

zete" címen jelent meg. A nehézségekkel LONGAUD is tisztában van. Hangsúlyozza, hogy könyve csak „beavatás” akar lenni, mert „a 16—18 éves fiatalok, a felnőttek többségéhez hasonlóan, a politikai gazdaságtanban analfabéták”. Tankönyvének a lehetőségig leegyszerűsített anyagát alkalmasnak tartja a gazdasági kérdések könnyebb megértésének biztosítására. Az önálló ismeretszerzést itt is minden módon igyekszik megkönnyíteni: a legkülönbözőbb okmányezővegek, vázlatok, térképek, tanulmányozandó fényképfelvételek, elemzésre szánt táblázatok állnak a tanulók rendelkezésére minden tankönyv-fejezet végén. A 15 leckére osztott anyag a pénz szerepét, az infláció és devalváció okait, a bankokat, takarékpénztárakat, a biztosítást, a vállalatokat, szövetkezeteket, a tőzsdét, a szakszervezeti mozgalmat, a társadalombiztosítást, az állami tervezést, a kereskedelmi és fizetési mérleget, és az állami költségvetést tárgyalja. Mindezek a kérdések természetesen a mai polgári társadalomnak megfelelő objektivista szemlélettel szerepelnek a tankönyvben, az osztálycsoportok összefüggéseinek bemutatása és az antagonisták osztályok érdekellentéteinek elemzése nélkül.

Számunkra a LONGAUD-féle tankönyvek több szempontból figyelemre méltóak.

Valamennyi tankönyv és munkafüzet a legmodernebb didaktikai elvek szerint készült. A könyvek belső szerkezetének megfelelően, a legfontosabb didaktikai feladatok megoldásában a tanulói öntevékenység színvonalának szükségképpen évről évre emelkednie kell. Ez az öntevékenység mind az ismeretszerzésben, mind az alkalmazásban döntő szerepet játszik, de a rögzítés és rendszeresítés feladatai is megkapják az őket megillető helyet a tanulók önálló kutató munkájában. „Az önálló kutatás boldog izgalma és a felfedezés tartós öröme” olyan lendületet ad a tanulóknak, amely többségüket átsegíti a különben száraz ismeretanyag elsajátításának nehézségein, a sok utánjárás és hosszabb ideig tartó kutatás gyakori akadályain. Egyidejűleg a csoportmunka rendszeressége megalapozza közösségi tudatukat, közös erőfeszítéseik társadalmi jelentőségét, csökkentve a mindig jelentkező individualizmus veszélyes túlzásait.

Ugyanakkor a LONGAUD-féle tankönyvek elgondolkozató tanulással szolgálnak a mi hazai állampolgári nevelésünk esetleges reformjával kapcsolatban is. A tanterv megfogalmazásához, az oktatási anyag összeállításához és legfőképpen a tankönyvek megírásához e tankönyvekből sok hasznos útmutatást, követésre méltó példát meríthetünk.

BIRÓ SÁNDOR

ANCSEL ÉVA: MŰVÉSZET, KATARZIS, NEVELÉS

Budapest, 1970. Tankönyvkiadó. 95 lap. „A pedagógia időszerű kérdései hazánkban”

A mindennapok nevelési gyakorlata hajlamos a jó nevelőmunkát konfliktus-nélkülinek képzelni. Az összeütközések, viták miatt inkább mentegetőzést hallunk: „Vannak még problémák!”.

Ideál, vágyott cél még sok iskolában és nevelőintézményben a rend, a béke, a nyugalom. Az ilyen törekvések sem kerülhetik el a nevelésben a konfliktusokat, de számukra a gyerekek és felnőttek, a diák és a tanár szembenállása okozza a legtöbb gondot, ez a feszültség pedig a hagyományos, idejétmúlt pedagógusi autoritással nem oldható meg.

E konfliktusból mutat kiutat ANCSEL ÉVA könyve.

A fiatal nemzedék mindenkori funkciója szembenézni a múlttal és a jelennel, a mátt meghaladva a jövőt megalkotni. „... a fiatal nemzedéket fel kell készíteni, mintegy be kell avatni a társadalmi valóság ellentmondásaiba” — ebben látja a szerző a szocialista nevelés legfőbb feladatát. Ismerjük a fiatalok a világot, ahol élnek, melynek ellentmondásainak megoldásában helyt kell állniuk. Alkotó, aktív, harcos társadalmi embereket nem lehet „állóvízben” nevelni.

ANCSEL ÉVA könyvében a katarzist mint a mindennapok jelenségét, mint esztétikai kategóriát, mint művészeti jelenséget és mint nevelési eszközt vizsgálja. Pedagógiai következtetései a komplex, sokoldalú elemzés eredményeként születtek meg.

Bevezetőjében a művészet és a nevelés közös társadalmi funkcióját a művészetek oldaláról vizsgálja. A művészet az élet „megismerésének és megváltoztatásának nélkülözhetetlen, minden viszonyok között nélkülözhetetlen szerve, egyén és emberi nem kapcsolatának közvetítője”. A művészet emberformáló hatása, a katarzisz nem csupán esztétikai kategória, az ember, az emberi lét fejlődése is a katarzison keresztül vezet. „Az egyének megtisztulása a forradalmak folyamataiban — hasonlóan a műalkotások hatására létrejövő élményhez — azt jelenti, hogy a partikularitástól tisztulnak meg, generikus lényük szabadul fel, jut érvényre, s válik közvetlenül átélhetővé.” Az emberi teljességre törekvésben, az ember megvalósulásáért való küzdelemben találkozik a művészet és a kommunista pedagógia.

A műalkotás kataraktikus élménye a mindennapok élményein alapul mind a műalkotásban, mind a befogadónál. „A katarzis alapjául szolgáló élmények skálája . . . igen gazdag: a megrendülésnek egyetlen pillantásba, mozdulatba sűrített különös forrásától az emberi lét legsúlyosabb problémáit koncentráltan és a teljesség igényével kifejező tragédiáig.” — olvashatjuk *Az élet katarzisa* című fejezetben.

Később így foglalja össze ANCSÉL ÉVA a katarzis lényegét: „A katarzis . . . — legtágabb értelmezésben — megrázkódtatás következtében bekövetkező megtisztulás és átalakulás a személyiség egészében, mely lehetőségét tekintve elvezethet az ember világhoz való viszonyának, alapvető irányultságának lényeges változásához, a személyiség tengelyének fordulatához”.

A világ és a műalkotás önmagunkkal való szembesítése a katarzis alapja, a megrendülés és a megtisztulás forrása. Az önmagunkból való kilépés egyik alapja a részvét, az, hogy képesek vagyunk mások fájdalmának átélésére. Ez a passzív átélés lehet a cselekvő társadalmiság alapja. Az élet katarzisa az újjal, ismeretlennel való találkozás pillanatai, mikor a látvány, esemény „nem illeszhető megszokott világképünkbe, érzelmi rendszerünkbe, erkölcsi felfogásunkba”. A szerző különösen szépen ragadja meg a *természeti látvány kataraktikus hatását*: „A természet azért képes arra, hogy kataraktikus élményt ébresszen bennünk, mert úgy tárul föl előttünk, mint az emberi nem létének és lényegében egész eddigi történelmi fejlődésének közös színtere s mint az ember elsődrendű, legrégibb, legállandóbb ellenlábasa . . . viszonylagos állandóságnak a megnyilatkozása más megvilágításba helyezi köznapi létünk múlandó és kíszerű problémáit, helyére teszi jelentőségüket, vagy egyenesen kitörli belőlünk, s így megtisztulunk tőlük”.

Ezek a találkozások, a mindennapok katarzisa *véletlenszerűek*, s a megtisztulást csak ritkán hozzák magukkal, inkább lehetőségét teremtik meg.

A műalkotás a látványtól a lényeg felé viszi, megrendíti a jelenségek felszínéhez tapadó hétköznapi szemléletmódot. A valóság lényegét tükröző, súlyos tartalmat hordozó műalkotás lehet csak megrendítő, s akkor, ha a teljes világot a szép eszközzel nyújtja. Az élet készít fel minket a műalkotással való találkozásra, s a műalkotás nyújtotta katarzis tesz minket fogékonnyá az emberi tartalmak befogadására.

Az esztétikum, a szép és a katarzis sokoldalú bemutatása, elemzése után, azok alapján a könyv második részében a *valóság esztétikai elsajátítására nevelésről és a nevelés művészetéről* ír a szerző. Az első rész — talán túl szerteágazóan — arra hivatott, hogy komplex módon megalapozza a pedagógiai következtetéseket, a szerző nevelési elveit. A két rész kapcsolatában másik, lényeges elemnek érzem, hogy a nevelést mint társadalmi jelenséget a művészettel való kapcsolatában vizsgálva segít a pedagógiát elhelyezni a társadalmi jelenségek körében. Funkciójukat tekintve határozott kapcsolatot mutatnak: „Művészet és nevelés kapcsolatának alapja mindig is az volt, hogy egyaránt az ember megváltoztatására törekedtek”. A katarzis művészi, köznapi és pedagógiai vonatkozásai azt — a könyvben ki nem mondott — következtetést sugallják, hogy az ember és világ, egyén és társadalom különös viszonyát ragadja meg a művészet is, a pedagógia is, s ezért — ha módszereik különbözöek is — egymásrautaltak.

A nevelés összefolyamata, az egész személyiségre gyakorolt sokoldalú hatások rendszere készít fel a valóság esztétikai mozzanatainak és a művészetnek a befogadására, közvetíti és létrehozza a fiatalok és a valóság, valamint a műalkotások találkozását. Ez azonban önmagában nem elegendő: a megrendülést követő megtisztulást, az élmények feldolgozását, személyiségbe való beépülését, új személyiségjegyek kialakulását a nevelési folyamat biztosítja. Mindez nem történhet meg csupán az esztétikai nevelés területén, ebben az egész személyiségre, az igen bonyolult és sokrétű nevelési folyamatra szükség van. Mindenekelőtt a *közösség* az, amely a sokoldalú emberi kapcsolatokban képessé teszi a gyerekeket arra, hogy az emberi értékeket, az emberi érintkezés jelrendszerét megértsék, megtanulják és befogadni tudják, az élet humanizálását érzéki formában átéljék, megvalósítása szükségletükké váljék. Természetesen ehhez olyan közösség kell, ahol hasznos, értelmes tevékenységben mindez megvalósítható.

A műalkotás elsajátításának problémáiból talán csak a konklúziót idézném: „a birtokba vétel útja, folyamata legalább annyira fontos és jelentős nevelőerejű, mint az, amit birtokba veszünk”. Leegyszerűsítve a kérdést úgy fogalmazhatnám: nem elég a tartalmat nyújtania a tanárnak, a formával egyúttal meg kell tanítani, az érzelmi élmény lehetőségét pedig küzdelemre és erőfeszítésre készítő nevelőmunkával, a gyerekek önállóságára alapozva biztosíthatjuk.

„A pedagógus szuggesztivitásának a titka . . . a bátran megnyilatkozó élő emberi átélés és semmi más” — olvashatjuk *A nevelés művésze* című fejezetben. De a pedagógus szubjektivitása nem a magánszemély partikularitása, hanem generikus — emberi, társadalmi — tartalmakat tükröző és képviselő szubjektivitás.

Ilyen pedagógiai szemlélet, ilyen pedagógus szervezheti nevelési folyamatát a kataraktikus lehetőségeket, „a valóság szellemi birtokbavételének törvényszerű menetét, megteremtve annak kiindulópontját, a *problémahelyzetet*”, azaz szellemi és érzelmi feszültséget idéző elő a gyerekekben.

„A nevelésnek tehát az a feladata, hogy egyrészt a spontán keletkező konfliktusokat pedagógiai

tudatossággal végigvige a katarzis felé, másrészt, hogy létrehozza a valóságos élet katarzisainak sajátos pedagógiai reprodukcióját.” „A katarctikus hatásokra is vonatkozik . . . , hogy csak más hatásokkal együtt segíthetik nevelési céljaink realizálását.”

A nevelés útja: az ember szembesítése alternatívákkal és nem pusztán szabályok — tőlünk esetleg idegen szabályok — pusztá betartása.

„A mi munkánkunk múlik a gyermekarcok szépsége. Azon múlik, hogy mennyire tudjuk megadni a lehetséges sokoldalúságot, mennyire tudjuk kiszabadítani őket a torzító egyoldalúság béklyóiból.”

GALICZA JÁNOS

TÁNCZOS GÁBOR: MIT OLVASNAK A FIATALOK?

Budapest, 1970. Tankönyvkiadó. 100 lap. „A pedagógia időszerű kérdései hazánkban”

Az olvasással összefüggő kérdések egyre intenzívebben foglalkoztatják a hazai és nemzetközi szakköröket. Szinte egybehangzó az a vélemény, hogy egy meghatározott társadalom, — egészen az egyénekig terjedően — művelődési javakhoz fűződő kapcsolatának megbízható fokmérője az irodalomhoz, a könyvekhez való viszony. Az analfabéta korunkban a műveltség legalacsonyabb szintjét testesíti meg. A könyvforgató, a könyvekkel körülvevett ember pedig még ha iskolai tanulmányaiban el is akadt valahol, tiszteletet keltő jelenség.

Az olvasás a bensőséges és rendszeres kapcsolat az irodalommal a tömegkommunikációs eszközök nagy befolyása ellenére sem vesztette el a művelődésben kivívott szerepét. Az olvasó, a könyvforgató ember művelődési ideálja a televízió térhódításával sem veszítette el vonzó szépségét. A tudósok, pedagógusok, kultúrpolitikusok, írók és művészek aggodalma fölöslegesnek bizonyult. Ma már világossá vált, hogy a művelődés klasszikus eszköze, a könyv nem felesleges és az érdeklődés iránta semmivel sem gyengült. Elegendő szemügyre venni a könyvtermelés és könyvfogyasztás alakulását s mindjárt láthatjuk, hogy soha ennyi könyvet nem vásároltak az emberek és soha ennyi író nem szolgálta a közönség kulturális igényeinek a kielégítését, mint éppen napjainkban. De azt is tükrözik a statisztikák, hogy az olvasókedv is magasra csapott és tömegjelenséggé vált. A kedvező jelenségek és biztató tendenciák ellenére a kulturális élet felelős irányítói elégedetlenek az eredményekkel, főképpen ami az olvasás elterjedését illeti s többet, fokozottabb érdeklődést, az egész társadalmat hatalmába kerítő olvasási buzgalmat szeretnének. Mi indokolja ezt a „szent elégedetlenséget”? Miért szeretnék, hogy még több könyv fogyjon s lehetőleg mindenki olvasson?

A megoldást sokan megfogalmazták már *Paul Hazardtól Richard Bambergerig* és *Krupszkajáig*, mégis hadd hivatkozzam arra a nemzetközi tanácskozásra, amelyet Chicagóban rendeztek (1958) az olvasásról, s amelyen állást foglaltak a könyv, az olvasás szerepéről. Leszögezték, hogy a könyv semmi mással nem pótolható eszköze a művelődésnek s vezető szerepét a tanulásban, tájékozódásban, a szabad idő kulturált felhasználásában fenn kell tartani, sőt erősíteni kell. Az egyéneket képessé kell tenni arra, hogy önművelésükhöz fel tudják használni. — Már a gyermekkorban szükséges kialakítani azokat a beidegzéseket, olvasási szokásokat, érzelmi-hangulati hatásokat, amelyek az egyén és az irodalom közti bensőséges kapcsolatokhoz elvezetnek. Az általános iskola az az intézmény, ahol a műveltség alapjainak kiépítésével együtt az egyén önművelődési készsége is kifejleszthető. Felmérések, megfigyelések és könyvtári statisztikák hírt adnak az általános iskola e téren folytatott nevelő munkájának hatékonyságáról. Még az optimális becslések szerint is 40—45%-ra tehető a rendszeresen olvasó serdülő fiatalok aránya. Nem szabad azonban figyelmen kívül hagyni, hogy az általános iskolai tanulók mintegy 10%-a tizenhat éves koráig nem fejezi be tanulmányait. A végzeteknek pedig csupán 36—40%-a folytathatja tanulmányait a „nappali” középiskolákban. A nagyobb tömeget alkotó ifjúság — még ha egyrésze ezeknek az „esti” tagozaton tovább tanul is, — kikerül az irányításnak abból az átgondolt rendszeréből, amellyel az általános iskolás években kulturális érdeklődését igyekeztek formálni. Az általános iskolás és a „nappali” középiskolás diákok kulturális érdeklődését az elmúlt években eléggé pontosan feltérképeztük. Legalábbis tudjuk, hogy hol szorít a cipő s elég intenzitással törekszünk a problémákat megoldani. Ellenben az általános iskolát befejezetlenül elhagyó és a „nappali” középiskolába nem kerülő fiatalok olvasásáról, művelődési viszonyairól vajmi keveset tudunk, holott ez a szóban forgó korcsoportot nagyobb és matematikusabb részét képezi. Ez a már dolgozó ifjúsági csoport, amely munkájával párhuzamosan végzi iskolai tanulmányait, hálás kutatási terepül kínálkozik.

TÁNCZOS GÁBOR ezt a kettős kötöttségű ifjúságot vizsgálja művelődésszociológiai módszerekkel, melyrehat alapossággal és tudományos igénnyel, az olvasást, az irodalom iránti érdeklődést