

folytatja: „Az ember tanítása... nem más, mint segítséget nyújtani a természet önkibontakozásra irányuló törekvésének. Ez a mesterség elsősorban a gyermekre ható benyomások és a gyermeki erő meghatározott fejlettsége közti arányosságon és összhangon alapul. Tehát azoknak a benyomásoknak is, amelyeket a gyermeknek a tanítás közvetít, szükségképpen kell, hogy bizonyos sorrendjük legyen, melynek kezdete és egymásutánja pontosan lépést kell, hogy tartson a gyermeki erők kialakításának kezdetével és egymásutánjával. Így hamarosan beláttam, hogy ha valaha el akarunk jutni az igazi, az emberi természetet és az emberi szükségleteket kielégítő tankönyvekhez és segédkönyvekhez, akkor ennek legegyszerűbb, sőt az egyetlen lehetséges útja: kikutatni az emberi megismerés valamennyi területén, kiváltképpen pedig azokra az alapvető pontokra nézve, amelyekből az emberi szellem fejlődése kiindul, ezt a sorrendet. Ugyanolyan gyorsan beláttam azt is, hogy ezeknek a könyveknek a megírásakor elsősorban a következőkre kell ügyelni: a tanítás valamennyi mozzanatát a gyermekek fejlődő erőinek megfelelően kell szét-

különíteni, és mind a három szakaszra nézve a lehető legnagyobb pontossággal meg kell határozni, hogy ezek közül a mozzanatok közül mi felel meg az egyes gyermeki életkoroknak, hogy így egyszerűen semmi olyat ne zárjunk el a gyermektől, aminek felfogására már teljesen képes, másrészt semmi olyannal ne terheljük és ne zavarjuk meg, aminek felfogására még nem teljesen képes...”²

Másrészt a technikusoknak — és egyes pszichológusoknak — kell lemondaniuk arról, hogy az emberi viselkedés mozgatóinak és szabályozóinak megismerése alapján valamilyen gépi vezérlés (*human engineering, maniment humain*) intézményesítésében keressék az életbevágó emberi problémák megoldásának útját. A technikai alkalmazásnak megvannak az emberi határai. Nem tévedhetünk, ha úgy kerülünk föléje a technikának, hogy — mint legfőbb értéket — mindig az egész embert szem előtt tartjuk.

Kiss Árpád

¹ Pestalozzi válogatott művei: *Zibolen Endre* összeállítása. Budapest, Tankönyvkiadó, 1959. II. köt. 74—75. l. Ford. *Faragó László*

A MÁSODIK JELZŐRENDSZER ÉS AZ EMBERI VISELKEDEÉS

(Megjegyzések *T. Nowogrodzki*: Fejlődéslélektan c. könyvéhez)

Nem ismertetést kívánunk adni a műről, hanem néhány észrevételt szeretnénk tenni a könyvnek a két jelzőrendszerrel és kölcsönhatásukról szóló fejezetéhez. Úgy véljük ugyanis, hogy a szerzőnek a második jelzőrendszerrel kifejtett gondolatai alkalmasak arra, hogy tovább mélyítsük, és belőlük néhány gyakorlati következtetést is levonjunk.

A pavlovi kutatásokra hivatkozva a szerző nagyon helyesen leszögezi a következőket: „Normálisan fejlett embernél a viselkedés legfőbb szabályozója a második jelzőrendszer, mely befolyásolja az első jelzőrendszert is, meg a kéreg alatti agyközpontot is.”¹ Majd később: „A második jelzőrendszerben kifejlődő izgalom ugyanis (az izgalmi és gátló folyamatok kölcsönös indukciójának törvénye alapján) a kéreg alatti központokban gátlást idéz elő, minek következtében az ember viselkedését nem az ösztönök és émociók, hanem a gondolkodás vezérli.” Az ösztönök és émociók szabályozása révén „felel meg az ember viselkedése a hely és az idő követelményeinek”.

Másutt² ezt írja a gyermek fejlődésével kapcsolatban: „Észlelései mindinkább megfigyelő jelleget öltenek, a képszerű konkrét gondolkodás mindinkább átengedi helyét a fogalmi gondolkodásnak; az impulzív viselkedés egyre ritkábban fordul elő; kifejlődik az akarat, melynek fiziológiai alapjait nagymértékben azok a gátló folyamatok képezik, melyek a kölcsönös indukció törvényének értelmében az idegrendszer alsóbb rétegeiben mennek végbe, mégpedig a legmagasabb rendű agykéregműködésnek, a második jelzőrendszernek olyan izgalma eredményeképpen, amely a szó (beszéd, erkölcsi elvek) hatására jön létre.” — És e gondolatoknak mintegy befejezésül: „Az embernél a környezet befolyásoló hatása még jobban kiütközik a második jelzőrendszer közreműködése révén, mely a szó-ingerek hatásait parancsok, tilalmak, magyarázatok stb. formájában lehetővé teszi.”

Az elmondottakból világosan kitűnik, hogy a „normálisan fejlett ember” viselkedése, működése, mozgása a gondolkodás, a második jelzőrendszer szabályozó hatása alatt áll. A „tudatos” cselekvés, viselkedés tehát az ilyen embernél nem az ösz-

¹ *T. Nowogrodzki*: Fejlődéslélektan. Tankönyvkiadó, 1961. 15. l.

² U. itt 17. és 22. l.

tönök és emóciók zabolátlan uralmát, hanem az *értelem parancsait*, *indításait* követi.

Az értelem „parancsait”, „indításait” jól meg kell értenünk. Igen gyakran ugyanis az értelemnek kizárólag megismerő tevékenységét hangsúlyozzák, és megfelelkeznek annak az ember egyensúlyát biztosító szerepéről. A gondolkodásnak, mint tudjuk, nemcsak ismeretelméleti aspektusa van, hanem „a világ megismerésének minden aktusa egyúttal viselkedésünk új determinánsainak működésbe helyezését is jelenti.”³

Az a kérdés mármost, hogy milyen viselkedést határoz meg, ír elő ez az „ismeret”, amely a megfontolás, mérlegelés végén létrejövő döntésben, mozgást, működést előidéző parancsban is megnyilvánul (vö. egyébként a latin *scisco*: eldönt, elhatároz, *elrendel*; a *scisco* ige maga a „scio” [tud, ismer] igéből származik).

Természetes, hogy a számomra „fontos”-nak, „szükséges”-nek, jelentősnek tartott objektum megszerzésére, birtokbavételére vagy vele való kapcsolat felvételére „szólít fel”. Nagyon jól fejezi ki tehát a *deliberatio* egy igen lényeges szerepét a magyar „fontolgatás”, „megfontolás” szó. — És hogy mennyire a *fontos (szükséges)*, *jelentős* az, amit a *fontolgatást* lezáró ismeret megmutat nekem, arra ismét idézhetném *Rubinsteint*: „A külső világ jelenségeinek visszatükröződési folyamatában meghatározott azok *jelentőségét* (a mi kiemelésünk. E. A.) az egyén számára, s ezzel meghatározzuk az egyénhez való viszonyukat is (amely pszichológiailag a törekvések és érzelmek formájában jelentkeznek). Ennek következtében a külső világ tárgyai és jelenségei nemcsak a *megismerés objektumai*, hanem a *viselkedés mozgatói, ösztönzői* — amelyek az emberben meghatározott indítékokat váltanak ki a cselekvésre —, a *viselkedés motívumai*.”

Így kell tehát néznünk az értelem „parancsát” (utasítását), indítását, vagyis mozgást, működést, viselkedést létrehozó szerepét, mely a „normálisan fejlett embernél” szabályozza a magatartást (*Novogrodzki*).

A gondolkodás, megismerés által meghatározott tehát a külső valóság tárgyainak az „egyénhez való viszonyát”, az egyén számára való jelentőségét, fontosságát, célszerűségét, hasznosságát. Ez felel meg ugyanis törekvéseinknek, ez indít cselekvésre, ezek az objektumok lesznek viselkedésünk motívumai, mozgatói, ösztönzői. Ezek azok a jelentős, fontos, tehát „figyelemre méltó” tárgyak, amelyek fel-

keltik figyelmünket és amelyeket első-sorban érzékünk, veszünk észre a tárgyi világban.

Az értelem tehát a *törekvéseimnek, szükségleteimnek* megfelelő tárgyakat minősíti *jelentősnek*, és ezekért utasít viselkedésre. És minthogy a *Novogrodzkinál* kifejtett gondolatok azt bizonyítják, hogy a gondolkodás, a tudat az erkölcsös, a társadalmilag jóváhagyott, igazolt viselkedést írja elő, ezért a törekvéseimnek, szükségemeimnek megfelelő objektum nyilván egyúttal erkölcsileg is megengedett, szabad, igazolt, „jogos” tárgy. *Ez a tárgy „jogos”, „törvényes”, — viszont a törekvéseimnek, szükségemeimnek nem megfelelő a „tilos”.* (Vö. *Novogrodzki* fent idézett szavait a „parancsok”-, „tilalom”-, „magyarázatok”-ról.)⁴

Ez a szükségleteimet kielégítő és így „célszerű” tárgy jogos is, törvényes is, meg *kötelességszerű* is, hiszen egyensúlyozott életem szempontjából van rá szükségem. Ez utóbbit pedig társadalmi „kötelességeim” teljesítése is megkívánja. Egyéni és társadalmi megfontolások is egyszerre kötelességszerűnek és jogosnak minősítik tehát a szükségleteimet kielégítő tárgyakat és az értük végrehajtott cselekedetet.

Az utóbbi gondolatok (a szükséges, jogos, törvényes stb.) egyenesen vezetnek el bennünket szükségleteink, igényeink társadalmi keretben történő kielégítésének problémájához.

Vegyünk egy egészen egyszerű példát. Ezen világosan megértjük szükségleteink bonyolultságát, társas, ill. társadalmi kapcsolatait.

Egy érettségire való készülés idejében történt itt Budapesten. — Az egyik individualista hajlamú tanuló rendkívül széles műveltséggel rendelkezett a magyar irodalom területén és pompás nyelvrézeke volt. Csodálatosan értette a latint és az orosz t egyaránt. Ragyogó felszólalásai az irodalmi szakkörön bámulatba ejtették vezető tanárát, és irigy csodálókat szereztek osztálytársai között. Féltekenyen őrizte egyeduralmát az említett szakterületen, azonban matematikai érzéke igen sokszor gyalázatosan cserben hagyta. Titokban egy nyugdíjas tanár-nagybácsi segítette át a nehézségeken, azonban ez nem sokkal a fiú érettségije előtt vidékre költözött.

A „szükség” tehát úgy hozta, hogy egy közösen tanuló csoportba volt *kénytelen* betársulni. Vállalta, hogy kidolgozza az irodalmi tételeket, míg ő egyik osztálytársától a matematikai tételeket, illetve azok igen világos magyarázatát kapta. Önző hajlamai azonban itt is kiütköztek.

³ *Rubinstein, Sz. I.*: lét és tudat. Kossuth Kiadó, 1962, 261. l.

⁴ *T. Novogrodzki*: i. m. 22 l.

Mikor a legnehezebb matematikai problémákon már túl volt, a magyar és történelem pedig szinte játszva ment neki, „sajnálattal” közölte, hogy 2 napra „le kell utaznia” vidékre, ahová őt — mint később kiderült — egy előző nyári leányismerőse invitálta.

A társak dermedten hallgatták a bejelentést, amelyet ő — persze — családi okokkal mentegetett. Az eset annál kínosabban hatott, mert a csoport egyik tagja éppen elsőnek felelő A-betűs tanuló volt, aki nem tudta halasztani a készülést és nélkülözni társának segítségét.

A botrány elkerülése végett a többi tanuló az osztályfőnök közbelépését kérte, aki igen erősen fellépésével végre belátásra bírta a kupcelekületű fiút. — Közölte pl. vele, ha elmegy, a bankettre nem hívják meg.

És a fiú maradt ... Mi történt itt lélektanilag?

Vidéki kirándulás — vagy a közösség (a társak) kívánságainak teljesítése, ez a két dolog került most konfliktusba. Egy „értelmes” fiú tudatában a figyelmeztetés után most vitába szállt a saját pillanatnyi vágya — ami nem „létszükség” — azzal a mélyebb igénnyel, amely a közösség és az osztályfőnök megbecsülését és ezen keresztül saját magának jövő társadalmi helyzetét akarta biztosítani. A figyelmeztetést „felfogta”, nem a pillanatnyi vágyat, hanem a messzebbre tekintő „érdeket” nézte, vagyis „értelmesen”, „tudatosan” cselekedett. A vita eldöntése a társaival való maradás mellett szólt. Így tényleg a „tudat”, a „belátás”, „meggondolás” döntött, amely a társaknak az érdekeit (és saját jövő érdekeit is!) tekintetbe vette. A tudat itt valóban „társadalmi termék”-nek bizonyult: az elmondetel nem lett volna az „igazságnak” megfelelő. A mélyebb elbírálás, ez a szinte „bírói ítélet” (vö. iudicium) mindkét fél igényeit, érdekeit, jogait tartozik védeni: különben a társal, a közösséggel szemben tanúsított meg nem engedett magatartás kárt okozott volna az egyéneknek is. Amikor tehát a „bíró” értelem a másik fél igényeit, érdekeit, szükségleteit is figyelembe veszi, akkor saját magának „jól felfogott” érdekeit is védi.

Felmerülhet azonban egy kérdés: valóban belátás alapján, tudatosan cselekedett-e az ifjú és nem csak külső kényszer hatása alatt?

Mint hogy ez a tanuló nem „értette meg” — mert csak saját érdekeit nézte —, hogy a kapott segítséget viszonznia kell, egy külső „kényszerítő” hatás, egy „figyelmeztetés” ráterelté figyelmét mindazoknak a következményeknek, szempon-

toknak az „átgondolására”, figyelembevételére, amelyek előző fogyatékos mérlegelő tevékenysége közben a tudatmezőből kiszorultak. A „figyelmeztetés”, amely egy veszélyes helyzet „észlelésére” és így az indítékok teljesebb áttekintésére készítette a fiút, már teljesebb és így „jobb” belátásra, megértésre segítette őt.

Az, hogy „veszélyzóna” keletkezett és csak ennek hatására „nyílt meg” a fiú ezse a „társ” szempontjainak a felismerésére és társadalomképes viselkedés végrehajtására, sajnálatos dolog ugyan, de nem változtat azon a tényen, hogy viselkedése „értelmes” volt, „belátáson” alapult, és így „azonosult” a társadalmi törvénnyel. Csak nagyfokú erkölcsi emelkedettség képes a külső érdeket azonnal mint belső indítást felfogni.

Nagyon sok gyakorlásra van szükség ahhoz, hogy a gyermek a közösség, a társak igényeit is olyan figyelemmel kísérje, mint saját magáét. És bizonyos az is, hogy az élet „kényszere” (vö. a büntetés szerepét) ebben az értelmességre való nevelésben szerepet játszik. A „kényszerből” eredő konfliktuslehetőséget azonban feloldja a „megértetés”, a magyarázat, melyet a tanuló esetében az osztályfőnök meg is tett.

Mint tudjuk, az ilyen „megértetésnek”, magyarázatnak éppen az az egyik legfontosabb lélektani hatása, hogy az élet, a társadalmi lét törvényének — a szükségyszerűségnek — a meglátatására és elfogadására vezeti rá az embert.

A lényeg ugyanis az, hogy az élet „kényszer”-ét, parancsát mint a lét, nevezetesen a társadalmi lét törvényét, mint szükségyszerűséget fogjuk fel, és a hozzá való alkalmazkodást már az értelmesség szférájába tartozónak érezzük. Hiszen az értelem éppen a törvények felismerését és így az azokhoz való alkalmazkodást teszi lehetővé számunkra.

A fenti esetben a fiú cselekedetét ilyen értelemben „tudatos”, értelmes cselekedetnek minősíthetjük, ami azonban még csak az első lépés a spontán, erkölcsi meggyőződésből fakadó cselekvési *készség* kialakulásához.

A fiú tehát megérthette, hogy elmenetele nem lett volna igazolt, nem lett volna indokolt. Ennek igazolatlanságát (vagyis az igazsággal, erkölccsel, szokással stb. való összetűközését) bizonyította volna a társadalmi, a közösségi elítélés. A „társadalmi tudat” ugyanis joggal bélyegezte volna meg a társaival szemben ilyen önzőn, ösztönösen, bűnösen viselkedő tanu-

⁵ Gegersi Kiss Pál: Az ingerekről. Magyar Pszichológiai Szemle, 1961, XVIII. 3. sz. 292. l.

lót, mert az egyáltalán nem valami főbenjáró szükség miatt hagyta volna cserben az utolsó pillanatokban társait, akiktől pedig segítséget kapott. Így velük szemben szörül-szóra adóssága: kötelessége volt. (Vö. német: schuldig: adós, köteles, vétkes, bűnös.)

Azt mondtuk, hogy a „társadalmi tudat” elítélte volna ezt az „igazolatlan”, tehát „jogtalan”, indokolatlan, „öszönös” viselkedést. — Az a kérdés mármost, miért kell így — lélektani szempontból is — általában „igazolnunk”, „törvényesítenünk”, társadalomképessé tennünk cselekedeteinket? Miért kell a közösség számára is elfogadhatóvá tennünk tetteinket?

A. N. Leontyev a biológiai és társadalmi tényezőknek a kapcsolatáról a következőket írja: „Az életben megjelenő egyén nem a Heidegger-féle »semmit-vel találja magát szemben, hanem az objektív világgal, amelyet sok-sok nemzedék tevékenysége alakított ki.”⁶

„Az egyén, a gyermek tehát nem egyszerűen csak szemben áll a emberi objektumok világával. Hogy élhessen, aktív és adekvát tevékenységet kell kifejtenie ebben a világban.

Ez azonban csak egyik feltétele annak a specifikus folyamatnak, amelyet a birtokbavétel, az elcsajátítás vagy a megszerzés folyamatának nevezünk.

A másik feltétel abban áll, hogy az egyének az emberi objektumok világához való viszonyulásait az emberekhez való viszonyulásai közvetítsék, hogy tehát az előbbi viszonyulások bekapcsolódjanak az emberi érintkezés folyamatába. Ez a feltétel mindig adva van. Hiszen egészen mesterkélten absztrakció volna úgy képzelni el az egyént, a gyermeket, mint aki egyedül áll szemben a tárgyi világgal.”

„Tehát az érintkezés — elsődleges formájában a közös tevékenység vagy a beszédbeli érintkezés formájában — a második nélkülözhetetlen feltétele annak, hogy az egyének elcsajátíthassák az emberiség társadalmi-történelmi fejlődése során elért eredményeket.”

A fenti gondolatok alapján még világosabbá válik az a minden „józan” ember előtt nyilvánvaló tény, hogy az élet, az életszükségletek kielégítése csak társadalmi keretek között érhető el. Éppen ezért, a „társadalmi lét” — azokkal a törvényekkel, erkölcsi elvekkel, szokásokkal, parancsokkal, tilalmakkal, amelyek vele együtt járnak, a jól megszervezett — vagyis szocialista elveken épülő — társadalomban, „jól működő” társas viszonylatokban az

egyén javát, egyensúlyát is szolgálja. A gondolkodás, a tudat, amely az egyén javát, egyensúlyát, melegegedését tartozik szolgálni, így nyugodtan „képviselheti” az erkölcsi elvek, parancsok, tilalmak stb. álláspontját (Vö. Nowogrodzki). Az egyén így saját jól felfogott érdekét is védi, amikor a közösség, a „társadalom” létét, érdekeit biztosító erkölcsi, jogi stb. elvek álláspontjára helyezkedik. Így esik egybe a „tudat”, a második „jelzőrendszer” és a „társadalmi” (Leontyev) szerepe az egyén életében.

Mint hogy az ember társadalmi lény, ezért cselekedetei nem kizárólag saját szükségleteinek kielégítését szolgálják. Munkája, tevékenysége révén jön létre „az emberek társadalmi gyakorlata, amelyet a társadalmi élet szükségletei és feladatai határoznak meg.”⁷

Ez a társadalmi gyakorlat, amely tehát az emberek társadalmi szükségleteit kielégítő tevékenységeket szabályozza, egyszerűen tartozik figyelembe venni az egyén és a társadalom érdekeit, boldogulását. Nem funkcionál jól az a társadalom, amely nem elégíti ki tagjainak jogos szükségleteit, és akkor sem működik jól, ha e nyújtott javak ellenében nem kívánja meg tagjaitól az adekvát közreműködést, azonkívül mások érdekeinek tiszteletben tartását.

Ez a „jogi” elrendeződés, amely a társadalmi életet átfogja, természetessé teszi, hogy cselekedeteimet „igazolnom, törvényesítenem, társadalomképessé” tennem kell. Használ-e a társadalomnak, az emberiségnek, az emberek közösségének és egyúttal benne magamnak, vagy árt nekik. És minthogy az értelem, a gondolkodás, a második jelzőrendszer az, amely hivatott „társadalmi” szinten tartani az emberi viselkedést, azért kézenfekvő, ha az értelem „igazolja”, „indokolja”, teszi erkölcsileg megengedetté cselekedeteimet.

Az értelem tehát egyfajta társadalmi funkciót tölt be ebben a „jogi”, erkölcsi elrendeződésben, amely a társadalom szükségletei, feladatai által meghatározott társadalmi gyakorlatot jogok, törvények, szokások, intézmények stb. formájában rögzíti.

Így aztán érthető az is, hogy amikor értelmileg igazolok (vö. Pradines: *légitimerationnelement*) egy szükségletet, vágyat és az érte végzett cselekedetet, akkor értelemmel éppen a társadalmi gyakorlathoz, szokáshoz, joghoz, törvényhez stb. mérem tevékenységeimet. Ugyanis az egyének

⁶ Leontyev, A. N.: A biológiai és társadalmi tényezők az ember pszichikus folyamatában. Magy. Pszich. Szemle, 1961, 2. sz. 139. l.

⁷ Rubinstein, Sz. L.: Lét és tudat. Kossuth Kiadó, 1962, 110. l.

cselekedeteiből „... ezekben az aktusokból tevődik össze az emberek társadalmi gyakorlatára, amelyet a társadalmi élet szükségletei és feladatai határoznak meg.”⁸

*

A fenti gondolatok, amelyek szigorú lélektani, társadalmi és biológiai törvényeket fejeznek ki, a pedagógiai tevékenység számára nyilván igen sok eligazítást adnak. Mindenekelőtt megvilágítják előttünk a közösségbe, társadalomba való egyéni beilleszkedés szükségességét és egyúttal célszerűségét. Ennek alapján a személyiség formálására vállalkozó pedagógus világosan láthatja, hogy az embernek a boldogulását nem szolgálhatja másképp, mint az emberi közösségbe, a „társak” közösségébe való beiktatódás lehetőleg zökkenésménes megvalósításával. A valósághoz, annak törvényeihez való alkalmazkodás, ehhez az alapvető társadalmi törvényhez való aktív alkalmazkodás nélkül el sem képzelhető. És ha az értelem, a gondolkodás éppen ehhez az objektív valósághoz való tevékeny illeszkedést hivatott megvalósítani, akkor a helyes közösségi nevelés és az igazi tudatformálás igen szorosan egymásba fonódik. A személyiség-nevelésnek olyan hatalmas fegyverét birtokolja, a pedagógus ebben a tényben, hogy annak helyes, találékony és következetes alkalmazása nem maradhat eredmény nélkül.

Először tehát maga a pedagógus — aki hivatásánál fogva érthetően érzékeny a pszichológia és biológia nyelvére is — legyen meggyőződve arról, hogy nevelőmunkájához igen hathatós lélektani, biológiai és társadalmi alapelveket kaphat a *Nowogrodzki* és mások (*Leontyev, Pradines, Rubinstein*) nyomán kifejtett fenti gondolatok által.

Lélektani, társadalmi és biológiai megfontolások sugallják ugyanis azt az igazságot, hogy a *társak*, a *társadalom* kisebb-nagyobb egységeinek korlátait és ígéreiteit elfogadva boldogulhat az ember. Korlátok és ígéretek, kötelességek és jogok szálaiából szövődik az a „szövetség”, amelyben az ember kiteljesülhet az értelem és az észszerű szükségletek által megszabott határok között.

Ennek a meggyőződésnek szilárd bázisán állva tud majd irányítani, ítélkezni a nevelő a gyermek egyéni igényei, törekvései és a társak igényei, érdekei között.

Az ő értelmessége, ítélőképessége lesz a minta, a példa a gyermek számára egyéni érdekeinek és társai igényeinek, jogainak az összeegyeztetésében. Így alakítgatja ki benne lassan-lassan azt az értelmi szintet,

amelyen állva már „ítélkező”, valóban „bíráló” tevékenységgé válik a gyermek tudata a társakhoz való vonatkozásban.

Értelmesség így lesz egyúttal „ítélőképesség” a szónak szinte „jogi” vonatkozásában. Mindez — persze — nem megy ilyen egyszerűen (az érettségiző diák példája is mutatja), de a gyermek tudatában szintén megrendíthetetlen meggyőződés, szellemi igénnyé kell válnia a fent kifejtett igazságoknak.

Teljes mértékben igazat adunk ezért *Bartha Lajos*nak, aki egyik tanulmányában a következőket írja: „A tanulók erkölcsi-politikai érzelmeinek nevelése egyrészt abban a formában valósul meg, hogy tudományosan megalapozott ismeretek nyújtásán keresztül kialakítjuk a szilárd meggyőződés rendszerét.”⁹ (A mi kiemelésünk. E. A.)

Nyilvánvaló, hogy ezeknek az ismereteknek a pusztá közlése még nem elegendő, szükséges a gyakorlati alkalmazás. De az is nyilvánvaló, hogy szilárd ismereteken alapuló meggyőződés nélkül elképzelhetetlen a hosszabb távlatokra szóló erkölcsi és közösségi nevelés.

Az ismeretek nyújtása minden körülmények között megkívánja a már meglévő erkölcsi ismeretek, erkölcsi fogalmak előzetes felmérését. Éppen a felmérés céljára kifejezetten hasznosnak véljük a tanulók egy-egy cselekedetének „igazoltatását”, vagyis a fentiek értelmében a cselekedetek „társas”, jogi stb. vonatkozásainak a számonkérését.

Érdekes, hogy *Fr. Baumgarten* egyik legújabb könyvében¹⁰ a cselekvés „társhoz való viszonyítottságáról” beszél. (*Partnerschaftsbeziehung*-nak nevezi, de egyáltalán nem a sok helyütt divatos szociológiai értelemben.) Éppen a cselekvés eme társas viszonylataiból származó megfontolások miatt ad ilyen címet könyve egyik fejezetének: *Selbstrechtfertigung* (önigazolás). Mint láthatjuk, ez a gondolat nagymértékben megfelel azoknak a következtetéseknek, amelyek maguktól adódnak *Nowogrodzki, Leontyev, Rubinstein* stb. tételeiből.

Amikor tehát a meglévő erkölcsi fogalmak iránt érdeklődöm, a cselekedet igazoltatása nagymértékben tájékoztat a tanuló erkölcsi ítélőképességéről, judiciumáról. Egy ügyesen megfogalmazott kérdés (Helyesen, indokoltan, igazoltan tartod-e... ezt és ezt a cselekedetet...) — meglehetősen jól tájékoztat bennünket a

⁹ *Bartha Lajos*: Az erkölcsi-politikai érzelmeinek nevelés-lélektani vizsgálatának elvei és módszerei. (Pszichológiai problémák az iskolában.) Tankönyvkiadó, 1961. 183. l.

¹⁰ *Fr. Baumgarten*: Die Regulierungskräfte im Seelenleben, München, 65. l.

⁸ *Rubinstein*: i. m. 110. l.

tanuló erkölcsi, jogi stb. érzékéről, meggyőződéséről. A pedagógiai munka aztán erre épülhet.

A második jelzőrendszer és a magatartás, kapcsolata természetesen még számos pedagógiai vonatkozást tartalmaz. A tudatformálás és a közösségi, erkölcsi nevelés összefonódásának a problémáját érintették csak e rövid „megjegyzés” keretében.

Talán ez a rövid megemlékezés *Nowogrodzki* könyvének egy fejezetéről mégis figyelemfelhívó lehet arra, hogy milyen kiindulópontok, milyen alapok biztosítják a pedagógusnak a tisztánlátást e kettős feladat megítélésében és a megoldási módok keresésében.

Egyed András

UPEVNŌVANIE VZTAHOV ČECHOV A SLOVÁKOV PRI VYUČOVANÍ DEJEPISU (SBORNÍK)

A csehek és a szlovákok kapcsolatainak megerősítése a történelem tanításában

Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1961. 238 l.

A cseh-szlovák történelem haladó hagyományai között lényeges helyet foglalnak el a csehek és a szlovákok kölcsönös kapcsolatai.

Ezek a kapcsolatok fontos forrását képezik a cseh-szlovák szocialista hazafiságnak, amely viszont a dolgozók szocialista öntudatának elválaszthatatlan része.

A könyv bevezető ismertetője rámutat arra, hogy a csehek és a szlovákok kölcsönös kapcsolatainak jelentőségét a múltban a burzsoá politikusok és tudósok is megértették. Igaz, a maguk módján értelmezték, s saját érdekeiknek megfelelően használták ki azokat. Így az egyik csoport az egységes csehszlovák nemzet burzsoá koncepciójának támogatására és Szlovenszónának a cseh finánctóke által történt kizsákmányolása eltakarására használta fel. Más csoportok — így a szlovák fasiszta párt képviselői — ezeknek a kapcsolatoknak az értékét minden lehető módon (egészen a múlt durva kiforgatásáig és meghamisításáig) lebecsülték, lenézték, ócsárolták.

Ezért szükséges ma, a csehek és szlovákok múltbeli kapcsolatainak a megvilágításakor, kiemelni azok objektív történelmi jelentőségét és ugyanakkor egyes problémák és korszakok megvilágításáról elítélőíteni a burzsoá — különösen a fasiszta és csehszlovák történelemírás magyarázatában található — „lerakódást”, „réteget.” Ez nemcsak a marxista történelemtudomány feladata. Feladata ez a történelem tanításának is, amelyben igen jó nevelő hatással fel lehet használni a két nemzet kölcsönös kapcsolatainak haladó hagyományait.

Ez a tanulmánykötet elsősorban ebben a nevelő munkában kíván a pedagógusok segítségére lenni akkor, midőn kiemeli és hangsúlyozza a cseh-szlovák kapcsolatok politikai-nevelő hatását a történelem tanításában és a nevelés folyamatában általában.

Néhány didaktikai-pedagógiai szempont jelentőségének hangsúlyozásán kívül a

tanulmánykötet a csehek és szlovákok kölcsönös kapcsolatainak rendszeres áttekintését adja a legrégebb időktől egészen a szocializmust építő jelenig.

Ezeket a tanulmányokat a szlovák történelemírás legkiválóbb képviselői írták elsősorban a történelemtanárok szükségleteit véve figyelembe. Így a történelemtanárok — vonatkozik ez a mi tanárainkra is — a kötetben sok értékes anyagot találnak, amely megvilágítja előttük a két nemzet kapcsolatainak egyes fejlődési szakaszait, s ugyanakkor tartalmazza a regionális elemek és a történelmi szépirodalom felhasználásának a lehetőségeit is. A tanárok számára értékes segítséget nyújt a könyv gazdag képanyaga is.

Természetesen a tanulmánykötet hasznos kézikönyvként szolgálhat nemcsak az iskolában, hanem a politikai nevelésben általában.

A kötet létrejöttének történetéhez még annyit, hogy kiadásához indítékot azok a szemináriumi foglalkozások adtak, amelyek a két nemzet kölcsönös kapcsolatát vizsgálták. Ezeket a bratislavai oktatásügyi és népművelési megbízotti hivatal, valamint a Pedagógiai Kutató Intézet rendezte 1959 április 19—21-én Sliac-on. Feladatuk az volt, hogy a történelemszakos tanárokat konkrét történelmi anyag alapján ismertessék meg a csehek és szlovákok kapcsolataival, azok történelmi fejlődésével s megmutassák, hogyan lehet a történelemtanítás folyamán a két nemzet kapcsolatát még jobban megerősíteni. Ez a feladata a tanulmánykötetnek is, annál is inkább, mert nemcsak az említett szemináriumnak lényeges anyagát foglalja magában, hanem kiegészül további tanulmányokkal és gazdag, értékes illusztrációs anyaggal.

Így a történelem tanára a bevezető metodikai tanulmányon kívül — amely megmutatja, hogy hogyan lehet a nevelőmunkát a tananyag egyes témáiban vé-