létesítsenek. Ez utóbbiak szervezése a *népnevelési egyesületek* hatáskörébe tartoznék, amelyeknek a megalakítása azonban országszerte igen vontatottan halad. Befejező soraiban nacionalista hangvétellel bírál és tettekre buzdít:

„Avagy csakugyan kiveszett nemzetünkből a népnevelésügy iránt való komoly érdeklődés? — Sem a lánglelkű EÖTVÖS, sem a tevékeny ZICHY nem tudják életre kelteni azt az eszmét, a mely a negyvenes években a lelkes BRUNSWICK TERÉZ kezei között már mint csemete egy év alatt majdnem mindenütt virágzásnak indult s a kisdedovókat százával hívta életbe? Vegyék a magyar nők ismét ez eszmét kezeikbe! Talán az ő nemes buzdító szavukra életre ébred az eszme újra s a magyar nemzet megkíméltetik azon szégyentől, hogy előbb virágzásnak indulnak hazánkban a »német iskolákat fentartó (!) és pártoló egyletek«, mint a nemzeti irány szolgálatára hivatott népnevelési egyesületek."

PÉTERFY gyakorlati pedagógiai munkásságának nagyobb részét *leányiskolákban* töltötte. 1877-től egészen 1896-ban történt nyugdíjazásáig a pesti tanítónőképző intézet pedagógia tanáraként működött, s nyugdíjaztatásával egyidőben elvállalta a Magyarországi Központi FRÖBEL-nőegylet „gyermekkertésznő képzőintézeté"-nek igazgatását mindaddig, míg egyre jobban elhatalmasodó betegsége miatt szakítania kellett minden aktív közéleti tevékenységgel.

Ennek a nőegyesületnek a munkásságáról már 1882-ben olvashatunk tudósítást PÉTERFY tollából.[29] Jóllehet élesen elhatárolja saját idealisztikus nézeteit RONGE JÁNOS vallásújító és szociáldemokrata eszméitől, nem vitatja, hogy az ő fellépésének köszönhető az 1869. július 2-án megalakult *Volksbildung- und Reform-Verein*, a fővárosi polgárság „népnevelési reform-egyesületé"-nek létre-

[28] Az 1891 : XV. tc. megjelenését követően PÉTERFY is egyre határozottabban szembefordult a magyar óvodapedagógiában oly jelentős tért hódító *fröbelizmussal*. Elismerte ugyan pozitív vonásait, de bátran nyesegette fattyúhajtásait. Elsősorban a fröbeli irányzatban jelentkező merevséget, sablonosságot, a gyermekkertek túlzottan szigorú fegyelmét, az igazi játék hiányát helytelenítette, s ebből következően sürgette a foglalkozások módszerének és anyagának revízióját. — Lásd részletesebben KELÉNYI FERENC: „A magyarországi kisdedóvók továbbképzésének kezdetei" (*Magyarországi Óvónőképző Intézetek Neveléstudományi Közleményei*, 1966. évf., 282—312. lap).

[29] „A Magyarországi Központi Fröbel-nőegylet működéséről", *Nemzeti Nőnevelés*, 1882. évf., 272—288. lap.

jötte. RONGE mindössze egy évig működött Magyarországon. Távozása után a *Volksbildung- und Reform-Verein* feloszlott, az általa fenntartott FRÖBEL-gyermekkertet és a vele kapcsolatos *gyermekkertésznő*-tanfolyamot — MAJLÁTH GYÖRGYné vezetésével — az időközben megalakult *Budapesti Nevelési Nőegylet* vette át, mely 1872-től *Magyarországi Központi Fröbel-nőegylet* néven működik tovább.

PÉTERFY, a „nemzeti irányú" nevelés egyik legismertebb korabeli szószólója lelkesen beszél arról, hogy — bár az egyesület által fennntartott gyermekkertek kezdetben *német*, később *magyar—német* nyelven működtek, s a gyermekkertésznő-képző intézetben is 1873-ig a *német* volt a tanítás nyelve — egy évtizedes működés után ennél „magyarabb képző-intézetet még csak nem is képzelhetni".

Ugyancsak PÉTERFY németországi tanulmányútjának élményanyagából született „*A németországi felső leányiskolai egyesületek működéséről*" című cikke,[30] mely a különféle nőnevelési egyesületek szervezési lehetőségeinek megláttatásán túl azzal a szándékkal íródott, hogy az *anyanyelv* és *történelem* tanításával kapcsolatos pedagógiai nézeteit is publikálja.

Bevezetésként elégedetten állapítja meg, hogy a nőnevelés szervezeti kereteinek kialakításában Németország nem előzött meg bennünket; országos egyesületük is csak 1874-ben jött létre, azonban a *helyi* nőnevelési egyesületek nagyobb aktivitást fejtenek ki, mint a mienkek.

Helyesli és követendő példának tartja, hogy a németországi leányiskolákban az *irodalmi nevelés* célját, a jó könyv megszerettetését elsősorban „remekművek beható olvastatásával" igyekeznek elérni.

Egészen modernül hat mindaz, amit tapasztalatszerzése nyomán a *történelem oktatás* céljával, módszerével és a történeti anyag kiszemelésével kapcsolatosan ajánl. Különösen fontosnak tartja a történeti események ok-okozati összefüggéseinek megláttatását. Hangsúlyozza, hogy az „értelmi erők" mellett milyen nagy szerep jut itt az *érzelmekre hatásnak*. Azt javasolja, hogy már az oktatás *módszerének* megválasztásával is segítsük elő ennek a célnak az elérését oly módon, hogy „a részletek mellőzésével leírt tankönyvi anyagot színesen, részletes tanítói előadásban" közvetítsük.

A történelemkönyvek tananyagára vonatkozóan alapvető követelménynek tartja a „tömören a leglényegesebbet" elv érvényesítését. Az évszámok és történelmi személyiségek közül csak a legfontosabbak ismeretét követeljük meg. Az egyes történelmi korszakok képének plasztikusabb megrajzolása érdekében gondoskodjunk bizonyos alapvető *művészettörténeti* ismeretek nyújtásáról is. A régebbi korok vázlatosabb ismertetése mellett az „új és legújabb kor" tüzetes tanítására kell törekedni.

PÉTERFY SÁNDOR maga is dicséretes szorgalommal búvárkodott hazai neveléstörténetünk múltjában.[31] „*A magyar elemi iskolai népoktatás*" című, legnagyobb terjedelmű művét a millenniumi emlékünnepélyre, a kultuszminisztérium megbízásából írta. Ennek az utolsó fejezetét a *magyar nőnevelésügy* történeti

[30] *Nemzeti Nőnevelés*, 1884. évf., 495—507. lap.

[31] Legértékesebb ilyen irányú munkái: „*A magyar elemi iskolai népoktatás*", Budapest, 1896. p. 169., „*Az 1848. évi törvényekről és tanügyi eseményekről*", Budapest, 1898. p. 39., „*Schedius Lajos*", 1879., Paedagogiai Társaság Évkönyve, p. 33—95. — Hasonlóképpen értékes hazai utalások találhatók „*Francke Ágost Hermann*" c., 6 ív terjedelmű monográfiájában, mely a *Népnevelők Könyvtára* sorozat 19. füzeteként látott napvilágot.

múltjának áttekintésére szánja.[32] E rövidre fogott szintézis értékes előtanulmányainak tekinthetők azok a korábbi években megjelent idevágó cikkei, melyek a *Nemzeti Nőnevelés* hasábjain láttak napvilágot.

„*Fővárosunk leánynevelő intézetei a század elején*"[33] című, majdnem másfél íves tanulmánya rendkívül szorgalmas és alapos adatgyűjtő munkára vall. Három fejezetben mutatja be a tárgyalt korszak leánynevelő intézeteit:

„I. Az angol kisasszonyok iskolája.

II. Ama nyilvános iskolák, a melyekben leánykák is tanulhattak.

III. A magán leánynevelő intézetek."

Bár az anyag feldolgozásának szemléletmódja erősen idealista nézőpontot tükröz, forrásanyagának, hivatkozásainak pontosságánál fogva hazai neveléstörténetünk kutatói ma is haszonnal forgathatják.

Ugyanez a megállapítás vonatkozik „*Budai leányiskolák és nőnevelő-intézetek 1775-től 1825-ig*" című, két részletben megjelent tanulmányára is.[34] Bevezetőjében a *Ratio Educationis*-tól kezdve vázlatosan ismerteti a budai vegyes és leánynevelő iskolákat, majd a második közleményben részletesen tájékoztat Folnesics Lajos 1813-ban alapított magán leánynevelő intézetének működéséről.

Péterfy számos olyan pedagógiai elv érvényesülését látja Folnesics intézetében, amelyeket saját korának iskoláiban is követendőnek tart. Különösen helyesli a „családias jelleg" kialakítását, mind a bennlakásos intézetekben, mind a leányiskolákban. A tananyag feldolgozása során a leányok „szemlélődő, megfigyelő, kutató, képzetalkotó, összehasonlító és ítélő képességé"-nek fejlesztését hangsúlyozza.

Folnesicscsal együtt elítéli az ún. „érdem-rendjelek" osztogatását a leányiskolákban, mivel ez csak „hiúságot és kérkedést" vált ki a leányokból.[35]

Ugyancsak a magyar nőnevelés múltjának kérdéseivel foglalkozik Péterfy „*Miért ünnepeljük meg a népoktatási törvény születésének 25-ik évfordulóját?*" című két íves tanulmányának középső részében.[36] Elsősorban Fáy András érdemeit méltatja, aki már az 1836-os országgyűlésen sürgette a magyar nőnevelés felkarolását. Vázolja Fáy szakírói munkásságát, s különösen tüzetesen ismerteti „*Hazánk nőnevelésének nevelő intézetei javításának elméleti és gyakorlati alapfogalmai, dióhéjba szorítva s különös tekintettel a nemes és főbb polgári leánykákra*" c. művét.[37]

Miként tudjuk, Fáy András munkássága jó szolgálatokat tett a magyar nőnevelés kibontakoztatása érdekében, jóllehet az adott gazdasági-társadalmi szituációban még csupán a birtokos nemesség és tehetős polgárság leányainak iskoláztatására gondolt, tehát szó sem lehetett nála a leánynevelés demokratizálásának igényéről.

Péterfy, aki a nemescsói szegényparaszti sorból önerejével nőtt korának nagy hatású pedagógiai vezéregyéniségévé, s aki pályájának nagy részét a lassan-

[32] „*Leányiskoláink és nőnevelésügyünk állapota az 1868-dik évi XXXVIII. törvényczikk keletkezését megelőző korszakban*" (i. m. 159—169. lap).

[33] *Nemzeti Nőnevelés*, 1885. évf., 451—472. lap.

[34] *Nemzeti Nőnevelés*, 1887. évf., 105—109. és 193—205. lap.

[35] Magyarországon a XVII. század óta ismeretesek az *iskolai jutalomérmek*, amelyekkel az iskolai viselkedésben és tanulmányokban példás eredményt elért diákokat tüntették ki. Érdekes, hogy a jutalomérmeknek ez a Németországból átkerült divatja elsősorban a hazai *protestáns gimnáziumokban* terjedt el. Lásd Huszár Lajos: „*Soproni iskolai jutalomérmek a XVII. századból.*" (*Numizmatikai Közlöny*, 1935. évf. 34—35. és 1936. évf., 58—64. lap.)

[36] *Nemzeti Nőnevelés*, 1894. évf., 57—67., 122—135. és 213—221. lap.

[37] A címet Péterfy helyesírásával közlöm.

lassan már az alsóbb néprétegek számára is elérhető tanítónő- és óvónőképző intézetben töltötte, megnyilatkozásaiban a feudál-kapitalista Magyarország igényei követelte demokratikusabb leányiskolák híve volt. A leánynevelés kifejlesztésével kapcsolatos koncepciójának azonban inkább csak egyes tartalmi-pedagógiai vonásait tekinthetjük előre mutatóknak, egészében a perspektívátlanság a jellemzője. Ennek illusztrálására szolgálhat 1889-ben megjelent „*Nevelőnőképzés a tanítónőképző intézetekben*" című cikke,[38] melyben az *előkelő családok* érdekében olyan tanítónők képzését sürgeti, „kik a magyaron kívül a németben s a francziában is sikeresen oktathatnák a gyermekeket és a zenében is annyira járatosak, hogy az oktatást legalább a kezdőknek ebből is megadhatnák".

A cikk megjelenésének időpontjában már egyre szaporodnak a különféle tanügyi lapokban azok a hirdetések, amelyekben jómódú családok *nevelőnőt* keresnek gyermekeik mellé. Sajátos korjelenség ez, melynek magyarázata, hogy a kapitalizálódás folytán megvagyonosodott polgárság a birtokos arisztokráciát majmolja ebben is.

Abból, hogy PÉTERFY az akkor egyik legismertebb, legszínvonalasabb Andrássy úti tanítóképző intézet átalakítását javasolja a nevelőnőképzés speciális céljaira, mégsem szabad azt a következtetést levonnunk, hogy egyszerűen a burzsoázia igényeit akarja kiszolgálni. Teljes, páratlanul sokoldalú és gazdag munkásságának ismeretében inkább azzal indokolhatjuk ezt a javaslatát, hogy az akkor már gombamódra elszaporodott tanítónőképző intézetek „túltermelésének" lecsapolására szánja.

Számos írásában s a tanítóság szervezeti életének legmagasabb fórumain, az országos kongresszusokon is messzehangzóan, keserű türelmetlenséggel követelte a *népoktatási törvény* maradéktalan megjavítását, az iskolahálózat sokkal nagyobb ütemű fejlesztését.

Nem PÉTERFY s a hozzá hasonlóan önzetlen, áldozatra kész, kivezető utat kereső pedagógusok bűne, hogy a millennium görögtüze sem tudta feledtetni a XIX. század végi feudál-kapitalista Magyarország iskolapolitikájának árnyoldalait: az ijesztő mértékű analfabetizmust, a középiskolák arisztokratikus jellegét s a leányiskolákat illetően azt, hogy az alsó néprétegek tanítónői pályára készülő leányainak a német, francia és zongora mellé rövidesen még a szabás-varrást is el kellett sajátítaniok, csak akkor reménykedhettek „úri cseléd"-kénti elhelyezkedésükben.

Ференц Келени

ШАНДОР ПЕТЕРФИ И ВОСПИТАНИЕ ЖЕНЩИН В ВЕНГРИИ

Шандор Петерфи (1841—1913) был педагогом и деятелем в области просвещения Главным образом он занимался делом народного образования и улучшения положения учителей.

Автор статьи останавливается из его обширной деятельности на усилиях в интересах воспитания женщин в Венгрии.

Ferenc Kelényi

SÁNDOR PÉTERFY AND WOMEN'S EDUCATION IN HUNGARY

Sándor Péterfy (1841—1913) was pedagogue and educational writer. The scope of his activity covered in the first place the cases of public education and the improvement of the teachers' situation. Of Péterfy's far-reaching activity, the author discusses here his efforts for the development of Hungarian women's education.

[38] *Nemzeti Nőnevelés*, 1889. évf., 1—4. lap.

KÖZÉRDEKŰ LEVÉL

Az alábbi levelet vettük:

A Magyar Pedagógia 1963/3. számában olvastam KERTÉSZ ÖDÖN: Kosztolányi Dezső a pedagógusokról című munkáját, melyben többek között ezt írja: „... akadt tanár, ki büszke volt rá, elsősorban Toncs Gusztáv, a magyar irodalom tanára, kit költő-jelölt diákja valósággal imádott ... "

Atyám, néhai Toncs Gusztáv iratai között találtam egy hozzá intézett eredeti Kosztolányi levelet, melyből a következő sorokat idézem:

„Szeretett tanárom, ifjúkorom kedves tanára!

Elmondhatom, hogy mióta elhagytam az iskola padjait, nem múlt el hónap, hogy Ön ne jutott volna eszembe. Szavait állandóan hallom, mozdulatait állandóan látom. Írói pályámra Ön adta az útravalót. A fényt osztotta szét tanítványai között, mint az én áldott, ezerszer áldott Édesapám."

Ezek a sorok megerősítik a munkából idézett megállapítást, és amennyiben érdeklődésre tarthatnak számot, úgy kérem, közöljék KERTÉSZ ÖDÖN úrral, kinek címét nem ismerem.

Kecskemét, 1967. április 11.

Tisztelettel
Toncs László

Minthogy KERTÉSZ ÖDÖN a levél vételekor már nem volt az élők sorában, csak ilyen módon nyugtázhatjuk TONCS LÁSZLÓ levelét, és mondhatunk neki köszönetet az értékes adalékért.

A MAGYAR PEDAGÓGIA SZERKESZTŐ BIZOTTSÁGA

A FINN KÖZOKTATÁSI RENDSZER VÁLTOZÓBAN*

A finn közoktatás egyik legfontosabb feladata az iskolarendszer reformja, melyet már többször tervbe vettek nálunk, de megvalósítására eddig még nem került sor. Most azonban az országgyűlés határozatot hozott az iskolarendszer megújítására, úgyhogy a reform életbeléptetése küszöbön áll. Hogy megértsék, mit is jelent a reform, a finn iskolarendszer mai szerkezetével kell először megismertetnem Önöket.

A mai iskolarendszer alapjait a múlt században rakták le s bár az iskolákkal kapcsolatos törvényeket többször is módosították, a rendszer lényege nem változott. Lényegében osztályok szerinti tagozódáson nyugvó rendszer ez, melyben nem minden gyermeknek vannak egyforma esélyei a továbbtanulásra. Legszembetűnőbb sajátossága a kettéosztódás, ez azt jelenti, hogy négy éves együttes népiskolai tanulmányok után a tanulók zöme átvált a magasabb tanulmányokhoz vezető középiskolára, s csak a kisebbik rész fejezi be tanulmányait a népiskolában. Városokban és nagyobb községekben minden jelentkezőt felvesznek a középiskolába, azokban a községekben azonban, ahol nincs elegendő számú középiskola vagy tanár, ott felvételi vizsgák alapján szelektálják a jelentkezőket. Elvileg minden tanuló átléphet a középiskolába, de ott elveszti mindazokat a kedvezményeket, melyeket a népiskola nyújtott, ugyanis a középiskola tandíjas és önköltséges. A tanulók későbbi kilátásai is döntően attól függnek, hogy melyik iskolatípust végezték el. Az egyetemre és a legtöbb szakiskolába is csak gimnáziumon keresztül lehet eljutni. Amennyiben csak népiskolai végzettség alapján kerül valaki a szakiskolákba, úgy túlságosan sokáig tart a képzés. Így csak az alsóbb szakiskolák állnak

* A szerző magyarországi tartózkodása alkalmával adta át ezt a tájékoztatást a Magyar Pedagógiának.

a népiskolát végzettek rendelkezésére. Igazságtalan rendszer ez, mely nem felel meg az alapvető demokratikus követelményeknek sem.

A reformkövetelések hátterében a Finnországban végbement hatalmas gazdasági és társadalmi fejlődés áll. Amikor a mai iskolarendszer alapjait megalkották, akkor Finnország még mezőgazdasági állam volt. A lakosság a mezőgazdaságnak is egy igen egyszerű fajtáját űzte, és kevés olyan iparcikkre volt szüksége, melyet ne tudott volna maga is elkészíteni. Ehhez a gazdasági fejlettséghez nem kellett magasabb műveltség. 1860 körül azonban egyre intenzívebbé váló ipari fejlődés kezdődött, melynek eredményeképpen Finnország ipari állammá vált. 1880-ban még a lakosság 75%-át foglalkoztatta a mezőgazdaság és csak 7%-át az ipar. 1960-as adatok szerint a lakosság 35%-a dolgozik már csak a mezőgazdaságban és 32%-át az ipar foglalkoztatja. A követelmények tehát a szakiskolákban is megnövekedtek, a jobb szakemberképzés pedig magától értetődően jobb alapképzést követel. A társadalmi fejlődés eredményeképpen pedig megszűnt Finnországban a rend képviselet, 1906-ban választójogot nyertek a nők is. A fejlődés a demokrácia felé halad, s ebből a szempontból sem helyes, hogy már 11 éves korban az iskolák megoszlanak a szociális helyzet alapján. A vizsgálatok során ugyanis kiderült, hogy a népiskolába az alsóbb néposztályok gyermekei járnak, mert a lakosság szegényebb rétege nem tudja a középiskolai költségeket fedezni. Van egy pedagógiai meggondolás is a reformkövetelések hátterében, ugyanis a szétválasztás éppen akkor kezdődik, amikor a gyermekek a társadalmi élet kérdései iránt fogékonnyá kezdenek válni. A tehetség jellege viszont még nem állapítható meg ebben a korban, s a mai iskolarendszerben kevés a differenciálási lehetőség. Középfokon pedig nem történhet meg a differenciálás, ha nincs egységes alapképzés.

Mindezen meggondolások alapján a finn országgyűlés 1963-ban úgy döntött, hogy a fennálló paralel oktatási rendszer helyett egységes általános iskolát kell létrehozni. A törvényjavaslatot 3 bizottság dolgozta ki részletesebben. Az általános iskolai bizottság szakvéleménye 1965-ben, az iskolareformbizottság szakvéleménye 1966-ban készült el, a tanárképző bizottság szakvéleménye még nem is teljes, 1967-ben fog elkészülni, így itt csak a vélemény főbb gondolatait közölhetjük.

1. Az általános iskolai bizottság javaslata szerint a mostani alapiskolából (mely az 1—6. osztályig tartott), a továbbképző iskolából (7, 8 és az önkéntes 9. osztály) és a középiskolából (1—5. oszt. lányoknál 6) egységes általános iskolát kellene létrehozni, mely kötelező és ingyenes lenne és 9 évig tartana (7—16 éves korig). Az új általános iskolában szerepelnének mindazok a tárgyak, melyeket a felsorolt iskolatípusokban eddig is tanítottak, csak nem ugyanabban a terjedelemben. Az új egységes iskola lehetőséget nyújthatna a lefelé és fölfelé való bővítésre is, ugyanis a községek az általános iskolához óvodát és szakiskolákat is kapcsolhatnának. A javaslat szerint a törvény megvalósításához legkésőbb tíz éven belül hozzá kell látni, az állam mind az építési, mind a fenntartási költségekhez hozzájárul az egyes községek helyzetétől függően, 95%-ig menően.

A javaslat tartalmaz néhány kompromisszumot és ezzel nyitva hagy kérdéseket. Aligha szűnik meg például a paralel rendszer, ha az állam a magániskolákat továbbra is ugyanabban a mértékben támogatja, mint eddig. Megoldatlanul marad így a középfokú képzés is, márpedig, ha nincsenek meg a rugalmas továbbképzési lehetőségek, akkor az általános iskola csak egy alaktalan tömeg, mely gátolja a folyamatos képzésre törekvőket. Svédországban ugyanezt a hibát követték el, most igyekszenek helyrehozni. A bizottság szakvéleményében leggyengébbek az iskolarendszer igazgatására vonatkozó javaslatok. E téren nagy a káosz Finnországban, az egyes szervek és minisztériumok teljesen egymástól függetlenül tevékenykednek. Az új rendszerre való áttérés lassúsága is meggondolkodtató, mert rohanó korunkban az egyes tervek hamar elavulnak. Természetesen nem könnyű egy új iskolarendszert megtervezni, itt nem lehet kísérletekre számítani, azonkívül sok minden befolyásolja ítéletünket, elképzelések, értékfogalmak, politikai tendenciák s az úgynevezett korszellem. A lehetőséghez képest tehát szakemberek véleményére kell támaszkodnunk.

2. Az iskolareform bizottság már azt a feladatot kapta, hogy tervezze meg részletesebben az új általános iskolát. Részfeladatai a következők voltak:

a) az új általános iskola nevelési céljának meghatározása;
b) az oktatás céljának meghatározása;
c) az oktatás alakításának alapelvei;
d) javaslatok az oktatás megformálására a különböző körülmények közt dolgozó iskolák számára.

A bizottság szakvéleményében először áttekintést adott az iskolarendszert befolyásoló tényezőkről, majd meghatározta az új általános iskola célját: művelt emberek nevelését. A probléma gyökerét abban látják, hogy a mai, az egész világot átfogó kultúrközösségben hogyan alakítsák ki az individuum és a közösség kapcsolatát. Különös azonban, hogy a bizottság a cél keresése közben főleg azokra a kérésekre és követelményekre támaszkodott, melyeket a továbbképző iskolákban rendezett közvéleménykutatás alkalmából szerzett. Éppen ez mutatja azt a statikus állapotot, melyből a reform segítségével ki kellene törnünk. Az azonban, hogy a bizottság szakemberei a

fiatalok lelkivilágának és a társadalmi struktúrának megfelelően keresik az iskola bázisát, természetesen helyes.

A bizottság ezen kívül abból a felépítésből indult ki, melyet az általános iskolai bizottság javasolt. Így ők is figyelmen kívül hagyták az óvodát, nem tekintve azt az általános iskola szerves részének. Ha annak tekintették volna, akkor a tanterv és a módszerek másképp alakulhattak volna.

A tantárgyak felosztását illetően a bizottság két csoport, a kötelező és a választott szakok bevezetését javasolja. Az 1-től 4. osztályig minden kötelező lenne, az 5.-től a 9. osztályig hetente 4—9 fakultatív óra is felvehető lenne. A tárgyak 3 súlypont köré csoportosulnának, anyanyelv, matematika, idegen nyelvek. Az idegen nyelv bevezetése kötelező tantárgyként teljesen új a finn iskolában. Véleményünk szerint jobb lett volna, ha a bizottság nagyobb csoportokat javasolt volna, hogy ezeken belül szabadabban lehessen a tárgyakat mozgatni. Példaként megemlítem a következő tantárgyösszeállítást: anyanyelv, idegen nyelvek, matematika, fizika, kémia, biológia, alkotmánytan, művészettörténet, rajzgyakorlati tárgyak, torna és mozgásnevelés. Ajánlatos a periodikus tanulás, az alkotmánytan koncentrálása. A kötelező vallásoktatásról megoszlanak a vélemények. A szakvélemény legfőbb problémája egyébként a differenciálás kérdése. Ezt alsó fokon az osztály saját metodikai elhatározása alapján lehetne megoldani, melyhez aztán szükség esetén a gyengébb tanulók számára szervezett korrepetálási órákat lehetne csatolni. Egységes szinten való értékelés csak idegen nyelvekből és matematikából javasolt, különböző hosszúságú kurzusokkal. Ez az alapelv általánossá válna a felsőfokon, ahol a gyerekek szabadon is választhatnak tárgyakat. A differenciálást segítené a tanulókörök rugalmas variálása is.

Az oktatási napok száma Finnországban jelenleg a világon a legalacsonyabb (190 nap egy évben). A csupa pedagógusokból álló bizottságnak nem volt mersze hosszabbítást javasolni, de a hosszú szünidő káros következményeinek felszámolására a 3 szakaszos oktatásra való áttérést helyezte kilátásba, különösen akkor, ha az oktatási hét lerövidül 5 napra.

A szervezési kérdések közül főleg az foglalkoztatta ezt a bizottságot, hogy hogyan lehetne a magániskolákat az iskolarendszerbe besorolni, mivel Finnországban rengeteg ilyen középfokú (sekundar) magániskola van. Véleménye az iskolák közigazgatásáról nem egyezik meg az előző bizottság erre vonatkozó elképzelésével, mert a demokrácia nevében az iskolavezetőség és a szülői munkaközösség mellett még saját külön bizottságát is szeretné az iskolák élén látni. Ez egyébként is igen fontos probléma, ugyanis eddig helyi vezetési szervek egyáltalán nem voltak. A legfelsőbb szerv természetesen a Művelődésügyi Minisztérium lenne, mely mellett még egy Pedagógiai Tanács is működnék.

3. A tanárképző bizottság szakvéleménye az eddigi gyakorlattal szemben néhány radikális változtatást javasol. Elsősorban azt az éles ellentétet igyekszik megszüntetni, mely eddig az osztálytanító és a szaktanár, valamint a népiskolai tanár és a középiskolai tanár között uralkodott, ez ugyanis az iskolatípusok szétválasztásának és a fokokon nyugvó oktatásnak volt a következménye. A tanárképzést néhány intézményben óhajtják koncentrálni, melyek az egyetemekkel kapcsolatban állnak. Az osztálytanító és szaktanár kérdése tehát nem képzés, hanem szervezés dolga lesz ezentúl. A szétválasztás szükségessége a kis iskolák számának csökkenésével egyébként is fokozatosan megszűnik.

Igen nagy súlyt helyez a bizottság arra, hogy a tanárképzést a jövőben az egyes szakokra kell koncentrálni. Igaz, hogy az általános iskola sokféle képességet és szakértelmet kíván a tanártól, mégsem szükséges az egyes szakokat annyira szétforgácsolni, mint ez eddig történt. A fejlődés a nagy iskolák felé halad és a tanárok alapképzése is egészen más, mint amilyen a múlt században volt. A diákok értékelésére sikerrel lehetne alkalmazni az Egyesült Államokban már uralkodó ún. pontrendszert. Ezenkívül minden tanárjelöltnek meg volna a lehetősége arra, hogy az egyetemen tovább tanuljon. Egyelőre nem állapítható meg, hogy mennyi időt venne igénybe ez a fajta tanárképzés, mert ilyesmi eddig Finnországban még nem volt. Úgy gondoljuk, hogy legalább 3 évre, de valószínűleg 4 évre lenne szükség. Fontos feladat továbbá a pedagógiai és a szakmai képzés összekapcsolása. Ez egyúttal felveti azt a kérdést is, hogy milyen intézményekkel dolgozzon együtt a tanárképző. Legjobb megoldásnak az látszik, hogy ha a tanárképzést az egyetemi képzéssel kapcsoljuk össze, itt természetesen különböző lehetőségeket próbálhatnánk ki. Felállíthatnánk egy olyan tanárképzőt, mely laza kapcsolatban állna az egyetem egyik fakultásával, vagy létrehozhatnánk pedagógiai főiskolákat. Ez azért látszana jó megoldásnak, mert az iskola szükségletei megkövetelik az alapos pedagógiai képzést is. Köztudomású ugyanis, hogy a szakképzés és a pedagógiai képzés nem egy és ugyanaz. Az egyetemek nem szívesen alakítják gyakorlataikat és módszereiket az iskolák igényeinek megfelelően, ezért kellene a tanárképzésben is néhány szakra koncentrált oktatást létrehozni. A gyakorlati és elméleti pedagógiai képzés közt eddig dualizmus uralkodott. A középiskolai tanárképzésnél pl. a kétféle oktatás teljesen szétvált, és szerény elméleti nívót biztosított csak. Kijavítására a bizottság sok pedagógiai tárgy és társadalomtudományi diszciplína bevezetését javasolja, mivel a

nevelés is ide tartozik. A jövőben bevezetendő tanárképzésben az alapstúdiumok közösek lennének, terjedelmük a leteendő vizsgáktól és a pontszámoktól függene. Tartalmuk variálható lenne az iskolafoktól és a választott szaktól függően. A diákoknak fel kellene venniük olyan gyakorlatokat is, melyek az iskolai tevékenységgel való megismerkedést segítik elő, mint ahogy ez más egyetemeken már természetes.

A tanítási gyakorlat a tanárképzés fontos részét képezné. Nemcsak a tradicionális formák technikájának a megtanulásáról lenne itt szó, hanem az oktatási szituáció megértéséről is. Az új intézményeknek meg kell vizsgálniuk a különböző problémákat, de bármivel foglalkoznak is, a gyakorlathoz kell igazítani az elméletet, ez a tanári pálya alapvető funkciója. Mivel az iskola világával való megismerkedés elkerülhetetlenül szükséges, ezért a szeminárium-szerű oktatásról le kell mondani. Fontos viszont a technikai segédeszközök használatával való megismerkedés.

A tanításra való jogosultság elismerése úgy történhetne, hogy a pedagógiai főiskola adná a pedagógiai képesítést, a szakképzésről szóló bizonyítványt pedig az egyetem, ha a főiskolának nincs elég tanszéke az egyes szakok számára. Egyéb esetekben vizsgákkal is számot lehetne adni a szakmai tudásról.

A tanárképzés hatékonyságának emelésére folytattunk kísérleteket is, melyekben azt a kérdést szerettük volna tisztázni, hogy mi a tanár szerepe a mai viszonyok között. Köztudomású, hogy a tanár tevékenységének jelentősége megnőtt, mióta az iskola általános társadalmi intézménnyé vált. Hogy a tanárok meg tudjanak felelni a feladatnak, mely elé a mai heterogén iskola állítja őket, megkíséreljük a tanárképzést a metodika és az oktatási folyamat területén végzett kísérletekkel, és az ifjúság szellemi és fizikai fejlődésével kapcsolatba hozni. Nagyon fontos azonban a társadalmi szempont is. Világos, hogy a tanár munkája csak úgy lehet eredményes, ha az iskolai tevékenységgel és a környezettel megvan a megfelelő kapcsolata. Vizsgálatok kimutatták, hogy a tanárok sokszor azt sem tudják, hogy környezetük mit gondol róluk. A mi vizsgálatainknak az volt a célja, hogy közvetítse azokat az elképzeléseket, melyeket a finnek a tanárról maguknak megalkottak és hogy leszűrje a tanulságokat. Kísérleteink folyamán megvizsgáltuk, hogy az emberek mit várnak a tanártól mint embertől, és mint hivatást gyakorló személytől. A kérdés komplexumba itt tehát beletartozott mind a tanítás, mind pedig a magánélet. Abból indultunk ki, hogy az embereknek van valami elképzelésük a tanárról és felhasználtuk az ismert amerikai kísérletek eredményeit is. Elővizsgálataink célja egy kérdőív megalkotása volt. 50 iskolai előljárósági tag leírta a véleményét a tanár feladatairól és kötelességeiről, az eredmény az volt, hogy 259 kötelesség közül 80 társadalmi és 33 személyi kötelezettség kristályosodott ki. A kiértékelt esszék száma azonban kevés volt, így még más témákat is hozzávettünk és az elő-kérdőíveken 85 kérdést tettünk fel. Ezeket a kérdőíveket statisztikai vizsgálatokkal értékeltük s a végleges kérdőívre így 42 kérdést állítottunk össze. 1961-ben történt meg a fővizsgálat, melynek eredményét az Eliot 803-as modell szerint értékeltük. Az értékelés után bizonyos fokig világossá vált, hogy milyen elképzeléseket alkottak maguknak az emberek nálunk a tanár szerepéről. (A vizsgálatot a szerző a Magyar Pedagógia 1967. évi 1. számában részletesen ismertette.)

A finn iskola igen lassan változott, különösen az oktatási rendszert illetően. Most azonban végre egy nagy átalakulás előtt állunk, melyet részben az iskolák követelése, részben a társadalom fejlődése indokolt. A három szakvélemény tartalmazta azokat a főbb gondolatokat, melyek szerint a reformot valószínűleg megvalósítjuk.

KYÖSTIÖ, O. K.

OROSZ NYELV- ÉS IRODALOMTANÁROK NEMZETKÖZI SZÖVETSÉGE

Előzmények

Az utóbbi évek során az orosz szakos tanárok nemzetközi konferenciáin (különösen a Csehszlovákiában, NDK-ban és Ausztriában lefolyt metodikai tudományos konferenciákon) egyre határozottabban jelentkezett az az igény, hogy az orosz szakos tanárok nemzetközi tapasztalatcseréjét szervezett formában egy nemzetközi szövetség útján kellene biztosítani.

A kezdeményezést leghatározottabban a nyugat-német ANATOLE ALITAN, a heidelbergi egyetem tolmácsintézetének tanára vette kézbe, aki hazájában megalakította az orosz tanárok országos egyesületét (Bundesverband der Lehrkräfte der russischen Sprache an Gymnasien und Hochschulen e. V.), és mint ennek az elnöke, 1966. november 16-ra tanácskozásra hívta egybe a Frankfurt melletti Falkensteinbe az orosz nyelvoktatás néhány nemzetközileg ismert szakemberét a szövetség megalakításának előkészítésére. ALITAN különböző nemzetközi tanáregyesületek alapszabályainak tanulmányozása alapján egy alapszabály-tervezetet dolgozott ki és azt Falkensteinben megvitatta a külföldi szakemberekkel (köztük voltak SCHMID, Ausztria; PAULIAT, Franciaország; JAMES, Anglia; MENAC, Jugo-

szlávia stb.). A Falkensteinben létrejött platform alapján június 17-re Párizsba alakuló közgyűlésre hívták egybe azokat a külföldi russzistákat, akikkel a szervezők kapcsolatban álltak. Az nyilvánvaló volt, hogy a Szovjetunió nélkül orosz szakos tanári szövetségnek nincsen értelme, de problémát okozott a megfelelő szovjet partner megtalálása. Mivel ez idő tájt alakult meg a Szovjetunióban a külföldi orosz nyelvoktatás segítésére az „Orosz Nyelvoktatás Tudományos Metodikai Központja" a moszkvai Lomonoszov egyetem keretében, ezért ez az intézmény látszott a legalkalmasabbnak a nemzetközi szervezetben való részvételre. Az intézmény igazgatója V. G. Kosztomarov fel is karolta a nemzetközi szövetség ügyét és legmagasabb szinten biztosította szovjet szervek támogatását. A szovjet szervek ezután felkérték a népi demokratikus országokat, köztük hazánkat is az ügy támogatására és delegáció kiküldésére a párizsi alakuló közgyűlésre. Ugyanakkor a párizsi rendezőséget Kosztomarov elvtársék kérték a konferencia elhalasztására a nyár végére, az ügy jobb előkészítése érdekében.

Miután ehhez a nyugati szervezők hozzájárultak, a szovjet elvtársak vették kézbe a szövetség előkészítését és *Kezdeményező Csoportot* hívtak egybe Prágába, július 12—14-re. Erre meghívták a nyugatiak néhány képviselőjét (Alitan, Schmid, James, Pauliat), a szocialista országok közül pedig az NDK-t és néhány szláv ország képviselőjét (Csehszlovákia, Lengyelország, Bulgária, Jugoszlávia). A Kezdeményező Csoport a csehszlovák Malíř elnökletével kidolgozta a szövetség alapdokumentumainak tervezetét (szervezeti szabályzatát, javaslatokat a szövetség munkájára vonatkozóan stb.) és szeptember 7-re Párizsba összehívta az alakuló közgyűlést. A meghívót elküldték minden elérhető külföldi érdeklődő címére, köztük az új afrikai országok nyelvoktatási intézményeinek címére is, így a legszélesebb nemzetközi részvételt kívánták biztosítani. Az alapdokumentumok kidolgozásában döntő szerepe volt a szovjet Mozsajevnek, aki mint nemzetközi jogi szakember, igen jól ismeri a nemzetközi egyesületek ügyeit, és fontos részt vállalt a szovjet delegáció munkájában. Prágában a Kezdeményező Csoport keretében Mozsajev és Alitan egyeztették kidolgozott terveiket, és megegyezés jött létre olyan alapdokumentumokra vonatkozóan, amelyeket mind a szocialista, mind a nyugati országok jelenlevő képviselői elfogadtak és aláírtak. Ez igen jelentős sikernek volt elkönyvehető, mert így biztosítottnak látszott a szocialista országok döntő szerepe a megalakuló Szövetségben. E dokumentumokat Malíř megküldte hozzánk is, úgy hogy a közben kijelölt magyar delegáció (Hegedüs Gyula MM. főosztályvezető h., Suara Róbert tanszékvezető docens, Földesi Ferenc gimn. tanár és e sorok írója) megfelelő módon tájékoztatást nyert.

Komoly problémát jelentett a konferencia színhelyének megválasztása (Párizs) abból a szempontból, hogy az NDK képviselőinek beutazása nem volt biztosítható. Már pedig számunkra politikai kérdés volt, hogy az NDK — ahol tudvalevőleg az orosz nyelvoktatás sokkal nagyobb szerepet játszik, mint az NSZK-ban — az alakuló nemzetközi szervezetbe legalább olyan szerephez jusson, mint az NSZK. A Kezdeményező Csoport Prágából közvetlenül a francia külügyminiszterhez fordult levélben, és kérte az NDK képviselői számára a beutazási vízum kiadását. A minisztérium udvarias válasza azt közölte, hogy a vízumot a megfelelő módon és úton kell kérni az NDK képviselői számára, egy Nyugat-Berlinben működő szerv útján. Mivel az NDK hatóságai viszont ezt a szervet nem ismerik el, ezért kilátástalannak látszott az NDK részvétele a konferencián. Felmerült ekkor a konferencia helyének Szófiába való áthelyezése is, de a nyugati partnereknél való érdeklődés azt mutatta, hogy ők ide nem jöttek volna el. Ezért Párizs mellett kellett maradnunk és az NDK külügyminisztériuma által javasolt elfogadható variánsok közül az látszott a legjárhatóbb útnak, hogy az NDK-t távollétében beválasztatjuk a Szövetség vezetőségébe és alapító tagságát elismerjük. Igen jó tájékoztatásul szolgált számunkra, hogy a Budapesten augusztus 23—25-én megrendezett orosz nyelvoktatási konferencián résztvettek a Kezdeményező Csoport legposszibilisebb tagjai (Malíř és Kosztomarov), így közvetlen forrásból informáltak bennünket a Szövetség előkészítési munkáiról és összes problémáiról. A Molnár miniszterhelyettes elvtársnál lefolyt beszélgetés során szóbakerültek mindazok a kérdések, amelyek körül a párizsi konferencián vita volt várható (a Szövetség székhelye, az NDK részvétele, ki lehet tagja a Szövetségnek? stb.). Felmerült annak a lehetősége is, hogy ha a székhelyre vonatkozó szovjet javaslat (1. Moszkva. 2. Prága, 3. Varsó) nem volna keresztülvihető, Budapest is javaslatba hozható. Ezt a lehetőséget aztán magyar illetékes szervek megtárgyalták, és mivel közben delegációnk elutazott Párizsba, hozzájárulásukat a magyar nagykövetség útján Párizsba érkezésünk napján közölték velünk.

A konferencia színhelye

A Szövetséget megalakító konferencia színhelye Párizsban az Egyetemi Szlavisztikai Intézet volt (Institut d'Études slaves, 9 Rue Michelet), ahol a franciák helyiséget és adminisztratív segéderőket (gépíró, sokszorosító) biztosítottak a konferencia számára. A nagy nemzetközi tekintélyű intézet vezetője, R. Portal professzor 5-én házigazdaként üdvö-

zölte az érkező delegátusokat, majd 8-án a konferencia befejeztével fogadást adott tiszteletünkre. Egyébként a francia hivatalos szervek más támogatást nem adtak a konferenciának. P. Pauliat kollégánk, aki francia részről az előzetes szervezéssel foglalkozott, a francia Művelődésügyi Minisztériumban elutasításra talált, amikor támogatást kért a konferencia megszervezéséhez. Ennek indoklása a speciális franciaországi körülményekben rejlik. (Két orosz szakos tanáregyesület működik jelenleg Franciaországban, és ezek vezetői kijelentették, hogy nem kívánnak résztvenni a létesülő nemzetközi asszociációban). Pauliat tehát úgyszólván magánemberként viselte a szervezés terhét és működése napokig abból állt, hogy igyekezett fogadni és szállására vinni a 17 országból érkező 44 delegátust. (Legutoljára a románok érkeztek meg, már a konferencia befejezése után.)

A konferencia párizsi színhelyének tehát inkább csak szimbolikus jelentősége volt: hangsúyozta a szervezet nemzetközi jellegét, s a szlavisztika egyik rangos intézménye láthatta el a házigazda szerepét.

A Kezdeményező Csoport ülése

Az előzetes tervek szerint a Kezdeményező Csoportnak 5-én du. kellett volna összeülnie megbeszélésre, de a bizottságban vezető szerepet játszó cseh elvtársak technikai nehézségek miatt nem érkeztek meg, ezért a KCs ülése 6-án reggel 9 órára halasztódott el. Így 5-én estig a delegátusok közt csak ismerkedő és tapogatózó jellegű beszélgetések folytak, főként az Hôtel de l'Académie-ban, ahol a legtöbb küldöttség szálláshelye volt, köztük a miénk is. A szocialista országok egyes képviselői — a cseh elvtársak késő esti megérkezése után — éjszakába nyúló megbeszélésen vitatták meg a konkrét szovjet javaslatokat, amelyeket Mozsajev elvtárs ismertetett, és megbeszélték a konferencián követendő taktikát.

A KCs 6-i ülésén először az elnöklő Malík javaslatára kooptálták a bizottságba az USA és Magyarország jelenlevő küldöttségeit, a továbbiakban tehát mi hivatalosan is résztvettünk a KCs munkájában. Majd kidolgozták a konferencia napirendjére és ügymenetére vonatkozó javaslatokat. (Itt jelentős eredménynek számított, hogy minden delegátus szavazati jogot kapott, tehát a szoc. országok aránylag népesebb küldöttségei biztosították a többséget.) Majd megfogalmazták a Szervezeti Szabályzat szövegét és a Szövetség munkájára vonatkozó javaslatokat. Hosszas vita után, amelyben különösen a nyugati delegátusok különféle ellenjavaslatai okoztak gondot, lényegében kisebb módosításokkal sikerült elfogadtatni a szovjet javaslatokat.

Különösen nehézkes volt Nagy-Britannia szereplése. Itt az aránylag régóta működő orosz szakos tanáregyesület (Association of Teachers of Russian) vezetői (James, Davidson) olyan kívánságokkal léptek elő, amelyek nem egyszer az egész Szövetség ügyét veszélybe hozták. Emellett azt is kijelentették, hogy még az alakuló konferencia megkezdése előtt elutaznak. A szünetekben lebonyolított sok türelmes beszélgetés során sikerült mégis elérni, hogy beléptek a megalakuló szövetségbe, és az alapdokumentumokat elfogadták.

Nagyon korrektnek mutatkozott viszont az előzetes aggályok ellenére az NSZK (Alitan) és az USA (Weil) képviselőjének szereplése az egész konferencia során. Szemmelláthatóan szívügyüknek tekintették a Szövetség létrehozását, ezért keresték minden probléma megoldását. Bár saját álláspontjukat nagyon őszintén kifejtették és elmondták aggályaikat, pl. a Szövetség moszkvai székhelyével kapcsolatban, de megtalálták mindig a megegyezés útját és minden szovjet javaslatot — bizonyos kompromisszumok után — elfogadtak. Ehhez természetesen az is hozzájárult, hogy Mozsajev elvtárs, aki elsősorban a szovjet küldöttség szóvivője volt, igen rugalmasan tárgyalt, nemzetközi ügyekben nagyon tájékozottnak bizonyult, és érvelését a nyugati országok képviselői is elfogadhatták.

Adatok az alakuló közgyűlésről

A KCs előkészítő munkája alapján szeptember 7-én és 8-án folyt le a közgyűlés, amely megalapította „Az orosz nyelv- és irodalomtanárok nemzetközi szövetségét" (az orosz elnevezés rövidítésével MAPRJAL). A közgyűlés a munka elvégzésére különböző bizottságokat alapított (mandátumvizsgáló, szerkesztőbizottság), engem a szerkesztőbizottságba választottak be, amelynek feladata a dokumentumok végleges megszövegezése és sokszorosítása volt.

A Mandátumvizsgáló Bizottság jelentése szerint 17 ország 44 delegátusa jelent meg a közgyűlésen, ezenkívül levélben vagy táviratban jelentették belépési szándékukat több ország különböző okok miatt távolmaradt delegátusai (pl. Olaszország, NDK, India stb.), így az alapító országok száma összesen 25 lett. A megjelent delegációk a következők voltak (zárójelben a delegátusok száma) az orosz abc betűrendjében:

Ausztrália (1), Ausztria (1), Belgium (4), Bulgária (3), Nagy-Britannia (2), Magyarország (4), Dánia (1), Lengyelország (1), Románia (2), Szovjetunió (5), USA (1), Finnország (2), Franciaország (10), NSZK (2), Csehszlovákia (4), Svájc (1), Jugoszlávia (1).

Az alakuló közgyűlés elnöksége a következőkből állt:

Menac (Jugoszlávia), Malíř (Csehszlovákia), Vinogradov (SZU), Alitan (NSZK), Laffitte (Franciaország).

Az elnöki tisztet Malíř, majd a választások lebonyolítása után Vinogradov látta el.

Vinogradov akadémikus, a legnagyobb élő szovjet nyelvész, akit a közgyűlés a Szövetség elnökének választott meg, előadást tartott az orosz nyelv világjelentőségéről.

Az alakuló közgyűlés a következő vezetőséget választotta meg: *Elnök:* Vinogradov (SZU); *Alelnökök:* Bulgária, Nagy-Britannia, NSZK, NDK, Franciaország, Csehszlovákia 1—1 képviselője.

Főtitkár: Kosztomarov (SZU)

Pénztáros: Karolak (Lengyelország)

E szűkebb vezetőségen kívül „*Végrehajtó Tanácsot*" (Iszpolszovjet) is választott a közgyűlés, amelybe minden ország egy-egy tagot delegált. (A magyar delegáció erre a tisztségre Suara Róbertet jelölte.)

A Szövetség székhelye az első három évben *Moszkva* lesz, azután az újonnan választandó főtitkár országa szerint a székhely áthelyeződik a mindenkori főtitkár országába, de egy állandó dokumentációs központ marad Moszkvában.

A közgyűlés a következő alapdokumentumokat vitatta meg és fogadta el:

1. A Szövetség „*Szervezeti szabályzatát*" amely 7 cikkelyből áll: I. A Szövetség jogi helyzete és a titkárság székhelye. II. A Szövetség célja és feladatai. III. A tagság. IV. A Szövetség szervei (Közgyűlés, Végrehajtó Tanács, Titkárság). V. A tisztségviselő személyek (elnök, hat alelnök, főtitkár, pénztáros). VI. Pénzügyek. VII. A szervezeti szabályzat megváltoztatása.

2. *Javaslatok a Szövetség tevékenységének alapvető irányaira a következő három évben.*

3. *Felhívás a világ orosz nyelv- és irodalomtanáraihoz.*

Kimondotta az alakuló közgyűlés, hogy a Szövetség kéri felvételét az UNESCO c. kategóriájú nemzetközi egyesületei csoportjába. Ennek különösen nagy jelentősége volt a nyugati országok számára, mert a moszkvai székhely a Szövetség jellegét illetően félreértésre adhat okot. Az UNESCO-jelleg kimondásával sikerült elérni, hogy a nyugati országok képviselői is megszavazták az első időszakra a Szövetség moszkvai székhelyét.

Az alapdokumentumok eredeti orosz szövegét közöltük módszertani folyóiratunkban. (Az idegen nyelvek tanítása 1967/6. szám).

A magyar delegáció tagjai azzal tértek vissza a párizsi konferenciáról, hogy az orosz nyelvoktatás történetében jelentős eseménynek lehettek közreműködői.

Kosaras István

MŰVELŐDÉSGAZDASÁGTAN A SZOVJETUNIÓBAN

A Szovjetunióban 1966. december 4—17. közt lefolyttanulmányutam tapasztalatai

A szovjet—magyar kulturális munkaterv 24/1. pontja alapján az oktatásgazdaságtani kutatások irányát és ezzel kapcsolatosan a költségvetési hatáskör egyes kérdéseit tanulmányoztam. Konzultáltam az SzKP Központi Bizottságának és a Szovjetunió Minisztertanácsának az általánosan képző középiskolák munkája további javításával kapcsolatos november 19-i határozatának értelmezéséről és a tervekről.

Látogatást tettem Ivanov elvtársnál, a szervezési főosztály helyettes vezetőjénél, Gulmanov elvtársnál a gazdasági főosztály vezetőjénél, Sámin elvtársnál, a moszkvai Lenin Pedagógiai Főiskolán a közoktatás gazdaságossági problémáit kutató laboratórium vezetőjénél, Dubnovszky elvtársnál, a leningrádi oktatási osztály vezetőjénél, a leningrádi Herzen pedagógiai főiskola rektoránál és Golant professzornál, valamint a 444-es moszkvai középiskolában.

1. *Az oktatás gazdaságosságával foglalkozó kutatás szervezete, irányai, eredményei*

a) 1964. október 17 tekinthető határkőnek a problémakutatás szervezeti kialakulásában. Az Állami Tervhivatal, a Központi Statisztikai Hivatal, a tudományos munkát koordináló állami bizottság, a felső- és középfokú szakoktatási minisztérium, az OSzFSzK Közoktatási Minisztériuma, a Neveléstudományi Akadémia képviselői megvitatták a tudományos kutatás alapvető irányát, módszertanát és a leginkább figyelmet érdemlő témák jegyzékét. A tudományos konferencia határozatot hozott az oktatás gazdaságossági problémáit koordináló 4 szekcióban működő (1. a közoktatás és a munkaerő reprodukálása, 2. az oktatás gazdaságossága, 3. a közoktatás tervezése, 4. más országok oktatásgazdaságtana) tudományos tanács létrehozására. A dokumentumokból és a kapott tájékoztatókból jól kivehető, hogy a kutatás valóságos szervezési központja és mozgatója a moszkvai Lenin Pedagógiai Főiskola közoktatás gazdaságosságát kutató laboratóriuma, amelynek vezetője Sámin professzor.

Érdekes a laboratórium szervezeti elhelyezése. A moszkvai Lenin Pedagógiai Főiskola keretei között működik. A beszélgetésekből úgy tűnik, hogy a főiskola kereteit inkább praktikus szervezeti megoldásból választották. Ebből eredően jól kitapintható, hogy hármas

célt követtek a szervezeti elrendezésnél: meglegyenek az elmélyült kutatás feltételei, előkészítsék az oktatásgazdaságtan főiskolai oktatását s ugyanakkor érzékenyen reagáljanak a közoktatás problémáira, segítsék a gyakorlati megoldást.

Több ízben említést tettek a köztársasági és megyei filiálekről, amelyeket a moszkvai kutató laboratóriumból instruálnak és gyakran személyesen is ellenőriznek. Ebből arra lehet következtetni, hogy a szovjetek közoktatási szervei számára dolgoznak ki tervfeladatokat. A filiálek szerepéről, működéséről közvetlen tapasztalatot nem szereztem, ezért célszerűnek tartanám, ha valaki megnézné.

A kutatás szervezése mellett a tudományos propaganda, illetőleg az oktatásgazdaságtan oktatása is előtérbe került. A felső és középfokú szakoktatási intézményekben szabadon választható szakelőadásokat, speciális kollégiumokat ajánlottak.

A konferencia 1965 decemberében ismét ülésezett és lényegében folytatta az előző időszakban megkezdett munkáját a kutatási tevékenység koordinálása és a módszerek feltárása tekintetében. Egy vonatkozásban továbblépett: a tízosztályos kötelező középiskolai oktatásra áttérés feltételeinek vizsgálatát és segítését is célul tűzte ki. A kutatások vagy talán inkább a tervezések központi témája lett az 1966. november 19-i határozat előkészítése.

Tudományszervezési szempontból két dolog figyelemre méltó:

> A kutatás segítését és koordinálását vezető állami szervek (Állami Tervhivatal, Központi Statisztikai Hivatal, oktatással foglalkozó minisztériumok), tudományos intézetek (Neveléstudományi Akadémia, tanárképző főiskolák) egyaránt feladatuknak tekintik. Nagyon céltudatosan veszik számba a kutató káderekt, kutatási lehetőségeket, mozgósítják, serkentik őket és munkájukat időközönként összegezik is.
>
> Az állami szervek igénylik, hogy a kutatók közvetlenül segítsék a nagy átfogó közoktatáspolitikai célok megtervezését, megvalósítását, illetőleg a kutatók „elébe mennek" a problémáknak és témáik egy része közoktatáspolitikai feladatokat előkészítő, megtervező jellegű.

b) A kutatás koordináló tudományos tanács szekciói jelzik a kutatási irányokat és területeket. Az első problémakör a gazdasági élet és a közoktatás történeti összefüggéseit vizsgálja a Szovjetunióban a cári Oroszország helyzetéből kiindulóan napjainkig. Bár a témák nagy része történeti jellegű, a problémakör mégis a jövőbe tekintő, mert történeti igazolást keres a jövőbeli feladatok megtervezéséhez, azoknak a gazdasági feltételeknek megteremtéséhez, amelyek a felnövekvő nemzedék képzésének, nevelésének magas színvonalát biztosítják a kommunizmus építésének időszakában.

A második problémakör a közoktatás mint a munkaerő újratermelésének formája problémakörrel foglalkozik. Ilyen témákkal találkozunk:

A szakkáderek képzésének szerepe a társadalmi termelés rendszerében.

A dolgozó lakosság megoszlása a népgazdaság ágai és a végzettség színvonala szerint.

A közoktatás szerepe a munkásság, a kolhozparasztság minőségi összetételének változásában iparágak szerint a kommunizmus építésének egyes szakaszaiban.

A harmadik problémakörben a közoktatás gazdasági hatásfokát vizsgálják. Témái:

Az oktatás tartalmának a változása az ország gazdasági és tudományos-technikai fejlődésével összefüggésben.

A hatásfok vizsgálatának módszertana az oktatás ágai és formái szerint.

Az oktatás gazdasági hatásfokát jelző mutatók rendszere.

A közoktatás szerepe a tudományos-technikai haladás tempójának meggyorsításában.

A közoktatás alapvető ágai és formái, és a tantervi követelmények terjedelme a szakmunkások és a szakemberek képzése szempontjából.

Az oktatás tartalmának a változása az ország gazdasági és tudományos-technikai fejlődésével kapcsolatban.

A káderek jelenlegi önképzési rendszerének gazdasági jelentősége.

Az oktatás hatásfokának összehasonlító elemzése a nappali és esti középiskolákban, a bentlakásos iskolákban.

Az oktatás legújabb technikai eszközei felhasználásának gazdasági kérdései a középiskolákban és a felsőoktatási intézményekben.

Az ifjúság helyes szakmai irányításának útjai és módszerei.

A pedagógusok fizetési rendszerének töké-letesítése.

A negyedik problémakörben a közoktatástervezésével foglalkoznak. Témái:

A szakmunkás- és szakemberszükséglet megállapításának tudományos módszerei.

A közoktatás távlati tervezési módszereinek tökéletesítése, figyelembe véve a munka jellegének a technikai fejlődés következtében beálló változását.

A közoktatási terv az állami terv általános keretében és kapcsolata az ágazatokkal.

Az oktatási rendszer gazdaság-matematikai modellje.

A tanintézetek hálózatának ésszerű elhelyezése városon és falun. A tanintézetek optimális méretei.

Az optimális tanulói kontingens meghatározásának módszertana.
A kiadások tervezése az oktatás ágai és formái szerint.
A szakkáderek elosztásának és felhasználásának tervezése a népgazdaság legfontosabb ágaiban és gazdasági tájegységek szerint.
Az oktatói káderszükséglet kiszámításának módszerei.
A közoktatás pénzügyi ellátásának forrásai és rendje.
A közoktatást irányító szervezet ésszerű felépítésének gazdasági számvetése.

És végül nagy számban vannak olyan témák, amelyek a külföldi országok oktatásgazdaságtanával, a szocialista tábor országaiban levő oktatási rendszer tökéletesítésével, a burzsoá elméletek kritikájával és a közoktatás jelentőségével foglalkoznak a fejlődő országok gazdasági haladása szempontjából. Ebben a témakörben igen figyelemre méltó a szakkáderképzés gazdasági hatásfokának összevetése a vezető kapitalista államokban.

2. *A költségvetési hatáskör egyes kérdései*

A kormányzat az oktatás pénzügyi feltételeit a szovjeteken keresztül biztosítja. Az intézmények működési és fejlesztési költségei a járási, illetőleg a megyei szintű szervek költségvetésében szerepelnek, csak tendenciában érvényesül a központi irányítás. A nemzeti jövedelemből való részesedés után a köztársaságok művelődési kormányzata a pénzügyi szervekkel együtt mutatók (tanulócsoport stb.) alapján „bontja le" a költségvetést. Az alsóbb szervek költségvetése mutatók, normák alapján „áll össze". A normák csak tájékoztató jellegűek, aminek területenkinti szabályozó jellegét alapvetően az objektív körülmények (például az egyes köztársaságok, autonom területek között jelentkező fűtőanyag, villamosenergia, egyes élelmiszerek lényeges árkülönbözete) befolyásolják s kevésbé a helyi elhatározások. A bérpolitika, a fizetési rendszer, a béralap központilag meghatározott. Sem a köztársaságok, sem a helyi szovjetek a pedagógusok fizetési rendszerét nem változtathatják meg. A fizetések költségvetési fedezetének biztosításánál előforduló problémák gyors megoldására a Művelődésügyi Minisztériumban tartalékot képeznek.

Két vonatkozásban centrális az oktatási kormányzat hatásköre: a költségvetési keretek lebontásakor a Pénzügyminisztériummal való hatáskörmegosztásban és a pedagógusok fizetési rendszerének érvényesítésében.

A beszélgetéseknél felmerült, hogy az oktatás szempontjából jó-e, elég hatékony-e a decentralizált pénzügyi hatáskör? Arra hajlottak, különösen Sámin elvtárs, hogy egyes kérdésekben (pl. a fejlesztés egyöntetűsége, a „szintrehozás" miatt) a nagyobb centralizáltság jobb lenne.

3. *Az általánosan képző középiskolák munkájának javításáról*

Az SzKP Központi Bizottsága és a minisztertanács a fenti tárgyban határozatot hozott, amit a Pravda november 19-i számában tett közzé. A határozat, amely tulajdonképpen kisebb méretű „reform," észrevehetően a végrehajtás izgalmában tartja a tanügyi apparátust és a pedagógusokat.

Milyen összetevői vannak?

Nem helyes, ha a határozat tárgyát a 10 osztályos kötelező oktatással azonosítjuk, mert az csak az egyik eleme. Minden nyolc osztályt végzett tanulónak tovább kell tanulnia. Három lehetőség közül választhat: az első és a leginkább kívánatos, hogy a középiskolába járók száma emelkedjék, a második lehetőség a technikum s a harmadik a szakmunkástanuló iskola, amely után dolgoznak és esti középiskolában tanulnak. A kötelező középiskolai oktatás megvalósításának tehát három útja van.

Az intézkedés második eleme a középfokú oktatás belső arányainak megváltoztatása. Már ma is a nyolc osztály után továbbtanulók közt vitathatatlanul jelentős túlsúlyban vannak az általánosan képző középiskolába felvettek. Az arányuk kb. 60%. A kötelező középiskolai oktatás megvalósítása során a tízosztályos középiskolai arány túlsúlyának növelését tervezik. A következő tanévre már 67%-ra gondolnak, ugyanakkor a szakmunkásképzés kb. 15%-kal szinten marad, s kb. 15%-ra csökken a középfokú technikum nappali tagozatába lépők száma, mert kiépülőben van a 10 osztályos középiskolára épített felsőfokú technikum. A középfokú technikumok korlátozása erre vezethető vissza. A fennmaradó rész valószínűleg a munka mellett esti iskolákban továbbtanulókra esik.

A határozat a szakmunkástanuló iskolákat „aláépítéssel" emeli.

Vannak, illetőleg lesznek 10 osztályra épített szakmunkás iskolák — vagy az időtartamuk miatt talán inkább tanfolyamok, — amelyekben a szakma bonyolultságától függően néhány hónaptól egy évig terjedő idő alatt képezik az utánpótlást.

A „reform" tanterv-revízió is. Azt a célt tűzték ki, hogy összhangba hozzák az általános és politechnikai képzés tartalmát. Arra az elhatározásra jutottak, hogy nem általában, mindenütt és kötelezően „szakmásítanak" a 10 osztályos iskolákban, az iskolák nagy többségének politechnikai munkaiskolának kell lenni. A természettudományos tárgyakban és a matematikában érvényesítik a politechnikai ismereteket. A nevelők e tárgyakban tárják fel azt, hogy a természeti törvényeket megismerve

hogyan hasznosíthatják azt a termelésben. Elengedhetetlennek tartják a laboratóriumban és a tanműhelyben folyó munkát. A közoktatási szervek harcolnak az iskola „visszaelméletiesedése" ellen, helytelenítik a műhelyek felszámolását. *Az iskolák egy tekintélyes részében, ahol a kedvező feltételek megvannak: van korszerű berendezés, „jól választott" szakma, hozzáértő oktató, a szakmai oktatás fakultatíve folyhat.* A tantervek túlnyomó többségét korszerűsítik. A kötelező órák számát magasnak tartják és csökkentik. Az oktatási folyamat két oldaláról közelítve csökkentik a tanterv centrális előírások miatti „merevségét". A tanulók igényeinek megfelelően bizonyos mértékű fakultatív oktatásokat engednek, továbbá a pedagógusok nagyobb teret kapnak a tantervi keretek kitöltésében, illetőleg a módszerek alkalmazásában. A korszerű oktatási eszközök intézményes és gyors ütemű elterjesztése is sürgeti a nagyobb módszertani „szabadságot". Az új tanterveket a pedagógusok módszertani felkészítése után vezetik be.

Az állami, a párt- és egyéb társadalmi szervek politikai feladata a reform társadalmi bázisának további erősítése. Felhívják az ipari, mezőgazdasági és egyéb vállalatokat, kutatóintézeteket, hogy segítsék az iskolák anyagi bázisainak megszilárdítását, adjanak át az iskoláknak felszerelést, anyagot, segítsenek az iskolák építésében, felújításában és a tanulók nevelésében.

A határozat előkészítése során az oktatásgazdasági kérdések nagy hangsúllyal merültek fel. Az oktatáspolitikai döntéseket a pénzügyi realitások mérlegelésével kapcsolták össze. Arra azonban nem tudok választ adni, hogy minden esetben az oktatási és a pénzügyi kérdésekről korrelációban döntöttek-e. Az bizonyos, hogy az elhatározásokban a gazdaságosabb megoldások szerepelnek. Arra a kérdésre, hogy miért az általánosan képző középiskolát fejlesztik, Sámin elvtárs nagyon határozottan azt felelte: mert ez a gazdaságosabb és korszerűbb.

Arató Ferenc

NAGY SÁNDOR: DIDAKTIKA

Budapest, Tankönyvkiadó, 1967. 240 l.

Nagy Sándor ez évben megjelent *Didaktika* című könyvében arra vállalkozott, hogy rendszerbe foglalja és értékelően fejtse ki „azt a világméretű erjedést", mely az elmúlt esztendőkben — az iskolai tanítás terén — végbement.

Munkájában nagy hangsúllyal kerül előtérbe a pedagógiai munka hatékonyságának a fokozása: ennek érdekében a kapcsolat keresése a pedagógia társtudományaival; az új módszerek és eszközök, szervezeti formák ismertetése, ezeknek az iskolai tanításba való szerves beillesztése.

A könyv egyetemi tankönyvnek is készült annak az egyszerű felismerésnek alapján, hogy „. . . nem vállalkozni e nagy és ma is folyamatban levő átalakulás valaminő regisztrálására, egy könyvben történő áttekintésére, — azt jelentené, hogy kellő időben nem ‚teszszük át' e nagy átalakulás jövőbe mutató anyagát és tendenciáit a pedagógusképzés és pedagógus-továbbképzés mindnyájunk számára oly lényeges területére . . ." (5. l.)

Ezt a tényt azért kell különösen is kiemelni, mert a szerző eddigi munkássága is nagy hatással volt iskolai pedagógiánkra: a módszertanok, sőt sok esetben a tanítást szabályozó dokumentumok is az ő didaktikájára alapozottan készültek. Nincs kétség abban, hogy könyvében kifejtett álláspontja lényegesen gyorsítja majd a korszerű pedagógiai szemlélet és igények általánossá válását, ugyanakkor természetesen a pedagógusképzésben is megvalósulnak a feltételek arra, hogy az egyetemekről és főiskolákról kikerülő fiatal pedagógusok új szellemet vigyenek be az iskolákba, ismerjék a fejlődés várható következményeit, megértően fogadják a jövőben bekövetkező változásokat, ezekre másokat is fogékonyakká tegyenek.

A könyv az *Előszón* kívül 6 nagy fejezetre tagolódik. Ismertetésünkben fejezetenként kíséreljük meg bemutatni tartalmát és szerzője lényeges megállapításait.

I. A didaktika fogalma, tárgya, kapcsolata más tudományokkal. Ebben a fejezetben különös jelentősége van annak az egyértelmű megállapításnak, hogy a didaktika nem elkülönült, önálló tudomány, de nem is kisegítő tudomány, hanem *szerves része az általános pedagógiának.* Tárgya a nevelés nélkülözhetetlen részfolyamatának, az oktatás. Alapvető feladata a sikeres oktatás törvényszerűségeinek feltárása. Meggyőzően bizonyítja továbbá a szerző *a didaktika kapcsolatát más tudományokkal*, főleg a filozófiával, a pszichológiával, a szociológiával, a kibernetikával.

II. Az oktatás fogalma. Az oktatás fogalma egyaránt magában foglalja a *tanítást* és a *tanulást* mint egymással kölcsönhatásban lezajló aktív tevékenységeket. Már itt megfogalmazza a szerző a *nevelő jellegű oktatás* szükségességét, azt a kívánságot, „hogy az *elsajátítás* . . . az ismeretek megértésén, tudomásulvételén túl *az alkalmazni tudást* is jelentse, *a műveletek megtanulását*, melyek lehetővé teszik,

hogy dolgozni, cselekedni tudjon az ember a tudás segítségével . . .” (32. l.) A tanítás „a komplex művelődési folyamat egészének meghatározott módon való (direkt és indirekt) irányítása” (27. l.).

III. Az oktatás és a képzés tartalma. A szerző az oktatás tartalmán *a korszerű műveltségnek azt a törzsanyagát érti, amely szükséges ahhoz, hogy a gyermeki és az ifjúi személyiségnek a nevelési célban megjelölt műveltségi szintjét elérjük*” (37. l.). Az alfejezetekben a szerző az ismeretet mint didaktikai kategóriát, a jártasság és a készség jelentését, a tantervek lehetséges változatait, a tananyagnak a társadalmi fejlődéstől való függését, a tantervek periodikus újrakészítésének szempontjait, a tananyag elrendezését és a tanterv szerkezeti felépítését ismerteti. Ebből a fejezetből emeljük ki az új tantervi koncepció megalkotása után *a kísérleti iskolák hálózatának* és *a pedagógiai kutatásoknak* tulajdonított jelentőséget.

IV. Az oktatás folyamata. Már az elmondottakból is érthető, hogy a szerző megkívánja a tervezésnél a tanulás törvényei, a tanulók (az osztály összetétele, fejlettségi szintje, előzetes ismeretei, tapasztalatai, dinamikája), a tananyag és a pedagógiai lehetőségek minél nagyobb mértékben történő figyelembevételét. Kiemelt helyet kap a fejezeten belül a programozott oktatás, mégpedig olyan szélesebb értelmezésben, hogy az oktatási folyamat tervezése „egyre inkább *közeledni fog* . . . egy (olyan) *programozáshoz*, melyre az a jellemző, hogy nem csupán a tananyag valamely részét bontja szekvenciákra, hanem a nevelő és a tanulók együttes tevékenységének egymás után szükségszerűen következő fázisait, szakaszait is megjelöli . . .” (87. l.). A megismerés útját vázoló alfejezetben *a tanulói aktivitás és annak irányítása* ugyancsak a programozott oktatás újonnan feltárt eredményei alapján kerül a középpontba. A legújabb irodalom alapján elemzi a szerző az oktatási folyamat ismeretelméleti alapjait, majd igen alaposan foglalkozik az oktatási folyamat szerkezetével, az oktatási folyamat és a munkaoktatás kapcsolatával.

V. Az oktatás szervezeti kérdései. Ez a fejezet a tanítási óra és az órán kívüli foglalkozások lehetséges változatainak elemző vizsgálatát tartalmazza, azzal a következtetéssel, *„hogy az óra jellegét, típusát meghatározó alapvető tényező az oktatási folyamat tartalmi menetében egy-egy ádott ponton szükségessé váló didaktikai feladat . . .”* (158. l.). Az új megoldást kívánó feladatok közül említésre kerülnek *a programozott órák, a laboratóriumi órák, a csoportmunka, egyes új eszközök használatának* beiktatása a hagyományos tantervbe. Ezt a fejezetet számos példával illusztrálja a szerző. A fejezet utolsó részében röviden kerül sor a tanítási órán kívüli tanítás és tanulás szervezeti kérdéseire.

VI. Az oktatás módszerei. Tartalmánál fogva ez a fejezet említi a legtöbb új elemet a régiek mellett. Ilyenek a nevelő elbeszélése és magyarázata valamely ismeret közvetítése céljából; a nevelő által irányított beszélgetés; a bemutatás és a megfigyeltetés; a tanulók önálló megfigyelései és laboratóriumi munkái; gyakorlás és gyakorlati foglalkozások; a tanulók önálló munkája tankönyvvel, programozott anyagrészekkel, munkafüzetekkel stb. (182. l.). De szóba kerül a film és a televízió nyújtotta tanítás beillesztése az egybetartozó tevékenységek egészébe, a pedagógiailag leginkább ösztönző értékelés módja és mindaz a szervesen egybetartozó sokféleség, melytől a permanenssé váló önnevelés megvalósulását várjuk: „Mindezek — írja a szerző — nagy lehetőségeit rejtik magukban az arra való előkészítésnek, hogy tanulóink az iskolát elhagyva önállóan is tudjanak problémát elemezni, azokat új ismeretek megszerzése útján helyesen megoldani, esetenként új utakon keresni a termelésben és az élet egyéb szektoraiban” (219. l.).

A *Magyar Pedagógiá*ban — melynek a könyv szerzője főszerkesztője — alig tehetünk többet, mint hogy felhívjuk a pedagógus olvasók figyelmét az ismertetett munka gazdag anyagára. Azokra a nehézségekre, melyekkel meg kellett birkóznia, maga a szerző mutat rá az előszóban. Egyes nehézségek természetesen adódnak a didaktika rendkívül gyors fejlődéséből. Mások abból következnek, hogy a szerzőnek nemcsak a szokásos tankönyvírói tevékenységet kellett elvégeznie, vagyis már megvitatott, viszonylagosan lezárt, kollektíven értékelt, kísérletileg eléggé kipróbált, gyakorlatilag eléggé igazolt anyagot összefoglalnia, hanem esetenként merőben új jelenségeket (mint pl. a programozott oktatással kapcsolatos egész problematikát) kellett tudományosan mérlegelnie, s a didaktika új szintézisében elhelyeznie. Így voltaképpen nem egyszerűen tankönyvet írt, hanem didaktikai kézikönyvet . . . (5—6. l.).

Mikor a munkát a pedagógus olvasók figyelmébe ajánljuk, csak tényszerűen állapítjuk meg, hogy a szerző eddigi művei törzsanyagának meghagyásával nagy tájékozottsággal és türelemmel értékel minden számbajövő új törekvést és teljesítményt azzal a kifejezett szándékkal, hogy a pedagógia elméleti és gyakorlati művelőit mielőbb felkészítse a nevelési céljaink szempontjából eredményesebb korszerű megoldásokra. A legkorszerűbb elméletek és eljárások is csak akkor hatékonyak — írja a szerző könyve utolsó mondataiban —, ha pedagógiailag és pszichológiailag jól képzett nevelők alkalmazzák: „nevelők, akik a modern eljárásokat alkalmazva egyszersmind olyan légkört tudnak teremteni, melyben otthonos a kezdeményező, alkotó munka s melyben gyermekeink és ifjaink valódi tudásu-

kat, tudásuknak megfelelő maximális teljesítményüket tudják nyújtani, és képességeiket a szocialista iskolai közösség kedvező feltételei között tudják a kívánatos mértékben fejleszteni."

Az ilyen nevelői beállítottság kialakításának és megerősítésének jelentős eszközévé válhat az ismertetett munka egész szemléletmódjával, a jövő felé mutató nyitottságával, gazdag tartalmával, a felhasznált és ajánlott bő irodalom hasznosításával. A mai és a jövőbeli pedagógus alig értheti meg a munkájában rejlő lehetőségeket olyan tanulmányok nélkül, mint melyekbe NAGY SÁNDOR *Didaktikája* vezeti be.

KISS ÁRPÁD

PAEDAGOGICA HISTORICA

A padagógia története nemzetközi folyóirata. M. DEBESSE (Paris), J. DOLCH (Saarbrücken) és J. A. LAUWERYS (London) közreműködésével szerkeszti R. L. PLANCKE Gent.

1966. VI. 2. Ázsiának szentelt szám

A közölt tanulmányok: AHLUWALIA, S. P.: Középiskolai nevelés Indiában, 1947—1961: egyes jellemző törekvések (angol); COOKE, D. F.: A maláj államokban működő missziós iskolák, 1815—1942 (angol); KARASAWA, TOMITARO: A japán pedagógusok története (angol); SUKONTARANGSI, SWAT: A köznevelés állami ellenőrzésének kialakulása Thaiföldön (angol); WONG, HOY KEE: A De La Salle rendhez tartozó szerzetesek működésének vizsgálata a Távol Keleten (angol).

1967. VII. 1. kötet:

A közölt tanulmányok: BRAMBORA, JOSEF: A comeniológia időszerű problémái: a legújabb irodalom áttekintése (francia); LANDSHEERE, G. DE: F. A. Diesterweg politikai és társadalmi eszméi (francia); FOLBERTH, OTTO: Ésszerű nyelvi nevelés többnyelvű környezetben: Pestalozzi és erdélyi munkatársa, Stephan Ludwig Roth útmutatásai (német); FOY RENA: Emerson értelemről alkotott elmélete (angol); LOHMANN, JOACHIM: A fél- és egésznapos iskolázás kialakulása (német); SMITH, TERRY W.: A philadelphiai és más gyarmati főiskolák kezdeti időszakában nyújtott „gyakorlatok" (angol); SUCHODOLSKI, BOGDAN: A pedagógiának mint tudománynak kezdetei (francia); BRICKMAN, WILLIAM W.: A nemzetközi kapcsolatok történetének válogatott bibliográfiája a felsőoktatásban (angol).

KISS ÁRPÁD

ROGER GAL: HOL TART A PEDAGÓGIA?

Budapest, Gondolat Kiadó, 1967

Értékes szolgálatot tett pedagógiai életünknek a Gondolat Kiadó, amikor magyar nyelven hozzáférhetővé tette a közelmúltban elhunyt kiváló francia pedagógiai szakértő, ROGER GAL „Hol tart a pedagógia?" című könyvét. ROGER GAL, aki a párizsi Pedagógiai Intézet kutatási részlegének igazgatója volt, nem is egészen egy évtizeddel ezelőtt lett viszonylag szélesebb körökben ismertté hazánkban. Éspedig úgy lett ismertté, hogy a kétségtelenül fontos nemzetközi funkciót betöltő s a tantervi munka korszerű problémáival foglalkozó 1958-as sèvres-i UNESCO konferencián ő tartotta a bevezető referátumot. Ennek a referátumnak az anyagát 31 UNESCO tagország — köztük a Szovjetunió és más szocialista országok — közoktatáspolitikai adatszolgáltatása képezte, és ebben a kétségtelenül sokszínű, bizonyos vonatkozásokban pedig világnézetileg is élesen különböző anyagban ROGER GAL haladó tudósként törekedett eligazodni s állást foglalni. Akkori állásfoglalásai azzal biztattak, hogy bizonyára sok egyéb, nem kifejezetten tantervelméleti kérdésben is tanulságos volna felfogását megismerni.

Mostani könyve ezt a megismerést értékesen szolgálja. Olvasásakor azzal a benyomással térhetünk át egyik fejezetről a másikra, hogy itt nemcsak a neveléstudomány kitűnő ismerőjével és elfogulatlan tudósával találkozunk, hanem értékes emberrel is. Joggal mondja a könyv igen élvezetes és szép magyar fordításának készítője, KISS ÁRPÁD, egy valóban rokonszenves emberközelségben mozgó előszóban ROGER GAL-ról, hogy „főleg a helyesen értelmezett új nevelés népszerűsítése és a nemzetközi megértés minden téren való előmozdítása a szívügye".

A könyv sok kiemelkedő gondolata közül is egyik legtanulságosabb lehet számunkra annak teljes meggyőződéssel való ismételt kifejtése, hogy ha pedagógiáról van szó, akkor az ember és a társadalom jövőjéről van szó; ez talán egyik legfontosabb és legkomolyabb mondanivalója — és immár testamentuma is — a francia pedagógiai élet e jelentős képviselőjének. S ezt akkor is bátran el lehet mondani róla, ha némi rezignáció vegyül a pedagógia jövőjét illető optimizmusába, amikor felteszi a kérdést: meghozzák-e az eljövendő évek a

pedagógia teljes kifejlődését ugyanúgy, mint ahogy bizonyosan meghozzák a bolygóközi utazásokat? — s így válaszol: „Nem lehetetlen, de csakis akkor, ha az emberiség elég bölcs lesz ahhoz, hogy ugyanannyi pénzt és erőt fordítson a nevelésre, mint amennyit eddig háborúra áldozott."

A pedagógia időszerű kérdéseiről, az új módszerekről, az eredményekről és függő problémákról, a pedagógusok képzéséről és a pedagógiai kutatásról egyaránt érdekfeszítő anyagot tartalmaz ez a viszonylag nem nagy terjedelmű könyv; egy gazdag tapasztalatokkal rendelkező élet megszűrt következtetéseinek jól áttekinthető, franciás világossággal elrendezett anyagát.

Roger Gal számára nem kétséges, hogy az a pedagógiai forradalom, amely előttünk van, nem korlátozódik csupán formákra vagy módszerekre, „hanem érinteni fogja a gondolkodás és a cselekvés végső elveit és megváltoztatja az emberről és az emberségről alkotott eddigi felfogásunkat". Habár ő maga ebben a művében csak egyes irányokban tudta mintegy elővételezni ennek a változásnak a körvonalait, mindenesetre gondosan igyekezett azokra a változásokra utalni, melyek „egyre gyorsabban fejlődő világunkban" szükségesekké válnak s melyek a technikai forradalom következtében elkerülhetetlenek.

Még egy rövid méltatásban is külön megemlítést érdemelnek azok a fejtegetései, melyek a korszerű műveltségnek az iskolában tanítandó törzsanyagával s ennek belső arányaival kapcsolatosak. („Általános műveltség és szakosodás".) Csak összehasonlító-pedagógiai mérlegelés segítségével válnék igazán méltányolhatóvá, milyen jelentős dolog, hogy „a korunkban szükséges általános műveltség"-ről beszélve nemcsak megtalálja a humanisztikus és természettudományos ismeretek belső arányát, hanem azt a nagyjelentőségű tételt is megfogalmazza, hogy „a természettudományok tanításának a modern humanizmus lényeges részévé kell válnia, hiszen az önmaga és a világ megértésére törekvő emberi szellem legmegbízhatóbb ismereteit nyújtja". De nemcsak idáig jut el, hanem még szélesebb értelemben a „tudományos, elméleti műveltség" és egyféle „általános technikai műveltség" kapcsolatának problémájához is, annak határozott megszövegezéséhez, hogy „nincs többé általános műveltség, igazi tudományos műveltség a technika általános törvényeinek valamilyen ismerete nélkül". És nem elfogult, amikor ezt a problémát meg kell közelíteni, s méltányolja azt a kétségtelenül komoly távlatot, melyet ebben a tekintetben a szovjet pedagógia a politechnikai képzéssel megnyitott. Úgy látja, hogy az emberi műveltség egyensúlyának feltételét mindenesetre ilyen irányban kell keresni. „Ezért válik korunk egyik égető problémájává a legalapvetőbb technikai készségek kialakításának beillesztése a természettudományos nevelésbe, mint ahogy az emberrel foglalkozó tudományoknak is az általános műveltség szerves részeivé kell válniok". S mindezt csak aláhúzza a modern nevelés legfőbb jegyének ehhez a kérdéshez való szerves odakapcsolása; a műveltség ugyanis a Roger Gal által helyeselt felfogásban többé nem kizárólag a megismerés és a megértés szükségletének kielégítése, hanem napról napra egyre nagyobb mértékben válik cselekvési eszközzé. Ez az átmenet a tudásból a cselekedni tudásba vagy a racionálisból az operacionálisba a modern gondolkodás, következésképpen a modern nevelés egyik jellemző jegye (138 l.).

Nem lehet eléggé méltányolni Gal könyvének azt a kihangzását, mely lényegileg annak követelését jelenti: ma az a feladat, hogy az egész ifjúság részesüljön a (minimális) korszerű műveltségben. Ugyancsak elismeréssel kell adóznunk őszinteségének, mellyel rámutat arra a kettősségre, sőt a helyenkénti közoktatáspolitikai arisztokratizmusra is, mely különböző fejlett tőkés országok iskolaügyében mindmáig megtalálható. Franciaországban — és sok más országban is — változatlanul kétféle iskolánk van, mondja: egy a tömeg számára, és egy másik az elit számára (32. l.). Életbevágónak mondja azoknak a módozatoknak a keresését és megtalálását, „melyek útján az egész ifjúságot elvezethetjük a műveltséghez, és a középiskolainál sok tekintetben magasabb műveltséghez is... Ebben rejlik minden igazi demokrácia alapfeltétele" (33. l.).

Ami pedig mindezeken a vonatkozásokon túl rendkívül gazdag, talán a leggazdagabb kifejtésben áll előttünk ebben az értékes könyvben, az az „új módszerek" kérdése. A könyv szinte legnagyobb életközelségben mozgó egész második fejezete ezzel a problematikával foglalkozik, de a szerző idevonatkozó felfogása az első, a harmadik és a negyedik fejezetben is újra meg újra felszínre bukkan. S erről vannak a legszínesebb, a legmeggyőzőbb szavai, mert úgy van ezzel a kérdéssel, amiképpen — hogy egy francia író egykori érzékletes hasonlatára utaljunk — a vízzel dúsan átitatott tavaszi mezők; bárhova lépjünk is rajta, mindenütt felszínre bukkan a lábunk nyomán. S elegendő ebben a tekintetben azokra a meggyőző és valóban differenciált fejtegetésekre utalni, melyek nagyon is sok oldalról megközelítve és teljes pedagógiai egyensúlyba állítva mutatják meg, mit jelentenek az „aktív módszerek". A könyv 62. és 71. lapjain ezzel kapcsolatban található anyag valóban olyan, „amit tanítani kell az iskolában", már ti. abban az iskolában, melyben a modern felfogású pedagógusokat képezzük. S miután Gal fejtegetései ebben az élvezetes, világos formában diákjainknak immár rendelkezésére állnak, nincs is akadálya annak, hogy ezeket is beiktassuk a tanárképzést szolgáló

anyagaink közé. Úgy tűnik azonban, továbbképzési anyagaink sorában is funkcionális jelentőségük lehet, annál is inkább, mivel itt nagyon szelíd formában ugyan, de feltűnő határozottsággal történik állásfoglalás azzal a fajta tanítással szemben, mely ex cathedra közöl „előregyártott tudományos igazságokat", viszont minden indok felsoroltatik amellett a gyakorlat mellett, mely aktív módon tanítva, működésbe hozza az összes értelmi képességeket.

Csak ismételni lehetséges és érdemes: a könyv pedagógiai irodalmunk nyeresége és tanulmányozásra méltó alkotás.

NAGY SÁNDOR

N. K. KRUPSZKAJA: AZ ISKOLAI ÖNKORMÁNYZATRÓL

Budapest, Tankönyvkiadó, 1967

A Tankönyvkiadó gondozásában megjelent fenti címet viselő válogatás: az iskolai nevelőmunka egyik nagyon fontos feladatára, a tanulói önkormányzat szerepére, jelentőségére, fejlesztésének szükségességére hívja fel figyelmünket. E kérdés egyik kiemelkedő elmélkedőjének N. K. KRUPSZKAJÁnak a tárgyra vonatkozó tanulmányait adja a hazai pedagógusok kezébe.

Ismeretes, hogy a tanulói önkormányzat megszervezése, annak helyes, nevelői szempontból hasznos és értékes felhasználása régi problémája a nevelési elméletnek és a mindennapi gyakorlati pedagógiai tevékenységnek. Anélkül, hogy e problémának történeti jelentőségét külön méltatnánk, itt inkább csak arra szeretnénk utalni, hogy mind a jelent, mind a jövőt illetően még az eddigieknél is nagyobb gondot kell fordítani az ebben a formában rejlő nevelési lehetőségek kihasználására. Az elmúlt években számtalan cikk, tanulmány, a közelmúltban pedig egy könyv is megjelent s ez utóbbi részletesebben foglalkozik a tanulói önkormányzat megszervezésének elvi és gyakorlati problémáival.[1] Mindezek arra utalnak, hogy intenzívebben kell foglalkoznunk a tanulói önkormányzat szocialista formáinak további kimunkálásával. A változó, fejlődő élet ezen a téren sem tűr meg sablonokat. Ahhoz, hogy a további fejlődést elősegítsük, mindenképpen hasznos, ha a téma történeti fejlődését elemezve dialektikus kapcsolatot teremtünk a szocialista önkormányzat kialakításának útja, legfőbb tanulságai, a jelen lehetőségei és feladatai között. Ehhez a munkához nyújt kitűnő segítséget ez a kis könyv.

A szocialista pedagógia kiváló képviselőinek elméleti munkái és a szovjet pedagógia gyakorlati tapasztalatai alig felmérhető segítséget adtak pedagógiai munkánk szocialista megszervezéséhez. Ezekhez sorakozik az ismertetett munka is, olyan szerzőnek a tollából, aki a szocialista nevelés egyik legjelentősebb előharcosa és kimunkálója volt, s akinek elméleti tevékenysége és útmutatásai nemcsak az útkeresés küzdelmes időszakában, hanem a mai iskolában is értékes segítséget nyújtanak.

E tanulmánygyűjtemény magába foglalja KRUPSZKAJA 1911 és 1938 között az iskolai önkormányzatról írott cikkeit, tanulmányait és beszédeit. Első részében az önkormányzat problémáinak tárgyalásával kapcsolatban felveti a burzsoá iskolákban uralkodó állapotokat. Elemzi ennek az iskolának az ellentmondásait, ezzel kapcsolatban a diákönyilkosságok okaira mutat rá. Érdekes elemzését adja a TOLSZTOJ iskolájában megvalósított — kétségtelenül jószándékkal indított — gyakorlatnak az iskolai bíróságok működésével kapcsolatban, kiemelve azokat a tényezőket, amelyek az adott szituációban szinte semmi hasznot, hanem mind az egyénnek, mind a közösségnek súlyos, egyes esetekben talán jóvátehetetlen kárt okoztak. (Az iskolai bíróságokról.)

A könyv első részének további fejezeteiben sokoldalú elemzésnek veti alá a burzsoá iskolákban megvalósított önkormányzati formákat. Rámutat arra, hogy ezek a formák nem a tanulók érdekében kerültek elsősorban megvalósításra, hanem egyrészt azért, mert a burzsoá iskola már régen képtelen a régi eszközökkel a fegyelmet fenntartani, s a korszerűség különböző jelszavai alatt létrehozott önkormányzati szervek: iskolai bíróságok, a felnőtt társadalom mintájára létrehozott „alkotmányosdi" játékok elsősorban a pedagógus fegyelmező munkáját könnyítik. S amikor ezek az iskolai önkormányzati szervek átveszik szinte mindenütt elsősorban a fegyelem fenntartásának feladatait, a felállított merev szabályok megtartásához való ragaszkodás éppen az öntevékenység kibontakozásának legfőbb gátjává válik. A gyerekek nem azért cselekszenek elsősorban jól, mert belátták ennek szükségességét, hanem azért, mert a merev szabályok és külső formák kényszerítő erejének hatása alatt állnak szinte egymással szemben a kiválasztott bíró és egyéb beosztottak, valamint a „funkcionélküliek".

Erről az oldalról tehát a burzsoá iskolák önkormányzata inkább káros, mint hasznos és semmiképpen sem járul hozzá az egyéniség értékeinek szabad kibontakozásához.

[1] DR SZÉCHY ÉVA: A közösségi nevelés útjai a középiskolában.

Másrészt — fogalmazhatjuk úgy is, hogy a másik ok, amiért a burzsoá iskolák az önkormányzat különböző formáinak megvalósítására törekszenek az, hogy a burzsoá neveléspolitika a fennálló társadalmi rend helyességébe vetett hitet már nagyon korán ki akarja alakítani. Ennek gyakorlati oldalát szolgálná az iskolai önkormányzat. Akár az amerikai WILSON GILL, akár a még korábban MARTIN PLANTA által Svájcban meghonosított önkormányzat, akár a FOERSTER által javasolt német iskolai önkormányzat alapvető tendenciáit vizsgájuk, kiderül, hogy ez lényegét tekintve — a fentebb elmondottakon túl — a burzsoá társadalom rendjének és fegyelmének "megszoktatása" a tanulókkal. Ezek a bíróságok és egyéb önkormányzati szervek szinte mechanikusan másolják a burzsoá jogrend és igazságszolgáltatás formáit, de belső lényegét is. Ebben az önkormányzati formában nincs tehát lehetőség arra, hogy a gyermek „szabadon kibontakoztassa . . . belső erőit, társadalmi ösztöneit" . . . inkább arra alkalmas, hogy „a mesterségesen létrehozott belső fegyelemmel béklyóba kösse a gyermekek szabad, örömteli fejlődését" (i. m. 33. old.).

A burzsoá iskolai önkormányzat részletes elemzésének nem az a célja Krupszkajánál, hogy egyértelműen elvessen mindent ezekből a törekvésekből.

Tanulmányaiban arra is rámutat, hogy sok értékes elem van ezekben, amelyeknek számbavétele és felhasználása mindenképpen hasznos lehet, ha átvételük megfelelő kritikával, a gyermeki pszichikum fejlődési sajátosságainak figyelembe vételével és nem utolsó sorban olyan társadalom feltételei között valósul meg, amely a demokrácia igazi értelmezésének érvényesülését lehetővé teszi.

A könyv nagyobbik részében arról tájékozódunk, hogy a szerző — aki ebben az időben a szovjet pedagógia egyik vezetője — milyen erőfeszítéseket tesz a helyes önkormányzati formák kialakítása érdekében. Tanulmányaiban ismételten felhívja a figyelmet azokra a veszélyekre, amelyek a szabad nevelés híveinek mechanikus utánzásából származnak. Bírálja azokat a szerzőket, akik szinte kritikátlanul átvennék az egyik vagy a másik irányzatot. Így pl. L. KORNYILOVOT, aki a parlamenti köztársaság szellemében akarja nevelni az ifjúságot. Bírálja azokat a jószándékú, de a szocialista szellemet nem egészen helyesen értelmező törekvéseket, amelyek néhány iskolában megvalósultak. Ismételten elmondja ezekkel kapcsolatban, hogy az önkormányzat nem rendőri szerv, nem jelentésgyártó bizottság (i. m. 101. old.), hanem olyan intézmény, amely magában foglal minden gyermeket, s célja szabad, szocialista szellemű emberek nevelése, akik belső meggyőződésből, a rend és a fegyelem szükségességének belátásából és szeretetéből tevékenykednek, nem pedig külső hatalomtól való félelemből. A szovjet társadalomban ennek megvannak az előfeltételei. Mit igényel a szovjet társadalom? Mi lehet a szovjet iskolai önkormányzat célja? A nevelőmunkában elfoglalt helye? Melyek legfontosabb feladatai? Ezekkel a kérdésekkel foglalkozik részletesen, rámutatva azokra a legfőbb sajátosságokra, amelyek az önkormányzatot az adott külső és belső feltételek mellett a kommunista nevelés egyik sarkalatos eszközévé teszik.

Krupszkaja tevékenysége, amint ez egyéb pedagógiai munkáiból is közismert, nem szorítkozott csak az elvi iránymutatásra. Az általa kimunkált elvekhez gyakorlati, módszertani tanácsokat is ad. Részletesen foglalkozik az önkormányzat megszervezésének, működtetésének gyakorlati kérdéseivel. Hasznos tanácsokat ad arra is, hogy milyen feltételek mellett lehet fejleszteni a különböző fejlettségi fokon álló önkormányzati szerveket. Külön kiemeli ebben az iskola, az úttörő- és komszomolszervezetek feladatait. Az elméleti kérdések tisztázása mellett ezek a gyakorlati tanácsok is hasznos segítséget nyújthatnak a ma pedagógusainak is, mindazoknak, akik a kommunista nevelés elméleti és gyakorlati munkásai.

Külön szeretnénk kiemelni V. M. KOROTOV tanulmányát, amelyben azokat az elméleti tételeket foglalja össze, amelyeket KRUPSZKAJA és mindazok a szovjet pedagógusok dolgoztak ki, akik részesei voltak az első húsz év nagy pedagógiai munkájának. Igen alapos, tudományos összefoglalás ez, s kitűnő segítséget nyújt mindenek előtt a legfontosabb elvi kérdések áttekintéséhez. E mellett történeti áttekintést is nyújt azokról a nehézségekről és vitákról, amelyek az önkormányzat feladatainak tisztázásában jelentkeztek.

Ez a tanulmánygyűjtemény ismételten azt bizonyítja, hogy a Szovjetunió ötven éves fejlődésének pedagógiai tárházában még számtalan olyan értékes tapasztalat van, amelyeknek nálunk történő hasznosítása egyenesebbé tehetné azt az utat, amelyet a kommunista embernevelés érdekében járunk. A pedagógiai gyakorlat, de hozzátehetjük, az elmélet is mindenképpen nyer ezekkel a tapasztalatokkal még akkor is, ha ezek közül jó néhány ma már a fejlődés következtében elsősorban történeti értékű.

Nagyon rövid ismertetésünk végén meg kell mondanunk, hogy a Kiadó igen komoly szolgálatot tett nevelésügyünknek e kötet megjelentetésével. Külön szeretnénk kiemelni a fordító ILLÉS LAJOSNÉ könnyed, élvezetes, de ugyanakkor a tudományos igényt is kielégítő fordítását, s a szöveget még világosabbá tevő magyarázó jegyzeteit.

MÁK MIHÁLY

L. B. ITELSZON: A KÖZÉPFOKÚ SZAKOKTATÁS METODIKÁJA

Budapest, Tankönyvkiadó, 1967

A könyv az építő-, közlekedési-, hírközlési termelőmunkára való előkészítés vonatkozásában tárgyalja az oktatás tartalmát, alapelveit, módszereit, a szakmunkásképzés szintjén.

Mondanivalóját a szakképzett munka elemzésére építi fel a szerző.

Ezért mindenekelőtt tárgyalja a termelési folyamat alapvető tulajdonságait, fajtáit, a munkatevékenység alapelemeit és a munkás fő munkafunkcióit.

Itelszon pedagógiai fejtegetéseit két nagy részre osztja. Külön beszél az elméleti oktatás és a gyakorlati termelési oktatás problémáiról.

Az *elméleti oktatás* feladatainak felsorolása után ismerteti az ilyen jellegű tantervek készítésekor figyelembe vehető elveket (műveleti elv, technikai elv, technológiai elv), s bemutatja ezek konkrét tantervformáló hatását.

Ezután kerül sor a didaktikai alapelvek érvényesítésének vizsgálatára. Eközben alkalmat talál a szerző arra, hogy a szakoktatás szempontjából alapvető problémákat érintsen, esetleg kifejtsen. Így kerülhet sor arra, hogy bemutassa a tanulók műszaki gondolkodásának fejlődési fokozatait, hogy rámutasson a szellemi aktivitás kiváltásának feltételeire (az elsajátítás tudatossága és a tananyag megértésének elve, 66—70. l.).

A módszerek közül a könyv a beszéd, a bemutatás, a tanulmányi kirándulás és a tanulmányi feladatok jelentőségét részletezi.

Ezeket fejtegetve láthatólag az a szerző szándéka, hogy az olvasó differenciált képet kapjon róluk. Például a beszéd kategóriájában feltüntetett beszélgetés módszerének következő variációit tárgyalja részletesen: a megbeszélés, tanácsadás (konzultáció), számonkérő beszélgetés, heurisztikus beszélgetés (ezen belül deduktív és induktív), kikérdezéses jellegű beszélgetés.

Másrészt feltétlenül kiemelendő az a módszertani tudatosság, amellyel a szerző biztosítani kívánja az általa elmondottak helyes alkalmazását. Mert pl. a tanári előadásnak következő fő formáit említi: leírás, elbeszélés, indokolás. E módszerek alapos általános szóbeli jellemzése mellett arra is vállalkozik, hogy bemutassa, mit jelent, ha azonos tananyagrészt az előadás más-más módszerével dolgozunk fel (a nyersolaj lepárlási folyamata, a szénszerkezet, 82—87. l.).

A *gyakorlati termelési oktatással* foglalkozó rész a feladatok jelzésével, tartalmi kérdések vizsgálatával indul, majd a gyakorlati oktatás rendszereinek (tárgyi rendszer, műveleti rendszer, a Központi Munkatudományi Intézet (CIT) rendszere, tárgyi-műveleti rendszer, műveleti-komplex rendszer) bővebb kifejtése következik.

A könyvnek talán legértékesebb része a termelési oktatás pszichológiai alapjainak ismertetése. Ezen belül kerül sor a készség pontos értelmezésére; a szenzoros, motorikus, értelmi, szenzo-motorikus, értelmi-motorikus, komplex készségek megkülönböztetésére; a készség és szokás közötti különbségtételre.

Rendkívül alaposan elemzi a készségek kialakulásának feltételeit, folyamatát, törvényszerűségeit, s az általános igazságok mellett gondot fordít a könyv írója a készségfejlesztés individuális sajátosságainak bemutatására is.

A szakmai tudás (jártasság) funkcionálását a munkatevékenység megtervezése, a munkacselekvések ellenőrzése és szabályozása közben vizsgálja.

A módszerek közül az instrukciót és a gyakorlatot részletezi Itelszon. Jellemző ezek sokszempontú megközelítése. Pl. a gyakorlat módszerének ismertetésekor mondanivalóját a következő alcímeknek megfelelően fejti ki:

a gyakorlatok lényege és céljai;
a gyakorlatok fajtái és módszerei az elsajátítandó munkaműveletek termelési tartalmától függően;
a gyakorlatok módszere pedagógiai céljuktól és tartalmuktól függően;
a gyakorlatok szervezési formái;
a gyakorlatok jellege;
a gyakorlatok rendszere;
a gyakorlatok módszertani alapelvei.

A tanulók ellenőrzésével, értékelésével foglalkozó fejezet részletes útmutató az oktató számára. Még azt is körvonalazza, milyen követelményeknek kell eleget tenniük a tanulóknak az ötjegyű osztályozási rendszer fokozatainak elérése érdekében.

A könyv utolsó része a termelési oktatás megszervezésének lehetőségeit vizsgálja a szovjet viszonyokra, lehetőségekre, kívánalmakra való tekintettel, de számunkra is nagyon tanulságosan.

Itelszon e könyve remélhetőleg népszerű lesz az oktatók körében. Éppen ezért kell felhívni a figyelmet arra, hogy a mű pedagógiai terminológiája gyakran pontatlan. Pl. az oktatás eszköze, módszere azonos értelemben szerepel, pedig szaknyelvünkben, szakmai körökben végre letisztult, elkülönült a két kifejezés jelentése. Márpedig a terminus technicusok pontos használata alapvető követelmény olyan kiadvánnyal szemben, mely széles körben járulhat hozzá a pedagógiai, pszichológiai

tájékozottság, kulturáltság fejlesztéséhez. Természetesen bonyolítja a dolgot, hogy fordításról van szó. Talán néhány magyarázó, tisztázó lábjegyzettel mégis el lehetett volna kerülni a fent említett problémát.

M. Nádasi Mária

KÁLMÁN GYÖRGY: A GYAKORLATI FOGLALKOZÁS TANÍTÁSÁNAK MÓDSZERTANA AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

Budapest, Tankönyvkiadó, 1967

Kálmán György könyvének Bevezetésében állást foglal a módszertanok tárgyát illetően, s ebből kitűnik, hogy korszerű tantárgypedagógiát kíván a gyakorló pedagógusok kezébe adni.

Ennek megfelelően a munka oktatásának vázlatos történetével indítja művét. Igen gazdag ismeretanyagot sűrít össze, mikor e szerteágazó problematikát áttekinthetőségre törekedve rögzíti az olvasó számára. Természetesen e munka során komoly szelekciót is kellett végeznie. Valószínűleg ezzel magyarázható, hogy Nagy László munkássága éppen csak említésre kerül, s a Tanácsköztársaság jelentős kezdeményezései pedig teljesen kimaradtak.

A történeti áttekintés után a szerző a gyakorlati foglalkozást behelyezi nevelési rendszerünk egészébe. Ennek érdekében vállalkozik néhány alapfogalom s az ezek közötti viszony meghatározására. Vizsgálja a politechnikai nevelés fogalmát, s elemzi ennek a gyakorlati foglalkozáshoz, a munkára neveléshez, a szakképzéshez való viszonyát. Fogalmazása világos, egyértelmű, elősegítheti a gyakran még mindig tapasztalható fogalomzavar, pontatlan értelmezés felszámolását.

A későbbiekben a gyakorlati foglalkozást az iskolai nevelés egyik eszközeként vizsgálja Kálmán György. A Tantervre támaszkodva kifejti a tantárgy *oktatási feladatait* az ipari, mezőgazdasági, háztartási ismeretek és gyakorlatok körében. Nem egyszerű ismertetést végez, hanem igényesen elmondott, kitűnő szemléltető ábrákkal támogatott fejtegetéseket olvashatunk itt pl. a termék létrehozásának folyamatáról, a tervezés — kivitelezés képletéről (57—61. l.).

A *nevelési feladatok* közül a világnézeti, erkölcsi, esztétikai, testi nevelés lehetőségeit fejtegeti a könyv. Különösen értékesnek tűnik a testi nevelésről szóló rész, mert a szerző pontos, meggyőző adatokkal bizonyítja a gyakorlati foglalkozás testnevelési szempontból tudomásul veendő hatását (pl. a kéz szorítóerejének növekedése; fáradtságmérések eredményei. 82—84. l.).

A *képzési feladatok* körvonalazása során beszél a jártasságok, a figyelem, a konstruáló képesség és technikai gondolkodás, az érzékszervek és a ritmikai képesség alakulásáról, alakításáról, nagyon alapos pszichológiai indoklással. Azonban elgondolkoztató, hogy a munkaműveletek elsajátítási szintjeként a jártasságról mint „automatikusan funkcionáló összetevőről" (87. l.) olvashatunk. A készség értelmezésére pedig nem kerül sor, bár a kifejezés a későbbiekben elég gyakran előfordul.

Szemléletmódja miatt rendkívül értékesnek kell tartanunk e fejezet lezárását: a tanulói munkatevékenység-típusok és a nevelői hatások felvázolását a személyiség oldaláról közelíti meg a szerző (101—102. l.).

Ezek után következnek a módszertanok — mondhatnánk — hagyományos problémái:

az oktatási folyamat sajátosságai;
a didaktikai elvek érvényesülése;
a tárgy tanításának módszerei;
munkaszervezési formák, lehetőségek;
a foglalkozásokra való készülés.

E kérdéskörök mellett kap még helyet egy sajátos, a gyakorlati foglalkozás szempontjából alapvetőnek tekinthető fejezet: a munkavédelem. Úgy tűnik, ez a könyv egyik legjobban megérett része.

Az említett problémák közül kiemelkedik kidolgozottságával az alkalmazható módszerek ismertetése. Ezek közül is legjobban részletezett a bemutatás. A szemléltetésnek nyolc variációját írja le Kálmán György. Általában a pszichológiai alaptól jut el a mindennapok konkrét gyakorlatához. (Ez utóbbi érdekében a szerző maga is kitűnően bánik műve egészében a szemléltetés lehetőségeivel a könyv adta kereteken belül.)

Biztos, hogy a gyakorló pedagógusok körében legnagyobb érdeklődésre a könyvnek azok a fejezetei tarthatnak számot, melyekben a foglalkozásokról, s az ezekre való készülésről van szó.

Ezért rögtön jeleznénk, kérdésesnek tűnik, indokolt-e külön foglalkozási típusnak felvenni „az évvégi kiállítás rendezésére szánt foglalkozást". Funkciója, a megvalósítandó didaktikai feladat szerint besorolható lenne az összefoglaló, rendszerező foglalkozások közé.

A foglalkozási típusok jellemzése után a távlati és közvetlen tervezési feladatok részletezésére kerül sor.

Különösen megnyugtatónak találjuk, hogy a tanmenet-készítéssel kapcsolatban ismétel-

ten kiemeli Kálmán György a műveletközpontú szemlélet fontosságát.

A közvetlen tervezéshez komplex általános és konkrét vázlat közlésével is segítséget nyújt.

A könyvnek egyetlen olyan fejezete, melynek tanulmányozása után komoly hiányérzetünk támad: az oktatási folyamat sajátosságaival foglalkozó rész (III. fejezet).

Ugyanis a sajátosságokat bizonyítandó, jól átgondolt, igényesen megfogalmazott elemzést olvashatunk a *tudás* kialakulásának folyamatáról. (Tudás: az ismeretek elemei és bizonyos cselekvésbeli műveletek szabatos végrehajtása. 109. l.

E gondolatsor eredményeként azonban csupán az oktatási folyamat szempontjából részlegesnek mondható általánosítás születik. Pedig a szerzőnek — az lehet a benyomásunk a mű ismerete alapján — több mondanivalója van e kérdésről. Jelzi ezt az is, hogy a problémakörrel kapcsolatos értékes gondolatok más fejezetekben előkerülnek (pl. 131. l., 253—255. l.).

Feltétlenül meg kell említeni egy, a könyv szerkezetére vonatkozó észrevételt is. Kezelhetőségét nehezíti a túlzott fejezetekre tördelés, aprózás. Összevonások, esetleges beolvasztások növelhetnék a könyv áttekinthetőségét.

A mű ismertetése során jelzett észrevételek természetesen nem jelentenek elmarasztalást, mert a könyv fellelhető hibái legnagyobb erényéből adódnak. Kálmán György a legigényesebb megoldást választotta. Dialektikusan igyekezett feltárni, elemezni, értelmezni a pedagógiai jelenségek eddig kevéssé feldolgozott területét.

Ezért lehet módszertana a pedagógusok számára jól használható kézikönyv, a pedagógia elméletének művelői számára színvonalas tájékoztató, s nem utolsó sorban gondolatébresztő.

M. Nádasi Mária

BARKÓCZY ILONA ÉS PUTNOKY JENŐ: TANULÁS ÉS MOTIVÁCIÓ

Budapest, Tankönyvkiadó, 1967.

A szerzők elsősorban pedagógusok számára írtak általános pszichológiai művet a tanulásról és annak belső indítékairól. Az igényes és érdeklődő pedagógusok jól tudják, hogy tevékenységük minden mozzanatát átszövik a lélektani tények és összefüggések. Aki ismereteit szélesebb alapra kívánja helyezni, hogy adott esetben az oktató-nevelő folyamatban a tanítás-tanulás menetében alkalmazni tudja azokat, ebben a könyvben a lényeget kiemelve, a problémát sokfelől megközelítve, nem pszichológusnak is érthető nyelvezettel kapja a tanulással kapcsolatos tényeket és hipotéziseket. Főleg állatlélektani kísérletek alapján megismerkedhetünk a különböző tanulási típusokkal, ezek sajátosságaival, összefüggéseivel és a tanulás emberi viszonylataival.

A fogalmak használatának lényeges feltétele, hogy azok tartalma pontosan körülhatárolt legyen. A köznapi meghatározás szerint minden, aminek elsajátítása révén az ember megtanul a társadalomban élni és tevékenykedni, a tanulás fogalmába tartozik. A pszichológiai definíció ehhez hasonló, de egzaktabb. A pedagógiai értelmezés viszonylag szűk: ismeretszerzést, a tudományos világnézet alapjainak elsajátítását, készségek és képességek fejlesztését jelenti. A pedagógusok általában csak a társadalom szempontjából pozitív változásokat tekintik tanulásnak. De éppen a megváltoztatás, a kioltás lehetőségeinek ismerete miatt a negatív viselkedésmódok tanulmányozása is haszonnal járna. Mindenképpen indokolt a tanulás tágabb és tudományos meghatározásával is megismerkednünk. A szerzők véleménye szerint éppen a pedagógiai tevékenység korszerűsítése érdekében fontos a szaktudományos megfontolások keretein túl szélesebb kitekintést nyerni a tanulással kapcsolatos tényanyagról. Véleményükkel — úgy gondolom — minden pedagógus egyetérthet; és — bár nem mondják ki — a szűkebb értelmezésben a jelenlegi pedagógiai gyakorlat néhány területének konzervativizmusát bírálják.

A tanulás alapjelensége az idegi alapon létrejövő *kapcsolatképzés*. Pavlov munkásságának nagy része van abban, hogy a pszichológia eljutott a klasszikus képzettársítástól (asszociáció) a kapcsolatképzés általánosabb felismeréséig. Kapcsolatok alakulhatnak ki érzékletek (perceptuális ingerek), mozgások (motorikus ingerek) és szavak (verbális ingerek) között. A Pavlov által kidolgozott kondicionálásos módszer (feltételessé tevés) tudományos egzaktsággal képes kimutatni a kapcsolatérzésen alapuló reflex-tanulás idegélettani alapjait. A reflektorikus folyamatok legegyszerűbb formái, az ún. feltétlen reflexek (pl. mirigyszekréció) irányították Pavlov figyelmét a tanulás-lélektan szempontjából oly nagy jelentőségű *feltételes reflex* tanulmányozására.

A kapcsolatképzés alapvető formája az I. típusú vagy klasszikus kondicionálás. Ha a semleges inger több ízben megelőzi a biológiailag fontos ingert, vagy pontosan egybeesik azzal, akkor a semleges inger központja és a feltétlen inger motorikus központja között kapcsolat alakul ki. A tanulás fogalmának két

kritériuma tehát a *gyakorlás* és a viselkedésben bekövetkező *változás*. A folyamat alapvető feltétele pedig a biológiailag reveláns és irreveláns inger *téri* és *idői* érintkezése, kontiguitása. A tanulás szempontjából lényeges, hogy az eredeti feltételes kapcsolatra II.—III.-lagos kapcsolatok is kiépíthetők. A sokoldalú tanulásos alkalmazkodást az az idegélettani körülmény magyarázza, hogy a külső- és belső érzékszervektől bemenő (afferens) ingerületek kimenő (efferens) pályái azonosak a feltétlen reflexívek kimenő szakaszaival és így a perceptuális ingerek a feltétlen reflexeket módosítani, árnyalni képesek. A feltételes kapcsolat két törvényszerűsége a megerősítés és a kioltás. Másik két tanuláslélektani alapjelenség a generalizáció és a diszkrimináció. A tanulás kezdetét az ingerek és a motoros válaszok általánosulása jellemzi, majd később — több ismétlés és megerősítés eredményeként — az élőlény megtanul különbséget tenni; a viselkedés letisztul és gazdaságossá válik. Ezeket az alapjelenségeket a szerzők szemléletesen mutatják be az írástanulás és a noszogatás példáján.

A komplex tanulási feladat újabb mozzanatait világítja meg a II. típusú vagy *instrumentális kondicionálás*. Thorndike és újabban Skinner (1938) állatkísérletekben bebizonyították, hogy a probléma elé állított állat (ketrecben levő éhező macska táplálékot lát), ha egy véletlen mozdulat rávezeti a megoldásra (billentyű lenyomására a ketrecből a táplálékhoz jut), akkor a billentyű-instrumentum látása a feltétlen táplálék-inger feltételes jelzésévé válik. Elegendő számú ismétlés után a felesleges mozgások mennyisége csökken, a kapcsolat kialakul és megerősödik. Az instrumentális kondicionáláson alapszik az állatok idomítása is. Az ember mozgásos problémái is tévedésekkel vannak átszőve, kereső próbálkozások jellemzik. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy az ember problémamegoldása a második jelzőrendszer és a szocializálódás körülményei között ne lenne sajátos és magasabbrendű.

Small (1899) ötlete alapján különböző alaprajzú és bonyolultságú útvesztőkben vizsgálják a magasabbrendű élőlények és az ember orientációs képességét, az ezzel összefüggő tanulási tevékenységet. Mivel a sikeres áthaladáshoz a mozgások sorozatát kell elsajátítaniuk az élőlényeknek, ezekben a rendszerekben az ún. *szériatanulást* lehet kísérletesen vizsgálni. Lényeges eleme ennek a tanulástípusnak a cél anticipációja (elővételezése, embernél a céltudat) és a szenzoros apparátus felhasználása. Az útvesztő-tanulás és az instrumentális tanulás sajátos jellegzetességekkel rendelkező tanulási folyamat, lényegében azonban mindkettő a próba-szerencse tanulás fajtája.

A labirintus kísérletek elvezetnek az ún. *látens tanulás* fogalmához. Ha az útvesztőben futtatott állat teljesítményét nem erősítjük meg (nem kap eledelt) akkor — úgy tűnik — a biológiailag optimális mozgásokat nem tanulja meg. Ha ezeket a „hiába" futtatott állatokat hirtelen jutalmazni kezdjük, mozgásos viselkedésük gyorsan feljavul, sőt még a kontrollcsoportot is túlszárnyalja. Ez azért lehetséges, mert a labirintusban előzőleg kialakult látens érzékleti adatok a megerősítés hatására a felszínre kerültek. A látens tanulásban tehát inger-inger, illetve érzéklet-érzéklet viszonylatok alakulnak ki.

A szenzoros tényezők döntő befolyása érvényesül az ún. *belátásos tanulásban*. Ezt a tanulástípust Köhler (1917) csimpánz-kísérletei tették közismertté. Miután az állat „felismerte", „belátta" a cél és a prezentált eszköz között az összefüggést — és nem véletlenül jött rá az eszköz hasznára —, mozgásos próbálkozásokkal megkísérli az eszközt alkalmassá tenni. A belátás csak akkor jelentkezik, ha a cél (mennyezeten lógó banán) és az eszköz (sarokba támasztott bot) vizuálisan egybefogható az állat részére. Jellemzi továbbá a belátásos cselekvést, hogy viszonylag hirtelen lép fel, mindig keveredik próbálkozásos mozzanatokkal, és hasonló szituációkban rutinosan történik a cselekvés kivitelezése. A próbálkozások és a belátás kevert előfordulása az ember problémamegoldó cselekvéseiben és verbális tanulásában alapvető jelentőségű, és jól összefér a céltudatosság és a szándékosság pedagógiai igényével.

Az embernél is beszélhetünk az első jelzőrendszer szintjén történő szenzoros és motoros tanulásról (pl. színek, formák felismerése, illetve járástanulás, beszédartikuláció). A tipikusan és sajátosan emberi tanulás azonban a második jelzőrendszer kialakulása következtében lehetővé váló *verbális tanulás*.

A konkrét pedagógiai mondanivaló szempontjából a könyvnek a verbális tanulásról és a transzferről szóló fejezetei a legtanulságosabbak. A szerzők kísérleti eredmények bemutatásával adnak tanácsokat, megfigyelési és rendszerezési szempontokat a gyakorló pedagógusoknak a tanulók tanulástechnikájának fejlesztésére, gazdaságossá tételére. Egyes megállapításaik a tantervelmélet részére is indítékokat adnak. Számos észrevételük közül csak a legfontosabbak felsorolására vállalkozhatunk.

A verbális tanulás értelmes, gondolkodva tanulást jelent, tehát nem azonos a verbalizmussal, ami üres szócséplés, magolás csupán. A tanulás mechanikus és értelmes módja között a határt az intellektuális részvétel mértéke, a múltbeli tapasztalatok (meglevő asszociációk) és a tanulók beállítódása szabja meg. Magában a tanulás mechanizmusában a kétféle folyamat között nincs lényeges minőségi különbség. A tanulók tanulási képességeinek rendszeres megfigyelése, mérése, tanulástechnikájuk instruálása, különösen az alábbi mozzanatoknál lenne fontos: a felidézéshez elegendő ismétlések száma (kritériumig tanulás), a megőrzés

szilárdsága, a gyakorlások és ismétlések ütemezése, ennek összefüggése a memorizációs képességgel, a túltanulás előnyei, a tananyag rendezése (csoportosítási effektus), a tantárgyak tanulásának sorrendje, a retroaktív gátlás közömbösítése (aktív pihenők, a felmondási próbálkozások helyes szervezése stb.), a szorongás szerepe a felejtésben, a tanulók szociális és kulturális környezete által meghatározott beállítódás tanulmányozása. Mindezek olyan mozzanatok a komplex tanulási folyamatban, melyek alkalmazása ma még nem elég széleskörű az iskolai munkában. A helyes tanulási szokások kialakításának lehetőségét a pozitív transzferrel kapcsolatos ismeretek is igazolják. Az átvitelben ugyanis nem annyira az ismeret maga játszik szerepet, mint inkább a megtanulás módszere; a metódus könnyebben transzferálódik. A szerzők megállapítják, hogy a tanítás módszertana mellé ki kellene dolgozni az egyes szaktárgyakban a tanulás módszertanát is. Kár, hogy a szerzők csak felvetik, de nem vállalkoznak a művelődési törzsanyag és ezen belül a gyakorló-órák rendszerének pedagógiai-pszichológiai, pontosabban tanulás-lélektani kritikájára.

Cofer (1956) emberekkel kísérletezve kimutatta, hogy egészen egyszerű problémákat is sikeresebben oldanak meg azok a kísérleti személyek, akiknek tanulási anyagában a megoldást segítő asszociációk szerepeltek. A tanulás tehát azért központi probléma, *mert benső kapcsolatban van a problémamegoldással és a gondolkodással.* Az ember fogalomrendszere, aminek a felhasználásával gondolkodik, a tanulás folyamatában épül ki.

A fogalomképzésben a tanulás eredményeképpen asszociáció épül ki a szó- és annak jelentése között. Ennek a folyamatnak több pszichológiai jellegzetessége van. A gyermek részére kezdetben értelmetlen perceptuális ábrához a manipulálás révén először motorikus reakciók kapcsolódnak. Később megtanul a tárggyal megfelelő módon bánni, miközben emócionális kapcsolatba is kerül az objektummal. Miután a tárgy képe már bizonyos jelentéssel bír a gyermek számára, hozzákapcsolódhat a nyelvi jel: a szó. Egyelőre csupán funkcionális jelentése van, de az absztrakcióhoz, a fogalom elsajátításához vezető útnak ez az első állomása. A továbbiakban a szó jelentése „megtisztul" az érzékleti és az emocionális elemektől, a nyílt cselekvéseknek idegrendszeri képviseletei alakulnak ki. Állandó és hosszú tanulási folyamatban így alakulnak ki a különböző absztrakciós szintű, általánosított formában tükrözött fogalmak. A szerzők a pedagógiai tanulságokat is megállapítják: a fogalmak kialakításában nem elég a szó kapcsolata a szóval (ez a verbalizmus veszélyével fenyeget!), szükség van a jelentéssel adekvát cselekvések, viselkedések és szavak közötti asszociációk megtanulására és gyakorlására is.

Az iskolai gyakorlatban a gondolkodásra nevelésnek a fogalmak helyes kialakítása mellett egy másik szokásos módja: különböző probléma-szituációk teremtése. Ha a felvázolt problémában „nyíltságot" észlelünk, az ismert és ismeretlen elemek szokatlan keveredését, akkor az megoldásra ösztönöz. Ez azonban csak úgy történhet, ha az ember megtanulja a probléma-helyzet lépésről-lépésre történő felvázolását. A problémák megoldásának előfeltétele tehát a múltbeli tanult ismeretek és eljárások aktivizálása, az adott szituációra való alkalmazása.

Az emberi tanulás és gondolkodás nem érthető meg kellőképpen, ha kizárólag az ismeretszerzés oldaláról közelítjük meg. Energetikailag hiányos a kép. Mindazokat a belső indítékokat, késztetéseket, amelyek cselekvésre, viselkedés-változtatásra, ismeretszerzésre serkentik az élőlényeket, *motivációnak* nevezzük. A motivált viselkedés végső soron a szervezet élettani állapotával és az idegrendszerrel van kapcsolatban. A fejlettebb motívumok azonban az ember társadalmi létéből következnek.

Bizonyos, hogy az embernél a megismerési tevékenység alapvető motívuma egy belső késztetés, ami változatos helyzetek keresésében, kíváncsiságban, exploráló — manipulációs tevékenységben nyilvánul meg már a korai gyermekkorban. Ezt a belső késztetést egyébként állatkísérletekben a magasabbrendű emlősöknél is kimutatták. Az egyéni élet során szerzett tapasztalatok alapján a motiváció is fejlődik; a motívumokat is tanuljuk. A primitív késztetések megváltoznak, újak alakulnak ki. A csecsemő és a kisgyermek teljes biológiai függőségben él az őt körülvevő felnőttektől, érthető tehát, hogy motívumtanulása a szociális környezettel való kölcsönhatásban fejlődik.

A motívum- és viselkedés-tanulás két módszere: a *jutalmazás és a büntetés.* Talán ezekben a fejezetekben sikerült a szerzőknek a legpregnánsabban érzékeltetniük, hogy a korszerű pedagógiának lélektani megalapozottságúnak kell lennie. Alapvető megállapítása a szerzőknek ezzel kapcsolatban, hogy a szó igazi értelmében nevelni, akár büntetéssel, akár jutalmazással. csak úgy lehet — ezek az eszközök csak akkor lesznek hatékonyak —, ha a nevelő és a nevelt között erős perszonális kapcsolat van.

A pedagógusok sokszor spontánul úgy viselkednek, mintha lélektanilag átgondoltak volna mindent. Ez azonban sok tévedésre ad alkalmat és a jutalmazás-büntetés kérdésében prakticista szemlélethez vezet. Pl. a jutalmazás és a büntetés „megduplázása" külső eszközökkel felesleges és káros; a munka önmagáért való örömérzetét túlzott sikerorientációvá alakíthatja, vagy a büntetéstől való félelmet a tanuló átviszi (generalizálja) az egész szituációra. A büntetésnek egyébként csak

akkor van megerősítő, szelektáló szerepe, ha a viselkedés-láncolatban (pl. írástanulás) pontosan meg tudjuk mondani a hibás részmozdulatot; ha ezt nem tudjuk megtenni, a tanulót rossz érzésben hagyjuk az egész műveletet illetően, amiből veszélyes circulus viciosus-okba juthat. A szerzők felvetik, hogy több figyelmet kell fordítani a jutalmazás-büntetés szociális-szimbolikus formáira, és kerülni kell különösen a büntetés elsődleges formáit. Figyelmeztetnek azonban arra is, hogy a szociális-szimbolikus értékrend értelmezése a család nívója szerint is különböző lehet.

Fontos tudnunk, hogy az iskolai munka (főleg az ismeretszerzés) a tanuló részéről *szándékos cselekvést* kíván. Ez nem következik be, ha a cselekvés lefolytatásához szükséges motiváció gyenge, vagy több egymással ellentétes motívum hat egyidejűleg, ha a cél kevéssé vonzó, vagy túlságosan távoli. A tanulás szempontjából fontos körülmény, hogy a tanulónak nagyobb mértékben kell támaszkodnia a szándékosságra, mint a felnőttnek. A megfelelő motivációt biztosítani és fejleszteni lehet, jutalmazás-büntetéssel, sikerélmény nyújtásával, a feladat átfogó rendszerbe illesztésével, reális pótcélok adásával, távoli célok szimbolikus helyettesítésével (pl. osztályozás).

A szerzők részletesen elemzik a feladat nehézségi fokának és a motiváció optimális szintjének összefüggését. Megállapítják, hogy a bonyolultabb problémák megoldása csak alacsonyabb motivációs szinten és főleg szorongásmentes állapotban várható.

Már szóltunk arról, hogy a megismerési tevékenység alapvető motívuma a kisgyermek exploráló-manipuláló hajlama. Mindennapi tapasztalat, hogy a kisgyermeket nem kell ösztönözni a megismerésre, mégis sok gyermeknek a világ dolgai iránti kíváncsisága mintha hirtelen megszünne, mikor az iskolába kerül. A szerzők nem elemzik elég sokoldalúan ezt a problémát, de nem hagynak kétséget afelől, hogy ezért a felnőtt környezet (család és iskola) felelős. Igen élvezetes leírását adják a motivációjuk alapján megkülönböztethető tanulótípusoknak: a megoldásvariációkat kereső önálló, de távolról sem „mintagyerek"; a sokszor külső sikerre törő jó előmenetelű példás gyerek; a büntetéssel motivált reménytelen vergődő stb. A motivációval kapcsolatos rész legfőbb pedagógiai tanulsága, hogy az egész iskolai tanítást és tanulást felszabadult légkörben, az önállóságra és a kíváncsiságra jobban alapozva kell megszervezni.

BÁTHORY ZOLTÁN

AZ UNESCO

Budapest, Tankönyvkiadó, 1967. 123. l.

Az UNESCO-ról szóló kiadvány célja, hogy az érdeklődő magyar értelmiséget megismertesse a szervezet hivatásával, szervezeti felépítésével, pénzforrásaival és funkcióival. Tekintettel arra, hogy az UNESCO funkciói közül a nevelésügy elsőbbséget kapott és maga a kiadvány pedagógiai vonatkozásokban igen gazdag, elsősorban a pedagógia szélesebb horizontja iránt érdeklődők figyelmébe ajánljuk. A magyar kiadás az UNESCO támogatásával jelen tmeg. (Fordította DR. GOMBOCZ ISTVÁN.)

Az UNESCO-t az Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezetét — közvetlenül a második világháború után alapították, miután 20 állam elfogadta az Alkotmányt. 1965 végén már 120 tagállam vett részt a munkában. Magyarország 1954 óta aktív tagja a Szervezetnek. Hazánk megbecsülését mutatja, hogy a Végrehajtó Tanács 1966 tavaszán Budapesten tartotta soron következő ülését. Ezen résztvett RENÉ MAHEU főigazgató is.

A szervezet hivatása korunk jellegzetességéből következik. A világbéke fenntartása, mint az emberiség központi problémája megköveteli a nemzetközi kapcsolatok minél szélesebb körű kiépítését és a nemzetek közötti megértés gondolatának ápolását. Ebből kiindulva a szervezet fő célja, hogy a nevelés, a tudomány és a kultúra közvetítésével minden faji, nemi, nyelvi, vagy vallási megkülönböztetés nélkül közelebb hozza egymáshoz a nemzeteket.

Az UNESCO működéséről három szerv gondoskodik: A Közgyűlés, a Végrehajtó Tanács, és a Titkárság. A Közgyűlés által megszavazott program végrehajtásáért a Titkárság felel. A szervek személyi összeállításában fő irányelv, hogy a világ különböző kulturális szférái között lehetőleg egyenletes legyen a megoszlás. Az UNESCO szerveinek tagjai mindig saját államukat képviselik. A tagállamok nagy része állandó képviselettel is rendelkezik. Az Alkotmány előírása értelmében azonban nemzeti bizottságok létrehozását is szorgalmazzák. A Magyar UNESCO Bizottság a kulturális élet 60 kimagasló személyiségéből áll és az albizottságai révén a hazai kulturális és tudományos élet fontos tényezője.

A Titkárság négy szakterülete (több főosztállyal) a következő: nevelésügy; alaptudományok és természettudományok; társadalomtudományok, humán-tudományok és kulturális tevékenységek; tájékoztatásügy. A nevelésügy négy főosztálya a következő: a nevelésügy fejlesztés, a pedagógiai módszerek és gyakorlat, a nevelésügy tervezése és szer-

vezése, felnőttoktatási és ifjúsági főosztály. A munka jelenlegi szakaszában elsőbbséget biztosítanak a nevelésügynek és a természettudományoknak, mint a fejlődés fő mozgató rugóinak.

Az UNESCO annak ellenére, hogy autonom szervezet, mely saját programmal és szervezettel rendelkezik, lényegében az Egyesült Nemzetek Szervezetének egyik szakosított intézménye. Az ENSZ és a szakosított szervezetek közötti koordináló tevékenységet a Gazdasági és Szociális Tanács végzi. Az együttműködés legfőbb formája, hogy az UNESCO végrehajtja a munkaterületére eső ENSZ határozatokat; pl. az ifjúság nemzetközi megértésre nevelése, az analfabetizmus világméretű leküzdésének módjai. A könyv egyébként szemléltető táblázatokkal mutatja be az UNESCO és az ENSZ szerteágazó és elég bonyolult szervezeti felépítését.

Az UNESCO székháza és központja Párizsban van, a Place de Fontenoy-on. A modern épületeket BRAUER, NERVI és ZEHRFUSS építészek tervezték. Az érdeklődő turisták részére magyarázatokkal kísért vezetés van az épületekben. A belépődíj 3 Fr, a pedagógusok részére azonban kedvezményt adnak.

A költségvetés felett a Közgyűlés diszponál. Ebből fedezik a beruházásokat (főleg nevelésügyi, pl. tanítók képzése), a segélyprogramokat, a szakértői kiküldetéseket és az ösztöndíjakat. Az UNESCO pénzforrásait részben a tagállamok hozzájárulásai, részben egyéb ENSZ szervezetek (a Technikai Segélyprogram és az Egyesült Nemzetek Különleges Alapja) segélyei képezik. 1963/64-ben a költségvetés mintegy 100 millió dollárra emelkedett, amiből a tagállamok hozzájárulása az összeg felénél valamivel kevesebb volt. Összehasonlítva az 1959/60. évi kb. 25 millió dolláros költségvetési összeggel, jól látható az UNESCO hatalmas méretű fejlődése és egyre növekvő jelentősége. Magyarország hozzájárulási aránya: 0,52%.

A szervezet működésének látszólagos szétszórtságát már sok bírálat érte. Valójában azonban a tevékenység sokrétűsége elkerülhetetlenül következik a tudományágak és területek sokféleségéből és a tagállamok problémáinak, erőforrásainak különbözőségeiből. Ugyanakkor a két évenként ülésező közgyűlések egyre inkább arra törekedtek, hogy az UNESCO funkcióit pontosan meghatározzák, a valódi problémákra koncentrálják. Jelenleg 3 fő területet határolhatunk körül: 1. Nemzetközi intellektuális együttműködés; 2. Operatív munka a fejlődés szolgálatában; 3. Etikai tevékenység.

Az UNESCO „a modern civilizáció egyetemes szellemi alapjának lerakásán fáradozik" — mondotta RENÉ MAHEU főigazgató. A könyv ezt a szándékot a tájékoztatás szintjén nyújtja. Ismerteti az elért eredményeket, a ratifikált egyezményeket, a különböző szakértői ajánlatokat és a további perspektívákat. Az intellektuális együttműködés keretében az UNESCO kezdeményezésére több nagy konferenciát hívtak össze; pl. a felnőttoktatásról, a fiatalság problémáiról és az analfabetizmus leküzdéséről. A tanácsadó bizottságok különféle javaslatokat dolgoztak ki a tagállamoknak (pl. a latin-amerikai alsófokú oktatás megszervezésére). A szervezet vállalja a szellemi tájékoztatás feladatát, bibliográfiák összeállítását, a tagállamok kutatási eredményeinek publikálását (az UNESCO önálló kutatásokat nem végez). Évente számos kiadványa jelenik meg, pl. Nevelésügyi Nemzetközi Évkönyv, kiadvány a televízió oktatási felhasználásáról stb. A könyv részletesen ismerteti a nemzetközi óceánográfiai együttműködést.

Az operatív munka aktualitását húzza alá az a tény, hogy a jelenlegi 120 tagállam 2/3-a még nem eléggé fejlett. Az emberi tényezők fontosságának felismerése a haladásban, az általános jólét megteremtésében, a nevelésügyet az UNESCO tevékenységének központjába helyezte. Kezdeti eredmények máris mutatkoznak: Több állam — az UNESCO javaslatára — ma már nemzeti költségvetésének 15—25%-át fordítja nevelésügyre, napjainkban a Föld összes lakosát számításba véve az iskoláztatás növekedésének üteme először haladta meg a népszaporulatét. További, már folyamatban levő lényeges feladatok: a pedagógusképzés — illetve továbbképzés — megszervezése (Afrikában pl. 20 ilyen intézmény működéséhez ad az UNESCO anyagi és elvi segítséget), az új gazdaságos módszerek (audiovizuális eszközök, oktatási programok) terjesztése, az iskolaépítés elvi és gyakorlati kérdéseinek tisztázása, a nevelés tervezése (Párizsban felállították a Nemzetközi Nevelésügyi Tervezési Intézetet, több regionális központ és csoport is működik már). Központi feladata az UNESCO-nak az írástudatlanság elleni küzdelem. „Jelenleg 700 millió ember, azaz a világ felnőtt lakosságának majdnem a fele analfabéta . . ." Ennek a problémának a megoldására egy világméretű kampány előkészületei folynak. Ebben a témakörben részletesen ismerteti a könyv az alapfokú oktatás fejlesztését Latin-Amerikában és egy műszaki főiskola létesítését Rabatban (Marokkó).

„Az UNESCO hivatása elsősorban etikai jellegű. Az a legfőbb célja, hogy az emberek gondolatvilágát befolyásolja a türelem, az együttműködés, az emberi jogok tisztelete és a béke irányában" — mondotta RENÉ MAHEU. Ezt a feladatát nem végezheti úgy, ahogy a vallások és az ideológiák teszik, de erősítheti a nemzetközi megértést és terjesztheti az univerzalitás szellemét.

Az UNESCO létrehozta az ún asszociált iskolák hálózatát. Ezekben az iskolákban részben

tantervi feladatként, részben ezen kívül — levelezés, gyűjtemények, kiállítások, viták stb.— fokozott jelentőséget kap a nemzetközi problémák, az emberi jogok, a külföldi országok helyzetének, az ENSZ szervezetének és funkcióinak ismertetése. Jelenleg már 43 ország kb. 300 oktatási intézménye vesz részt ebben a tevékenységben. Hazánkban 14 középiskola és 1 főiskola tartozik az UNESCO-hoz tartozó asszociált iskolák hálózatába.

Az UNESCO etikai hivatásának megfelelően elvi síkon harcol a nevelésügyben mutatkozó diszkrimináció, a faji előítéletek és mítoszok ellen, a nők tanulási szabadságáért és a műveltség terjesztéséért. Világhírű antropológusok, genetikusok, szociológusok és néprajztudósok foglalkoznak — az UNESCO felkérésére — a faji kérdéssel. Ismételten igazolt megállapításaik szerint, nincs olyan diszciplína, amely a fajelmélet számára akár csak a leggyengébb érvet is szolgáltatná. (A fajelmélet ideológusai ugyanis „tudományos" érvekkel dolgoznak.)

A 10 éves terv — ún. Kelet—Nyugat Főterv — keretében foglalkozott az UNESCO a különböző kulturális hagyományokkal rendelkező népek közötti kölcsönös megbékélés légkörének kialakításával. Ez a nagyszabású akció előmozdította orientalista és afrikanisztikai intézetek létrehozását, szakemberek cseréjét és az ismeretterjesztés legkülönbözőbb módszereit. Iskolai vonatkozásban tanterv- és tankönyvkiegészítésekre került sor. Több találkozón megvizsgálták a szakemberek, hogy milyen terjedelemben és mélységben mutatják be a különböző kultúrterületek tankönyvei egymás történelmét, gazdaságát és életét. (Elsősorban a földrajzkönyveket vizsgálták.) A tankönyvek szerkesztői és kiadói számára regionális dokumentációs központokat hoztak létre. A tantervi módosítások kísérleti kipróbálására felhasználják az asszociált iskolákat.

Az UNESCOról szóló könyv végül felsorolja a folyamatban levő munkákat, ismerteti a szervezet és a nagyközönség kapcsolatát, az Alkotmány szövegét (az 1948 : XL. törvénycikk törvényeink közé iktatta), az Unesco nemzeti bizottságait, az eddigi főigazgatókat, a tagállamok költségvetési hozzájárulását, és egyéb tájékoztató adatokat is nyújt.

BÁTHORY ZOLTÁN

AZ UNESCO HAMBURGI INTÉZETÉNEK SZEMINÁRIUMA

Az Unesco hamburgi pedagógiai intézete (UNESCO Institute for Education) az alábbi tájékoztató közlésére kérte meg pedagógiai folyóiratainkat:

Az Unesco hamburgi pedagógiai intézetének gondozásában 1968. július 29-től augusztus 23-ig Svédországban, a Stockholm melletti Skepparholmen-ben szemináriumot rendeznek a neveléstudományi kutatásban már tapasztalatokkal rendelkező tudományos munkatársak számára. A szemináriumot az Unesco, a svéd társadalomtudományi kutatási tanács, a nyugatnémet Volkswagen-alapítvány és az amerikai Ford-alapítvány segíti anyagilag.

A szeminárium a következő főbb területekre tér ki:

Kutatási metodológia (a vizsgálat céljának meghatározása, statisztikai módszerek, tesztek és feladatlapok szerkesztése, megfigyelési technikák).

Tantervi kutatások (a tanítási cél megállapítása, differenciált tantervek készítése és értékelése).

A pedagógus magatartásának, munkája eredményességének, az osztály légkörének tanulmányozása.

A megismerésben és gondolkodásban tett előrehaladás értékelése, a tanításnak az előrehaladáshoz való igazítása.

A motiváció az iskolai tanulásban.

A második nyelv tanulása és a kétnyelvűség.

A szemináriumi foglalkozásokat nemzetközi tekintélynek örvendő svéd, amerikai és angol szakemberek vezetik. A szeminárium nyelve az angol.

Jelentkezés: A jelentkezést a következő címre kell beküldeni: Mr. *T. N. Postlethwaite*, UNESCO Institute for Education, 2000 Hamburg 13, Feldbrunnenstrasse 70. *Jelentkezési határidő: 1968. január 12.*

A legalább három, de inkább hat másolatban elkészített beadványban a következő adatokra kell kitérni: 1. Név, cím, egyetemi tanulmányok, fokozatok; 2. Hivatali beosztások, időpontokkal; 3. Eddigi és jelenlegi kutatásainak rövid jellemzése, ha lehet egyes publikációk mellékelése; 4. Annak megjelölése, hogy a szeminárium melyik tárgyköre érdekli; 5. Ha doktorátusát most készíti elő, annak rövid ismertetése; 6. Két személy ajánlása, az ajánlásban annak is benne kell lennie, hogy a pályázó tud annyira angolul, hogy a szemináriumon hasznosan vehet részt.

„Az *International Review of Education* a hamburgi UNESCO Neveléstudományi Intézet lapja, amelyet független nemzetközi szerkesztőbizottság irányít. A folyóirat feladata tanulmányok, közlemények, cikkek és kritikák közlése a pedagógia és társtudományai minden olyan kérdéséről, amely nemzetközi érdeklődésre tarthat számot." A szerkesztőbizottság tagjai: Ágoston György (Szeged), H. Lionel Elvin (London), Willard C. Olson (Ann Arbor), David A. Walker (Edinburgh) és Gustaf Örgen (Hamburg). Az 1966. évi XII. évfolyamban a következő tanulmányok jelentek meg:

1. szám, 1—128. l.: Sirevag, Tönnes, Oslo: A norvég oktatásügyi kísérlet tíz éve (angol); Mencsinszkaja, Natalie, Moszkva: A *tanulás* vizsgálata a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiája Pszichológiai Intézetében (angol); Froese, Leonhard, Marburg: A deweyizmus bukása az USA-ban (német); Lehmann, Andrew G., Reading: A Hale-jelentés (angol); Mukherjee, Kartick C., London: A Robbins-jelentés, és ami belőle az indiai felsőoktatásra vonatkozik (angol); Landsheere, Gilbert De, Liège: Művelődési antropológia és összehasonlító pedagógia (francia); Duke, Benjamin C., Tokió: A Karachi-terv. A kötelező közoktatás ázsiai alaptervezete (angol).

2. szám, 129—256. l.: Erickson, Herman, Champaign: A felnőttoktatás és a svéd politikai vezetés (angol); Tietgens, Hans, Frankfurt: A fölnőttoktatás változása a Német Szövetségi Köztársaságban (német); Deprez, Marcel, Liège: Felnőttoktatás Belgium francia nyelvterületén (francia); Cortright, Richard W., Washington: Felnőtt elemi oktatás Latin-Amerikában (angol); Eckstein, M. A., New York: A kiválóak és a demokratikus vezetési eszmény. Vezetők és beosztottak az angol és az amerikai középiskolában (angol).

3. szám, 257—392. l.: Maller Sándor, Budapest: A Magyar UNESCO Bizottság szervezete és működése (angol); Hiratsuka, Masunori, Tokió: Japán és az UNESCO (angol); Walker, David A., Edinburgh: Egy UNESCO-szakember tapasztalatai Finnországban (angol); Landsheere, Gilbert De, Liège: Az UNESCO és Afrika — a második generáció szemével. Az iskolás kor előtti nevelés és a hagyományos gyermekjátékok (francia); Wheeler, D. K., Nedlands: Oktatásügyi problémák az arab országokban (angol); Hausmann, Gottfried, Hamburg: Az előretekintő pedagógiai tervezés feladatai (német); Coombs, Philip H., Párizs: Nemzetközi intézet a pedagógiai tervezés szolgálatában (angol); Vanden Bosche, Jean O. J., Hamburg: A hamburgi UNESCO Neveléstudományi Intézet 1966—1967. évi munkaprogramja (francia); Postlethwaite, Neville, Hamburg: Nemzetközi tervezet az iskolai teljesítmények mérésére (angol).

4. szám, 393—512. l.: Havighurst, R. J., Chicago és Gouveia, A. J., Sao Paolo: A társadalmi—gazdasági fejlődés és a középiskola Brazíliában (angol); Thomas, R. Murray, Santa Barbara: Az indonéz községi iskola vizsgálata (angol); Mena Soto, Joaquin, Quito: A latin-amerikai egyetem (spanyol); Verbeke, Ronald, Kinshasa: Az oktatás többféle nyelve Közép-Afrikában. Kiválasztásuk problémái és oktatásügyi következményei (francia).

A szerkesztőbizottság általában tematikusan szerkeszt, a tematikus kiadványokat szerkesztői előszó vezeti be. Valamennyi számban szemle- és gazdag könyvkritikai rovatot, intézeti híreket és a szerzőkről szóló jegyzeteket olvashatunk.

Kozma Tamás

AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGA

1967. szeptemberében alakult újjá a Pedagógiai Bizottság. Elnöke Földes Éva, titkára Ábent Ferenc. A Bizottság tagjai az elnökön és a titkáron kívül Ágoston György, Faludi Szilárd, Fekete József, Horváth Márton, Jausz Béla, Kiss Árpád, Nagy Sándor, Szarka József, Székely Endréné, Szokolszky István, Takács Etel, Vajó Péter, Zibolen Endre.

*

Az MTA Pedagógiai Bizottsága 1967. október 30-án tartott ülésén meghallgatta Nagy Sándor beszámolóját angliai tanulmányútjáról. A tárgysorozaton szerepelt még az Akadémiai Kiadónál az 1965. évben megjelent pedagógiai művek (Tanulmányok a neveléstudomány köréből, A munkára nevelés hazai történetéből) értékelése; az 1968. évi munkaterv előkészítése; az albizottságok (neveléselméleti, neveléstörténeti, didaktikai-metodikai) vezetőjének és tagjainak kijelölése.

A MTA Pedagógiai Bizottsága 1967. december 18-án tartott ülésén *Földes Éva* elnöklete alatt megtárgyalta a *Jelentés a neveléstudományi kutatások helyzetéről* című anyagot. Az anyag előadója *dr. Szarka József* volt, elkészítésében *Horváth Márton* és *Ábent Ferenc* működött közre. Megvitatta és elfogadta a Bizottság saját munkatervét, határozatot hozott a következő ülések tárgysorozatára vonatkozóan.

Elől Istvánné: Számoljunk együtt! Bpest, Tankönyvkiadó, 1967.

Felnőttoktatás sajátosságai (A). Bpest, Tankönyvkiadó 1967. Szerk. *Orosz Sándor*

Gal, Roger: Hol tart a pedagógia. Bpest, Gondolat, 1967. 184 l.

Gyógypedadódiai Tanárképző Főiskola Évkönyve (A), II. 1966. Felelős szerk. *Lovász Tibor.* Bpest, Gyógyped. Tanárképző Főiskola, 1967. 405 l.

Hegedüs György: A tankönyvek olvashatósága. Bpest, Tankönyvkiadó, 1967. 115 l.

Inhelder, B., Piaget, J.: A gyermek logikájától az ifjú logikájáig. Ford. *Kiss Árpád.* Budapest, Akadémiai Kiadó, 1967. 336 l.

Kálmán György: A gyakorlati foglalkozások tanításának módszertana az általános iskolában. Bpest, Tankönyvkiadó, 1967.

Karsai Lajos: A programozott oktatás néhány kérdése. Bpest, Agrárpedagógiai kiadványok, 5. Kézirat. 112 l.

Katona Katalin: Ifjúságunk problémái. Bpest, Gondolat, 1967. 208 l.

Kelemen László (szerk.): Nevelés, művelődés. Acta Paedagogica Debrecina. Tom. V. 1967. Debrecen, Kossuth Lajos Tud. Egyetem, 134 l.

Kísérletező pedagógusok. A pedagógia időszerű kérdései hazánkban. Bpest, Tankönyvkiadó 1967.

Krupszkaja, N. K.: Az iskolai önkormányzatról. Bpest, Tankönyvkiadó, 1967.

Landa, L. N.: Az algoritmusok és a programozott oktatás. A pedagógia időszerű kérdései külföldön. Szerk. *Illés Lajosné.* Bpest. Tankönyvkiadó, 1966.

Ligeti Róbert: Gyermekek olvasási zavarai. Bpest, Akadémiai Kiadó, 1967. 100 l.

Magyar Pszichológiai Szemle, 1967. 1. Főszerk. *Gegesi Kiss Pál,* szerk. *Lénárd Ferenc.* Bpest, Akadémiai Kiadó, 1—172. l.

Nagy Sándor: Didaktika. Bpest, Tankönyvkiadó, 1967. 240 l.

Nevelő munka az 1—4. osztályban. Bpest, Tankönyvkiadó, 1967.

Nevelő munka az 5—8. osztályban. Bpest, Tankönyvkiadó 1967.

Nyolc tőkésállam közoktatási rendszere. A pedagógia időszerű kérdései külföldön. Szerk. *Illés Lajosné.* Bpest, Tankönyvkiadó, 1967. 73 l.

Pataki Ferenc: A nemzetközi munkásmozgalom pedagógiai törekvései az imperializmus korában (1900—1917). Bpest, Tankönyvkiadó, 1967.

Popivanov, Radoj: Genetika Mendeltől napjainkig. Ford. *Dobrosz Marianné.* Bpest, Medicina, 1967. 69 l.

Pszichológiai tanulmányok, X. Főszerk. *Gegesi Kiss Pál.* Bpest, Akadémiai Kiadó, 1967. 840 l.

Szocialista iskola útján (A). Az Országos Pedagógiai Könyvtár és a Pedagógusok Szakszervezetének kiállítása. 1967. Bpest, Fáklya, 38 l.

Új Magyar Pedagógiai Társaság (Az). Az alakuló közgyűlés eseményei. Szerk. *Kiss Árpád.* Bpest, Táncsics, 1967. 125 l.

Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1966. Szerk.: *Kiss Árpád, Nagy Sándor, Szarka József, Szokolszky István.* Bpest, Akadémiai Kiadó, 1967. 458 l.

Zrinszky László (szerk.): A marxista ismeretelmélet alapjai, II. Bpest, OPI, 1967. 155 l.

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója Műszaki szerkesztő: Merkly László
A kézirat nyomdába érkezett: 1967. XI. 14. Példányszám: 1800 Terjedelem: 11,55 A/5 ív.

67.64684 Akadémiai Nyomda, Budapest — Felelős vezető: Bernát György

ВЕНГЕРСКАЯ ПЕДАГОГИКА, 1967/4

Ласло Бодо: Современное образование и военное воспитание 361
Янош Тимар: Педагогическая экономика 368
Иштваннэ Надь: Упражнение в способе учебы у помощью рабочего листа 388
Лигетинэ, Анна Веребей: Опыт одного исследования в области изобразительного искусства 400
Лайош Сатмари: Актуальные вопросы образования педагогов 414
Дердь Алмаши: Педагогическая самостоятельность и образование педагогов 424
Ласло Варшани: Главные факторы мотивов учебы учеников общей школы для трудящихся. II 434
Ференц Келени: Шандор Петерфи и воспитание женщин в Венгрии 455

ОБЗОР

Письмо для всех 467
Финская система образования находится в изменении *(Киёштё, О. К.)* 467
Международный союз преподавателей русского языка и литературы *(Иштван Кошараш)* 470
Экономика просвещения в Советском Союзе *(Ференц Арато)* 473
Шандор Надь: Дидактика (рец. *Арпад Киш)* 476
Pedagogica Historica (рец. *Арпад Киш)* 478
Роже Гал: В каком состоянии педагогика? (рец. *Шандор Надь)* 478
Крупская, Н. К.: О школьном самоуправлении (рец. *Михай Мак)* 480
Ительсон, Л. Б.: Методика среднего специального обучения (рец. *Мария Надоши)* 482
Дердь Калман: Методика обучения на практических занятиях в общей школе (рец. *Мария М. Надаши)* 483
Илона Баркоци и Ене Путноки: Учение и мотивация (рец. *Золтан Батори)* 484
UNESCO (рец. *Золтан Батори)* 487
International Review of Education (рец. *Тамаш Козма)* 490
Педагогический комитет АНВ 490
Присланные книги и журналы 491

HUNGARIAN PEDAGOGY 1967/4

László Bodó: Up-to-date civilization and home-defense education 361
János Timár: Economics of Education 368
Mrs. István Nagy: Training of learning methods by means of work-sheets 388
Anna Ligeti-Verebély: Conclusions drawn from a test in fine arts 400
Lajos Szathmáry: Timely questions of the method of the preparation of teachers 414
György Almásy: Training for self-reliance and the preparation of teachers 424
László Varsányi: Principal factors motivating the learning of the students of the Workers' Primary School. II. 434
Ferenc Kelényi: Sándor Péterfy and women's education in Hungary 455

REVIEW

A letter of public interest 467
Changes in the Finnish public educational system *(Kyöstiö O. K.)* 467
International association of professors of Russian language and literature *(István Kosaras)* 470
Economics of Education in the Soviet Union *(Ferenc Arató)* 473
Sándor Nagy: Didactics (Rec. *Árpád Kiss)* 476
Paedagogica Historica (Rec. *Árpád Kiss)* 478
The present stage of the development of paedagogy (Rec. *Sándor Nagy)* 478
N. K. Krupskaya: About the autonomy of schools (Rec. *Mihály Mák)* 480
L. B. Itelszon: Methodology of specialized secondary education *(Mária M. Nádasi)* ... 482
György Kálmán: Methodology of teaching practical occupations in the primary school (Rec. *Zoltán Báthory)* 483
Ilona Barkóczy—Jenő Putnoky: Learning and motivation in public primary schools (Rec. *Zoltán Szathmáry)* 484
The UNESCO (Rec. *Zoltán Báthory)* 487
International Review of Education (Rec. *Tamás Kozma)* 490
Paedagogical Committee of the Hungarian Academy of Sciences 490
Books and periodicals received 491

(Rep.) Tf. 710.216

Ára: 10,— Ft
Évi előfizetés: 36,— Ft

INDEX: 25.552



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST