

kiváló munkálója. S hasonló önvállomásszerű összegezésnek tűnik az alábbi tétel is: „Minél több olyan közösségi cselekedet létezzen, mely az erkölcsi szépség vonzó erejét fejlesztí, valamint azon törekvésünket támogatja, hogy másoknak jót tegyünk — ez a társadalomba való helyes beilleszkedés egyik legfontosabb törvényszerűsége” (10. old.). Ennek a társadalmi érésnek éppen az iskolai közösség megszervezése képezi a legfontosabb kulcsát. Erről tanúskodik a szerző tárgyilagos, rendszerező, s ugyanakkor szenvedélyesen egyéni hangvételű posztumusz kötete, amelyet méltán sorolhatunk a kiemelkedő szovjet pedagógus kulcsművei közé. Bizonyára nagy örömmel olvasnák a művet a magyar iskolák pedagógusai, nevelőotthonok munkásai, úttörőcsapatok vezetői s a nevelésemélet, didaktika szakértői is.

Boriz TARTAKOVSKIJ pedagógiai kisregényében mutatta be a személyes beszélgetések alapján készült fejezésekben megörökített SZUHOMLINSZKIJ-portrét. (Poveszty ob ucsityelje. . . Moszkva, 1972., oroszul). A kötet az élő SZUHOMLINSZKIJT idézi, gyermekkorától szívének utolsó dobbanásáig. Talán a kisregény gondolatai illenek legjobban ennek a rövid ismertetésnek a végére: „Társadalmunk a világ legigazságosabb társadalma, melyben a kötelesség teljesítése nem korlátozza az ember szabadságát. Ellenkezőleg, éppen ez biztosítja a teljes szabadságot. Teljesítsd kötelességedet s megtanulod, milyen végtelenül gazdag vagy”. SZUHOMLINSZKIJ szavai ezek, amelyek a regény írója magnetofonról vett át és az utolsó beszélgetések során elhangzottakat summázza. A pavlisi igazgató gazdagságát a most bemutatott könyv is igazolja. Teljesítette kötelességét s élő szóval fordult kortársaihoz, hogy azok is gazdagodjanak egy sokrétű élet utolsó alkotásának gondolataiból.

PETRIKÁS ÁRPÁD

LIGETINÉ VEREBÉLY ANNA: AZ ESZTÉTIKUM FELFEDEZÉSÉNEK ÚTJAIN

Budapest, 1974. Tankönyvkiadó. 235 oldal

Jelentős pedagógiai kutatást tár az olvasó elé LIGETINÉ VEREBÉLY Anna könyve. A kísérletben 1217 felső tagozatos általános iskolás vett részt, a kötet 358 tanulóval folytatott vizsgálatot tartalmaz. A szerző három tézisre alapította munkáját: 1. Az esztétikum segítségével a tanulók jobban megismerhetik a valóságot és ezen belül saját magukat. A valóság mélyebb ismerete több lehetőséget nyújt a mindennapok formálásához. 2. Az esztétikai elsajátítás egyesíti a befogadás és alkotás motívumait, ezért a nevelésnek egyaránt fejlesztenie kell a gyermekek befogadó és alkotó képességét, ezzel járul hozzá a személyiség gazdagodásához. 3. Pedagógiai szempontból alapvetően fontos, hogy a nevelő-oktató munka a világ jelenségeinek esztétikai elsajátítását segítse elő, a leglényegesebb területeken: a magatartásban, a művészetekben és a természetben.

Van-e lehetőségük a kísérletben résztvevő gyerekeknek a valóság elsajátítására az általános iskolában? Eredményes-e, ha a tanterv keretei között, s ezen belül ún. tantárgyi tematikus egységek kiemelésével, a szerző és a kísérletben résztvevő tanárok közösen kialakított magatartásával segítik, irányítják és szervezik a műalkotással való találkozást, az esztétikum felfedezését? Megvalósíthatók-e a helyes tézisek a mai iskolai gyakorlatban? Ezek a kérdések foglalkoztatják az olvasót, talán nyugtalanítják is. Az olvasmány gondolatébresztő vitákat indíthat el, ismerje meg mindenki, aki neveléssel foglalkozik.

A kutató nehéz munkát vállalt magára. Így ír vizsgálati módszeréről: „Mintegy »csapást kellett törnöm«, főleg abban, hogy egymástól látszatra nagyon is távolálló tantárgyak tapasztalatait egységbe foglalhassam.” (11. old.) Az egység megteremtésére való törekvés már önmagában is kiemelkedő pozitívuma e munkának. Az elméleti megalapozottság, a szerző esztétikai tudása is jó minőségű talaj, lehetőséget ad a gondolatok, az eltervezett eljárások kivirágoztatására. Mégis, van valami hiányérzésünk a könyv egészével kapcsolatban.

A műalkotásokkal kapcsolatos tematikus egységnél külön jelentőségűt kap a mű „Előtt”-je és „Után”-ja, LUKÁCS Györgynek az a termékeny gondolata, hogy a mű befogadása alakítja az embert. Erre építve veti össze a szerző a gyerekek első, majd a tematikus egység lezárásakor az utolsó bemutatás hatására kialakult véleményét. Helyes, hogy a felméréseknél fogalmazásokat, spontán gyermeki leírásokat elemezt. (Nemegyszer derült ki, hogy az első reagálások közvetlenebbek, érdekesebbek, mint a záró fogalmazások.) Mitől függ a „többlet”, ami a mű elsajátítása után jelentkezik? — kérdi a kutató. A válasz: „... az esetek nagy részében természetesen nem közvetlen eredményként jelentkezik, hanem leginkább közvetetten. Jelentkezési szintje és módja függ magától a befogadótól, a valóságban jelentkező esztétikumtól és a közvetítés (lásd pl. a művészet, a pedagógiai módszer) hogyanjától.” (13. old.). Arról nem olvasunk; hogy a „többlet”

a közvetítő, a nevelő beállítódásától, művészeti kultúrájától függ, attól az erkifejtéstől, amely eleven kontaktust képes teremteni a mű, a gyerekek és önmaga között. A tanítást vállaló pedagógusokról azt tudjuk meg, hogy „napjaink didaktikai és metodikai követelményeihez tartották magukat” — tehát gondot fordítottak a cselekedtetésre, az ismeretek szerzése mellett azok alkalmazására, a problémafelvető és megoldó gondolkodásra, az érzés- és véleménynyilvánítások szabadságára. (16. old.). De mindez nem elég. Az a tapasztalatunk, hogy „az esztétikum felfedezésének útján” a nevelő és a növendékek a legteljesebb kölcsönhatásban, közös gyönyörködésben tudnak csak előre lépni, ennek a bűvkörében hathat rájuk a művek ereje, a tájnak, a mindennapok mozzanatainak érdekessége, esztétikai minősége.

Jól látja a szerző a gyerekek válaszlai nyomán, hogy „... az alkotások iránti tetszést az intellektuális színvonalon és érdeklődésen kívül bonyolult hangulati-érzelmi tényezők befolyásolják, amelyeknek legnagyobb része sokszor rejtve marad a pedagógusok előtt.” (100. old.). Ha a választott remekmű vesztitene „tananyag”-jellegéből és úgy kerülne a nevelési kör középpontjába, hogy annak hatóereje nevelőről növendékre, gyerekekről a felnőttre szabadon áradhatna — miközben a szép formákat, szerkezeteket vizsgálják, nyelvet, vonalakat, színeket, összefüggéseket stb. —, akkor a közös munka során a gyerekek hangulati-érzelmi motivációi is világosabbá válnának, önmaguk, s nevelőjük előtt is. Ebben a folyamatban a metakommunikációnak, a szavak nélküli jelzéseknek nagy szerepük. Akár műalkotást szemléltet a nevelő, tájat mutat be, akár egy viselkedési formát értékel — gesztusaival is hat, avval a muzsikával is, ami szavai mögül kihallható. Minderre a gyerekek érzékenyen reagálnak. A már említett kölcsönhatásban való haladás azt is jelenti, hogy a mű, a természeti jelenség hatására megújult gyermeki nyelvi kifejezés-forma visszahat a felnőttre, a beszélgetés többé nem sablonos, beszédben és írásban egyaránt helyet kap az egyéni jelleg, kialakulhat a gyerekek stílusa. Ki-ki a maga szintjén, életkora szerint találkozik a művel, a természettel, — hol a hangulatával, hol egy-egy kiemelt részlettel; hol az egész elevenedik meg egységben a gyerekek előtt, hol csak egy szépen szóló vesszor hat rá, hol egy érdekes forma. Különböző életkorban más és más összefüggésben érzi, látja, tudja, hallja a befogadó a képet, a verset, a szobrot, az erdőt, az emberek viselkedését, — de csak így jut el végül is a „váltotaszd meg élted!” belső készítetéséhez, a műalkotás emberformálóan felidéző erejéhez.¹

Az esztétikum felfedezésének a folyamata a pszichológiai kutatás témája is. Az esztétika — BAUMGARTEN óta (1750) — előbb volt az érzékenység tudománya, mint az alkotás vagy a művek struktúrájának tudománya. R. FRANCES szerint az esztétika, mint az érzékenység tudománya és a pszichológia működési sémája között között valóban van affinitás.² (stimulus — személyiség — válasz)

De nem is arról van szó, hogy a pedagógiai elmélet mellől hiányolnánk a pszichológiai tételeket. Az egész folyamat: az esztétikum felfedezésének útján való előremozgás, elsősorban társas-pszichológiai.

Ennek a nézőpontnak a hiánya teszi bizonyos fókig egyoldalúvá a téma feldolgozását. De a kötet még így is számos érdekes tényre, a kísérlet során lesűrhető tanulságra hívja fel figyelmünket. „A természet iránti esztétikai fogékonyság alakulása” című fejezet (IV.) a kötet legúj-szerűbb része. A szerző GORTHÉRE, LUKÁCSRA hivatkozva határolja el a művészeti-esztétikai és a természeti élményeket. Itt tovább kellene vinni a gondolatot: mi a szerepe ez utóbbinak az esztétikai nevelésben? Egy francia kutató: DEBESSE tanulmányozza a gyermek és a táj kapcsolatának fejlődését.³ Fontos helyet ad a természeti élményeknek a nevelésben, síkra száll a természet esztétikai rehabilitációjáért. OBRACZOV egész közel hozza a kétfajta élményt: a természetit és az esztétikaiit. „A természet életnek és az állatok viselkedésének megfigyelésekor érzett élvezet rendkívül hasonlít ahhoz az élvezethez, amelyben a művészi alkotás, az irodalom, a festészet, a színház részesíti az embert. Mindenesetre előkészíti a művészi élmény befogadására.”⁴ Jelentős az a gondolata is, mely szerint a természetet, az állatok megfigyelése tanít meg arra az asszociatív és képszerű gondolkodásra, amely nélkül nem lehet művészettel foglalkozni. Ilyen gondolkodás-mód nélkül egyáltalán nincs is művészet.

A kísérletben 10—11 és 13—14 éves gyermekek dolgoznak fel tájegységeket, a földrajz tanítása során — közvetítő eszközök segítségével. (Plasztikus magyarázat, irodalmi szöveg, művészi diakép, fotó, televízió-adás) A szerző így fogalmazza meg pedagógiai tennivalóit: „A valóságos természeti környezet sajátosságainak, sokszínűségének meglátására, befogadására, élményszerű átélésére felkészíteni a tanulókat.” (160. old.).

Milyen fókig sikerül ez? A 10—11 évesek „... a természettel kapcsolatos viszony kialakításának csupán a kezdő fokáig jutottak el (Kiemelés Sz. V. M.), azaz addig, hogy érzékzerveikkel

¹ Rilke „Archaikus Apolló” című versének utolsó sora. — „A műalkotás felidéző ereje” Lukács György kifejezése.

² R. Frances: *Psychologie de l'esthétique*. Párizs, 1968.

³ M. Debesse: *L'éducation esthétique*. Bulletin de Psychologie, 1963. 10., 13., 19. számok.

⁴ Sz. Obraczov: *Hivatásom*. Bp. 1954. 44

reagálnak az őket körülvevő tájra, s különféle okok miatt — amelyek között első helyen szerepel a gazdasági tényező, legutolsó helyen pedig az esztétikai — elfogadják azt. A gyermekek természetéhez való kapcsolatának alapvető mozgatója a »kellemségi motiváció« volt — írja a kutató: A gyerek és tájélmény kérdését vizsgáló irodalom (pl. DEBESSE) mutat rá, milyen más a kisgyerek viszonyulása a természethez (mozgás, életöröm), mint a nagyobb gyereké (kalandozás, figyelés) vagy a serdülőé, aki egyre inkább képes tájegységek megragadására, bizonyos szinten elmélkedésre. VÁRBÉBÉLY Anna eredményei a helyükön vannak: de azt tudnunk kell, hogy az V. osztályosok a természet-élménynek nem csupán a „kezdő fokáig” jutottak el, hanem az életkorukhoz tartozó természetes tájérezékelés jellemzi őket. A tanítás során viszont verbálisan többet produkálnak. Ha gyermekek minden érzékszervükkel intenzíven reagálnak a tájra, az igen nagy eredmény. A szerző LUKÁCSRA hivatkozva írja, hogy a „természeti élmény csak akkor jöhet létre, ha az egész ember léte. . . bensőséges kapcsolatba kerül egy darab természettel”, amikor érzékszerveivel felfogja és befogadja a természet sokszínűségét. Valóban, ez a bensőséges viszony a gyermek számára elsősorban mozgással kapcsolódó vizuális élményhez kötődik. Ha valamit hiányolhatnánk, akkor az éppen a tájban való mozgás, az érzékszervi befogadás tudatosabb művelése, amit a mai iskola még nem tud megadni. Milyen jól látja a szerző a gyerekeket: a tájak bemutatását a tv-adás során lanyhuló érdeklődés kíséri, ami azonnal feszült összpontosításba csap át, mihelyt emberek mozgását látják, cselekmény zajlik előttük. Ha már ők maguk nem mozoghatnak a térben, legalább az előjük vetített képet lássák olyan szereplőkön keresztül, akikkel azonosíthatják magukat!

A Dunántúli-középhegység oktatásával foglalkozó tematikus egység bevezetésénél előkészítő képanyaggal ismerkedtek meg az V. osztályosok. A beszélgetésekben fontos szerepe volt a meglátott táj felelevenítésének, elképzelésének. „Képi mivoltuk szólt fantáziájukhoz, mintegy készítette a gyermekeket a témához tartozó »konkrét« szóban és ábrázolásban történő együttes megragadására.” (164. old.). A módszer helyes, ennél többet kívánni sem lehet, minthogy képi ábrázolás, irodalmi szöveg, a pedagógus kifejezőmódja együttesen érzékeltesse mindazt, amire egy tájegység természeti környezetéből felfigyelni érdemes és szükséges. Mégis mindez *rendkívüli erőfeszítés mellett* (Kiemelés Sz. V. M.) történik — írja a szerző. „A természet iránti esztétikai fogékonyság fejlesztését pedig csak így, a tudnivalók összefüggéseibe ágyazva lehet és kell véghezvinni, bármilyen sok gondoskodással, nehézséggel jár is az.” Ez az erőfeszítés, a problémának ilyen tiszta megfogalmazása teszi olyan értékessé ezt a fejezetet.

Lehet-e a jelenleginél nagyobb érdeklődést kelteni a természeti környezet és az ott épült emberi létesítmények iránt? — teszi fel a kérdést a kutató. A földrajz az a tárgy szerinte, amely elsőnek hivatott arra, hogy a táj sajátosságaira, annak esztétikai vonásaira felhívja a figyelmet. Itt kapcsolódnia kellene a vizuális neveléshez, a rajztanításhoz is. A készülő új rajztervben szerepet kap az a szemlélet, amely a növények, fák szerkezetét, mozgását ugyanúgy megfigyelteti, mint a tájakat, a panorámát, annak részleteit, az egész színhatását, a változásokat, az épület és a táj egymásravezetődését. Ez a szemlélet elsősorban sétán, kiránduláson bontakoztatható ki, feldolgozása egyaránt történhet földrajz-, magyar- és rajzórán.

A szerző vizsgálódásai alapján azt a következtetést vonja le, hogy az V. osztályosok csupán a gyermeki szintű, gyakran hallott szavakkal, kifejezésekkel tudják csak elmondani a látszatnál minden bizonnyal gazdagabb, de amorf állapotban levő tájélményeiket. Keresi ennek az okát. Kevés az idő, kevés a lehetőség, hogy „a tanult tájak esztétikai látásra is neveljék a tanulókat”. . . „Ezt a tevékenységet valóban nem lehet felvillanó képekkel, odatett szavakkal elvégezni. Bizonyos szemlélődés és elmélyedés szükséges ahhoz, (Kiemelés Sz. V. M.) hogy a tanulók az érzékelésen túljussanak, a tantárgyin kívül egyéb intellektuális tevékenységet fejtsenek ki, s emellett bizonyos érzelem alakuljon ki bennük a táj iránt. Az V. osztályban végzett vizsgálódás nyilvánvalóvá tette, hogy ehhez a látásmódhoz és érzelmi befogadáshoz még fogyatékos a készség 10—11 éves korban” (Kiemelés Sz. V. M.). A meglátás helyes, a következtetés helytelen. Ma a gyerekek már 9—10 éves korban képesek arra, hogy mozgásos élményeiket, sétáikat, elképzelt utazásaikat szóban és írásban is szépen, természetesen fejezzék ki. A mozgás, dramatizálás (eljátszás) szóbeli, írásbeli és ábrázolásban történő kifejezésének gyakorlattása, a szemlélődés és elmélyedés gyermeki képességének fejlesztése ún. komplex kísérlet korai szakaszában is azt bizonyítja, hogy a friss látásmód, a tanulnivalókhöz fűződő érzelmi kötődés, a koncentrált szellemi munka ebben az életkorban is jellemezheti a gyerekeket.

A VIII. osztályosok szintén a Dunántúli-középhegység természeti földrajzával foglalkoztak. Életkoruknak megfelelően a tájjal kapcsolatos esztétikai fogékonyságuk növekedett, jól alakult „összkép—látásuk”. Fontos eredmény: a „változatosság” tudatos észlelése. Helyes megállapítás, hogy az „érdekesség” ténye az, ami hat. Inspiráló erő ismeretek szerzésére, így a jelenségek többoldalú, egyben esztétikai megközelítésére is. (A „jaj de szép, Jaj de érdekes” jelszó nemcsak az óvodában érvényes!)

1975-ben más rálátással érzékeljük, értjük ezt az 1960-as években végzett kísérletet. „A természet iránti esztétikai fogékonyság alakulása” c. rész valóban előremutató, a tantervi kísérletek

során továbbfejleszthető. Mégpedig a következők figyelembevételével: a nevelő tájélménye, gyönyörködési és láttató képessége alapvető. Valóságosan is jussanak el a gyerekek a tapasztaláshoz (mozgás, látás, tapintás, tájjal kapcsolatban.) Ezek az érzékelések azonnal érzelmi kötődéssel jelentkeznek. (Jól érzik magukat a gyerekek, ahol járhatnak, ahol láthatnak, ahol tapinthatják a fa kérget, a moha bársonyát, a fűvet.) A közérzeti—érzékelési szint mellett lehet rendszeresen tudatosítani. A tájélményt tehát kíváncsiság, csodálkozás, érdeklődés motiválja, a felfedezés öröme készíti elő. Ennek a talaján folyhat a különböző szintű fogalmazás, a tudatosítás eredmények több formában történő kifejezése, a gyerekek önálló s a tanárral közös munkája során.

„A magatartás esztétikumának elsajátítása felső tagozatos tanulók körében” című II. fejezetben a szerző hatodikosok, hetedikesek és nyolcadikosok osztályfőnöki óra keretén belül folytatott munkájáról számol be. Például egyik téma: „Ki miben segíti társát?” Megfigyelés, beszélgetés, ténylegesen elvégzett feladatok (faliújság elkészítése, dekorálás, társadalmi munka) írásbeli vélemények az udvariasságról — képezik ennek a résznek a vizsgálati anyagát. Az *etikai és esztétikai* kapcsolatának leegyszerűsítése teszi kérdéssé ezt a fejezetet. OBRAZCOV, akinek egész rendezői, művészi, nevelői életművén végigvonul a jó és szép gondolata, maga óv ezeknek a helytelen kapcsolásától. A művészet erkölcsi nevelő ereje nyilvánvaló. Bizonyos tevékenységi formáknak s az erkölcsi fogalmakkal való ismerkedésnek önmagában viszont nagyon kevés az esztétikai értéke. Egy helytelenül elkészített, gyengén komponált faliújság izlésromboló is lehet.

A „jó és szép” elemzésénél LUKÁCS György 1' jelzőrendszerének elmélete nyújthatott volna alkalmas kiindulási pontot. Az első és második jelzőrendszer közé helyezi LUKÁCS az esztétikum szféráját: az 1' jelzőrendszert. Ez nemcsak a művészetben, de az életben is vizsgálható. „Gondoljunk a tapintat fogalmára, — írja LUKÁCS — amely szorosan érintkezik a «modor» kifejezéssel. A tapintat helyes cselekvés olyan szituációkban, amely számára előre elvileg nem lehet érvényben előírás; ha ugyanis alárendelhető egy előírásnak, akkor elsajátításához a jó modor teljesen elegendő . . . sok olyan eset adódik, amikor egy kézmozdulat, egy mosoly, egy fejbiccentés stb. ugyanazt a szerepet játszhatja, mint mások a tapintatosan megválasztott szó. . . .” „Utólagosan gondolatilag és nyelviileg egész pontosan körülírható és elemezhető minden tapintatos cselekedet; tartalmát tekintve tehát tökéletesen ésszerű, csak hogy nem a 2. hanem az 1' jelzőrendszer fiziológiai-pszichológiai mechanizmusa hozza létre.”⁵ A kísérletben inkább a „jó modor”, a kötelező jó viselkedés formái kerültek felszínre, a verbális szintre. A tapintatos viselkedés nem verbális jegyeinek (arc kifejezés, pillantás, gesztusok, megfigyeltetésével új szempontokat lehetne adni a gyerekeknek a maguk és mások megítéléséhez. Ebben az elemző munkában válna a gyerekek érzékenysége, esztétikai fogékonysága kidolgozottabbá. E nélkül félő, hogy a jó és szép fogalma egy idealisztikus „jó” gyerek, „jó tanuló”, „jó jegyet érdemlő” skatulyába kerül majd, s ezt a gyerekek nem veszik komolyan. Így ez a fogalomkör távol is marad mindattól, ami bensőséges, őszinte, szép gesztusra törő.

A közös munkánál, az iskolai dekorálásnál negatív jelenségnek látja a szerző, hogy „a faliújságok kevés, igazán gyermeklélekből fakadó, színes ötletet tartalmaztak”. Ha már esztétikai kísérletről van szó, vajon a belső tér kiképzése, a falfelület arányos rendezése, a plakát, faliújság grafikai kérdései miért nem szerepelnek a foglalkozásban? A célszerűség, az anyagszerűség a „funkció és szépség” elvei körülnéne így feldolgozásra — ezek hívnák elő a gyerekek ötleteit, s csak az ezeken belül végzett munka, alkotás érzése fűzné össze a gyerekekben a „szépet” és a „jót”.⁶ Ma már van példa arra, hogy osztályközösségekben, alkotó tevékenység során segítő összeműködés eredményeként bontakozhat ki az a magatartás, ami gyermeki szinten etikus és esztétikus. (A kecskeméti zenei általános iskolák vizsgálatánál derült ki például, hogy a mozgással, énekléssel — többek között kétszólamúsággal — foglalkozó gyerekek jobb együttműködésre képesek, mint a kontroll osztályok.)⁷

A 14 évesek „szükszavúsága” az irányító felnőttekkel szembeni bizonyos ellenállása egyrészt tájékoztatást ad a serdülőök érzelmi beállítódásáról a 12 évesekéhez képest, másrészt elmélyíti az olvasóban a szerző óhaját: „Az a kívánatos, hogy az esetek többségében belső meggyőződés helyeselje a tett végrehajtását.” (52. old.) A gyerekek ti. a belső meggyőződés fokáról kevés jelzést adtak, írásban, szóban egyaránt.

A III. rész a *művészi alkotások segítségével történő nevelés* kérdéseivel foglalkozik. A VI. osztályában a Toldi első három énekét tanulják. Tanári előadás alapján, egyszerre kapják mind a három éneket. Utána egy felmérő lap kérdéseire válaszolnak. A további nyolc a foglalkozás arra feltelezésére épül, hogy a művészi alkotás „intellektuális befogadásának foka” befolyásolja a gyerek érzékenységét a mű esztétikai vonásainak feldolgozásában. A szerző szerint a gyerekek magukévá tették ARANY szándékát hőse cselekedetének megértésében és elfogadták a költő álláspontját.

⁵ Lukács György: Az esztétikus sajátossága. Bp. 1965. 34—35.

⁶ Székácsné Vida Mária: A szép óvodai környezet. Bp. 1968. OPI

⁷ Székácsné Vida Mária, Kozma Katalin: Vizsgálat a zenei nevelés transzfer hatása körében (1968—1972.). Sajtó alatt.

A mű sodrába kerülve, mindvégig változatlan szimpátiát éreztek a hős iránt. Elsajátították tehát a leglényegesebb *tartalmi* mozzanatait. Több oldalról vizsgálták a mese egy-egy jelenetét. Helyes erkölcsi ítéletet alkottak az első három ének leglényegesebb cselekményéről.

De hol marad az egész mű: a Toldi felidéző hatása? Megérzik-e ezek a gyerekek, hogy gyönyörű a nyelve, hogy élők, láttatók a képei, hogy az aranyjánosi stílus valami egészséges, hozzájuk közelálló, szépséges áramlás, amin kibontakozik a cselekmény, az alakok karaktere, viselkedése...? WINKLER Márta pedagógus nyelvi nevelésének eredményeként már a IV. osztályban (Váli u.-iskola IV/d.) is élvezik, szeretik, értik ARANY Toldiját (s más költeményét is) — de csak mint egészséges, „felidéző” művet! Helyesen teszi fel tehát a kutató a felmerült tantervi kérdést, vajon nem volna érdemes a Toldit már fiatalabb korcsoportban tanítani? Az idő meghozta a választ!

ADY Endre három költeményével (A grófi szérún, Föl-földobott kő, Csak Máté földjén) VIII. osztályosok foglalkoztak. Iskolai tananyag, a kutató mégis jól látja, hogy feltűnően komoly nehézségek elé állította a gyermekeket (82. o.) azt kívánván tőlük, hogy megértsék e verseket s egyben művészi-esztétikai értékeiket is magukévá tegyék. Azt tapasztalja, hogy a visszaérkező válaszok: frázisok. Később az derül ki, hogy „az idézetek kiválogatásánál a sajátos szó- és mondatfűzés is megragadta a tanulókat — amit, mint látható volt, magyarázni sokszor meg sem tudtak. Művészi voltát viszont érzékelték, s ez szintén eredmény.” Úgy gondolom, hogy 13—14 éves gyerekeknél ez a legnagyobb eredmény. ADY versei hatnak. Még akkor is, ha nem kellő időben, nem kellő megalapozottsággal kapják ezeket a verseket. ADY tanítását más versekkel kellene kezdeni, már sokkal korábban. Az „Őszi, forró virág-halmon” című verse például olyan harsány, érzékletes, olyan halk, annyira az ellentétekre épül — színben és hangban —, hogy nincs gyerek, akit ez a vers meg ne fogna. Ha a képből kiinduló elemzés útján jutnának el a gyerekek s a tanár a jelképek „tartalmáig” — ilyen természetes úton közelednének a vershez, — akkor a kötelező három ADY vers is megkapná megillető helyét később, a serdülőkorban. Akkor remélhetnénk, hogy a képekkel való azonosulás, tehát az esztétikai megközelítés segítené a megértést. Egy mű befogadása dialektikus folyamat, a mű felidéző erejét hol a beleérzés, hol a megértés fokozza. De gyerekeknél mindig az érzékelés, a vers ritmikája, a színek, az ellentétek, az elsődleges képek az elindító a befogadás folyamatának.

A *nevelés folyamatának vizsgálata képzőművészeti alkotások ismertetésénél* c. egysége teszi teljessé a kutatást. A VI. osztályosok 6 órából álló tantervi tematikus egységet dolgoznak fel: 1. A Mózés-szobor bemutatása. (Első benyomásairól írnak is a gyerekek) 2. Renaissance mesterek műveinek vetítése MICHELANGELO Mózéséig. (Fogalmazás) 3. LEONARDO: Sziklás Madonna (írás) 4. Műalkotások (RAFFAELLO, LEONARDO), Sziklás Madonna újból, megbeszélés (írás), múzeumlátogatás. Ez a gondosan felépített sorozat közel áll a gyerekekhez. Helyes, hogy egyáltalán szoborral kezdődött a bemutatás, méghozzá olyan szuggesztív művel, mint MICHELANGELO Mózese. A második felmérés kimutatta, hogy „a műalkotásoknak erősen az értelemhez ható és tényeket közlő ismertetése — mintegy tantárgyi oktatása — fejlesztette ugyan az esztétikai neveltséget, de egyben — bizonyos ponton — szűrkítőleg hatott az élményvilágukra” (113. old.). Tehát megjelenik a már irodalmi vonatkozásban is jelzett probléma; az ismeretszerzés és az élmény kapcsolata, aránya. A tanártól függ, mennyire tudja a művel kapcsolatos beszélgetésben a szép formákon, az indulat feszültségét jelző izmokon, a mozdulat heveségén keresztül közvetíteni a „tudnivalót”. MICHELANGELO szenvedélye felidéző erő. Itt a tanári magyarázat is könnyedebben segítette a rész-egész összefüggések megláttatását, mint az irodalom esetében.

A modern műalkotások ismertetése VIII. osztályosoknál lett végül is a kutatás legsikerültebb, legtanulmányosabb része. A bemutatott alkotásokat a lehető legjobban választotta ki a kísérlet tervezője. MEDGYESSY Anyaszág című szobrával kezdik. Mi fogja meg a gyerekeket? A lényeges jegyek: a teljes egyszerűség, az összefogottság, a kerek formák, a nagyívű vonalvezetés. Ezt a tapasztalatot fel lehet használni már korábbi évfjártoknál is és modern szoborművek bátrabb bemutatására (pl. Henry MOOR, VARGA Imre). A modern szobrászat és építészet összekapcsolása is szükséges. Ehhez lehetne kapcsolni a földrajzórán nélkülözött épület és tájegység bemutatását. Így a második felmérés eredményei között kiemelkedő az a tény, hogy néhány tanuló az újból látott MEDGYESSY-szobrot már valamilyen épülettel, térrel összefüggésben tudta maga elé varázsolni, elképzelni. (134. old.)

Azért a dilemma megmarad — igaz van a szerzőnek, amikor sajnálja, hogy az esztétikai nevelés INTELLEKTUÁLIS vonásai uralkodnak a hagyományos tanítási órákon, s így „hát-térbe szorult a spontán kutatás és fantázia, sajnálatosan a friss átélés is. Az egyéni ítéletek és vélemények elmaradtak...” Ezt a dilemmát csak további művészeti nevelési kísérletek fogják majd talán egyszer feloldani. Köszönet VEREBÉLY Annának, hogy adatok, tények birtokában fogalmazta meg témakörünk legégetőbb kérdését.

A XX. szd. néhány szobrászati törekvésének ismertetése után a gyerekek PICCASSO Guernica című művéről írtak spontán fogalmazást. Címet is adhattak a képnek. Ezek azt bizonyítják, hogyan funkcionált a mű felidéző hatása; erősebb volt a fiataloknál, mint régi beidézésekkel terhelt

felnőtteknél. Érdekes a szimbólum-sor felismerésének vizsgálata, annak a feltárása, hogy például a bika szerepét hogyan látták a gyerekek. Az élmény hatására természetesen az írásmódjuk is megváltozik. Kifejezőbb lesz. Megszületik itt-ott az „egyéni stílus”. („Érdekessége, hogy az állatok és az emberek mintha együtt éreznének, együtt éri őket a csapás, a veszedelem. A kép középpontjában a bika áll. . . Az emberi alakok ELFAKULT FEJE szitkozódva irányul a «bika» felé.” (138. old.)

A XX. századi festmények tanulmányozása után újból beszélgetnek a Guernica c. képről, majd sor kerül a második felmérésre. Már az elsőnél feltűnően jó érettségi fokot mutattak a gyerekek és ennek következtében „nemcsak elsajátították a közös megbeszélésen elhangzott magyarázatot, hanem saját egyéniségükből fakadó többletet is hozzáadtak. . .” „átvették a művész szándékát, a kemény ítéletet, a fájdalom és szenvedés elleni tiltakozást.” (148. old.) Rajzoló feladatot is kapnak: szomorúság és vidámság kifejezését, képi formában. A gyerekek fejlődőképesek. Nagy fejlődést tanúsítottak „a szimbólumsor egyes tagjainak megérítésében, elfogadásában, összefüggéseinek látásában Ez utóbbi joggal csúcsteljesítménynek tekinthető eredményeinkben.” (153. old.) S az is érdekes, hogy közepes vagy gyengébb tanulmányi átlageredményű gyerekek esetenként a jeleket és jókat meghaladó problémálatásról tettek tanúbizonyságot.

Valóban, itt értünk el a kutatás csúcsához. A tények, a gondos kutatómunkával kibányászott pozitív és negatív eredmények egyaránt azt bizonyítják, hogy iskolán belül is eljuthatnak a gyerekek a művészethez. Hogy van sikeres esztétikai nevelés. Ennek során a „gyenge” előmeneteli gyerekek új oldalukról mutakozhatnak be. A jól megválasztott művek és az együttérző közvetítő, nevelő hatására a spontaneitás és a további tanulás, a friss látásmód és a tudatosítás erősíteni fogja egymást. Képi szimbólumsorok megértése képessé teszi a gyerekeket arra, hogy más művészetekben (zenében, irodalomban, színjátásban) is felismerjék a művészetek közös, szemiotikai jegyeit. A most folyó, majd induló újabb kutatások feladata: feltárni a nevelésnek ezeket a törvényszerűségeit. Így is mondhatjuk: VEREBÉLY Anna könyve fontos állomás a hazai esztétikai nevelés történetében.

SZÉKÁCSNÉ VIDA MÁRIA

NAGY JÓZSEF: ISKOLAELOKÉSZÍTÉS ÉS BEISKOLÁZÁS

Budapest, 1974. Akadémiai Kiadó. 83 oldal

A pedagógiában újabban egyre honosabb rendszerszemléletet alkalmazva a szerző könyvében a köznevelést mint rendszert tekinti, és e rendszer bemenetét, a beiskolázást veszi közelebbi vizsgálat alá. Megállapítja, hogy a rendszer e pontjának problematikája világszerte a figyelem középpontjában áll. Az iskola korszerűsítésének abban a szakaszában, amelyben az oktatást az eddiginél hatékonyabbá s ugyanakkor embersegesebbé kívánjuk tenni, s ahol e célok érdekében a tanításról a mindinkább egynémetett tanulásra helyeződik a hangsúly, egyre kevésbé lehetünk megelégedve a beiskolázásnak a merev életkori kategóriákkal dolgozó hagyományos rendjével.

A beiskolázásnak e problémájától a hazai közoktatás sem mentes. Tekintettel közoktatásunk küszöbön álló újabb reformjára, feltétlenül szükséges a beiskolázás problematikájának elemzése és a különféle megoldások kritikája, amelyek egy korszerű magyar változat kialakításának nélkülözhetetlen alapjául szolgálnak. Erre a kettős feladatra vállalkozik Nagy József tanulmányában. A feladat kettős jellegének megfelelően a könyv két fő részre tagolódik. Az első részben a szerző a hagyományos beiskolázási modellel foglalkozik, rámutatva annak eredetére, jellemzőire és a tanulók további fejlődésében megmutatózó hatásaira. A második részben pedig a külföldi és hazai homogenizáló és iskolára előkészítő törekvéseket rendszerezi és foglalja össze. megjelölve ezek esetleges hátrányait és kiemelve azokat a pozitívumokat, amelyek kitűnően értesíthetők a „kompenzáló beiskolázási modell”-ben.

Az első részből megtudhatjuk, hogy a hagyományos beiskolázási modell a nagy tömegekre kiterjedő és megvalósuló iskolakötelezettség megjelenésével nyerte el megszilárdult formáját. Ez a modell két alapelve épült. A *szelekciós elv*, amely osztály- és rétegszempontokat érvényesített, ma már általában elvesztette jelentőségét. Az eredetileg fejlődéslelektani indítású *életkori elv* viszont — formális jogi kategóriává merevedve — mint a beiskolázás kizárólagos szabályozója, ma is funkcionál. Egyetlen feladata, hogy a gyermekeknek a közoktatás rendszerébe történő maradéktalan beáramlását évről évre mechanikusan biztosítsa, s ezt a feladatát — ahogyan ezt a bőségesen idézett statisztikai anyag is bizonyítja — hiánytalanul el is látja az egész világon.

A hagyományos beiskolázási modell számos ponton befolyásolja az iskola további munkáját és eredményeit. A szerző a sok közül három tényezőt emel ki: a *szélsőséges heterogenitás* megjelenését, a beiskolázási modell és a *hátrányos helyzet* összefüggéseit és a *gyengék, évismétlők* proble-