

nem akarnak imponálni másoknak azzal, hogy utánozzák őket. Ellenkezőleg! — bebizonyítják, hogy az ilyen „menő” lányok nem is olyan „menők”, *legfeljebb romlottak*. Egészséges testű és élelkű ember tehát nemhogy utánozná őket, hanem inkább elfordul tőlük. „Namármost” — okoskodott a harmadikos lány — „ha valaki hallja ezeket a kiagyalt történeteket, felszínesen kialakíthat magának a mai fiatalságról egy rossz és nem valós képet. Ez azonban már nem a mi hibánk. Olyan bűnökért ítélnék tehát el, amelyeket nem követtünk el.”

Lehet, hogy így van. Lehet az is, hogy néha, vagy akár gyakrabban is, nem tudjuk elválasztani a búzát az ocsútól. Én azonban mégis azt hiszem, hogy bújkál itt közöttünk, a mi társadalmunkban egy rossz szellem, amely ellen fel kell venni a harcot. Úgy is mondhatnám, a *felelőtlenség szelleme, a csak mának élés, az olcsó örömök szelleme*. S ez a szellem homlokegyenest ellenkezik a szocialista erkölccsel, s ezzel együtt az örök emberi normával. Ki ne hallott volna már arról, hogy az állapotos fiatalasszonyt munkahelyén egyesek kinevetik, s szemébe mondják, hogy bolond, ha ilyen terhet vesz a nyakába? Azt hiszem, minden kedves hallgatónak volt már ilyen élménye. Ki ne hallott volna már olyasféle kijelentést, hogy „majd elment az eszem, hogy én is három gyermeket szüljek, mint az anyám, én élvezni akarom az életet!” S az élet úgynevezett élvezete igen gyakran vezet elromlott házassághoz, csalódáshoz, s az út vége felé egy olyan ürességhez, amely egyre nyomasztóbbá és elviselhetlenebbé válik.

Nem akarok a demográfiai mélypontnál kilyukadni, bár nem közömbös számomra, hogy az a nép, amelyhez tartozom, amelynek sorsában osztozom, amelynek nyelvét beszélem, s amelynek kenyerét eszem, az európai statisztika vége felé kullog. Nem, én csak a morál tisztasága érdekében emelek szót. A népes, sokgyermekes családok nevében, amelyek ékes bizonyítékát adják annak, hogy létezik egy természetes életfolyamat, amely a legnemesebb, legbelső örömet rejtegeti, amelyből épkezláb, egészséges és erős emberek nőnek ki és amely a *földön elérhető boldogságot jelenti az élet felszínes örömeinek élvezetével szemben*. Mind a kettő emberi és mind a kettő örök — ezt tudom. De jó lenne, ha minél kevesebb lenne az üres élet. Mert — ahogy nagy klasszikusunk, EÖTVÖS JÓZSEF mondja — csak az önösnek nincs nyugalma a földön.

BARCS SÁNDOR

TANTÁRGYPEDAGÓGIA

A Magyar Pedagógia jelen száma közli VAS KÁROLY értékes recenzióját BALÁZS GYÖRGYNÉ „*Korkép kialakítása a történelemtanításban*” című könyvéről. E könyvbírálatban van egy olyan megjegyzés, amit — úgy vélem — a neveléstudomány mai álláspontjával nem lehet összeegyeztetni. Az alaposan elemző-értékelő ismertetésében többek között a következőket olvashatjuk: „... De sokkal sürgetőbb lenne azt alapkutatás tárgyává tenni, hogy a történettudományi megismerés régi és új módszerei közül melyek lettek oktatási módszerekké, hogyan lettek azzá, illetve melyeknek kellene azzá válniuk, hogy oktató munkánk a történettudomány sajátos ismeretanyagához jobban alkalmazkodó, azt hatékonyabban közvetítő tudna lenni. Senkinek és semminek nem vált ugyanis hasznára — erre már nemzetközi fórumon (II. symposium!) is történtek utalások —, hogy a metodikák elszürkülőben vannak, mert egyoldalúan didak-

tikai alapokra épülnek, holott a természetesebb az lenne — történetileg ez is a kialakulás útja —, hogy a tudományos megismerés metodológiájára és a szak-tudomány sajátos ismeretanyagára épüljenek, természetesen nem tekintet nélkül a didaktika általános érvényű tételeire. Jogosnak tűnik az a feltételezés, hogy a metodikák ilyen alapozása a pedagógiai általánosítások felől nézve is hasznosabb lenne” (508. old.)

Első olvasásra is kiderül, hogy a könyvismertetés idézett részlete érinti a metodika viszonyát a szaktárggyal, a didaktikával és az általános pedagógiával. Mindebből arra lehet következtetni, hogy VAS KÁROLY a metodikát — nagyon helyesen — *tantárgypedagógiának*, vagyis olyan disziplínának tekinti, amelyik a tantárgy oktatásának problémáin kívül — illetve azzal szoros kapcsolatban — gondot fordít az adott tantárgy útján megvalósítandó nevelésre is. Ez a feltételezés igazoltnak látszik az idézet utolsó mondata által, amelyben a pedagógiai általánosításokra történik hivatkozás. Ami az idézetnek azt a részét illeti, amelyik a metodikák elszürkülésének okát abban látja, hogy azok „*egyoldalúan didaktikai alapokra épülnek*”, csak részben tartalmazza az igazságot. Azt ugyanis nem lehet vitatni egyetlen tudomány — így a metodika — esetében sem, hogy amelyik csak egy alaptudományra, tudományágra, vagy kutatási módszerre támaszkodik, az előbb-utóbb elszürkül.

A fő problémát azonban — ahogyan ez NAGY SÁNDOR professzornak „*Didaktika és metodika*” című tanulmánya (Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1961.), valamint más szerzők (pl. SZOKOLSZKY ISTVÁN) idevágó munkáinak elemzése után megállapítható — nem az jelenti, hogy a metodikák egyoldalúan csak a didaktikára épülnek, hanem az, hogy *ahogyan* ráépülnek, az túlzottan egyoldalú.

A legtöbb egyetemi vagy főiskolai szakmódszertani jegyzetben a didaktika tételeinek egyszerű megisméltése történik, annak a szaktárgyra való konkréti-zálása és alkotó alkalmazása nélkül. Mivel ezeknek a részletes — metodikai kutatásokkal történő — tartalmi feltárása a legtöbb esetben elmarad, a szaktárgy speciális kérdései nem épülnek be kellő mértékben és minőségben a metodikába. Ez a szaktudomány és a didaktika megfelelő egyensúlyának megbontását és azt a látszatot eredményezi, mintha az utóbbinak „hódító tendenciái” lennének, ami aztán sok esetben a didaktika indokolatlan „vád alá helyezéséhez” vezet. Nyilvánvaló, hogy ilyen esetekben az egyoldalú didaktikai alap nem *ok*, hanem *okozat*, következésképpen a fejlődés megakadályozásával nem vádolható. Mindez egyébként csak akkor következik be, ha megfeledekezünk arról, hogy a didaktika és metodika kapcsolatában az *általános* és *különös* viszonya érvényesül. Ennek a viszonynak a negligálása vagy a didaktikai tételek mellőzést, vagy azok dogmatikus értelmezését (azaz a hozzájuk való/merev ragaszkodást) eredményezi, mely esetekben az valóban a metodikai fejlődés kerékkötő-jévé válik.

Tekintettel azonban arra, hogy a két tárgy kapcsolatában a már ismertetett viszonyt az elfogadott, az említett egyoldalúság kellőképpen nem bizonyítható. Semmi sem indokolja tehát azt, hogy a didaktikát megfosszuk attól a szerepétől, amivel a metodikában rendelkezik, illetve rendelkeznie kell. Nem nehéz ugyanis egyéb példákkal sem bizonyítani, hogy a metodikák nem nélkülözhetik a didaktikai alapvetést. Elég például utalni a didaktika legfőbb fejezeteire, amelyeknek metodikai jellegűvé formált áttevődéseit aligha lehet vitatni, vagy a recenzensnek arra a megállapítására, amelyik nem kívánja figyelmen kívül hagyni a didaktika általános törvényszerűségeit.

Az említett idézet az egyoldalúságnak két olyan változatára hívja fel a figyelmet, amit az újabb metodikai művek elkészítésekor feltétlenül el kell kerülni. Az egyik a metodika és a szaktudomány kapcsolatát érinti, a másik a metodika és a didaktika viszonyára vonatkozik. Ennek megakadályozását az előbbi esetben kellőképpen garantálhatja az újabban egyre inkább használt *tantárgypedagógia* elnevezés, illetve értelmezés, ami elég pregnánsan utal azokra a tudományokra, amelyek nélkül a metodika eredményes művelése nem lehetséges. Az utóbbi relációban viszont akkor tekinthető majd a kérdés megoldottnak, ha a didaktikára való támaszkodás nem lesz egyoldalú, hanem — az általános és különös viszonyának megfelelően — alkotó alkalmazásokra, konkretizálásokra és tartalmi továbbfejlesztésekre kerül sor.

PÓBIS ISTVÁN

HEVES

A Magyar Pedagógia 1971. évi 1—2. számában jelent meg SZECSKÓ KÁROLY „A népoktatás helyzete Heves megyében az 1868-i népiskolai törvény életbelépésének időszakában” című érdekes, sok új adatot felsorakoztató tanulmánya. A gondolatmenet azonban nagyon ismerősnek tűnt. Nem sokat kellett törnöm a fejemet: ugyanennek a tanulmánynak a lerövidített változatát a szerző közzétette a Pedagógiai Szemle 1971. évi 3. számában is „Az 1868-i népiskolai törvény életbelépésének Heves megyei történetéből” címmel. Azt hiszem, hogy ugyanazt az anyagot egyidőben hosszabb és rövidebb változatban is megjelentetni nem célszerű.

MARCZALI ISTVÁN

SZÓRÓDÁS

A Magyar Pedagógia 1971/1—2. számában olvastam XANTUS GYULÁNÉ és KÉRI HENRIK érdekes tanulmányait. Mindkét szerző szóródásszámítást is alkalmazott munkájában, táblázataikban azonban több rubrikában nem azonos jelzések szerepelnek. Jelent ez valami lényeges különbséget? Ezen túlmenően szívesen vennék tájékoztatást a szóródásszámításról: mi e számítás lényege, milyen esetekben lehet jól alkalmazni a pedagógiai kutatásokban, milyen területei vannak, mit mutatnak ki praktikusán a kapott eredmények, hogyan lehet ezeket jól felhasználni a gyakorlati pedagógiai munkában, hol található erről bővebb magyar nyelvű irodalom stb. — kérdezi egyik olvasónk. KÉRI HENRIK válasza:

Egy tanár arra kíváncsi, hány PETŐFI-vers címére emlékeznek tanítványai. Felszólítja őket, hogy írják a verscímeiket egy papírlapra, a lapokat ezután begyűjti. Hogyan rendezze, tömörítse az adatokat, hogy az osztályra jellemző képet kapjon? Hogyan hasonlíthatná össze a tanulók teljesítményét a tanulók korábbi vagy egy másik osztály teljesítményével? Az egyik út valamilyen *középérték számítása*.

a) Minden tanuló neve mellé írja, hány verscímre emlékezett, a számokat összeadja és elosztja az osztálylétszámmal. Megállapítja, hogy tanulói — mondjuk — *általában* 8—9 PETŐFI-vers címére emlékeznek. Ha nagyon precíz ember, esetleg három tizedesjegy pontosságra kiszámítja az eredményt, s kijön például