

68

Magyar

PEDAGÓGIA

A MAGYAR
TUDOMÁNYOS
AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI
BIZOTTSÁGÁNAK
FOLYÓIRATA

1965 SZEP 11



1965/2—3

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának negyedéves folyóirata
LXV. évfolyam — Új folyam, V. 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

1945—1965	141
<i>Ágoston György</i> : Marx Gazdasági-filozófiai kéziratok című művének konceptusa. (Adalék a pedagógia filozófiai alapjaihoz)	149
<i>Lehmann, Heinz és Schneider, Horst</i> (Drezda): Az egységes szocialista köznevelési rendszer kialakításának alapelvei	168
<i>Egyed András</i> : Közösségi nevelés és nevelési szint	178
<i>Kozma Tamás</i> : A néma olvasás szerepe az olvasási készség fejlődésében	186
<i>Bálint Béla</i> : A tanulók önálló munkája a történelemórán	207
<i>Eperjessy Géza</i> : A történelemtanítással kapcsolatos órán- és iskolán kívüli munka	226
<i>Ferenczy Mária</i> : A történelmi fogalomalkotás problémájához egy gimnáziumi I. osztályos óra elemzése alapján	236
<i>Lohr Ferenc</i> : Az iskola és a tanítási célú technikai eszközök	244
<i>Almásy György</i> : Főiskolai hallgatók szellemi munkájának környezeti tényezői	261
<i>Régös János</i> : Az 1879. évi nemzetiségi népoktatási törvény	271

SZEMLE

Megemlékezés a felszabadulás 20. évfordulóján (<i>Jausz Béla</i>)	288
Bárczi Gusztáv (<i>Gondosné Szabó Anna</i>)	291
Hanzó Lajos (<i>Simon Gyula</i>)	292
Paedagogica Historica (<i>Kiss Árpád</i>)	293
Az MTA Pedagógiai Bizottsága	293
Beküldött könyvek és folyóiratok	297

Szerkesztőség: Budapest V., Pesti Barnabás u. 1. Egyetem pedagógiai tanszéke

A kiadvány előfizethető vagy példányonként megvásárolható:

az AKADÉMIAI KIADÓNÁL, Budapest V., Alkotmány utca 21. Telefon: 111—010 MNB
egyszámlaszám: 46. Csekkbefizetési számla szám: 05.915.111-46., az AKADÉMIAI KÖNYVES
BOLTBAN, Budapest V., Váci utca 22. Telefon: 185—612., a POSTA KÖZPONTI HÍRLAP
IRODÁNÁL, Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. 180—850. Csekk számla: egyéni 61.257,
közületi 61.066. (Példányonként megvásárolható a Posta nagyobb árusítóhelyein is.)

Húsz év történetét rendszeres jelleggel áttekinteni a nevelésügy és a neveléstudomány szempontjából aligha lehet egy ehhez hasonló cikk feladata. Meghaladná kereteit, lehetőségeit. Tanulmánykötetek készülnek, amelyek területenként elemzik és értékelik az elért eredményeket és kísérletet tesznek a népi demokratikus korszak oktatásügyének és neveléstudományának olyan elemzésére, amelyben az eredmények és a hibák bátor feltárása egyaránt tanulság lehet a jövőre.

Egy ilyen cikk csak kevesebbire vállalkozhat. Egyes kérdések kiragadására, s főként egy olyan orientáció megmutatására, amely, többek között, az imént említett tanulmánykötetek szerkesztésében és szerzésében is megnyilvánul, nevezetesen abban, ahogyan ma a megtett úthoz viszonyulnak: különösebb ünnepi zsoltározás, hebehurgya önmarcangolás nélkül, lehetőleg tárgyilagosan, a fejlődés objektív törvényszerűségeinek biztos tudatában és követelményeinek felelős vállalásában.

Az elmúlt történelmi kor képviselői értettek ahhoz, hogy különböző történelmi évfordulók alkalmából kívül patinás, belül üres frázisokat kongassanak, hogy szuperlatívuszokban nyilatkozzanak az ezer évről és az ősi erényekről, miközben a kivándorlás ijesztő méreteket öltött, s Európában az elsők közt voltunk a mezőgazdasági nincstelenek tömegét, a tuberkulózis térhódítását, a fasiszmus felülkerekedését és ennek megfelelően a nacionalista jelszavak túltermelését tekintve.

Az ünneplésekkel álcázott katasztrófa-politika, az elavult társadalmi szerkezet és az ideológiai kalandorkodás már a múlté. Ma már tisztán áll előttünk az, amit a marxizmus klasszikusai megmondtak és gyakoroltak: az, hogy a becsületes ünneplés elsősorban számvetés, józan, reális számbavétele annak, amit elértünk és annak, amit ezután kell tennünk. Nem a görögtűz és nem a tósztt az évfordulók ünneplésének lényege, hanem az elemző értékelés, a tények és összefüggések áttekintése és konzekvenciáik levonása.

Senki sem tagadhatja, hogy ma is sok problémával küszködünk — bár egészen más természetű problémákkal, mint régebben —, hogy ma is szükség van a hősiességre, de egészen másféle hősiességre, mint aminőt annak idején hirdettek. Nem elsősorban az egyenruhával és katonai pompával dokumentált, hanem a munkás hétköznapiakban kibontakozó hősiességre, az aprómunka hősiességére, s az igazságos társadaloméért, a nagy igazságok és azok mindennapi, helyi és alkalmi érvényesítéséért állandóan folyó küzdelem hősiességére. Senki sem tagadhatja, hogy belső ellentmondások és visszasságok, s folytonos megoldásuk és újratermelődésük valóságos közegeen keresztül megyünk előre, de előre megyünk és ez óriási különbség a múlttal szemben. Hogy előre megyünk, ezt

tagadni legalább annyira döresség lenne, mint azt képzelni, hogy a szocializmus építése mentes minden bajtól és gondtól.

A történelem jó tanítómester, ha értő ésszel fordulunk feléje. Az első polgári forradalmak vallásos burokban, majd anélkül világosan felvetették és megfogalmazták az akkori társadalmi átalakulás fő feladatait. Mégis, utánuk hatvan-nyolcvan, ha ugyan nem néhány száz évnek kellett elteltie ahhoz, hogy a polgári társadalom valóban kialakuljon és megszilárduljon, hogy megkeresse, megtalálja a maga politikai, jogi, intézményes és ideológiai formáit, adekvát gazdasági mechanizmusait, állami, közéleti kifejeződését. Új társadalom születését lehet türelmetlenül várni és lehet gáncsolni, lehet akarni és nem akarni, az érte folyó küzdelemben lehet végig következetesnek lenni és meginogni, lehet együtt károggni a hollókkal és lehet szembefordulni nem jó irányból fújó, olykor erősödő szelekkel, mindent lehet, csak egyet nem: megakadályozni. A fejlődés történelmi parancsa felette áll az egyes embernek. Az egyes ember csak magáról dönthet, csak magáról hozhat ítéletet, amennyiben segíti vagy gátolja ezt a fejlődést. Gyorsíthatja, lassíthatja, de irányát meg nem változtathatja.

Igen sok még a problémánk a köznevelés terén is. Tudjuk, hogy vannak még kisiskolák, melyekben egy vagy két pedagógus tanít, hogy vannak iskolák, melyek nem rendelkeznek tornateremmel, fizikai-kémiai előadóval, szertárral, műhelyekkel, kísérleti mezőgazdasági parcellákkal; mi több: túlszűfoltak; nagy az osztálylétszám és kevés a szaktanár. Nem tekinthető megoldottnak az anyagi és erkölcsi megbecsülés. Tudjuk, hogy van eláramlás a pedagógus-pályáról és fennáll a „szakma elnöiesedésének” veszélye. Tudjuk, hogy az igazgatás, a felügyelet, a felsőbb irányítás minőségéhez ebben-abbban szó fér. Hogy túlságosan sok helyen dolgozunk „kétváltásos” rendszerben. Hogy nemcsak a tanulók, hanem a pedagógusok is sokszor túl vannak terhelve. Hogy az „5 + 1-es” rendszerrel előreszaladtunk, ott is megpróbálkoztunk vele, ahol nem voltak meg hozzá a szükséges feltételek, s ez nem szült jó vért. Hogy a szakoktatási rendszerben vannak bizonytalansági tényezők. Hogy még nem fejlesztettük ki maradéktalanul az általános iskolát. Hogy egyik-másik főiskolánk, vagy egyetemi fakultásunk nem éppen korszerű épületben székel és a korszerű oktatás számos tárgyi, technikai, olykor személyi feltételét nélkülözni kénytelen. Tudjuk, hogy a pedagógusok képzése és továbbképzése — esetenként hivatástudata — hagy még kívánnivalót s a neveléstudomány sem tart még ott, ahol tartania kellene és lehetne. Sorolhatnánk a végtelenségig a problémákat és nehézségeket, ez azonban szükségtelen. Egy a lényeges: hogy tudunk róluk. Hogy ma már elég jól ismerjük és nem takargatjuk őket. S ez nem lehangoló, hanem biztató. Minden továbbjutásnak kikerülhetetlen feltétele.

Az emberi test szerkezetének és életműködéseinek tudományos ismeretét megelőzte a „gyógyítás” gyakorlata. Nevezetesen a kuruzslásé. Kuruzsolni lehetett mikroszkóp nélkül. A mikroszkóp felfedezése azonban előrelendítette a tudományt, noha kétségtelen, hogy a legszebb női testet is szabad szemmel nem látható és nem éppen lírai összetevőire bontotta. Kitűnt, hogy a költők által annyiszor megénekelt, festők, szobrászok által művészi fokon visszaadott márványsíma bőr bársonyos puhasága a valóságban mindenféle redőket és barázdákat, idegvégződéseket, zsírtermelő mirigyeket és nyirokvezetéseket takar.

Túlságosan közéről, többszörös nagyításban nézni a dolgokat, a dolgok részleteit, szükséges is, fontos is. De nem következik belőle, hogy szem előtt téveszthetjük magát a dolgot, hogy ne kellene időről időre szemünket az egészre vetni, mintegy kiragadva magunkat a mindennapi aprómunka, a napi és helyi

problémák szorító öleléséből. Néha végig kell tekinteni a megtett utat, s körül kell nézni az egész látóhatáron.

Hogyan állunk az iskolázással, a tanulással? Milyen ország lett Magyarország az elmúlt húsz évben, a szocialista fejlődés időszakában? Elmondhatjuk, hogy *tanuló ország* lett, melyben felnőtt és gyermek egyaránt tanul. A felnőtt-oktatás kiterjedése vetekszik a rendeskorúak iskoláztatási számaival s ez a tény egymagában is mutathatja az alapvetően egészséges fejlődést, azt a fejlődést, mely történelmileg példa nélkül való és nemzetközi viszonylatban is megállja a helyét. Lassan elévül a „rendeskorúak” megkülönböztetése. A tanulás szempontjából egyre inkább „rendeskorú” lesz mindenki, akár hat, akár tizenhat, akár harminc, vagy negyven esztendő. Nézzünk körül ismerőseink körében! Találunk-e tíz olyan embert, akik közül senki sem tanul tovább valamilyen formában, pótolva a korábban kényszerűen mulasztottakat, vagy tovább képezve magát ebben, vagy abban az irányban? Közeledünk ahhoz a nemzeteszményhez, amelyben minden állampolgár „kiművelt emberfő”, s amelyben egyre inkább realizálódni fog a költő vágyálma: a dolgozó nép okos gyülekezetében hánynivetni meg sok gondunk, bajunk. A művelődési színvonalnak ez az emelkedése (amihez hozzá kell venni a színházak és hangversenytermek, a könyvkiadás és folyóiratok, az újság, a rádió, a televízió, a könyvtárak és múzeumok látogatottságának és olvasottságának felfutását is) és kiterjedése a lakosság minden kategóriájára, ami a múltban utópiának számított, ma és holnap a szocialista fejlődés dialektikája által megvalósított és megkövetelt realitás. A szocialista humanizmus és demokratizmus eredménye ez, s ugyanakkor elmélyülésének további feltétele!

Mi már megszoktuk, hogy kicsi gyermekeink városon és vidéken egyre nagyobb számban járnak óvodába. Már elfelejtettük azokat az időket — pedig voltak ilyen idők és nem az óvoda távoli, hanem közeli múltjában —, amikor az emberek még bizalmatlanul tekintettek az óvodára, amikor a kevés számú óvoda még csak a gyermekek megőrzésére és idomítására vállalkozott a vak engedelmességre szoktatás és a lovastengerészt dicsőítő idétlen versikék jegyében. Ma derűs, tiszta óvodákban játszhatnak gyermekeink, s nem egyszerűen felügyelők, hanem pedagógusok vezetése alatt, akik értenek hozzá, hogy játékos formák között is tervszerűen fejlesszék testi, nyelvi, értelmi és esztétikai készségeiket és képességeiket.

Természetesnek tartjuk, hogy népünk minden gyermeke ugyanabba az iskolatípusba jár hattól tizennégy éves koráig, hogy *megkapja az általános műveltség alapjait egy mindenki számára lehetővé és kötelezővé tett nyolcosztályos alapfokú iskolában*. De vetítsük csak szembe ezt a realitást (mert a realitásokhoz ez is hozzátartozik) akár az 1945 előtti hazai, akár a mai nyugati viszonyokkal! Bizony jócskán vannak még országok — és nem éppen csak Dél-Afrikában, vagy Kelet-Ázsiában, hanem földrajzilag hozzánk sokkal közelebb eső területeken, Európa szívében, sőt klasszikusnak mondott polgári demokráciákban is —, melyekben az iskolarendszer ilyesfajta demokratizálása még mindig csak a legjobbak elméleti követelése. Iskolarendszerünk ma felette áll Anglia, Franciaország, Nyugat-Németország iskolarendszerének. Aki ért hozzá és aki valóban a néptömegek, nem pedig valamely kiváltságos osztály, vagy valamely önjelölt „elit” szemüvegén át nézi a világot, az ezt nagyon jól tudja. S ez a tény van olyan nyomatékos, mint egy ígőzetesen gördülő hipermodern autósoda —, ha nem is annyira látványos.

Szakoktatási rendszerünk nagy fejlődésen ment át a felszabadulás óta. *A régebbi lenézett, lebecsült szakiskolák a középiskola rangjára emelkedtek s ma már*

szerves részei az egységes iskolarendszernek. Ma már a legtöbben nem a gimnázium, hanem a technikumok és a szakközépiskolák felé törekednek, olyan középiskolák felé, amelyek középfokú általános műveltséget és szakmai képzettséget is nyújtanak, s lehetővé teszik a társadalmi termelés organizmusában való elhelyezkedést csakúgy, mint a felsőfokú továbbtanulást! Nagy az érdeklődés Nyugaton is az ilyen iskolatípusok iránt, keresik a mai „ipari forradalom”-hoz és „ipari társadalomhoz” legjobban illeszkedő iskolarendszeri megoldásokat. Ezek a megoldások azonban nem egyszerűen az ipari forradalomból és az úgynevezett ipari társadalomból származnak, hanem megváltozott társadalmi feltételekből. Hiába akarják a szakiskolát publicisztikai, morális úton elismertetni ott, ahol a társadalmi rendnek nem a munka az alapja.

A jelenlegi oktatási reform során egyre több történik nálunk annak érdekében, hogy a szakközépiskolák tartalmi munkájukban is a kor követelményeinek színvonalára emelkedjenek, hogy beérleljék azokat a lehetőségeket, amelyek társadalmi rendünkből erednek, hogy a gyakorlatban is megvalósítsák a középfokú tudományos-elméleti alapon mozgó általános műveltség és a korszerűen értelmezett szakmai képzés szerves egyesítését. Ma már nálunk az általános műveltség és a szakmai képzettség kérdését nem lehet külön-külön, egymástól elválasztva felvetni, nem lehet olyan iskolarendszerben gondolkodni, amelyik egyik pólusán „vezetőket”, másik pólusán pedig „dolgozókat” képez.

Felsőoktatásunknak sincs különösebb szűgyenkezni valója. Egyetemeink és főiskoláink hálózata mind volumenében, mind a képzés színvonalát tekintve jó helyezéssel jelentkezhetsz a nemzetközi rangsorolásban. 1945 előtt a bölcsészkar elért azokban az épületekben, amelyekben ma már csak a „TTK” található. S mennyire szűk már nekik is ez a vegyesrendű hagyományoktól megszentelt régi hely! Új egyetemek, új főiskolák nőttek ki a földből a népi demokrácia hűsz esztendeje alatt, s a meglevők új épületeket kapnak, vagy igényelnek. Új láncszemekkel bővült a felsőoktatás: a felsőfokú oktatás szintjére emelt tanító- és óvónő-képzőkkel, másfelől a felsőfokú technikumokkal. Az egyetemek és főiskolák évkönyveiben a szaktudományos cikkek mellett szaporodnak az egyetemi és a főiskolai korosztály képzésének, nevelésének sajátos pedagógiai kérdéseivel foglalkozó tanulmányok. Vajon nem mutatja-e mindez ismét érzékletesen egy életerős organizmus egészséges növekedését, telítődését és differenciálódását? Vajon nem így szokott ez lenni ott, ahol fejlődés van? Jóllehet, rengeteg problémán, esetlegességen és visszavonáson jutottunk el idáig és biztos, hogy a mai összképben is sok még a zavaró elem, ami ezután fog letisztulni.

Eddig nem is szóltunk a szorosabb értelemben vett tartalmi kérdésekről, az oktatás tartalmának megújulásáról. Mi sem tűnik természetesebbnek, mint első számú didaktikai alapelvünk, *az oktatás tudományosságának elve*. Senki sem csodálkozik rajta s a megszokás ereje miatt egyre kevésbé mérjük fel jelentőségét. Pedig az a körülmény, hogy nálunk az iskolákban nem lehet tudománytalan nézeteket tanítani, nem természetes dolog, hanem történelmi vívmány. Nem mindig volt ez így, s ma sincs így mindenütt.

Annak, hogy a „hittan” megszűnt a vezető tantárgy lenni, nemcsak negatív, illetőleg nemcsak önmagában vett jelentősége van. A hittan kötelező jellegének megszűntetése, egyáltalán az iskolák államosítása feltétele volt annak, hogy az iskolák tananyagát a korszerű tudomány eredményei alapján állíthassuk össze, a tudomány tényleges társadalmi és gyakorlati súlyának megfelelően, s hogy semmiféle gátja, ellenható tényezője ne legyen a tudományos világnézet

kialakításának. Ez is olyan dolog, amelytől Angliában, Nyugat-Németországban, vagy éppen Olaszországban a mai napig is távol vannak.

A materialista világnézet nem egyszerűen az egyik világnézet a különféle lehetőségek és reálisan létező világnézetek között, hanem egyszersmind az egyetlen, amely a szaktudományok módszereivel és szellemével összhangban áll. Az, hogy a valóságot úgy vegyük, amint van — semmit el ne vegyünk belőle, semmit hozzá ne tegyünk —, csak két esetben kategórikus követelmény: 1. a szaktudományos kutatásban; 2. a materialista világnézetben. Ilyen — a tudomány szellemével bensőleg összhangzó világnézeti nevelési követelménynek a kielégítése csak annak a pedagógusnak okozhat gondot (most nem a dolog pedagógiai, hanem lelkiismereti oldalát érintve), akinek a tudományhoz, a saját szaktárgyához való viszonya még nem tekinthető teljesen rendezettnek. Másféle helyzet ez, mint amikor pedagógusainknak saját tudományos meggyőződésüket, szaktárgyuk logikáját kellett megsérteniök ahhoz, hogy a felsőbbbséggel összeütközésbe ne kerüljenek.

Ezt a materialista világnézetet nem valaminő sekélyes múlt századbeli vulgár-materializmus formájában képviseljük, hanem azzal a dialektikával, amelynek „racionális magva” az egész klasszikus német filozófia, s ezzel együtt a lehetőségei tetőpontjára jutott polgári filozófia maradandó örökségeként került felhasználásra és alkotó továbbfejlesztésre a marxizmusban. A pedagógia számára cseppet sem közömbös ennek a *materialista dialektikának* a megléte. A még haladó polgári pedagógia két nagy elméleti pozíciója egyesíthető benne: az egyik, hogy ne szavakat, hanem dolgokat tanítsunk, s a másik, hogy tanítsuk meg a tanulókat gondolkodni! Mindkettő jobbra követelés — s ellentétpár — maradt a polgári pedagógiában. Megvalósításuk és egyesítésük a mi dialektikus materialista filozófiánk, ismeretelméletünk alapján vált lehetővé: ez egyesíti a dolgok tanítását a dolgok logikájára neveléssel, azzal, hogy a dolgokat ne önmagukban, hanem összefüggéseikben, változásaikban, ellentéteikben és fejlődésükben szemléljük. A gondolkodás nevelése ezzel ugrott ki a formális logika és a formális képzés sáncai közül a tudományos megismerés és a tudományos gondolkodás magaslatára. *A korszerű tudományos ismeretek tanítása és tanításuk során a korszerű tudományos gondolkodásra, világnézetre nevelés pedagógiánk aranyalapja.* Sajátlagos pedagógiai lehetőségeit még nem aknáztuk ki eléggé. Ehhez még oktatási gyakorlatunknak és neveléstudományunknak is fel kell nőnie, mert gyakran a legegyszerűbbnek látszó, legtöbbet hangoztatott (s emiatt kissé el is koptatott) feladatok megoldása rejt magában a legtöbb nehézséget, de egyszersmind a legtöbb rejtett tartalékot is!

A most folyó iskolareform azt a sajátosan újat, ami középponti kérdésévé is vált, az *oktatás és a termelőmunka összekapcsolásának a követelményével vetette fel.* Ezt a követelményt nem mindig sikerült jól megérteni. Egyesek merő gazdasági, termelési vagy éppen egzisztenciális kérdést láttak benne, mások az általános műveltséget féltették tőle, ismét mások mindössze a gimnázium társadalmi funkciózavarának levezetésére alkalmazott intézkedésként fogták fel. Nem mindjárt sikerült megértetni, hogy a konkrét munka és a munkaoktatás *új pedagógiai princípiumot* jelent, hogy funkciója a szakmai képzésen vagy előképzésen túl egyszersmind az általános embernevelés, a szocialista értelemben kiteljesedő valóban sokoldalú ember nevelésének szolgálatára.

A bukdácsoló kezdeti gyakorlat a feltételek megléte esetén (ideértve a koncepció helyes megértését is) jó példáit produkálta az oktatás és a termelőmunka összekapcsolásának — és nem egyszerűen párhuzamos megszervezésének. Ennek

a szakma — illetőleg a munkahely — jó kiválasztása, megfelelő szakoktató és megfelelő pedagógiai feltételek biztosítása éppen úgy feltétele volt és marad, mint az előzetes általános iskolai gyakorlati foglalkozások teljes ciklusának kiépítettsége, s a középiskolai természettudományos oktatás irányultságának és metodikájának megfelelő átalakítása. Sőt: feltétel volt és marad az iskolai munka egész szellemének és általános metodikájának korszerűsége is, amiképpen a szakoktatás maga sem lehet akármilyen, mert bele kell épülnie a tanulók megelőző és „párhuzamosan” futó általános művelődési folyamataiba.

A gyakorlati nehézségek és a sok helyütt hiányzó személyi, vagy tárgyi feltételek, a „gyors felfutás” és ugyanakkor a koncepció nem teljes megértése — esetenként eltorzítása — ugyanoda vezettek, ahova nagy ügyek kezdeti botlásai vezetni szoktak: a kezdeti lelkesedés kihűléséhez, kételyek ébredéséhez, a konzervatívok újjáéledéséhez; jó esetben: a szükséges konzekvenciák kritikus levonásához. Ma is biztosak vagyunk abban, amit egy nyugat-német szakember annak idején így fogalmazott meg: a szocialista országok az oktatás és a termelőmunka összekapcsolásával új pedagógiai földrész felfedezésére indultak el. Ha visszagondolunk a szó eredeti értelmében vett felfedezések történetére, mélyebben megértjük a mai vajúdást is. Nem olyan egyszerű egy új, mégpedig minőségileg új iskolatípust létrehozni. Akármennyi viszontagsággal jár is, akármennyi korrekción fog is még keresztülmenni, mégis az övé a jövő! Olyan új emberek nevelésének lesz az iskolája, akik többé nem értelmiségiek, vagy munkások lesznek, hanem dolgozók, *alkotó emberek*, a szó mindenféle értelmében és a társadalmi munkamegosztás bármely szintjén.

Ez az embereszmény az igazi központi kérdése az évek óta folyó iskola-reformnak és ebből eredően esik egyre több szó az *oktatási módszerek korszerűsítéséről is*. Ügyünk igazáról mélyen meggyőződött és egyszersmind aktív, kezdeményező embereket csak úgy lehet nevelni, ha már oktatásuk és nevelésük is teret ad az aktivitásra, a kezdeményezésre, ha az egyoldalú diktálást és másfelől a nem kevésbé egyoldalú elfogadást és reprodukciót felváltja a közös munka és a közös gondolkodás — már a gyermekkorban, az iskolában is. Ha az iskolai munka gyakorló terepe lesz a későbbi társadalmi életnek. Itt tűnik ki, hogy magában vett „metodikai forradalom” nem is lehetséges — erre a szintre beszűkíteni az egész kérdést csak retrográd társadalmak kénytelenek. Érzékeny összefüggés van legalábbis a következő „tényezők” között: a tananyag minősége és mennyisége és az alkalmazásba vett oktatási módszerek, a nevelő és a növendékek viszonya és az iskolai közösségek valóságos közösséggé szervezése, a tantestület pedagógiai egysége és az iskola, az üzem és a családi ház együttműködése között. Az oktatás folyamatának a tanár egy irányú „oktató”-tevékenységétől a tanár és a tanulók közös munkája irányában való elmozdítása feltételezi a tanár *nevelő-szerepét*, a nevelő és a növendékek harmonikus, barátságos, demokratikus viszonyát. A legkorszerűbb oktatási módszerek is csak ilyen körülmények között tudnak úgy funkcionálni, ahogyan ezt elvárjuk, olyanfajta értékes aktivitást kiváltani és tartalmazni önállóságot fejleszteni, ami a szocialista életre készülő fiatalok sajátja.

Mindez azonban arra is utal, hogy sokkal intenzívebbé kell tenni a *pedagógiai szemléletmódot* az oktatás és az oktatásügy minden szintjén és minden láncszemében. Az erősödő és helyeselhető kívánság a nevelőmunka fokozására nem érthető másképpen. Nem az úgynevezett „nevelési alkalmak” szaporításáról és kiaknázásáról van szó, hanem a nevelés minden résztényezőjének szintetikus együttlátásáról és megszervezéséről. Nem egyszerűen a nevelő nevel és nem is

egyszerűen akkor, amikor erre külön időt szentel. Nevel a nevelő példája, világos magyarázata, személyes meggyőződése, nevel a tágabb és a szűkebb értelemben vett társadalmi környezet, a szülői ház, az utca, a sajtó, a rádió, a televízió, a baráti kör, a könyv- és a filmélmény, a sokféleképpen megszervezett sokoldalú tanulói tevékenységek a tanulástól a termelőmunkáig, a tanuló érdeklődése szerint választott szakkörtől az igazgató találó és figyelmes megjegyzéseig, nevel az osztályterem és a folyosó, az osztályközösség és az ifjúsági szervezet. Ebben a valóságos sokrétű nevelési folyamatban az iskola hatása csak akkor lehet domináló, ha számot vett minden reális hatótényezővel, ha maximális erőfeszítést tesz a *nevelőhatások megszervezésére*, a közösségi nevelés és egyéni bánásmód alkotó alkalmazására. Ebben az értelemben a nevelés valóban szervezés — ami természetesen nem tévesztendő össze az adminisztrációval.

Fejlődő neveléstudományunknak is egyre többet kell tennie a nevelés ilyen értelmezéséért és megvalósításáért. Többet kell segítenie a reális hatótényezők tudományos igényű elemzésében és szintetikus együttlításában. Alapvető neveléstudományi kutatásokat kell végezni a valóságos iskolai munka (az oktatómunka, a tanítási óra, a szakkör, az ifjúsági szervezet, a termelőmunka stb.) konkrét bázisán, nem becsülve le természetesen az ezen kívül adódó nevelési problémák és lehetőségek kérdéseit sem. S a par excellence didaktikai kutatásokat is egyre inkább a nevelési összefolyamatba ágyazott oktatási kérdések vizsgálataként kell felfogni, viszonyítva az oktatási-tanulási folyamatok (tartalmak, szervezeti formák, módszerek) specifikus didaktikai kérdéseit ahhoz a feszültséghez, amely a nevelési célok és a tanulók személyisége (életkora, egyéni sajátosságai) között húzódik.

Nem félünk ezeket a talán túlságosan is „meredeknek” tűnő maximákat megfogalmazni, mert neveléstudományunk fejlődése — mind hazai, mind nemzetközi viszonylatban — biztató jelzésekkel van tele az összes ismert negatívumok és fogyatkozások mellett is. A pedagógiai és pszichológiai könyvkiadás (és vásárlás) örvendetesen és néha ugrásszerűen nő, pedagógiai folyóirataink (minden jogos kritika és önkritika mellett is) egyre gazdagabbak; örvendetesen nő a száma azoknak, akik folyóiratainkat olvassák — és írják.

Pedagógiai intézményeink, tanszékeink növekvő mértékben fordulnak a neveléstudományi kutatás felé, miközben a gyakorlópedagógusok egyre szélesebb táborával lépnek mindinkább közvetlen érintkezésbe, gyakran munkakapcsolatba. Nő az aspiránsok és az aspirantúrán kívüli kandidátus-jelöltek száma és nőnek a követelmények is velük szemben. Növekszik a társadalom érdeklődése a pedagógia kérdései iránt, nemcsak országos viták és a napi sajtó, hanem a különböző tudományos szakfolyóiratok és konferenciák tükrében is.

Ma már felmerülnek a neveléstudomány rendszertani problémái és nem egyszerűen a korábbival azonos szinten merülnek fel. Új fontos területekre terjed ki figyelmünk: a felnőttoktatás, a felsőoktatás pedagógiájára. Egyre erőteljesebben „termel” a neveléslélektan, bontogatja szárnyait a nevelésszociológia. Lépések történnek az összehasonlító pedagógiai kutatások és publikációk szétválasztására. Erősödik az információk a külföldi tapasztalatok, a nemzetközi pedagógiai irodalom és az oktatásügyi dokumentáció területén. Hol vagyunk ma már a tíz évvel ezelőtt még nem ok nélkül feszegetett „provincIALIZMUS” problémától? Gyarapodnak a mai pedagógiai kérdéseink megoldását segítő, pedagógiai kultúránkat fejlesztő neveléstörténeti kiadványok, tanulmányok is. Megjelennek olyan válogatások, monográfiák, vagy elemző-értékelő tanulmányok, amelyekkel régóta adósok voltunk.

Kiforróban van a neveléstudomány kutatási metodikája és egyre inkább a szükségletekhez hangolódik a kutatási tematika. A neveléstudomány az utóbbi években határozott fordulatot tett a pedagógiai ténykutatás felé, s egyre elemzőbben nyúl a feltárt tényekhez. Ugyanakkor örövendetesen jelentkezik az elméleti kutatás is ott, ahol álláspontjaink igazságtartalmuk mellett is olykor leegyszerűsítőek voltak; így jelentkezik a sokoldalú személyiség kérdése, a közösség fejlődési törvényszerűségeinek problémája, a szakmódszertanok tartalmának és felépítésének kérdése — hogy csak néhányat említsünk.

Egészségesen fejlődő közéletünk — esetenkénti tehertételei mellett is — kedvező „klímát” biztosít a pedagógiai kérdések reális exponálásához, a korábban ebben-abbban „kényesnek” minősülő problémák megközelítéséhez, gyakorlati és tudományos megoldásához. Mindabban, ami ma fejlődő társadalmunkban, oktatásügyünkben és neveléstudományunkban egészséges és előremutató, mindannyian részesek vagyunk. Ugyanúgy gátlásaiban és fogyatékoságaiban is. A szocialista demokratizmus tudományos és pedagógiai közéletünkben is több, mint követelmény: feladat is. Feladataink, de lehetőségeink is igen nagyok. Sok múlik azon, hogy hogyan sáfárkodunk lehetőségeinkkel, hogy hogyan értjük meg feladatainkat és hogyan oldjuk meg őket? Ki-ki a maga helyén, mint pedagógus, mint „elméleti szakember”, mint oktató és igazgató, mint vezető és mint beosztott. Több, sokkal több múlik ma rajtunk, mint azelőtt. Ez adja meg a húszéves évforduló ünneplésének igazi súlyát és távlatait, s ez növeli meg egyszersmind felelősségünket is jobban, mint bármikor korábban.

FALUDI SZILÁRD

MARX GAZDASÁGI-FILOZÓFIAI KÉZIRATOK C. MŰVÉNEK KONCEPTUSA (ADALÉK A PEDAGÓGIA FILOZÓFIAI ALAPJAIHOZ)

I.

MARX ebben a korai művében, ha nem is azzal a fogalmi differenciáltsággal, mint később, politikai gazdaságtani és filozófiai nézeteinek teljes kialakultsága idején, már lényegében „marxista” elemzését adja a munkás helyzetének a tőkés társadalomban.

A legalapvetőbb és kiinduló tétele az, hogy a munkás áruvá lett, létezése minden más áru létezésének feltételére redukálódott. *Elvesztette tehát emberi létezését, emberségét.* Nem véletlen, hogy az Első kézirat bevezető fejtegetése a munkabérrel foglalkozik. A munkabér fogalmának megértése a munkás árumivoltának felfedezése. A munkabér fogalma még nem teljesen kifejtett a Kéziratokban, de a munkás helyzetét megvilágító lényeges jegyek együtt vannak benne.

„A munkabér legalacsonyabb és egyedül szükségszerű rátája a munkás létfenntartása a munka folyamán, és hozzá még annyi, hogy családját eltarthassa, és a munkások faja ki ne haljon” — írja MARX.¹ A polgári politikai gazdaságtan (MARX kifejezésével: a nemzetgazdaság) is ismeri ezt a meghatározást, de magától értetődőnek tartja. MARX viszont e meghatározás mögött felfedezi a munkás lesüllyedését „állati létezés”-re, a munkásmivolt és az embermivolt ellentétét. És arra is világos feleletet ad, miért ragad meg a „nemzetgazdaság” a jelenség regisztrálásánál és leírásánál. Azért, mert „a nemzetgazdaság a proletárt, vagyis azt, aki tőke és földjáradék nélkül tisztán a munkából, mégpedig egyoldalú, elvont munkából él, csak mint munkást szemléli . . . Nem szemléli munkán kívüli idejében, mint embert, hanem ezt a szemléletet átengedi a büntető igazságszolgáltatásnak, az orvosoknak, a vallásnak, a statisztikai táblázatoknak, a politikának és a koldusbíróknak”.²

Már ennyiből kiderül, hogy a marxi politikai gazdaságtani fejtegetések központjában az ember, az emberség, a humánus áll; a marxizmus humanizmus. A politikai gazdaságtani kategóriákat MARX visszavezeti lényegükre: emberi viszonylatokra. Ezt azért tudta megtenni, mert a gazdasági kritikát egyesítette a filozófiai kritikával, mert a gazdasági kérdésekben minden emberi-társadalmi viszony alapjára bukkant, és e viszonyokat történeti fejlődésükben vizsgálta. A polgári politikai gazdaságtan képviselői erre nem voltak képesek; ők egyrészt nem látták a gazdasági kategóriák és az emberi viszonyok összefüggését, másrészt a polgári társadalmat időtlen képződménynek fogták fel. A Gazdasági-filozófiai kéziratok tehát nem azért viselik éppen ezt a címet, mert gazdasági és filozófiai kérdésekről szóló fejtegetések véletlenül egymás mellé kerültek a kötetben, hanem azért, mert a gazdasági fejtegetések és a filozófiai fejtegetések szerves egységet alkotnak, elválaszthatatlanul összefonódnak, mert vizsgálatuk tárgya közös:

az ember a természethez, a maga által létrehozott dolgokhoz, a többi emberhez és önmagához való viszonyában.

De éppen azért, mert filozófia és politikai gazdaságtan szerves egység, *a marxi humanizmus nem elvont humanizmus*, hanem a társadalmilag-történelmileg konkrét ember helyzetének, a konkrét emberi viszonylatoknak a feltárása.

Hogy mennyire így van, azt éppen a Kéziratok első, kiinduló témája: a munkabér, a munkás mint áru bizonyítja. Folytassuk a munkás helyzetének elemzését:

A munkásnak mint árunak a sorsa a kereslet és a kínálat ingadozásától függ, ez szabja meg még a születendő gyermekeinek számát is. „Az emberek iránti kereslet szükségszerűen szabályozza az emberek termelését, mint minden más áruét.”³ Ha a kínálat sokkal nagyobb, mint a kereslet, akkor a már megszületett munkások egy részének sorsa is koldussors vagy éhhalál.

MARX bebizonyítja, hogy a munkás kiszolgáltatottsága, alávetettsége a tőkének egyre nő, akár gazdasági hanyatlás, akár gazdasági fellendülés szakaszában van a társadalom. Bizonyításában már nagy szerephez jut a tőkés munkamegosztás, amelynek a munkásra gyakorolt hatása — ha nem is részletesen kifejtetten — már e műben feltárul.

Dekonzunktúra idején „a munkás számára a legnehezebb, hogy a munkájának más irányt adjon”.⁴ Ennek oka a „munka nagy megosztása”. A munkás „mindinkább merőben a munkától, mégpedig *egy meghatározott, nagyon egyoldalú, gépszerű munkától válik függővé*. Mint ahogy tehát *szellemileg és testileg géppé szorítják le*, és emberből egy elvont tevékenységgé és hassá válik, éppúgy mind függőbbé is válik a piaci ár minden ingadozásától, a tőkék alkalmazásától és a gazdagok szeszélyétől.”⁵ A dekonjunktúrában tehát a tehetetlen munkás, aki nem képes más munkakört betölteni, vagy kenyértelené válik, vagy a tőkés minden követelését teljesíti. MARX megjegyzi, hogy „ahol a munkás és tőkés egyaránt károsul, a munkást létezésében, a tőkést holt Mammonjának nyereségében sújtja kár”.⁶

Ha konjunktúra van, ha a munkások iránti kereslet felülmúlja kínálatukat, ha emelkedik a munkabér, a munkások túldolgozzák magukat, „a kapzsiság szolgálatában rabszolgamunkát” végeznek, feláldozva minden idejüket. Ezzel megrövidítik életüket, és — mily elembertelenedett világ — éppen ez a jó az egész munkásosztálynak, mert így növekszik a munkások iránti kereslet. „Ez az osztály mindig fel kell, hogy áldozza önmagának egy részét, nehogy egészében tönkremenjen.”⁷

A konjunktúra idején is növekszik a munkásnak a tőkétől, a tőkésektől való függő viszonya. Ennek igazolására a következő fontos tételek szolgálnak:

„A tőke felhalmozott munka”, a munkástól elvett, eltulajdonított termék, tehát a munkás saját munkája, illetve saját munkájának terméke mint *idegen* tulajdon áll vele szemben. Ha konjunktúra van, gyarapszik a tőke; ezáltal azonban a munkásnak a kezéből termékei mind nagyobb részét veszik ki, mind idegenebb, ellenségesebb lesz az őt leigázó tulajdon, „létezésének és tevékenységének eszközei mindinkább a tőkés kezében koncentrálódnak”.⁸ A következő tétel a tőke felhalmozódásának és a munka megosztásának kölcsönhatását fogalmazza meg. A tőke nagyobb felhalmozódása növeli a munkamegosztást és fordítva: a nagyobb munkamegosztás fokozza a tőke gyarapodását. *A fokozódó munkamegosztás pedig egyre egyoldalúbbá teszi a munkást, egyre inkább géppé szegényíti személyiségét, és egyre jobban kiszolgáltatja a tőkének. A géppé degradálódott munkásnak a gép ellensége, konkurrense. A tőke felhalmozódása és a munkamegosztás*

növekedése növeli a munkáosztályt, ez azonban fokozza a munkások közötti konkurenciát, tehát leszorítja munkabérüket. A harmadik tétel arra mutat rá, hogy konjunktúra idején növekszik a tőkések közötti konkurencia, ezáltal nagyobb lesz a tőkék koncentrációja, a nagytőkések tönkreteszik a kicsiket, és az egykori tőkések egy része lesüllyed a munkáosztályba. Mindennek következménye szintén a munkások fokozódó konkurenciája és a kevés számú tőkéstől való még nagyobb függőség.

Az Első kézirat további részében fontos megállapításokat találunk a tőkés-mivolt jellemzésére. A tőke „idegen munka termékei feletti magántulajdon”, „kormányzati hatalom a munka és termékei felett”. A tőkés birtokolja ezt a hatalmat, tehát hatalma van. *E hatalommal azonban „nem személyi vagy emberi tulajdonságainál fogva bír”, hanem csak annyiban, amennyiben tőketulajdonos.* Ez a gondolat a mű további fejezeteiben részletesebb kifejtést kap.

Íme csupa bizonyosság arra, hogy MARX politikai gazdaságtani fejtegetéseiben az emberség, a humánus a központi gondolat. *Az ő nagy témája, hogyan, mennyiben degradálja az embert az árutermelő társadalom, főképp annak legkifejlettebb alakja : a tőkés rendszer, és mi az útja a humánus jogaiba való visszaállításának, az emberség visszanyerésének.*

Ezek a legfontosabb, mondhatnók, a megalapozó, előkészítő gondolatok, mielőtt MARX rátérne a Kéziratok legfontosabb kategóriájának : az elidegenülésnek kifejtésére.*

II.

Az elidegenülés HEGEL és FEUERBACH filozófiájának is fontos kategóriája, tőlük veszi át MARX, azonban egészen új tartalmat ad neki, a már kialakult dialektikus és történelmi materialista világnézete alapján teljesen átalakítja. Míg HEGELnél az öntudat elidegenüléséről és FEUERBACHnál az elvont, történelmen és osztályokon felüli ember elidegenüléséről van szó, addig MARX „tudományosan megfogalmazott történelmi-társadalmi értelmet ad az elidegenülés kategóriájának, megtölti azt gazdasági és történelmi tartalommal, osztálytartalommal”.¹ Hogy ez lehetővé váljék, az elidegenülés kategóriájának szükségképpen politikai gazdaságtani kategóriává is kellett válnia. Az ember helyzetének kulcsát nem az öntudatban és nem az elvont emberségben, hanem az ember történelmileg meghatározott létviszonyaiban, elsősorban termelési viszonyaiban kellett keresni.

Az elidegenülés rendkívül sokrétű jelenség és fogalom, amely *a magántulajdonnal jön létre, a magántulajdon mozgásával alakul, fejlődik, válik egyre*

* Mindezt olvasva és megértve, furcsának tűnnek egyes szerzők állításai MARXnak a Gazdasági-filozófiai kéziratokban még megmutatkozó „korlátozottságai”-ról. J. N. DAVIDOV pl. azt írja (Lefebvre és az „elidegenedési elmélet”. Valóság, 1964. 2. szám.), hogy HEGEL és FEUERBACH még érződő befolyása miatt MARX ebben a művében a kapitalista társadalom ellentmondásait nem az emberek egymáshoz való viszonyaiból, termelési viszonyaiból vezeti le, hanem az egyes munkásnak a munkájához való viszonyából, amely az elidegenülés formájában rögzül. Tehát azt állítja, hogy MARX az elidegenülésből akarja megérteni a tőkés társadalmat, és nem fordítva: a tőkés társadalomból az elidegenülést. A fentiek meggyőzhettek bennünket, hogy ez nem így van. Mi más az Első kézirat, mint kitűnő — igaz, hogy még korántsem teljes — „marxista” politikai gazdaságtani fejtegetés, a klasszikus politikai gazdaságtan bírálata. Hogy MARX ebben a művében az elidegenülést elsősorban a munkás helyzete szempontjából: munkatermékekhez és munkájához való viszonya szempontjából teszi vizsgálat tárgyává, nem tanúskodik semmiféle korlátozottságról.

„mélyebbé”. Hosszú történeti folyamatban jut el *végkifejletéhez*: a munka és a tőke, a munkás és a tőkés kizárásos, kibékíthetetlenül ellentétes viszonyához. A magántulajdon kezdettől „lappangva” tartalmazza a munka és tőke ellentmondását, de ez nem mindjárt kizárásos viszony, hanem csak az árutermelés általánossá válásával, a tőkés társadalomban lesz azzá: akkor, amikor a munkás maga is áruvá válik, amikor „a munkás létezése minden más áru létezésének feltételére redukálódik.”

Marx már ebben a művében világosan látja az *elidegenülés és a munkamegosztás közötti összefüggést* is, bár ennek az összefüggésnek a részletes tárgyalására az egy évvel később írt Német ideológiában került sor. A Kéziratok számos helye kétséget kizáróan bizonyítja, hogy MARX — bírálva a klasszikus politikai gazdaságtan képviselőit — már feltárta a magántulajdon mozgásának és a munkamegosztásnak kölcsönös viszonyát, következésképpen a munkamegosztás és az elidegenülés viszonyát. „A munka megosztásának és a cserének a szemügyre vétele — írja — nagy érdekekkel bír, mert ezek az emberi tevékenységnek és lényegi erejének mint nembeli tevékenységnek és lényegi erőnek érzékletesen külsővé-idegenné vált kifejeződései.”^{2*}

Az *elidegenülés a magántulajdon „pozitív” megszüntetésével együtt a kommunizmusban szűnik meg*, amelynek alapja az emberi szükségletek gazdagsága és e szükségleteket kielégítő termékgazdagság. „A kommunizmus mint a magántulajdonnak — mint emberi önelidegenülésnek — pozitív megszüntetése és ezért mint az emberi lényeknek az ember által és az ember számára történő valóságos elsajátítása; ezért mint az embernek társadalmi, azaz emberi emberként a magáértvalóan teljes, tudatosan és az eddigi fejlődés egész gazdagságán belül létrejött visszatérése.”³ MARX nem hagy kétséget afelől, hogy az elidegenülés teljes felszámolódása mindaddig nem lehetséges, míg az emberek nem szükségleteik, hanem munkájuk arányában részesülnek a társadalom termelt javaiból.

Amíg a szükségletek kielégítése korlátozott, tehát az egyéni munkateljesítmény függvénye, addig a munka nem alakulhat át maga is életszükségletté, szabad öntevékenységgé, az emberi élet céljává, hanem megmarad — bizonyos mértékig — létfenntartási eszköznek, vagyis elidegenült tevékenységnek.

A Kéziratokból arra is következtethetünk, hogy MARX csak az állam elhárítása után, csak a kommunizmus kiteljesedésével tartja lehetségesnek az elidegenülés végleges megszűnését, „az ember reintegrációjának, magába való visszatérése”⁴ teljes megvalósulását. Az elidegenülés megszűnése tehát maga is hosszú történeti folyamat, amely a kapitalizmusból a kommunizmusba való átmenet idejére esik. A szocializmus építésének és a kommunizmusra való áttérésnek időszakában tehát jogosult vizsgálni az elidegenülés problémáját, mert részben a tőkés termelés alapján létrejött elidegenülés a tudatban még sokáig hat, részben pedig mert a szocialista termelési mód még maga sem teszi lehetővé az elidegenülés teljes megszűnését. Az *elidegenülés azonban nem a szocializmus kategóriája, hanem a magántulajdon, az árutermelő társadalom, a kapitalizmus kategóriája, amelynek a proletárforradalommal a megszűnése veszi kezdetét.*

MARX — bár felvázolja művében az elidegenülés történetét is — azt, még ugyan nem minden oldaláról, teljesen kifejlett alakjában teszi vizsgálat tárgyává.

* Éppen ezért elfogadhatatlan a már idézett J. N. DAVIDOVNAK az a megállapítása is; hogy MARX a Kéziratokban az ebben az időben még le nem küzdött ideológiai korlátozottságai miatt nem tárgyalta az elidegenülést a munkamegosztással összefüggésben, vagyis nem látta az ember fejlődésében mutatkozó elidegenülés alapját.

Mind a munkás, mind a tőkés emberi önelidegenülés, a tőkés termelés mindkettőjüket elembertelenedett lényként „termeli”, emberileg egyik is, másik is eltorzul, eltompul. „A termelés az embert nemcsak áruként termeli, az ember-áruként, az embert az áru meghatározottságában, hanem e meghatározottságnak megfelelően *mind szellemileg, mind testileg elembertelenedett lényként* termeli. — A munkások és a tőkések immoralitása, eltorzultsága, eltompulása. —”⁵ Mindkettőjük viszonya az „emberi” tevékenységhez: a termelő tevékenységhez, a tevékenység termékéhez, egymáshoz és az ember „nembeli”, tehát sajátosan emberi, társadalmi lényéhez elidegenült viszony, az elidegenülésnek két különböző, de egymást feltételező, egymást létrehozó oldala.

Az elidegenülés az ember helyzete a magántulajdon és a munkamegosztás viszonyai között. Az ember önmagához való méltatlanná válása (természetesen nemcsak és elsősorban nem etikai értelemben), önmaga elvesztése, önmaga emberi-társadalmi természetétől való eltávolodása, elembertelenedés, az emberi teljesség felbomlása, e teljesség részekre szaggatása, az ember teremttette környezet, világ ellenségessé válása. Az elidegenülés marxi kategóriájában fény derül a titokra, hogyan vált az ember a saját alkotásainak, munkatermékeinek és munkájának rabszolgájává, hogyan öltötték magukra az emberi viszonyok a dolgok ellenséges arculatát, és takarták el azokat. És éppen azért, mert a titokra fény derül, az elidegenülés elmélete harc az ember önmagához való visszatéréséért, az emberi totalitás, a minden oldalú emberség restaurálásáért (valójában teljes gazdagságában először való megteremtéséért), az emberek közötti viszonyok valóban emberivé válásáért, az ember felszabadulásáért — egyszóval az „igazi”, a „teljes” ember történelmi megszületéséért. Ugyanakkor nemcsak elmélet, hanem gyakorlat is. MARX számára már ebben a művében teljesen nyilvánvaló, hogy az elidegenülés megszüntetése elsősorban nem elméleti, hanem gyakorlati kérdés: a munkásosztály felszabadításának kérdése. Világosan látja és megfogalmazza, hogy a munkásosztály önmagát felszabadítva az egész emberiséget felszabadítja. „Az elidegenült munkának a magántulajdonhoz való viszonyából következik továbbá, hogy a társadalomnak a magántulajdontól stb., a szolgáltatól való emancipációja a munkás-emancipáció politikai formájában mondódik ki, nem mintha csak a munkások emancipációjáról volna szó, hanem mert az ő emancipációjukban benne foglaltatik az általános emberi emancipáció, ez pedig azért foglaltatik benne, mert az egész emberi szolgaság benne tartalmaztatik a munkásnak a termeléshez való viszonyában, és minden szolgasági viszony csak ennek a viszonynak módosulása és következménye.”⁶

Az elidegenülés a marxista humanizmus egyik legfontosabb kategóriája, egyik alapkategóriája. *Éppen ezért egyetlen tudomány sem nélkülözheti, amelynek tárgya az ember, az ember gazdasági és szellemi élete. Az elidegenülés alapkategóriája a politikai gazdaságtannak, a politikai és jogi tudományoknak, a filozófiai tudományoknak, a pszichológiának és egészen természetesen az emberi személyiség céltudatos alakításával, fejlesztésével foglalkozó tudományoknak: a pedagógiának is. A pedagógia tudományos megalapozottsága ugyanis nagy mértékben azon múlik, mennyire képes a céltudatos, tervszerű, szervezett emberalakító tevékenységet azokra az objektív, szükségképpen működő gazdasági-társadalmi-szellemi hatóerőkre építeni, amelyek a történelmi fejlődés adott szakaszában meghatározzák az emberi személyiséget, a személyiség tartalmának kialakulását és

* Ez a megállapítás véleményem szerint akkor is igaz, ha MARX és ENGELS későbbi műveikben az elidegenülés jelenségeit általában nem az „elidegenülés” szóval jelölik.

fejlődését. Az elidegenülés kategóriája éppen az említett hatóerőket, az emberi személyiség objektív helyzetét és a személyiségfejlődés objektív tendenciáját világítja meg. Az elidegenülés kategóriája filozófiai summázata, összefoglalása, általánosítása az ember és a társadalom, az ember és a természet viszonyának egy adott történeti korszakban. Ezek szerint az elidegenülés kategóriája nélkül a pedagógia filozófiailag (és politikai gazdaságtanilag) nem tekinthető szilárd alapokon nyugvónak.

Az elidegenülés kategóriája a Kéziratokban nemcsak azért fontos, mert „betekintést enged egy gondolat keletkezéstörténetébe”, hanem azért is, mert — bár az elidegenülés kérdésének számos oldala megjelenik a későbbi művekben is, sőt egy-egy oldal részletesebb kifejtést is nyer — az itteni összefoglaló kifejtése elméletileg most is jelentős, és mert „olyan kérdésfeltevéseket és perspektívákat” is megmutat, amelyekre MARX későbbi vizsgálódásai során már nem tér vissza.

III.

MARX először a munkás helyzetében vizsgálja az elidegenülést. A munkás elidegenült helyzete több nézőpontból, több „meghatározásban” is feltárul előttünk:

1. Az első nézőpont, meghatározás a munkás viszonya munkája termékéhez.

Emberi körülmények között a munka terméke közvetlenül emberi szükséglet tárgya (és nem áru, használati érték és nem érték), mégpedig társadalmi-közösségi értelemben, vagyis nemcsak a termelő szükségletéé, hanem a többi ember szükségletéé is. A munka termékeiben az ember sajátos emberi természetét tárgyasul, a munkatermék a „tárgyi ember”, az ember önmaga, saját maga lényének és a természetnek elsajátítása. (Ezekre a fontos gondolatokra még részletesen visszatérünk.)

A tőkés társadalomban azonban a munkás munkájának termékéhez nem mint emberi szükséglet tárgyához, hanem mint attól és tőle magától teljesen idegen tárgyhoz viszonyul. A munkatermék, amely tulajdonképpen ő maga, az ő tárgyasult lénye, képességeinek megnyilvánulása, rajta kívül, tőle függetlenül és idegenül existál, és vele szemben önálló ellenséges hatalommá válik. A munkatermék, amely létrehozójának lényege, mint idegen lényeg jelenik meg.

MARX megragadó ellentétpárokból ábrázolja a munkás elidegenülését tevékenységének termékétől: emberi körülmények között a termék a munkásnak (az ember lényegének, „nembeli tevékenységének”) megvalósulása, a munka tárgyasulása, a munkás önelsajátítása (és a természet elsajátítása), tőkés körülmények között azonban a megvalósulás a munkás megvalótlanulása, a tárgyasulás a tárgy elvesztése, a tárgy igájában való szolgaság, az elsajátítás elidegenülés, külsővé-idegenné válás. A munkás annál szegényebb, minél több gazdagságot termel; annál olcsóbb áru, minél több árut hoz létre. Termékeivel értékesedik a dolgok világa, de elértéktelenedik az emberek világa. Minél többet dolgozik, annál hatalmasabb lesz az idegen tárgyi világ, amelyet magával szemben létrehoz, ugyanakkor annál szegényebb lesz ő maga, az ő belső világa, annál kevesebb lesz az ő sajátja. Minél többet termel, annál kevesebb fogyasztani valója van; minél több értéket hoz létre, annál értéktelenebbé lesz ő maga, annál méltatlannabbá válik. A gazdagoknak csodás műveket termel: palotákat, szépséget, önmaga számára kifosztottságot, megnyomorodást. Minél megformáltabb a ter-

mék, annál elformátlanodottabb a munkás; minél civilizáltabb a tárgya, annál barbárabb ő; minél több a szellem a munkájában, annál inkább szellem nélkülivé és a természet szolgájává válik.

Ennél klasszikusabban, szemléletesebben és sokoldalúbban aligha lehetne bemutatni az elidegenülésnek azt az alakját, amely a munkásnak munkája termékéhez való viszonyában létrejött.

2. Az elidegenülésnek Marx által elemzett következő meghatározása: *a munkás viszonya a munkájához.*

Az elidegenülés nemcsak a termelés eredményében, hanem a termelés aktusában, magán a termelő tevékenységen belül is megnyilvánul: a termelés aktusában is elidegenül önmagától a munkás. A munka tárgyának, a munkaterméknek az elidegenülésében is tulajdonképpen magának a munkának, a munkás tevékenységének az elidegenülése, külsővé-idegenné válása foglalódik össze.

Miben áll a munka elidegenülése?

A munkás számára saját tevékenysége idegenné válik; ami tulajdonképpen lényege (a termelő tevékenység), nem tartozik többé lényegéhez. Munkájában nem igenli, hanem tagadja, nem jól, hanem boldogtalannak érzi magát. A munka számára nem fizikai és szellemi energiáinak, nem képességeinek szabad realizálódása, hanem olyan tevékenység, amely tönkreteszi fizikumát és szellemét. Kényszernek érzi munkáját. Ezért a munkás csak a munkán kívül érzi magát „magánál levő”-nek, míg a munkában „magán kívül” levőnek. Otthon van akkor, amikor nem dolgozik, s amikor dolgozik, akkor nincs otthon. „A munka idegensége tisztán előtűnik abban, hogy mihelyt nem egzisztál fizikai vagy egyéb kényszer, úgy menekülnek előre mint a dögvész elől.”¹

Emberi körülmények között a munka, a termelő tevékenység életszükséglet, az ember „nembeli” tevékenysége, tudatos, szabad tevékenység, öntevékenység, tulajdonképpen maga az „emberi” élet, egzisztencia — mert mi más az élet, mint tevékenység, mint minden élő fajnak sajátos élettevékenysége, amelyben a faj jellege (a nem jellege, „nembeli” jellege) rejlik.

Az elidegenült munka, a bér munka, a tőkésnek eladott munkaerő működtetése ezt a szabad tevékenységet, ezt az öntevékenységet az élet fenntartásának pusztá eszközévé, „kereseti” tevékenységgé fokozza le. Az, ami az ember létezése, élete, e létezés, ez élet eszközöként jelenik meg.

Érthető tehát, ha MARX szerint az ember önmagához való visszatérésének, az emberi teljességnek, a szó igaz értelmében vett humánumnak a feltétele a munkának mint olyannak (mint bér munkának, mint kereseti forrásnak, mint a létfenntartás eszközének) a megszűnése és átalakulása öntevékenységgé, szabad, örömteli élet-megnyilvánulássá, életszükségletté. A kommunizmus elve: mindenki képességei szerint, mindenkinek szükségletei szerint — ezt az emberi állapotot fejezi ki; a termelő tevékenység megszűnik a létfenntartás eszköze lenni: azzá lesz, ami emberi rendeltetése: az emberi képességek szabad, önkéntes kifejtése.

3. Az elidegenülés eddig tárgyalt két nézőpontja, meghatározása implicité magában foglalja a harmadik meghatározást: *a munkás viszonyát önmaga „emberi természetéhez”, „nembeli lényéhez”, „nembeli életéhez”.*

Mit ért MARX az ember „nembeli életén”? A nembeli élet az ember sajátos élettevékenysége, az őt minden más élőlénytől megkülönböztető élettevékenység. „Az élettevékenység fajtájában rejlik egy species egész jellege, nembeli jellege...”²

Ez a sajátos emberi élettevékenység a természetet átalakító egyetemes, tudatos termelő tevékenység. Az állat is „termel”, de az állat csak önmagát ter-

mel, míg az ember az egész természetet „újratermeli”. Tevékenysége éppen ezért egyetemes. Az állat közvetlenül „egybefolyik” tevékenységével, míg az embernek „tudatos” élettevékenysége van, tehát önmagát és tevékenységét megkülönbözteti egymástól, vagyis saját élettevékenységét „akarása és tudata tárgyává” teszi. Az állat csak a közvetlen szükséglettől hajtva termel, az ember „még a fizikai szükséglettől szabadon is termel, és az attól való szabadságban termel csak igazán”. Az állat öntudatlanul és csak saját fájának mértéke szerint hoz létre változást a természetben, az ember természetátalakító tevékenysége viszont egyetemes, és „mindenütt az inherens mértéket tudja a tárgyra alkalmazni; az ember ezért a szépség törvényei szerint is alakít”.³

A szabad, tudatos termelő tevékenység a tárgyi világ megmunkálása, a természet átalakítása — ez az embernek mint nembeli lénynek a létezése, egzisztenciája. „Ez a termelés az ő dolgozvátevékeny nembeli élete.”⁴ A megmunkált természet az emberivé tett természet: a természet mint az ember műve, az ember valósága. Az ember tulajdonképpen megkettőzi magát, önmagát fejezi ki munkájának termékeiben, a megmunkált, az átalakított természetben; önmagát szemléli egy általa teremtet világban. „Egy tárgyi világ gyakorlati létrehozása, a szerves természet megmunkálása az embernek mint tudatos nembeli lénynek az igazolódása, azaz egy olyan lényé, amely a nemhez mint saját lényegéhez, vagyis magához mint nembeli lényhez viszonyul.”⁵

MARX azt tartja az *emberi elidegenülés*, a *lefokozott emberség legfőbb mutatójának*, hogy a szabad termelő tevékenység, amely maga az emberi egzisztencia, az ember nembeli lényé, eszközként, létfenntartási eszközként jelenik meg. „Maga az élet (Leben) csak az élet eszközeként, létfenntartási eszközként (Lebensmittel) jelenik meg.”⁶ A szabad emberi tevékenység, az emberi öntevékenység eszközzé degradálódik, „az ember nembeli élete fizikai fennmaradásának eszközüvé” lesz. Ebben fejeződik ki elsősorban az ember elidegenülése nembeli lényétől. És ez az elidegenülés nemcsak a tevékenységben, hanem a tudatban is végbemegy. „A tudat, amellyel az ember neméről bír, az elidegenülés által tehát akként változik át, hogy a nembeli élet a számára eszközzé válik.”⁷

Az ember elidegenülése nembeli lényétől magától értetődően azt is jelenti, hogy *elidegenül a természettől, a természet is idegenné, külsővé, ellenségessé válik számára*. Emberi körülmények között a természet MARX találó és szép kifejezésével az ember „szervesen teste”, vagyis „közvetlen létfenntartási eszköze” és „élettevékenységének anyaga, tárgya és szerszáma”. Más szavakkal a természet: az ember által megmunkált, átalakított természet tárgyai az emberi szükségletek kielégítői és az ember termelőerői. A természetben az ember önmagára ismer, a természet gazdagsága az ő személyiségének gazdagsága, sokoldalúsága; a termelőerők az ő saját tárgyasult erői. Az elidegenült világban megszűnik a természet (a környező világ, a dolgok, a tárgyak világa) és az őt létrehozó ember szükségletei, tevékenysége, termelése között a közvetlen kapcsolat; a dolgok, a tárgyak többé nem azok, amik, hanem minden emberi vonatkozástól megfosztott „értékek”, a termelőerők többé nem a termelő ember valóságos erői, hanem vele szembe fordult idegen, ellenséges hatalmak.

Az elidegenült munka akkor elszakítja az embert termelésének anyagától és tárgyától, tárgyasult önmagától fosztja meg őt, tehát tulajdonképpen nembeli életétől szakítja el, „és az állattal szembeni előnyét (ti., hogy képes élettevékenységét önmagától megkülönböztetni, tevékenysége termékével szabadon szembe lépni) azzá a hátránnyá változtatja át, hogy szervesen testét, a természetet, elvonják tőle”.⁸

4. Az ember nembeli lényé, termelő tevékenysége egyben az ő viszonya is a többi emberhez. *Ha elidegenedik nembeli lényétől, elidegenedik az emberektől is, megszűnik igazi társadalmisága, közösségisége.* „Egyik közvetlen következménye annak — írja MARX —, hogy az ember elidegenült munkája termékétől, élettevékenységétől, nembeli lényétől, az embernek az embertől való elidegenülése.” „Egyáltalán az a tétel, hogy az embertől elidegenült a nembeli lényé, annyit jelent, hogy egyik ember elidegenült a másiktól, mint ahogy mindegyikük az emberi lényegtől.”⁹ Az ember önmagához való viszonya a másik emberhez való viszonyában valósul meg, fejeződik ki.

Hogyan jelenik meg tehát a munkás elidegenült viszonya munkája termékéhez, munkájához, nembeli lényéhez? Úgy, hogy miközben ő elveszti munkája termékét, egy másik, neki idegen, ellenséges, hatalmas, tőle független ember a tárgy urává válik. Az elidegenült tevékenység számára egy másik ember szolgáltatásban, uralma, kényszere, igája alatt folyó tevékenység. A termelő elidegenült viszonya a termékéhez és a termeléshez létrehozza annak, aki nem termel, a termék és a termelés feletti uralmát. Az elidegenült, külsővé-idegenné vált munka által a munkás létrehozza a munkától idegen és azon kívül álló embernek a munkához való viszonyát: a tőkésnek a munkához való viszonyát.

MARX sokoldalúan bemutatja, hogy az *utóbbinak a munkához; a munka termékéhez és a másik emberhez való viszonya éppúgy elidegenült viszony, mint a munkásé.* Bár a tőkés oldalán az elidegenülés „elsajátításként”, „igazi meghonosodásként”, gazdagságként, hatalomként jelenik meg, ez nem igazi, emberi elsajátítása a dolgoknak, a tárgyakkak, saját nembeli lényének, ez nem igazi emberi gazdagság és hatalom. (Lásd később bővebben!)

Az *elidegenülésnek mindkét oldalát*, tehát mind a munkásnak, mind a magántulajdonosnak a munkához, a munka termékéhez való viszonyát és az egymáshoz való viszonyukat a magántulajdon fogja át, *fejezi ki dologi alakban, egyben el is homályosítván, el is leplezván a benne rejlő emberi viszonyokat.* „... amikor magántulajdonról beszélünk, azt hisszük, hogy valami emberen kívül álló dologról van szó”, pedig *a magántulajdon elidegenült emberi viszony.*

A munkásnak és a nem-munkásnak viszonya ellentmondó viszony, és ez a magántulajdon belső ellentmondása, amely kezdettől fogva benne lappang, már akkor is, amikor „a munka még látszólag társadalmi jelentőséggel, még a valóságos közösség jelentőségével bír, még nem haladt tovább a maga tartalma iránti teljes közömbösséggig és a teljes önmagáért való létig, azaz a minden más léttől való elvonatkoztatásig; és ezért még nem haladt tovább a szabadon bocsátott tőkéig.”¹⁰ (Nemesi feudális élet, cég stb.) A tőkében az emberi tevékenység és tárgya megfosztódik minden természeti és társadalmi vonatkozástól, „a magántulajdon elveszti természeti és társadalmi minőségét, tehát elveszti minden politikai és társas illúzióját, és semmiféle látszólag emberi viszonyokkal nincs elegyítve.”¹¹ MARX mesteri dialektikával mutatja be a magántulajdon két viszonya belső ellentmondásának — melyek kezdetben még nem zárják ki egymást — mozgását a kölcsönös, egymást kizáró, kibékíthetetlen ellentétig. Ez a mozgás egyben az elidegenülés folyamata, az elidegenülés, az elembertelenedés teljessé válásának folyamata. Eme ellentét a „csúcsáig”, a „tetőpontig” hajtva a magántulajdon viszonyainak és magának a magántulajdonnak a pusztulása.

A magántulajdon viszonyaiban a munkásé az elviselhetetlen, és éppen ezért ez a forradalmi, az előbbre vivő, az ellentétet a robbanásig hajtó elem. MARX — mint már mondtuk is — a magántulajdon viszonyainak ellentmondását elemezve már ebben a művében megjelölte a tőkés társadalom és vele a kizsák-

mányolás minden fajtája megdöntésének, felszámolásának útját „a munkás-emancipáció politikai formájában” vagyis a munkásosztály forradalmi politikai harcában.

A magántulajdon „pozitív megszüntetése” a kommunizmus. *A kommunizmus éppen ezért az elidegenülés megszűnése is: „az emberi lényeknek az ember által és az ember számára történő valóságos elsajátítása”, „az embernek társadalmi, azaz emberi emberként a magáértvalóan teljes, tudatosan és az eddigi fejlődés egész gazdagságán belül létrejött visszatérése”. A kommunizmus „kiteljesedett naturalizmus = humanizmus, kiteljesedett humanizmus = naturalizmus”, ami annyit jelent, hogy a természet emberivé vált, a természet humanizálódott, a natura humánummá, tárgyi emberré, az emberi természet tárgyi kifejezőjévé vált, a természet és „az emberi természet” megfelel egymásnak. A kommunizmus „az embernek a természettel és az emberrel való ellentmondásos harcának igazi feloldása”, „az egzisztencia és a lényeg közötti ellentmondás” vagyis az ember létezése és nembeli lénye, nembeli tevékenysége közötti ellentmondás feloldása; az ember lényege, termelő tevékenysége megszűnik létezésének, egzisztenciájának eszköze lenni, azonossá lesz létezésével. „A tárgyiasulás és az önigazolás közötti ellentmondás” feloldása, vagyis az ember munkájában és munkája termékében ismét önmagára talál, önmagát igazolja bennük. „A szabadság és szükségyszerűség, az egyén és a nem közötti harc igazi feloldása”.¹²*

A magántulajdon megszűnése minden elidegenülésnek a megszűnése, „az ember visszatérése a vallásból, családból, államból is stb. a maga emberi, azaz társadalmi létezésébe”.¹³ A kommunizmus tehát azonos az igazi emberi, társadalmi létezéssel, a szó valódi értelmében vett emberi körülményekkel, emberi viszonyokkal.

IV.

„Egyáltalán az a tétel, hogy az embertől elidegenült a nembeli lénye, annyit jelent, hogy egyik ember elidegenül a másiktól, mint ahogy mindegyikük az emberi lényegtől.”

A fenti megállapításból nyilvánvaló, hogy az ember „nembeli lényé”-nek lényege nem csupán sajátos élettevékenysége, termelő munkája, hanem az a viszony is, amelybe ennek során a többi emberrel kerül. Az ember mint nembeli lény tehát az őt sajátosan jellemző élettevékenységgel, a termeléssel a többi emberrel kapcsolatba, viszonyba kerülő lény: közösséget, társadalmat alkotó lény.

MARX a Kéziratokban és a Kéziratokhoz csatolt Mellékletekben csodálatos elméleti mélységgel és ugyanakkor rendkívül érzékletesen mutatja be az emberek egymástól való elidegenülését, amely saját emberségüktől, személyiségük emberi tartalmától, az „emberi lényegtől” való elidegenülésük is. E bemutatás egyben tartalmazza MARXnak az emberi egyéniségről, személyiségről vallott legfontosabb, legalapvetőbb nézeteit — néha egészen közvetlen pszichológiai fejtegetések formájában is. A pszichológia és a pedagógia számára oly fontos személyiségelmélet marxista alapjait tartalmazza tehát a mű: a gondolatok egész sorát, amelyeket a pszichológusok és pedagógusok nemcsak hogy nem hasznosítottak, de nem is tanulmányoztak még kellőképpen.

*

A termelő ember, minthogy e tevékenysége társadalmi, közösségi tevékenység, szükségképpen cserélő ember, a többi emberrel csereviszonyban álló lény. *Emberi körülmények között, a kommunizmusban a cserélő emberek mint emberek viszonyulnak egymáshoz: önmagukat egészítik ki; az ember az embert „igenli” a cserében.* Mert mi is az, amikor mint emberek termelünk? A termelő ember a termelésben mint szabad, alkotó tevékenységben egyéniségét, egyéni képességeit tárgyasítja; ez az ő szabad, egyéni életnyilvánítása, „nembeli létezése”, amely örömet, élvezetet okoz neki. Öröme, élvezete telik magában a tárgyban is, amelyet tevékenységével létrehozott, mert az kétséget kizáróan, tárgyilag, érzékileg szemlélhető módon bizonyítja számára „egyéniisége hatalmát”. Ez a hatalom tehát nem a tárgy tulajdonként való „birtoklására”, „bíráására” hatalom, hanem egyéniségünk mindama „lényegi erőinek”, „szerveinek, érzékeinek, tulajdonságainak, képességeinek” hatalma, amellyel „elsajátítjuk”, magunkévá tesszük, magunknak valóvá tesszük termelésünk tárgyát, mint emberi valóságot, mint emberi művet, mint az emberiség örökségét, felhalmozott tapasztalatát. *Eme hatalom tehát az emberi egyéniség belső gazdagsága, nem pedig a tulajdon hatalma.*

Minthogy emberi körülmények között a tárgy tulajdonként való birtoklása elveszti minden jelentőségét, a termelő élvezetének, örömének forrásává válik az a tudat is, hogy termékével emberi szükségletet elégít ki, hogy nemcsak a maga, hanem mások szükségletének is megszerezte megfelelő tárgyát. *Termelő tevékenysége kiegészítése és szükséges része másokénak, ami ugyanazt jelenti, hogy minden ember közvetlenül kiegészítője és szükséges része a többi embernek.*

Ezek szerint az emberi tevékenység terméke nem csupán előállítójának tárgyasult egyénisége, belső gazdagsága, „lényegi erőinek” megmutatkozása, hanem mindenkié, akinek szüksége van rá. „Egy dolog iránti szükséglet a legnyilvánvalóbb, legcáfolhatatlanabb bizonyíték arra, hogy a dolog az én lényemhez tartozik, hogy annak léte számomra való, hogy tulajdona az én lényemnek a tulajdona, a tulajdonsága, sajátossága.”¹ *A tárgy „elsajátítása” tehát azt jelenti, hogy érzékeink, tulajdonságaink, képességeink megfelelnek a tárgynak, van rá szemünk, fülünk, gondolatunk.* És ebben az elsajátításban nem korlátoz bennünket, hogy a tárgy valakinek a tulajdona, birtoka, mert a tulajdon régi értelmében senkinek sem a tulajdona, birtoka. Az én szükségleteim a „belső tulajdon” viszonyában állnak a másik munkájának termelvényeihez is. *Az ilyen ember totális lény, minden oldalúan fejlett lény, mert minden emberi mű, alkotás, minden emberi tárgy, az emberiség által átalakított és emberivé tett egész természet elsajátítására képes belső gazdagsággal, „belső tulajdonnal” rendelkezik.*

A magántulajdontól és a magántulajdon tudati emlékeitől megszabadult körülmények között, tehát igazi emberi körülmények között — mint fentebb láttuk — *minden egyén a „belső tulajdon” viszonyában van önmaga és mindenki más tevékenységéhez és e tevékenység termékeihez. Valamennyi egyén minden oldalúan viszonyul az egész emberi valósághoz, minden emberi termékhez. De minthogy „termeléseink megannyi tükrök, melyekből lényünk világol szembe”,² minthogy az emberi termékek világa csak a tárgyasult emberiség, emberi nem, minden egyén minden oldalúan viszonyul a többi emberhez, az egész emberi közösséghez, társadalomhoz. Minden egyén valamennyi termelési-társadalmi kapcsolatot, viszony összessége, teljessége, totalitása.*

Az embert termelő tevékenysége nem szigeteli el embertársaitól, nem állítja velük szembe, mint ahogy ez a magántulajdon viszonyai között van, hanem összeköti, összekapcsolja őt velük, *igazi társadalmat, közösséget létesít.* Mind az emberi tevékenység cseréje, mind az emberi termékek egymásra való kicserélése emberi

körülmények között „nembeli tevékenység és nembeli élvezet”, vagyis valóságos, tudatos társadalmi tevékenység, társadalmi élvezet. Az emberek tevékenységükkel, termékeikkel és azok cseréjével valóságos, igazi közösséget, társadalmat teremtenek, „termelnek”. „Mivel az emberi lény (Wesen) az emberek igazi közössége (Gemeinwesen), így az emberek lényük működtetése által teremtik, termelik az emberi közösséget, a társadalmiságot (gesellschaftliches Wesen), mely nem az egyes egyénnel szemben álló elvont-általános hatalom, hanem mindegyik egyénnek a lényege, saját tevékenysége, saját élete, saját élvezete, saját gazdagsága. Nem reflexió által jön létre; ezért ez az igazi közösség, s ezért az egyének szüksége és egoizmusa által, azaz közvetlenül magának a létezésüknek a működtetése által termelve jelenik meg.”³

A marxista humanizmus nagyon fontos kategóriája, mondhatnók központi kategóriája az emberi totalitás, a totális emberi lény kategóriája. A totalitás az emberi teljesség, az emberi minden oldalúság, az „emberi ember” — szemben az osztály-társadalom részemberével, megosztott emberével, szemben a társadalomtól, a közösségtől, saját emberi-társadalmi lététől elidegenült emberrel. Emberi körülmények között — mint látjuk — egyén és társadalom, egyén és közösség tökéletes egység, „az egyén maga a társadalmi lény”, „életnyilvánítása... maga a társadalmi élet nyilvánítása és igazolása”, „az ember egyéni és nembeli élete nem különböznek”; a totális egyén létezése feltételezi, létrehozza, teremti a közösséget, az igazi közösség feltételezi, létrehozza, teremti a totális egyént; az egyéni egyben közösségi, a közösségi egyben egyéni, „az egoizmus kollektívizmus”, „a kollektívizmus egoizmus”. Az egyéni élet a nembeli életnek, az általános, egyetemes emberi életnek csak különös létezési módja. „Az ember — bármennyire egy különös egyén is... és éppen különossége teszi őt egyénné és valóságos egyéni közösségi lénnyé — épp annyira a totalitás is”, totalitás szubjektive, tudatilag is, mert „általános tudata” csak „elméleti alakja annak, aminek a reális közösség, társadalmi lényeg az eleven alakja”, és totalitás a valóságban is, mert tevékenysége és élvezete egyetemesen társadalmi.⁴

V.

Láttuk, hogy a kommunizmusban, amikor „az ember megismerte magát mint embert, és ennél fogva emberien szervezte meg a világot”, a termelés „nembeli életté, teljes, totális emberi életté való kölcsönös kiegészítődés”. Az emberi tevékenységek és termékek közötti közvetítés „emberi, társadalmi” aktus, amelyben közvetlenül emberi szükségletek közvetítődnek, cserélődnek, amelyben a cserélendő tárgyaknak közvetlenül emberi jelentése van, mert az emberek belső gazdagságának, „lényegi erőinek”, mert saját belső gazdagságuknak, saját „lényegi erőiknek” valóságai, tárgyasulásai, mert minden tárgy egyéniségüket igazoló és megvalósító tárgy, tehát az „ő” tárgyuk, „nekik való” tárgy; saját magukat közvetítik ily módon termékeikben. Minden ember emberi vonatkozással bír mások termékeihez, kölcsönösen egymás termékeinek szükségletével bírnak, vagyis minden oldalú lényük belső vonatkozásban, a „belső tulajdon” vonatkozásában van a minden oldalú emberi valósággal, az ember teremtette világgal, az ember által létrehozott tárgyak, termékek világával. Az emberi élet, életnyilvánítás, tevékenység ennek a minden oldalú emberi való-

ságnak, a minden oldalú emberi lényegnek elsajátítása. „Az ember a maga minden oldalú lényegét minden oldalúan sajátítja el, tehát mint totális ember.” „Az emberi valóság . . . épp olyan sokféle, mint amilyen sokfélék az emberi lényegi meghatározások és tevékenységek . . .”

A magántulajdon viszonyai között a cserélő emberek viszonyai dolgok viszonyaiként tűnnek fel, termékeik elvesztik az „emberi, a személyi tulajdon” jelentését. Ez a folyamat akkor éri el csúcspontját, amikor a magántulajdon a „pénzléhez megy tovább”. Mint MARX mondja, a pénznek mindenekelőtt nem az a lényege, hogy „benne a tulajdon külsővé-idegenné válik”, tehát hogy a tulajdon (a tárgy, a termék) minden konkrét tulajdonságától való legteljesebb elvonatkoztatás, hanem az, hogy „a közvetítő tevékenység vagy mozgás, az emberi, társadalmi aktus, amely által az ember termékei kölcsönösen kiegészítik egymást, elidegenül és az emberen kívüli anyagi dolognak, a pénznek tulajdonsága lesz. Azáltal, hogy az ember magát ezt a közvetítő tevékenységet külsővé-idegenné teszi, itt csak mint a maga számára veszendőbe ment, elembertelenedett ember tevékenykedik; maga a dolognak a vonatkozása, az ezekkel való emberi művelet egy emberen kívüli és emberen felüli lényegnek a művelete lesz. Ezen az idegen közvetítőn át — ahelyett, hogy maga az ember lenne az ember számára a közvetítő — az ember a maga akaratát, a maga tevékenységét, a maga viszonyát másokhoz egy tőle és tőlük független hatalomnak tekinti. Rabszolgasága eléri tehát a csúcst. Hogy ez a közvetítő már most valóságos Istenné lesz, az világos, hiszen a közvetítő a valóságos hatalom afelett, amivel engem közvetít. Kultusza öncéllá lesz.”¹

A pénzben mutatkozik tehát meg a legkifejlettebb alakjában, hogy az emberi viszonyok dolgok közötti viszonyokként jelennek meg, hogy *az ember belső tulajdona (képességei, tulajdonságai stb.), tevékenysége elidegenül, külsővé-idegenné válik; a külső tulajdon, a magántulajdon, a tőke, a pénz sajátjává lesz. „Mindazok a tulajdonságok, melyek ezt (ti. az embert) ennek a tevékenységnek a termelésében megilletik, ennél fogva átvivődnek erre a közvetítőre (ti. a pénzre). Az ember tehát annál szegényebb lesz, mint ember, azaz ettől a közvetítőtől (a pénztől) elválasztva, minél gazdagabb lesz ez a közvetítő.”²*

MARX költők segítségével (GOETHE, SHAKESPEARE), de maga is költői megjelenítő erővel ábrázolja a pénz elembertelenítő hatását, az ember belső gazdagságának elidegenülését a pénzben.

„Ami a pénz által számomra-való, amit én megfizethetek, azaz amit a pénz megvásárolhat, az én vagyok, maga a pénz birtokosa. Amekkora a pénz ereje, akkora az én erőm. A pénz tulajdonságai magamnak — a birtokosának — a tulajdonságai és lényegi erői. Azt tehát, ami vagyok és amire képes, semmiképpen sem egyéniségem határozza meg. Rút vagyok, de megvásárolhatom a legszebb asszonyt. Tehát nem vagyok rút, mert a rúttság hatása, elriasztó ereje a pénz révén megsemmisül. Én — egyéniségem szerint — béna vagyok, de a pénz 24 lábat szerez nekem; tehát nem vagyok béna; rossz, becsstelen, lelkiismeretlen, szellemtelen ember vagyok, de a pénzt tisztelik, tehát a birtokosát is. A pénz a legfőbb jó, tehát a birtokosa jó, a pénz ezenfelül mentesít attól a fáradtságtól, hogy becsstelen legyek; tehát becsületesnek fognak vélelmezni; szellemtelen vagyok, de a pénz minden dolgok valóságos szelleme, hogy lenne a birtokosa szellemtelen? Mindehhez még megvásárolhatja a szellemes embereket, és ami a hatalom a szellemesek fölött, nem szellemesebb-e, mint a szellemes? Én, aki a pénz révén mindenre, amire csak az emberi szív vágyik, képes vagyok, nem rendelkezem-e minden emberi képességgel? Nem változtatja-e tehát a pénzem minden képességnélküliségemet az ellenkezőjévé?”

A pénz minden kötelékek köteléke, oldhat és köthet minden köteléket. „Ez az igazi választó — vagy váltópénz, mint ahogy az igazi összekötő eszköz, a társadalom (általános) kémiai ereje.”³

A pénz minden emberi és természetes minőség visszájára fordítása és felcserélése, a lehetetlen testvéritése, minden emberi és természetes tulajdonság átváltoztatása ellenkezőjévé. „A pénznek ez az isteni ereje a pénznek a lényegében mint az emberek elidegenült, külsővé-idegenné tevő és külsővé-idegenné váló nembeli lényegében rejlik. A pénz az emberiség külsővé-idegenné vált képessége.”⁴ A pénz az általános visszájára fordítása az egyéniségeknek, amelyeket ellenkezőjére fordít át, és a tulajdonságaiknak ellentmondó tulajdonságokkal ruház fel. „Minthogy a pénz mint az érték egzisztáló és tevékenykedő fogalma minden dolgokat összekever, összecserél, ezért minden dolgok általános összekeverése és összecserélése, tehát a visszájára fordított világ, minden természetes és emberi minőségek összekeverése és összecserélése.”⁵

Hangsúlyozni szükséges, természetesen, hogy a pénznek csak a magántulajdon, a tőke viszonyai között van ilyen démoni hatalma.

Olyan körülmények között, amelyekben az ember viszonya a természethez és a többi emberhez emberi viszony, valódi emberi kvalitások létesítik ezt a viszonyt, és ezeket a kvalitásokat semmi nem helyettesítheti. Elképzelhetetlen a természetes és emberi minőségek összekeverése, összecserélése; mind a tárgyakhoz, mind az emberekhez való viszonyainkban egymásnak adekvát minőségek viszonyulnak: „Ha az embert mint embert és viszonyát a világhoz mint emberi viszonyt előfeltételezed, akkor szeretetet csak szeretetért cserélhetsz ki, bizalmat csak bizalomért stb. Ha élvezni akarod a művészetet, akkor művészetileg képzett embernek kell lenned; ha befolyást akarsz gyakorolni más emberekre, akkor olyan embernek kell lenned, aki más emberekre valóban indítatólag és buzdítólag hat... Ha szeretsz, anélkül, hogy vizsontszerelmet váltanál ki, azaz ha szeretésed mint szeretés nem termeli ki a vizsontszerelmet, ha szerelmes emberként való életnyilvánítással nem teszed magadat szeretett emberré, akkor szerelmed tehetetlen, szerelmed boldogtalanság.”⁶

VI.

Láttuk, mint válik az ember „belső tulajdona” — érzékei, képességei, tulajdonságai, „lényegi erői”, egyszóval egyénisége — külső, tőle idegen tulajdonná, a magántulajdon, a tőke, a pénz illetve megszemélyesítőik tulajdonává. MARX rendkívül tömören jellemzi az önmagát, egyéniségét elvesztett embert, akitől a sokoldalú emberi valóság elidegenülése következtében saját sokoldalú tulajdonságai, képességei, érzékei, tevékenységei is elidegenültek, és ő maga teljesen egyoldalúvá vált:

„A magántulajdon oly ostobákká és egyoldalúakká tett bennünket, hogy egy tárgy csak akkor a miénk, ha bírjuk, ha tehát tőkeként egzisztál számunkra, illetve, ha közvetlenül birtokoljuk, megesszük, megisszuk, testünkön viseljük, lakjuk stb., egyszóval használjuk.” Az utóbbi esetben is, a tárgy közvetlen birtoklása esetében is a magántulajdon a tárgyat csak „létfenntartási eszköznek” tekinti, tehát eszköznek a magántulajdon élete: a bér munka és a tőkésítés számára, vagyis egyáltalán nem „emberi” hasznú tárgynak. Az ember mindeképpen — akár tőkés, akár munkás — elvesztette önmagát tárgyában. „Az összes fizikai és szellemi érzékek helyébe ennél fogva az összes ilyen érzékek

egyszerű elidegenülése, a bírás érzéke lépett. Erre az abszolút szegénységre kellett redukálni az emberi lényeket, hogy belső gazdagságát magából kivajúdjá."¹

MARX nagyon szemléletes példákkal illusztrálja az elidegenült emberi érzékek reagálását a környező világ tárgyaira. „A kiéhezett ember számára nem egzisztál az étel emberi formája, hanem csak ételként való elvont létezése; éppúgy elé kerülhetne legnyersebb formájában, s nem lehet megmondani, miben különbözik ez a táplálkozási tevékenység az állati táplálkozási tevékenységtől. A gondterhelt, szükséglettel bíró embernek nincs érzéke a legszebb színjáték iránt sem . . .” *Egyszóval, amennyiben tevékenységünk és tevékenységünk terméke csak létünk fenntartásának puszta eszköze, és nem maga a létünk, „életnyilvánításunk”, a valóság emberi elsajátítása lehetetlen számunkra.* A tőkés, a kereskedő is aligha képes portékájához emberien viszonyulni; mint tőkés, kereskedő viszonyul hozzá. „. . . az ásványárus csak a kereskedelmi értéket látja, de nem az ásvány szépségét és sajátos természetét; nincs mineralógiai érzéke . . .”²

Hogy érzékeink, képességeink, tulajdonságaink „emancipálódjanak”, hogy a szem „emberi” szem, a fül „emberi” fül legyen, hogy a tárgyakat valóban magunknak valóan, emberi módon, a tárgyak természetének megfelelően tudjuk észlelni és gondolni (ami az esztétikum megragadásának feltétele), olyan viszonyoknak kell létrejönniük, amelyekben a tárgyak „az embertől az ember számára származó” tárgyak, amelyekben tehát megszűnik az embernek tevékenységétől és tevékenysége tárgyától való elidegenülése, amelyekben a tárgyi valóság árukból, tőkékből az emberi lényegi erők, az emberi természet valósága lesz, illetve a tárgyi valóság annak tűnik is majd, ami tulajdonképpen: tárgyasult embernek, tárgyasult emberi természetnek, képességeknek, tárgyi emberi viszonyulásnak önmagunkhoz és az emberekhez. MARX ezt így fejezi ki: „A magántulajdon megszüntetése ezért az összes emberi érzékek és tulajdonságok teljes emancipációja; éppen azáltal ezen emancipáció, hogy ezek az érzékek és tulajdonságok mind szubjektív, mind objektív (targyasulásuk tevékenységünk eredményeiben*) emberiekké lettek.”³

Ezek szerint csak akkor viszonyulhatunk emberileg a tárgyakhoz, és a tárgyak is csak akkor viszonyulhatnak emberileg hozzánk, ha megszűnik magántulajdonuk, és lényünk belső tulajdonainá válnak, vagyis ha a természetüknek megfelelő érzékeinkkel igenljük, sajátítjuk el őket. Hogy hogyan lesznek tehát az egyes tárgyak belső tulajdonunkká, az a tárgyak természetétől és a nekik megfelelő „lényegi erőtől”, érzéktől, képességtől, tulajdonságtól függ. Ez a viszony minden egyes tárgy elsajátítása esetében meghatározott, és ezért az *igenlés, az elsajátítás „különös, valóságos” módját alkotja.* „A szem számára másképp lesz egy tárgy, mint a fül számára, és a szem tárgya maga más valami, mint a fülé. Minden lényegi erő sajátossága éppen sajátos lényege, tehát tárgyasulásának, tárgyilag valóságos, eleven létének is sajátos módja.”⁴

A tárgy tehát, hiába birtokolom, nem az enyém, ha érzékeimet, mégpedig a természetének megfelelő érzékeket nem hozza mozgásba, illetve ha nincs számára megfelelő érzékem; „mert az én tárgyam csak az én lényegi erőim egyikének igazolása lehet, tehát csak úgy lehet az én számomra, mint ahogy az én lényegi erőm mint magáértvaló szubjektív képesség van, mert egy tárgy értelme

* Magyarázó bejegyzés. — Á. Gy.

számomra (csak egy neki megfelelő érzék [Sinn] számára van értelme [Sinn]) éppen annyira terjed, amennyire az én érzékem terjed . . .”⁵

A Kéziratokban kibontakozik az emberi alkotások, művek, tárgyak, a társadalmi termelés termékei — az emberi történelemben létrejövő természet és az emberi érzékek, képességek, tulajdonságok — az emberi természet, tehát az *objektív és szubjektív természet valóságos dialektikája*. A tárgyak világa a tárgyiasult emberek világa: az emberi érzékek, tulajdonságok, képességek objektíválódása. Ugyanakkor az emberi érzékek, tulajdonságok, képességek: az emberi személyiség egész tartalma a tárgyi világ, a tárgyiasult ember, az „emberiesült” természet elsajátításának a terméke. Csak úgy válhatunk emberekké, ha az emberi alkotásokban felhalmozott emberi tapasztalatot, tudást, érzéket, képességet elsajátítjuk, vagyis ha kifejlesztjük magunkban is mindazokat az emberi erőket, amelyek az alkotásokban rejlenek. És minél gazdagabb, sokoldalúbb az emberi alkotások világa, és minél sokoldalúbban sajátítjuk el ezt a sokoldalú világot, annál sokoldalúbbakká válunk magunk is, annál teljesebb, egészségesebb emberségünk. Az emberi alkotások adott világának elsajátítása útján bennünk kifejlődő képességek működése, tevékenysége gazdagítja az emberi valóságot, új alkotásokat hoz létre, és ez a gazdagítás önmagunk belső gazdagítása is: érzékeink, képességeink továbbfejlesztése. Miközben átalakítjuk az emberi valóságot, átalakítjuk önmagunkat is. Az emberi „természetnek”, az emberi lényegi erőknél, érzékeknél, képességeknél, tulajdonságoknál a kialakulása tehát az ember gyakorlati tevékenységének, termelő tevékenységének, művekben, alkotásokban, tárgyakban realizálódó tevékenységének egész történeti folyamata. Emberi érzékek, képességek, tulajdonságok csak a maguk tárgyai, „az emberiesült természet” által vannak, szubjektíve ők maguk „az emberiesült természet”. Ilyen értelemben mondja MARX, hogy „az öt érzék kiképződése az egész eddigi világtörténelemnek munkája.”⁶

Az előbb ábrázolt folyamat az ember „önlétrehozásának a folyamata saját tevékenysége, munkája által. „... az egész úgynevezett világtörténelem nem más, mint az embernek az emberi munka által való létrejövése”, az embernek „önmaga általi születése, a maga keletkezési folyamata”. MARX ábrázolta először valóságosan, tudományosan, dialektikus materialista módon ezt a folyamatot, amelyet ő a Kéziratokban „végigvitt naturalizmusnak vagy humanizmusnak” nevez, rámutatva mind a korabeli materializmus, mind az idealizmus (a hegeli idealizmus) e kérdésben elfoglalt egyoldalú álláspontjára: „... a végigvitt naturalizmus vagy humanizmus különbözik mind az idealizmustól, mind a materializmustól, és ugyanakkor kettőjüknek őket egyesítő igazsága.”⁷

Az idealizmus, a hegeli dialektika igazsága abban van, hogy felfogta az ember önlétrehozásának folyamatát, az ember saját tevékenységének, munkájának szerepét önmaga megteremtésében, tevékeny viszonyulását önmagához. HEGEL „a munka lényegét felfogja és a tárgyi embert, az igazi, mert valóságos embert saját munkája eredményeként fogalmilag megragadja.”⁸ Az idealizmus számára azonban az ember önlétrehozásának valóságos folyamata szükségképpen rejtve maradt, mert nem volt képes helyesen látni az ember létfeltételeit, az ember és a természet viszonyát. HEGEL számára az emberi lényeg, maga az ember egyenlő öntudattal. Ennek következtében az emberi tevékenység, a munka egyedül és kizárólag a szellemi munka. Az idealizmus számára nem létezik „a szilárd földkerekségen álló, minden természeti erőt be- és kielégző valóság, testi ember”, hanem csak az ember elvonatkoztatása, az öntudat. Az idealizmustól szükségképpen idegen az embernek mint természeti lénynél,

mint a természet termékének a felfogása. Azt lehet mondani MARX szavaival, hogy a hegeli idealizmus csak az elvont, logikai, spekulatív kifejezését találta meg (ez is jelentős felfedezés volt) az ember öntevékenysége által való történeti fejlődésének, de nem magának a valóságos történeti fejlődésnek a lényegét.

MARX ezzel az emberi elvonatkoztatással szembe helyezi az embert a maga valóságában, aki „eleitől fogva természet”. „Az ember közvetlenül természeti lény. Mint természeti lény és mint eleven lény egyrészt fel van ruházva természetes erőkkel, életerőkkel, tevékeny természeti lény; ezek az erők benne adottságokként és képességekként, ösztönökként egzisztálnak; másrészt mint természetes, testi, érzéki, tárgyi lény szenvedő, megszabott és korlátozott lény, amilyen az állapot meg a növény is, azaz ösztöneinek tárgyai rajta kívül, tőle függetlenül tárgyakként egzisztálnak, de e tárgyak az ő szükségletének tárgyai, lényegi erőinek tevékenykedéséhez és igazolásához nélkülözhetetlen, lényegi tárgyak. Hogy az ember testi, természeti erejű, eleven, valóságos, érzéki, tárgyi lény, ez azt jelenti, hogy valóságos, érzéki tárgyakkal bír lényének, életnyilvánításának tárgyául, vagyis hogy csak valóságos, érzéki tárgyakon nyilváníthatja életét. Tárgynak, természetesnek, érzékinek lenni és ugyanakkor tárggyal, természettel, érzékkel magán kívül bírni vagy tárgynak, természetnek, érzéknek lenni egy harmadik számára: ez azonos.”⁹ Azt már tudjuk, hogy a történelmi fejlődés során az emberi tevékenység hogyan alakítja a természetet egyre emberibbé, amely természet az ő természete, hiszen az ő képességeinek, érzékeinek, lényegi erőinek tárgyasulása. A külső emberiesült természet, az ember által átalakított természet, vagyis az emberi művek, alkotások világa és az ember belső világa lényegileg azonos; a külső emberiesült természet az ember belső természetévé lett és fordítva: az ember belső természete a külső természetben objektiválódik. Ez a marxi naturalizmus = humanizmus vagy humanizmus = naturalizmus, ez a végigvitt naturalizmus vagy humanizmus.

Ez a naturalizmus vagy humanizmus — mint mondtuk — különbözik a korabeli materializmustól is, nevezetesen a feuerbach-i materializmustól. A materializmus ugyan világosan látta az ember természeti lényegét, valóságos testi, érzéki voltát, de egyoldalúan fogta fel az ember és természet viszonyát, szerinte az ember kizárólag csak függvénye a természetnek. Nem értette meg, hogy az ember tevékenységével, termelő munkájával hat is a természetre, átalakítja, miközben magamagát is átalakítja. Nem értette meg tehát — amit a hegeli idealizmus viszont megértett — az emberi tevékenység szerepét, azt, hogy az ember önnönmaga létrehozója az emberi társadalom történeti folyamatában.

*

A naturalizmus-humanizmus marxi értelmezéséből egyenesen következik az emberi alkotások fejlődéstörténetének és az emberi pszichikum fejlődéstörténetének párhuzama. Rendkívül tanulságos és aktuális mindaz, amit MARX ezzel kapcsolatban mond: „... az ipar története és az ipar létrejött tárgyi létezése az emberi lényegi erők nyitott könyve, az érzékileg előttünk levő emberi lélektan, amelyet eddig nem az ember lényegével való összefüggésben, hanem csak mindig egy külső hasznossági vonatkozásban fogtak fel.” (Ennek okát MARX abban az idealista felfogásban látja, amely az ember „nembeli aktusaként” kizárólag csak a szellemi tevékenységet hajlandó elismerni.) „A közönséges, anyagi iparban ... érzéki, idegen, hasznos tárgyak formájában, az elidegenülés formájában, az ember tárgyasult lényegi erői állnak előttünk. Az olyan lélektan, amely előtt ez a könyv, tehát éppen a történelem érzékileg legjelenebb, leghozzáférhetőbb

része csukva van, nem válhatik valóságos tartalmas és reális tudománnyá. Egyáltalán mit gondoljunk az olyan tudományról, amely az emberi munkának e nagy részétől előkelően elvonatkoztat, és nem érzi önmagában a maga nem-teljességét, amíg az emberi működés egy ilyen kiterjedt gazdagsága nem mond neki egyebet, mint teszem, amit egy szóban meg lehet mondani: *szükséglet, közönséges szükséglet.* „Az emberi történelemben — az emberi társadalom keletkezési aktusában létrejövő természet az ember valóságos természete, ezért az a természet, amely — ha elidegenült alakban is — az ipar által létrejön, az igazi antropológiai természet.” (MARX ezzel is világosan utal FEUERBACH „antropológiája” és az ő álláspontja közötti különbségre.)¹⁰

A fentiekkel kapcsolatban fejezi ki MARX a természettudományok nagy jelentőségét az emberiség fejlődése szempontjából, amelyet — mint megállapítja — a filozófia és a történetírás mindaddig egyáltalán nem volt képes meglátni. Ez azonban nem zavarta a természettudományokat „roppant tevékenységükben”, „... annál gyakorlatibban nyúlt bele a természettudomány az ipar révén az emberi életbe, és alakította azt át, és készítette elő az emberi emancipációt, bármennyire teljessé kellett is közvetlenül tennie az elembertelenedést. Az ipar a természetnek és ezért a természettudománynak valóságos történeti viszonya az emberhez ...”¹¹

AZ IDÉZETEK LELŐHELYEI

A konceptus a következő kiadásból készült: Marx: Gazdasági-filozófiai kéziratok 1944-ből, Budapest 1962.

Az idézetek e kiadás következő lapjain találhatók:

I. rész			11.	57.	lap
1.	7.	lap	12.	68—69.	„
2.	12.	„	13.	69.	„
3.	7.	„	IV. rész		
4.	7.	„	1.	141.	lap
5.	9.	„	2.	147.	„
6.	8.	„	3.	140.	„
7.	9.	„	4.	71.	„
8.	9.	„	V. rész		
II. rész			1.	136—137.	lap
1.	VIII.	lap	2.	137.	„
2.	93.	„	3.	96.	„
3.	68.	„	4.	97.	„
4.	68.	„	5.	98.	„
5.	57.	„	6.	98.	„
6.	54.	„	VI. rész		
III. rész			1.	72.	lap
1.	48.	lap	2.	73.	„
2.	49—50.	„	3.	72.	„
3.	50.	„	4.	73.	„
4.	50.	„	5.	73.	„
5.	50.	„	6.	73.	„
6.	50.	„	7.	108.	„
7.	51.	„	8.	104—105.	„
8.	50.	„	9.	108.	„
9.	51.	„	10.	74—75.	„
10.	58.	„	11.	75.	„

1. ROGER GARAUDY: Marxista humanizmus. Kossuth Könyvkiadó, 1959.
2. ÁGH ATTILA: Jövők és jelenünk (Az elidegenedés — vitához). Valóság, 1964. 11. sz.
3. ALMÁSI MIKLÓS: Elidegenedés és szocializmus. Valóság, 1964. 2. sz.
4. ANGELUSZ RÓBERT: Ökonómia és elidegenedés. Valóság, 1964. 7. sz.
5. DAVIDOV, J. N.: Lefebvre és „elidegenedési elmélete”. Valóság, 1964. 2. sz.
6. FUKÁSZ GYÖRGY: A munkamegosztás és az elidegenedés a marxista filozófiában és a mai polgári ideológiában. Valóság, 1964. 11. sz.
7. HALÁSZ LÁSZLÓ: Elidegenedés és a személyiség pszichológiai megnyilvánulásai. Valóság, 1964. 12. sz.
8. GARAI LÁSZLÓ: Ember és technika a kommunizmusban. Valóság, 1964. 3. sz.

Дьёрдь Агостон:

КОНЦЕПТ ТРУДА МАРКСА: ЭКОНОМИЧЕСКО-ФИЛОСОФСКИЕ РУКОПИСИ

(Данные к философским основам педагогики)

Автором анализируется юношеский труд Маркса с целью показывания марксизма в качестве гуманизма, если под гуманизмом разумеется и вскрытие положения общественно-исторически конкретного человека, действительных человеческих отношений. На основе этого воззрения он занимается проблемой отчуждения, в качестве одной из важных категорий марксистского гуманизма, без которой педагогику нельзя считать обоснованной на прочной базе с точки зрения философии, как и с политическо-экономической точки зрения. Автору кажется, что анализируемый труд содержит марксистские основы необходимой для психологии и педагогики теории личности и что эти основы до сих пор не были изучены и использованы в достаточной мере. Отчуждение прекращается окончательно лишь осуществлением коммунизма, тогда человек станет полным, тогда ликвидируются всякие напряжения между индивидом и коллективом, тогда станет отношение человека к природе и обществу настоящим человеческим отношением. В этапе перехода в коммунизм педагогика должна учитывать в повышенной мере данный труд Маркса в качестве основы.

Agoston, György :

DRAFT OF "ECONOMIC AND PHILOSOPHICAL MANUSCRIPTS" BY MARX

(CONTRIBUTION TO THE BASES OF PEDAGOGICAL PHILOSOPHY)

The author analyzes the juvenile work of Marx with the aim of presenting Marxism as humanism, provided that humanism includes the disclosure of genuine human relations, i.e. the position of socially and historically concrete man. On the basis of this conception he deals with the problem of alienation as one of the important categories of Marxist humanism, without which pedagogy cannot be regarded — either philosophically or politico-economically — as lying upon solid bases. He considers the work in question as containing the Marxist foundations of the theory of personality, indispensable for both psychology and pedagogy, not studied and utilized properly so far. There is no definite end put to alienation but by the realization of communism, when man becomes complete, when all sorts of tension between the individual and the community will be released and when the relation of man to nature and society becomes a genuine human relation. In the phase of transition to communism pedagogy must rely on this work of Marx with increased attention.

AZ EGYSÉGES SZOCIALISTA KÖZNEVELÉSI RENDSZER KIALAKÍTÁSÁNAK ALAPELVEI

A Német Demokratikus Köztársaság minisztertanácsa 1964. május 2-án bocsátotta nyilvános vitára „Az egységes szocialista köznevelési rendszer alapelvei”¹ című dokumentumot. Ettől az időponttól kezdve pedagógusok és munkások, tudósok és a gazdasági élet képviselői fejtették ki álláspontjukat a javasolt köznevelési rendszer tartalmáról és irányzatáról.

1964. november 11-én mérlegelte először az egységes szocialista köznevelési rendszer kialakításával foglalkozó állami bizottság a vita eredményeit.

A bizottság elnöke, ALEXANDER ABUSCH megállapítása szerint a népszerű rétegeinek vélemény-nyilvánítása az alapelvekről új minőséget hozott felszínre a demokratikus együttműködésben: átfogó viták és vizsgálatok után egész munkaközösségek, iskolák és főiskolák, a demokratikus egység pártjai és nagy társadalmi szervezetek minden részletre kiterjedő és tudományosan megalapozott javaslatokat tettek az alapelvekkel kapcsolatosan.²

Az alapelvekre támaszkodva számos haladó üzem és több társadalmi tulajdonban levő üzemi egyesület terveket is kidolgozott egységes üzemi nevelési rendszer megteremtésére.³

A szerzők ebben a tanulmányban arra törekednek, hogy egyes olyan *lényeges* problémákat fejtsenek ki, melyek mind a közölt terv gazdag és sokrétű feladataiból adódnak, mind a nagy nyilvános vita folyamán az érdeklődés középpontjában álltak. Munkájukban tekintetbe veszik azokat a legfontosabb állásfoglalásokat, melyek az NDK pedagógiai sajtótermékeiben az utóbbi hónapokban a vitával kapcsolatosan jelentek meg.

1. Tudományos-technikai forradalom és közműveltség

A művelődésre vonatkozó alapelvek a szocializmus teljes felépítését szem előtt tartó program lényeges alkotórészét alkotják az NDK-ban: a programot a SED VI. pártkongresszusa 1963. januárjában emelte határozattá.

Az utóbbi hónapokban végrehajtott nagy változásoknak, különösen a nép-gazdaság tervezése és irányítása új gazdasági rendszerének az a céljuk, hogy a termelést és a munka termelékenységét a legfejlettebb tudomány és technika alapján állandóan fokozzák.

¹ Grundsätze für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems (Entwurf). Staatsverlag der DDR, 1964.

² Neues Deutschland, 1964. nov. 12.

³ Uo.

A változtatások arra szolgálnak, hogy jobban kielégíthessük a népesség anyagi és művelődési szükségleteit, ugyanakkor azonban igen fontos következményekkel járnak a népművelésre.

A nagy vita folyamán a következő alaptétel vált uralkodóvá: *A tudományos-technikai forradalom és arra irányuló törekvésünk, hogy művelt nép legyünk, elszakíthatatlan egységet alkot, egymást feltételezi.* Más szavakkal azt mondhatjuk, hogy mélyen behatolt egész népünk, különösen pedagógusaink tudatába az a fel fogás, hogy a tudományos-technikai forradalom és a művelt szocialista nemzet-hez vezető út, hogy ember és technika a szocializmusban egységet alkot.

Az alapelvek a következőket mondják ki:

„A szocializmus teljes felépítésének feltételei között a technikai forradalom és a művelt nemzet megvalósítására irányuló törekvés egységbe olvadnak. Az emberek műveltségének és szocialista magatartásának magas színvonala döntő befolyást gyakorol a tudományos-technikai haladás ütemére. Másfelől a tudományos-technikai átalakulás folyamán műveltség és kultúra az eddiginél sokkal nagyobb mértékben válnak az egész nép ügyévé. Ebben a folyamatban minden oldalúan kiművelt, tudatosan szocialista, magas képesítéssel rendelkező emberek nőnek fel, akik képesek és készek a társadalmi élet minden területén, főleg a termelésben értékes munka végzésére.”⁴

A tudomány világhírű képviselői már az 1962-ben Moszkvában megtartott nemzetközi felsőoktatási szümpozicionon utaltak arra, hogy a tudományos-technikai forradalom a termelő munkás minősítésének állandó emeléséhez vezet. (Ez az oka annak, hogy vezető kapitalista országokban is élénk viták folynak művelődési kérdésekről.)

A minket foglalkoztató probléma szempontjából különösen érdekes a JOHN BERNAL beszédéből kiszakított következő idézet:

„... a lényeges ma nem a rendelkezésre álló arány, szén vagy éppen urán mennyisége, hanem a népeknek az a képessége, hogy azokat hasznosítsák. Ez mindenekelőtt azt jelenti, hogy a jelen és még inkább a jövő gazdagsága magában a köznevelési rendszerben alapozódik meg. Ez a felismerés egyben a köznevelési rendszer teljes átalakítását is megkívánja mind mennyiségi, mind minőségi tekintetben. Ezt a szükségszerűséget itt a gyakorlatban felismerik, és hasonló felismeréshez jutnak gyorsabban vagy lassabban más országokban is. Napjaink egyik olyan nagy problémája, melynek a tudomány számára is vannak következményei, egy elitképzés átalakítása a tömegek kiművelésévé”⁵

BERNAL kiinduló pontja is a dialektikus kölcsönhatás a tudományos-technikai forradalom és a műveltség tartalma és színvonala között. Ebből következik, hogy az ember kiművelésének nemcsak tekintetbe kell vennie a tudományos-technikai forradalom hatásait, hanem hogy a *népművelésnek fontos eszközzé kell válnia a tudományos-technikai forradalom győzelmében.* Ezzel a köznevelési feladatok és megvalósításuk egyben nagy politikai hangsúlyt is kapnak.

Tudjuk ugyanis, hogy a tudományos-technikai forradalom a szocializmus felépítésének lényeges alkotórésze, mert segít az új társadalom anyagi-technikai alapjának megteremtésében. Az egész emberi társadalom jövője nagymértékben függ attól, hogyan sajátítja el a szocialista országok munkásosztálya a modern

⁴ Grundsätze ... 24. 1.

⁵ Internationales Symposium über Hochschulbildung, Moskau, im September 1962. Berlin 1962. 71. 1.

tudományt és technikát, mert a szocializmus és a kapitalizmus között fennálló gazdasági verseny kimenetelét a munka termelékenységének fokozódási üteme dönti el, ami főleg a modern tudomány és technika igénybevételétől függ. WALTER ULBRICHT ismételten és nagy nyomatékkal hangsúlyozta a problémának ezt az oldalát:

„Korunkban az emberi társadalom jövőbeli képét a szocializmus győzelme és a technikai forradalom rajzolja meg; a társadalmi előrehaladás tehát az egész világon döntően attól függ, hogyan válunk úrrá folyton jobban a szocialista országokban a munkásosztály vezetésével a haladó tudományon és technikán, mint közvetlen termelő erőn, és hogyan hasznosítjuk a nép javára. A békés verseny kimenetelét a két világrendszer között lényegileg az határozza meg, melyik társadalmi rend viszi előre jobban a tudományt és a technikát, és használja fel a legjobban az általuk nyújtott lehetőségeket ebben a versenyben.”⁶

Ha ezt az összefüggést tekintetbe vesszük, akkor fel kell ismernünk, mekkora a pedagógusok felelőssége nemcsak a köznevelés különleges területén, hanem a szocializmus fejlődésében és a kapitalizmussal folytatott békés versenyben.

A vitában azonban nemcsak arról van szó, hogy a tudományos-technikai forradalom és a köznevelés közti összefüggést általánosan kimondjuk, hanem mindenekelőtt arról, hogy a köznevelés konkrét feladatait megállapítsuk. Milyen következtetéseket kell levonni az ember kiművelésére vonatkozóan azokból a követelményekből, melyeket a tudomány és a technika támaszt a jövőendő termelővel szemben?⁷

1. Meg kell állapítani a műveltség olyan tartalmát, mely megfelel a termelési folyamat *differentiált*, de egyben *komplex* követelményeinek. Ez a tartalom alapul is szolgál a termelő *állandó továbbtanulása*hoz a termelési folyamatban, mert a képzésben nagy súllyal szerepelnek a modern természettudományok, a matematika és a technika felismerései.

2. A *tanulási folyamatot hatékonyabbá* kell tenni abból a célból, hogy a *tanuló gondolkodása együtt haladjon a pedagóguséval*, és hogy az *egyéni kezdeményezés* felébredjen benne.

3. A tudás elsajátításának szoros *kapcsolatban* kell végbemennie a *gyakorlattal*. A nem szükséges tanítási anyagot és a tárgy megismeréséhez vezető kevésbé ésszerű utakat el kell hagyni.

4. Az ember kiművelése folyamán egyrészt bő alapismereteket kell nyújtani a természetben, a technikában és a társadalomban uralkodó *leglényegesebb törvényszerűségekről*, másrészt — ezekkel összefüggésben — tudományos munkamódszereket kell kifejleszteni.

Ezeknek a jegyeknek az alapján már fel lehet ismerni, hogy a jövőben mindenekelőtt az fontos, hogy a sztatikus tudást dinamikus cselekedni tudással cseréljük fel. Különleges tényanyag elsajátítása művelődési eszközzé válik, nem lehet cél.

Könnyen fel lehet ismerni azt is, hogy ezekből a következményekből egész program adódik a *neveléstudomány számára*, mely új mércéket állít, és amelynek kidolgozása új munka- és kutatási módszereket kíván.

⁶ Neues Deutschland, 1964. febr. 5.

⁷ A szerzők itt HANS-GEORG HOFMANN összefoglalására támaszkodnak. L. Die Bildungskrise der westdeutschen Schule. Pädagogik, 1964. No 9. 762. l.

II. A műveltség tartalmával kapcsolatos problémák

A műveltség tartalmával, az általános műveltség jellegével kapcsolatos problémák, továbbá az oktatás modern formáinak keresésével kapcsolatos kérdések nagy súllyal szerepelnek az alapelvekről lefolytatott vitában. A kérdéseket csak a nevelési céllal összefüggésben lehet tisztázni, melyet ALEXANDER ABUSCH a vita értékelésénél 1964. november 11-én még egyszer megvilágított:⁸

„Szocialista emberek minden oldalú kifejlesztését akarjuk. Ez nem utópia, hanem valóságos történelmi folyamat, mely sohasem merül ki”, mondta ABUSCH, majd kitért a köznevelési rendszer néhány alapvető kérdésére: utalt arra, hogy a természettudományok szükségszerű előtérbe állítása nem jelent egyoldalú irányultságot a szocialista köznevelésben, továbbá hogy a mindenkori társadalmi fejlődési szakaszokban a konkrét feladatokat és hangsúlyokat a perspektivikus programok alapján kell megállapítani.

Azt mondhatjuk ezek alapján, hogy a nevelési cél az NDK-ban olyan emberek nevelése, akik a technikai forradalom és a szocialista kultúrforradalom élén járnak, más szavakkal: alkotó személyiségek nevelése, akik fenntartják és fejlesztik társadalmunkat. Ezek az emberek szocialista tudatukat a termelő-eszközök közös tulajdonának és mind jobb megismerésének és felhasználásának tudásából merítik. Nevelési célunk tehát olyan életrevaló, szocialista emberek nevelése, akik képesek úrrá lenni a modern technikán és gazdasági életen, és a kultúrforradalom élén állnak.

Láthatóan *mind szakmailag, mind kulturálisan magas műveltségű szocialistákról* van szó, *szocialista szakemberekről*, akik egyesítik magukban a termelőkkel szemben támasztandó jövőbeli követelményeket.⁹ A műveltség ezen új tartalmának és a modern nevelési módszereknek a megállapításánál népgazdaságunk döntően fontos ágainak perspektivikus tervei szolgálnak kiinduló alapul. Ebből következik, hogy a műveltség tartalmát ma már nem határozhatják meg egyedül a pedagógusok, hanem kialakításán tudósoknak, technikusoknak, gazdasági funkcionáriusoknak és pedagógusoknak közösen kell munkálkodniuk. Ebből természetesen nagy nehézségek származnak, sok visszahúzó erőt kell még legyőzni.

Németországban hagyományosan uralkodik az egyetemes humanisztikus műveltség eszméje (W. v. HUMBOLDT), mely a történelmi-filológiai tárgyakat, a klasszikus nyelveket és irodalmakat állította a középpontba. A mi alapfelfogásunk — amely megegyezik a szocialista építés és a tudományos-technikai forradalom követelményeivel — arra irányul, hogy az általános műveltségnek *alapvetően új jelleget* adjon. Az *általános műveltség jellege* a jövőben megkívánja, hogy a modern termelő munka, a technika és a természettudományok helyet kapjanak a műveltségről alkotott felfogásban. Ebben az összefüggésben a politéchnikai nevelés és az oktatásnak a termelő munkával való összekapcsolása fontos szerepet játszanak majd.¹⁰

Az alapelvekben a következő követelmény foglaltatik:

„Az általános műveltségben kiemelkedő helyük van a szilárd és felhasználható alapismereteknek a matematikából, a természettudományokból, a tech-

⁸ Neues Deutschland, 1964. nov. 12.

⁹ L. NEUER, GERHART: Wissenschaftlich-technische Revolution, sozialistische Kulturrevolution und die Entwicklung der sozialistischen Bildungskonzeption. Pädagogik, 1964. No 9. 807. l.

¹⁰ Uo.

nikából és a közgazdaságtanból, melyek magasan fejlett termelési folyamatok irányításához elengedhetetlenek.”

Az utóbbi hónapok folyamán számos ösztönzés és javaslat jelent meg a természettudományok és a természettudományok tanítása szerepével kapcsolatban.¹¹ Így WEISS és WERNECKE¹² azt a nézetet képviselik, hogy a jövő munkásának mérnök-technikusi tudásra lesz szüksége. Azonosan ismétlődő rutin-munka helyett a tudományos-technikai haladás megvalósításához szellemi mozgékonyaságra és alkotó közreműködésre lesz szükség.

A természettudományos művelődési anyagtól tehát a következőket kell megkívánni:

1. Képesse kell tennie a tanulót arra, hogy a *technikai haladás fő irányait tudatosan felfogja és megértse.*

2. Nyújtania kell azokat a természettudományos alapokat, melyek elengedhetetlenek a *természettudományok perspektíváinak megértéséhez.* Ehhez hozzátartozik az a követelmény, hogy a tanulók megismerjék a legfontosabb elemi tudományos munka- és kutatási módszereket.

3. Hozzá kell járulnia a párt és a kormány *gazdaságpolitikájának megértéséhez.*¹³

Az elmúlt hónapok vitája azt mutatja, hogy a természettudományos-technikai műveltség hangsúlyozását sok állampolgár, pl. művészek, a műzsai tárgyak tanárai, de sok szülő sem értette még meg. Számos bíráló hiányolja vagy elhanyagoltnak ítéli az erkölcsi-politikai és az esztétikai nevelést. Fél attól, hogy az érzelmi élet elszegényedik. Ezzel szemben ALEXANDER ABUSCH nyomatékosan utalt arra, hogy a természettudományok szükségszerű előtérbe kerülése nem jelenti a köznevelési rendszeregyoldalú irányultságát (1964. nov. 11.). A szocialista társadalom humanisztikus jellegében, haladásában és céljaiban objektív módon alapozódik meg a technikai forradalom és a szocialista kultúrforradalom egysége. „A minden oldalúan kiművelt, harmonikus szocialista személyiség, melynek kialakítására törekszünk, felöleli a szellem és az érzelmek kiművelését. Sok forrásból táplálkozik, melyek között a költészet ugyanúgy a helyén van, mint a matematika.”¹⁴

A legutóbbi időkben, az új műveltségi tartalmak kidolgozásával összefüggésben, mind szükségesebbnek bizonyult egy szoros értelemben vett nevelési rendszer kidolgozása. Ennek a rendszernek nemcsak arra kell feleletet adnia, hogyan kell a jövőben majd folyamatosan tekintetbe venni az esztétikai, a testi és a világnézeti nevelést, hanem mindenekelőtt hatékonyabb erkölcsi-politikai nevelésre kell irányulnia. A jövőendő termelőnek munkája termelékenységét állandóan fokoznia kell, ezzel döntő tényezővé kell válnia a szocializmus és a kapitalizmus közt folyó gazdasági versenyben.¹⁵ Ehhez nemcsak *ismeretek és képességek* kellenek, hanem *készség és hajlandóság* is arra, hogy egész tudását a szocializmus szolgálatába állítsa. A szocialista meggyőződésnek a jövőben egyértelműbben kell kinőnie az összes tantárgyak egybehangolt tanításából. Az egyes osztályok számára ki kell dolgozni azokat a legjelentősebb erkölcsi-

¹¹ L. Universitätszeitung der Karl Marx-Universität. Leipzig 1964. No 35—38.

¹² WEISS, HORST u. WERNECKE, ALEXANDER: Perspektiven und gegenwärtige Aufgaben des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Pädagogik, 1964. No 1. 13. 1.

¹³ Zo., 14. 1.

¹⁴ Neues Deutschland, 1964. nov. 12.

¹⁵ KÖNIG, HELMUT: Pädagogische Probleme — problematische Pädagogik. Pädagogik, 1964. No 6. 524. 1.

politikai és világnézeti fő gondolatokat, melyek az egész oktatást átszövik. Az oktatás folyamán végzett nevelő munkát alaposan egybe kell hangolni a tanításon kívüli és az iskolán kívüli nevelési erőfeszítésekkel.

Nagy lesz a jelentősége a nevelési munka további javítása szempontjából az állampolgári ismeretek új tantervének, mely 1964. szeptemberében lépett életbe az NDK-ban. Feladata az, hogy rendszeresen ismertesse meg a tanulókat a marxizmus-leninizmussal.¹⁶

Az általános műveltség új meghatározásánál különös alapossággal vitatták meg az általános és a különleges irányú műveltség vagy szakképzés viszonyát. Ezt a problémát „Az egységes szocialista köznevelési rendszer kialakításának alapelvei” című dokumentum egyértelműen ítéli meg. Most mindenekelőtt azokról az egyes tényezőkről van szó, melyek ezt a viszonyt közelebből meghatározzák.

Mostanáig lényegében szakadás állt fenn általános és különleges irányú iskolázás között. A technikai forradalom további fejlődése mind egyértelműbben azt kívánja, hogy a fiatal emberek széles általános műveltségre támaszkodva gyorsan haladjanak előre új szakterületeken. A technika és a technológiák állandó fejlődése a jövő dolgozó emberétől igen magas fokú szellemi alkalmazkodó képességet kíván meg. Ezért az emberek minden oldalú kiműveléséhez hozzátartozik a széles általános műveltség és a modern szakképzés egysége. Itt tipikusnak lehet tekinteni azt a tényt, hogy az alapul szolgáló általános műveltség részesedése mind nagyobbá válik, de ugyanakkor a különleges irányú műveltség általános és alapvető elemei is szaporodnak.

Az egységes szocialista köznevelési rendszer az általános és a különleges irányú iskolázás iskolai évről iskolai évre mind szorosabbá váló összekapcsolására törekszik. A tízéves középiskolában ezt a kapcsolatot a hivatási alapképzés, a meghosszabbított középiskolában a teljes hivatási képzés ténye lényegesen befolyásolja. Az általános és különleges műveltség összekapcsolása szempontjából nagy jelentősége lesz különleges célú iskolák alapításának. A technika, a tudomány, a nyelvek, a művészetek, a sportok területén kiemelkedő tehetségeket már korán a legnagyobb mértékben kell ápolni és fejleszteni. A már fennálló különleges sport-iskolákban, számos nyelvi és a legkülönbözőbb technikai irányú osztályokban jó tapasztalatokat lehetett szerezni a probléma további, hatékonyabb megoldása szempontjából.

Az általános és különleges irányú művelő munka összekapcsolásának nagy akadályaként a hivatási képzést irányító szakpedagógus pontatlansága vagy éppen hiánya. Képzésüknél főleg arra kell nagy súlyt helyezni, hogy világosan felismerjék, milyen mértékben támaszkodhatnak a hivatási tevékenység általános előzményekre, milyenek a különleges képzés arányai, továbbá hogy milyen visszahatásai lehetnek a különleges képzésnek az általános műveltségre.

Az általános műveltség új minőségével kapcsolatosan felvetett kérdések számos olyan feladatot fogalmaznak meg, melyeket elsősorban a neveléstudománynak kell megoldania. GERHARD NEUNER a következő pontokban foglalta össze ezeket:¹⁷

1. Meg kell határozni azoknak az ismereteknek a *terjedelmét és tartalmát*, melyek szükségesek tevékeny társadalmi cselekvéshez.
2. A megalapozó *tudás* rendszerét össze kell kapcsolni a társadalmilag hasznos munka egy rendszerével.

¹⁶ WEITENDORF, FRIEDRICH: Neuer Staatsbürgerkundeplan, höhere Anforderungen an die ideologische Bildung und Erziehung in allen Unterrichtsfächern. Pädagogik, 1964. No 6. 500 l.

¹⁷ L. NEUNER, i. m. 808/9. 1.

3. Meg kell határozni azokat a szellemi és testi *képességeket*, melyeket a megalapozó tudás és a munka elsajátítása közben ki kell művelni.

4. Ki kell dolgozni egy szoros értelemben vett *nevelési rendszert*, mely alapul veszi a tanítás összekapcsolását termelő munkával, valamint az összes szaktárgyak részesedését az adott életkorban.

Csak ilyen módon jöhet létre az általános műveltség új tartalmának kidolgozása, és csak ezen az alapon készülhetnek tudományosan megalapozott tantervek.

Az általános műveltség új meghatározásával párhuzamosan kikerülhetetlenül felvetődtek az oktatás *szervezésével* összefüggő kérdések.

Sajnálatos, hogy ebben a problémakörben, mely a felsőoktatás pedagógiáját is magában foglalja, az állásfoglalások — legalábbis áttekintésünk szerint — többnyire igen általánosak. A következő tények felismerése állapítható meg:¹⁸

A tudományos felismerések rohamos növekedésének nem szabad a tanított tananyag rohamos növeléséhez vezetnie. Ez a tudás mechanikus elsajátítását a jövőben is támogatná. Olyan tanulási *felfogással*, mely főleg a tanulók emlékező képességére alapoz, a jövőben nem lehet az ember kiművelésének célját megvalósítani.

Magától értetődő továbbá, hogy egy terjedelmesebb anyag nem vezethet a tanulmányi idő állandó meghosszabbításához. Kvantitatív megoldások tehát nem jöhetnek tekintetbe.

A vitákat tehát kizárólag minőségi természetű megoldások keresése érdekében kell folytatni: a tudás közvetítésének egyszerűbb formáit és technikáit kell kipróbálni és széles körben alkalmazni; gyorsabban kell biztosítani modern tanítási eszközök beállítását, melyek mindenekelőtt a nyelvoktatást teszik eredményesebbé; tanítási programok kidolgozása egyes anyagrészekből szükség-szerű alapja a hatékonyabb oktatás minden említett formájának; újító gyakorló pedagógusok, tudósok, módszertani szakemberek és pszichológusok számára határtalan munkalehetőségek nyílnak meg.

III. A munka szerepe az ember kiművelésének folyamatában

Az alapelvek hangsúlyozzák, hogy tanulás és munka dialektikus egységet alkotnak. Örömmel kell üdvözölni azt a tényt, hogy a munkára nevelés az utolsó hónapok vitájában nagy szerepet játszik. Különösen figyelemre méltó anyaggal járultak hozzá a vita eredményességéhez JÜRGEN POLZIN¹⁹, KAISER professzor²⁰ és WALTER WOLF professzor²¹.

A vita résztvevői között egyetértés van a következőkben:

A munka szeretetére nevelés a szocialista nevelés gerince. Ennek a tételnek az alapja az a *marxista—leninista felismerés*, hogy az oktatásnak az összekapcsolása termelőmunkával döntő befolyást gyakorol az ember minden oldalú kiművelésére, és hogy a szocializmus végérvényes győzelmét az anyagi termelés körében kell kiharcolni. Ebből következik, hogy a munkára nevelést nem lehet úgy tekin-

¹⁸ Vö. ROSENFELD: Wie kann ein optimales Bildungsniveau erreicht werden? Deutsche Lehrerzeitung, 1964. szept. 4.

¹⁹ POLZIN, JÜRGEN: Arbeitserziehung — Kernstück der sozialistischen Erziehung. Pädagogik, 1964. No 9.

²⁰ KAISER, H.: Polytechnik startklar — und nun? Deutsche Lehrerzeitung, 1964. aug. 12.

²¹ WOLF, WALTER: „Schrittweise zu einem System der Arbeitserziehung”. Deutsche Lehrerzeitung, 1964. okt. 23.

teni, mely az oktatás *mellett*, például a politechnikai oktatás eredményeként valósul meg; a munkára nevelésnek az ember kiművelése és nevelése *immanens* alkotórészének kell lennie minden fokon — az óvódától a főiskoláig — és minden területen. Az eredményes munkára nevelés — melynek végeredménye a tudatos részt vállalás a *szocialista társadalom megváltoztatásában és fejlesztésében*, mindenekelőtt az *anyagi termelés* körében — megkívánja a benne szerepet játszó összes pedagógusok, mesterek, úttörővezetők és szülők együttműködését. A munkára nevelés részterületei a munka szeretetére nevelés, a közösségi munkára nevelés, az alkotó újításra, a tudatos rendre és önfegyelemre nevelés, a készség és hajlandóság kinevelése arra, hogy a tanuló minden társadalmilag szükséges munkát elvégezzen.²² Ebből következik, hogy *a munkára nevelésnek át kell hatnia az egész oktatást*.

Nem elég azonban egyszerűen megformulálni a helyes pedagógiai elveket. KÖNIG professzor jogosan állapította meg, hogy a neveléstudomány művelőjének az a feladata, hogy „egyrészt elméletileg fogja fel a munkának mint az emberi élettevékenység döntő tényezőjének a pedagógiai folyamatba való belépését, másrészt hogy gyakorlatilag is megvalósítsa azt az egyéges szocialista köznevelési rendszer kialakításánál.”²³

Az új problémák egyike az elvek „gyakorlati megvalósításánál” a hivatási alapképzés fokozatos bevezetése.²⁴ Segítségével sikerülnie kell annak, hogy a fiatalok az iskolázást követő hivatási képzés folyamán rövid idő alatt váljanak képessé igen magas minőségű munka végzésére. A hivatási alapképzés azonban olyan kérdéseket vet fel, amelyek az eddigi politechnikai képzés tapasztalatai alapján nem oldhatók meg. A felső tagozatnak — különösen a 9. és a 10. osztálynak — egészen új *profil* ad. A hivatási alapképzés rögzítésénél az üzemek jövődő követelményeiből, a *holnapi* ipar és mezőgazdaság munkásainak profiljából kell kiindulni. Ennek az az előfeltétele, hogy az iparág vagy üzem perspektíváját vegyék alapul, és hogy mind erősebb kapcsolat jöjjön létre iskola és üzem között.

Egy második probléma abban áll, hogy meg kell vizsgálni, hogyan irányulhat az egész oktatási és nevelési folyamat *tervszerűen és rendszeresen* a munkára nevelésre. WALTER WOLF²⁵ javaslatában „a munkára nevelés rendszere” 9 lépésben valósul meg: Az első lépés abból a törvényszerűségből indul ki, hogy minden pedagógiai ráhatást tudatossága, azaz célszerűsége és tervszerűsége jellemmez. Ezért állást foglal amellett, hogy a szocialista munkára nevelés konkrét rész-céljait az 1.-től a 10. osztályig mint első lépést meg kell állapítani. Ennél a munkánál tekintetbe kell venni a gyermekek és az ifjak fejlettségét, munkához való beállítottságuk állapotát, magát az oktatást. A második lépés abban áll, hogy kidolgozzák az 1.-től a 10. osztályig a tanulók számára előírt munkákat. Érthető, hogy az iskola és az élet egységéről szóló pedagógiai alapelvet csak akkor lehet alkalmazni, ha a tanulók részvétele a szocialista építésben, mindenekelőtt a termelésben tervszerűen szervezett. Ebbe a tervbe fel kell venni a társadalmilag hasznos munkákat, a műhelyoktatást (főleg ha olyan munkálatokat is magában foglal, melyek együttműködést kívánnak meg), a tevékenységet az iskola kertjében, a társadalmilag hasznos szakkörökben és munkaközösségekben végzett munkát, a politechnikai nevelésben megkívánt teljesítményeket és a hivatási alapképzést. Itt konkrét módon kell megállapítani, hogy az összes

²² POLZIN, JÜRGEN: i. m. 828. l.

²³ KÖNIG, HELMUT: i. m. 524. l.

²⁴ KAISER, H.: i. m.

²⁵ WOLF, WALTER: i. m.

helyi adottságok felhasználásával milyen munkakörökben milyen munkanemeket végezhetnek az egyes osztályok. Arra kellene törekedni, hogy több éven át érvényes előirányzatokat készítsenek. Egyben nagy jelentősége van annak is, hogy nevelési szempontból optimálisan hatékony munkanemeket keressenek ki, a technika modern eredményeit a lehetőségekhez mérten felhasználják, és a teljesítményeket az iskolaépület vagy az iskolai kerület érdekében, főleg azonban termelő munkákat a kellőképpen tekintetbe vegyenek. A harmadik lépés a MARX KÁROLY-tól felfedezett törvényszerűségeket veszi tekintetbe termelés és oktatás összekapcsolásáról: annak megállapításában áll, hogyan és milyen eszközökkel érhetőek el az oktatásban a szocialista munkára nevelés rész céljai. Az iskolai szakbizottságoknak kellene gondolkodniuk azon, hogyan lehet például a matematika vagy orosz nyelv tanításában elmélyedő tanulással becsületes munkára vagy munkaszeretetre nevelni. További szükséges lépések WALTER WOLF szerint vizsgálatok arra vonatkozóan, hogyan lehet a munkára nevelést végrehajtani az összes *kulturális* tevékenységek, a *családi nevelés*, a *munkateljesítmények* megtervezése, az *összes nevelési tényezők munkájának egybehangolása* útján. A kilencedik és utolsó lépés az lenne, hogy a munkára nevelésnek ezt a rendszerét értelemszerűen és tervszerűen beillesszék a felnövekvő nemzedék szocialista nevelési folyamatának egészébe. Ez megőrzi minket minden egyoldalúságtól. Ha ugyanis a munkára nevelés a „szíve” is a szocialista nevelési és oktatási folyamatnak, mégiscsak része az egésznek, a szocialista személyiségek minden oldalú kifejlesztésének.

Mint ahogy a neveléstudomány olyan képviselőinek, mint KÖNIG, WOLF és KAISER professzoroknak, de másoknak a megnyilatkozásai is mutatják, a munkára nevelés területén még sok a megoldatlan kérdés. Ezért különösen a munkára nevelés területén szükséges olyan *kutató közösségek* létrehozása, melyek a pedagógiai elméletet az említett szempontok szerint tovább kimunkálják.

A szerzők tudatában vannak annak, hogy az alapelvekben felvetett számos kérdést (például a tehetségesek támogatása, az egésznapos nevelés stb.) nem érintettek. Mégis helyesnek tartották, hogy azoknak a pedagógiai alapkérdéseknek a problematikáját mutassák be részletesebben, melyekből az összes többi kérdés levezethető.

Tudjuk, hogy barátaink a testvéri szocialista országokban hasonló problémák megoldásán fáradoznak, és hogy ezért az összes szocialista országok közti értesülés- és tapasztalatcsere hasznos a közös ügy szempontjából.

Хейнц Леман, Хорс Шнейдер (Дрезден):

ПРИНЦИП ОФОРМЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ЕДИНОГО СОЦИАЛИСТИЧЕСКОГО ВСЕОБЩЕГО ВОСПИТАНИЯ

Совет министров Германской Демократической Республики 2-го мая 1964 года предложил на обсуждение по всей стране установленные принципы создания единой системы социалистического всеобщего воспитания. Общими авторами суммируются материалы группируя их около нескольких существенных проблем. Такими являются: влияние революции в науке и технике на всеобщее воспитание, политическая сторона задач всеобщего воспитания, проблемы, связанные с содержанием образованности, повышение эффективности обучения, соотношение общего образования и специального обучения, связывание обучения с трудом, внутреннее расчленение школьной организации и отдельной школы, и, наконец, воспитание взрослых. Обзор послан авторами нашему журналу с целью использования нами их информации при подобных усилиях в нашей стране.

Lehmann, Heinz and Schneider, Horst:

CREATION OF THE BASES OF THE UNIFIED SYSTEM IN SOCIALIST PUBLIC EDUCATION

On May 2nd 1964 the Cabinet Council of the German Democratic Republic has released for a nationwide discussion the fundamental principles established to create a uniform system of socialist public education. The authors summarize the topics of the discussion by grouping them around some essential problems, such as the effect of scientific and technical revolution on public education, the political aspect of public education, problems concerning the substance of civilization, increasing the efficiency of learning, the relation between general and specialized education, the connection of studies with work, school organization and the internal structure of the school, after-school education. The authors have sent their paper to our periodical to permit us to make use of their informations at similar home efforts.

KÖZÖSSÉGI NEVELÉS ÉS NEVELÉSI SZINT*

A Nevelési Terv a közösségi neveléssel kapcsolatban a következőket hangsúlyozza: „Amikor egy-egy tanuló egyedül *tevékenykedik*, akkor is a *közösség tagjaként cselekszik*; neki tartozik *felelősséggel*.” Másutt: „... minden adandó alkalommal arra kell törekednie, hogy *tevékenységük beilleszkedjék* a közösség tevékenységrendszerébe, annak *érdekeit szolgálja*, ... illetve, hogy a *közösség ellenőrzése* alatt álljon.” Aztán még: „... a *tevékenységrendszer* alanya, hordozója nem az egyes tanuló, hanem a *közösség*...”

Ha egy kicsit is elgondolkodunk a fenti megállapításokon, nyomban rádöbbenünk arra a látszólag paradox helyzetre, amelybe egy serdülésnek induló tanuló kerül az ilyen követelmények révén. Éppen az jellemzi ugyanis a serdülés folyamatát, hogy a gyermek egyéniségét, személyiségét akarja kialakítani. Bizonyos önállósulás, elszakadás, eloldódás indul meg a közösségtől, a benne kialakított magatartási, tevékenységi, viselkedési formákból. Az alsó tagozatos gyerekek 6—10 éves korig megszokott egy olyan tevékenységi rendszert, amely a tanítóval meg az osztálytársakkal kialakult harmónián, összhangon alapult. Ez a jól működő kapcsolatrendszer megszabta, előírta azokat a viselkedési módokat, amelyek révén a gyerek beleilleszkedett az így kialakult közösségbe, végrehajtotta annak célkitűzéseit és így elérte maga is egyéni célját: elemi ismeretekre tett szert, modort tanult, miáltal kedvezőbb, kellemesebb és eredményesebb együttműködésben élte életét és végezte feladatait. Érdekeit, céljait segítette elő a közösségbe való harmonikus beilleszkedés, viszont a közösség, valamint annak tagjai, szintén nyertek az ő közreműködése, tevékenysége által.

Ez az alsó tagozatban kialakult harmónia, ez a megszilárdult rendszer a gyermek tevékenységét nagymértékben *automatizálta*. A szoktatás, majd *megszokás*, a *rutin* lehetővé tette azt az ösztönös *biztonságot*, mely tudta mindig, hogy mi a teendő. Jó begyakorlottság, készség-kialakítás révén a lelki élet számára ez olyan ökonómiát biztosított, amely lehetővé tette a tapogatózás, bizonytalankodás, *kétkedés helyett* a magabiztos, *problémamentes cselekvést*. És ez bizony igen nagy megtakarítás a lelki energiák számára, amelyeket más bevetésre lehetett felhasználni.

Mi lesz azonban a közösséggel a felső tagozatban, a több nevelőt igénylő szakosított oktatás miatt, olyan körülmények között, amikor a gyermek — főleg 12 éves kortól kezdve — egyébként is önállósulni akar, elszakadni, kioldódni a szülőkhöz és családtagjaihoz vagy a nevelőhöz és az osztálytársakhoz fűződő kötelekekből? Mert az egyéniség fejlődése, az önállósulás, a személyi autonómia kezdődő kialakulása ezt is jelenti.

* A Bp. XX. Csarnok téri Ált. Iskola VII. végyes osztályu tanulóinak magatartása.

De vajon a személyiséggé válás folyamata tényleg azt eredményezi, hogy valaki ökvetlen elzárkózik a közösségtől, magába zárkózik és aszociálissá, vagyis: „társ”-kerülővé, közösség-ellenessé válik? Vagy ha nem; akkor mivel magyarázhatók azok a jelenségek, amelyek a serdülés idején egyiknél a társaktól való félrehúzódásban, merengésben, félénkségekben, másoknál verekedő, vagy kötekedő, esetleg csak mindent kritizáló magatartásban jelentkeznek? Mert ilyen jelenségek a serdülőnél egészen váratlanul is előjönnek. Most nem az alsó tagozatos korban is aszociális típusú tanulókra gondolok, hanem a korváltással jelentkező szimptómákra. — A kamaszkodni kezdő gyerek közösségi problémáival foglalkozó pedagógusnak számolnia kell mindezzel, ha nem akar sematikusan belevágni a közösség kialakításába.

Két kísértést kell elkerülnie: először is a személyiséget ne tévessze össze a kamasz fiú, vagy a bakfis lány elszakadási, önállósulási tendenciáival. Ez csak kezdeti vagy átmeneti állapot, amely egyszer majd, elérve a személyiség kiérését, olyanoknál is társkeresővé, valamilyen közösség igenlőjévé válik, akik egy ideig félnek tőle. Vagy ha nem válik közösségi emberré, akkor nem is válik igazán személyiséggé.

„A személyiség ugyanis — mint PRÍHODA, cseh pszichológus helyesen mondja — dialektikus egységet alkot a legszervezettebb, legcéltudatosabb társasággal, a közösséggel; csak a személyfeletti célok megvalósításával és a kollektíva kialakításában való együttműködésével válik lehetővé.”

A személyiség a társadalom és az egyén ellentéteinek egysége. Ne tévesszük tehát össze a személyiséget a túlzó individualizmussal. Ezt a hibát el kell kerülnünk, ha helyesen akarjuk látni feladatunkat.

De el kell kerülnünk a másik hibát is. Azt ti., hogy a személyiséget az egyén nélkül akarjuk kialakítani, megszüntetve így a dialektikus egység másik elemét. Ne fojtsuk el a közösség által a kifejlesztendő személyiségben az egyént. Megint PRÍHODÁT idézem: „Ennek a fejlődésnek feltétlenül önállóságra és szabadságra van szüksége; a félszeg ember, a gyáva, az epigon és a fejbőlintó jános nem személyiség.”

Miután leszögeztük, hogy a személyiség a társadalom (közösség) és az egyén ellentéteinek egysége, és hogy egyik a másikat nem nélkülözheti, nézzük meg pontosabban a személyiségi autonómia felé induló serdülő és a közösség viszonyát.

A meginduló biológiai, fiziológiai átalakulás pszichikai síkon új vágyak, törekvések, ösztönzések megjelenését hozza magával. Ezek a belső feszítő erők kiutat keresnek maguknak, új viselkedési, tevékenységi, formákat igényelnek. A fiziológiailag is a férfiasodás irányában fejlődő fiú pl. már nem szívesen fogja csinálni az azelőtt természetesnek talált, kissé gyerekes meghajlási köszönésmintákat. Ezek ui. annyira különbözőnek tűnnek fel neki attól a „felnőtt” férfi-viselkedéstől, amely felé olyan intenzíven küldi őt a belsőleg megindult férfiasodás. A lányka öltözködési hajlama is más formákat keres. Ébredő női hiúsága más, esetleg kihívóbb viselkedést sugall neki. A meginduló gondolkodás, kritikai szemlélet új alapállást ír elő neki a környező külső és saját belső világának impulzusaival szemben. — Mindez azonnal érthetővé teszi számunkra, hogy a régebbi formákat, szokásokat, kereteket, a régebbi közösségi nevelési megoldásokat, legalább jó részben, újakkal kell pótolni.

Ha nem akarjuk, hogy a serdülőben ébredő egyéni vágyak, hajlamok, törekvések elnyomódjanak a régebbi keretek bilincseiben, hanem szabadon fejlődjenek, bontakozzanak, akkor új működési lehetőségeket, tevékenységi, viselkedési formákat kell biztosítanunk. A struktúra és a funkció egységének

törvénye kívánja ezt. Ez természetesen az alsó tagozatos formákkal szemben a közösségi keretek, viszonylatok új formáinak létrehozását is kívánja az új tartalmaknak, törekvéseknek megfelelően. A közösséget azonban most sem nélkülözhetjük, vagyis a kötöttségeket, kötelezettségeket, szabályokat most sem hagyhatjuk ki a gyermek életéből. Ha feloldjuk is a régebbi — esetleg játékosabb, a tanítóhoz jobban kötött — közösségi formák, szabályok alól, ismét beillesztjük új törekvéseinek, céljainak megfelelőbben, előnyösebben szervezett közösségek kötelekeibe.

Éppen ez a régebbi kötelekekből, viszonylatokból való feloldás jelenti egyik aspektusát a fejlődésnek, a korváltásnak, mint ahogy történelmi síkon is a korváltás egyik legjellemzőbb aspektusa éppen a régi viszonylatok, társadalmi kapcsolatok, kötelekek alól való feloldás.

Mint már tehát jeleztük, az előző közösségi kapcsolatokból való feloldás nem jelenti a közösségi kapcsolatokból, kötelekekből való felszabadítást általában. Ember, emberi személyiség nem élhet meg ilyen vagy olyan közösség nélkül, ahol kötelekei éppúgy vannak, mint jogai. (L. PRÍHODA !)

Hogyan illeszkedik bele az új közösségbe a serdülő? Úgy, hogy elfogadja az új formájú, új szokások, szabályok alapján szervezett közösség normáit. Nyugodtan elfogadhatja ezeket, hiszen az új közösség az ő új törekvéseinek, hajlamainak, tehetségeinek a figyelembevételével szerveződött. Ha nem, akkor — persze — nem megfelelő közösség, nem megfelelő forma számára, és ez a közösség sikertelen működésében is meg fog mutatkozni.

A serdülőkorban tehát a közösség építése és benne a tevékenységi formák szervezése mindenképp az életkori, tehát a serdülőkorai hajlamok, törekvések, képességek, igények figyelembevételével történjék. A közösség ugyanis nem börtön, melybe bezárjuk a feltörő új energiákat, hanem keret, amelyben társadalmilag ellenőrzött, hasznos formát kapnak az egyébként alaktalanul jelentkező és esetleg pusztítani is képes új ösztöntörekvések.

Az életkori sajátságok, képességek pozitív felhasználása, hasznosítása mellett másik teendő az egyénekben szunnyadó karakterológiai adottságok felhasználása. Egyébként a Nevelési Terv közvetve céloz is ez utóbbira, amikor ezeket mondja: „Ahol szegényes a közösség tevékenysége, élete, ott a tanulók jelentős része rendszerint szűrkének, jellegtelennek tűnik. De ha ezek a tanulók új — gyakorlati viszonyok közé kerülnek (pl. úttörőtáborban), az újszerű tevékenységekben markánsan megmutatkoznak értékes vonásaik.” (182) A közösség élete, tevékenysége, színes, gazdag és főleg hasznos lesz akkor, ha részint az életkori, részint a karakterológiai sajátságokat, adottságokat mozgatjuk meg benne és általa. Nyer a közösség és nyer az egyén az ilyen céltudatosan szervezett közösségi életben. Hány tanuló garázdálkodása változott át alkotó közösség-építő erővé egy jól mozgatatott közösségben, és hány önbizalomhiánnyal küzdő gyerekek adhatjuk vissza önértékelését meglevő képességei szándékos felhasználásával. Egy hasonlattal világítjuk meg a helyzetet:

Egy igazi társaságbeli hölgy, vagy férfi, amikor társaságot fogad, egyszerűen ért ahhoz, hogy társasága egyes tagjait szóhoz juttassa, szerepeltesse. Mégpedig úgy, hogy annak — a társaság számára jó — érdekes képességeit: humorát, színes előadását, jólértesültségét, esetleg zenei, művészi képességeit, tudományos eredményeit stb. hozza felszínre. Némileg hasonló feladatot teljesíthet az osztályközösség szervezője.

Egyszerre nevelünk így közösséget és személyiséget. A személyiség ugyanis — mint említettük — a közösség és egyén dialektikus egysége. Az egyénnek

képességeit, hajlamait úgy használom, hogy az a közösség javát szolgálja. Így a gyerek önmaga belső mozgató, feszítő energiáit kiéli, de úgy, hogy a közösség javára teszi ezt, nem pedig kárára. Az energiák kiélésével járó megelégedés, jóleső öröm tetéződik a közösségtől kapott elismerés, helyeslés, dicséret, szeretet jutalmával. Az önérzet, az én-érzet számára olyan stimuláló erő ez, amely a közösséget, mint az egyéni öntudat kiteljesítőjét, megerősítőjét elengedhetetlen, nélkülözhetetlen eszköznek éli meg. Természetesen csak az olyan közösséget, amely nem sematikusan, nem képzelet szülte egyének számára épült.

Hangsúlyozni kívánjuk, hogy nem lehet elképzelni a személyiséget csak a közösségben, társak között kiteljesülve, és nem lehet elképzelni a közösséget, csak a valóságban létező és fejlődő egyénekre épülve.

Konkréten hogyan hajtjuk végre ezt a kettős feladatot? A közösségi éle egy mozzanatán szeretném megvilágítani osztályomban, egy budapesti ált. iskola VII. vegyes osztályában.

Amikor pl. megrendeztük a karácsonyi ünnepséget, úgy válogattuk ki a szereplőket, hogy mindegyiknek lehetőleg a legsikeresebb teljesítményre adjunk lehetőséget. A jó szavaló, a jó énekes, az ügyes konferanszié az egyes műsorszámokban gyakorolhatta magát. A színes fantáziájú tanuló a műsor összeállításában, megtervezésében vett részt. A szervező egyéniség az ünnepség rendezésében tevékenykedett. A jó kezűgyességgel, valamint a jó ízléssel rendelkezők a fenyőfa díszítésében, díszek készítésében szorgoskodtak. De a főrendező gyerekek meghatározott tudatossággal és leleményességgel helyet adtak olyanoknak is, akik különösebb rátermettséget az ünnepség keretében nem mutathattak. Ezeket — finom érzékkel — a gyertyagyújtásnál juttatták szóhoz, hogy ne érezzék magukat a közösségben mellőzve, „kiközösítve”. Érzelmileg igen hatásos, jól megrendezett jelenet volt ez, amikor egymás után odavonultak a gyertyák gyújtásához ünnepélyes, komoly arccal olyanok, akiknek — tehetséghiány stb. miatt — különben úgy kellett volna érezni magukat, hogy nem méltóak az ünnepély „szertartásos jellegű” lefolyásában való részvételre.

A fontos itt is, mint minden más szervezésnél (ügyeleti, vöröskeresztes funkció-kiosztásnál, csoport-vezetői megbízatásnál stb.) az, hogy a közösségben minél több gyerek, minél több helyzetben éljen meg sikerélményeket, pozitív egyéni képességeinek bevetésével, a közösség céljainak szolgálatában. Közösségi célok, egyéni sikerélmény: e kettő mindig együtt.

De így érjük el azt is, hogy az egyes területeken kisebb rátermettséget felmutató, vagy a közösségi élettől húzódozó tanulók indítást, bátorítást kapjanak azoktól, akik eleve nagyobb képességek birtokában jelentek meg. Erre nagyon vigyázzunk, különben a közösség egy része csak mint passzív szemlélő kapna szerepet az aktívabbak mellett. Mondjuk úgy: a közösség nem hatna mélyen az egyénre. A másodvonalbeli szavalók, a kevésbé ügyes csoportvezetők stb. ezért egy idő múlva rangosabb feladatokat kapnak, hogy fejlődjenek. Persze, azt tudomásul kell venni nekik is, és az osztálynak is, hogy pl. M. Á. közelíti meg a művészi nivót szavalás terén, és itt T. Á. kisebb sikereket tud csak felmutatni, ő más területen ügyesebb, illetve tehetségesebb. Ő ugyanis remek szervező egyéniség: ő volt a jó megmozdulásoknak, az új stílus közösségi egységek (csoportok) kialakításának az inspirálója és mozgatója. Megbízhatósága, komolysága, határozottsága — leány létére — mindaddig még a fiúkra is hatott, míg aztán ezek közül is ki nem emelkedtek — bár kevésbé tehetséges — fiú vezetők. Kevésbé tehetségesek, mondom, de azért mégis csak fiúk és a hetedikben már nem lehet várni, hogy leányvezető irányítsa, mozgassa a nyilván más beál-

lítottaságú, igényű; temperamentumú fiúkat. Tény azonban, hogy ezek kinevelését és lassú kiemelkedését T. Á. példája segítette elő. De a fiúk egységbe fogása mégis fiú vezetés alatt történik most már. Ezeknek (M. S., M. J., M. I., P. J.) a fiú vezetőknek öntudata, céltudatossága, az osztályfőnök felsőbb irányítása alatt, állandóan nő.

Személyiség-nevelés közösség által — közösség-építés személyiségek által, ez volt nálunk az osztályfőnöki munka alapelve. Ez az alapelv megkövetelte, hogy a tanulók egyéni adottságaira a közösségi cél végrehajtásánál mindig a legmesszebbmenőkig figyelemmel legyünk. Ez magyarázza pl. azt is, hogy karakterológiai megfontolások miatt miért nem támaszkodhattunk a fiú-csoporthoz irányításánál olyan típusú jó tanuló gyerekekre, mint pl. M. T., vagy F. L. Nem irányító típusok ugyanis ezek. A közösségnek az egyéni adottságok figyelembevételével való kiépítése azért fontos, mert csak ezen az alapon biztosíthatja a közösség maximális hatását az egyénre.

Az egyes karakterológiai típusoknak a közösségi életben való felhasználását főleg MESNARD: Éducation et caractère c. műve alapján oldottuk meg. Ezekről a karakterológiai típusokról a Magyar Pedagógia 1962/2. számában írtunk.

Miután az osztályban folyó közösségi nevelés és azon keresztül a személyiség-nevelés alap gondolatát ismertettük és a közösségi élet egy-két konkrét példáján vázlatosan érzékeltettük, az elért közösségi nevelési szintet és annak megállapítási módját szeretnénk röviden bemutatni.

Először is a szint megállapításánál a következő információkra támaszkodtunk:

1. A tanulók közösségi tevékenységének (rendezvények, ügyelet, funkciók ellátása) megfigyelése. Időnként kitűzött megfigyelési szempontok és egyes megfigyelési célokra szervezett cselekvések.

2. Beszélgetések a csoportvezetőkkel, a tanulókkal.

3. Osztályfőnöki órákon kritika és önkritika az osztály közösségi magatartásával kapcsolatban.

4. Szülői értekezlet, amelyen a szülők számoltak be tapasztalataikról az osztályközösséggel és az egyénnel kapcsolatban.

5. Állandó kapcsolat az osztályban tanító tanárokkal, a napközi vezetőkkel, az úttörő vezetővel, az egyes örsök vezetőivel, valamint alsó tagozatos kartársakkal.

6. A megfigyelések, valamint a különböző eredetű információk alapján szerzett képet kontrolláltam egy három kérdésre terjedő csoportos, írásos interjúval. (Mint tudjuk, bizonyos esetekben ezt a módszert szociológiai kutatóink helyeslik.) Magam teljes mértékben megerősítve láttam e módszer révén az egyéb úton szerzett információkat. Ez a tény viszont azt is bizonyítja, hogy bátrabban használható maga ez a módszer, mint eddig gondoltuk.

A közösségi életre vonatkozó három kérdés a következő volt:

- a) Jól érzed-e magad az osztályban? Ha igen, miért? Ha nem, miért nem?

- b) Vannak-e barátaid és miért választottad éppen őket?

- c) Mit kellene még tenni, hogy jobb legyen az osztályközösségünk?

Mindjárt előre is meg kell állapítanunk, hogy a közösségi nevelési szint az osztályban feltétlenül megfelel azoknak a követelményeknek, amelyeket a Nevelési Terv a VII. osztályok számára előír. Lássuk részletesen az eredményt:

1. A tanulók kifejezetten szeretik osztályközösségüket. A tetszés szerint névvel, vagy név nélkül adott írásos válaszokból, de egyéb úton szerzett tapasztalatokból is látom ezt és látják az ott tanító kartársak is. A közösségnek „baráti”

kapcsolatok alapján alkotott csoportokba való szervezése és irányítása igen hasznosnak bizonyult, feltéve, ha vigyáztunk mindenféle klikk-szellem kialakulásának meggátlására.

2. A közösségben megállapítható és elérhető szint nem választható el az osztályt alkotó egyes tanulók tipológiai adottságaitól. Igen értékes leánytanulók és néhány ugyancsak értékes fiútanuló jelenléte természetszerűleg mind az egységbeszervezés, mind a közösségi élet kedvező alakulása szempontjából igen előnyösen hatott. Az a tény, hogy aránylag kevés az „izgága” és a „féktelen” típusú gyerek az osztályban, feltétlenül pozitív irányban határozta meg a közösségi élet fejlődését és az osztályfőnök nevelő munkáját nagymértékben megkönnyítette. Az éberségre szükség volt ugyan, hogy megakadályozzuk egymásik tanuló klikk-szervező, vagy éppen bandaépítő tevékenységét, de ezt is segítette néhány igen pozitív karakterológiai adottságokkal rendelkező tanuló szuggesztív ereje.

3. Nagy a segítőkészség egymás iránt az osztályban. Az írásos beszámolóik igen erőteljesen hangsúlyozzák ezt. Tanulópárok működnek, egyes nehezebb tárgyak megmagyarázását szívesen vállalják a jobbak.

A segítőkészség nem csak a tanulásban, hanem egyes tanulók magatartásának javításában is megnyilvánul. (P. T., O. O., M. Z.)

4. Bizonyos tudatosság jellemzi őket a közösségi élet elmélyítését célzó tevékenységi formák megtervezésében és megszervezésében. (T. Á., T. M., Cs. N. É., M. S., M. I. stb.)

5. Feltétlen elismerésre méltónak kell tartanunk azt az őszinteséget, ahogyan kritika és önkritika alapján megvitatnak a gyerekek osztály-, vagy csoportproblémákat. Úgyszólván mindenki érzi ilyenkor, hogy a felmerülő kritika nem árulkodás a másakra, hiszen az osztály közös problémáinak oldozgatásáról van szó.

6. Az ügyeleti megbízásokban, az egyes funkciók betöltésénél a tanulók felelősségérzete, megbízhatósága, komolysága megfelelő. Itt kell megemlítenünk azt is, hogy igen örömdetes a tanulók kezdeményező készsége.

7. Az egymás iránti figyelmesség: névnap-i köszöntés, beteglátogatás rendszeres a tanulók között.

8. A közösség becsületének, érdekeinek, tekintélyének védelme szépen fejlődött a múlt év óta.

9. A felnőttekkel, a tanári testület tagjaival szemben magatartásuk tisztelettudó, szolgálat- és segítőkész.

10. Nagy gyengéje még az osztálynak, hogy egy-egy közösségi döntés nehezen születik meg. Egyes különködő hajlamú tanulók húzódozása miatt időnként elkedvetlenednek a jobbak, és ilyenkor nincs erejük összefogni az osztályt nagyobb célok megvalósítására. Ekkor kerül sor az osztályfőnök beavatkozására.

11. A pedagógiai pszichológia művelői igen fontosnak tartják a közösségi nevelés érdekében a versenyszellem kibontakoztatását. A tanulók osztályunkban is igen szeretik ezt és ezért szívesen alkalmazzuk. Jó eszköznek bizonyul ez a tanulók akaratának nevelésére, valamint mindenféle cinikus, blazírt, bomlasztó magatartás megakadályozására.

12. A játékok és versenyek közben, néhány kivételtől eltekintve, a verseny- és játékszabályokat a tanulók tiszteletben tartják. Az egyéni érdekeket és hangozatokat — némi vita után — képesek alárendelni a közös játék sikerének.

13. Az iskola csinosításában, a berendezés és egyéb társadalmi tulajdon

védelmében, a rongálások javításában szívesen, örömmel segítenek tanulási időn kívül is.

14. Az úttörő munkában leleményesen, nagy szervező- és irányító késéggel vesznek részt.

*

Ami most már a későbbi terveket illeti, ezeknek kidolgozása, a VIII. osztályra vonatkozólag, jövőre majd megtörténik. Mindenesetre — amint ez a nyolcadikos tanulókkal szemben támasztott „kívánságokból” látható — meg fogjuk valósítani őket. Ez a bizalom azon alapszik, hogy az osztályfőnök két év után eléggé ismeri már az osztály jó összetételét, a *kartársak* szíves, kollégialis összeműködését az osztályfőnökkel és szeretetüket a tanulók iránt. Benne is kialakult az a *legcélravezetőbb pedagógiai* módszer, amely az osztály lelki összetételének legjobban megfelel.

Valóban a Nevelési Tervben elvárt eredmény megköveteli az összes nevelési tényezők legszorosabb együttműködését és a lehető leghatásosabb pedagógiai módszerek állandó keresését és alkalmazását, főleg az osztályfőnök részéről. Ez az utóbbi tény viszont felhívja a figyelmet arra, hogy az osztályfőnök határozó munkája megkívánja a pedagógiai lélektan nagyon alapos tanulmányozását és ismeretét, a közösség és a személyiség pszichológiájának igen tudatos figyelembevételét. De megkívánja a nevelői testület magas színvonalú módszerbeli együttműködését, úgyszintén a szülők pedagógiai kultúrájának és felelősségtudatának nagyfokú elmélyítését. Csak ilyen körülmények között érhető el, hogy a Nevelési Terv célkitűzései megvalósíthatók legyenek.

Андраш Эдьед:

ВОСПИТАНИЕ В КОЛЛЕКТИВЕ И УРОВЕНЬ ВОСПИТАНИЯ

(Поведение учеников 7-го класса одной из восьмиклассных школ столицы).

Автором исследуется то требование программы воспитания школ, согласно которому деятельность отдельного ученика должна входить в систему деятельности коллектива, то-есть, она должна служить интересам коллектива, и должна быть связанной с ответственностью перед коллективом. В восьмиклассных школах в высших классах вместо одного учителя несколько преподавателей занимаются учениками, вместе с подростковым возрастом начинается стремление ребенка к самостоятельности, и школьное воспитание, ограничивающееся исключительно на уроки обучения не дает достаточных возможностей для коллективной деятельности. Автором описывается его поступок в качестве классного руководителя в седьмом классе восьмиклассной школы в интересах формирования коллективного чувства и поведения. Ему кажется, что удовлетворение данного требования является обеспеченным только в случае согласованного руководства со стороны педагогов и тесного сотрудничества с родителями.

Egyed, András :

COLLECTIVE EDUCATION AND EDUCATIONAL LEVEL

(Behaviour of the pupils of the 7th class in a Budapest primary school)

The author analyzes a requirement of the Educational Plan issued for the schools, according to which the activity of the single pupil should adapt itself to the activity system of the community, it should thus serve the interest of community and be connected with the responsibility to community. In the upper classes of primary schools there are several teachers instead of one, the will to self-ascertainment started with puberty and school education limited almost exclusively to the school lessons offer but few occasions for communal activity, and therefore the fulfilment of the requirement encounters many obstacles. The author describes how he acted as form-master in the 7th class of a primary school in order to develop communal feeling and conduct. He considers that the requirement cannot be fulfilled unless there is an excellent and co-ordinated pedagogic leadership and a close co-operation with the parents.

A NÉMA OLVASÁS SZEREPE AZ OLVASÁSI KÉSZSÉG FEJLŐDÉSÉBEN

1. Dolgozatom célja, hogy megkísérelje bemutatni a néma olvasás helyét és jelentőségét az olvasási készség kialakulásának menetében. Előjáróban néhány gyakran használt elnevezés megvilágítása szükséges. *Olvasáson* az anyanyelven történő, megértéssel párosuló olvasást értem, tehát nem vonom be a vizsgáldás körébe az ismeretlen nyelvű vagy értelmetlen szövegek hangokká oldását. Az olvasási készség *fejlődéséről* beszélek a megszokottabb *fejlesztés* helyett, mert az olvasási folyamat oldaláról igyekszem a néma olvasás helyét és jelentőségét meghatározni, nem pedig a módszertan irányából. Amikor az *olvasási készség kialakulásáról* beszélek, a készségfejlődésnek azt a szakaszát értem, amely az általános iskola 8. osztályával zárul. (Maga a folyamat — jóllehet a szakirodalom ritkán említi — nem fejeződik be az általános iskolával.) Dolgozatom célja tehát bemutatni, hol a helye, milyen jelentősége van a néma olvasásnak a 8. osztály tantervi követelménye felé fejlődő olvasási készségben.

2. Ezt a kérdésfölvetést több szempont indokolja. Az új tanterv az alapvető készségek fejlesztését — az általános iskola céljából kiindulva — kiterjesztette az 1—8. osztályra. Ez tehát azt jelenti, hogy az olvasási készség fejlesztésének azokról az állomásairól is beszélnünk kell, amelyek eddig az olvasási készség megalapozásának (1—4. osztály) módszertani kérdései mellett háttérbe szorultak. Az olvasási készség fejlődésének ez a további szakasza (5—8. osztály) is nyújthat olyan új eredményeket, amelyeket az olvasási készség fejlődésének egészére alkalmazhatunk.

Az olvasás fejlődésének e hosszabb szakaszát áttekintve egyik szempontunk éppen a néma olvasás vizsgálata lehet. E kérdés eddigi módszertani kiadványaink rendszerint csak érintették, minthogy nem tartozik az 1—4. osztály központi kérdései közé, hanem új fejlődési állomás felé nyit utat.

Különösen az 5. osztályos tanulók helyzete indokolja az olvasási készség további szakaszainak bolygatását. Az 5. osztály újszerűségét és nehézségét a tantárgyak átrendeződése okozza. Az alsó tagozatos készségfejlesztő tárgyak (írás, olvasás, fogalmazás, nyelvtan) összevonódnak, míg a közismereti tárgy (olvasás) differenciálódik. Az 5. osztályos tanulónak komoly fokon álló alapkészséggel kell rendelkeznie például az olvasás és írás területén, mert e készségek fejlesztéséhez most már csak az irodalom- és nyelvtanórákon kap céltudatos támogatást. Az 5. osztályosnak az eddigiekhez képest egyszerre nagy mennyiségű szöveget kell olvasással földolgoznia, s hogyha ehhez nem kap minden tanárától segítséget, a gyengébb alól egy-kettőre kicsúszhat a talaj. Ezért fontos, hogy tisztán lássuk az olvasási készség fejlődésének csomópontjait.

3. Dolgozatom az alábbi témakörökre bontva tárgyalja a néma olvasás szerepét:

- I. Az olvasás tényezőinek vizsgálata;
- II. Az olvasás alapformáinak elemzése;
- III. Az 5—8. osztályos tanulók olvasási készségfejlesztésének fő kérdései.

1. AZ OLVASÁS TÉNYEZŐI

Az iskolai oktató-nevelő munka során a tanulóknban új készségeket alakítunk ki, s ezzel emberségüket mind többoldalúvá formáljuk. Az olvasási készség kialakítása ennek a bonyolult tevékenységnek egyik részlete. Most mégis összefüggéseiből kiemelve, tényezőire bontva vizsgáljuk, hogy figyelmünket zavartalanul csak az olvasási készségkialakulás menetére összpontosíthassuk. Az analízis során föltárt új ismereteket azonban a szintézis kialakításakor fogjuk értékesíteni.

Az alábbiakban csak a készségfejlődés legfontosabb tényezőit elemzem. Az áttekinthetőség kedvéért e tényezőkből is csak a legelemibb vonásokat kísérlem meg fölvázolni.

1.1. *Nyelv*¹

1.1.1. A tudat mai fejlettségi fokán az emberi közlés minden formájának alapja a nyelv. Ezért az olvasási készség kialakulásának vizsgálatakor is alap-tényezőként szerepel.

A nyelv a közlés célját szolgáló jelek (szók, szó szerkezetek stb.) rendszere. A bennünk élő (szubjektív) tartalmak közlése csak úgy történhet, hogy a másik ember számára fölfoghatóvá (objektívá) tesszük őket. A szubjektív tartalmak objektívá tételének eszközei a nyelvi jelek.²

1.1.2. A nyelvi jel hangtest és tartalom együtthatása. *Hangtestnek* nevezük azt a hangsort, amelyhez az egy nyelvet beszélő közösség tagjainak tudatában azonos elemek fűződnek. *Tartalom* az a társadalmilag meghatározott tudati elem, amely az egy nyelvet beszélő közösség tagjainak tudatában bizonyos hangsorokhoz fűződik.

1.1.3. A nyelvi jel három sarkpont (tárgy, jeladó, jelvevő) közé ékelődve funkcionál. *Fölhívja* a hallgató figyelmét (hangalakja segítségével) a közlés tényére, *ábrázolja* az objektiválandó tartalmat, egyúttal pedig *kifejezi* a jeladó állásfoglalását.³

Bár a modern nyelvészet a nyelvet a szimbólumok körébe sorolta, a nyelvi jelek mégis sajátos fajta jelrendszert alkotnak. A nyelvi jel nem pusztán jelzi

¹ Az általános nyelvészet a beszéd két oldalát különbözteti meg. *Nyelv (langue)* szóval jelöli a beszéd eredeti környezetükből kiemelt alkotórészeit. Ezek az elvont alkotórészek az egy nyelvet beszélő közösség tagjainak tudatában tárolódnak. *Beszélés (parole)* a nyelvi elemek egyedi megvalósítása, konkrét megjelenési formája. A nyelvészet a beszéd természetére vonatkozó általános megállapításait a beszéd absztrakciós síkján teszi. Vö.: SAUSSURE, FERDINAND DE: Cours de linguistique générale, Párizs, 1 : 1916.

² HERMAN JÓZSEF: Az alak és jelentés kapcsolatának kérdéséhez. TELEGDY ZSIGMOND (szerk.): Általános nyelvészeti tanulmányok I., Bp. 1963. 125. — ANTAL LÁSZLÓ: A nyelvi jel pszichológista koncepciójáról. Im. 12. — A nyelvészeti terminusok használatával vö.: HERMAN i. m. 126—7.

³ LAZICZIUS GYULA: Általános nyelvészet, Bp. 1942. 30. — KAINZ, FRIEDRICH: Psychologie der Sprache I—IV. Stuttgart 1954—56. I. 72—5., 184. KAINZ szerint a nyelv három dimenziós: a beszélőt kifejezi, a hallgatót fölhívja, a dolgot szimbolizálja. Vö.: TÓTH BÉLA: Beszéd, jellem, személyiség, Bp. 1948. 17. sk.

a dolgot, amely helyett áll, hanem ábrázolni is képes. A nyelvi jel nemcsak a jeladónak a jelnevőhöz intézett, a tárgyról szóló jele, hanem — a nyelvtani rendszer segítségével — utasítás stb. is lehet. Végül a nyelvi jel nem merev kapcsolat hangalak és tartalom között; beszéléskor a jelek a közlés egészének célzata szerint módosulnak.⁴

1.1.4. A nyelvi jelek vizsgálatának döntő kérdése a hangtest és a tartalom között fennálló viszony. SAUSSURE szerint „A nyelvi jel nem egy dolgot és egy nevet egyesít, hanem egy fogalmat és egy hallási képzetet.”⁵ Az általános nyelvészet egyes képviselői⁶ hangsúlyozzák, hogy azok a „pszichikai természetű alkotórészek”, amelyeket SAUSSURE a nyelvi jel összetevőiként említ, az „objektív, elsődleges, az egyéntől független”, csak a beszédben konkretizálódó nyelv (*langue*) egyéni emlékképei.

Hogy e kérdést dolgozatunk tárgya szempontjából megvilágíthassuk, az általános nyelvészeti elemzés síkjáról a nyelvi jelek egyedi-konkrét megvalósításának síkjára, a beszédre kell áttérnünk. PAVLOVnak a föltételes idegkapcsolatokról szóló elmélete⁷ az egyéni, pszichológiai természetű alkotórészek fiziológiai vizsgálata útján válaszolja meg képzet és tudati elem kapcsolatának kérdését. PAVLOV szerint a nyelvi jel tartalma a külvilág agyunkba hatoló jelzéseinek (inger) tükröződése, a hangképzettel közvetített tudati elem pedig a külvilág elsődleges jeleinek jele, másodlagos jel. Hangképzet és tudati elem kapcsolatát időlegesen idegkapcsolatként foghatjuk föl, amely egy bizonyos hangképzet és egy tudati elem közt létesült, a gyakorlás során megerősödött, állandósult és a hasonló kapcsolatoktól differenciálódott. A jeladó hangingere a jelnevőben hangingerültté átválta a tanulás során hozzákapcsolt tartalmakat idézi föl.⁸

Az általános nyelvészeti elemzés tehát föltétele, hogy a nyelvi jel kettős természetű: hangtest és tartalom együtthatása. A beszéd fiziológiai elemzése a nyelvi jel két oldalának működését mutatja be a konkrét, egyedi megvalósulás pillanatában.

1.2. Írás⁹

1.2.1. Tág értelmezéssel az írásrendszerek körébe utalunk minden jelrendszert, amely az emberi tudat tartalmait a kéz rajzoló munkájával objektiválja. Az írás tehát eredetileg önálló jelrendszer, a nyelv mellett, a nyelvtől függetlenül. Rendszerének jelei — mint minden jel — két tényező együtthatásából alakulnak

⁴ KAINZ i. m. I. 80—1.

⁵ „Le signe linguistique unit non une chose et un nom, mais un concept et un image acoustique.” SAUSSURE i. m. 100. Vö.: ANTAL im. 11.

⁶ ANTAL i. m. 11—3. Tárgyunk szempontjából nem döntő, hogy a jelentésemélet kérdésében állást foglaljunk. Az ún. *funkcionális jelentésemélet*tel kapcsolatban vö.: TELEGGDI ZSIGMOND: Bevezetés a nyelvtudományba I. Bp. 1963. (kézirat) 15. skk. és ANTAL LÁSZLÓ: Questions of Meaning, The Hague 1960., valamint ANTAL i. m..

⁷ PAVLOV, IVÁN PETROVICS: A föltételes reflex, Válogatott művei, Bp. 1951. 428. skk., uő.: A magasabb idegtevékenység fiziológiája, i. m. 391. skk.

⁸ PAVLOVnak a föltételes idegkapcsolatokról szóló elmélete modell, amely a jelenségek fiziológiai elemzéséhez általános keretül szolgál. Természetesen a beszéd minden mozzanata sok részjelenséggel bővíthető. Jól jellemzi pl. a megértés sokrétűségét KAINZ: „Verstehen im weiteren Sinn... ist eine ertümliche, in der Vitalanstattung wurzelnde Funktion, die sich als Korrelat der Schicht des Psychischen präsentiert.” I. m. III. 337.

⁹ A következők nézve vö.: BÁRCZI GÉZA: Fonetika, Bp. 3 : 1960. 4. skk., KAINZ i. m. IV. 5—8., 19. sk., 168. skk.

ki: bizonyos tudati tartalom a kéz meghatározott tevékenységével előállítható jeltestben válik objektívvá.

Hogy jelenlegi írásrendszerünknek a nyelvhez és az olvasáshoz fűződő kapcsolatát megvilágítsuk, át kell tekintenünk az írás fejlődésének legfontosabb stádiumait. E fejlődés a gazdaságilag meghatározott társadalmi tényezők hatására jött létre, s a jeltest és tartalom viszonyának megváltozásában mutatható ki.

1.2.2. Az írás legkezdetlegesebb állapotában a tartalom a külvilág egy-egy tárgya vagy néhány tárgy összefüggése, amely az ember számára fontossá vált (fegyver, vadállat stb.). A jeltest egy-egy rajz, amely ezeket a tartalmakat bemutatta (*piktográfia*).

A jeladók és jeltevők körébe azonban egyre többen kapcsolódtak be. A konkrét, egyedi tartalmaknak elvonttá és általánossá kellett válniuk, legalább olyan szinten, hogy a jeladók és jeltevők mindegyike belesűrítse egyedi tudat-tartalmát. Egy-egy írásjel tartalmává lassan egy-egy fogalom vált. Itt lépett először érintkezésbe az írással a nyelv: e fogalmak egyúttal egy-egy nyelvi jel tartalma is voltak (a nyelv a gondolkodás eszköze), a nyelvi jelek és az írásjelek tartalma tehát egybeesett (*ideográfia*). E tartalmak jelteste egyszerűbb vonalas ábrák; a jeltestek ábrázolták a tartalmat (*ideogramma*).

Ezen a szinten az ideogrammak tartalmá kommunikatív szempontból meghatározatlan: egy-egy ideogramma többféle közléssorral válhatott (veszély van — veszély közeleg — veszélybe kerültem stb.). A fejlődés további fokán azonban szükségessé vált az írásjelek elvont és általános tartalmának meghatározása a közlési viszonylatban. Nyelv és írás újabb lépéssel közeledett egymáshoz: az írásjelek tartalma fokozatosan egybeolvadt a nyelvi jelek (szó) tartalmával. Egy-egy írásjelet egy-egy szó helyett kezdtek használni a közléssorok rögzítésekor. Az írásjelek jelteste pedig ábrából jellé egyszerűsödött. Ezek a jeltestek már semmiféle fölismerhető kapcsolatban nem voltak a tartalommal; a jeltest csupán jelölte a tartalmat. Így egyrészt pontosabban meg lehetett fejteni a közléseket az írásjelek tartalmának meghatározásával: az írás tehát gyakorlatilag használhatóbbá vált. Másrészt azonban a nagy számú szójel igen sok nehézséget jelentett egy-egy írásrendszer elsajátításában.

A megoldás útja: a nyelv és az írásrendszer még szorosabb összefonódása, úgy, hogy a nyelv teljesen uralkodóvá váljék. Ennek az összefonódásnak gyakorlati megvalósulása, hogy az írásjelek jelteste többé nem saját tartalmát jelképezte, hanem azt a hangtestet, amely az illető jeltest tartalmával egybeeső tudati elemet idéz föl.

Az írásrendszer s a nyelv viszonyának ez a megváltozása döntő jelentőségű volt az írás és az olvasás szempontjából, bár látszatra nem hozott fordulatot a fejlődésben, hiszen továbbra is a régi jeltesteket alkalmazták (csak hogy most már nem szók, hanem hangok, szótagok jelölésére). A tudat magas szintű absztraháló képessége kellett azonban ahhoz, hogy a nyelvet hangelemeire tudják bontani, kiemelni belőle azokat a tipushangokat (fonémákat), amelyek egyéni változataik ellenére is még egy közös jellel jelölhetők,¹⁰ s így mérsékelt számú jel variációjával, a hangtest „rögzítésével” oldhassák meg a nyelvi jelek *leírását*, megteremtve az alapot jelenlegi írásrendszerünkhöz.

Ez az absztrakció természetesen nem történhetett meg egyszerre; a fonetikus írás nem született meg minden átmenet nélkül. Az első kísérletek a szavak,

¹⁰ TWADELL, W. FREEMAN: On Defining the Phoneme. JOOS, MARTIN (ed.): Readings in Linguistics, New York 1958. 55. skk.

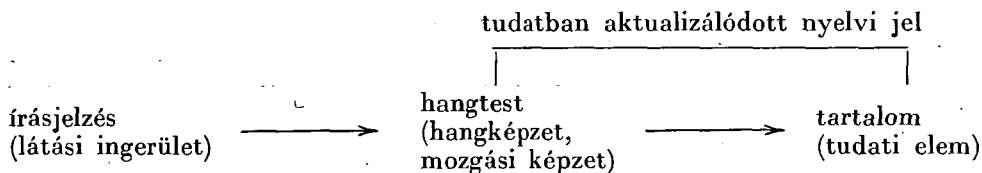
szószervezetek hangtestének domináns részeit (szótagváz, szókezdő hang stb.) rögzítették, s ezek hangtestté visszaalakítása során próbálták meg kiegészíteni a hangsort és földézni a tartalmat.¹¹ Ennek az útnak végső állomása az *alfabetikus írás*.

1.2.3. Az alfabetikus írás — mint a nyelvi jel hangtestének jele — a nyelvi jel „második” jelrendszere: a nyelvi jel hangtestének megjelenési formája — az írás technikájához szükséges általánosítási szinten. Így a nyelvi jel természetére vonatkozó megállapítások az írásra is érvényesek. Az írás függvénye a nyelvnek: csak akkor közvetít tartalmat, ha a nyelvi jel hangtestévé alakítjuk vissza. Egy tekintetben azonban megőrizte önálló jelrendszer-korabeli sajátosságát: a gyakorlottság bizonyos fokán túl a nyelvi jel hangtestének betűkből szerkesztett képe ismét önálló jeltestté válik, mivel hangtestté való visszaalakítás nélkül is közvetíti a jelnevőnek az eredeti nyelvi jel tartalmát. Az írás — magasabb szinten — ismét a valóság „harmadik jelzőrendszerévé” változott.

1.3. Az olvasási folyamat fiziológiai alapjai¹²

1.3.1. Két tényező adott az olvasó számára az olvasási folyamatban: Egy hanghatással működő jelrendszer, a *nyelv*. E jelrendszer bizonyos számú tagját az olvasónak ismernie kell, mert az olvasás folyamatának másik tényezőjét a nyelv determinálja. A másik tényező az *írás* (szöveg), amely a nyelvi jelek hangtestének jele, anélkül, hogy lényegi utalást tartalmazna a nyelvi jel tartalmára. Az olvasás folyamatában a jelnevő (olvasó) a nyelvi jelek hangtestének jelei és a nyelvi jelek tartalma közt létesít kapcsolatot.

1.3.2. Az olvasási folyamat — elemi formában — a következő módon fut le: az írást átváltjuk hangtestekké (hanghatássá), a hanghatás pedig földézi a hozzá kapcsolódó tartalmat.



Milyen feltételek megléte esetén megy végbe a fent vázolt folyamat?

A jelnevőnek — a nyelvi jelek birtokában — ismernie kell a betűk hangértékét,¹³ hogy a tartalom fölvétele érdekében az írásjelzést hanghatássá alakít-

¹¹ A szótagírás legtisztább példái a sémi nyelvek, elsősorban a főníciai, a héber és az arám írásrendszere. Eredetileg inkább az emlékezet támogatására, mintsem a mai értelemben vett olvasásra valók voltak. Kialakulásukhoz hozzájárult a sémi nyelvek azon sajátossága, hogy a nyelvi jelek tartalmát rendszerint három mássalhangzó (*radikális*) hordozza. A közbeékelődő, cserélődő magánhangzók módosítják az alaptartalmat. (Pl. *k-t-l* — „az ülés”; *kától* — „ölni”, *kátal* — „ő öl”, *kótél* — „gyilkos”, *Küttél* — „áldozat” stb.)

¹² Vö.: ЕГОРОВ, Т. Г.: Пахология усвоения навыков чтения Москва 1953. BÁRCZI GUSZTÁV: A kiejtés, az olvasás és az írás tanításának fiziológiai vonatkozásai, Bp. 1954.; KAINZ i. m. IV. 186. skk., MAKOLDI MIHÁLYNÉ—MÁHR ELEONÓRA—VIRÁG ILONA: Az anyanyelv tanításának módszertana, Bp. 5 : 1963. (kézirat) 38. sk. SMITH, HENRY P.: Psychology in Teaching, Englewood Cliffs 1960: 299. skk. SMITH, HENRY P.—DECHANT, EMERALD W.: Psychology in Teaching Reading, Englewood Cliffs 1961. 23. skk.

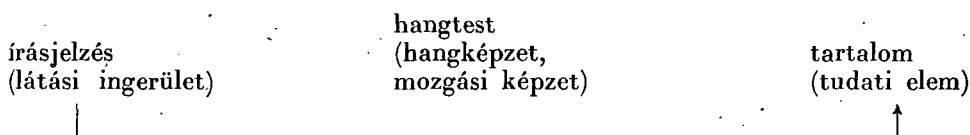
¹³ Bár az olvasás — különösen fejlettebb formájában — nem betűolvasás, az olvasási folyamat sémájának áttekinthetősége kedvéért az olvasás megvalósításának egyéni változatait ebben az összefüggésben elhagyom. Vö.: KAINZ i. m. IV. 239—40., SMITH-DECHANT i. m. 28—32.

hassa át. Az írásjelzések megismerése (betűtanulás) asszociációs folyamat, amelyet PAVLOV időleges idegkapcsolat modellje szerint így rekonstruálhatunk:

A látási ingerülettel (betűszemléltetés) egy időben hangingerület (kimonadás) és a beszélszervekből eredő mozgásingerület (hangoztatás) éri a jelvevőt (tanuló). Az ismételten föllépő egyidejűség (ismételtetés) idegkapcsolatot épít ki a látási, a hallási és a mozgási ingerület által serkentett központok között. Ezek a pályák a megújuló lefutások (gyakorlás) során megerősödnek,¹⁴ s így a három közül bármely ingerület képes fölidézni a másik kettő hatását.

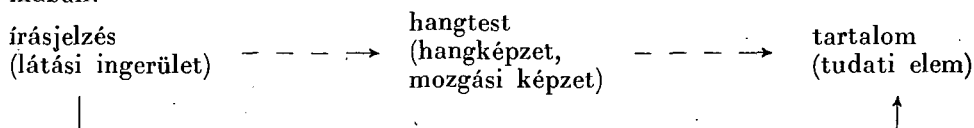
A jelvevő tehát a betű (betűsor) megpillantásakor (látási ingerület) ki tudja ejteni azt a hangsort, amelynek megjelenési formája az illető írásjelzés volt. Ezzel megtette az első lépést a tartalom megragadása felé. A megszólaltatott hangsor — amelyhez a jelvevő tudatában bizonyos elem kapcsolódik — fölidézi az illető nyelvi jel tartalmát. Ezzel — elemi formában — végbement az olvasási folyamat.

1.3.3. Az időleges idegkapcsolatok kialakulása azonban nem fejeződik be azoknak az asszociációknak előállásakor, amelyek lehetővé tették az elemi formában végbemenő olvasási folyamatot. Bizonyos betűsorok észlelése, hangsorral átalakítása és tartalmának megértése különböző agyközpontokat szükségképpen egyidejűleg serkent. Ennek következtében adott időmennyiségű gyakorlás után a látási ingerület nemcsak a halló és a mozgási központokkal kerül kapcsolatba, hanem azokkal a tudati elemekkel is, amelyeket egy-egy betűsor fölidéz. Kellő számú ismétlődés végeredményeként egy-egy írásjelzés (betűsor, szóképek) közvetlenül az illető nyelvi jel tartalmához kötődik a jelvevő idegközpontban, anélkül, hogy a tudati elemhez asszociált hangképzet fölkeltése szükséges lenne:



Ezzel megvalósul az írásjelzés „hármadik jelrendszerré” válása. Az írásjelzés fölidódásának ezt a formáját nevezzük *néma olvasásnak*.

1.3.4. Megállapításunknak azonban rögtön a következő korrekcióját kell adnunk: A nyelv természetéből és a tudat működéséből következőleg a tudati elem (a nyelvi jel tartalma) eredetileg bizonyos hangképzetekhez kötődik (hangtest). Ez az eredeti kapcsolat az írásjelzés és a tudati elem új viszonyának létrejötté után sem alszik ki, mert beszéléskor újabb és újabb megerősítést nyer. A beszédközpont uralma az olvasás minden formája fölött éppen a hangképzet és a tudati elem asszociációjának következménye.¹⁵ Ha teremtdődött is tehát új asszociációs kapcsolat írásjelzés és tudati elem közt, amely a néma olvasást lehetővé teszi, az eredeti folyamat (hangos olvasás) is végbemegy visszaszórt formában:



¹⁴ Támogatja az asszociációs kapcsolatot, ha más irányú, pl. íráshoz szükséges izommozgást is kapcsolunk hozzá. Ez a fizioológiai magyarázata az egy időben történő olvasás-írás tanítás eredményeinek.

¹⁵ KATZ i. m. IV. 188—9.

Megfigyelhető e kettősség a gyakorlatlanabb olvasóknál, akik már hang nélkül, de a hangképzés még látható jeleivel (ajakmozgás stb.) olvasnak. Műszerrel pedig kimutatható, hogy a tökéletes néma olvasás esetén is keletkeznek 'serkentések' a beszélő szervek mozgató izmaiban (torok-, ajak-, nyelvtőmozgás stb.)¹⁶

1.3.5. Az olvasás tényezőiről összefoglalóan a következőket mondhatjuk:

Az olvasás három alaptényezője egy jelrendszer (nyelv), ennek a megszokottól eltérő működési formája (írás) és a jelzések vétele (elolvasás).

E jelrendszer tagjai tartalom és jeltest együttüthetőségéből keletkeznek. Ezt az együttüthetést az absztrakt és általános jelek konkrét és egyedi működése során időleges idegkapcsolatként értékelhetjük. Az írás a nyelvi jelrendszer megszokottól eltérő működési formája. Az írás jelzései ugyanis a nyelvi jelek jeltestének jelei, az írás oldaláról tekintve „másodlagos jelrendszer”. Nyelv és írás ilyen összeforrottsága hosszú fejlődés eredménye. A jelzések vételekor a tartalom, jele és jelének jele közt létesül kapcsolat. E kapcsolat természetére nézve idegkapcsolat, iránya szempontjából több változat lehetséges, amelyek egyszerre is működhetnek.

Az olvasás folyamatában mindhárom tényezőt a jelrendszer (nyelv) általános sajátosságai uralják.¹⁷ A tényezőket — összefüggésükből kiemelve — a pontosabb megfigyelés végett egyenként elemeztük. Az olvasás alaphelyzetéből kiindulva a jelrendszert és sajátos alkalmazási formáját lehetőség szerint elkülönítettük a jeladótól, a jelfölvétel folyamatát azonban csak mint a jelvevőben lejátszódó folyamatot vizsgálhattuk.

2. AZ OLVASÁS ALAPFORMÁI

Az előző fejezetben az olvasás három egymásba kapcsolódó tényezőjét tártuk föl. E tényezőket statikus állapotukban vizsgáltuk, azaz önmagukban, a készségfejlődés menetéből kiemelve. Ebben a fejezetben viszont megkíséreljük e tényezőket dinamikus állapotukban megfigyelni, azaz összefüggésükbe, a készségfejlődés menetébe visszahelyezni.

Alapformákat és általános törvényszerűségeket keresünk. Ehhez bizonyos szintű absztrakció és általánosítás szükséges. Ezért az olvasási készségfejlődés egyes szakaszait nem egyedi esetek bemutatásával jellemezzük, hanem az egyedi esetek megfigyelésének általánosításával. Az alkalmazott példák nem a pedagógiai valóság leírását, hanem illusztrálását szolgálják.

2.1. Az alapformák meghatározása

2.1.1. Az olvasási folyamat fiziológiai elemzése során megállapítottuk, hogy a látási ingerületből származó tudati kép (írásjelzés), a hangképzés (nyelvi jel hangteste) és a nyelvi jelrendszer tudati elemei (tartalom) között több irányú, összetett idegkapcsolat jöhet létre. A teljes olvasási folyamat csak akkor zajlik le, ha az idegkapcsolatok együttesen, zavartalanul működnek. Az olvasási készségfejlődés állomásait egyik vagy másik fajta idegkapcsolat túlsúlya jellemzi. Azokat az olvasási formákat, amelyek vagy az egyik, vagy a másik idegkapcsolat működése következtében jönnek létre, *olvasási alapformáknak* nevezzük.

¹⁶ GRAY, L.—REESE, D.: Teaching Children to Read, New York 1957. 240. Id. SMITH-DECHANT i. m. 187.

¹⁷ KAINZ: i. m. IV. 163—4.

2.1.2. Az idegkapcsolatok típusai szerint két alapformát különböztetünk meg. *Vokalizáló alapformának* nevezzük az olvasásnak azt a formáját, amely úgy jön létre, hogy a látási kép csak a hangképzet (és a mozgási képzet) fölhasználásával kapcsolódik a tudati elemhez. *Néma alapformán* értjük azt az olvasási formát, amely akkor keletkezik, ha a látási kép a hangképzetet (és a mozgási képzeteket) „átugorva” közvetlenül kapcsolódik a tudati elemhez.¹⁸

2.1.3. Az olvasás e két alapformája a készségfejlődés egyik szakaszán sem szerepel önmagában, tisztán,¹⁹ mert az alapjukat képező idegkapcsolatok is összefonódva, egymást kiegészítve jelentkeznek az olvasási gyakorlatban. De a készségfejlődés különböző szakaszaiban egyik vagy másik típusú idegkapcsolat uralkodik: a készségfejlődés egyes állomásait az olvasási alapformák valamelyikének túlsúlya jellemzi. A készségfejlődés minden állomása abban különbözik az öt megelőzőtől, hogy megváltozott az olvasási alapformák aránya.

2.1.4. Néhány megjegyzést kell tennünk a terminológiával kapcsolatban. A *néma olvasás* kifejezést az olvasástanítás gyakorlatából foglaltuk le az egyik alapforma számára. Az az olvasási mód ugyanis, amelyet közkeletűen *néma olvasásnak* nevezünk, olyan szint a készségfejlődés menetében, amelyet már a néma alapforma túlsúlya jellemez, ha nem is jelentkezik az alapforma tisztán. A másik alapforma megjelölésére viszont szívesebben használunk új kifejezést: a *vokalizáló formát*, mint a használatosabb *hangos olvasást*. A *vokalizáló alapforma* ugyanis — a fiziológiai alapját képező idegkapcsolatokkal párhuzamosan — a készségfejlődés későbbi szakaszán egészen háttérbe szorul, míg a *hangos olvasás* — a néma alapformával „föltöltődve” — továbbra is fontos szerepet játszhat az olvasásban („fölolvasás”).

2.2. Az alapformák jellemzése²⁰

2.2.1. Az alapformák jelenlétének fölismeréséhez több oldalú jellemzésüket kell adnunk.

Az alapformák nem jelentkeznek tisztán a készségfejlődés egyes állomásaiban, hanem úgy nyertük őket, hogy az egyes olvasási módok uralkodó jellemvonásait elvontuk és általánosítottuk. Az absztrakt alapformák pedig nem jellemezhetők konkrét jegyekkel. A készségfejlődésnek azonban vannak olyan állomásai, amelyekben egyik vagy másik alapforma dominál. Az alapformák jellemzése tehát — viszonylag kis hibalehetőséggel — megoldható úgy, hogy ezeknek az olvasási módoknak jellemző jegyeit elvonjuk és csoportosítjuk azoknak az alapformáknak a szempontjából, amelyek a megfigyelt olvasási módokat meghatározzák.

2.2.2. A *vokalizáló alapforma* jellemző megnyilvánulása, hogy az olvasó az írásjelzéseket a szöveg megértése céljából hangtestekké kell visszaalakítsa. Ez az alapforma az 1. osztály olvasásában uralkodó, de új, összetettebb vagy különlegesebb szóképű szavak olvasásakor magasabb osztályokban is visszatér.

¹⁸ E két olvasási alapforma nem tévesztendő össze az olvasók vizuális és akusztikus-motorikus típusával. Míg az olvasási alapformákat az alapjukat képező reflexek kapcsolási sorrendje határozza meg, az olvasók tipizálása a megértés és kimondás közti idegkapcsolat jellege szerint történik. Vö.: KAINZ i. m. IV. 267.

¹⁹ ШЕПЕТОВА, Н. Н.: Методика чтения в начальной школе. Москва 1950. 50.

²⁰ Vö.: BOND, GUY L.—WAGNER-BOND, EVA: Teaching the Child to Read, New York 3 : 1960. 249. sk., MAKOLDINÉ—MÁHR—VIRÁG i. m. 28. skk., PENNEL, MARY E.—CUSACK, ALICE M.: The Teaching of Reading for Better Living, Cambridge 1935. 26. skk., SMITH i. m. 302. skk., KAINZ i. m. IV. 170. skk., MOLNÁR I. (szerk.): Neveléskélektan (tanítóképzők), Bp. 1960. 76—7.

A vokalizáló alapforma esetében az olvasási sebesség kötött. A kezdeti szakaszban attól függ az olvasás gyorsasága, milyen gyorsan ismeri föl az olvasó a betűket, és milyen gyorsan idézi föl a kimondott hangsor a hozzá fűződő tudati elemet. De még fejlettebb szakaszban is — amikor a kimondott hangsor és a hozzá fűződő tudati elem fölidézése közti idő gyakorlatilag elhagyható — meghatározza az olvasás ütemét a hangképző szervek működésének gyorsasága. Minthogy minden írásjelzés kimondásra kerül, a vokalizáló olvasás a szöveg lényegtelen vagy már ismert, kikövetkeztethető szakaszát is végigolvassa, ugyanolyan intenzitással, mint a leglényegesebb szakaszokat. Figyelme nem koncentrálnálódhat a lényeges elemekre, nem pihenhet meg a kevésbé fontosaknál, tehát hamarabb kifárad.

A vokalizáló forma reprodukálja a beszéléskor alkalmazott nyelvi jeleket, tehát a beszéléshez hasonló funkció. Alkalmaztatásával az oktatási gyakorlatban eredményesen nevelhetünk helyes kiejtésre, szép beszédre (idegen nyelv vagy az anyanyelv oktatásakor). Mivel a nyelvi jeleket eredeti formájukban alkalmazza, visszaadja a nyelvi jeleknek olyan funkcióit is, amelyek az írásban elsikladnak. A beszédben alkalmazott nyelvi jel hangalakja ugyanis nemcsak tudati elemeket jelez, hanem hanghatásával érzelm kifejezésére is képes.²¹ Ez a magyarázata annak a módszertani megfigyelésnek, hogy az irodalom — különösen, ha fokozottan hanghatásra épül (vers) — hatásosabb hangosan, mint némán olvasva.

Azonban a felsoroltak ellenére is el kell határolnunk a megértés szempontjából a vokalizáló alapformát a beszéléstől. A beszélő a mondanivaló fontos részét kiemelt hangsúllyal adhatja elő. A meg nem értett részletek iránt érdeklődhetünk a beszéd elhangzása után. Másrészt a beszéd tempója meghatározott sebességű megértésre kényszeríti a hallgatót. A lassabb, többé-kevésbé az olvasó által megszabott ütemű olvasással szemben a beszéd hallgatása során nem minden asszociáció ébreszthető föl: a megértés nem mindig kielégítő vagy elég mély.

2.2.3. A *néma alapforma*²² megjelenési módja az olvasási készség magasabb fokán álló olvasás, amelynek során az olvasó az írásjelzéseket kimondás nélkül megérti („magában”, „szemmel”, „némán olvas”). Ez az alapforma válik egyre döntőbbé az 5—8. osztályos tanulók készségfejlődésében, majd — az olvasási készség általános iskolán túli fokozatában — szinte egyedülállóvá.

A néma alapforma uralomra jutása a vokalizáló formával jellemzett olvasási módokkal szemben mintegy háromszor nagyobb olvasási gyorsaságot eredményez változatlan minőségű, illetve jobb megértés mellett, az olvasó (beszélő szervek, figyelem stb.) kevesebb fáradságával. A jobb hatásfok magyarázata a következő:

A némán olvasó szeme kevesebbet mozog. Egyszerre nagyobb szósort tud átfogni, hiszen nem kell a kiejtés kedvéért minden betűre, betűcsoportra külön „odanéznie”. Az olvasáskor a szem igen erősen alkalmazkodik az írásjelzésekhez: 1 cm hosszú jelzés elolvasása közben a szemlencsének esetleg 7 dioptriás változására is szükség van. A kevesebb mozgás tehát a szemet kíméli, pihenteti.

Az egy tekintettel átfogott szósorok hosszúsága a szöveg nehézsége szerint változik. A szöveg megértése ugyanis nem folyamatosan, hanem löketekben történik: a tekintet továbbcsúszásakor aktualizálódik a látási ingerület és a tudati

²¹ LAZICZIUS i. m. 76., TÓTH i. m. 15. skk.

²² Az alább következő megállapítások és adatok lelőhelyei: SMITH i. m. 302., 305—6., KAINZ i. m. IV. 198., 218., SCSEPETOVA i. m. 50—2, valamint saját fölméréseim (Dombegházi Általános Iskola 5—8. oszt. 1963. XI.—1964. IV.). — Vö.: MOLNÁR I. (szerk.): i. m. 76—7.

elemek kapcsolata. Könnyebb szöveg esetén nagyobb mennyiségű látási ingerület is könnyen asszociálódik a megfelelő tudattartalommal, mint nehezebb esetén.

A jó olvasó olvasási sebességének ingadozása 50—100 és 600—800 szó/perc között van, és ez a sebességingadozás a szöveg nehézségének megváltozása vagy a figyelem elterelődése következtében ugrásszerűen következik be. A néma olvasás e mechanikája biztosítja a szöveg mély, sokoldalú megértését. A szem a nehezebb szövegre visszatérhet, az utólag fontossá váló részleteket ismét fölkeresheti, a lényegyet lassan olvashatja, a lényegtelenet összevonhatja, anélkül, hogy kihagyná.

E sajátosságaival a néma olvasás annyira elkülönül a vokalizáló formától, hogy egyes kutatók tagadják a vokalizáló és néma olvasás közti fokozati különbséget, és minőségi különállásról beszélnek. Ezt a fölfogást túlzottnak tartjuk, de annyi mindenesetre megállapítható, hogy a néma alapforma az olvasási készség magasabb fokán szükségképpen uralja az olvasási folyamatot, ez válik az olvasó „igazi olvasásává”. A néma olvasás egyeduralmára vonatkozó megfigyelésünket támogatja a statisztikai fölmérés is, amely szerint a hétköznapi gyakorlatban az olvasók 90—95%-a igen ritkán olvas másként, mint némán. A néma alapformát tehát az olvasási készségfejlődés menetében döntőnek kell tekintenünk.²³

2.3. Az alapformák viszonya a készségkialakulás fokozataiban²⁴

2.3.1. Az alábbiakban az alapformák viszonyának változásait mutatjuk be a készségkialakulás egyes állomásainak vizsgálata alapján. Az arány megváltozása a vokalizáló forma dominálásától a néma alapformával szemben való fokozatos visszaszorulása felé mutat. Míg az 1. osztályban teljesen uralkodó a vokalizáló forma, a 7—8. osztályban már alig vehető észre a jelenléte. Valamilyen arányuk azonban a készségkialakulás minden állomását meghatározza: a kezdeti szakaszon is jelentkezik — elemi formában — a néma olvasás, és végső szakaszán is kimutatható a csökevényes vokalizáló forma.

Az arányok változását szemlélteti a *szem—hang távolság* táblázata. A vokalizáló olvasás sajátága, hogy a megpillantott írásjelzés nem az illető nyelvi jel tartalmához (tudati elem) kötődik azonnal, hanem a nyelvi jel hangtestéhez (hangképzet). Ha a kísérleti személy olvasási szintjére a vokalizáló alapforma a jellemző, adott szövegrészletből meghatározott időszakaszban annyit ért meg, amennyit hangosan elolvasott. A néma alapforma esetében azonban a tudati elemek közvetlenül a látási ingerhez (írásjelzés) kötődnek. A néma alapformával „föltöltődött” hangos olvasás menete úgy módosul, hogy az olvasó a hanghatással alakítandó írásjelzéseket előbb megérti, és később — megértéssel támogatva — alakítja vissza hanggá. Szeme előbbre jár annál a szónál, amelyet éppen hanggá alakít át, mégpedig annyival, amekkora szócsoporthoz némán egyszerre el tud olvasni. A szem és az elolvasott szó közti szótagok száma jellemzi a néma alapforma növekvő szerepét a megfigyelt személy olvasásában.

²³ JUDD, C. H. és GRAY, W. S. álláspontját közli PENNEL—CUSACK i. m. 30. GRAY 900 szemlélyel készített statisztikáját közli PENNEL—CUSACK: i. m. 26. Saját statisztikám szerint a Dombegyházi Általános Iskola 210 5—8. oszt. tanulója közül rendszeresen néma olvasást alkalmaz iskolán kívüli munkájában 186 tanuló (88,5%).

²⁴ Vö.: MAKOLDINÉ—MÁHR—VIRÁG i. m., KAINZ i. m. IV. 164—240., TILLE, JOSEF—TILLE, ANNA: Ein neuer Weg im Erstleseunterricht, Wien é. n. (1957.), REDAZUBOV: Az olvasástanítás az 1. osztályban (dokumentáció), SMITH—DECHANT: i. m. 198—235., VOSKRESZENSZKAJA: A hangzóelemző-összetevő módszer (dokumentáció), *Tanterv és utasítás az általános iskolák számára*, Bp. 1963. 17., 20., 23., 26., 28. skk.

A Dombegyházi Általános Iskola tanulóinak szem—hang távolsága a következőképpen alakult:²⁵

	É l e t k o r (o s z t á l y o k)								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	felnőtt
Átl. szem-hang táv. szótagokban	0,0	0,0	1,3	1,9	2,4	3,0	3,2	3,6	4—7

A táblázatból megállapítható:

a) A 4. osztály szem—hang távolsága önmagában véve kicsi ugyan, de a többi osztályokhoz képest ugrásszerűen növekedett. Ennek magyarázata, hogy a néma alapforma itt kezd valójában alkalmassá válni az olvasásra, s így rendszeresen gyakorlódik.

b) Az 5. osztály néma alapformája is gyorsabb fejlődést mutat, mint a többi. Ez a jelenség a néma alapforma fokozottabb igénybevételével magyarázható a felső tagozatban.

c) A 8. osztályos szint már megközelíti — helyenként el is éri — a felnőtt szintet.

2.3.2. Az olvasási készségkialakulás folyamat, amelyben az alapformák aránya fokozatosan tolódik el. Mi e folyamat egyes csomópontjait ragadjuk meg, amelyekben az alapformák viszonyának lassú megváltozása új minőségű olvasást eredményez.

Az olvasási készség kialakulásának alapja az *olvasástanulás*. E kezdő szakasz lépései — a hangoztató-elemző-összetevő módszer alkalmazása esetén — a következők:

a) Fel kell ismertetni a tanulókkal, hogy az írás nem független jelrendszer, hanem a beszéddel szemben másodlagos. E felismerés azért nehéz, mert az 1. osztályos tanulók értelmi szintje számára a hangsorokban jelentkező nyelv megfigyelése magas elvonást jelent. Az előkészítő időszakban az ún. *képolvasással* segítjük a tanulókat a beszéd megfigyeléséhez.

b) Az írás felépítéséből következően az „élő beszéd”-ben el kell szigetelnünk az egyes nyelvi elemeket, egészen a hangokig (analízis). Ezt a tevékenységet nehezíti, hogy a tanulónak magas absztrakciós (*langue*) síkon kell megfigyelnie a beszédet (*parole*), anélkül, hogy az 1. osztályosnak értelmi tevékenységét támogató terminológiát nyújthatnánk.²⁶

²⁵ Saját fölmérésem (1963. XI.—1964. IV.). A fölmérés technikáját és értékelési módszerét kidolgozta QUANTZ, J. O.: Problems in the Psychology of Reading. Psychological Review Monograph Supplements 2. (1897.) 1—57. és PATERSON, D. G.—TINKER, M. A.: The Effect of Typography upon the Perceptual Span in Reading. American Journal of Psychology 1947. 388—96. Vö.: SMITH—DECHANT i. m. 186/1., 227., KAINZ i. m. IV. 207—8. A fölmérés úgy történik, hogy az olvasó előtt levő szöveget hirtelen letakarjuk. A lefedés után tovább mondott szótagok száma jellemzi a szem—hang távolságot. A fölmérés tökéletesen csak tachistoszkóppal hajtható végre (GRAY). Ez esetben is csak megközelítő jellemzését adja a szem—hang távolságnak, mivel az emlékezet kiegészítő működése megnöveli az elfedés után kimondott nyelvi elemek számát. (KAINZ i. m. IV. 240—1.).

²⁶ „Erőteljesen hangsúlyozni kell, hogy *nem nyelvtant tanítunk*, mindössze az élő beszédben érzékeltetjük a nyelvi tagoltságot. *Nyelvtani meghatározás nem szerepelhet az órán.*” MAKOLDINÉ—MÁHR—VIRÁG i. m. 36.

c) Az elszigetelt hangokat írásjelzéssel kell összekötnünk. A hang hallási (és mozgási), valamint a betű látási ingerülete között idegkapcsolat létesül azáltal, hogy a hangoztatással egy időben az illető betűképet fölmutatjuk.²⁷

d) Az így megteremtett idegkapcsolatot egyrészt erősítjük a gyakoroltatással, másrészt differenciáljuk a hasonló idegkapcsolatoktól azáltal, hogy a betűt szóképhez helyezve is fölismertetjük (mutattatjuk és kimondatjuk) a tanulókkal. Több betű ismerete esetén a régebbi és a frissen megismert betűket szótagokba összevonva oldhatják hanggá a tanulók. Ezzel az írásjelzést még szorosabban hozzátapasztjuk a beszédhez, megteremtve az egyes hangok fonetikai környezetét (szintézis).

Ebben a szakaszban tehát az olvasás tényezőit kapcsoltuk össze, s ezzel kialakítottuk az olvasási készségfejlesztés feltételeit. Az alapformák viszonyáról itt természetesen még nem beszélhetünk.

2.3.3. A szótagoló olvasás az 1. osztályra jellemző, de átnyúlik a 2. osztály kezdeti szakaszára, sőt hosszabb ismeretlen szó esetén később is előfordul. A tanuló figyelmének terjedelme kicsi, egyszerre csak 2—4 betűjegyből álló írásjelzést tud tükrözni. Az egyes betűk (hangok) összekötésének aktusát gyakran mozgási ingerülettel is támogatja: ujjának íves mozdulatával kíséri a könyvlapon a betűkapcsolást. Amint a látási és hangzási-mozgási ingerületek közti idegkapcsolatok gyakorlottabbá válnak, az olvasás üteme gyorsul (1. osztály második feléve — 2. osztály első feléve). A szótaghatárok jelzése nélkül szedett szöveg a szóképekben olvasásra való áttérést készíti elő.

A néma alapforma működését biztosító idegkapcsolat kialakulása látási képzet és tudati elem közt még igen elemi fokon van, de már megindult. Mivel a szótag nem jelentéshordozó elem, látási képzete is hang- és mozgási képzetekhez kötődhet. De a tanuló szeme már megszokta, hogy miközben egy-egy szótagot old hanggá, egy egész szó képét fogja át. Mennél gyorsabban alakítja át a szótagokat hangokká, annál több ideje marad az egész szóképp szemmel tartására. Ezzel megteremtődött a feltétele annak, hogy egy-egy látási ingerhez közvetlenül tudati tartalom kötődjék. Az 1. osztály végére — 2. osztály közepére az ütemes szótagoló olvasás szintjén a gyermek szókincsének leggyakrabban használt elemei esetében ez a közvetlen kapcsolatteremtés már megkezdődött: a néma alapforma működésének feltételei adóttak.²⁸

Ezt a szakaszt azonban általában mégis a vokalizáló alapforma urálja.²⁹ A gyermek az írott szöveget csak akkor érti meg, ha hangokká visszaalakítja: az olvasás és a beszélés megértése itt még lényegileg azonos felvevő folyamat alapján megy végbe.³⁰ Az idegkapcsolatok annyira gyakorlatlanok, hogy a megértés szempontjából a szótagoltan olvasott szavak egyszerre való kimondása (beszédhelyzetben alkalmazása) is kívánatos.

²⁷ Az ún. *sillabizáló módszer* ennek a reflexnek jelentőségéről nem tudva, csak mintegy melléktermékként fejlesztette ki az asszociációt. Ezt az idegkapcsolatot támogatja egy beszéd-től független jelrendszer (kéz-, ujjmozgás) kinezetetikai ingerületeivel a *fonomikiai módszer*. Ugyancsak ezt az idegkapcsolatot erősíti az egyszerre történő olvasás-írásitanítás.

²⁸ „Die für das korrekte Vorlesen nötige Totalinformation über das ganze Wort wird nicht sukzessiv-buchstabierend gewonnen, sondern ganzheitlich gestalthaft.” KAINZ i. m. IV. 233., 189. A szóképekben történő olvasás érdekes bizonyítékát említi KAINZ i. m. IV. 225.: a *Vanille-Verbindung* szópár V-jét minden 2—3. osztályos német anyanyelvű tanuló helyesen olvassa, noha a V mindkét szóban elől áll, de nem azonos hangot jelöl. Ez csak úgy lehetséges, hogy a gyermek az egész szót elolvassa, mire az első hangot kiejti. — A néma alapforma 1—2. osztályos szerepére nézve vö. még SCSEPETOVA i. m. 50.

²⁹ SCSEPETOVA i. m. 52.

³⁰ PILLSBURY megállapítását id. KAINZ i. m. IV. 170.

2.3.4. A szótagoló olvasásról a folyamatos olvasásra való áttérés átmeneti állomása a *szóképekben olvasás*. Ez az olvasási mód a 2. osztály első félévi szintjére jellemző, a 2. osztály végére — 3. osztály elejére lassú ütemű folyékony olvasássá alakul. Ismertetőjegye, hogy az olvasás lökészerűen történik: egy-egy szó elolvasása előtt a tanuló szünetet tart, majd a szót egyszerre mondja ki. A folyamatos olvasássá alakulás során ezek a szünetek egyre rövidebbek lesznek, míg az olvasás egyenletessé nem válik.

Amikor a tanuló az elolvasandó szó előtt megáll, most már az egész szóképet tekinti át, mielőtt kimondaná. Figyelme terjedelmének növekedése; valamint a látási és a hangképzetek közti idegkapcsolatok gyakorlottsága teszi ezt lehetővé számára. Teljes szóképeket tart maga előtt, így egy-egy szókép látása és a tudati elem gyorsan rákövetkező fölidézése (a hangtest megszólaltatása által) sietteti a néma alapforma térhódítását.

A szóképekben olvasás során tehát legelemibb formájában jelentkezik már a néma alapforma is, noha erre a fejlődési állomásra is a vokalizáló forma a jellemző. Mivel a néma olvasás még csak elemi fokon valósul meg, előfordulhat, hogy egy-egy szóképhez a nem hozzáillő tudati elem idéződik fel. Ennek oka egyrészt a tanuló figyelmének kifáradása (az indító szótag elolvasása után emlékezetből egészíti ki a szót), másrészt az egyes szóképek és tudati tartalmak közti kapcsolat differenciálatlansága (több hasonló kép is ugyanazt a tudati elemet idézi fel).

A szóképekben olvasás végső szakaszán, a folyékony olvasásba történő átalakulás idején a fent vázolt zavaró jelenségekhez a látási ingerek egyszerűsödése is hozzájárul. Az olvasó a szóképeket nem betűk gondolatheli „összeférlésével” ragadja meg, hanem egy egységes képben, amelyet bizonyos vonalak és hajlások határoznak meg. Ebből a fölismerésből kiindulva beszélhetünk egyszerű és összetett betűkről (I, V, L — A, R, B), valamint arról, hogy a kiugró betűelemek hogyan jellemzik a szóképet. A gyermek könnyebben téveszti össze a *forralt*—*forrott*, elején és végén kiemelkedő betűelemmel jellemzett szóképeket, mint a *forralt*—*fordult* hangzásban ismerősebb, de képeben tagoltabb szókapcsolatot. Ugyanígy: könnyebb elolvasni az egy fölmenő vonallal meghatározott *mamámnnál* szóképet, mint a szabdalt formájú *Anyámtól* szót.³¹

2.3.5. A készségkialakulás következő szakaszán a szóképekben olvasásra jellemző szünetek kiegyenlítődnek, az olvasás lüktető jellegét fölváltja az egyenletes, *folyamatos olvasás*. Ez az olvasási forma a 2. osztály második félévétől kezdődik, a 3. osztályos gyakorlások következtében gyorsul, a 4. osztályban megközelíti és eléri a beszéd gyorsaságát, az 5. osztályban megvalósul az írott szöveg élő beszéddé oldása.

Amilyen mértékben a folyamatos olvasás értelmes olvasássá alakul, olyan mértékben töltődik föl a hangos olvasás a néma alapformával, s szorul háttérbe a vokalizáló forma. A néma forma térhódítását segítjük elő akkor, amikor kezdetben még gyakorolt, később már nem gyakorolt, csak előzőleg megbeszélt szövegen fejlesztjük a folyamatos olvasást.³² A 3. osztály második félévétől kezdve mondatokat, később cselekményes részleteket néhány olvasmányból némán is olvastatunk, s ettől kezdve a néma alapforma túlsúlyát biztosítjuk, bár a vokalizáló forma is jelen van még.

³¹ SMITH-DECHANT i. m. 202—3., SCSEPETOVA i. m. 52., KAINZ i. m. IV. 222.

³² HARRIS, ALBERT J.: How to Increase Reading Ability, New York, 3 : 1956. 422—3. Vö.: SMITH-DECHANT: i. m. 217.

Az olvasás fiziológiai alapját képező idegkapcsolatban a következő változás megy végbe:

A látási ingerületek jó része (az ismert szavak szóképei) a hangzási-mozgási képzeteket „átugorva” közvetlenül kapcsolódnak a nyelvi jelek tartalmát alkotó tudati elemekhez. Ez a kapcsolat azonban még nem annyira erős, hogy kialsassa azt a reflexet, amely a látási és a hangzási-mozgási ingerületek közt épült ki. Ennek következtében az olvasási folyamat így fut le: A szókép látási ingerülete kapcsolódik a tudati elemhez, megkésve pedig az eredeti reflexpályán kapcsolódik a hangzási-mozgási képzethez is. A szóképpel asszociált tudati elem is kapcsolódik azonban a beszélésben kiépült idegpályán a hangzási-mozgási képzetekkel. Így ezek kétfelől kapva serkentést tisztábban, jobb artikulációval szólalnak meg: az olvasás értelmessé válik.

Az olvasási készségfejlesztésnek ezen a fokán a jó olvasást a néma alapforma fejlettsége biztosítja. A szók, szószervezetek előzetes megértésének fontosságát bizonyítja, hogy a gyenge olvasók hibázása már egyre inkább csak a szöveg meg nem értéséből adódik:³³

olv. érdem- jegy	100 szavas nem gyakorolt szöveg olvasásakor											
	3. osztály		4. osztály		5. osztály		6. osztály		7. osztály		8. osztály	
	össz. hiba	ért. zav.	össz. hiba	ért. zav.	össz. hiba	ért. zav.	össz. hiba	ért. zav.	össz. hiba	ért. zav.	össz. hiba	ért. zav.
1—2	35,2	24,6 69 ⁰ / ₁₀₀	22,7	15,0 66 ⁰ / ₁₀₀	16,0	12,1 75 ⁰ / ₁₀₀	11,9	9,4 78 ⁰ / ₁₀₀	9,1	8,3 92 ⁰ / ₁₀₀	8,7	8,4 96 ⁰ / ₁₀₀
4—5	6,8	4,7 69 ⁰ / ₁₀₀	4,9	2,5 51 ⁰ / ₁₀₀	2,6	0,8 32 ⁰ / ₁₀₀	1,2	0,0 0 ⁰ / ₁₀₀	0,0	0,0 0 ⁰ / ₁₀₀	0,3	0,0 0 ⁰ / ₁₀₀

A fenti táblázat alapján a következő általános megfigyeléseket tehetjük:

a) Az értelmet zavaró, valamint az egyéb (hangsúlyozás, hangzók helytelen időtartama, írásjelek érzékelteése stb.) olvasási hibák az egyes osztályok jó és gyenge olvasóinál abszolút mértékben csökkennek.

b) Az értelemzavaró hibák száma az összes olvasási hibák számához viszonyítva a gyenge olvasók teljesítményében emelkedik. Az olvasás elemi készségfokára ők is eljutottak, de az előzetes megértést biztosító néma alapforma hiánya olvasásukban egyre világosabban ütközik ki.

c) A jó olvasók esetében azonban a néma alapforma térhódítása következtében az olvasási hibák abszolút mértékben, valamint egymáshoz viszonyítva is csökkennek, majd egészen eltűnnek (vagy esetlegessé válnak).

A vokalizáló alapforma erőteljes jelenlétét a *szubvokalizáció* jelensége bizonyítja. Különösen a készségkialakulás kezdeti szakaszaiban figyelhető meg gyakran, hogy a tanuló már némán olvas, de még imitálja a hangos olvasást. E jelenségnek több oka van. Egyrészt erős még a vokalizáló alapformát jellemző idegkapcsolat, a látási ingerület még élénken asszociálódik a mozgási képzetekkel. Másrészt az olvasó biztosabbnak érzi a megértést, mert a látási képzet asszociatív erejét a mozgási képzet erőteljesen támogatja. Végül a szubvokalizá-

³³ Saját méréssem a Dombegyházi Általános Iskola 139 tanulójának közreműködésével, 1963. XI.

ció lassítja az olvasás ütemét, és egyenletessé teszi, s így a látási ingerületek és a tudati elemek közt közvetlenül létrejött, de még gyenge idegkapcsolat hibátlan működése biztosabb. A szubvokalizáció itt még előmozdítja a megértést; a fejlődés későbbi fokán azonban gátolja, mert a néma alapforma által biztosított olvasási sebességingadozást fékezi, s ezzel a figyelem megterhelését fokozza, állandóvá teszi.³⁴

2.3.6. A 6. osztálytól kezdve a folyamatos-értelmes olvasás *kifejező olvasássá* alakul. Az olvasó képessé válik arra, hogy ismeretlen szöveget felolvasson. A vers felolvasása fokozott nehézséget jelent ezen a fokon, mert ennek az irodalmi formának helyes előadása érzelmileg telített hangsorok képzését követeli. Hogyan oldható meg ez? A figyelem terjedelmének tágulásával az olvasó többé nem szóképeket, hanem szószerkezeteket, mondatszakaszokat fog át egy pillantásra. Az olvasás e magasabb fokán már nemcsak a betűelemeknek, hanem a szóképeknek is bizonyos mértékig csupán emlékeztető szerepük van. Csak azokat a kiugró (diakritikus) szóképelemeket, szóképeket vesszük figyelembe, amelyeken az értelem nyugszik.³⁵ A látási ingerületek és a tudati elemek összekapcsolódása egyre messzebbre megelőzi a nyelvi jel hangtestének kimondását (vö. a növekvő szem—hang távolsággal). A megértés és a kimondás közti növekvő időben az olvasó egyre alaposabban felkészülhet a bonyolultabb érzelmi hatások felkeltésére. Ugyanakkor a szem—hang távolság biztosítja az olvasás egyenletességét ismeretlen szöveg esetében is: az olvasónak marad ideje megállni vagy lelassulni ismeretlen szavak előtt is a néma olvasásban, anélkül, hogy ezt a fölolvadásában érzékelhetnének.

Az értelem sokoldalú fejlesztése is előreviszi a néma alapforma uralomra jutását. Amelyik olvasó tudati elemei „mozgékonyabbak”, asszociációkra készebbek, gyorsabban megérti a kifejezéseket, fordulatokat, mondatokat, anélkül, hogy szóképről szóképre haladva végig kellene olvasnia. Ezzel funkcionálni kezd a néma alapforma sebességingadozása: a figyelem állandó terhelése csökken, a fontosabb részletekre több erővel koncentrálhat.³⁶

A készségkialakulásnak ebben a szakaszában a néma forma egyre döntőbben határozza meg az olvasás minden módját; a vokalizáló alapforma megléte a 7—8. osztálytól kezdve a gyakorlott olvasóknál már csak műszerrel mutatható ki. A hangos olvasás általában nem a közvetlen megértést, hanem az előadást szolgálja. Ez azonban csak úgy következhet be, hogy a néma alapforma kiszorítja a vokalizáló formát, és „feltölti” a hangos olvasás folyamatát:

„Bármilyen természetű... a szöveg, felolvasását... meg kell előznie (rögtönző felolvasás esetén szinte csak pillanatokkal, de meg kell előznie) a tudomásulvételnek, a megértésnek, a szöveg világával való belső összeforrásnak.”³⁷

2.3.7. Az elmondottakat tehát az alábbiakban összegezzük: A készségkialakulás menetében az olvasást lehetővé tevő idegkapcsolatok szerint két olvasási alapformát különböztethetünk meg. Az alapformák tisztán nem fordulnak elő; arányuk határozza azonban meg a készségkialakulás minden szakaszát.

³⁴ SMITH i. m. 315—6., KAINZ i. m. IV. 164.

³⁵ „The good reader reacts to a word and its modifiers or to the phrase or clause as a unit rather than to the individual words.” SMITH-DECHANT i. m. 217. Vö.: KAINZ i. m. IV. 170—1., 239—40.

³⁶ SMITH-DECHANT i. m. 32. skk.

³⁷ HORVÁTH JÁNOS: A jó magyar ejtés kérdéséhez. HORVÁTH JÁNOS: Tanulmányok, Bp 1956. 625.

A kezdeti szakaszban uralkodó vokalizáló alapforma fokozatosan háttérbe szorul a néma alapformával szemben; a néma olvasás szerepe különösen a készségkialakulás későbbi szakaszán döntő.

3. AZ OLVASÁSI KÉSZSÉGFEJLESZTÉS AZ 5—8. OSZTÁLYBAN

Az alapformák természetének, egymáshoz való viszonyának felderítése nem öncélú kutatás volt. Felismeréseinket a gyakorlatban alkalmazva próbáljuk megoldani a készségfejlesztés kérdéseit.

Az olvasási készségkialakítás igen sok kérdést vet föl az iskolai gyakorlatban. Mindegyikkel nem foglalkozhatunk, egyrészt helyhiány miatt, másrészt mert a szakirodalom e kérdések közül sokat megválaszolt már, s így sok esetben fölösleges ismétlésekbe bocsátkoznánk. A problémák közül tehát néhány olyant kell kiválasztanunk, amelyek részint alapvetőek, vagyis megoldásuk több részletkérdés megválaszolását könnyíti meg; részint kevésbé kidolgozottak, tehát a velük való foglalkozás mindnyájunk oktatómunkájához segítséget nyújthat. Így esik a választás az olvasási készségkialakítás problémaköréből az 5—8. osztályos készségfejlesztés néhány kérdésére.

Az alábbiakban eddigi vizsgálódásunk gyakorlati jelentőségét kíséreljük meg fölvezetni. Nem oktatási tapasztalatok, módszertani javaslatok nyújtását tűztük ki feladatul. Néhány ismert oktatási eljárást elemzünk eddigi fölismeréseink szempontjából, hogy ezzel a hasonló módszerek hasznosságát bemutassuk és bizonyítsuk. Emellett segítséget szeretnénk adni az oktatási gyakorlatban kialakuló egyre újabb módszerek elemzéséhez és értékeléséhez.

3. 1. A készségfejlesztés feladata

3.1.1. Az olvasási készség kérdéseivel foglalkozó szakirodalom sokoldalúan jellemzi a magas szintűvé fejlesztett olvasási készséget. Lélektani alapjairól szólva hangsúlyozzák, hogy az olvasási folyamatot alkotó egyes fiziológiai mozzanatok többé nem különböztethetők meg egymástól a fejlett olvasásban.³⁸ A gyermeknek az olvasáshoz fűződő új viszonya röviden így fogalmazható meg: „Oktatási célunk sokkal inkább az olyan gyerek, aki *szeret*, mint az olyan, aki csak *tud* olvasni.”³⁹ A kifejező olvasási készség és az olvasás szeretete mellett fontos, hogy a tanulók képesek legyenek olvasmányaik tartalmát önállóan föl dolgozni, beszédben megfogalmazni.⁴⁰ A magas szintű olvasási készségre vonatkozó megállapításokat úgy foglalhatnánk össze, hogy az olvasásban teljesen uralkodóvá válik a néma alapforma, az olvasást a néma alapforma jegyei (gyorsaság, nagy sebességingadozás, ugrásszerű sebességváltozás, hosszabb egységek áttekintése, kiemelés — összefoglalás) jellemzik. Efelé a cél felé törekszik a felső tagozatos olvasási készségfejlesztés.

³⁸ „Die durch unausgesetzte Übung ausgebildete Lesefertigkeit besteht darin, dass . . . die beim Lesen aufzubietenden Zellsysteme ihre spezifische Tätigkeit immer flüchtiger ausüben, so dass ein psychischer Parallellprozess gar nicht herausdifferenziert zu werden braucht.” KAINZ i. m. IV. 194.

³⁹ „Our educational goal is children who *will* read rather than children who *can* read.” SMITH-DECHANT i. m. 289.

⁴⁰ SCSEPETOVA i. m. 5. Vö.: SMITH i. m. 302.

3.1.2. A felvázolt tágabb összefüggésben belül az 5—8. osztályos készségfejlesztés célját a Tanterv és Utasítás így határozza meg: Az olvasás alapvető készség; „... az olvasási készség, az olvasási tempó *továbbfejlesztése* ... az 5—8. osztályban is fontos feladat”. Az olvasástanítás az 5—8. osztályban „segítse ... a kifejező olvasást”. A továbbiakban az általános célmeghatározáson belül bomlik osztályokra a készségfejlesztés követelménye.⁴¹

A Tanterv tehát maga is azoknak a jegyeknek kialakítását tűzi ki feladatul az olvasási készség kialakítás elé, amelyek a néma alapforma által meghatározott olvasásra jellemzőek. Ha nem is emeli ki a néma olvasás fejlesztését az 5—8. osztályban, de világosan utal rá, hogy a néma alapformával „feltöltődött” hangos olvasást tartja elérendő célnak.

3.2. A készségszint felmérése

3.2.1. A készségfejlesztés céljából alkalmazandó módszerek kiválasztásához és elbírálásához foglalkoznunk kell a tanulók készségszintjének problémájával.

A készségszint megállapítása a felső tagozatban sokoldalú feladat, amely csak több szempontú vizsgálattal végezhető el.⁴² A készségkialakulás minden szakaszát a vokalizáló és a néma alapforma viszonya határozza meg, ezért a szint-felméréskor azt kell megállapítanunk, mennyire került túlsúlyba a néma alapforma a vokalizálóval szemben.

3.2.2. A készségszintfelmérés leggyakoribb módja, hogy a tanulókat hangosan olvastatjuk. A hangos olvasás bizonyos jegyeiből (gyorsaság, kifejezőképesség stb.) következtethetünk a néma alapformával való „feltöltődésére”. E módszer fontos és általában megfelelő.⁴³ Alkalmazása során azonban a következő megfontolásokat tehetjük:

Mennél magasabb osztályban történik a felmérés, annál jobban figyeljük meg, hogy ismeretlen szövegben mennyire képes a tanuló a szövegösszefüggések értelmi kiemelésére, az esetleges hangulati elemek érvényesítésére stb. Mindebből ugyanis az olvasó szem—hang távolságára következtethetünk, amely viszont a néma olvasás szintjének jele.

Ne feledjük azonban, hogy a tanuló a fennálló szem—hang távolságot — esetleg éppen jobb eredmény felmutatása végett — az olvasási sebesség fokozására használhatja föl: hadar. Bár ez esetben a kifejező olvasás jegyei elsikkadnak, ebből még nem a néma alapforma hátrányára, hanem az előadói képességekben való járatlanságra következtethetünk.

A felméréstől való szorongás gátolja az olvasási folyamatot. A gyermek akadozva olvas, visszacsúszhat a szóképekben olvasás fokára. Ebből sem következtethetünk azonban még a néma olvasás fejletlenségére. Az akadozó olvasás fiziológiai alapja esetenként lehet a következő is:⁴⁴ A készségkialakulás korábbi szakaszában a gyengébb tanulót gyakran érhatték balsikerek, mégpedig az írás-

⁴¹ *Tanterv és Utasítás*, 273., 225., 230. skk.

⁴² BETTS, EMMETT A.: Reading Disability Correlates. Education, September (1935.) (id. SMITH-DECHANT i. m. 422—4). c. tanulmányában 10 vizsgálati szempontot állít össze az olvasási hibák kikutatására. Bár a hosszú, a serdülési zavarok és a családi viszonyok fölmérését egyaránt tartalmazó összeállítás az iskolai munka során kevésbé hasznosítható, jól utal a készségkialakítás menetében közreműködő sokféle hatásra.

⁴³ *Smith-Dechant* i. m. 417. Vö.: BOND—WAGNER-BOND i. m. 250., PENEL-CUSACK i. m. 27.

⁴⁴ Vö.: KAINZ i. m. IV. 164., SMITH-DECHANT i. m. 316.

jelzések hangalakká változtatásában (szótagok eltévesztése, hibás szóképek olvasása stb.), amelyek gátolták a vokalizáló forma idegkapcsolatának működését. Később azonban — ha a jó olvasókhoz viszonyítva lassabban is — kialakult a néma alapforma idegkapcsolata: a gyermek olvasása, a jobbaknál mérsékeltebben ugyan, de fejlődött, esetleg némán többé-kevésbé jól olvas. A hangos olvasás felmérése okozta izgalom azonban az egykori balsikerek emlékével kapcsolódik, s a mozgási ingerületek lefutását: a szavak kimondását akadályozza, annak ellenére, hogy a gyermek az olvasott szöveget megérti. Ez az oka annak a gyakori tapasztalatnak, hogy a tanulók többsége szívesebben olvas némán, úgy érzi, némán jobban is tud; és csakugyan: sok gyengének ismert olvasó örömet tölti iskolán kívüli idejét is olvasással.

3.2.3. A hangos olvastatás tehát fontos, de nem feltétlenül megbízható módszer az 5—8. osztályos tanulók készség szintjének felméréséhez. Az eredmények pontossága érdekében a hangos olvasást más irányú vizsgálatokkal is ki kell egészítenünk. Olvastassunk némán, majd mondassuk el a szakasz tartalmát. Így a kifejező olvasásban járatlanabbak néma olvasásának fejlettségét is megállapíthatjuk. A tanulók iskolán kívüli olvasmányai iránti érdeklődés pedig szóra biztat sok gyereket, aki hangosan csak gyengén olvas; élménybeszámolóikat hallgatva módosulhat olvasási készség szintjükéről kialakult véleményünk. Igen tanulságos — ha módunkban áll — a tanulók megfigyelése iskolán kívüli tanulmányi munkájuk közben is; sok jobb olvasóról kiderülhet így, hogy a vokalizáló formát biztosabbnak érzi egy-egy tartalom rögzítésére, mint a néma olvasást.

3.2.4. A készség szint felmérésére szolgáló módszerek hosszú és változatos sorát folytathatnánk. Közös vonásuk azonban, hogy csak akkor ad igaz képet a tanulók olvasási szintjéről egy-egy módszer, ha a vokalizáló és a néma alapforma viszonyát vizsgálja.

3.3. A készségfejlesztés módjai⁴⁵

3.3.1. Az áttekinthetőség kedvéért eddig csak vázlatosan mutattuk be az olvasási folyamatot. Az olvasás azonban megismerési tevékenység, az olvasási folyamat pedig az összes, váltokozva vagy együttesen alkalmazott megismerési műveletek (fölismerés, ítélet, analízis — szintetizálás, bírálat stb.) eredménye. Az olvasás az egész személyiség aktusa, amellyel az író eredeti gondolatmenetét, annak rejtett mozzanatait minden irányúan, szóban kikristályosítva megértjük.

Ezért az olvasási készség kialakításához az iskolai oktató munka egésze hozzájárul. Minden hatás, amely a gyermek értelmi fejlődését eredményezi, közvetve az olvasási készség fejlesztését is segíti.

3.3.2. A sajátos készségfejlesztési módszerek közül a felső tagozaton is a hangos olvasás fordul elő talán a leggyakrabban.⁴⁶ A folyamatos, s később a

⁴⁵ Az alábbiakban — saját tapasztalatomon kívül — főleg a hazai szakirodalom idevágó (viszonylag kis terjedelmű) anyagát használtam fel (utalások, megállapítások módszertani közleményekből, tankönyvekből stb.). Ezekon kívül lásd még: BOND—WAGNER—BOND i. m. 66. sk., SMITH—DECHANT i. m. 215. skk., 243. skk., 426. sk., SMITH i. m. 307., KATZ i. m. IV. 166—7., РЕМИЗОВА, О. М.: Методические указания к букварю для вспомогательных школ. Москва, 1957.

⁴⁶ Történtek kísérletek arra, hogy az olvasástanításból kezdettől fogva kiküszöböljék a hangos olvasást. Vö.: McDADE: A Hypothesis for Non-Oral Reading. Journal of Educational Research 30. (1937.) Id. SMITH—DECHANT i. m. 186. A magas absztrakciós szint miatt, amelyet az írásnak a nyelvtől való részleges elvonatkoztatása már kezdő fokon is követel, e módszer csak felnőttek tanításában hozott jelentősebb eredményeket.

kifejező hangos olvasás az alapformák együttműködéséből, a néma alapforma fokozatos előtérbe kerüléséből következik, s ezért a helyesen végzett hangos olvasás a gyakorlás útján segíti a néma forma túlsúlyra jutását.

Meg kell követelnünk azonban a kifejező olvasást a Tanterv célkitűzése alapján is. A kifejező olvasásban tolódik el legerősebben az arány a néma alapforma javára, a kifejező olvasási feladat rászorítja a tanulót a szem—hang távolság növelésére, s ezzel a néma alapforma felé törekvésre.

A hangos olvastatás nem az egyetlen, s ha önmagában alkalmazzuk, nem is a legjobb módszer az olvasási készség fejlesztésére. A hangos olvasás ugyanis mindig ad bizonyos ösztönzést a vokalizáló alapforma működésére, s így segíti ugyan a néma alapforma működését, de megakadályozza a vokalizáló forma tökéletes visszaszorítását. Ezért ki kell egészítenünk a készségfejlesztés más módszereivel.

3.3.3. Az általános iskola 5—6. osztályában különösen azok a módszerek válnak be, amelyek a hangos olvasást valamilyen formában összekapcsolják a közösen végzett néma olvasással. Hangos és néma olvasás e kívánatos kapcsolatát idézzük elő — gyakran akaratlanul is — például a hangos olvastatás során. A gyakorlás keretében ugyanis nemcsak egy tanuló olvas, hanem (kellő szervezettség esetén) az egész osztály követi a tanuló hangos olvasását. Így tehát a tanulók nagy része ténylegesen a néma olvasást gyakorolja; ha kötődik is még hanghatás a szóképhez, a mozgási inger mindenesetre kiküszöbölődött már (hallja ugyan a leírt szó hangalakját, de nem ő maga ejti ki), s így a hallási képzet nem akadályozza az erőteljesen gyakorolt néma alapforma uralomra jutását. Ennek a módszernek alkalmazási feltétele természetesen az önállóan dolgozó tanulók gyakori ellenőrzése, s ez a hangos olvasás folytatásával oldható meg legegyszerűbben. E módszer hátránya, hogy a tanulók túlnyomó többsége némán olvas, tehát gyorsabban halad, s ezért gyakorta nem tudja folytatni a hangos olvasást, vagy ha nem kerül rá a sor, figyelme elkalandozik.

3.3.4. A néma és a hangos olvasási módot szerencsésebb szintézisbe hozza a *válogató olvasás*. Ebben a módszerben a hangos és közös néma olvasás előnyei egyesülnek: a kérdezett szakasz megkeresése intenzív egyéni néma olvasással történik, a megtalálás ellenőrzésére az egyéni hangos olvasást alkalmazzuk (ha a szöveg engedi, a kifejező olvasás kívánalmait szem előtt tartva), miközben az osztály többi tagja a megtalált szakaszt közösen némán követi; néhány mondatos hangos olvasás után azonban (mielőtt a közösen némán olvasók figyelme a témáról elterelődhetne) az egész tanulócsoportot egyénenként foglalkoztató olvasási feladatot adunk. A kérdéses szakasz megkeresése során a néma olvasás minden előnye érvényesülhet: a lényegtelennek látott szakaszok összevonása, átugrása, a keresett szakasz fellelésekor a sebesség hirtelen csökkentése és ezzel párhuzamosan a figyelem gyors koncentrálódása. A tanulók olvasását mindez a néma alapforma felé fejleszti. A válogató olvasás gyakori versenyjellege arra ösztönzi a tanulókat, hogy a vokalizáló formával járó lassúságot, a figyelemmel való rossz gazdálkodást fokozatosan leküzdjék. A válogató olvasás tehát egyfelől a vokalizáló alapforma visszaszorítását, másfelől a néma forma erőteljes gyakorlását szolgálja.

3.3.5. Az irodalmi szövegek ún. *dramatizáló olvasása* a válogató olvasás egy fajtája. A hősök a párbeszédeken keresztül mintegy életre kelnek, a jó dramatizáló olvasás szereplőinek tehát fokozottan törekedniük kell a kifejező olvasásra. A dramatizált szakasz csak akkor lesz pergő, ha az egyes szereplők „vég-szóra” idejében „lépnek be”, s ez a szerepekre felosztás ellenére is biztosítja,

hogy minden szereplő végigolvassa az egész szöveget, a saját szerepének kivételével természetesen némán. Bár hátránya, hogy ez a módszer csak néhány olvasó gyakoroltatásáról gondoskodik, ezeket a tanulókat az eddigieknél intenzívebben foglalkoztatja ez a mód, s különösen a kifejező olvasáson, valamint a gyors, néma szövegkövetésen keresztül segíti eredményesen a néma alapforma érvényesülését.

3.3.6. Míg a „dramatizáló” módszer általában irodalmi szövegek olvasásakor alkalmazható, a *vázlat*, amely a tábláról a tanulók füzetébe került, más tantárgyak keretében is alkalmat adhat az olvasási készség fejlesztésére. Hogy mennyiben támaszkodhat a felelő a vázlatára, a számonkérés módszertanának még nyílt kérdése. A néma olvasás fejlesztésére azonban — főleg a 7—8. osztályban — igen jól hasznosítható módszer. A tanuló folyamatosan kell beszéljen, beszéd közben azonban egy-egy odapillantással fel kell fognia a vázlat következő pontját, nemcsak némán végigolvasnia, hanem a lényegét a lényegtelenről a beszéd sebessége által meghatározott időn belül elválasztania, a lényegtelenhez fűződő asszociációit tudatában gátlás alá helyezni, a lényegeshez kapcsolódó gondolatait csoportosítani és kerék mondatokká fogalmaznia. Az ismeretekről számot adás e folyamata az olvasás egész magas szintű alkalmazását követeli meg a tanulóktól, ezért bizonyos gyakorlat szükséges ahhoz is, hogy az olvasás mellett még kellő egyéb tudnivalókat (fogalmazási készség, áttekinthető füzetkép szerkesztése, beszéd és olvasás helyes ritmusa stb.) a tanulók megszerezhesék. Következtesen alkalmazva ez a módszer a néma alapforma fejlesztésének igen eredményes módjává válhat.

3.3.7. Az eddigi módszereket kiegészíti a tanulók *házi olvasmányokkal* kapcsolatos otthoni munkája. A kötelező olvasmányok fogalmával, feldolgozásuk elemi technikájával már a 4. osztályban megismerkednek a tanulók. Az önálló olvasás támogatására az 5. osztálytól kezdve rendszeresen házi olvasmányokat kapnak. Ezeket már rendszerint néma olvasással dolgozzák fel; amikor tehát az olvasmány tartalmának megismerését tűzzük ki házi feladatul számukra, egyúttal a néma olvasás gyakoroltatására adtunk ilyen munkát. Ha a házi olvasmányokkal kapcsolatos feladatokat változatosan és az életkori sajátosságoknak megfelelően tűzzük ki (nem követeljük meg például a 10—12 éves gyermektől, hogy a házi olvasmány teljes szövegét otthon hangosan háromszor-négyszer végigolvassa; ezt előreláthatólag úgy sem fogja megtenni), a házi olvasmány jól segíti a néma alapforma felé fejlődő olvasási készség fejlesztését. A 7—8. osztályban a házi olvasmányok köre rendszeresen bővíthet a kötelező és ajánlott olvasmányok egy-egy részletével. A tanulók beszámolóit már teljes mértékben a néma olvasási módon épülnek fel; az irodalmi műalkotás élvezetének megismertetésével, az önálló olvasmányok körének bővítésével végül is a tanuló kezébe adtuk az olvasási készség fejlesztésének ügyét. Érdeklődésének egyre bővülő körét csak akkor tudja kielégíteni olvasmányaival, ha a néma formára jellemző legfejlettebb olvasási technikát alkalmazza. Az erre a szintre elért tanuló esetében a hangos olvasás az irodalmi művek sajátos szépségeinek érzékeltetésére, vagy egy-egy előadói vonás kialakítására szolgál; az olvasási készség fejlesztésében játszott szerepe háttérbe szorul, s ezért mint készségfejlesztő módszerhez mindenáron ragaszkodni hozzá szükségtelen.⁴⁷

⁴⁷ Vö. HERNÁDI SÁNDOR véleményével, aki szerint az alsó tagozatos olvasási készség egyes fokozatainak erőltetése egy magasabb szinten a gyakorlás kedvéért nemcsak indokolatlan, hanem egyenesen hátrányos is. HERNÁDI: A készségfejlesztés dialektikája. 2. Olvasás. Köznevelés, 1963/24. 821. sk.

3.3.8. Megemlékezünk végül a könyv kiállításáról mint az olvasási készséget fejlesztő tényezőről. A megfelelő betűtípussal, szinkontrasztal, nyomdai tükörrel, képekkel, ízléses kötéssel forgalomba hozott könyv fölkelte a tanuló érdeklődését, ébren tartja figyelmét. A szép könyv sokoldalú nevelőhatása ismert. Esztétikai értékeiből úgy lesz készségfejlesztő módszer, ha mindekre fel is hívjuk a tanulók figyelmét. Bele-beleolvasva, egy-egy részlet gyakori felkeresésével, az élénk vizuális összbenyomás útján a kedves könyv észrevétlenül is a néma olvasás eredményes fejlesztője lehet.

3.3.9. Az olvasási készségfejlesztés módszereinek vizsgálatakor az olvasási alapformák arányára vonatkozó felismerésünkből indultunk ki. A módszerek alkalmasságának eldöntése végett kutattuk, mennyiben változtatják meg az alapformák viszonyát azon a készségi szinten, amelyen alkalmazni akarjuk őket. Részekre szedtük, kerestük leghatásosabb mozzanataikat, és rávilágítottunk hátrányaikra. Azokat a módszeres eljárásokat találtuk a legcélravezetőbbeknek, amelyek eredményesen emelik ki és gyakoroltatják a néma olvasást a vokalizáló forma rovására.

Ha a tanuló olvasásában uralkodóvá tettük a néma alapformát, olyan olvasási készséget alakítottunk ki, amely segítség a további ismeretszerzésben. A tanuló olvasási készsége gyorsaság, sebességigadozás, az alapformák viszonya tekintetében az eddigieknél fokozottabb mértékben egyéni sajátságokat vesz fel. Ezzel olvasási készségfejlesztő munkánkat az általános iskolában elvégeztük.

Тамаш Козма:

РАЗВИТИЕ НАВЫКА К ЧТЕНИЮ, С ОСОБЫМ УЧЕТОМ РОЛИ НЕМОГО ЧТЕНИЯ

Автором определяется место и значение немого чтения в следующем:

1. Немое чтение различается от прочих способов чтения по нервной связи, лежащей на его основе.

2. В процессе образования навыка к чтению в отличие от вокализирующей основной формы, немая основная форма станет господствующей. Немое чтение появляется на том этапе навыка к чтению, когда характерно преобладание нервной связи, лежащей в основе немого чтения, как и немой основной формы.

3. Навык чтения в процессе развития в чтении ученика вытесняет вокализирующую основную форму, и немая основная форма станет господствующей. Превращение в доминант немой основной формы осуществляется в первую очередь созданием немого способа чтения, упражнением и развитием последнего.

Kozma, Tamás:

DEVELOPMENT OF READING ABILITY, WITH SPECIAL REGARD TO SILENT READING

The author determines the position and importance of silent reading as follows:

1. Silent reading differs itself from other ways of reading by the nervous link constituting its physiological basis.

2. In the course of the development of reading ability, the silent basic form becomes dominant, as opposed to the vocalizing basic form. Silent reading appears in that stage of reading ability which is characterized by the nervous link — the basis of silent reading — and by the predominance of the silent basic form.

3. In the reading of the pupil the development of reading ability supplants the vocalizing basic form and gives predominance to the silent one. It is mainly through the formation, the practising and the development of the silent way of reading that the silent basic form can be made dominant.

A TANULÓK ÖNÁLLÓ MUNKÁJA A
TÖRTÉNELEMÓRÁN

A tanulói aktivitás, tudatosság és önállóság dialektikus egységet alkot, s lényegében ennek az egységnek a kibontakoztatását kell szolgálnia a korszerű történelemtanításnak. Ennek az egységnek a munkálása óvhat meg bennünket az alábbi hibáktól:

a) a *módszerek elszegényedésétől*, főként a prelegálástól, ami a történelemtanítást fenyegető egyik legnagyobb veszedelem, hiszen tárgyunkban a módszerek sematizálása szélsőségesen negatív képet mutathat:¹ mert közvetlen tapasztalás alig szerepel, azt élményszerű oktatással kell helyettesítenünk;² mert múltbéli folyamatokban kell feltárni az objektív törvényszerűségeket, de a jelenben és a jövőben való eligazodáshoz; mert az ismeretek gyakorlati alkalmazására a megszokott értelemben alig kerül sor, azok nagyrészt jövőendő alkalmazásra halmozódnak fel;

b) az *aktivitás felületi jelenséggé válásától*, tehát a kérdve kifejtő látszat-aktivitástól, az aktivitás álmegoldásaitól, mert ezek által jobbára csak tudomásul vétetjük a tanulókkal a marxista nézeteket, holott a történelem ugyan tanulható, de a világnézet nem,³ s a frázisok és „kinyilatkoztatások” helyét el kell foglalnia az ismeretanyagból önálló elemzéssel levezetett általánosításnak, mert csak önálló munkával rendeződnek a nézetek, meggyőződések világnézetté;⁴

c) az *oktatási folyamat részleges módosításával való meglegedéstől*, azaz a helytelenül „formabontásnak” nevezett órafelépítés didaktikai tudatosságot nélkülöző szeszélyeitől,⁵ holott a tanítási óra korszerűsítésének nem az oktatási

¹ Vö. FARKAS MÁRTON: A kísérleti középiskolákban (5 + 1-es osztályokban) tanító történelemtanárok országos tanácskozása után (Történelemtanítás, 1960. 4. sz. 11. l.); SZABOLCS OTTÓ: A történelemtanítás néhány kérdése a kísérleti középiskolákban (Történelemtanítás, 1960. 1—2. sz. 29. l.); VERESS JUDIT: A történelemtanítás és módszertanának fogalma (Magyar Pedagógia, 1963. 2. sz. 154. l.).

² „... az ember nem szerezhethet minden dologról közvetlen tapasztalatokat; az ismeretek nagy része valójában közvetett tapasztalás terméke, *ilyenek a régmúlt időkre és az idegen országokra vonatkozó összes ismeretek.*” (MAO-CE-TUNG: A gyakorlatról. Szikra, 1951. 13. l.).

³ Ezért hangsúlyozza VERESS JUDIT az *aktivitás és a tudatosság emelésének* szükségességét értelmi, érzelmi és képzeleti síkon egyaránt (Konkrét és absztrakt viszonya az általános iskolai történelemtanításban. Pedagógiai Szemle, 1958. 12. sz. 1183. l.).

⁴ VASS KÁROLY kiemeli, hogy a nézetek kialakításában döntő szerepet játszik a tények, összefüggések és törvényszerűségek *önálló megismerése* és az érzelmek felkeltése (Világnézeti nevelés az általános iskolai történelemtanításban. VERESS JUDIT szerk.: Tanulmányok az általános iskolai történelemtanítás módszertana köréből. Tankönyvkiadó, 1959. 6. l.).

⁵ „Formabontásnak” nevezi JUHÁSZ IMRE a „hagyományos”, azaz sablonos (számonkérésből, az új anyag feldolgozásából, megszilárdításából és összefoglalásából álló) órafelépítés megváltoztatását (Tanórai formabontás. Történelemtanítás, 1961. 1. sz.), bár tudja, hogy órája ezzel a változtatással is vegyes típusú, sőt használja a „*kötetlen vegyes típusú óra*” kifejezést is (Kísérlet a kötetlen vegyes típusú óra kialakítására. Köznevelés, 1962. 9. sz.), noha minden (nem sablonos

folyamat döntő mozzanatainak sorrendisége, s nem is csupán eme mozzanatoknak és „melléktermékeinek” összeszővődési változatossága és változékonysága a lényege,⁶ hanem a tanulók önálló munkájának a megszervezése az ismeretszerzésben és az alkalmazásban.⁷

Az aktivitás — tudatosság — önállóság kibontakoztatása azt jelenti, hogy *alkotó munka végzésére tesszük képessé a tanulókat*. Ezt a munkát a cél világos tudata és az érdekeltség hatja át. Ezek a belső indítékok teszik produktívvá és élettellivé. Összefügg ez a munka azzal a pszichológiai sajátsággal, hogy a tanuló igyekszik személyiségét érvényesíteni, amit a munka megszervezésénél figyelembe kell venni.⁸

felépítésű) vegyes típusú óra kötetlen, de ha az új anyag feldolgozása mindig az óra „előterébe kerül, azaz mindig azzal kezdődik az órafelépítés, ez is kötötté (sablonossá) válhat. „*Súlypontosító*” óráról ír GERGELY FERENC („Súlypontosító” óra, szemléletesség, anyagszilárdság. Történelemtanítás, 1962. 1. sz.), mert az anyag legfontosabb vonatkozásait „alapos szemléltetéssel” tanítja. Az órafelépítés „*új lehetőségeiről*” számol be DÉKÁN KÁROLY (A történelemórák felépítésének egyik „új” lehetősége. Történelemtanítás, 1962. 4. sz.) és TARJÁN LÁSZLÓ (Sok az egyazon séma szerinti óra. Történelemtanítás, 1962. 4. sz.), mivel — lipecki tapasztalatok alapján — az új anyag feldolgozásának folyamatába illesztik be a számonkérést. A tanulói aktivitás fokozása érdekében — egyébként nagyon is helyesen — szervezett órát („*új szervezés*”) szembeállítja a vegyes típusú órákkal KURGYIS FERENC is (A „lipecki módszer” néhány kérdése a középiskolai történelemórán. Történelemtanítás, 1963. 6. sz.). BECSEI JÓZSEF pedig „*fordított*” vegyes típusú órának nevezi az olyan felépítésű órát, amikor az egyéni számonkérés az új anyag feldolgozását és megszilárdítását követi („*Fordított*” vegyes típusú történelemóra. Történelemtanítás, 1964. 1. sz.). Mindezek miatt figyelemre méltó, hogy a vegyes típusú órán történő ismeretszerzés szerkezetére, belső tagozódására nézve NAGY SÁNDOR *hétféle modellt* mutatott be (Az oktatási folyamat értelmezése és a tanítási órák felépítése. Köznevelés. 1963. 10., 11. sz.), majd SZUCHOMLIN-SZKIJ munkája nyomán (Munkára nevelés az iskolában. Bpest. 1962.) újabb megoldási lehetőségeket az előzetes önálló megfigyelések alapján, illetve *újabb és újabb lehetőségekre* mutat rá az ismeretszerzés komplex fázisainak lehetséges szerkezeti elemei és az alkalmazás ugyancsak széles skálája által (Gondolatok az oktatási folyamat dialektikájáról. Pedagógiai Szemle, 1963. 7.—8. sz.). Jelen sorok írója is az *órátípusok változatainak* kidolgozására hívta fel a kísérletezők figyelmét (Az óraváltozatok gazdagítása. Köznevelés, 1962. 12. sz.). SZTREZIKOZIN óva inti a nevelőket olyan eljárások meghonosításától, amelyek kizárólag „*újdomságukkal*” hatnak csábítóan (Az új iskola módszertani kultúrája. Narodnoe Obrazovanie, 1961. 1. sz. OPK dok.).

⁶ Az oktatási folyamat döntő mozzanatai mellett (1. a tanulók megismerkedése a szükséges tényekkel, észlelés, tapasztalatszerzés, 2. a tények sokoldalú elemzése, az absztrahálás és általánosítás, 3. rendszerezés és rögzítés, 4. alkalmazás, 5. ellenőrzés) GORDOS ISTVÁN az *egyéb mozzanatokkal* (előkészítés, célkitűzés, megbeszélés, értékelés) is történő kombinációk kiterjesztésére és a variánsok sokféleségének feltárására hívja fel a figyelmet (Óratípusok és a szabad óratervezés. Pedagógiai Szemle, 1963. 6. sz.). NAGY SÁNDOR is *több kiemelhető mozzanatra* (iskolán kívüli tapasztalatok, gyakorlati munka során szerzett megfigyelések, előzetes ismeretek feltárása, problémafelvetések, hipotézisek, a különféle motiválások, szakaszos és összefoglaló rögzítés, továbbá az alkalmazás elemei a régebbi ismeretek kollektív felidézésétől és felhasználásától kezdve a csoportos és az egyéni problémamegoldásokig, a gyakorlati feladatmegoldások során új összefüggéseknek a régiek alapján történő felismeréséig) mutat rá (Gondolatok az oktatási folyamat dialektikájáról. Pedagógiai Szemle, 1963. 7.—8. sz.).

⁷ Az oktatási folyamatot strukturális értelemben — az ismeretszerzés és az alkalmazás komplex fázisainak ciklikusan visszatérő és egymásbatható váltakozásának tekintjük (NAGY SÁNDOR: Az oktatási folyamat korszerűsítésének strukturális kérdései. Magyar Pedagógia, 1962. 2. sz., illetve 1963. 1. sz.). SZOKOLSZKY ISTVÁN hangsúlyozza, hogy az óra struktúrája főként azért változik meg, mert a *tanulók önálló munkájára* az eddigieknél jóval több időt kell fordítani az ismeretszerzésben és az alkalmazásban egyaránt (A tanulók aktivitása a szocialista iskolában. Tankönyvkiadó, 1962. 30. l.). Jelen sorok írója is a tanulók önálló munkájának és az ismeretek gyakorlati alkalmazásának biztosításában látja az órafelépítés korszerűsítésének szükséges megoldását (Hogyan tökéletesítem tanítási órámat? Köznevelés, 1963. 8. sz.).

⁸ Vö. LEMBERG: A tanulók önálló munkájáról. Szovjetszkaia Pedagógika, 1962. 2. sz. OPK dok. Az *önálló munka jelentőségéről* lásd továbbá ARISZTOVA: A tanulók önálló munkájának fokozása az oktatás folyamatában (FARKAS MÁRTON szerk.: Tanulmányok a középiskolai törté-

A tanulók önálló munkájának a lehetőségei tárgyankint nagyon különbözőek. A történelemoktatásban az önálló munka még eléggé háttérbe szorul.⁹ A jelen dolgozat éppen ezeket a lehetőségeket igyekszik bemutatni konkrét példákkal, főként a középiskolai történelemoktatásban. Szakdidaktikánknak a tanulók önálló munkájára vonatkozó mondanivalója azonban, sajnos, még eléggé szegényes, így hivatkozásaim a továbbiakban csak szűkre szabottak lehetnek.

A tanulók önálló munkájának tanórai biztosítása és az önálló alkotó munkára való előkészítése érdekében az alábbi feladatok megvalósítása látszik szükségesnek: 1. a tanulók önállóan is vegyenek részt a múlt tényeinek tanulmányozásában, 2. a tanár marxista elemző és általánosító munkához segítse őket, 3. feltétlenül sor kerüljön a történeti ismeretek gyakorlati alkalmazására is.¹⁰

1. A múlt tényeinek önálló tanulmányozása

Minden ismeret alapja a közvetlen vagy közvetett tapasztalás. A történelemben a tárgyi maradványok, emlékek, leletek közvetlen, konkrét szemléletét kivéve az utóbbi játszik nagyobb szerepet, illetve a közvetlen szemlélet tárgyai-nak nagy része is elvont. Mindamellet a tények és a tapasztalatok körét a történelemben is határozottan szélesítenünk kell a tanulók előzetes ismereteivel és mindennapi életük tapasztalataival is, s fokoznunk kell a tényfeltárás terén is öntevékenységet.

a) A kor legáltalánosabb megelevenítője számunkra a korszerű dokumentáció, főként a forrásszemelvény, amely időhöz, helyhez és személyekhez kötöten tárja fel a múlt tényeit, s elemzése, mint izgalmas és érdekes „műhelymunka” elmélyíti a történeti gondolkodást.¹¹ Használata általános a tanárok körében, de jobbra inkább az előadott tények, összefüggések illusztrálása céljából, holott éppen az önálló munka kiinduló alapjává kell tennünk a szemelvényeket,¹² amelyeknek a tanulmányozása az óra egy-egy szakaszában, vagy az óra egész tartama alatt folyik.¹³

Az I. o. tankönyvünkben — amely kisebb szemelvényeket is tartalmaz — pl. a HAMMURÁBI törvénykönyvéből vett részletekből (22. l.) önállóan is meg-

nelemtanítás módszertana köréből I. Tankönyvkiadó, 1951.). A kazáni 27. és 85. sz. középiskolákban folyó kísérletekről számol be. Ismerteti eme kísérletek öt fajtáját: 1. szemelvények önálló olvasása, 2. önálló munka tankönyv és más könyvek alapján, 3. a korábbi ismeretek új logikai kapcsolatokban való felhasználása, 4. magyarázat előtt a vizsgálódási kérdések ismertetése és magyarázat után válasz ezekre a kérdésekre, 5. magyarázathól és szemelvényekből szerzett ismeretek rögzítése.

⁹ JESZPOV mutatta ki (Az oktatási folyamatnak az iskola átszervezésével kapcsolatos módosulásairól. Szovjetszkaja Pedagogika, 1959. 3. sz. OPK dok.), hogy a tanulók önálló munkájára az órákon átlagosan az időnek 10—12%-át fordítottak a szovjet iskolákban, a történelem-órákon azonban csak 3%-át.

¹⁰ Vö. VERESS JUDIT: A tanulói aktivitás néhány problémája a jelenlegi történelemtanításban. (SZOKOLSZKY ISTVÁN szerk.: A tanulói aktivitásról. Tankönyvkiadó, 1962. 135. l.).

¹¹ Vö. UNGER MÁTYÁS: Történelmi forrásfeldolgozó órák. Tankönyvkiadó, 1958. 10. l.

¹² Ezt valósítja meg pl. NAGY ERZSÉBET megfigyelési szempontok nyújtásával (Módszertani kísérleteimből. Történelemtanítás, 1963. 6. sz.).

¹³ Rendszeres forrásfeldolgozó órák jelenleg csak a gimnáziumok nem 5 + 1-es humán tagozatú III. osztályaiban vannak, amelyekben a történelem heti óraszámja 4. Ennek a gyakorlatnak azonban nem szabad feledésbe merülnie, mert a reform-tantervi utasítások a forrásszemelvények elemzését előtérbe állítják (Vö. EPERJESSY GÉZA: A gimnáziumi tantervi vita tapasztalatai. Történelemtanítás, 1963. 5. sz. 6. l.).

ismerhetik a tanulók, hogy az osztályállam egyik legfontosabb ismérve a magántulajdon védelme, mert ez áll a törvények középpontjában. Megismerhetik belőle a babilóniai rabszolgatartó társadalom osztályviszonyait is, az osztályharc egykorú formáját, a szökést is. Ha gondosan válogatjuk össze a feldolgozandó paragrafusokat (pl. 53.§., lásd FILLA-WACZULIK: Történelmi olvasókönyv I., 21. l.), azt is megismerhetik a tanulók, hogy hogyan szabályozták az öntözőrendszer karbantartását, hogyan védték a földbirtokosok és a bérlők érdekeit. Általában az óbabilóniai birodalom állami funkcióinak lényege tényszerűen tanulmányozható ebből a forrásszemelvényből. IPU-WER intelmeiből (15. l.) pedig azt is megállapíthatják a tanulók, hogy az egyiptomi középbirodalom paraszt- és rabszolgafelkelésének egyébként realisztikusan ábrázolt eseményeit hogyan torzítja el az uralkodó osztály gyűlölete. MANU törvényeiből (32. l.) a kasztrendszer szelleme, s e rendszernek a brahmanista vallás által való támogatása is megismerhető. Így módon a tanulók az ókori Kelet társadalmi képét önállóan ismerhetik meg. A görög és a római társadalom jelenségeinek sok ténye is vizsgálható a tanulók önálló munkájával. A görög nemzeti társadalom felbomlása szakaszának termelői erőit és gazdaságát (földművelés, ipar, kereskedelem, továbbá harci eszközök) és társadalmi viszonyait, szokásait (vezérek hatalma, démosz helyzete, népgyűlés, bíráskodás, házi rabszolgaság) például akár az óra egész tartama alatt tanulmányozhatják a tanulók az Iliászból és az Odüsszejából (Tört. olvk. I., 46—58. l.). CATO: De agricultura c. munkájából vett részletek (122. l.) a római latifundiumokon folyó gazdasági szervező munka és a rabszolgákkal való bánásmód megismerésére alkalmasak. A DESSAU-féle gyűjtemény rabszolga-sírfeliratai (Tört. olvk. I., 224. l.) pedig azt is megmutatják a tanulók számára, hogy a rabszolgatartók a saját kényelmüket becsülték meg rabszolgáikban. Mindezek, persze, s a továbbiak is kiragadott példák, csak a figyelem felhívását szolgálják.

A II. o. tankönyvében szemelvényeket nem találunk ugyan, de rendelkezésre áll a szemelvénygyűjtemény (GUNT-EPERJESSY: Történelmi olvasókönyv II.). Ebben EINHARD krónikája pl. Nagy Károly császár életéről (Tört. olvk. II., 28. l.) emberi közelségbe hozza a frankok királyát, mert bemutatja rendkívüli termetét, derűs ábrázatát, férfias testtartását, de az egyik lábára való bicegését is, továbbá a frank szokásokhoz és viselethez való ragaszkodását. KRITOBÚLOSZ: II. Mohamed tetteinek története 1451—1467 c. művéből vett részlet (Tört. olvk. II., 118. l.) pedig a szemtanú élethű ábrázolásával írja le Konstantinápoly ostromát és elfoglalását. Az óra nagy részét kitöltheti pl. az első kolozsmonostori egyezség tanulmányozása (Tört. olvk. II., 293. l.), mert az egyezség tényein és szemléleti elemein kívül az oklevél formai jegyeinek vizsgálatára is alkalmas (főként, ha fotokópiáját is bemutatjuk), illetve teljes szöveg esetén (SZÉKELY-GERÉB: A magyar parasztháborúk irodalma 1437—1514. Bp. 1950) a felkelés története is megismerhető belőle.

Egész órai feldolgozásra méretezett szemelvényeket találunk a III. o. tankönyvében. Pl. ZRÍNYI MIKLÓS „Török áfium”-ából vett szemelvény (62. l.) alkalmas arra, hogy a tanulók az egész magyar nép 17. sz.-i létérdekét önállóan tanulmányozzák ZRÍNYINEK a nemesi szemlélet korlátain túllépő érvei fényében: az állandó zsoldos sereg megteremtésének szükségességét, összetételét, felhasználását, harcmodorát, sőt a nála jelentkező népfelkelés gondolatát is. Ilyen szemelvény továbbá pl. BERZEVICZY GERGELY írása a magyar kereskedelmi kapcsolatokról a XVIII. század utolsó évtizedeiben (152. l.), amelyből megismerhetik és a térképen is figyelemmel kísérhetik a tanulók a pesti központból kiinduló

kereskedelmi hálózatunkat, külkereskedelmünk ágazatait és piacait, majd az árucsereforealmat, amely feltárja a tanulók előtt gazdasági függésünket. Természetesen tankönyvben nem szereplő szemelvényeket is felhasználhatunk önálló forráselemzés céljából: pl. ENGELS: A munkásosztály helyzete Angliában c. munkájában a „Munkásmozgalmak” c. fejezetből önállóan állapíthatják meg a tanulók a „lázadás” szakaszait: 1. a bűnözést (a munkás lopott), 2. a géprombolást, 3. a titkos szervezkedést, 4. a nyílt szervezkedést, 5. a sztrájkot, 6. Angliában a chartizmust, mint szocialista jellegű tömegmozgalmat.¹⁴

A IV. osztályban jobbra a marxizmus-leninizmus klasszikusaitól választunk dokumentumokat. Az imperializmus ismérveit és történeti helyét pl. szintén egész órai önálló munkával tanulmányozhatják a tanulók LENIN: Az imperializmus, mint a kapitalizmus legfelsőbb foka c. művének X. fejezete alapján, mert sorra veszi itt LENIN a monopólista kapitalizmus négy fő megnyilvánulását, majd rothadó tendenciáját és az opportunizmussal való összefüggését. Helyes, ha a dokumentum feldolgozása előtt megadjuk a tanulónak a vizsgálódás szempontjait, ebben az esetben: 1. a monopóliumok négy fő megnyilvánulása alapján állítsák össze az imperializmus ismérveit, 2. állapítsák meg az imperializmus történeti helyét.

Már olyan kísérletek is folytak és kivételesen olyan gyakorlat is fellelhető iskoláinkban, amikor egy-egy téma egészének feldolgozása *forrásszemelvényekből való kibontással* folyik.¹⁵ Gyakrabban használunk persze olyan szemelvényrészleteket, amelyeknek alapján csak az óra egy-egy részének tartama alatt biztosítjuk a tanulók önálló munkáját, illetve a tananyag egyik-másik részletét dolgozzuk csak fel a tanulók önálló munkájával. Pl. az I. Internacionálé szervezeti szabályzata alkalmas arra, hogy a tanulók önállóan megvizsgálják a munkásosztály alábbi feladatait: 1. felszabadítása csak a munkásosztály feladata lehet, 2. ez nem történhet reformmal, csak minden osztályuralom forradalmi megszüntetésével, 3. ez nem nemzeti, hanem nemzetközi kérdés.

A példaként kiemelt forrásszemelvények — akár az óra egész tartama alatt, akár csak az óra egy részében folyik a tanulmányozásuk — alkalmasak tehát arra, hogy a tanulók *önállóan ismerhessék meg a múlt tényeit, s ezekből következtetéseket vonjanak le.* A tanulmányozás folyhat a szemelvény tanár által való hangos felolvasása útján is, illetve úgy is, hogy minden tanuló csendesen vizsgálja a szöveg tartalmát. Olykor ez házi feladat is lehet, s nemcsak elmélyítés, hanem előzetes megfigyelés céljából is. Ehhez a vizsgálódáshoz a tanulók szempontokat, utasításokat, útmutatásokat kapnak: pl. DIMITROVNAK a Komintern VII. kongresszusán elhangzott beszámolója egy-egy részletének tanulmányozása alkalmával az alábbi utasításokat kaphatják: állapítsák meg az alábbiakat: 1. miért szükséges a munkásosztály akcióegysége a fasizmus ellen?, 2. mi ennek az egységfrontnak a tartalma és mitől függenek a formái?, 3. hogyan lehetséges a széles antifasiszta népfront kibontakoztatása és mi ennek a jelentősége? A forrásszöveg közös elemzése során arra kell készítenünk a tanulókat, hogy

¹⁴ Idézi VASS KÁROLY (Történelemtanítás módszertana. Tankönyvkiadó, 1962. 131. l.).

¹⁵ Vö. 1918—19 kísérleti tanítása a gimnázium IV. osztályában. Tankönyvrészlet és tanári útmutató. Összeállította VERESS JUDIT, 1960. OPI dok., illetve Felkészülés a történelemórára I. A Magyar Tanácsköztársaság. Bpest. 1959. BÓDI FERENC olyan szemelvényegyüttes összeállítására hívja fel a figyelmet, amely az összefüggések önálló kibontására adna alkalmat és lehetőséget (Iskolareform és történelemoktatás. Magyar Pedagógia, 1964. 3.—4. sz. 374. l.). A szemelvényeknek hangulatteremtő hatását emeli ki GERGELY FERENC (Gondolatok a szemelvényről. Történelemtanítás. 1964. 3. sz.).

önállóan vonjanak le következtetéseket a gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális fejlődés fokára, a társadalom szerkezetére, a társadalmi mozgalmak bázisára és célkitűzéseire, az alap és a felépítmény összefüggéseire, a néptömegek és a személyiség kapcsolatára, a társadalmi fejlődés törvényszerűségeire, az osztályharc formáira, az ideológia szerepére, az emberi haladás érdekeire, azaz a történelemtanítás alapvető követelményrendszerére vonatkozóan. Ez az önálló munka emelheti egyre magasabb szintre a tanulók dialektikus és történeti materialista szemléletét.

Ha a tanulók *előzetes megfigyelés céljából* kapnak forrásszemelvényeket tanulmányozásra, az új ismeretek feldolgozását már önálló kutatásaik (beszámolóik, referátumaik) alapján oldjuk meg. Ezek a beszámolók a korrigálás és a kiegészítés szükségességét vonják ugyan maguk után, de az önálló tanulói feldolgozás alkotó jellege ebben a megoldásban az átlag fölé emelkedhet.¹⁶ A tanulók önálló munkájával folyó oktatás azonban általában szükségessé teszi a *korrigálás és a kiegészítés* mozzanatainak az oktatás folyamatába való beiktatását.

A forrásszemelvényekkel kapcsolatos önálló, vagy részben önálló munka, továbbá a szöveg tartalmi és nyelvi magyarázata, a tartalom értékelése a szerző felfogásának, álláspontjának megvizsgálásával, a *forráskritikai megjegyzésekhez*, elemzésekhez való szoktatás, valamint a forrásszemelvények típusainak megismerése. A forrásfajták részletesebb jellemzése csak azokban az osztályokban lehet feladat, amelyeknek a tantervében önálló forrásfeldolgozó órák is szerepelnek.

Rendkívül hasznos az olyan források elemzése, amelyek tipikus, ún. *modell-eseteket* tükröznek. Ilyen lehet pl. THURZÓ SZANISZLÓ utasítása bajmóczi udvarbírájának 1614-ben, vagy II. RÁKÓCZI FERENC Recrudescent kezdetű kiáltvány, vagy az első világháború okiratai közül az Osztrák-Magyar Monarchia ultimátuma Szerbiához. Az ilyen tipikus gazdasági utasítás vagy manifesztum, vagy ultimátum elemzése hatékony példa a tanulók számára.¹⁷

b/ A forrásszemelvények mellett az önálló ismeretszerzés tárgyai és forrásai továbbá a *tankönyv, tanulmányok, térképek, táblázatok, grafikonok, diagramok, sémak, képek, reprodukciók, rajzok, filmek és a magnetofon vagy a hanglemez.*

A *tankönyvvel* képzés céljából végzendő önálló tanulói munkák közül a fokozatosság elvét betartván az alábbiak ajánlhatók: a tankönyvi fejezet logikai vázlatának elkészítése, a legáltalánosabb fogalmak kiírása és a fogalomkörök megállapítása, a jellegzetes vonások kiemelése, az összefüggések, ok-okozatok, feltételek, következmények megállapítása (pl. az első munkásmozgalmakról szóló fejezetből: az ipari forradalom hatása a társadalom életére, a munkásosztály helyzetét meghatározó körülmények, eme körülmények és a szervezetlenség összefüggése, a munkásosztály harcának formái és ezek feltételei, a politikai harc okai és következményei), összehasonlítások más országok fejlődésével (pl. a rendi monarchiák kialakulásának feltételei Nyugat- és Kelet-Európában; az imperializmus jellege az egyes országokban; a népi demokratikus fejlődés közös és eltérő, sajátos vonásai az európai népi

¹⁶ SZUHOMLINSZKIJ: i. m. 132. l.

¹⁷ Német példa alapján (KLEINKNECHT—LOHAN: Aufgabe und Gestaltung des Gesichtsunterrichts. Frankfurt am Main, Berlin, Bonn 1959.) hivatkozik rá, s általában az ún. „*példafeltáró*” oktatásra VERESS JUDIT: A tanulói aktivitás a középiskolai történelemtanításban c. tanulmányában (FARKAS MÁRTON szerk.: i. m. 67. l.).

demokratikus államokban, illetve az európai és az ázsiai népi demokratikus-országokban), kisebb vagy nagyobb egység rendszerezése.¹⁸ Mindezzel persze lényeglátáshoz és általában helyes tanuláshoz is szoktatjuk a tanulókat, sőt ez a munka az önművelés szempontjából sem jelentéktelen.

Kisebbségi *tanulmányokat* is elemezhetünk az órán a megértés, a lényeg-kiemelés és az értékelés intellektuális készségeinek erősítésére, továbbá az ismeretszerzés forrásaiként is. Adhatunk tanulmányokat a jobb tanulóknak, vagy a tanulók egy csoportjának, esetleg a szakkör tagjainak otthoni munkára is a tanítási órán való beszámolás céljából, amikor is ez a beszámoló a többi tanuló számára az ismeretszerzés forrásává válik. Ilyen feladat lehet pl. LÁSZLÓ GYULA: A magyar pénzverés kezdeteiről (Századok, 1963. 2. sz.) c. tanulmánya tényeinek, érveinek elemző vizsgálata, amely sok gondolatot ébreszt a tudomány fejlődésének realitásáról is a tanulóknak. Alkalmas ennek alapján megvitatni Géza fejedelem államalapító tevékenységének jelentőségét. A tanítási órán is felhasználható pl. KÓNYA SÁNDOR: Az első Gömbös-kormány megalakulása és programja (Századok, 1963. 2. sz.) c. tanulmányának egy-egy részlete: pl. a kormány fogadtatása, amely az ígéretek, agitáció, tekintély helyreállítása, stb. demagóg módszereinek az „ellenzéki” pártok által való támogatását elemzi a pártok vezetőinek beszédeiből vett idézetekkel. A források történetírói felhasználásának módját is megismerhetik ezáltal a tanulók. Az ilyen tanulmányok otthoni elemzése tekintetében azonban rendkívül mértéktartóaknak kell lennünk, s ezekhez természetesen vizsgálódási szempontokat is kell adnunk a tanulóknak.

Jól megválogatott *szépirodalmi szemelvények* is lehetnek kivételesen az önálló tanulói ismeretszerzés forrásai az órán is és az órán kívül is (pl. MÓRA: Aranykoporsó c. regényéből vett részletek a római dominatus viszonyainak érzékeltetésére, DICKENS: A két város c. regényéből vett részletek 1789. júl. 12–14. napjainak történetére és hangulatára, KODOLÁNYI: A holdvilág völgye c. regényéből vett részletek a pogányság és a kereszténység hazai összeütközésének megvilágítására, MÓRICZ: Erdély c. trilógiájából vett részletek Bethlen Gábor szervező munkájának tudatosítására stb.). A kiváló írók történeti regényeinek, mint ajánlott olvasmányoknak a megbeszélése annak a megvilágítására is alkalmas, hogy az író hogyan bánik a történelem hiteles forrásaival, és hogyan használja fel a történelemtudomány eredményeit. A szépirodalmi szemelvényeknek az általános iskolában nagyobb a szerepe, de a középiskolában is sokkal jobban kell hasznosítanunk pl. a hún-magyar mondakör mondáit a bennük tükröződő nemzeti társadalmi viszonyok s az ennek megfelelő világkép kibontására (pl. Emese teherbeesése a turultól és a totemizmus, Eneh ősnője, a meotiszi csodaszarvas üldözése és a matriarchátus, Csaba kalandozó hadjárata, a vardari-óta türkök és a Hadak Útja stb.).

A térképeket, a *térképelemzést* az önálló ismeretszerzés forrásává kell tenni a történelemoktatásban is. Erre a Történelmi atlasz (Kartográfiai Vállalat, Bp. 1961) lapjai alkalmasak, mert térbeli és időbeli mozgást is, fejlődési folyamatot is bemutatnak. Hadjáratok, kereskedelmi útvonalak, közigazgatási beosztások, mozgalmak terjedése, államok kialakulása, telepítések, gyarmatosítás stb. vizsgálhatók rajta. Pl. a 3/d sz. térkép a Földközi-tenger medencéjének

¹⁸ Általános iskolai fokon a tankönyv kérdéseire adott felelet, továbbá tények és kronológiai adatok gyűjtése egy-egy témához szintén lehet önálló tanulói munka. Vö. JÁNEK: A tanulók aktivitásának fejlesztése a történelemtanításban. Déjepis a zenépis ve Škole, 1961–62. 6. sz. OPK dok.

a rómaiak által történő meghódítását időben és térben is bemutatja, a 11/b sz. térkép az orosz nemzeti állam kialakulási folyamatának fejlődési szakaszait ábrázolja. Az önálló tanulói ismeretszerzés forrása lehet pl. az 5/b sz. térkép, amely Európát mutatja be Nagy Károly korában. A II. osztályban Bizánc és a szlávok c. anyag feldolgozásánál a tanulókkal lehet róla megállapítani a szláv népek csoportjait és elhelyezkedését a VIII—IX. században. Bár az arab hódításról szóló fejezetből jelenleg csak a vallást és a kultúrát tanítjuk meg; az arab birodalom kialakulását mégis megvizsgálathatjuk a tanulókkal az 5/c sz. térkép alapján. A világ első gyarmati felosztását szintén csak térképszemlélet, önálló tanulói térképelemzés alapján tanítjuk (25. sz. térkép). Elsősorban természetesen a tankönyv térképvázlatait kell hasznosítanunk, mert azok csak a kiemelt jelenségeket mutatják be: pl. a hun birodalom kialakulását és a római birodalom összeomlását bemutató térképvázlaton (I. o. tk. 171. és 172. l.) önálló munkával tanulmányozható a hun birodalom kiterjedése, a hunoknak hódolt népek elhelyezkedése, a catalaumi csata szükségyszerű bekövetkezése, s a germán népek mozgása a hun birodalom felbomlása után; vagy pl. térképelemző munkával dolgozható fel a bécsi kongresszus nagy Európa-rendezése (III. o. tk. 110. l.), amit össze lehet hasonlítani a westfáliai béke Európa rendezésével (Tört. atlasz 18/b sz. térképe).

Adhatunk a térkép alapján feldolgozható önálló feladatokat is a tanulóknak: pl. velencei kalmár utazása 1195-ben Esztergomba a 8/b sz. térkép alapján: miért utazik, milyen árút visz?¹⁹ Vagy pl. TINÓDI útja a végvárakban a 17/a sz. térképen: miről énekel az egyes várakban?

Különösen a régiebb korokban, amikor a földrajzi tényezőktől való függés nagyobb mértékű volt, térkép alapján megállapítható egy-egy nép történeti szerepe is: pl. a Közel-Kelet kultúrájának terjesztői szükségyszerűen a keskeny tengerparti földszávon élők, így a tengerre szorult föníciaiak voltak, mert a mögöttes Libanon és a híd szerepét betöltő Cyprus és Kréta hegyeinek cédrusai segítették a hajóépítést, a kisebb szigetek akkor még rézben, ónban, ezüstben, Rhodosz márványban való gazdagsága és az öblök bóborkagylója a kereskedelmet és a gyarmatvárosok alapítását. Gondosan kell pl. elemeztetni a tanulókkal a térképet az ókori Hellász tanításának kezdetén, mert a tanulók önállóan is képesek észrevenni, hogy a rendkívül tagolt tengerpart és az Égei-tenger híd-szigetei lehetővé tették a hajózást és a „gyarmatosítást”, a sok apró medence pedig, amelyeket egymástól elválasztó párhuzamos láncok öveznek, elősegítette a politikai széttagoltságot, a polisz-államok keletkezését. A római birodalom földrajzi színterének elemzése is kíváncsú és észrevétethető, hogy az Appennin-félsziget változatos felszíne, de nem széttagolt tájai, továbbá az Appennineken átvezető kényelmes hágók és a folyók összekötő szerepe is hozzájárult itt a politikai egység kialakulásához, sőt a félsziget központi fekvésű a Mediterraneumban is, ami elősegítette a két tengeri medence meghódítását. Külön is elemezhető Róma fekvése a 3/c sz. térkép alapján az öntözhető Tiberis alsó szakaszán; dús legelőjű hegyoldalaktól övezve, bazalt, tufa és mészkőhegyek közelében, amelyek építőanyagként felhasználhatók, s tanulmányozható a Campus Romanus útsomója és vásárhelye, benne a kiemelkedő hét halommal, köztük a Capitolium kerekded dombjával, s a halmok közötti kis medencével, a későbbi Forum Romanummal. Ismeretes a folyam menti öntöző kultúrák (Egyiptom, Mezopo-

¹⁹ GIDAY KÁLMÁN tanár gyakorlatából (Bpest. Arany János 12 évf. isk.); A földrajzzal összekapcsolt önálló munka szerepére vonatkozóan vö. BÁLINT BÉLA: A földrajzi ismeretek szerepe a történelem tanításában. Századok, 1964. 3. sz.

támia, India, Kína) földrajzi elemzésének szükségessége. Észrevétethető pl. a 7/c sz. térkép alapján Bizánc rendkívül jelentős földrajzi energiája is, ahová összefutnak az európai szárazföldi utak, s innen indulnak ki az ázsiai utak, s ezt keresztezi a Boszporusz-szoros tengeri útja. Ugyanígy elemezhető térkép alapján pl. az újkori tengeri hatalmak kialakulása. A magyar történelemben pl. a honfoglalás lehetséges útvonala, a megtelepedés rendje, a kalandozások irányai stb. állapítható meg a tanulók önálló térképelemző munkájával, főként ha sikerül földrajzi ismereteiknek és térképelemző készségeiknek a felelevenítése, amire a történelem tanárának is nagy gondot kell fordítani. A lovas-nomád magyarok útját, letelepedését, kalandozásait ugyanis a legeltetésre alkalmas pusztamezők és itatás céljából a folyóvizek szabták meg (a Prut és a Szeret völgyéből Vereckén át a Felső-Tiszavölgybe ereszkedtek le a kárpáti erdőségek legkeskenyebb szakaszán; — letelepedésükre különösen alkalmas volt a Dunántúl a nedves árterek és az árvízmentes „bakhátak” sűrű váltakozása miatt, mert ez elősegítette a legelők évszakonkénti váltását; — védelmi szempontból a medence kapuiba települtek a vezértörzset gyűrűsen övezve; — a Balkánra a Morava völgyéből a Vardar völgyébe, Nyugat felé a Duna mentén, illetve a Száva völgyéből a Po alföldjére kalandoztak stb.).

A történelemben is tudatosítanunk kell azonban azt a körülményt, hogy a termelőerők fejlődésével a társadalom egyre inkább függetleníti magát és a termelést a földrajzi tényezőktől, de azt is, hogy egyben egyre sokoldalúbb kapcsolatot létesít vele (vö. a szocialista tervgazdálkodás földrajzi tényezői).

Táblázatok, grafikonok, diagramok, sémák sajnos tankönyveinkben még nem szerepelnek (csupán egy-egy táblázat az I. o. tk.-ben a 10. oldalon és a IV. o. tk.-ben a 176. oldalon), pedig ezek is az önálló tanulói ismeretszerzés forrásai lehetnek. Felhasználhatók azonban a „Mit rajzoljunk a történelem órán?” (SzNK sorozat 112. sz., 1956) és a „Szemléltető rajzok a történelem tanításához” (KPTI kiadvány, 1955) c. segédletek ábrái táblára másolva önálló elemzés és általánosítás céljából is, továbbá magunk is készíthetünk és a tanulókkal is készíttethetünk elemzésre szánt magyarázó rajzokat, ábrákat és táblázatokat. Grafikonok, diagramok, táblázatok használata szükséges főként a legújabb kor tanításában a gazdasági, népesedési statisztikai mutatószámok elemzése és összehasonlítása céljából (pl. egyenlőtlen fejlődés az imperializmusban, a nagyhatalmak termelési adatainak összevetése, az amerikai kivándorlás növekedése stb.). A szervezeti sémák vizsgálata és készítése is lehet önálló tanulói munka (pl. a Magyar Tanácsköztársaság államhatalmi szerveinek összefüggése és összehasonlítása a Magyar Népköztársaság államhatalmi szerveivel).

A *képek, reprodukciók és a rajzok* száma is kevés még tankönyveinkben, de ami van, az önálló tanulói elemzés céljára szintén felhasználható és felhasználandó. Az I. o. tankönyvben pl. Alexandria alaprajzán (86. l.) a hellenisztikus városok általános vonásai tanulmányozhatók: mérnöki tervek szerint készült sugárutak, terek, középületek és kikötőberendezés. A Colosseum képen (151. l.) pl. jól észrevehető a római építészet árkados-íves rendszere, sőt az egyes emeletek eltérő oszloprendje is látható. A II. o. tankönyvben pl. összehasonlítható a kogg, a caravella és a XVI. sz.-i hollandi hajó (60., 170. és 202. l.). Képzőművészeti alkotások, illetve az ezekről készült reprodukciók elemezhetése is főként a társadalmi összefüggések aspektusával történelemtanári feladat, de a tanulók esztétikai elemző készségének a kifejlesztéséhez is hozzá kell járulnunk. Magyarázó rajzokat közös elemzés céljából a táblán is készíthetünk, mint pl. a piramis keresztmetszete, Aquincum alaprajza, a muhi csata vázlata, egy majorsági

központ terepvázlata stb. A tankönyvíróknak a jövőben azt is meg kell vizsgálniuk, hogy a felhasznált illusztráció mennyire alkalmas a tanulók önálló munkájának kibontakoztatására.²⁰

Az iskolai filmek elemzése, dramatizált szövegek magnetofonról való hallgatását, vagy hanglemez bemutatását követő megfigyelések területén is előbbre kell lépniük nemcsak a szemléltetés, hanem az önálló tanulói munka kibontakoztatása miatt is. Ma már nem lehet az auditív ismeretszerzés eszköze csupán a tanári magyarázat a történelemben sem, s a vizuális ismeretszerzés eszköze sem lehet csupán a tankönyv, a forrásszemelvény, a térkép és az ábrák, sőt olyan színvonalon kell felhasználnunk az *audiovizuális eszközöket*, hogy azok versenyképesek legyenek az iskolán kívülivel.²¹ Az audiovizuális eszközök ugyanis szintén alkalmasak arra, hogy azok által a tanulók önállóan tegyenek szert ismeretekre.²² Dramatizált szövegek persze élőszóval is bemutathatók (pl. VII. Gergely és IV. Henrik, Hunyadi és Cillei, Széchenyi és Kossuth, Kossuth és Görgey, Lenin és Trockij vitája stb.). Ha ezeket a szövegeket, vitákat a tanulók állítják össze — mintegy életre keltvén, megjelenítvén egy-egy történeti eseményt —, lényegében ismereteik *alkalmazó rögzítését* munkálják, azaz a rögzítés és az alkalmazás mozzanatai egybekapcsolódnak. Ugyanakkor persze a dramatizált szövegek az ismeretszerzés forrásai is lehetnek.

c/ Emelni kell a tanulók önálló munkáját a *múzeum- és kiállítás-látogatások és a helyszíni szemlék* (kirándulások, történeti séták) alkalmával is, megadott szempontok alapján történő vizsgálódással. Az egyiptomi múzeum meglátogatása alkalmával pl. ezt a feladatot kaphatják a tanulók, ha még nem tanulták Egyiptomot, tehát a múzeumlátogatás az ismeretszerzés forrása: figyeljék meg, hogyan függ össze az egyiptomi kultúra a halotti kultusszal? Ha pedig már tanulták ezt az anyagot, tehát a múzeumlátogatás illusztratív szerepű: igazolja-e a múzeum anyaga azt, hogy az egyiptomi vallás az osztálytársadalmat és az uralkodó rendet szolgálta? Évenként legalább egy-egy órát kívánatos jó előkészítés után múzeumban tartani, amikor nem az egész múzeumi anyagot tekintjük meg, hanem csak a tanítási témánkkal kapcsolatos anyagot. A múzeumok tárgyi emlékei, főként a szerszámok, de a régészet és a néprajz egyéb tárgyai is, továbbá az embertani leletek, sőt a képzőművészeti alkotások is a legelevenebb forrásai a történelmi ismeretszerzésnek.²³ Nem szabad megelégedoznünk a levéltárak és a könyvtárak látogatásáról sem.²⁴

²⁰ JUHÁSZ IMRE: Önálló feladatok tankönyvekkel és kézi atlasszal. Köznevelés, 1963.

6. sz. 179. l.

²¹ SZABOLCS OTTÓ: A korszerűség és az iskolai történelemtanítás. Történelemtanítás, 1963. 3. sz. 10. l.

²² Jó példát mutat erre diafilm, magnetofon és élőszó segítségével KOTTAY FERENC (Egy bemutató óra tapasztalatai. Történelemtanítás, 1963. 5. sz. 28. l.) és modellek, applikációs vak-térképek, diafilm és hanglemez kombinálásával HORVÁTH MÁRIA (Közvetett auditív és vizuális hatások, s a korszerű szemléltetés kérdései. Történelemtanítás, 1963. 4. sz. 9. l.). A zene hangulatfestő szerepét ecseteli KÁVÁSSY SÁNDOR: Történelemtanítás és zene c. cikkében (Történelemtanítás 1964. 1. sz.). A magnetofon, a diafilm és hanglemez alkalmazására hoz fel kitűnő példákat DÉRÁN KÁROLY (A technikai szemléltető eszközök alkalmazásának lehetőségei. Történelemtanítás, 1964. 2. sz.).

²³ Budapesten a budai kerületek tanárai (kivált WACZULIK MARGIT, Thán Károly vegyipari technikum) rendszeresítették az aquincumi múzeumban tartott órákat (Vö. WACZULIK MARGIT: Történelemóra Aquincumban. Történelemtanítás, 1962. 5. sz.). Tudomásunk van a Vármúzeumban, a Magyar Nemzeti Múzeumban, a Szépművészeti Múzeum görög-római tárában rendszeresen tartott órákról is.

²⁴ Budapesten GYAPAY GÁBOR (Martos Flóra Leánygimn.) tart rendszeresen órákat az Országos Levéltárban. [A szakkörök az akadémiai könyvtárt is látogatják.]

Múzeumba, kiállításra, helyszíni szemlére egyénenkint vagy csoportosan is elküldhetjük a tanulókat vizsgálódási feladattal megbízva, amelyről tanítási órán számolnak be: pl. a kultúra szerepe a reformkorban témájú anyag tárgyalása előtt a Színháztörténeti Múzeumba ezzel a feladattal: állapítsák meg, hogy hogyan küzdött a magyar játékszín a pest-budai otthonért? Az önálló munka sok-sok lehetőségét kínálja a várséták és az ásatások az ország több városában a szempontos megfigyelésektől kezdve a tanulói beszámolók beépítésén át az önálló vezetés készségének a kialakításáig. A kirándulások alkalmával is megfigyelési szempontokat adunk a tanulóknak, tanuló csoportoknak, s a kirándulás megbeszélése ezek alapján történik. A kirándulások és a történeti séták alkalmával szerzett ismereteket a tanulók elraktározzák, s ezeket a tanítás során alkalmankint mozgósítani tudjuk. Egy-egy 2—3 napos történeti kirándulás előkészítésével, levezetésével, anyagának felhasználásával egész éven át tudjuk foglalkoztatni az önálló tevékenység jegyében a tanulókat, sőt a kirándulás alkalmával szerzett ismeretanyagra évek múltán is támaszkodhatunk. Ezért nagyon fontos, hogy a kirándulás egyes szakaszairól a tanulók naplót vezessenek.

2. *Önálló marxista elemző és általánosító vizsgálat*

Nemcsak a múlt tényeinek tanulmányozása történhet a tanulók önálló munkájával, hanem azokkal együtt, azokkal egy időben, azoktól elválaszthatatlanul a marxista elemzés és általánosítás is a tanár irányításával, hiszen az ismeretek a tények és az általánosítások egységei. Igazi ismeretté a történelemben is csak az válik, amit a tanuló önállóan sajátít el, mert csak az hat rá meggyőzően. A történelem egyik tantárgyi sajátága ugyanis az, hogy a múlt konkrét jelenségeinek vizsgálatából, elemzéséből jutnak el a tanulók a történeti törvényszerűség felismeréséig. A tanulói elemzés és általánosítás azonban irányított feladat.

Az elemzések színvonalát a történelemben is emelnünk kell, egyrészt úgy tekintvén az elemzések hosszú sorát, mint mintákat a tanulók számára, amelyek hozzásegítik őket ahhoz, hogy hasonló probléma előtt állva közvetlen pedagógiai vezetés nélkül, önálló elemzés útján is megtalálják a problémák megoldását,²⁵ másrészt gondolnunk kell arra is, hogy az elemzés nem csupán intellektuális jellegű, hanem éppen a nevelés szempontjából az érzelmi hatások is jól kimunkálандók.²⁶

a) A gondolkodást főként megbeszéléssel és vitával fejlesztjük. A megbeszélés során elsősorban az események jellegzetes vonásait kell a tanulókkal kiemeltetnünk: pl. HUNYADI harcaiban a népfelkelésre és a szomszéd népekkel való összefogásra támaszkodó politikát. Észre kell továbbá vétetnünk a történeti jelenség keletkezésének okait: a török ellenes harcok oka a termelőerők, s benne a dolgozó nép kíméletlen pusztítása a török által. Tisztáznunk kell a jelenséget kísérő körülményeket és ezeknek a jelenségekkel való összefüggéseit: a balkáni népekre már rátelepedett a török, az országban pedig feudális anarchia dúl, amely hátráltatja az aktív védelem megszervezését. Meg kell vizsgálni a jelenség fejlődési szakaszait: a néptömegek és a szomszéd népek aktivitása a győzelem reményében egyre nő, amit a gyulafehérvári csata, a havaselvi hadjárat, a hosszú hadjárat,

²⁵ NAGY SÁNDOR: Az oktatási folyamat strukturális kérdései. Magyar Pedagógia, 1963. 1. sz. 7. l.

²⁶ SZOKOLSKY ISTVÁN: i.m. 27. l.

a nándorfehérvári diadal bizonyít. Meg kell állapítani a jelenség jelentőségét: ez a harc európai ügy volt (v. ö. MARX értékelése). Fel kell ismertetni a törvényszerűséget és konkrét megnyilvánulását: a hazáját és létét védő nép az igazságos honvédő és felszabadító háborúban eredményesen szállhat szembe a túlerővel. Össze kell a múltat kapcsolni a jelennek: a közös ellenség ellen össze kell fogni a szomszéd népekkel. Felvethetünk továbbá vitakérdéseket is: Segítette- vagy hátráltatta-e az aktív védelem ügyét HUNYADI kormányzósága, hiszen ezalatt érte a rigómezei vereség? A megbeszélést és a vitát a THURÓCZI-krónikából, HUNYADI és SZKANDER BÉG leveleiből vett kisebb szemelvények elemzésével emeljük magasabb színvonalra, sőt ezáltal jobban életrekeljük a kor eseményeit, érzékeltetjük hangulatát, illetve az eseményeket összetevőik, mozgásuk, fejlődésük közepette végbemenően szemléltetjük a tanulókkal.²⁷

Igen jó gondolkodás-fejlesztőnek bizonyul általában a vita formáját felvevő heurisztikus beszélgetés: pl. a Szovjetunió NEP rendszerének feldolgozását valóban a „ki kit győz le?” kérdés alapján lehet megoldani. Ez a vita ugyanis tisztázhatja a munkás-paraszt szövetség alapvető fontosságát is, a proletárdiktatúra gazdasági szervező funkciójának szerepét és helyes gyakorlatát is. Csak az előadó tanár helyét felváltó vitavezető-magyarázó tanár képes ugyanis biztosítani a tanulók elemző és általánosító munkájának fejlesztését.²⁸ Ehhez a munkához az is szükséges, hogy a tanulók kérdései nagyobb szerepet kapjanak, s így közelebb is jutunk a valóságos beszélgetéshez.

Különösen nagy a szerepe a vitának azoknál a témáknál, amelyek megláttatják, hogy napjaink eseményei a történeti folyamat részei: pl. a Szovjetunió békepolitikájával kapcsolatosan olyan vita, amely tisztázza, hogy miért törekszik a Szovjetunió a békére. Tanítványaink vitakészségét fokozhatjuk azzal, hogy az érdeklődők számára egy-két rövid újságcikkre is utalunk, pl. a KGST szerepével, az afroázsiai értekezletekkel, az atommentes övezetek terveivel stb. kapcsolatban.²⁹

b) Nagyon fontos, éppen az önálló gondolkodás fejlesztése miatt, hogy a tanulók önállóan jussanak el a következtetésekig, mert így válnak képessé arra, hogy a társadalmi jelenségeket megértsék, amit *logikai kérdésekkel, feladatokkal* segítünk elő.³⁰ A kérdésrendszernek egyébként az a funkciója a történelemben is, hogy az új ismereteket hozzákapsolja a már megszilárdítottakhoz, s a megszerzett ismereteket magasabb szintre emelje. Éppen ezért jelentősek a téma gerincére vonatkozó logikai feladatok. Logikai kérdéseket teszünk fel szemelvények és egyéb elemzést és általánosítást kívánó segédletek vizsgálata, illetve magyarázat, elbeszélés és leírás előtt általában. Pl. a Szovjetunió szocialista építő munkáját dolgozván fel, az alábbi logikai feladatokat jelölhetjük meg: 1. mit jelent a szocializmus alapjainak lerakása?, 2. melyek a szocializmus felépítésének általános törvényszerűségei? Olykor ezeket a logikai kérdéseket az összefoglalás alkalmával is használjuk, illetve részösszefoglalásként is felvethetők ilyenek: pl. az előző témával kapcsolatban: 1. mi a különbség a kapita-

²⁷ Az elemzés szempontjait vö. LEHNER: A tanulók történeti gondolkodásának fejlesztése a Szovjetunió történetének tárgyalása kapcsán a IX. osztályban. Prepodavanie Isztorii v Skole, 1963. 4—5. sz. OPK dok.

²⁸ Vö. DÉKÁN KÁROLY: A gondolkodtató kérdések szerepe a középiskolai történelemtanításban. Történelemtanítás, 1960. 5. sz. 8. l.

²⁹ Vö. JUHÁSZ IMRE: Az önálló tevékenység lehetőségei szaktárgyunkban. Történelemtanítás, 1963. 5. sz. 13. l.

³⁰ Vö. GORA: Hogyan szervezze meg a tanár a történelmi tananyag magyarázata kapcsán a tanulók megismerő tevékenységét? Prepodavanie Isztorii v Skole, 1961. 5. sz. OPK dok.

lista és a szocialista iparosítás között?, 2. miért van szükség a mezőgazdaság kollektivizálására?, 3. mit jelent a szocializmus felépítése?

Magyarázatunknak is *zárt logikai egységekre* kell tagozódnia, s ezek után végzik a tanulók részösszefoglalásként a következtetéseket, általánosításokat, építve állandóan történeti ismereteik egész rendszerére.³¹ A tananyagnak részegységekre való tagolása megkönnyíti az önálló munka változatos módszereinek az alkalmazását is a tartalomtól függően. A legegyszerűbb logikai feladat alsóbb fokon a lényeg kiemelése (pl. az ősközösségi ember életében legfontosabb a munka), ezt követheti a fogalom jegyeinek a kielemezése (pl. a tőkés manufaktúra kézműipari műhely, bér munkások dolgoznak benne, a nyersanyag és a munkaeszköz a tőkés tulajdona), majd az összehasonlítási-szembeállítási feladatok (pl. a hűbéri, a rendi és az abszolút monarchia létrejöttének gazdasági okai, alapjai és jellemzői; azonosság és különbség a magyar jakobinusok és az orosz dekabristák között), amelyek elvezetnek a társadalmi fejlődés törvényszerűségeinek megértéséhez. Fontos feladatok az oksági kapcsolatokra vonatkozóak is (pl. az ősemler vadászat előtti varázslatának oka; a középkori városok keletkezésének ok-okozati láncolata). Utasíthatjuk a tanulókat általánosító jellemzésekre is, amelyek tömören fejezik ki a lényegét (pl. a chartizmus az első tömegméretű proletármozgalom). Egyébként a logikai kérdések, mint *megismerési feladatok* a téma alapkérdéseire vonatkozzanak. Ezek a kérdések a kutatás légkörét is biztosítják. Tanulócsoportonként más-más vizsgálódási kérdést is feltehetünk. Megismerési feladatot egyébként azért adunk, hogy a magyarázat ne szorítsa ki, hanem éppen segítse a tanulók önálló munkáját, amit minden új feladat megoldása csak tovább növel.

A logikai kérdések persze fokozatosan összefonódnak és a meglevő ismeretek állandó alkalmazását kívánják. Óvakodni kell azonban a kérdések elapításától, mert a kérdések özöne éppen azt zúzza szét, amit a tanulóknak egyben kell látniok, s aktivitásuknak is fékező gátja. A sok kérdés és a sok beszéd egyébként is eluralkodik ma a történelem órákon, holott azokon az önálló gondolkodásnak és az alkotó alkalmazásnak kell uralkodnia.³²

Fel kell hívunk a figyelmet a közbevetett *retorikai kérdések* jelentőségére is, mert megfigyelő kutatásra sarkallhatják a tanulókat: pl. a marathóni csatát követő lázas hadi készülődésről beszélünk ezzel a közbevetett kérdéssel: „vajon győzhettek-e egyáltalán a görögök?”, ami már előkészíti a honvédő harc értékelését mind az összefogás, mind a fejlettebb gazdasági és társadalmi rend szempontjából.

c) A *problématisztás* és általában a *problematisztikus szituáció megteremtése* hatékonyan segíti elő a tanulók önállóságát. Ha pl. XVII. századi függetlenségi harcainkat annak a kérdésnek a felvetésével vizsgáljuk, hogy a nemesség a rendi alkotmányt vagy az ország függetlenségét védte-e, a jobbágyságot pedig a felszabadulás reménye vagy az ellenség kiverése ösztökélte-e, — a témát problématisztítottuk. Az 1918-as magyar polgári demokratikus forradalmat is taníthatjuk pl. annak a problémának a felvetésével, hogy volt-e nálunk 1918-ban kettős hatalom? Az 1848—49-es forradalom és szabadságharc összefoglaló értékelése, jelentőségének megállapítása során abból a kérdésből indulhatunk ki, hogy

³¹ Vö. JÁVORSZKY ERNŐNÉ: A görög demokrácia tanítása. Történelemtanítás, 1961. 2. sz. 16. l.

³² Tanulságos felmérést végzett a tanároknak a tanulókhöz intézett kérdéseiről VERESS JUDIT: A tanulói aktivitás néhány problémája a jelenlegi történelemtanításban c. dolgozatában (SZOKOLSZKY ISTVÁN szerk.: i. m. 98. l.).

— bár népünk története bővelkedik szabadságharcokban, függetlenségi küzdelmekben — miért éppen 1848—49-re gondolunk akkor, amikor a szabadságharcról beszélünk?

Problematicus szituációt teremtünk általában akkor, ha az elemzést szolgáló logikai kérdés eldöntendő jellegű: pl. kinek az érdekeit szolgálta az 1867-es kiegyezés, illetve KOSSUTH vagy DEÁK álláspontja volt-e helyes? Továbbá: miért csak 1867-el zárult le a forradalmi korszak hazánkban? Ezáltal már *problémákkal telített helyzetet* alakítottunk ki. Önállóságra, ismeretszerző kutatásra serkent általában a *speciális kérdésfelvetés* is:³³ pl. mi az 1867-es kompromisszum lényege a magyar uralkodó osztály szempontjából (engedett 48-ból: vámszövetség) és Bécs szempontjából (engedett a *Gesamtmonarchie* eszméjéből: magyarországi parlament)?

A problémafelvető módszer, sőt a *problémákon keresztül való haladás* (problémáról problémára való rátérés) feltétlen előnye a tanulók érdeklődésének állandó ébrentartása, akik szeretik is maguk megoldani a felvetett kérdéseket.³⁴ Nagyon helyes, ha már az ismeretszerzés *probléma-célkitűzéssel* indul, mert ennek igen nagy a motiváló ereje. Problémáról-problémára haladunk pl. akkor, ha az athéni demokrácia fejlődésének egyes állomásait úgy vizsgáljuk, hogy hogyan szorult egyre inkább háttérbe és hogyan bomlott fel a nemzeti szervezet, illetve hogyan alakultak ki az állam ismertető jegyei.³⁵ Az óravégi összefoglalás, illetve a téma lezárását követő összegezés alkalmával újabb problémákat vetünk fel: pl. milyen módszerekkel biztosították a politikai befolyást a thészeuszi arisztokratikus köztársaságban, a szolóni timokráciában, a peiszisztratoszi türannisz idején és a kleiszthenészi-periklészi demokráciában? Továbbá: miért volt korlátozott az athéni demokrácia?³⁶

3. A történeti ismeretek gyakorlati alkalmazása

Mivel az ismeretek gyakorlati alkalmazására a történelemben közvetlenül alig kerül sor, s csak ritkán végzünk „műveleteket” (pl. kronológiával, grafikus ábrázolásokkal), s az új ismeretek elsajátításának csak ritkán előfeltétele a „gyakorlás”, figyelmünket főként arra kell fordítanunk, hogy a történelemben az új ismeretek a múlt folyamat jellege miatt erősen feltételezik a korábban tanultakat (pl. a központosítást a feudális anarchia), s így a megtanult törvényszerűségek alkalmazása az ismeretek gyakorlati alkalmazásának felel meg. A tények ugyan nem ismétlődnek meg, de a törvényszerűségek (pl. az osztályharc, az állam funkciói, a személyiség és tömegek szerepe) hosszú távon át hatnak és koronként, országonként más-más formában jelentkeznek. Ezért a törvényszerűségek alkal-

³³ Vö. ENYIKÉV: A tanulók megismerési tevékenységét aktivizáló módszerek rendszere. Szovjetszkaja Pedagógika, 1962. 7. sz. OPK dok.

³⁴ Vö. JUHÁSZ IMRE: Tanítási módszerem és elemzése, Történelemtanítás, 1960. 3. sz. 11. l. KISS JÓZSEF azt is hangsúlyozza, hogy a problémásítás elvét az oktatási feladatok meghatározásában is alkalmazni kell (Komplex pedagógiai feladatok a történelemtanításban. Magyar Pedagógia, 1964. 3—4. sz. 355. l.). KRUGLJAK kiemeli, hogy a problémamegoldás elősegíti az ismeretek meggyőződéssé válását (Problémásító magyarázat történelem órán. Prepodovanie isztorii v skole, 1964. 3. sz. OPK dok.).

³⁵ Vö. BÁLINT BÉLA: A rabszolgatartó és a feudális állam fogalmának kialakítása a középkor iskolában. Történelemtanítás, 1963. 2. sz. 10. l.

³⁶ Problémafelvetéssel oldja meg az óravégi összefoglalást pl. WACZULIK MARGIT (Technikai tanulók a korszerű történelemtanítás módszereiről. Történelemtanítás, 1964. 1. sz. 20. l.).

mazása nem sematikus, hanem nagyon is dialektikus folyamat.³⁷ Mindemellett természetesen különös figyelmet kell fordítanunk arra is, hogy a történeti ismereteket a tanulók felhasználják társadalmi, politikai, kulturális tevékenységükben.

a) A múlt folyamat jellege és a történelmi folyamatok ok-okozati kapcsolata, feltételezettsége miatt tehát a megismert törvényszerűségeket alkalmazni kell az új ismeretszerzésben. Gyakorlati alkalmazás helyett itt tehát lényegében gyakorlati felhasználásról kell beszélnünk. A megszerzett ismeretekkel ugyanis különféle összefüggésben kell operálnunk. Az ismeretszerzés és az alkalmazás kölcsönös kapcsolatában az alkalmazások és felhasználások körét és rendszerét a történelemben is szélesíteniünk kell a képzés célját szolgáló egyszerű alkalmazástól az alkotó alkalmazásig, amelynek szintén igen értékes didaktikai eleme a problémamegoldás.

Az ismeretek alkalmazása rendszerint úgy történik, hogy először kapcsolatot teremtünk az új anyag és a régebben tanult ismeretek, törvényszerűségek között: pl. a kései polgári forradalmak közül az 1905-ös orosz polgári demokratikus forradalom tanításakor felelevenítjük a polgári forradalmak korábbi formáit, főként pedig az 1848-as forradalmak fontos jellemzőit: a vezető erő még a polgárság, de a forradalmak az önálló munkás követelések jelentkezésével jobbra tolódnak, félbeszakadnak. Ezután az összefüggő kérdések rendszerével, a tanulók gondolkodási tevékenységének irányításával kikövetkeztetjük a tények ismerete alapján a kései polgári forradalmak jellemzőit: a vezető erő már a munkásosztály, s a forradalom szükségszerűen permanens a szocialista forradalomba való átnövés tendenciájával. Ezzel a munkával a tanár tehát lényegében csak szervezi és irányítja a tanulók önálló munkáját, hiszen az ismeretek feldolgozása bizonyos értelemben nem egyéb, mint a korábbi ismeretek felhasználása. A korábbi ismeretekre támaszkodó új ismeretek pedig azért értékesek, mert tudatosabbak, sőt a korábban szerzett ismereteket is magasabb színvonalra emelik. A tudatba visszatérő régebbi ismeret ugyanis „nemcsak maga válik szilárdabbá, hanem olyan képességekre is szert tesz, hogy — mondhatni — új ismereteket vonzzon magához és önmaga szilárdságát adja át azoknak is”.³⁸

Az önálló munkának persze nemcsak az ismeretszerzésben, hanem az ismétlés-rendszerezésben és az ellenőrzésben is érvényesülnie kell. Az ismétlés-rendszerezésben is, ami állandó kísérő jelensége az ismeretszerzésnek, előtérbe lép az, hogy a tanulók új szempontok alapján önállóan rendezzék a megtanult anyagot. A rendszerezés fokozatosan emelkedő tartalmi, minőségi szintkülönbségei mind a keresztmetszeti, mind a hosszmetzeti áttekintésben a történelemoktatás fontos sajátja. A történelemtanítás ugyanis arra hivatott, hogy a társadalmi jelenségekről és azok törvényszerűségeiről, szűk és meghatározott értelemben ugyan, de mégis „rendszerezett” marxista felfogást nyújtson.³⁹ Az ellenőrzésnek a teljes ismeretekre kell irányulnia, tehát az emlékezetbeli teljesítmények mellett az önálló gondolkodási teljesítményekre is, sőt az alkalmazási készségre is, mert a mechanikus reprodukáltatásnak meg kell szűnnie. Továbbá a történelemben

³⁷ VERESS JUDIT: Az oktatás folyamata és módszerei az általános iskolai történelemtanításban. VERESS JUDIT szerk.: Tanulmányok az általános iskolai történelemtanítás módszertana köréből. Bpest. 1959. 31. l.

³⁸ USINSZKIJ: Válogatott pedagógiai művek I. Ucspedgiz, 1935. 64. l. (hivatkozik rá ARISZTOVA: i. m., 18. l.).

³⁹ VERESS JUDIT: Tantárgykoncepció történelemből. Pedagógiai Szemle, 1960. 9. sz. 747. l.

nem csupán teljesítményképes, azaz alkalmazásban jelentkező tudásra van szükség, hanem meggyőződésekben, nézetekben, világnézetben jelentkezőre is.

Az önálló gondolkodás ellenőrzése párosuljon az önálló megfogalmazási és folyamatos előadói készség ellenőrzésével. A beszéd logikai és nyelvi helyes, ségét is ellenőrizni kell, de nekényszerítsük a tanulókat „saját logikánk jármába”.⁴⁰ Arra se kényszerítsük őket, hogy a tankönyvek egyelőre még eléggé szürke stílusában beszéljenek. Felsőbb fokon már forráselemzés is lehet önálló szóbeli vagy írásbeli ellenőrzési feladat. Az önálló munkához ugyanis képességek és készségek rendszere szükséges.

A régi anyagra való támaszkodás az emlékezetet fejleszti, az összefüggések felismerése a gondolkodást, a törvényszerűségek alkalmazása a képességeket, készségeket és meggyőződések is. Ezért az alkalmazásra kell esnie az értékelés túlsúlyának is.

Minthogy a történelem hivatott arra, hogy lehetővé tegye más tárgyakban is a társadalmi jelenségek marxista értelmezését, ez a körülmény a törvényszerűségek alkalmazásával együtt a *koncentráció jelentőségét emeli ki*, amit az önálló munkában is érvényre kell juttatni. Elsősorban az egyes tárgyakban tanultak szemléleti egységét kell feladatokkal is biztosítanunk⁴¹ (pl. a geo- és a heliocentrikus világkép értékelése), s tárgyunk komplex jellege különösen megkívánja az „egységes” és „egész” világról szerzett ismeretek összekapcsolását⁴² (pl. hogyan alakítja át a tőkés termelés a gondolkodásmódot, a kultúrát és a civilizációt?). A tárgyon belüli koncentráció viszont egyenesen az alkalmazás követelménye (pl. a gyarmatosítás történeti formái és a gyarmati népek osztályszerkezete).

Fel szeretnénk hívni a figyelmet a koncentráció dinamikusabb értelmezésére is, amikor a történelem támaszkodik a más tárgyak keretében szerzett ismeretekre.⁴³ Nyilvánvaló ennek a szükségessége pl. a térképelemzésben, az irodalom és a képzőművészeti alkotások esztétikai elemzésében, a technikai problémák és a technológiai folyamatok értelmezésében, továbbá általában a tudomány termelőerővé válása folyamatának megértésében.

b) Az ismeretek gyakorlati alkalmazásához segítjük a tanulókat a *szemináriumszerű munkával*.⁴⁴ Ilyen foglalkozásokat tarthatunk pl. a hagyományos ismétlő-rendszerező órák helyett is, amikor a tanulók, tanulói csoportok önálló anyaggyűjtő munkája eredményeként, amit forrásszemelvény, szakirodalom vagy múzeumi anyag alapján szereztek meg, rendszerezzük a megtanult témát. Az *anyaggyűjtés* ugyanis, mint munkaforma — mértéktartóan alkalmazva — nem hiányozhat a történelemtanításban. Alkalmas téma lehet pl. erre az első világháború, amikor a főbb hadi eseményeket térképen ábrázolják a tanulók, a háborús felelősség kérdéséről a diplomáciai levelezések alapján számolnak be, a békék imperialista jellegéről statisztikai és grafikus módszerekkel. Szemináriumszerű csoportfoglalkoztatást tarthatunk pl. a tankönyv és a térkép alapján a máso-

⁴⁰ KISLAKI KÁROLY: Az ismeretek ellenőrzése a történelemórán. FARKAS MÁRTON szerk.: i. m, 101. l.

⁴¹ Vö. SZABOLCS OTTÓ: A középiskolai történelemoktatás reformjáról. Történelemtanítás, 1962. 5. sz. 11. l.

⁴² Ennek a lehetőségeire vonatkozóan vö. KOTTAY FERENC: Néhány gondolat a koncentrációról. Történelemtanítás, 1963. 1. sz.

⁴³ Vö. BÁLINT BÉLA: A keszthelyi vándorgyűlés tantervi vitája után. Történelemtanítás, 1963. 5. sz. 7. l.

⁴⁴ Szemináriumi órákat tart pl. BOKACSOVA, a jelici 12. sz. középiskola tanárnője (SZOBOLLEV: Hogyan alakul át a történelem tanítása a lipcei terület iskoláiban? Prépodavanie Isztori v Skole, 1962. 4. sz. OPK dok.)

dik világháború első szakaszának új anyagként történő feldolgozása alkalmával is, amikor a csoportok önálló munkája az alábbi lehet: 1. csoport: milyen országokat és miért szállt meg HITLER?, 2. csoport: hogyan és miért bontakozott ki a megszállott országokban az ellenállás?, 3. csoport: Európán kívül milyen hadszínterek alakultak ki?⁴⁵ A csoportok olykor és mértéktartóan házi feladatként is kaphatnak olyan munkát, amelynek anyaga vitaindító lehet az osztálykeretben történő megbeszélés számára: pl. az egyik csoport az emigrációs irodalomból válogatott részletek, a másik csoport a német és a magyar külügyminisztériumi feljegyzések alapján azt a vitatémát veti fel, hogy elkerülhető volt-e vagy elkerülhetetlenné vált a HORTHY-rezsim német orientációjú külpolitikája? A csoportfoglalkozások az önálló tevékenység fajtáinak ritmikus váltakozását is biztosíthatják. Legfőbb értékük pedig a jártasságok fejlesztésén kívül az, hogy az uralkodó individuális munkaformák helyett *kollektív munkaformákat* alakítsanak ki.

Általában a szemináriumszerű módszeres feldolgozó munkához vezet közel a kutató légkör biztosítása is dokumentációk kérdőlapok alapján történő elemzésével, amelynek legfőbb értéke az, hogy az *önálló kutatás készségeit* szerzik meg ezáltal a tanulók. Idevezet a *kormegelevenítés biztosítása* is, azaz olyan szituáció teremtése, amelyben érzékelhetővé válnak a kor fő problémái: pl. a népi szervek 1945 utáni megalakulásának cselekményes feltárása egy nemzeti bizottsági ülés problémáinak bemutatásával. Ilyenkor nem csupán eseményeket ad elő a tanár, hanem szituációkat rekonstruál.⁴⁶ Pl. feleleveníti 1944 októberének eseményeit: HORTHY MIKLÓS kormányzó küldöttsége a fronton át Moszkvába, a németek terve a LAKATOS-kormány lecseréltetésére, a Magyar Front memorandum a kormányzóhoz, a kormány tárgyalása a MKP-al (RAJK LÁSZLÓVAL) és ajánlata az ipari munkásság felfegyverzésére, majd az ajánlat visszavonása és az okt. 15. rádiószózat. A rádiószózat és a hadparancs ismertetése után a tanár felteszi az alábbi kérdéseket: 1. hogyan viselkedhetett ebben a helyzetben a Magyar Front katonája?, 2. miért terheli okt. 15-ért HORTHY-t a felelősség?, 3. mit tartalmazhatott a MKP „Nyílt levele”? A tanulók gondolatban megszerkesztik a Nyílt levelet, esetleg a tanár meg is íratja velük. Ezt követi néhány tanuló elképzelésének megvitatása, s csak ezután a „Nyílt levél” felolvasása és közös elemzése. Rendkívül alkalmasak ilyen szituációk teremtésére a forradalmi helyzetek megelevenítései: pl. 1848. márc. 15. eseményeinek ismertetése és a 12 pont megfogalmaztatása, majd a márciusi 12 pontnak és az áprilisi törvényeknek az elemzése. Ily módon olyan jártasságok is kialakíthatók a tanulóknál, amelyek később a társadalmi gyakorlatban is szükségesek. Ekkor az alkalmazás már nemcsak az ismeret síkján, hanem a társadalmi cselekvés vonatkozásában is jelentkezik.

⁴⁵ Forrásanyag és térkép alapján folyó *csoportos munkáról* számol be JAGIELLO: Beszámoló a tanulók csoportos munkáján alapuló történelemóráról c. tanulmányában (Wiados'ci Historyczne, 1961. 5. sz. OPK dok.). Követendő példát említ B. STOHR: Hogyan szervezze meg a nevelő a tanulók önálló tevékenységét, a történelemtanításban c. tanulmányában (FARKAS MÁRTON szerk.: i. m. 46. l.). Csoportmunkáról számol be továbbá JUHÁSZ IMRE: Az önálló tevékenység lehetőségei szaktárgyunkban c. cikkében (Történelemtanítás, 1963. 5. sz. 14. l.). Dózsa parasztháborúját dolgozta fel, amikor is az 1. csoport a háború előzményeinek számonkérésében vett részt, a 2. csoport TUBERO LAJOS feljegyzései alapján a ceglédi beszédet tanulmányozta, a 3. csoport térkép alapján a hadmozdulatokat és a parasztfelkelés megosztottságát. Vö. még PAKOWSKA: Beszámoló a tanulók csoportos munkáján alapuló történelemóráról. Wiados'ci Historyczne, 1961. 5. sz. OPK dok.

⁴⁶ Vö. B. STOHR: i. m. 41. l.

Helyes továbbá az is, ha a tanulók *olvasmány- és élménybeszámolóit* is felhasználjuk az órákon. Ezzel a munkával kapcsolatos továbbá a tanulók bevonása a *helytörténeti* (iskolatörténeti, üzemtörténeti) *kutatásba*, ami az eleven képzelet forrása, illetve az *emlékvédelemben* való részvételük, amivel a történelem meggyőző erejét is növeljük. Adhatunk a tanulóknak olykor olyan házi feladatokat is, amikor is megfelelő történeti ismeretanyag alapján önálló dolgot készítenek: pl. ilyen feladat lehet: Levél Aquincumból Rómában élő kereskedő társamnak. Nyilvánvaló, hogy az ilyen feladat arra is alkalmas, hogy újabb kapcsolatban vizsgálja meg a tanuló a megismert anyagot, méghozzá fantáziája megmozgatásával, a tanult ismeretek alkotó alkalmazásával. A szemináriumszerű foglalkozásokkal kapcsolatban azt is meg kell jegyeznünk, hogy mérlegelésénél vegyük figyelembe azt, hogy a túlzott irányítás nem tudja fejleszteni a tanulók gondolkodását, viszont az önálló munka biztosítása éppen ezt emeli hatékonyan.

Az önálló munka egyes fajtáinak a sikerét tehát nemcsak az határozza meg, hogy az adott órán aktivizálja-e a tanulókat, hanem az is, hogy felhasználják-e az önálló munkában az előző órákon szerzett ismereteket és készségeket. Az önálló munka készségeit fokozatosan kell kialakítani. Terjedelmét pedig az órákon a tanult anyag sajátosságai, a tanulók életkora, ismeretanyaga és készségszintje szabja meg. Az önálló munka fokozása előtérbe állítja a *készségképzést* a történelemben is.⁴⁷

Az önálló munka jelentősége a jövőben egyre nőni fog, formái egyre szélesednek majd, s egyre összetettebbé válik. A történelemtanítás korszerűsítésének az útja feltétlenül az önálló tanulói munka mennyiségének és minőségének fokozása az oktatás folyamatában.

Az önálló munka haszna az ismeretanyag tudatosabb és mélyebb elsajátítása az órán, s olyan jártasságokkal és készségekkel való gyarapodás, amelyek az *önképzés folytatásához* szükségesek, amelyek képessé teszik a tanulókat arra, hogy ismereteiket állandóan kiegészítsék és azokat új helyzetben alkotó módon használják fel. A tanulók fejlődését csak az olyan oktatás szolgálja, amely bőséges alkalmat nyújt az önálló tevékenységre. Tudomásul kell vennünk, hogy a mai didaktika a tanuló alkotó erőire alapozódik.

c) Végül utalnunk kell arra is, hogy a történeti ismeretszerzés célja ezeknek az ismereteknek a *társadalmi, politikai, kulturális gyakorlatban való felhasználása*. Ezt elsősorban helyes *aktualizálással* segítjük.⁴⁸ Általában kétféle aktualizálás lehetséges: 1. a hasonló történelmi és az aktuális jelenség összevetése, így a jelenséggel szemben való állásfoglalás biztosítása (pl. töke kivétel és amerikai „segély”; Lenin megállapításai a munkás-paraszt államról és a tanácsválasztások; az állam fokozatos elhalásának elmélete és a társadalmi öngazgatás elemei országunkban); 2. a fontos történelmi jelenségeknek a jelenre való kihatása (pl. a Nagy Októberi Szocialista Forradalom bevezette a szocializmus győzelmének a korszakát). Feltétlenül meg kell láttatnunk továbbá, hogy a történelem tanulságai a jelenben is megvalósulnak. Az egész történelemoktatás folyamatában tehát azokat az elemeket húzzuk alá, amelyek a történeti fejlődés alapjai lettek. Ezáltal készítjük fel a tanulókat a tudatos és önálló társadalmi tevékenységre.

Törekedni kell arra, hogy a tanulók történeti ismereteiket már az iskolában, az ifjúsági szervezetben végzett tevékenységük keretében is hasznosítsák a tör-

⁴⁷ Lásd erre vonatkozóan KISS JÓZSEF: A képzési feladatok megoldásának lehetőségei a történelemtanításban. Pedagógiai Szemle, 1963. 9. sz.

⁴⁸ Vö. HÖHN—WEITENDORF: A történelem és állampolgári ismeret tanításának kapcsolata a társadalmi gyakorlattal. Pädagogik, 1961. 10. sz.

téneti törvényszerűségekkel igazolt állásfoglalásukkal és a felmerülő kérdések értékelésével, mert ezáltal történelmi tudásuk aktualizálódik. Alkalmat nyújtanak erre : a 16 évesek avatása, az első választók felvilágosítása, a honvédelmi kötelezettség előkészítése; a termelő munkában való részvétel, társadalmilag hasznos munka végzése, taggyűléseken való szereplés, történeti esetek rendezése, megemlékezések és ünnepélyek tartása, történelmi faliújság szerkesztése, krónika vezetése, amelyek mind az önálló tanulói tevékenység vonzó formái lehetnek, s amelyek a rendszeres újságolvasással együtt a társadalmi élettel való aktív kapcsolat kifejlődésére is nagy hatással lehetnek. Az olyan történeti tudás ugyanis, amelyik nem talál visszhangra saját életünkben, halott és értéktelen.

A történelemben tanult ismeretek, készségek, képességek; meggyőződések, erkölcsi tulajdonságok — a tanulók önálló munkájának kibontakoztatásával — társadalmi feladataink megoldását fogják segíteni.

Бела Балинт:

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА УЧЕНИКОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Современное обучение истории должно тоже служить осуществлению активности, сознательности и самостоятельности. В интересах этого необходимо развертывать в большей степени чем до сих пор усилия в трех областях:

1. Пусть участвуют ученики и самостоятельно в изучении фактов прошлого. Избранные источники должны быть не только иллюстрациями, но из них следует развертывать новый материал.

2. Необходимо поощрять учеников на марксистские аналитические и обобщающие исследования, путем обсуждения и дискуссии, созданием насыщенных проблемами положений. Этим путем можно развивать и их самостоятельное мышление.

3. В интересах практического использования исторических знаний познанные закономерности следует применить в приобретении новых знаний. Вследствие комплексного характера предмета концентрация играет большую роль. Для практического применения открывается возможность в рамках юношеских организаций.

Bálint, Béla :

INDEPENDENT WORK OF THE PUPILS AT HISTORY LESSON

Up-to-date teaching of history must also contribute to the realization of activity, consciousness and independence. In order to achieve this aim, increased efforts must be made in three fields:

1. Pupils should study the events of the past in an independent way, too. Thus, the selected sources should not only illustrate, but it is out of them that the new subject-matter should be exposed.

2. By means of discussions and by creating situations full of problems, pupils should be induced to undertake Marxist analytic and generalizing investigations, whereby their independent thinking is also developed.

3. In order to realize the practical utilization of historical knowledge, the recognized regularities should be applied to the acquirement of new attainments. Because of the complex nature of the subject, concentration plays a major role. There is a possibility of practical utilization within the framework of the youth organization,

A TÖRTÉNELEMTANÍTÁSSAL KAPCSOLATOS ÓRÁN- ÉS ISKOLÁN KÍVÜLI MUNKA*

1. A történelem szakkör

Az iskolareform a középiskola két alapvető típusát, a közös művelődési anyagra épülő egységes gimnáziumot és a szakközépiskolák rendszerét hívja életre. A korábbi reál- és humán tagozatú gimnázium helyébe az egységes gimnáziumi oktatás lép, a középfokú technikumok szerepét pedig a szakközépiskolák veszik át. Az egységes gimnáziumi oktatás és a szakközépiskolák egyre inkább differenciálódó szakmai anyaga a jövőben még jobban megnöveli a speciális matematikai, nyelvi stb. tagozatok, valamint a szakköri munka fontosságát. A szakkörök feladata ugyanis az volt, s a jövőben még inkább az lesz, hogy az egyes tárgyak iránt különösen érdeklődő tanulók ismereteinek a *tantervi anyagon túlmenő* kibővítését és elmélyítését biztosítsa.

A történelem szakkör feladatát — az iskolareform szellemének megfelelően — a következőképpen határozhatjuk meg: Konkrét történelmi anyag alapján — s a középiskola (általános iskola) tantervi anyagán túlmenően egészítse ki és mélyítse el a tárgyunk iránt különösen érdeklődő tanulók történelmi ismereteit, alapozza meg (általános- ill. középiskolás fokon) marxista—leninista történelemszemléletüket; fejlessze történelmi gondolkodásukat, alakítsa ki bennük a „kutató” és „alkotó” munka képességét, fejlessze ki az anyaggyűjtésnek és rendszerezésnek, a vizsgált anyag szóbeli előadásának és írásbeli feldolgozásának készségeit.

Mivel a szakkör tagjai azok közül a tanulók közül kerülnek ki, akik a tárgy iránt különösen érdeklődnek, a pedagógusnak mindenekelőtt a tanórán és a szakkörben végzett munka között mutatkozó különbségekkel kell számolnia. A tanórán el kell érnie, hogy az átlagos, sőt a gyengébb tanulók is elsajátítsák a tantervi anyag legalapvetőbb ismereteit, és mindnyájan eljussanak a történelmi gondolkodásnak egy bizonyos fokára. A szakkörvezető tanár viszont figyelembe veheti az önként jelentkező tanulók speciális érdeklődését, az átlagosnál szélesebb és elmélyültebb ismereteit, a történelmi kutatásnak saját (tanári) felkészültségétől, az iskola adottságaitól, felszerelésétől, a helybeli tudományos intézetektől (könyvtár, levéltár, múzeum, felsőoktatási intézmények stb.) függő lehetőségeit. Az egyes tanítási órákon — bármennyire is tág teret nyer a tanulói aktivitás — a tanuló viszonylag kevésbé érezheti az önálló munka örömét. A tanórákon — hagyományos vagy korszerű módszerekkel — a tantervi anyagot sajátítják el; a szakkörben viszont nem „tananyagot”, hanem valamilyen speciális problémakört dolgoznak fel a szakköri tagok egyéni, ill. kollektív kutató munkája alapján. A „kötelező tananyagot” a jól vagy kevésbé jól sikerült tanulmányok tartalmazzák, a szakköri munka anyagát viszont — a rendelkezésre

* Részlet „A történelemtanítás módszertana” c., a Bölcsészettudományi Karok részére készülő egyetemi anyagból.

álló történeti irodalom, az írásbeli és szóbeli kútfők, esetleg helytörténeti kutatás alapján — maguk a szakköri tagok tárják fel és állítják össze. Az egyéni kezdeményezésnek és az önálló alkotó munkának a lehetőségei a szakkörben szinte korlátlanok, „csak” a tanár tudományos felkészültségétől, emberi és nevelői adottságaitól és természetesen a tanulók vállalkozó kedvétől és teherbíróképességétől függ, milyen munkát fognak végezni.

A tartalmas, színes munkát végző szakkörbe szívesen és önként fognak belépni a tanulók. A vezető tanárnak nemcsak az önkéntesség elvét kell szem előtt tartania a tanulók felvételénél, hanem arra is ügyelnie kell, hogy az iskola valamennyi évfolyamából, ill. osztályából (tehát nemcsak azokból, amelyekben maga is tanít) jelentkezzenek tanulók.

Mivel a tanulói aktivitás kibontakoztatására éppen a szakkör teremti meg az egyik legkitűnőbb lehetőséget, a szakkörvezető tanár pedagógiai tevékenységének elsősorban a tanulók önálló kezdeményezésének kialakítására kell irányulnia. A pedagógus irányító munkája lehet direkt vagy indirekt, de semmiképpen sem nyomhatja el a tanulók önállóságát. A tanárnak arra kell törekednie, hogy maguk a tanulók tárják fel, rendszerezék és dolgozzák fel az anyagot. A tanárnak természetesen irányítania kell a szakköri munkát, tanácsokat adnia az elinduláshoz, az anyaggyűjtéshez, különösen akkor, ha pl. levéltári kutatásra is vállalkoznak. A háttérből, mintegy „észrevétlenül”, de nagyon is tervszerűen, megfontoltan és céltudatosan kell irányítania a szakkört. Nem a tanárnak kell tehát megoldania a problémákat a tanulók helyett, hanem a tanulókat kell képessé tennie azok megoldására. A szakkör akkor éri el célját, ha a történelmi anyag feldolgozása során a tanulók megtanulnak történetileg gondolkodni, problémákat látni, vitatkozni, következtetni, azaz, ha megismerkednek a „tudományos” munka elemi módszereivel.

a) *A történeti irodalom és a források feldolgozása a szakkörben*

A szakköri munka lehetőséget nyújt arra, hogy a tantervi anyagon túlmenően olyan kérdésekkel is alaposabban foglalkozzunk, melyeket az egyes tanítási órák keretében nem vagy alig lehetséges részletesebben tárgyalni. Jóllehet (az általános iskolai és különösen a középiskolai) történelmi anyag rendkívül komplex, a gazdaság- és társadalomtörténet egyes speciális kérdéseivel, mint pl. az agrártörténettel, ipartörténettel, technikatörténettel stb., vagy a kultúrtörténet köréből a képzőművészetek történetével, az építészet, szobrászat és festészet fejlődésével; a munkaeszközök-, a fegyverzet-, a ruházat és bútortörténetével; esetleg a világirodalomtörténet; az ideológia- és filozófiatörténet egyes történeti problémáival; régészeti és numizmatikai kérdésekkel; hadtörténelemmel és a hadművészet történetével; vagy akár sporttörténettel stb., nem is szólva a helytörténeti kutatásról — melyről a továbbiakban fogunk részletesebben beszélni —, elsősorban a szakköri munka keretében foglalkozhatunk.

Bármilyen kérdéssel is foglalkozzanak a szakkörben, a munka lényegében kétféle célkitűzés irányában haladhat: 1. az iskolai anyag elmélyítése, kibővítése, szemléletesebbé tétele (a történeti irodalom, feldolgozások és források alapján); 2. az önálló kutatómunkára nevelés (helytörténeti vagy egyéb kutatás alapján). Ez a két célkitűzés szorosan összefügg egymással. Az elsőre a tanulóifjúság szélesebb rétegei vállalkozhatnak, legyenek akár gimnáziumi, akár technikai, ill. szakközépiskolai tanulók. A második célkitűzés az elsőre épül. Célja általában a kutatómunka módszereinek megismertetése a tanulók egy bizonyos, erre vállalkozó csoportjával, akik között esetleg történelemtanári vagy történész

hivatásra készülők is akadnak. Az első célkitűzésnél kb. 25—30-as vagy még nagyobb létszáma is lehet a szakkörnek; ez a létszám természetesen megoszlik a négy évfolyam között. Önálló kutatómunkát viszont kb. 8—10 főből álló tanulócsoporthal tudunk a legeredményesebben végezni. A két célkitűzés azért sem válik el élesen egymástól, mivel minden szakkörben többé-kevésbé megtaláljuk mindkét irányú munkát, s a fokozatosság elvének megfelelően az „önálló” kutatómunkára való előkészület alapja — az illető kérdéssel kapcsolatos — történelmi irodalomban és a rendelkezésre álló forrásokban való tájékozódás.

A szakköri munka keretében tehát — akár az egyik, akár a másik célkitűzést (vagy mindkettőt) helyezzük előtérbe, — a tagságnak mindenképpen meg kell ismerkednie a legfontosabb történelmi forrásokkal és feldolgozásokkal, a kézikönyvek, lexikonok és történelem bibliográfiák stb. használatával. Mind- ezt, természetesen, néhány hónap alatt nem sajátíthatják el, de 3—4 esztendő következetes és céltudatos munkájával komoly eredményt tudnak elérni: Mivel a szakköri tagság kb. 3—4 évenként cserélődik ki, célszerű, ha a tanár 3—4 éves szakköri tervet készít, s az egyes évfolyamok tananyagának megfelelően választja ki a történelmi forrásoknak azt a csoportját, amellyel meg akarja ismertetni tanítványait. A források különböző típusaival, így 1. a *tárgyi emlékekkel*, 2. a *szóbeli (élő) forrásokkal*, 3. az *írott*, ill. *nyomtatott kútfőkkel* ne általánosságban, hanem mindig valamilyen téma feldolgozásával kapcsolatosan ismertessük meg a tanulókat.

A tárgyi emlékekkel (épületek, várak, síremlékek, falu és városmaradványok, munkaeszközök, fegyverek, edények, ékszerek, érmék, bútorok, öltözetek stb.) való megismerkedés során a fővárosi és vidéki *múzeumok* meglátogatását is illesszük be a munkatervbe. Pannónia történetének feldolgozásánál pl. ne mulasszuk el az aquincumi, szombathelyi, gorsiumi stb. emlékek megtekintését, a Hunyadiak korának vizsgálatánál pl. a budai Vármúzeum és a visegrádi ásatások meglátogatását, a magyar munkásmozgalom történetével kapcsolatban pl. a Párttörténeti Intézet megtekintését. A múzeumlátogatás alkalmával a tárgyi emlékek feltárására, megőrzésére, rendezésére, és az ismeretterjesztésre irányuló múzeumi tudományos munkáról is kapjanak képet tanítványaink.

A szóbeli (élő) források megismerésének különösen nagy jelentősége van a legújabbkori témák feldolgozásánál, így pl. a legutóbbi évtizedek munkás- és parasztmozgalmainak, a Tanácsköztársaság helyi emlékeinek, a KMP illegális munkájának, a szakszervezetek helyi történetének, a felszabadulásnak, valamely üzem, TSz, állami gazdaság szervezésének, az iskola történetének, vagy pl. az eltűnő iparágak, néprajzi hagyományok kutatásánál.

A szakköri munka során leggyakrabban a források 3. típusával, az írott, ill. nyomtatott kútfőkkel találkozunk a tanulók. Az „írott” forrásokkal, azaz az *elbeszélő forrásokkal* és „*egyéb*” *kútfőkkel* (oklevelek, törvények, akták stb.); a legfontosabb forráskiadványokkal, oklevéltárakkal szintén ne általánosságban, hanem egy bizonyos kérdés feldolgozásával kapcsolatban ismerkedjenek meg. A tudományos igényű forráskiadványok mellett célszerű, ha először a nagyközönség számára készült dokumentum-kötetekkel (pl. GYÖRFFY GYÖRGY: A magyarok elődeiről s a honfoglalásról, Gondolat, 1958; MAKKAI LÁSZLÓ—MEZEI LÁSZLÓ: Árpád-kori és Anjou-kori levelek, Gondolat, 1960. stb.), valamint a középiskolai történelemoktatás számára készült forrásszemelvényekkel (pl. FILLA ISTVÁN—WACZULIK MARGIT: Történelmi olvasókönyv I. Forrásszemelvények az ókori kelet, Görögország és Róma tanításához, Tankönyvkiadó, Bp. 1961; GUNST PÉTER—EPERJESSY GÉZA: Történelmi olvasókönyv II. Forrásszemelvé-

nyek az egyetemes történelem (476—1640) és Magyarország története (1526-ig) tanításához. Tankönyvkiadó, Bp. 1962.) ismertetjük meg tanítványainkat.

A szakköri munka során látogassuk meg tanulóinkkal az „írott” forrásanyagot őrző *levéltárakat*, s a „nyomtatott” forrásanyagot őrző *könyvtárakat*. A levéltári iratok — még abban az esetben is, ha nem foglalkoznak „önálló” (esetleg levéltári) kutatással, bizonyító erejükkel nemcsak színesebbé és érdekesebbé, hanem hitelessé is teszik a vizsgált anyagot a tanulók számára. Így pl. a középkori oklevelek, tizedlajstromok, jobbágylevelek, urbáriumok, taxális és dicalis, ill. országos összeírások; a kuruckori, az 1848—49-es és 1919-es dokumentumok megtekintése — s maga „a levéltári levegő” is — mély benyomást gyakorol a szakköri tagságra. A legtöbb levéltár, a városi és megyei könyvtárak, ill. a helybeli középiskolák között igen jó kapcsolatok alakultak ki, a levéltárosok és könyvtárosok szívesen nyújtanak segítséget a történelem szakköröknek. Az egyes dokumentumok lefényképezését s a szakkörvezető tanár irányításával a kutatómunkát is lehetővé teszik a tagság számára.

A szakköri munka közben a források mellett elsősorban történelmi *feldolgozásokkal*, összefoglaló munkákkal, ezenkívül a fontosabb monográfiákkal, cikkekkel, tanulmányokkal, folyóiratokkal, esetleg a helybeli újságok — korábbi és jelenlegi — anyagával ismerkednek meg a tanulók. Ezenkívül tanulmányozzák az élő történeti irodalmat is, a legfontosabb folyóiratokat, pl. a Századok-at, a Történelmi Szemlé-t, az Agrártörténeti Szemlé-t, a Levéltári Közlemények-et, a Hadtörténeti Közleményeket, a Társadalmi Szemlé-t, a Párttörténeti Közlemények-et, s az esetleges helyi folyóiratokat. A könyvtárlátogatás során ismerjék meg a könyvtár történetét, tudományos feladatait, a könyvek rendszerezésének elvét, a katalógust, a kártyák használatát, a tudományos kézikönyvtár, lexikonok és segédkönyvek, szótárak, statisztikai kiadványok használatát. Ismerjék meg ugyanakkor a legfontosabb bibliográfiákat, pl. KOSÁRY DOMOKOS: Bevezetés a magyar történelem forrásaiba és irodalmába c. ajánló bibliográfiáját, az I. Tóth Zoltán által szerkesztett Magyar Nemzeti Bibliográfiát és egyéb könyvészeti munkákat, SZINNYEI és GULYÁS Magyar Írók Élete c. sorozatait stb. A szakköri munka számára nagy segítséget nyújtanak a Tankönyvkiadó gondozásában megjelent szakköri füzetek is (pl. Bibliográfia a történelem szakkörök számára, ezenkívül a levéltárak anyagát, s a levéltárak használatát ismertető füzet), melyek egy-egy téma feldolgozásához, s az „önálló” kutatáshoz is alapul szolgálhatnak.

A szakkör tagjainak nemcsak a fontosabb forrásokkal és a történeti irodalommal, hanem a *téma feldolgozásának helyes módszereivel* is meg kell ismerkedniök. El kell érni, hogy a rendelkezésre álló irodalom alapján előbb-utóbb képesek legyenek egy bizonyos témával kapcsolatban világos, logikus, a lényeges összefüggéseket is kiemelő dolgozat, ill. előadás elkészítésére.

A szakkörvezető tanárnak az egyes témák feldolgozásának műhelytitkaiba is be kell tehát vezetnie a tanulókat:

1. legelőször a választott téma történeti irodalmában kell tájékozódni az említett és — a különböző történeti folyóiratokban található — bibliográfiák valamint a könyvtárak katalógusai stb. alapján, majd kiválasztani azt a néhány alapvető forrást és feldolgozást, amelyet el akarnak olvasni.

2. A történeti irodalom és források alapján a lényeges kérdéseket kell kiemelni, és nem a részletkérdésekben elmerülni. El kell sajátítani a *forráskritika* elemeit, az adott témával kapcsolatos irodalomban található esetleges ellentmondásokat kritikailag is meg kell vizsgálni.

3. Meg kell tanulni a *jegyzetelés és a cédulázás technikáját*.
4. Meg kell ismerni az anyag (cédulák) *rendezésének módszereit*.
5. El kell készíteni a megírandó dolgozat (előadás) *gondolatmenetét* (vázlatát).

6. A gondolatmenet alapján úgy kell összeállítani a dolgozatot, hogy abban a lényeges kérdéseket emeljék ki, a történeti előzmények tárgyalásánál ne menjenek túlságosan messzire, ne kalandozzanak el a tárgytól. Írásban és szóban egyaránt logikus okfejtésre, egyszerű és világos stílusra törekedjenek. Használják fel a szemléltetési lehetőségeket is; a dolgozatba illesszenek be szépirodalmi jellegű illusztrációkat, mutassanak be képeket, esetleg vetített képeket, használják fel a rendelkezésre álló térképeket, vagy maguk is készítsenek térképvázlatokat, grafikonokat, diagrammokat, hogy minél színesebben és sokoldalúbban tudják bemutatni a feldolgozott anyagot.

Célszerű, ha egy téma feldolgozására több tanuló is vállalkozik, akik megosztják egymás között az anyaggyűjtés munkáját, esetleg az előadás egyik vagy másik részét dolgozzák ki, vagy pedig mint „hivatalos bírálók” szerepelnek.

A dolgozat felolvasását a szakkörben rendszerint vita követi, melyet általában a szakkör ifjúsági titkára vezet. A tanár engedje át a főszerepet itt is az ifjúságnak, maga csak akkor „avatkozzék be”, amikor feltétlenül szükséges, csupán hozzászólásával, esetleg a vita tanulságainak levonásával működjek közre. A szakköri foglalkozások lefolyása általában *szemináriumszerű*, azzal a különbséggel, hogy a vezetőtanár nem közvetlenül, hanem közvetve irányítja azt. Úgy, hogy segítséget nyújt az előadást készítő tanulóknak, tanácsot ad a problematikusabb kérdéseknél, és főleg azzal, hogy a lényeglátás képességét igyekszik kialakítani a tanulóknak. Mindez nem kevés szakmai felkészültséget és talán még több pedagógiai érzéket és tapasztalatot követel meg a tanártól!

b) *A helytörténeti kutatás és a szakköri munka.*

A szakkör önálló kutatómunkája rendszerint helytörténeti kérdések vizsgálatára irányul. A középiskolai tanulmányi pályázatok 1957—58-tól kezdve helytörténeti témákat is tartalmaznak.

Így 1957—58-ban Fejezetek szülőfalum, szülővárosom történetéből; 1958—59-ben A Magyar Tanácsköztársaság története és emlékeinek továbbélése falumban, városomban; és Parasztágunk harca a földért a jobbágyfelszabadulástól a földosztásig; 1959—60-ban Felszabadulásunk és 15 éves fejlődésünk valamely megye, város, városrész, kerület, falu ipari vagy mezőgazdasági intézmény, család története alapján; 1960—61-ben Az ipari fejlődés előrehaladása a XIX. század második felétől napjainkig — a szakkörök annak a mezőgazdasági vagy ipari üzemnek történetét dolgozzák fel, ahol a tanulók a termelőmunkában részt vesznek; A tudomány és technika kiemelkedő képviselői; 1961—62-ben A munkásság és parasztság anyagi és kulturális helyzetének fejlődése a századfordulótól napjainkig; 1962—63-ban A technikai fejlődéssel eltűnő magyarországi iparágak; 1963—64-ben Fejezetek iskolánk történetéből; 1964—65-ben Fejlődésünk a felszabadulástól napjainkig.

A történelmi pályázatok eredményei azt bizonyítják, hogy szerte az országban kialakultak a helytörténeti kutatás iskolai központjai, s az első helyezettek legtöbb esetben a debreceni (a Csokonai és gyakorló gimnázium), a hajdúszoboszlói, a püspökladányi, az egri, az orosházi, a szarvasi, a budapesti Rákóczi gimnázium és a budapesti gyakorló gimnáziumok történelmi szakköreiből kerültek ki.

Tudományos viták, ankétok, történész vándorgyűlések és nem utolsósorban az egyre nagyobb számban megjelenő helytörténeti kiadványok tanú-

sítják, hogy történettudományunk mind nagyobb figyelmet szentel a helytörténeti kutatás fellendítésére. Ugyanakkor az iskolai történelemtanításban is felhasználjuk a helytörténet adta oktatási és nevelési lehetőségeket. Az általános iskolai és a gimnáziumi reform tanterv kötelezően előírja a helytörténeti kirándulásokat és az országos fejlődéssel kapcsolatban a helytörténeti vonatkozások tárgyalását. A helytörténet iskolai tanulmányozásának célja, hogy bemutassa, miképpen hatottak a helyi események az országos fejlődésre, és megvilágítsa, egy-egy tájegység történeti eseményei hogyan illeszkedtek be az általános fejlődésbe. Egy-egy kisebb közösség, országrész, falu, város történetének megismerésével a tanulóifjúság számára megfoghatóvá, emberközelivé válik az általános fejlődés. A helytörténet tanulmányozása szilárd alapot nyújt az ifjúság történelmi tudásának és hazaszeretetének elmélyítéséhez; a szülőföld történetének megismerésétől az egész ország és az egész nép történetének mélyebb megértéséig jut el ifjúságunk.

Jóllehet a tanítási órákon folyó oktató-nevelő munkában is igen nagy jelentősége van a helytörténet tanulmányozásának, a helytörténet kutatására főleg a történelem szakkörben nyílik lehetőség. A szakkörvezető tanárnak mindenképpel arra kell ügyelnie, hogy a tagság figyelme ne a kuriózumok összegyűjtésére, hanem a lényeges kérdésekre irányuljon. Soha ne tévessze szem elől, hogy a kutatómunka során a helyi eseményeket az országos fejlődés-, a *sajátos* jelenségeket az *általános* fejlődés összefüggéseibe kell állítani.

A szakkörvezető tanárnak számolnia kell azzal is, hogy a helytörténeti kutatás során a tanulók *levéltári* forrásokkal is meg kell, hogy ismerkedjenek. Célszerű, ha a tanár a feldolgozandó levéltári anyagot előzetesen tanulmányozza és szelektálja, részben azért, hogy a levéltárakat ne terheljék meg feleslegesen, s azért is, hogy — amennyiben régebbi és idegen nyelvű források használatára is sor kerül —, a szükséges paleográfiai és nyelvi segítséget is megadja. A középiskolai szakkörök általában új- és legújabb kori témák kutatására vállalkoznak, olykor azonban XVII- és XVIII. századi problémák vizsgálatában is figyelemre méltó eredményeket tudnak felmutatni. A budapesti Ságvári Endre gyakorló gimnázium történelem szakkörének tagjai pl. Egyházas- és Hidashöllös jobbágyainak XVII. századi viszonyait tanulmányozták a korabeli urbáriumok alapján. A budapesti Apáczai Csere János gyakorló gimnázium történelem szakköre a Pest megyei Tinnye község XVIII—XIX. századi történetének vizsgálatára vállalkozott a Pest megyei Levéltár, az Országos Levéltár anyaga és a helységben található anyakönyvek és egyéb források alapján. A kutatómunkát később a jelenkorra is kiterjesztették, és a „szociográfiai módszert” is kipróbálták.

Amennyiben új- és legújabb kori problémák tanulmányozását tűzik ki célul, a levéltári források mellett a *szóbeli* (élő) forrásokat is megszólaltatják szakköreink. Ebben az esetben a levéltári és a szóbeli forrásokat, valamint az esetleges feldolgozásokat össze kell hasonlítani, kritikailag is meg kell vizsgálni.

Az új- és legújabb kor történetéből számos téma közül válogathatnak középkorász szakköreink. Foglalkozhatnak pl. az 1848—49-es forradalom és szabadságharc helyi történetével, valamely ipari üzem, bánya, uradalom történetével stb. — egy bizonyos időszakban. A szakkörvezető tanár ügyeljen arra, nehogy erőiket meghaladó vállalkozásba fogjanak. A vizsgált problémát — legalábbis az elinduláskor — ne egész történeti fejlődésében, hanem annak csupán egy szakaszában tanulmányozzák, ott azonban tüzetesen és alaposan. A munka későbbi fázisában azután kiterjeszthetik kutatásukat a választott téma egyéb vonatkozásaira is. Kitűnő lehetőséget kínál a szakkörök számára a helyi *paraszti*

és *munkásmozgalmak* történetének kutatása is. Ebben az esetben is célszerűbb, ha a kérdésnek nem az egész történetét, hanem annak csupán egyes szakaszait vizsgálják: 1. a kiegyezéstől az I. világháborúig (ezen belül is a helyi fejlődésnek megfelelően a legjellemzőbb időszakot, pl. az 1890-es években kibontakozó arató sztrájkokat tanulmányozva); 2. az I. világháború idősza; 3. a polgári demokratikus forradalom és a Tanácsköztársaság ideje; 4. a Horthy-korszak (ezen belül is csupán egy szűkebb periódus, pl. a világ-gazdasági válság időszakát vizsgálva); 5. a felszabadulás; 6. a földosztás; 7. a szocializmus építésének helyi vonatkozásai (pl. az állami gazdaság létrejötte és fejlődése, a szövetkezeti gazdálkodás kialakulása, valamely ipari üzem, bánya, stb. története az államosítással kezdődően stb.).

Az előbbieken kívül még igen sok egyéb lehetőség kínálkozik a helytörténeti kutatás számára, így pl. a helyi építészeti és képzőművészeti emlékek vizsgálata, várostörténeti vagy akár művészet- és stílustörténeti szempontból, (különösen olyan városokban, mint pl. Sopron, Kőszeg, Vác, Szentendre, Eger stb. vagy a budapesti tanulók számára a budai vár történetének tanulmányozása); a helytörténeti vonatkozású történeti- és szépirodalom, ill. a helyi sajtó történetének feldolgozása; a helyi színház-, ill. színjátszás története; a helyi néprajzi anyag, szájhagyományok, népdal- és népmondakincs felkutatása; a település határában lejátszódott fontosabb hadiesemények, elemi csapások története, a helyi temető történetének tanulmányozása; a helybeli kézműipar történetének, a technikai fejlődéssel eltűnő iparágak vizsgálata; a település topográfiai tanulmányozása, az utca- és dűlőnevek változásainak kutatása; a testnevelés és sport helyi története stb.

Jelentős feladat vár a történelem szakkörökre az *iskolátörténet* kutatásában is. Nemcsak a régi, nagy múltú, hanem az újabb iskolák története is rengeteg, az illető kor gazdasági, társadalmi, politikai és művelődési viszonyaira jellemző, értékes adatot tartalmaz. Az iskola történetének feldolgozásánál felhasználhatjuk a régi nyomtatott értesítőket, anyakönyveket, jegyzőkönyveket, az iskola volt tanárainak és tanulóinak visszaemlékezéseit. Foglalkozhatnak szakköreink az iskola névadójának, kiemelkedő tanárainak és tanítványainak történetével is.

Több középiskolában eredményesen működnek „régész” és „muzeológus” szakkörök is, melyek szakképzett vezetőik irányításával ásatásokban, a feltárt emlékek restaurálásában, megóvásában és rendezésében is részt vesznek. Szellemi és fizikai erőfeszítéseikkel hozzájárulnak az archeológiai leletek napvilágra hozatalához. A régészeti munka ugyanakkor gondosságra, szorgalomra, kitartásra neveli a fiatalokat, a restaurálásban, ill. az anyagrendezésben való részvételük növeli esztétikai érzéküket és fejleszti gondolkodóképességüket.

2. A történelmi szertár. Iskolai kiállítások. Iskolamúzeumok

Egyre inkább növekszik azoknak a középiskoláknak a száma, ahol *szemléltető eszközöket* készítő történelem szakkörök dolgoznak, ahol a gyakorlati foglalkozás (a politechnikai oktatás) adta lehetőségeket a történelemtanítás szempontjából is hasznosítják. Az általános- és középiskoláink rendelkezésére álló — viszonylag elég szegényes — szemléltető anyagot gazdagabbá és színesebbé teszik térképek és térképvázlatok rajzolásával, szinkronisztikus időrendi táblák, grafikonok, diagrammok, statisztikai táblázatok, diafilmek és diapozitívek készítésével, a különböző szakkönyvekben és tudományos munkákban található képek és rajzok felnagyításával, lefényképezésével és táblókba foglalásával. Akadnak

olyan szakkörök is, amelyek kultúr-, művészet- és divattörténeti makettek és technikatörténeti modelleket, az iskolai éremgyűjtemény bemutatására szolgáló tárlókat készítenek, a különböző korok szerszámainak edényeinek, ékszereinek, fegyvereinek mintáit állítják elő. Az iskola történelemterképeinek karbantartásával és fellécezésével, a történelemkönyvtár rendezésével, katalógusának összeállításával stb. járulnak hozzá a történelemtanítás szemléletesebbé tételéhez. Ez a sokágú munka nemcsak a tanulók történelmi ismereteit mélyíti el, hanem olyan készségekkel is felruházza őket, amelyeket a középiskola elvégzése után is hasznosíthatnak.

Egy-egy szakkör szorgalmas munkájának eredményeként ugyanakkor lehetőség nyílik iskolai *kiállítás* létrehozására, ill. a történelmi *szertár* megteremtésére és gazdagítására is. Országos viszonylatban is kiemelkedő példa a debreceni Csokonai gimnázium történelem és művészettörténeti szakkörének kitűnő munkája, amely rendkívül értékes és igen sok szemléltető eszközből álló történelem-szertárt, ill. *iskolamúzeumot* hozott létre.

A hajdúszoboszlói gimnázium tanulói lelkes munkájának eredményeként az iskolagyűjtemény „városi múzeummá” fejlődött (Bocskai István Múzeum). Alapítói, emlékeinek összegyűjtői, patronálói és tovább fejlesztői jelenleg is gimnáziumi tanulók s mint „népművelők” maguk látják el a Múzeum felügyeletét és a látogatók vezetését.

A püspökladányi Karacs Ferenc gimnázium páratlanul értékes néprajzi és történeti anyagot magában foglaló iskolamúzeuma szintén túlnötte már az iskolai kereteket, városi, ill. tájmúzeummá fejlődött; összegyűjtött és feldolgozott anyaga mintegy 6—7 termet tölt be. A szaktanár a következőképpen számol be erről: A második világháborúban elpusztult gyűjteményük pótlására összegyűjtötték „a ladányi ember még megélhető szerszámain, bútór- és ruhadarabjait; de gondolatait, érzéseit is (dalaiból, mondáiból) . . . ma kb. 3.000 darabból álló gyűjteményünkből: szerszámokból, okmányokból, térképekből, könyvekből, kéziratos paraszti naplókából, ruhadarabokból stb. a XIX. és XX. századi püspökladányi embert minden problémájával alaposan, a XVIII. századtól a neolitikorig visszamenően pedig nagyobb hézagokkal nagyon sokféle vonatkozásban sikerült megismernünk”. Az iskolamúzeumban található — az előbbieken kívül — pl. 2 kézzel írott krónika (Törvénybíró — Lóherélő), Nagy Sándor 1808—1868 és Csáti Mihály krónikája (1868—1912); sok darabból álló, páratlanul szép fényképgyűjtemény, céhszabályzatok és jegyzőkönyvek, egy textil-manufaktúra mintagyűjteménye, számlakönyvek, az Ipartestület, majd a jelenlegi KTSz dokumentumai, pénz- és fegyvergyűjtemény stb. Ezt a szaktudomány és különösen a nevelőmunka szempontjából rendkívül értékes iskolamúzeumot a történelem szakkör hívta életre, amelynek mintegy 80 tagja van — mint ahogy a szakkörvezető tanár írja —, az iskolának kb. minden 3. tanulója, de „segítőtársunk szinte valamennyi tanuló, sőt a végzettek is tartják velünk a kapcsolatot.”

3. A történelemtanítással kapcsolatos órán-, ill. iskolán kívüli munka egyik igen fontos területét képezik a *történelmi kirándulások*, ill. a múzeum-, könyvtár-, levéltár- és üzemlátogatások.

Mivel a múzeum-, könyvtár- és levéltárlátogatásról a szakköri munkával kapcsolatban már említést tettünk, jelen összefüggésben csupán a történelmi kirándulásokkal kívánunk röviden foglalkozni. Az élményekben gazdag történelmi kirándulás nevelőértéke kitörölhetetlen nyomokat hagy a tanulóiban, mivel az illető kort nem közvetve, a tanári magyarázatból, tankönyvekből és

leírásokból, hanem közvetlenül, a maga valóságában, életszerűen ismerhetik meg egy-egy történelmi nevezetesség, város, vár, csatahely stb. megtekintésekor. A történelemtanárnak éppen ezért alaposan fel kell készülnie, s tanítványait is jól elő kell készítenie a kirándulásokra.

A kirándulás célpontját lehetőség szerint az osztály tanítási anyagával kapcsolatban tűzzük ki. Az I. osztályosokkal pl. a római kori emlékeket, a II. osztályosokkal középkori történetünk nevezetességeit, a IV. osztályosokkal valamelyik nagyüzemünket vagy szocialista városunkat, Dunaújvárost, Oroszlányt, Inotát, Kazincbarcikát stb. tekintsük meg. Ne mulasszuk el az ókori vagy középkori tárgyú kirándulás alkalmával sem szocialista építésünk alkotásainak felkeresését. Ha pl. az egyik, viszonylag teljes épségben megmaradt középkori várunkhoz, Siklósra látogatunk, a vár megtekintését kapcsoljuk össze Pécs történelmi nevezetességeinek és múzeumának megismerésével, a város valamelyik ipari üzemének (pl. a Zsolnay-gyárnak), esetleg a komlói kőszénbányának, a harkányi gyógyfürdőnek meglátogatásával. A sokféle élmény, a tanulás és a szórakozás összekapcsolása, a táj természeti szépségeinek megismerése felejtethetetlen benyomást gyakorol tanítványainkra. Ugyanakkor megismerik egy táj múltját és jelenét; a tervszerű tanári munka így ver hidat a múlt és a jelen közé — egy történelmi kirándulás alkalmával.

A kirándulás megtervezését, ill. a tanár felkészülését jól felhasználható kézikönyvek könnyítik meg. Így GENTHON ISTVÁN: Magyarország művészeti emlékei c. munkája, melynek első két kötete a vidéki városokat, a ZAKARIÁS Cs. SÁNDOR szerkesztette harmadik kötet, amely Budapest művészeti emlékeit ismerteti a vonatkozó bibliográfiával együtt, vagy pl. BOLDIZSÁR IVÁN útikalauza, s a Műemlékeink c. sorozat füzetei stb.

A kirándulás alkalmával célszerű idegenvezető segítségét is igénybe venni, aki — felkészültségének megfelelően — felsorolja a látnivalókat és kiemeli az érdekességeket, de a történelmi viszonyokat, a történelmi problémákat és összefüggéseket általában kevésbé tudja bemutatni. Ez a szakembernek, így pl. a történelemtanárnak a feladata.

A tanárnak tanítványait is fel kell készítenie a kirándulásra, ha pl. Egerbe látogatnak el, előzőleg elevenítsék fel a várháborúkról tanultakat. Arról sem szabad a tanárnak megfeledkeznie, hogy *szempontokat* adjon a tanulóknak a megfigyelésre, akár valamilyen kiállítást, múzeumot vagy építészeti emléket keresnek fel, hiszen a tanuló könnyen elsiklanak a látnivalókon. A tanárnak arra is vigyáznia kell, hogy ne túl sok szempontot adjon és ne túl sok látnivalót zsúfoljon össze egy alkalomra. A túlméretezett program ugyanis könnyen kétséggé teheti azoknak az oktatási és nevelési célkitűzéseknek az elérését, amelyeket a kirándulás alkalmával el akarunk érni.

A kirándulás befejezése után beszéljék meg a látottakat. A tematikus ismétlés során pedig a kirándulás tapasztalatain és élményeinek alapján foglalják össze az anyagot.

IRODALOM

- Középkorai szakköri füzetek, Történelem (A középkorai történelem szakosztályok számára)
Szerk.: EPERJESSY GÉZA, Tankönyvkiadó, Bp. 1956. 1—190. l.
SZABOLCS OTTÓ: A középkorai történelem szakköréről. Tanulmányok a középkorai történelemtanítás módszertana köréből. KPTI. Tankönyvkiadó, Bp. 1961. 108—119. l.
GYAPAY GÁBOR: A történelmi szakkörök kérdéseiről. Történelemtanítás, 1959. 2. szám, 23—27. l.
Uő.: Szakköreink lehetőségei, Történelemtanítás, 1963. 5. szám. 21—27. l.

- NAGY ERZSÉBET: A szakköri munkáról. Történelemtanítás, 1959. 5. szám, 22—25. l.
- RETTEGI ISTVÁNNÉ: Az iskolamúzeum anyagának felhasználása. Történelemtanítás, 1961. 6. szám, 13—16. l.
- HANZÓ LAJOS: Helytörténeti kiállítások és az oktatás. Történelemtanítás, 1958. 6. szám, 17—21. l.
- JUHÁSZ IMRE: Az élet és a történelmi szakkör kapcsolata. Történelemtanítás, 1959. 4. szám, 18—20. l.
- EPERJESSY GÉZA: „A technika fejlődésével eltűnő iparágak nyomában” (Az 1963. évi ipartörténeti témájú versenydolgozatokról). Századok, 1965.
- PORCSALMY JÁNOS: Újszerű szemléltető eszközök múzeuma. Történelemtanítás, 1963. 3. szám, 19—23. l.
- WACZULIK MARGIT: Történelemóra Aquincumban. Történelemtanítás, 1962. 5. szám, 30—33. l.
- TABA ISTVÁN: Tanulmányi kirándulások tervszerűsítése és levezetése. Történelemtanítás, 1962. 5. szám, 26—30. l.
- Bibliográfia történelemszakkörök számára. (Szerk.: VÉRTES RÓBERT és WACZULIK MARGIT). Tankönyvkiadó, Bp. 1963.

Геза Эперђешу:

ВНЕУРОЧНАЯ И ВНЕШКОЛЬНАЯ РАБОТА В СВЯЗИ С ПРЕПОДАВАНИЕМ ИСТОРИИ

Перечисление, оценка и предложение тех возможностей, которыми преподаватель может пользоваться вне урока обучения в помощь заинтересованных в необычной мере в изучении истории учеников, в их исследовательской, даже и творческой деятельности. Здесь идет речь главным образом о кабинете истории, о школьных выставках и музеях, как и целесообразно организованных экскурсиях.

Eperjessy, Géza :

EXTRACURRICULAR WORK CONCERNING THE TEACHING OF HISTORY

The author enumerates, appreciates and suggests the possibilities which the pedagogues can make use of in after-school education to help the researching and even creative work of the pupils particularly interested in history. These are, above all, the study circles, historical collections, school exhibitions, museum and suitably organized excursions.

A TÖRTÉNELMI FOGALOMALKOTÁS PROBLÉMÁJÁHOZ EGY GIMNÁZIUMI I. OSZTÁLYOS ÓRA ELEMZÉSE ALAPJÁN

Gyakorló évem során volt alkalmam tapasztalni, hogy a történelmi fogalomalkotás igen sokrétű folyamat. Egyes módjaira és fázisaira — illetve a szemléltetés szerepére — számos példa akad egy-egy tanítási órán is. Talán nem lenne érdektelen ebből a szempontból megvizsgálni annak a gimnáziumi I. osztályos órának a tanulságait, amelynek témája az ókori Kína volt, és amely az Apáczai Csere János Gyak. Isk. I. c. osztályában 1964. X. 23-án folyt le. Vezető tanár *Faludi Szilárdné*. A leírás alapja az órán készült jegyzőkönyv.

A bemutatáshoz azt a módszert választjuk, hogy nagyjából végigkísérjük az óra menetét. A leírás során megjegyzéseket fűzünk a fogalomalkotás egyes lépéseire, vagy az óra tartalmának egyes problémáihoz. Az óra egyéb mozzanatairól (vázlatírás és annak szerepe, számonkérés, zavaró körülmények) csak annyiban emlékezünk meg, amennyiben azok szoros összefüggésben állnak az elemzett problémákkal, vagy az elemzés menetével.

Előljáróban megjegyezzük, hogy az ókori Kelet tanításakor a fogalomalkotás területén kitűzött alapvető cél a következő: egyrészt az osztálytársadalom kialakulásáról az ősközösség felbomlása címen tanult skémát az ókori viszonyokra érvényes tartalommal kell megtöltenünk. Másrészt meg kell ismertetnünk az osztálytársadalom és az állam legkorábbi formájának lényeges jegyeit (ókori keleti despotizmus; gazdasági feltételek, társadalmi tagozódás stb.) Harmadsorban tartalmilag sokoldalúan elő kell készítenünk az ideológia fogalmát. — Ezeken belül és ezeken túl az egyes órákon a témának megfelelően több, sőt, sajnos helyenként túl sok részfogalom, új ismeret tisztázására is szükség van.

Az ókori Kína tanítására Egyiptomnak, Elő-Ázsia népeinek és államainak, valamint Indiának rövid áttekintése után került sor. Az ókori keleti társadalom szerkezetéről, ellentmondásairól a tanulók életkorának megfelelő szemléletes képet próbáltunk meg kialakítani. (Az ókori keleti felfedezések, kulturális eredmények igazi értékeléséhez is csak ez szolgálhat alapul.) A szemléletes kép kialakítását az addigiakban számos szemelvény elemzése szolgálta. Többek között: Duaf Intelmeiből a kézművesek helyzetéről, Ipu-wer Intelmeiből a rabszolgafelkelésről, Hammurábi és Mózes törvényeiből a magántulajdon védelméről és a rabszolgaságról, valamint az indiai hagyományból, Manu törvényeiből a társadalmi tagozódás isteni eredetéről szóló részletek. Ezekre az ismeretekre — és a gyerekeknek az elemzésben szerzett „gyakorlatára” — támaszkodtunk a továbbiakban is.

Ezek az órák többnyire vegyes típusúak voltak, maga a bemutatandó óra is az volt. (A rövid számonkérés fő kérdései: Hogyan bomlottak fel Indiában a közösségi viszonyok? Milyen emlékekből ismerjük a régi indiaiak gondolkodásmódját?)

Az órának a mi szempontunkból vizsgált része, az új anyag feldolgozása a tanulók régi ismereteire támaszkodó előkészítéssel indult. A tanári kérdésekre válaszolva ismertették Kína természeti viszonyait (kiemelve az öntözés szerepét), és elmondták, hogy a kínai föld legrégebb lakói a pekingi ősemberek voltak.

Az előkészítés után az új képzetek kialakítására került sor. Szemelvény elemzése adott itt erre módot.

— Időben nem megyünk vissza a pekingi ősember koráig, csak az i. e. harmadik—második évezredig. — Hangzott az elemzés előkészítése. — Nem könnyű megállapítani, hogyan éltek akkor az emberek; de a homályból a konkrét valóságba vezetnek minket egy igen régi verses naptár töredékei. Ezt a verses naptárt a parasztok év végi ünnepeiken mondhatták el, és számba vették benne munkájukat. Egyes részletek maradtak meg belőle. Figyeljétek meg a saját szavaik alapján, hogyan éltek, mit termeltek ezek az emberek!

Igy múltak a parasztok napjai:

„ki jó ruhában, ki koldus-rongyban
a tél végéig eléldégélünk,
harmadik hónap: szántani térünk,
.....
velünk gyermekünk és feleségünk,
mezőre ételt hordanak nekünk,
a felügyelő örül, hogy élünk.
.....

(selyemhernyó-hónapban)

lányok indulnak mély kosarakkal,
kis ösvényen lépegetnek,
szeder-levelet kosárba szednek —
.....
Hetedik hónapban hullócsillag arad,
.....
tizedik hónap: rizs aratása,
tavaszi bor bugyogása,
.....
tizedik hónapban hordjuk a gabonát,
a kölest, a lassan s gyorsan érő magot,
kendert, búzát, babot, mit kezünk aratott,”

(És a paraszti élet összefoglalása:)

„Az apa a síkon gyomlál, hajol,
fia a hegy lábánál ugarol.
A rizs nem heverte ki még a fagykárt,
de javítják már az állami magtárt.”

A mágikus kalendárium részletek a Dalok könyve 154. darabjának egyes sorai (Dalok könyve, ford. CSANÁDI IMRE, ILLYÉS GYULA, JÁNOSY ISTVÁN, kínai eredetiből ford. TÓRKAI FERENC, Európa, Bp. 1959. 173—176. lap). Az utolsó négy sor jóval későbbi (Nie Ji-csung, Parasztok, ford. ILLYÉS GYULA, Kínai szelence, Európa, Bp. 1958. 96. lap), de tartalma, hangulata és szemléletes képe indokolta, hogy ide kerüljön.

Az elhangzottakat rövid megbeszélés tudatosította. Ennek első kérdése arra vonatkozott, hogy mit termeltek a régi kínaiak. A hozzászólók egyaránt felfigyeltek a termények sokféleségére és a specialitásokra (rizs, selyemhernyó). A következő kérdés (Hogyan éltek? Mit jelenthet, hogy munkafelügyelőről, állami magtárról van szó?) a tanulókat a következtetésben eljuttatta odáig, hogy

valamiféle egyenlőtlenség és valamilyen adófizetés lehetett már az akkori kínaiaknál.

A tovább vezető tanári kérdés — hogyan alakulhatott ki mindez? — deduktív, illetve analógiás lépést visz a következtetés-sorozatba. A tanulóknak már vannak ismereteik az öntözéses gazdálkodásról és az ókori keleti társadalomról; ezek felhasználásával jutottak tovább. A következő hozzászólások hangzottak el:

— Akinek több termett, az fokozatosan gazdagabb lett.

— Akinek kevesebb termett, annak el kellett mennie dolgozni a gazdagabbhoz. (Ez mellékvágány!)

— Amit előbb mondtak, nem magyarázat, mert nem lehet egyedül megélni, ha öntözni kell a földet...

— Ha öntözéses gazdálkodás van, kell, hogy sok ember dolgozzék, és legyen egy, aki irányít.

— Aki vezet, az biztos egyre többet követel magának...

— Biztos a nemzetségek vezetői szervezték a munkát, ők voltak a tekintélyes emberek. És akkor belőlük lettek az arisztokraták (sic!).

A tanár feladata itt az volt, hogy először is az elhangzott részletekből összeállítsa a kialakítandó kép egy részét. Ez megtörtént az egyes hozzászólásokra való reflektálás során. Tehát a tanulóknak tudatosítottuk, hogy a közösség tagjai már nem voltak egyenjogúak, hogy a nemzetségek vezetői, a közös munkák szervezői a közösségi élet irányítása jogcímén arisztokráciává emelkedtek, és adót követeltek maguknak.

Mindezt közlésekkel is ki kellett egészíteni: ugyanakkor szokássá vált az is, hogy a hadifoglyok és a büntetésből szabadságuktól megfosztott emberek munkáját kihasználják, azaz kialakult a házi rabszolgaság is. (A fogalom már ismert!)

Ugyancsak ismert fogalom felidézésére támaszkodik a következő kérdés: mi (milyen szervezet) teszi lehetővé, hogy a nemzetségi arisztokrácia tartósítsa hatalmát, beszedje az adókat, uralkodjék?

Miután a tanulók megmondták, hogy ez a szervezet az állam, ismét tanári közlés következett: Kínában az első államok a második évezred első felében alakultak ki; így tartja a hagyomány. —

Itt egy mellékkörülmény tisztázására is időt kellett szakítani:

— Mi a hagyomány? — hangzott a kérdés.

Hamar kiderült, hogy vannak, akik ismerik ezt a fogalmat, és a többiek számára egyszerű szavakkal megmagyarázzák: apáról fiúra szálló elbeszélés, tanítás, szokás. Nem biztos, hogy egészen igaz, — mondta valaki. Sőt, azt is előhozták, hogy a magyar népnek is vannak hagyományai...

A fő gondolatsorra visszatérve: az osztályviszonyok kialakulásának fogalomkörét tehát a kínai fejlődés elemeinek ismertetésével bővítettük. Egyébelemeket is tartalmazó, de egészében induktív következtetés-sorral jutottunk el ideig. Ezt lezárta, a kialakított új ismeretet rögzítette egy kérdés:

— Miért segítette elő az öntözéses gazdálkodás Kínában az osztályviszonyok kialakulását?

Az óra bemutatásának folyamatossága kedvéért megjegyezzük, hogy ez a részösszefoglalás a vázlatírás alapjául is szolgált. A még az előkészítéskor a táblára került cím után fölírtuk a vázlat első részét.

A következő lépés: ismerkedés a kialakult új állam ideológiájával. Itt közölnünk kellett, hogy a világról, társadalomról alkotott akkori kínai nézetek összefoglaló neve: konfucianizmus. Ezt mindjárt rögzítettük azzal, hogy a vázlatba is bejegyeztük.

Ezen a ponton a tanár lényeges feladata: *funkciójában* bemutatni a konfucianus ideológiát, illetve annak egyes lényeges jegyeit. Úgy hisszük, nem szükséges, hogy az órán szó essék a konfucianizmusnak valamennyi olyan jellegzetességéről, amit a tankönyv említ. (Máskor sem lehet mód arra, hogy „mindenről” beszéljünk az órán.) Viszont igen tanulságos, nagy meggyőző és nevelő erejű az, ha a kiválasztott lényeges jegyeket elemzésen keresztül tudjuk megismertetni. Ezt segítette elő az órán az újabb szemelvény elemzése. A bemutatott részletről (Meng-cí III. A/4. Kínai filozófia, vál., szerk. Tőkei Ferenc, Akadémiai Kiadó, Bp. 1962. I. 345—346. lap nyomán) el kell mondanunk, hogy az elég nehéz és bonyolult szöveget egyszerűsítettük, hogy első hallásra is könnyen érthető legyen, és tárgyi dolgok ne szoruljanak magyarázatra. De úgy hisszük, hogy a változtatások a történet lényegét és tanulságait nem érintették.

Az elemzést tanári elbeszélés készítette elő:

— A kínaiaknak a világról, a társadalomról alkotott nézeteit, tehát a konfucianus tanításokat is megőrizte számunkra a hagyomány. Eddig is találkoztunk olyan emlékekkel, amelyek a régiek nézeteit mutatták meg nekünk. Törvények, vallásos iratok voltak ezek. A kínai tanításkicsit más formában: tanulságos beszélgetések és történetek leírása formájában maradtak ránk. Egy ilyen bölcs történetet elhoztam nektek:

„Egy földműves egyszer így szólt:

— Teng fejedelme nem ismeri még az igaz utat. Mert a bölcsnek úgy kell gondoskodnia táplálékáról, hogy a néppel együtt műveli a földet, és ebédjét és vacsoráját is maga készíti. Az udvarban azonban csűrök és magtárak, kincseskamrák és raktárak vannak, tehát a fejedelem úgy gondoskodik magáról, hogy elnyomja a népet.

Meng mester, a tudós filozófus erre megkérdezte:

— Magad veted el a kölest, amivel táplálkozol?

— Igen.

— Magad szövöd a kelmét, amivel ruházkodol?

— Nem. Kölesért cserélem.

— Miért?

— Mert akadályozna a földművelésben.

— Használj bronzüstöt és cserépedényt a főzéshez, használj vasat a szántáshoz?

— Igen.

— Magad készíted ezeket?

— Nem. Kölesért cserélem.

— Miért?

— A különféle kézművesek munkáját semmiképpen sem tudom a földműveléssel együtt végezni.

— Látod — zárta le a beszélgetést Meng mester — az ország kormányzását sem lehet a földműveléssel együtt végezni. Az igazság az, hogy van nagy embereknek való munka, és van kis embereknek való munka. Ezért mondjuk, hogy van, aki szellemét fárasztja, és van, aki testi erejét fárasztja. Akik szellemi munkát végeznek, azok kormányoznak másokat, akik testi munkát végeznek, azokat kormányozzák. Akiiket kormányoznak, azok táplálják a kormányzással foglalkozókat. — Ez a világ egyetemes igazságossága.”

Az elemzést indító kérdésre — elfogadható-e a filozófus válasza? — az egyik tanuló azzal felelt, hogy igaza volt a filozófusnak, csakugyan nem foglalozhat mindenki mindennel...

Erre az osztály vitába szállt a filozófussal és hívével. Számos nézet hangzott el:

— Azt olvastuk, hogy kincseskamrák és raktárak vannak. Az udvarban sok vagyont halmoztak fel. Az pedig igazán nem olyan, mint mikor egy paraszt egy kézművessel elcseréli a búzát mondjuk edényért.

— Nem mondott igazat a filozófus abban, hogy az uralkodót szellemi munkájáért illeti meg az adó, mert ugyanis a miniszterek kormányoznak...

— Az uralkodó nem végez szellemi munkát, lehet, hogy nem is alkalmas rá; a hatalmát örökölte, nem kiválóságért szerezte...

— De ha a fejedelem foglalkozik is a kormányzással, akkor is sokkal kevesebbet csinál, mint amennyit adó fejében összeszedet.

— A filozófus biztos az udvarba tartozik. Látszik, hogy tanult ember, finoman fejezi ki magát, ügyesen csapja be a parasztot.

Az idézett vélemények önmagukért beszélnek. — A tanulók tehát az olvasmány segítségével kialakított képzetek alapján lépésről lépésre keresték és válogatták össze az érvelés kulcsát jelentő fogalmak lényeges jegyeit. Fokozatosan megközelítették azt, hogy a történet a társadalmi munkamegosztással leplezi el a kizsákmányolást. A tanárnak ezt szinte csak összefoglalnia és tudatosítania kellett. — Sőt, a hozzászólások mutatják, nem irreális célkitűzés az, hogy funkciójában mutassuk be az ideológiát.

A további fejlődés vizsgálatához a megbeszélés módszerét használtuk fel. Azzal indultunk, hogy a megismert módon kialakult kis államok nem éltek egymástól elszigetelten. Bizonyos kereskedelmi kapcsolataik lehettek, és állandóan háborúztak egymással. Mi lett ennek a következménye?

A gyerekek véleményét („az lett belőle, hogy az erős vezet”) történelmi tények közlése erősítette meg: az egyik állam fokozatosan maga alá gyűrte a többi, és az i. e. III. századra kialakult az egységes birodalom. C'in Si Huang-ti nevű császár uralkodott akkor. (A táblavázlatnak ismét rögzítő szerep jutott. Feljegyeztük az egységes állam kialakulását, idejét stb.)

A rögzítést erősítette, és — egyetlen mondat erejéig — a gyakoroltatást szolgálta egy kérdés: mi történt az i. e. III. században Indiában? — (Hasonló célkitűzést, a mozaikszerű történelmi áttekintés ellenére viszonylag összefüggő kép kialakítását szolgálta, hogy később, az összefoglaló óra nagyobb részében „szinkron kronológiát” készítettünk az ókori Kelet anyagából.)

Az egységes állam jegyeinek kifejtése elbeszéléssel folytatódott. — Csaknem az egész mai Kína területét hatalma alá vonta ez a császár. Megszervezte a birodalom védelmét.

Ennek hallatára maguktól jelentkeztek a gyerekek, és átvették a szót:

— Akkoriban kezdtek építeni a nagy falat.

— A kis államok falait lebontották...

Miközben ezt a hozzászólást kiegészítettük (a helyi védelmi rendszereket rombolták le az elszakadási törekvések megelőzésére), alkalom adódott a nagy falat ábrázoló kép bemutatására. Elmondtuk a fal méreteit.

A kép láttán az egyik tanulóban kétely merült fel:

— Érthetetlen, hogyan tudott ez védeni!

A gyerekek próbáltak magyarázatot adni:

— A fal nemcsak nagy volt meg széles, hanem őrtornyok is voltak rajta, és állandóan őrizték.

— Olvastam, hogy olyan hadiszerszámaik voltak, amelyeneket a támadók, a nomád népek nem ismertek.

A következő hozzászóló új témába kezdett:

— A központi irányítás lehetővé tette, hogy sok nagy csatornát építsenek.

Ebből az első gondolatot még tovább kellett vinnünk. Tehát megerősítettük, hogy megszervezték a központi irányítást, és próbaképpen — vajon mennyit bír el a gyerekek önállósága? — elhangzott a kérdés:

Hogyan történhetett a kis részállamok meghódítása után az egységes birodalom megszervezése?

Van, akinek eszébe jut a távoli hasonlóság:

— Már tanultunk ilyesmit. A perzsa birodalomban tartományok és kinevezett főnökök voltak . . .

Ezután újabb elbeszélés következett. — Az egység és a védelem elősegítette a gazdasági élet fellendülését. Az országrészek kapcsolatai úgy megerősödtek, hogy a különböző helyeken használt eltérő mértékek és pénzegységek egységesítésére is gondoltak már.

A kereskedelemmel kapcsolatban újabb kétely merült fel:

— A nagy fal, ha tényleg véd, akkor el is zár, akadályozza a kereskedelmet is!

Ismét gyerek próbál magyarázatot adni:

— Az nem úgy volt, mert voltak átjárók és védett utak. Olvastam, hogy még Rómába is került kínai selyem . . .

A tanári kiegészítés itt jóformán csak arra szorítkozott, hogy a térképen végigkövettük a selyem útját.

Az egységes kínai birodalom új vonásait tehát a gyerekek ismeretanyagára támaszkodva fejtettük ki. Részösszefoglalás adott alkalmat arra, hogy a fogalom lényeges jegyeit az előbbieik alapján röviden megfogalmazzuk, és a vázlatban rögzítsük. (A részösszefoglalás kérdése: miért jelentős az ország egységesítése?)

Miután világossá vált, hogy az elemzett történelmi folyamat előrelépést jelent, meg kellett állapítanunk azt is, hogy a parasztok terhei megnöttek (adó, építkezések). Elhangzott az a közlés is, hogy a parasztok elégedetlensége végül felkelésben robbant ki.

Az óra és az anyag egyik újabb kritikus pontjához érkeztünk el. Mivel a felkelés ideológiája a taoizmus volt, és ennek misztikus vallási köntöse mögül kihámozható a paraszti osztályalapról induló társadalomkritika is, alkalmat tudunk találni arra, hogy — elemzés révén — az ideológia fogalmának egy másik oldalát közelítsük meg.

Ezért az osztálynak elmeséltem, hogy ismerjük a fellázadt parasztok véleményét a saját helyzetükről, és tudjuk azt is, mit szerettek volna a fennálló rend helyett. A nézeteiket megőrző műből is hoztam néhány részletet:

„Az udvarban ékes kelmékbe öltöznek, éles kardokat viselnek, dúskálnak ételben és italban, vagyonuk több a kelletténél. A szántóföldeket gaz borítja, a parasztok magtárai pedig üresek. Mindezt úgy hívjuk: rablás és hivalkodás. Nem ez az igaz út!”

.....
„A fegyverek: a szerencsétlenség eszközei; . . . a háborús győzelem bizony temetési szertartás.”

.....
(Nézzük, milyen életet kívántak maguknak:)

„Legyen kicsiny az ország, kevés a népe. Legyen úgy, hogy a nép ne menjen soha messzire. Birtokoljanak bár pánbélokat, fegyvereket, senki se vegye elő azokat. Legyen úgy, hogy az emberek ismét csomókat kötözzenek, s azokat használják emlékeztetőül. Találják édesnek az ételüket, szépnek a ruhájukat, lakjanak békésen otthonukban. A szomszédos országokból akár át is lássanak egymáshoz, mégis úgy érejk meg az öregséget, hogy sohasem fordultak meg odaát.”

(Lao-csi, Az Út és Erény könyve, Kínai filozófia, vál., szerk. Tőkei Ferenc, Akadémiai Kiadó, Bp. 1964. II. 28., 35., 45. lap nyomán.)

A tudatosítást, illetve elemzést az a kérdés indította, hogy mi volt a parasztok véleménye.

— Nagy a birodalom, nő a gazdagság, de annál rosszabb a parasztnak — fogalmazta meg az egyik tanuló.

— Békés életre vágytak.

Ezután már értékelésre került sor két kérdés alapján: Meg lehetett-e valószínűsíteni, amit kívántak? (És később:) Ha ilyen programjuk volt, milyen eredményt érthettek el?

A tanulók szerint:

— Nem lehetett megvalósítani az elképzelést, mert a régi egyenlőség már nem volt meg . . .

— A parasztok valami régmúlt időt, valami aranykort (sic!) kívántak vissza, azt pedig nem lehet megvalósítani.

— Sokan voltak, elég erejük lehetett, hogy megdöntsék a császár hatalmát!

— Lehet, hogy el tudták kergetni a császárt, na, de mit csinálhattak azután? Valami új berendezkedést nem tudtak létrehozni . . .

A tanári tényközlés kiegészítette és „igazolta” a következtetések eredményét. — A parasztfelkelés csakugyan megdöntötte az uralkodó császári család hatalmát, de utána új dinasztia uralma következett.

Az ismét induktív úton kialakított új ismereteket rögzítettük a vázlatban is. — Az órából még hátralevő három percet viszont újabb összefoglalás helyett szemléltetésre (kínai írás, egy-két kép) bemutatására használtuk fel.

A parasztfelkelés ismertetésére és értékelésére használt módszer (tényközlés vagy elbeszélés vagy olvasmány → következtetés → következtést igazoló történeti tények közlése) több tekintetben segített minket. Egyrészt bizonyos sikerélményt nyújtott a tanulóknak, másrészt újabb példát adott nekik arra, hogy a körültekintő, megalapozott következtetéseknek megbízható eredménye van.

Megjegyezzük még, hogy a gyerekek önállóságának maximális igénybevételén túl az óra egyes részeiben (az egységes kínai állam fogalmának kialakításában) komoly szerepe volt a gyerekek olvasmányainak. Mégis úgy hisszük, hogy az órán végzett munka jellegét nem ez határozta meg. A tanár elbeszélése kiegészíthette volna a tanulók ismereteit jóval nagyobb mértékben is, mint amennyire ezen az órán szükségesnek látszott a közlés. Közös munkánkban a fő hangsúly a gondolkodtatáson, az együttes munkával kialakított korábbi ismeretek alkalmazásán, a fogalmak sokoldalú megközelítésén van, nem pedig a tanulók esetleg meglevő különleges ismereteinek felhasználásán.

M E L L É K L E T

A táblai vázlat és szerepe az órán

K í n a

1. Huangho mentén öntözéses földművelés			
2. Oszálytársadalom kialakulása (III—II. évezred)			
közös munkák irányítása	}	állam	I. Rész- összefoglalás
nemzeti arisztokrácia			
adóztatás			
házi rabszolgaság			
konfucianizmus			Rögzítés
3. Egységes állam kialakulása (i. e. III. sz.)			
C'in Si Huang-ti	}		Rögzítés
egész Kína területe			
központi államszervezet			
(tartományok — hivatalnokok)			
gazdasági fellendülés			II. Rész- összefoglalás
védelem (nagy fal)			
Parasztfelkelés — új dinasztia			
taoizmus			

Мария Ференци:

К ПРОБЛЕМЕ СОЗДАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ПОНЯТИЯ

(На основе анализа урока в первом классе гимназии)

В статье показывается, как автор помогала предоставлением соответствующих избранных текстов и их анализом пониманию тех понятий и условий, которыми характеризуется определенный этап истории древнего Китая.

Ferenczy, Mária :

THE PROBLEM OF HISTORICAL CONCEPTBUILDING

(After the analysis of a lesson in the 1st class of a grammar-school)

The author describes how she, by presenting and analyzing suitable selections, helped to understand notions and conditions characterizing a phase in old Chinese history.

AZ ISKOLA ÉS A TANÍTÁSI CÉLÚ TECHNIKAI ESZKÖZÖK

1. Az információközlés gépesítése

Az emberi tudás fejlődése és a szakági ismeretanyagok rohamos bővülése felveti a hagyományos oktatási és tanulási rendszerek megújításának igényét. A tudományos kutatás még egyetlen szakágon belül is olyan mérvű ismeretanyagot tár fel, amelyet nehezen lehet összhangba hozni az emberi befogadóképességgel, illetve azzal az idővel, amely a napi feladatokon kívül erre a fejlesztésre általában rendelkezésre áll. Az emberi tudás mai kiterjedtségével nem tud lépést tartani a hagyományos pedagógia, hanem olyan új elvek és módszerek irányába tekint, amelyek a *tanítás és a tanulás határfokát* jelentősen emelni képesek. A tanítás és a tanulás módjának megjavításával, továbbá a megtanulandó anyag szellemileg emészthetőbb tálalásával, a kíváncsiság leleményesebb felkeltésével, meggondoltabb előkészítéssel és mintaananyaggal, a legkönnyebb és legcélszerűbb formák és eszközök kiválasztásával, jobb és változatosabb időbeosztással eddig is folyamatosan foglalkozott a magas szintű pedagógiai vezetés. Azonban ezeken a permanens igényeken kívül még további megfontolások is előtérbe nyomulnak, egyre követelőbben sürgetve a minél korszerűbb eszközökkel és módszerekkel való gyorsabb eredmények elérését. A hagyományos módszerek fokozatos felszámolásával, illetve azok mindig időszerű emberi értékeinek tiszteletben tartásával fokozatosan bekapcsolódnak a gépi eszközök a pedagógiába. A mai fiatal együtt nevelődik az audio-vizuális eszközökkel és életének velejárója a rádió, a film, a vetítés és hangerősítés, a televízió és a magnetofon. Ezekkel az eszközökkel sokat tanul az iskolán kívül és bő alkalma van kiegészíteni ismeretanyagát, látó- és hallókörét, tehát nem jelent számára meglepő varázslatot a korszerű eszközhasználat. Sőt talán éppen az a különös számára, hogy ezeket a mindennapi eszközöket az iskola csak nagyon szerényen alkalmazza. Az az iskola, ahonnan egész kultúráját, alapképzését kapja, nem él döntően a technika előnyeivel. Nem számol olyan lehetőségekkel, amelyek talán megdöntik, vagy teljesen új irányzatok felé hajtják a jövőben az oktatást, a nevelést és a tanulást.

A diák túlságosan nagy különbséget érez élete és a tanított ismeretanyag gyakran nehézkes adathalmaz között, amely nagyobb koncentrációt kíván tőle, és emlékezőképességét jobban megterheli, mintha az anyag a maga reális mozgásában, az élettel való szorosabb megnyilvánulásában, képen-hangban jobban hatóan, egyéni képességeinek rugalmasabb változatában is, szükség szerint ismételve, vagy öt lekötőbb, intenzívebb ráhatással jelentkezne előtte. Az érett tanulókat is fárasztja az a kettős erőfeszítés, amely egyrészt a környezet zavaró hatását igyekszik távol tartani magától, másrészt pedig intellektuális elvontságban jelentkező téziseket és elemzéseket próbál, kihagyások nélkül, folyamatosan átvenni. Ezek az erőfeszítések huzamosabb időn át feltétlen fáradtságot, idő előtti érdektelenséget, közönyt válthatnak ki.

A tanulás alapvető céljai — a fogalmak megértése, fontossági besorolása, emlékezetben tartása, későbbi felhasználásra való előkészítettsége, a tényleges helyzetekre vonatkozó ügyes alkalmazása stb. — sokféle képességű adó- és vevőszemély összjátékában bontakoznak ki. Ennek a célsorozatnak sok olyan momentuma van, amelyet bizonyos gépi eszközök vehetnek át az ember újabb és újabb erőfeszítéseinek megkímélésére. A gép az egyszer alaposan megbírált és helyesnek ítélt tartalmat és formát tetszés szerinti számban és minden erőfeszítés nélkül megismételheti, vizuális, vagy auditív érzékelésre fokozottabban alkalmassá teheti. A programozott gépi oktatás módszerei lehetővé teszik, hogy a különböző szintű iskolákban a tárgykörök sajátosságát kiemelő gépi módszerek különböző elvek szerint alakuljanak ki, pl. a program rövid, *lépcsős információs felépítésével*, közben gépi magyarázó szöveggel, vagy a Harward Egyetem tanárának, SKINNER professzornak lineáris információs képkockáival, amelyek csak akkor ugorhatnak tovább, ha a tanuló leírta válaszát, a kérdésre felelt. A következő kép megjelenésével együtt megjelenik az előző képre adott helyes válasz: és a tanuló előző válasza is, hogy a tanuló maga ítélhesse meg válasza helyességét. Az oktató gépek és segédeszközök olyan sorozata alakult már ki egyes előrehaladott pedagógiai rendszerekben, amelyeket tanulmányunkban megemlíteni kívánunk, hogy azok bevezetése valóban korszakalkotó változásokat jelenthet és meghozhatja a várt információtöbbletet és az egyénenkénti helyesebb időfelhasználást. Annak fenntartásával, hogy a gép *nem helyettesítheti* az oktatói és nevelői tevékenységet, hanem csak kiegészítheti, megkönnyítheti azt, mégis forradalmi átalakulásokat hozhat hazánkban is, ahol — ha nem is teljesen, de — mindenesetre nagyon elmaradott állapotban van még ez az egész társadalmunk kultúrájára nézve döntő befolyású pedagógiai lehetőség. Az intézkedések és technikai előkészületek azonban már arra vallanak, hogy hazánkban is megindulhat a gépi oktatás. Mint minden nagyvonalú átrendezésnek, ennek is számos olyan területe van, amelyet egyszerre kell átfogni és az egész keresztmetszetet egy időben, azonban a hagyományokat is figyelembe véve, azonkívül a külföldi tapasztalatokat a hazai viszonyokra adaptálva kell csoportosítani.

2. Programozott tanulás és tanítógépes oktatás

Mindenekelőtt azzal kell tisztában lenni, hogy nincs olyan gép, amely a különböző szinteken és témakörökben jelentkező szerteágazó problémát normatívák módjára megoldaná. Nincs és nem is lesz olyan audio-vizuális gép, amelyet úgy volna érdemes tömegével gyártani, hogy az minden osztályban, mindenfajta oktatási célra megfeleljen. Talán éppen azzal kell kezdeni, hogy meghatározzuk, melyek a *kiemelkedő oktatói feladatok*, hogy azután gépeket és módszereket fejleszthessünk ki azok kielégítésére. Más problémákat vet fel a *rekeszekben tanulók* rendszerének egyéni oktató témája, mint a csoportos oktatásé, vagy a nagyobb tömegek számára történő ismeretterjesztésé. Az egyik esetben *új iskolatípust* kell tervezni, amelyben megszűnik az eddigi osztályszerkezet (az az elvi módszer, amely a tanítványt a mester lábai elé ülteti), hanem helyette olyan kollektívák alakulnak ki, ahol minden dolgozó a saját feladatát egyéni képességei szerint oldja meg. Az ilyen elvi átváltozás még az iskolaépületeket is újjá formázhatja, áthallásvédelemmel, akusztikai és világítástechnikai megoldásokkal, zavartalan, de folyamatosan ellenőrizhető és regisztrálható műveletekkel, gépi adminisztrálhatósággal. Az egyik esetben pl. a nyelvtanulás zavartalansága, ismételhetősége a döntő szempont, amikor az oktató sem látszik,

csak irányítja a vetített vagy hanggal közvetített anyagot, míg egy másik esetben műszaki oktatás történik valamely tárgy megmunkálásának fázisonkénti magyarázatával, a munka közelhözásával, a műveletek kinagyításával, szakmai tanácsokkal, előnyös és előnytelen munkamenetek bemutatásával. Ez utóbbi esetben inkább az ipari előnyökön van a hangsúly és az egész tanítási művelet a műszaki aspektusokra irányul, a továbbképzésre, új módszerek bevezetésére. Az egyszeri, filmbemutató, amely ilyen kérdésekkel foglalkozik, más célt szolgál, mint egy olyan programozott oktatási módszer, amely műveletenkint oktatja a kezdő dolgozót és képpel-hanggal magyarázza neki a soron levő műveletek helyes megoldását. Más kérdés az 5 éves gyerekek állóképes oktatási módszerének gépi típusa, mint a pl. a gyógypedagógiai segédeszközzé és más a magas szintű oktatási intézmények programozó gépe is.

Vannak külön vizuális eszközök, ilyen pl. a dia- vagy epidiavetítő és külön auditív eszközök, ilyen a mágneses szalagjátszó, vagy a lemezjátszó. Vannak audio-vizuális eszközök, pl. állókép magyarázó hangszórós hanggal, mágnesszalagos kapcsolásban és vannak filmvetítők, mozgó képpel, a szereplők hangjával, vagy narrátoros külső hangszórós hanggal. Vannak nyelvi laboratóriumok rekeszekben ülő tanulókkal, akik a maguk kezelte magnetofon hangját fejhallgatón hallják és vannak csoportos beszédközvetítő berendezések nagy hangsugárzókkal. Vannak helyi televíziós adó-vevő berendezések — zártkörű tv készülékekkel —, amelyek valamely eseményt, pl. operációt nem az operáció helyén, hanem más helyiségekben tesznek láthatóvá és megvitathatóvá, az operáló professzor saját magyarázatával, vagy más prvos hangjával, tehát élő eseménynek élőhangú távközvetítésével. Kitűnik, hogy hol az orális, vagy más auditív jellegű, hol a vizuális, hol pedig az audio-vizuális eszközök előnyösek az ismeretterjesztésre vagy az oktatásra, és az eszközök merőben eltérnek egymástól, funkcióikkal, célszerűségükkel együtt.

A programozó módszerek is eltérőek a kitűzött feladatok szerint. Az oktatógép más, mint az audio-vizuális segédeszköz. Oktatógép fogalmához az aktivizált tanuló fogalma is hozzákapcsolódik, viszont az audio-vizuális eszköz fogalmához elegendő a szemlélődő hallgató, aki többet vagy kevesebbet hasznosít egyéni képessége szerint. Az oktatógépnek tehát lényegesen eredményesebb szerepe lehet, mint a csupán bemutatásokat célzó eszközöknek, mert állandóan fenntartja a kapcsolatot a tanulóval és annak munkája nélkül nem is lép előre. Az oktatógép átveszi az élő-oktatás rutinmunkájának egy részét, mert kérdez, informál, választ kap és összehasonlítja azt a helyes fogalmazású válasszal, esetleg értékeli is azt.

Maga a programozás mindig oktatói feladat, amely megkönnyíti ugyan a további években az órára készülés munkáját és rendkívüli módon felszabadíthatja az oktatót a fárasztó beszédétől, vagy az egyenkénti előadások logikai felépítésétől — hiszen mindezt csak egyszer kell megteremteni, a programozáskor —, azonban a gépek természetesen nem tudnak minden esetre, minden szubjektumra egyféle hatást gyakorolni. A programozásnak igen sok előnye közül kiemelendő az a szempont, hogy a vitaanyag és az élő vita, amely a programozással kapcsolatban jelentkezik, nincs kötve csupán egyetlen könyvszerző pedagógus képességéhez, hanem a vizsga anyagában már a megvitatott témák kiegészülése is szerepel. A magyarázó hang, amelyet a gép közvetít, nincs kötve az előadó tanár esetleges rekedtségéhez, vagy a terem rossz akusztikájához. Előny az is, hogy a tanuló nem ábrándozhat el, vagy nem háríthatja a munkát a tanárra, amikor gondolatai távoljáznak, hanem kényszerül a válaszadásra, amely azonban érdekes

munka és leköti őt, hiszen az óra végén produktív anyagot kell felmutatnia. Az eljárás mégsem vizsgáljellegű, hanem az elemzés hasznossága kíséri.

A programozás legegyszerűbb módja az, amikor az anyagot rövid információs lépések sorozatára bontják, mintegy kulcskérdéseket állapítanak meg, amelyek köré gyűjthetők a részletkérdések. Pl. a diafilm sorozaton minden egyes lépés egy-egy ilyen „programkocka”. Az információs képsorozat mintegy vezeti a gondolatmenetet; az anyag gerince megszabott, olyan mint egy *kihagyásos könyv*, amelyet a tanuló egészít ki, vagy a vita tesz teljessé. Az információs kocka lehet egy tétel, vagy egy számtani feladat is, amely továbbforgatáskor mutatja a levezetést, vagy a megoldás főbb vonalait és alkalmat ad a tanulónak az összehasonlításra, a hibákra, amelyeket előzőleg tett. Helyes, hogy a hiba azonnal jelentkezik, nem napok múlva, amikor a tanár kijavította azt. Sőt vannak rendszerek, amelyek mindjárt osztályozzák is a tanuló munkáját. Ezek a biztató vagy figyelmeztető momentumok lélektanilag is előnyösek. Vizsgáztatás helyett a *következtetés és a felfogóképesség ellenőrzése* lép előtérbe. A tanár számára is előnyös az oktatógép munkája, mert kitérőket engedhet meg az anyagtól, kevesebb osztályozásra van szüksége és az oktatógép figyelemirányítása miatt nem lép fel annyi fegyelemsértés, mint a dekoncentrált osztálytanításban. A kihagyásos lineáris rendszeren kívül van ún. *elágazó programozás* is. A logikai rendszerbe sorolt kérdésekre a tanuló több válaszkártya közül választhat. A számozott kártyák alapján a tanuló megnyomja a megfelelő gombot, a gép továbblép és helyes válasz esetén feladja a soron következő új kérdést. Ha nem helyesen válaszolt, újabb információt kap és ha akkor sem választ helyesen az alternatívák közül, vissza kell térnie az eredeti kérdéshez, amelyben tévedett. (Az elágazó programot *Pressey* és *Crowder* alkalmazza.) Egy további programozógépet alakítottak ki a HUGHES repülőgépgyárban, amelyet elsősorban a gyári termelésben hasznosítanak, azonban oktatásra is kiválóan alkalmas. A *Videosonic*-rendszerben tanulók mindegyike fejhallgatón hallja a különféle műveleti utasításokat és közben az állófilmes diavetítőn megjelenik a helyes művelet. A magnetofonra vett szöveg a művelet ellenőrzésére is figyelmezteti a dolgozót. Egy további lépésben a hang kérdéseket is feltesz, vagy egy tételt közöl a hallgatóval. Angliában hasonló elven működik a WILTON-féle magnókészülékes diavetítő. Bármelyik rendszert vizsgáljuk is, semmi rendkívüli technikát, vagy merőben új elektronikus megoldást nem találunk, inkább a meglevő vetítő és hangjátszó gépek, valamint jelzések kombinatív megoldásait, mindig a legcélszerűbb alkalmazásban. A gépelemek kapcsolásában és súlyozásában az a döntő szempont, hogy milyen szakterületen működnek, mit vár az oktatógépektől a pedagógus, a látó- vagy a halló érzékszerven van-e a hangsúly, vagy mindkettő együttműködése az eredményesebb stb.

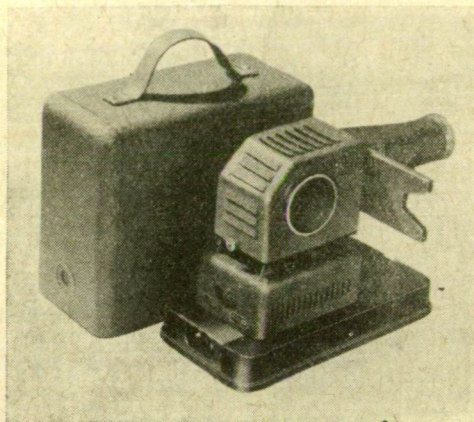
3. Audio-vizuális eszközök

A legegyszerűbb állóképes bemutatóeszköz a *diavetítő*. Azt a hátrányát, hogy külön kezelő személyt is igénybe kell venni, már megszüntették azzal, hogy a keretben levő egyenkénti képeket az előadó maga válthatja távirányítással, sőt a vetített kép élességét is távirányítással állíthatja be. Könnyen hordozható és egyszerűen kapcsolható az olasz MEOPTA nevű diavetítő, amely nemcsak 5×5 cm-es, hanem filmkocka nagyságú, tehát 24×36 mm-es képek vetítésére

is alkalmas, és mindössze egy 35 Wattos izzót használ a vetítéshez. 2,8 fényerős 100 mm-es gyújtótávolságú optikával működik (1. ábra).

Nagy formátumú, teljesen automatikus beállítású, tömegeknek való vetítésre alkalmas diavetítő a Zeiss Ikon gyártmányú automata (2. ábra), mégpedig xenon lámpával.

A *csak hanggal* informáló gépi eszközök közül ismertek a mágneses szalagjátszók, esetleg külön erősítőkkel és a tömeg számára nagy teljesítőképességű hangszórókkal, továbbá a lemezforgatók, a hozzájuk tartozó erősítőkkel és hangszórókkal. A rádió is a hanggal informáló eszközök közé tartozik.

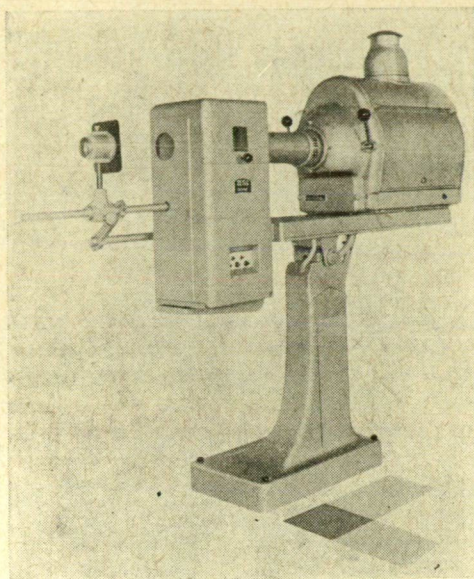


1. ábra. MEOPTA dia-vetítő

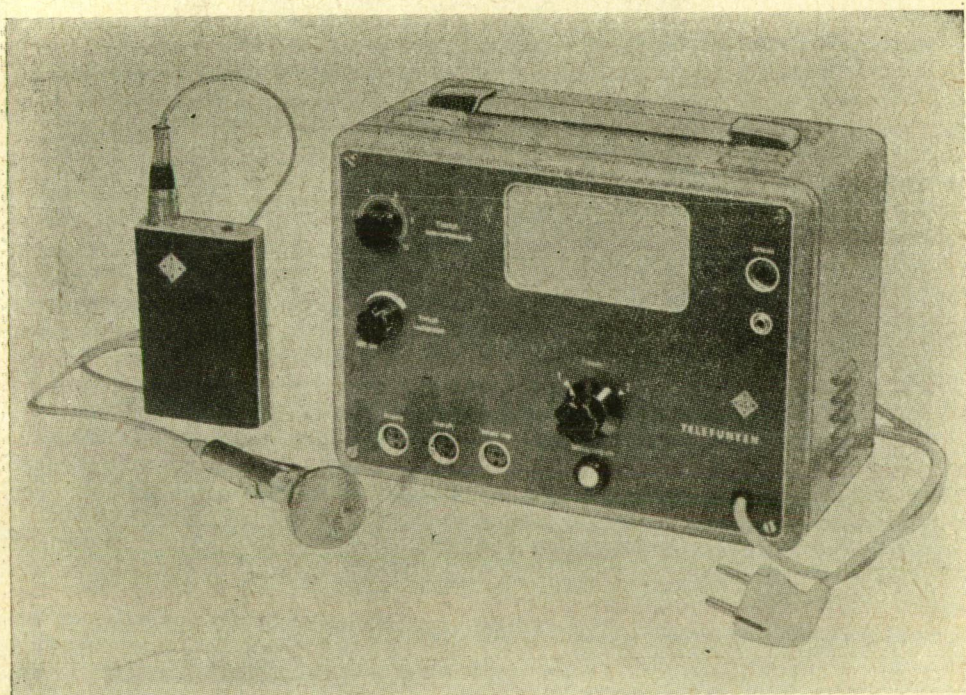
Az újabb *beszéd-erősítő* berendezések közül kiemeljük azt a miniatűr rádió-adót, amely vezeték nélkül, tranzistorokkal működik, kézben tartható mikrofonnal vagy gombklyukba szorított apró mikrofonnal. A 3. ábrán látható a teljes adó-vevő berendezés. Az előadót nem köti a mikrofon helyzete, szabadon mozoghat az előadói emelvényen, vagy beszélhet a tábla felé fordulva, hangja tisztán érthető a tőle távol elhelyezett vevőkészülék segítségével. Az adókészülék telepes, tehát semmiféle erőáram nem szükséges hozzá, a vevő pedig valamely konnektorba kapcsolva adja a megerősített hangot. A készülék alkalmas arra is, hogy további végerősítőkkel nagy teremben egész hangszóróhálózatot ellásson, vagy a szabadtéri hangberendezést működtesse.

Habár a csak vizuális, vagy csak auditív, tehát egy -érzékszervet kiszolgáló készülékek is sok területen segítenek a pedagógusnak és szemléletessé teszik az elképzelt tárgyat, vagy cselekvést, nagyobb előnyük van a kettős érzékszervet foglalkoztató *audio-vizuális módszereknek*. Az előadást, vagy az önálló munkát szórakoztatóvá, szellemileg lefoglalttá teszik ezek a módszerek és tapasztalat szerint gyakran fele annyi idő alatt jó eredményre vezetnek a frontális, csak élő előadás pedagógiai rendszerével szemben. Ennek a sikernek feltétele, hogy a módszer programozása jól átgondolt, érdekes legyen, a tanuló szívesen használja, a készülék pedig egyszerűen kezelhető legyen, kapcsolása ne vonja el a tanuló figyelmét a munkától.

Habár a hazai lehetőségekkel és folyamatba tett fejlesztéssel külön fejezetben foglalkozunk, a készülékek csoportosításában most logikailag az álló vetített



2. ábra. Zeiss Ikon gyártmányú Dia-Automata

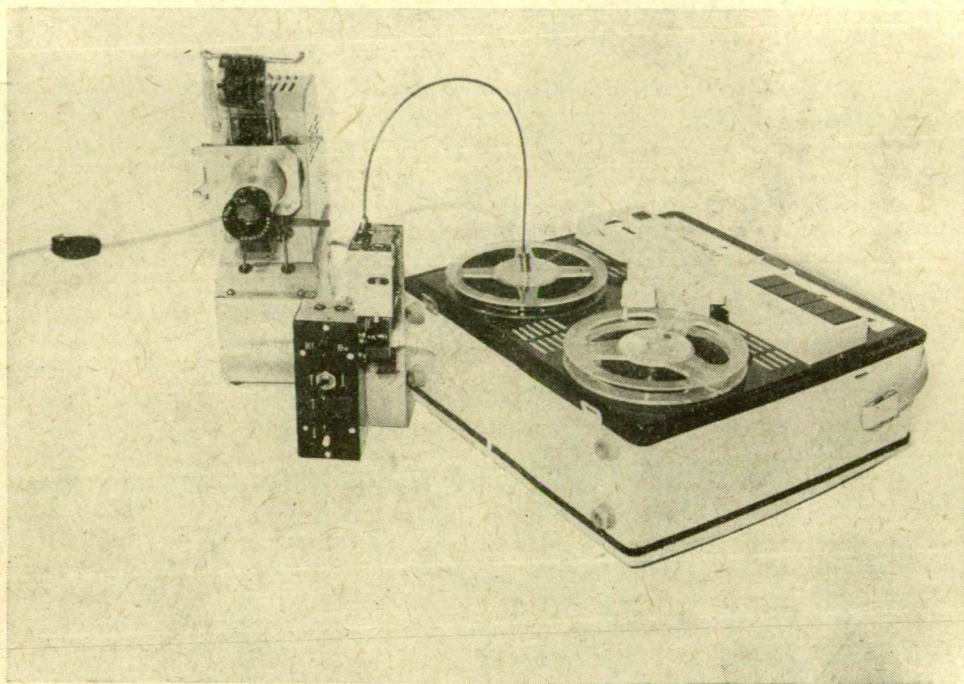


3. ábra. Mikroport adó-vevő, beszéd-erősítő berendezés. Bal oldalon a mikrofon és a tranzisztoros adó, jobb oldalon a vevőkészülék. (Telefunken)

kép és a vele kényszerkapcsolatban működő magnetofonjátszó egysége következik, azért a közeljövőben realizálható hazai készülékek leírását kiemljük a hazai fejezetből és itt ismertetjük.

A *DIAVOX* nevű berendezés szerkesztői ACZÉL LAJOS és KERTÉSZ LÁSZLÓ. A berendezés magnetofonnal hangosított normál méretű 35 mm széles diafilmek automatikus vetítésére alkalmas.

A készülék nem keretezett dia-képeket, hanem sorozatban következő filmkockákat vetít egyenkint, időzítés alapján, vagy a tanár gombnyomásának sor-



4. ábra. A *DIAVOX* készülék egyik fejlesztési példánya

rendjében. A képek hang nélkül is válthatók és ismételhetők, azonban a képvál-táskor meginduló magnetofon orális információt, vagy bármely más jellegű han-got — zenét, zörejt stb. — közvetít, és ezzel válik a készülék audio-vizuális esz-közzé. A magnetofon a képvetítővel szinkronkapcsolatban van és ismétlés esetén a hang is újra indul az ismétlendő képpel együtt. A kép és a hang előre és vissza-pergethető, normál, vagy gyors járatással. Az élőhangú magyarázat biztosítására a kép tetszés szerinti ideig vetíthető anélkül, hogy a hang kiesne a szinkronitás-ból. A készülék működéséhez elegendő a magnetofont kezelni. A *DIAVOX* bár-mely típusú magnetofonnal kapcsolható, amely 9,5 cm/mp sebességgel forog. Az előadó távolról is irányíthatja a készülék működését. Félig elsötétített terem-ben mód van arra, hogy a készüléket az ernyő mögött helyezték el, amikor is kis gyújtótávolságú optika használatával a távolsághoz képest nagy képernyő alkal-mazható. A képek feliratozása tetszés szerint eltakarható. A 4. ábra közép-részén látható a szinkronizátor, befűzve a lyukasztott programszalaggal. A program-

szalag vezérli a vetítő filmtovábbító szerkezetét. Üzembe helyezéskor az első képet az első szinkronjellel és az első vezérlőszalag-jellel összhangba kell állítani. A diafilmvetítő a szinkronizátor útján nemcsak szalaggal, hanem hanglemezzel is összekapcsolható, természetesen csak egyirányú — előre — menettel. Diafilm helyett keretezett képek szinkron vetítése is lehetséges. Ismétlő órákon a tanuló maga kezelheti a készüléket, memorizáláshoz megállíthatja, ismétléshez visszapergetheti. A képekhez hosszabb, vagy rövidebb szöveg alkalmazható, a lyukkártya pedig időzíthető. Olyan ritmusos időzítéskor, amikor a képekhez mindig



5. ábra. Önálló nyelvi laboratórium (Philips)

azonos időre beállított magyarázat tartozik és ezt a módszert alkalmazzák a többi diafilmnél is, a váltás mindig ugyanazon időben történik és így a készülék teljesen automatizálható. A készülék nyelvi vonalra, továbbá analfabéták oktatására is alkalmas, megfelelő programozással.

Felmerült egy *Mikro-Diavox* készülék terve is. Kis méretben, hordozható formában készülne, minden elemével egybeépítve, kis képernyővel felszerelhetően. A diavetítés 8 mm-es filmkockákkal történne. A magnetofon közvetlenül vezérelné a képeket. A készülék egyfolytában többórás vetítésre alkalmas. A készülék hazai és export célokat szolgálhatna. Kifejlesztésének alapfeltétele a hazai tranzistoros magnetofongyártás megindítása.

Tapasztalat szerint igen sok időt takarít meg és könnyebben célravezető eredményeket lehet elérni a *nyelvi laboratóriumok* rendszerével, ahol az ismétlé-

sekkel és a szemléltetés fokozásával jelentős hatásfoknyereséget lehet kimutatni. A nyelvi laboratórium természetesen egyik fontos, de nem egyedüli gépi segédeszköze a nyelvoktatásnak. A nyelvi laboratóriumok munkája akkor a legeredményesebb, ha azt megelőzi az egyszerűbb gépi segédeszközökkel való előkészítés és a nyelvi laboratóriumokba már az így előkészített hallgatóság kerül. Ilyen segédeszköz a dia- és epidia vetítő, a hanglemez (nyelvórákkal), a magnetofon. Ezen eszközökkel is nagymértékben elősegíthető a nyelvtanulás a kezdeti fázisában. A nyelvi laboratórium további hatásfoknövekedést jelent, és elsősorban a felsőfokú oktatásban, a nyelvi továbbképzésben és a nyelvi szakképzésben használható nagy eredménnyel.

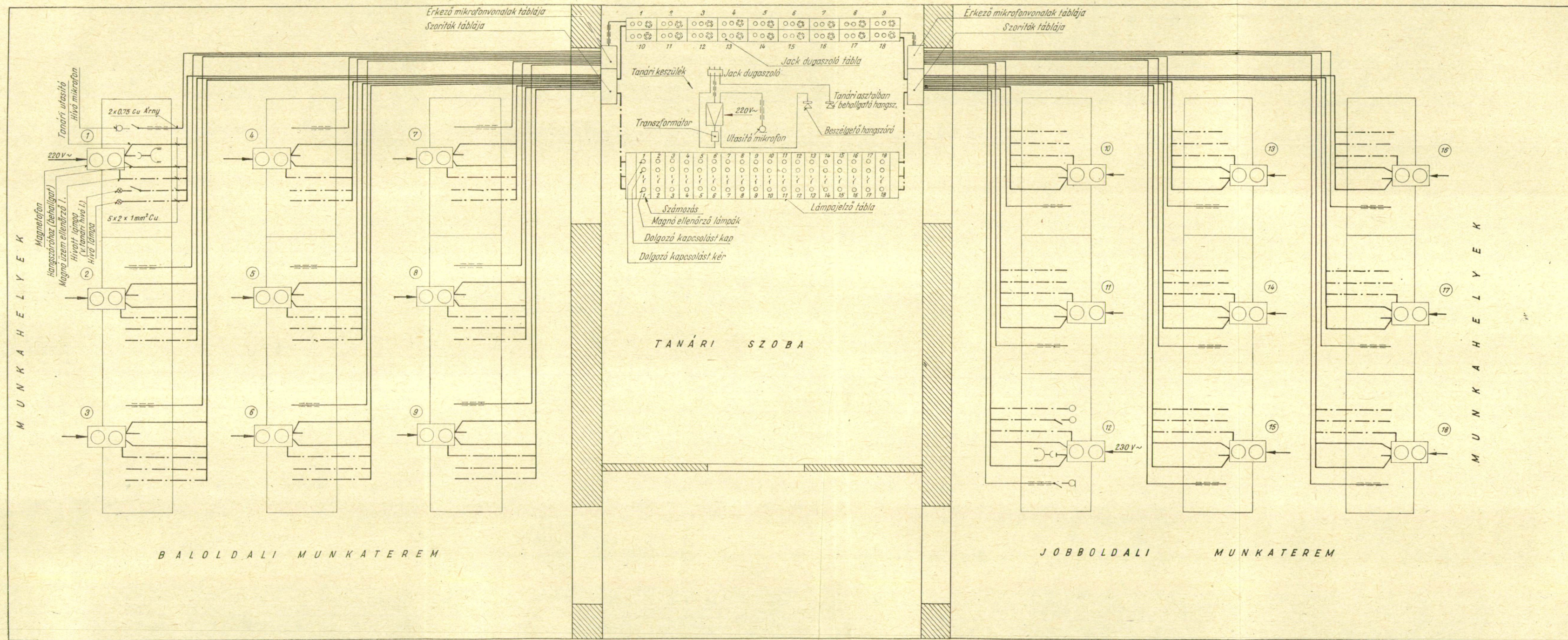
Az itt látható egy-boxos berendezést a nyelvi laboratórium egy egységének kell tekintenünk. Ilyen rekeszből 10—16 db helyezhető el célszerűen egy teljes nyelvi laboratórium — *nyelvi stúdió* — egységes kiépítésében. A rekeszekben önálló munka folyik ugyan, azonban a tanár — aki külön helyiségben ellenőriz — bármelyik hangszalagba belehallgathat, mikrofonon utasításokat adhat, hangja a hallgató kettős sávján rögzíthető. A hallgató lámpajelzéssel jelentkezik a tanárnál, aki esetleg éppen egy másik hallgató munkájával foglalkozik és kéri a tanár segítségét. A tanár a jelzőlámpa kioltásával visszajelez és megkezdődhet közöttük az informálás, anélkül, hogy a szomszédos rekeszekben ülőket zavarják.

Egy ilyen nyelvi stúdió kapcsolási vázlatát mutatja a 6. ábra.

A hallgató magnetofonján meghallgatható a tanári magnetofon szalagja vagy utasítása és minthogy a tanuló magnója kétsávos, rögzíti a hallgató hangját, feladatát, vagy ismétlését. A törölőfej megoldása olyan, hogy a hallgató hangsávját törli, de meghagyja a tanári sávot. A hallgató magnetofonja előre-hátra járatható és hátramenetben gyorsítható. A hallgató magnetofonjának könnyű kezelhetősége érdekében pillanat—állj—kapcsoló, valamint látható számlázótárcsa beépítése szükséges. A beszédgyakorlatokhoz, amikor folyamatos felvétel van, a tanári hangsáv tetszés szerint halkítható, vagy kikapcsolható anélkül, hogy az a hallgató hangfelvételét zavarja. Bár a stetoklipp — műanyagos fülilleszték — könnyű szerkezet, a nyelvi laboratórium munkájában nem felel meg az áthallások és a gépzörejek miatt, azért a jobban záró laticeles fejhallgatókat használják. A hallgató mikrofonjával kapcsolatos fő követelmény az, hogy rábeszéléskor elég nagy legyen az érzékenysége, azonban távolabbi és oldalirányú hangokra ne legyen érzékeny, ne közvetítse a szomszéd hangját is. A mikrofon nagy mértékben érzékeny a hallgatószemély száj távolságára. Amikor a hallgató megmozdul, hátradől, hangja jelentősen változik. Helyesebb a fix mikrofon helyett magára a fejhallgatóra szerelt mikrofont használni, amely a fejtartástól függetlenül mindig ugyanabban a távolságban marad. (Sisak-mikrofon.)

A szomszédos hallgatófülke hangja ellen véd a fülke fala is, amelynek anyagát a léghanggátlásnak legjobban megfelelő, ún. kis áramlási ellenállású hangelnyelő réteggel lehet biztosítani. A fülke nem zárható minden oldalon, mert szükséges, hogy a tanuló lássa a vetített képet és abban ne zavarja őt az előtte ülő fülkéje. Helyes megoldás, ha a fülkék félkörszerűen helyezkednek el, és közöttük járófelületek maradnak.

Minőségi fokozatokban további nagy jelentőségű készülék a francia *EDU-COMATIC*—*Cedamel*-féle nyelvi laboratórium. Maga a készülék kétsávos magnetofon, külön hangcsatornákkal. Az egyik sávon rögzítik a tanár leadott anyagát. Ez sokszorosítható és minden rekeszben működő hallgató részére rendelkezésre áll. A tanári sáv nem törölhető. A tanári sáv kihagyásos rendszerű, hogy a feltett kérdésre a tanuló felelhessen. A felelet azonban nem a tanári sávon, hanem a



6. ábra. Nyelvi stúdió elvi kapcsolási vázlata (Szerző terve a Külföldi Ösztöndíjas Kollégiumba)

tanuló hangsávján jelentkezik és a felvétel a tanári csend idejében történik. A tanuló a második sávon, a tanuló sávján dolgozik, azt törölheti, a felvételt ismételheti, kijavíthatja és a szerinte helyes feleletet hagyhatja meg. A kezdők szalagján az ismétléseken van a hangsúly. A tanuló ismételteti a tanár szavát és összehasonlíttja a saját hangjával. Később használható az a módszer, hogy a tanár sávján feltett kérdésre a saját sávján válaszol. A tanári hangsáv az ismert hangfelvételi eljárásokkal vehető fel. Olyan lehetőség is van, hogy a tanár helyéről egy időben több hangfelvétel adható le különböző rekeszek csoportjai számára. A tanulók *szimultán fordítási gyakorlatokat* is végezhetnek. A tanár a saját helyiségében bekapcsolhatja a készülékét és azon bármelyik hallgató munkáját hangban ellenőrizheti. A tanár közvetlen hangi kapcsolatba léphet bármelyik tanulóval, vagy felhívhatja a figyelmet úgy, hogy részlegekhez, vagy az összes hallgatóhoz egyszerre beszél hangszórón, vagy fejhallgatón. Egyénekenként, vagy csoportonként kijavíthatja a hibákat. A tanári helyiségből leállíthatók a választott magnetofonok, vagy egész csoportok. Gyakori azonos kérdésekre a tanár jelzőlámpa rendszerrel is válaszolhat. A tanulók a szalagmozgás vezérlésére szolgáló kapcsolókat szabadon működtetik és a szalagok sebességét is szabályozhatják. Hallgatásról felvételre igen egyszerű kapcsolási lehetőség van a tanuló asztalán. A tanuló maga szabályozza be a kívánt hangerősséget és figyelheti a számlálót, hogy mindig visszaállhasson arra a felvételi részre, ahonnan kiindult. A tanuló maga kapcsolja be a saját mikrofonját felvételre, vagy a tanárral való beszélgetésre. Egy nyomógombbal bekapcsolja a tanári asztalon a számozott jelzőlámpáját, hogy a tanár érintkezzék vele.

A Cedamel-rendszer tanári asztalának kialakítása nem azonos a tanulóasztalokkal. Itt ellenőrző tábla és vezérlő kapcsolótábla van, továbbá tanári magnetofon, valamint egyéb adókészülék, pl. lemezforgató, rádió stb. A tanári készülékhez tartozik még egy programkiválasztó berendezés, valamint a hívóberendezés jelző táblája. Természetesen az erősítők és a vezénylő berendezés is a tanáriban van. A vezénylő berendezéshez tartoznak a megszakítók, a programmegszakítók, továbbá az összes magnó megindítására való és a felvételt egyszerre irányító kapcsoló, valamint a tanár és tanuló közötti beszélgetést kiválasztó kapcsolósorok. A tanár magyarázatának rögzítéséhez egy felolvasó asztal áll rendelkezésre, mikrofonnal és lemezforgatóval. A program-kiválasztó kapcsoló sor annyi billenő kapcsolóból áll, ahány rekesz van a tanulók számára, fülkéntként 1 db. A hívást jelző tábla világító jelzőlámpákkal működik.

Az ilyen nagyigényű nyelvi laboratórium működéséhez természetesen hozzá tartozik a *karbantartó szolgálat is*, mert szakszerű kezelés és karbantartás nélkül a legidőállóbb berendezés is tönkremegy.

A tanításban mindig nagy szerepet játszott a *mozgó kép* és a hozzátartozó folyamatos hang. Jelentőségét és elterjesztésének szükségességét az ismeretterjesztésben, az információközlésben, a szakoktatásban, a nevelésben nem szükséges külön hangsúlyozni. Nagy feladat az oktatásra alkalmas filmanyag rendszeres bővítése, továbbá kölesőnzése, adminisztrálása, karbantartása, a vetítő és hangleadógépek üzemének biztosítása külön a kiskorú csoportokban, a középiskolákban és a felsőoktatási intézményekben. A filmvetítógép egymagában nem oldja meg a filmmel elérhető eredményeket. Maga a berendezés is csak a vetítőernyővel és a vetítőhelyiséggel együtt fejtheti ki előnyeit. Azonban az oktatás és a nevelés érdekében igen nagy elmélyültséggel és készséggel kell a film kérdéseire nyúlni, nehogy a tanulók szemében a filmezés csak időtöltés vagy lyukas óra legyen. A sokféle filmrendszer — 35 mm-es normál, 16 mm-es keskeny, 8 mm-es

kisfilm, a szélesvásznas rendszerek filmjei, 70 mm-es filmek stb. — közül az iskolákban a 16 mm-es változatút rendszeresítették, amelynek hangfelvétele is a filmen magán rajta van. Sajnos a 16 mm-es filmek hangja hazánkban nem ad kielégítő minőséget. A keskeny hangcsík kényesebb, mint a normálfilm hangcsíkja és kisebb hosszúságra is sűrített, mint azé. A fényhang további hátránya az a sok változó paraméter, amely a hangnegatív és pozitív előhívási eljárásakor fellép. A felvétel hanglámpájának intenzitása, továbbá a negatív előhívás egyenletességének betartása, a kopírozófény, végül a pozitívfilm előhívása mind egy-egy



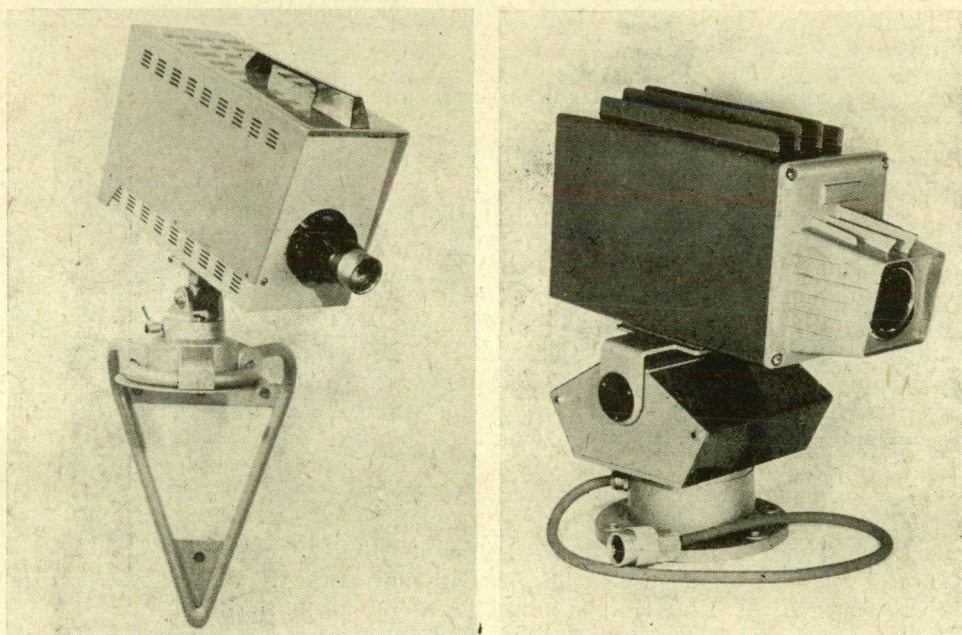
7. ábra. 16 mm-es keskenyfilm vetítógép, fényhangra és mágneshangra is alkalmas (Leitz G 1, Telefunken hang)

olyan paraméter, amely csak a többivel való szigorú összehangoltságban nem ad torzító eredményeket. A sok hibaforrás és általában a fényhang kényes kidolgozása miatt, de leginkább a jobb minőség miatt is az irányzat a mágnes-hangcsíkra terelődik. Képünkön (7. ábra) olyan keskeny vetítógép látható, amely mindkét fajta hangrendszer lejátszására képes.

A keskeny filmvetítők hangja általában azért sem kielégítő, mert nem tartják be a vetítési előírásokat. A vetítőernyő nem fehér, a vetítés nem éles, a hangszóró a padlószinten van, a filmek karbantartása nem kielégítő. A film által elérhető nagyszerű pedagógiai eredmények erősen lecsökkennek az ilyen bánásmódban.

Az audio-vizuális eszközök között igen nagy jelentőségű a *helyi televíziós lánc* kiépítése, ipari televízióknak is mondják. Minden olyan esetben, amikor „egyenes adás”-ról van szó, vagyis az élő eseményt nem filmre veszik, hanem közvetlenül és azonnal adják, olyankor nélkülözhetetlen a helyi TV-lánc működése. Különösen olyankor, amikor a hallgatóság jelenléte zavarja az eseményt

— pl. egy operációnál —, vagy amikor az esemény olyan kis helyen történik, hogy egy nagyobb számú hallgatóság nem láthatná a történetet, csak a TV-kamera elhelyezése lehetséges, kitűnő szolgálatot tesz a TV-lánc. Láncnak mondjuk azért, mert az adókamerához a mozgató- és vevő szolgálat is hozzá tartozik és esetleg nemcsak egy vagy több adó-vevőkészülék, hanem egész sor vevőkészülék is együttműködik. Vannak közvetlenül kezelt és távirányítós TV-kamerák (8. ábra). Azzal a téves nézettel szemben, amely eléggé elterjedt és vitatott a TV-lánc használatának ábrándjaiban, meg kell állapítani, hogy a TV az oktatásban nem min-



8. ábra. Bal oldalt közvetlen kezelésű hazai TV-kamera. Jobb oldalt: távirányítós TV-kamera (Híradástechnika Ktsz)

den igény kielégítésére való. A TV beszerzése nem jelentheti azt, hogy az oktatási intézmény eleget tesz a felmerülő, különböző szintű és igényű összes oktatógépes feladatoknak, ez volna az univerzális oktatógép, annak ellenére; hogy a TV mindig a közvetlen jelenlét pszichológiai erejével hat. Minden olyan esetben, amikor előttünk bontakozik ki a mű és a kibontakozás megfigyelése az oktatás alap-témája, a TV igen nagy szolgálatot tehet a pedagógiának. Azonban mindig meg-gondolandó, hogy egy jól megszerkesztett ismeretterjesztő és oktató film nem hozza-e meg ugyanazt az eredményt, hiszen az is a közvetlen jelenlét céljait szolgálja. A TV útján közvetített esemény mindenestre a maga spontaneitásával adhat újat a filmmel szemben és minden olyan szemléltetés, képben és hangban, amely nem annyira a filmszerűséget, mint inkább a pedagógiai előnyöket szolgálja, a közvetlen megfigyelésben nagy hatású lehet. Ilyen pl. egy osztályban *a mintatanítás közvetítése*. Sem a tanárt, sem pedig a tanulók csoportját nem zavarja a TV adás, mint pl. a filmezés esetében, ahol nem zajlana le úgy az óra,

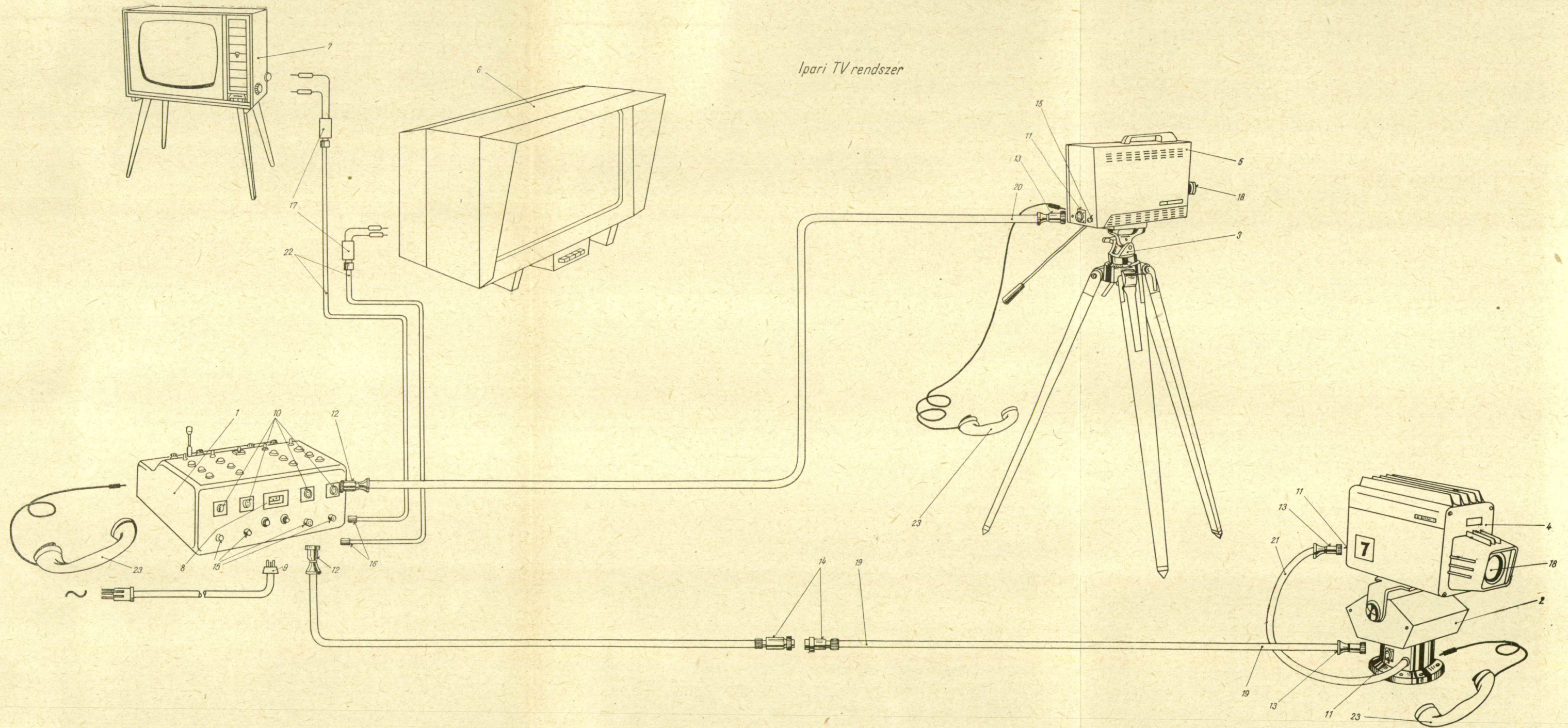
mint a rejtett TV kamerákkal, a maga természetességében. A TV kamerák az osztályon kívül más helyiségekben vannak és ott megítélhető akár hangosan is a mintatanítás a tanulók zavarása nélkül. Az egyes TV vevőkészülékek előtt nem ülhet nagy csoport, csak annyi hallgató, ahány pl. egy szobában is jól látná a TV előadást. A kép kinagyítása a TV-ben igen korlátozott és csak a közelkép ad olyan dimenziókat, amelyeket az életben is megszoktunk. A kis TV-ernyővel ezek a korlátozottságok és mozgásbeli csonkaságok csökkentik a bemutatás értékét és nem érnek fel egy — akár kis mértékben felnagyított — filmernyő bemutatási előnyével. Azonban a TV berendezés nélkülözhetetlen a magas fokú oktatásban a közvetlen élmény és közvetlen magyarázat előnyei miatt.

*

Összefoglalva a gépek használhatóságát, minden esetben el kell különíteni egymástól a gépi segédeszközök szerepét az oktatógépektől, azokat pedig a programozástól. A csupán szemléltető eszközök — pl. képi szemléltető eszköz a dia-vetítő, vagy az epidiaszkóp, vagy hangi segédeszköz a magnetofon, a hanglemez, vagy rádiós oktatás — inkább csak kiegészítő szerepet töltenek be és nem mentesítik a tanárt a rutin-feladatok elvégzésétől. A szemléltetés is kitűnő segédeszköz, azonban inkább csak kiegészítés, elmélyítés. Más szerepe van az oktatógépnek, amely megkívánja a hallgató aktív bekapcsolódását az előadásba. Az oktatógép nemcsak szemléltet, hanem kérdez, választ vár, összehasonlítja a helyest a hibással, regisztrál, ismétel, esetleg értékel is. Ezek a pedagógiai funkciók nem egyformán történnek a különböző oktatógépekkel és a különböző szinteken vagy iskolatípusokon belül is mások. Közös vonásuk az, hogy nemcsak képi, hanem hangi funkciókkal is dolgoznak, tehát audio-vizuális működést folytatnak. Kialakításukban és módszereikben országonként, igényenként különbözők és képi vagy hangi súlyozásuk is változó, ami arra int, hogy hazai kialakításaikat és módszereiket csak *előre kielemezett, megvitatott és jóváhagyott elvek* szerint fejlesszék fel. Habár univerzális oktatógép, amely minden felmerülő igényféléseggnek megfelel, nem alakítható ki, meg kell találni azt a típust, amely lehetőleg több iskola igényeit összefoglalva, általános szempontokat elégít ki.

Az oktatógépek, bármily sokoldalúak legyenek is, programozás nélkül csak gépek maradnak, és nem szolgálják kimerítően a célt, egyoldalúvá válhatnak, vagy érdektelenek maradnak mindaddig, amíg használóik nem élnek előnyeikkel és nem értékelik a gépek természetét. Csak megfelelő tapasztalattal, pedagógiai elvi ismeretekkel hozhatók létre olyan logikus mintaelőadások, amelyek elég rugalmasak, mégis világos vonalvezetésűek és megfelelően programozottak. A programozást mint a gépek használhatóságának elsőrendű-feltételét kell tudomásul venni és alkalmazni.

Ilyen szempontból külön kell kimunkálni a nyelvoktatásra, továbbá a természettudományi tárgykörökre, az orvosi, filozófiai stb. tudományágakra vonatkozó programozást, most már olyan bázissal, hogy bizonyos tulajdonságú oktatógépek már rendelkezésre állnak. Olyan országban, ahol évtizedek óta van már tapasztalat az oktatógépek használatában, könnyebb dolog a módszereket és az igényeket tovább fejleszteni, mint ott, ahol előbb az alapkövetelményeket kell megteremtteni. Azonban éppen az a tény, hogy másutt vannak már részleteiben kidolgozott gépek és ismeretek, teszik járhatóbbá az utat, illetve az egész gépi oktatás keresztmetszeti felfejlesztését. Ha azonban a korszerű gépi oktatás szükségességét elismerjük, igazodnunk kell az új oktatóhelyiségek és azok sorozatának beosztásához, az új iskolatípus építészeti megteremtéséhez is.



9. ábra. Komplet helyi TV-lánc, 4-kamerás távvezérlő pulttal

4. Új iskolaépület-típusok

Amint a frontális, kollektív oktatási rendszert nem tekintjük egyedülnek, hanem keverjük az új, egyéni foglalkoztatással, vagy az igények olyanok, hogy csak az új gépi oktatási módszerekkel kívánunk élni, az iskolaépítésben is reformokat kell bevezetni.

Az iskolák tervezése és berendezése megváltozik és hozzáidomul az audio-vizuális igényekhez. A tantermek funkciója miatt más a belsőtéri kialakítás, más a tantermek felfűzési rendje. A gépeket célszerűen kell elhelyezni, a képvetítést csökkenthető megvilágítással ellátni, a szellőzést a megváltozott helyzetre megtervezni, az elektromos vezetékeezést, erősáramú szolgáltatásokat, csövezést, vezetékeezést, hangszóróhuzalozást a hagyományos módszerekhez képest részletesebben meggondolni.

A belsőtéri igényeket különösen két új szempont változtatja meg. Az egyik az, hogy a tanulók helyén gépek is vannak. A tanulók nem padokban, hanem gépekkel és kapcsolókkal, jelző szerkezetekkel felszerelt asztalok mellett ülnek, esetleg egymástól teljesen elválasztva dolgoznak. A gépek egy részét maguk kezelik, vagy maguk adják a gépi jelzéseket a tanárnak. A tanár esetleg külön helyiségben ellenőrzi az egész oktatási rendet és ő is gépesített rendszerrel dolgozik. Mikrofonnal utasít egyeseket, vagy csoportokat, tesz eleget a hívásoknak, behallgat a tanulók feladataiba, kérdez és válaszol híradástechnikai módszerekkel és figyelme általában inkább a meglevő, kész, programozott előadási anyaggal való alkalmazásra irányul, nem pedig arra, hogy megteremtse magát az előadást. A programszerű, előre elkészített képi és hangí anyagot így könnyebben átültetheti hallgatósága felé és a tanulók is könnyebben, sőt alkatuknak inkább megfelelően hasznosíthatnak abból többet, vagy kevesebbet, a képességeket jobban külön lehet választani. A tanári szobának tehát más a jelentősége és annak megfelelően más a rendeltetése, építészeti kialakítása, elhelyezése is. A vizuális igények azzal változnak meg a hagyományos osztályvilágításhoz képest, hogy a vetített képekhez — ha nem is teljes — de mindenesetre csökkentett elsötétítés szükséges. A vetítések nemcsak előről, hanem a készülék hátoldaláról is történhetnek. A vetített képet mindenképpen zavarja a tanterem általános megvilágítása, mert a kép kontrasztjai megvilágításuk mértékében lassanként eltűnnek. Először a finom árnyalatok, majd a keményebb árnyékok is feloldódnak és teljes világosban a vetítés használhatatlanná válhat. Bizonyos mértékű megvilágítási csökkenéssel tehát minden vetítéskor számolni kell. A hátsó vetítés bizonyos mértékig megoldja ugyan a kérdést, azonban a vetített képet mindenképpen meg kell védeni a fénybehatásoktól így is, tehát körül kell venni fényelhatároló lapokkal. Tehát az egyik téma a képvetítéssel kapcsolatos berendezésbeli és építészeti igények kielégítése.

A másik probléma a hanggal kapcsolatban merül fel. A terem akusztikájára az eddiginél nagyobb gondot kell fordítani. Gondoskodni kell arról, hogy áthallások ne zavarják a tanulókat, ez részben elektroakusztikai, részben pedig léghanggátlási feladat. Magát a termet is jobban kell csillapítani. Minden olyan elektroakusztikai teret, amelyben hangszórók működnek, olyan hangzásszabályozó — főként hangelnyelő — burkolatokkal kell ellátni, amelyek igen rövid utózengetést eredményeznek; nehogy a túlzott utózengetés a szövegérthetőséget csökkentse. A tanulók és a tanári szoba közötti hangvédelemről is gondoskodni kell, nehogy a tanári hangszóró áthallása miatt zavartnak hallja a tanuló a saját szalagjának, vagy lemezének a hangját. Hasonló körülménnyel kell eljárni

a nagyobb, közös termék akusztikai tervezésében is. Gondoskodni kell a káros hangzások megszüntetéséről. Ilyenek a visszhangféleségek (egyszeres, többszörös visszhang, soros visszhang, csörgő visszhang), továbbá a csomópontképződések, interferenciák stb. Gondoskodni kell a hasznos hanghatások elősegítéséről, elsősorban arról, hogy a hangesemény érthetően, megfelelő hangtisztasággal, torzítás nélkül, az egész frekvenciamenetnek megfelelően a hallgatóhoz jusson. Előhangú előadásokhoz biztosítani kell a helyes hangterelő felületeket. Gondoskodni kell arról, hogy a közvetlen hangút és a visszaverődések — elsősorban az első visszaverődés — útja között az észlelőnél ne jelentkezzenek nagy különbség, időben kifejezve max. 30 milliszekundum. A visszavert hangenergia csillapítása érdekében a falakon és a mennyezeten megfelelően számított lemezzrezonátorok alkalmazására is sor kerülhet. Általában a termék fajlagos köbtartalma, továbbá belsőtéri arányai, alakja, a hallgatók egymáshoz képest való függőleges irányú emelése, a hangforrás környezetének akusztikai megtervezése, mind olyan szempont, amely az egész építészeti tervet befolyásolja és a régihez képest megváltoztatja.

A tervezésben nagy jelentőségű egy új igény, amely a gépesítéssel kapcsolatos. Jelentőséget nyernek a *gépesítést kiszolgáló* helyiségek. A gépeket figyelni, beállítani, karban tartani, felújítani az iskoláknak a jövőben fontos feladata lesz. Megfelelően instruálni a hallgatókat és a tanárokat a gépek kezelésére, továbbá megszervezni a gépek üzemének szolgálatát, szakszemélyzetet tartani azok karbantartására, olyan feladatok, amelyek a gépesítéssel együtt járnak és azok nélkül el sem képzelhető a gépek eredményes munkája.

Egy további probléma az előadások szemléltető és programozó anyagának rendszerezése, kartotékozása, archiválása. A mágnesszalagok tárolásához, a lemezek rendezéséhez, selejtezéséhez, sokszorosításához, a képanyag tárolásához helyiségek, szalagmásoló, átiró hangberendezés, a szakszerű tároláshoz polcok és szekrények, az egész archivumhoz felelős személyek szükségesek. A filmszalagok ragasztása, tárolása, a filmarchivum rendszerezése, kölcsönzése, cseréje ugyancsak szakszolgálatot, műszaki és adminisztratív szolgálatot követel. Ezeket a szolgálatokat lehet ugyan időzíteni, összevonni, egyszerűsíteni, azonban kihagyni semmiképpen nem lehet egy gépesített üzemben.

5. Az audio-vizuális oktatás helyzete és fejlesztése hazánkban

Ilyen nagy horderejű kérdéskomplexumban, mint amilyen az oktatás reformja, olyan sokféle tanulmányozni-, kutatni-, tapasztalni- és tennivaló van, hogy maguknak a feladatcsoportoknak rendszerezése is meggondolandó, mielőtt prototípusok kidolgozására sor kerülhet. A kérdések mindenekelőtt négy fő téma körül csoportosulnak: ezek a pedagógiai, továbbá a műszaki, az ipari és a kereskedelmi feladatok.

1. A *pedagógiai* vonalon mindenekelőtt pontosan tisztázni és körülírni kell azokat az alapigényeket, amelyeket valamely prototípus lehetőleg minél többféle cél szerint kielégít. Fel kell sorolni, melyek legyenek azok a műveletek, amelyeket egy vagy több ilyen prototípusnak el kell végeznie úgy, hogy a szükséges minőségnek és tartóssági követelményeknek megfelelően. Ne a pedagógus szerkessze meg a gépet, hanem támasszon egyszerűen megfogalmazott igényeket a várható berendezéssel szemben, igényeit alap- közép- és felsőfokú oktatásra kivetítve. Hazánkban már több olyan intézet működik, ahonnan megfelelő tapasztalatok szűrhetők le, különösen a nyelvoktatási területen. (Marx Károly

Közgazdasági Egyetem, hódmezővásárhelyi Bethlen Gábor Gimnázium, szegedi Radnóti Gimnázium, Tömörkényi Gimnázium, Ságvári Egyetemi Gyakorló Gimnázium, Munkaügyi Minisztérium 15. sz. Szakközépiskolája, vagy folyamatban van pl. nyelvi laboratórium felszerelése a szegedi József Attila Tudományegyetemen, tervezve van az Eötvös Loránd Tudományegyetemen és a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen stb.). Tapasztalatszerzésben figyelembe vehetők a külföld hasonló intézményei. (Szovjetunióban nagyszámú, főleg kis-korúak iskolái, Francia-, Svédország, Anglia, az U. S. A. tapasztalatai, a baráti államokból a csehszlovák kísérletezés vagy Jugoszlávia 80 iskolájának nyelv- oktató berendezésére vonatkozó tapasztalat.)

A Művelődésügyi Minisztérium a legmesszebbmenő támogatást nyújtja az idegen nyelvet oktató intézményeknek. Az Országos Műszaki Fejlesztési Bizottság (OMFB) külön témabizottságot alakított, amely máris élénk tevékenységet fejt ki az elemző tanulmányok megalkotása és propagálása érdekében. Az Országos Pedagógiai Intézet munkássága összekapcsolódik azzal a feladattal, amely a tananyagok programozását állítja össze. A pedagógiai igények és követelmények összegyűjtésében már részletes összeállítást készített a közelmúltban a Művelődésügyi Minisztérium, továbbá az Eötvös Loránd és a Marx Károly Egyetem képviselője. Az Építőipari és Közlekedési Műszaki Egyetem Építész-mérnöki Karának Épületszerkezet-tani Tanszéke már pontos programot dolgozott ki 1963/64-es hatállyal, amely konkrét adatokat, elveket, előadási anyagot és a gyakorlatok anyagát határozza meg. Az Elektromipex élénk tevékenységet fejt ki a külföldön legjobban bevált szemléltető és oktatógépek pontos ismeret-anyagának beszerzésében, valamint a hazai exportlehetőségek érdekében. Mindezen segítség alapján részletesen kidolgozhatónak látszik egy *pontosan körülhatárolt rendszertechnikai vázlat*, a pedagógiát egyelőre egyszerűen kielégítő feladat-köri tisztázottsággal és körülhatároltsággal.

2. *A műszaki vonal* rendkívül biztatónak tűnik. A KGST országok közül egyedül Magyarországon folyik professzionális elektroakusztikai berendezés gyártás. Az Elektroakusztikai Gyár (EAG), valamint a Budapesti Rádiótechnikai Gyár (BRG) elektroakusztikai felkészültsége világviszonylatban is tekintélyes és jelen problémát maradéktalanul megoldhatja az 1. pontban említett pontos specifikációk birtokában. Teljesen kézenfekvő gondolat, hogy ebben a helyzetben nemcsak a hazai pedagógiai igényeknek, hanem bizonyos jól előkészített *exportfeladatoknak* is eleget tud tenni. Ebben a témakörben, úgy látszik, külön kell választani az igényesebb feladatokat a kultúrában gyengén fejlett országok ilyen irányú kielégítésétől. Ez a felismerés is azt igazolja, hogy legalább kétféle prototípus kifejlesztése volna célirányos és kipróbálendő. Elképzelhető tehát, hogy lyukkártyás programozásra is alkalmas készülék állna rendelkezésre a magasabb igényeknek és egy egyszerűbb, lyukkártya nélküli készülék a kisebb kulturális igényeknek. Külön a műszakiakra tartozik annak megítélése, hogy az új készülékeket meglevő típuselémekből állítsák-e össze, vagy lépcsősen kiépítve új konstrukcióként tervezzék meg. A legelső feladat mindenestre a nyelv- oktatás kielégítése, de párhuzamosan lehet foglalkozni — ez már folyamatban is van — egy nagyüzemben a munkafolyamatok oktatási problémáinak gépi megoldásával is.

A két említett elektroakusztikai gyártól függetlenül is többféle műszaki lehetőség nyílik hazánkban az oktatógépek kifejlesztésére. A jelen tanulmányban tárgyalt szinkronizált Diavox készülék eddig már többször átdolgozott és javított kiadásával és fejlesztésével az Iskolai Taneszközök Gyára (ITG) és az

Elektromosipari Gépalkatrész és Szerszámkészítő Ktsz (EGSz) foglalkozik. Ugyancsak külön szerv gyártja a nagyj elentőségű és exportképes ipari televíziós-láncot (Híradástechnika Ktsz), amellyel tanulmányunkban foglalkoztunk.

3. A *téma ipari vonatkozásai* természetesen csak azután dőlhetnek el, ha a 2. pontban említett prototípusokban már döntés születik. Iparilag gyártani és exportálni csak kipróbált és bevált készülékeket szabad. Minden remény megvan arra, hogy a kiindulás helyes szempontjainak és az igények pontos körvonalozásának alapján hamarosan megindulhat a gazdaságilag is nagy jelentőségű ipari nagyságrendű termelés. Ennek feltétele az, hogy jogot nyerjünk a profil megszerzésére és mintáink kiállják a nagyigényű versenyt a már működő készülékekkel szemben is.

4. A *kereskedelmi vonatkozások* az első három pont feltételeivel együtt járnak. Bizonyos beruházási alapokra szükség van, azok azonban bőven megtérülni látszanak az előbbi okfejtések alapján. A beruházások közé tartozik egy *mintastúdió* berendezése, ahol nemcsak bemutathatók a készülékeink, hanem egyben esetleg mindjárt hasznosítható felvételek is készülhetnek, előkészített programozások alapján. A technikai fejlődés nem áll meg és az egész elektroakusztika lassanként átáll a *tranzisztorizált berendezésekre*. Nem kizárt tehát, hogy ebben a felfejlesztésben hazánkból már nem a meglevő berendezések utánzatai, hanem technikailag a legjobb alkatrészekkel rendelkező, kisméretű és valóban kulturált fejlesztő korszerű eszközök juthatnak ki külföldre is.

Ференц Лор :

ШКОЛА И ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА НА СЛУЖБЕ ОБУЧЕНИЯ

Дается обзор сложной сферы тематики, как преобразует механизация сообщения информации, применение программированного обучения и обучающих машин и повышенное использование аудиовизуальных методов жизнь школы, как они влияют на школьную жизнь на проектирование школьных зданий, на их освещение, оборудование, внутреннее расположение и т. д. Автором описываются некоторые уже распространенные средства и он обращает внимание на возможно наиболее глубокое изучение всех сторон данной проблемы.

Lohr, Ferenc :

SCHOOL AND TECHNICAL IMPLEMENTS WITH DIDACTIC AIM

The author reviews the complex of problems as how the mechanization of information-programmed teaching, the use of teaching machines and the increased employment of audio, visual instruments are transforming the life of the school and in which way they act on the planning, the equipment, the illumination, the internal structure, etc. of the school building. He also presents some devices being in general use and suggests to study every aspect of the question as thoroughly as possible.

FŐISKOLAI HALLGATÓK SZELLEMI MUNKÁJÁNAK KÖRNYEZETI TÉNYEZŐI

A főiskolai hallgatók szellemi munkájának fiziológiai vonatkozásai nem eléggé ismertek sem a tanárok, sem pedig a hallgatók előtt. A Magyar Pedagógiá hasábjain három évvel ezelőtt LIPÁK JÁNOS tollából egy elég súlyos problémát elemző cikket olvashattunk. A cikk a kifáradásos neurózis tüneteit vizsgálta az egyetemi hallgatók körében.

Vizsgaidőszakban vagyunk. A cikkben elemzett szimptómákat mintha a mi hallgatóinkról fogalmazta volna meg a szerző. „A hallgatóság nagy része panasz-kodik a fáradtság, álmoság miatt. Sokan panaszkodnak ingerlékenységről, szel-lemi képességeik csökkenéséről, rossz hangulatról. Többeknél vegetatív panaszok is jelentkeznek: izzadás, tremor és gyomorbél panaszok.”¹

A kifáradásos neurózis legfőbb okául LIPÁK a *túlterhelést* jelölte meg. „A túlterhelés minden kétséget kizár. Indokolt tehát minden olyan törekvés, mely a túlterhelés okait feltárni és magát a túlterhelést megszüntetni igyekszik.”²

A debreceni körülményeket nem ismerem, de a szerző megállapításának igazságértékét alapozza meg az az általa kimutatott kétségtelen tény, hogy *a legtöbb idegrendszerbeli megbetegedés a vizsgaidőszakban fordul elő*. A magunk részéről megjegyezzük, hogy a megterhelést nem minden esetben csak a *tetemes anyagmennyiség* okozza. Hallgatóink, sajnos, még nem nagyon ismerik a szellemi munka higiéniai elveit, és ezért szellemi munkájuk ritmusa sem átgondolt, nem egyenletes. Szinte általánossá vált szokás náluk az, hogy *a vizsgaidőszakra hagy-nak minden munkát*. Szerintünk ez is oka lehet a nagy idegrendszerbeli megterhe-lésnek és megbetegedésnek.

A tetemes tananyag, a helytelen munkabeosztás mellett azonban számol-nunk kell egy harmadik igen fontos tényezővel, a *környezeti tényezők szerepével*. „A szellemi munka higiéniai elveinek nem megfelelő, szellőzetlen és nem szellőz-tethető, nappal sötét, este rosszul világított előadó- és szeminárium termek, a főiskolai diáktothonok lakószobái és tanulószobái, ahol a diákok a nap leg-nagyobb részét töltik, gyakran kevesebb figyelemben részesülnek a pedagógusok és az intézet vezetősége részéről, mint a fizikai munka hasonló műhelyei, ahol érvényesülnek a munkavédelmi és egészségvédelmi rendelkezések.”³

Az ember munka közben kénytelen reagálni környezetére, a kellemetlen zajhatásokra, a hőmérséklet alakulására, a levegő szennyezettségére, a saját és mások szokásaira illetőleg szenvedélyeire stb. A káros ingerek leküzdése alapvető jelentőségű a tanítás és a tanulás folyamatában. *A védekező gátlás olyan nagy*

¹⁻² LIPÁK J.: A kifáradásos neurózis az egyetemi hallgatóknál. Magyar Ped. 1961. 3. 303., 310. l.

³ SIEMIENSKI (Krakkó): A főisk. tanulás-pszichofiziológiája. OPK dok. 83—84 lap.

menyiségű pszichikai-fiziológiai energiafelhasználást igényel, hogy sok hallgatónál a tanulás során igen hamar bekövetkezik az elfáradás állapota, ami szintén a gátlás egyik változata.

Nézzük meg tehát azt, hogy miként is áll ez a kérdés a mi főiskolánkon, illetőleg kollégiumunkban. A vizsgálódást egy nyolc kérdést magában foglaló kérdőívvel végeztük el, ugyanakkor, természetesen, felhasználtuk a magunk két-éves idevonatkozó tapasztalati anyagát is, és emellett jelentős számú explorációt is lefolytattunk. A megvizsgált hallgatói létszám: 150 fő. (Valamennyi első-éves hallgató.) E hallgatói létszámból 40 fő kinlakó, 110 fő pedig kollégista.

A vizsgálat során feltett kérdések így hangzottak:

1. Milyen csendzavarást észlel a tanulás alatt az épületen belül vagy kívül? (Odahaza, kollégiumban, tanteremben.)
2. Hogyan reagál e csendzavaró tényezőkre?
3. E zajhatások milyen hatást gyakorolnak idegrendszerére?
4. Milyen mértékben befolyásolják a tényezők a tanulás eredményességét?
5. Milyen módon ellensúlyozza a csendzavarást?
6. Hogyan vélekednek diáktársai arról, hogy a zajban lehetséges-e vagy nem lehetséges tanulni?
7. Milyen módon igyekszik kiküszöbölni a diáktársak okozta zajt?
8. A levegő hőmérséklete és szennyezettsége mennyire zavarja a tanulásban?
9. Javaslatok és indítványok a zavaró tényezők kiküszöbölésére. (E kérdéssorozatot csekély változtatással SIEMENSKITől vettem át.)

Láthatjuk, hogy a környezeti tényezők közül főképpen a zajhatásra voltunk tekintettel. *Ugyanis lényegileg ez a legfontosabb figyelemelterelő tényező.* Az idegrendszer kiegyensúlyozott működését zavaró és ezen keresztül a tanuló hallgató teljesítőképességét károsan befolyásoló tényezők között a legjelentősebb a zaj. Hatása elsősorban a gyors elfáradásban, levertségben és fásultságban nyilvánkozik meg. Emellett azonban érintettük a hőmérséklet és a levegőösszetétel kérdéseit is. A nagy melegben és a rossz levegőjű szobában a hallgatót a zajhatáshoz hasonló jelenségek lepik meg és még ehhez csatlakozhat esetenként a nagymértékű aluszékonyság, álmoság is. Néhány hallgató kérdés nélkül is foglalkozott a világítás és a monotonia teljesítményt-lerontó hatásával.

A hallgatók által adott válaszokat kérdésenként csoportosítjuk. Végül pedig megfogalmazunk egy általános következtetést. Az első kérdés így hangzott: *Milyen csendzavarást észlel a tanulás alatt az épületen belül, vagy kívül?* (A kollégiumban, a tanteremben és odahaza.)

A 110 kollégiumi hallgatótól beérkezett írásbeli válaszokból megállapítható, hogy a végzett munka eredményességét csökkentő és a kimerültség állapotát elősegítő zajok között a leggyakoribbak az egymás közötti beszélgetések, az ajtócsapkodás, a takarítónők folyosói hangos beszéde és az utca beszűrődő hangjai (kisvasút, jégpályai zene stb.) E reflexiók közül elég tipikusnak vehető a következő: „A kollégiumban a vékony falak miatt a kicsit is hangosabb beszéd áthalatszik a szomszéd hálóba. Gyakori az ajtócsapkodás. A tanulóban a raktárkörnyéki zajok sokszor nagyok.” (R. M. magyar szakos.)

A belső zajok szempontjából elég sokan panaszkodnak a suttogásra. „Ha hangosan beszélnek, talán oda sem figyelek. De ha suttognak, addig nem nyugszom, még ki nem veszem a szavakból azt, hogy miről is van ténylegesen szó. Ha aztán megértem, akkor meg nem tudok a hallgatódzástól megszabadulni. Nem megy a tanulás! Nagyon kifáraszt ez!” (K. M. biológia szakos.) Különösen a lánytanulóknál tipikus a következő kép: „A tanulóban folyton nevetgélnek.

Fojtottan ugyan, de a többieket nagyon zavarják. A pukkadozás eredménye a búcsújárás: sorba mennek ki a folyosóra, miután már a tanulóban vagy negyed-órai nevetéssel zavarták társaikat. Aztán jönnek vissza.” (Sz. K. magyar szakos.)

Úgy tűnhetnék, hogy a 10–20 decibelles suttogás, csendes nevetgélés a fejtegetéseinkből talán ki is maradhat. Azonban a hallgatók nyilatkozataiból kiderül, hogy míg a jóval hangosabb beszélgetés esetleg közvetlen *gátlási reflexet* vált ki az indukció törvénye alapján, addig a suttogás az első fázisban csak *tájékoztató reflexet* vált ki, mely *kíváncsiságot ébreszt* abban az irányban, hogy mi is a sugdosás tárgya. („... addig nem nyugszom, még ki nem veszem a szavakból azt, hogy miről is van ténylegesen szó.”) Később aztán a hallgató nem tud ettől szabadulni, és ennek leküzdése emészt fel nagyon sok idegenergiát.

A *belső zajok* közül a gyengébb idegrendszerűek még arra is érzékenyek, hogy a szomszédos helyiségekben használják a csapokat. „A szobánk a mosdó mellett van és rettenetes, ahogy a csapok zúgnak, sípolnak. Éjjel is többen mosakodnak.” (L. K. magyar szakos.) Van aztán olyan hallgatónk is, akit a csöpögő víz idegesít tanulás közben. „Időközönként megindul a csapból a víz. Egyenlő időközben mindig egy-egy csepp esik a kádra. Először idegesítőleg hat rám, de ha belemélyedek a tanulásba, akkor már elkerüli a figyelmemet.” (G. J. biológia szakos.) Persze, ameddig a tanulásba való bemélyedéshez a hallgató eljutott, addig jelentős mennyiségű idegenergiát veszített.

Az *épületen kívüli zajok* közül a kollégisták dűhe leginkább a kisvasút és a korcsolyapálya ellen irányul. „A *kisvasút* vánszorgását éktelen zaj kíséri. Egészen felriadok a tanulásból, mikor a kollégium előtt elmegy.” (R. M. magyar szakos.) Reális becslés szerint a kisvasút zöreje és visító sípolása kb. 120 decibellnek felel meg, ami elég nagy károsodást idéz elő a hallgatók idegállapotában, különösen a feszítettebb vizsgaidőszakban.

A kollégiumtól kb. 300 méternyire van a *jégpálya*. Tipikus és sok nyilatkozatban szerepel ez a megjegyzés: „Most a legjobban az zavar, hogy a jégpályán bömböl a zene. Vizsgák előtt vagyok. Most különösen idegesít ez a körülmény. Ha csendesebben szólna a megafon, a korcsolyázók úgyis élveznék, mert közvetlenül a hangforrás közelében vannak. S legalább a környéket, a főiskolákat megkímélnék ettől.” (Sz. K. magyar szakos.) Már valamivel dühösebb a következő nyilatkozat: „Ha a stadionban csak két korcsolyázó van, már akkor bőgetik a hangszórót. És egy dalt legalább huszonötször!!!” (O. E. magyar szakos.) Az ifjúság, ha a „bőréről van szó”, dühében még a tánczene iránt feltétlen behódolásáról is lemond: „A jégpályán megszólal a zene, ha egyáltalán annak lehet nevezni!” (A. J. magyar szakos.) Megjegyzendő, hogy néhány nappal azelőtt éppen ez a hallgató twistelt a legjobban erre a zenére.

Az eredményes tanulás feltételét sokszor a *szubjektív tényezők* is módosíthatják. Vizsgaidőszakban természetesen a legfőbb motiváló tényező az a tudat, hogy a tudásról, a felkészültségről a hallgatónak rövid időn belül számot kell adnia. Ebből a szempontból elég tipikus ez a megnyilatkozás: „A vizsgaidőszak előtt egy kicsit ingerlékeny vagyok, s ami más esetben nem zavarna, az most kellemetlenül hat. Elmúlt megint egy nap, és nem tanultam semmit. Ez nagyon idegesít!” (L. B. biológia szakos.)

A *pihent idegállapotban levő hallgatókat* is zavarják ugyan a fent ismertetett tényezők, de mégsem úgy, hogy szinte fizikai fájdalmat éreznek. „Ha idegállapotom kimerült, vagy fáj a fejem, akkor már egyetlen püsszenés is hihetetlen módon zavar és felizgat.” (B. M. matematika szakos hallgató.) Ezt az érzékeny idegállapotot sokszor tanuláson kívüli tényezők is előidézhetik. „Az otthonról

meg nem érkezett levél is idegesít és ilyenkor nagyon érzékeny vagyok mindenféle zavaró körülményre.” (Cs. A. biológia szakos.)

A kollégiumi együttélésben *külön problémát jelentenek azok a hallgatók, akik eddig még sohasem laktak közösségben.* Nehezen szokják azt meg, hogy mindig van valaki körülöttük. „Zavar, hogy körülöttem sokan vannak. Én otthon mindig egyedül tanultam. Ha mellettem van valaki, akkor már nem tudok úgy odafigyelni a tanulnivalóra. Idegesít ez.” (S. K. matematika szakos.)

A zajártalom mellett sokan panaszkodnak *a nagy hőségre* is. „A nagy hőségben huzamosabb ideig dolgozók igen gyakran számolnak be a zajártalom tüneteire hasonló elváltozásokról. Itt is fokozott fáradékonyságot, álmatlanságot, nappali aluszékonyságot tapasztalunk, és számos esetben a belső szervek működési zavarai is megfigyelhetők, s ez néha szervi — elsősorban szív-táji — fájdalmakban is megmutatkozik. Ugyancsak sok esetben léphet fel fejfájás és a végtagok gyengesége.”⁴

„Ha a szoba hőmérséklete magas, akkor kevésbé tudok tanulni. Agyam olykor kicsit tompult.” — írja az egyik hallgató. (L. I. biológia szakos.) Sokan meg arról panaszkodnak, hogy a melegben elálmósodnak. „A nagy melegben olyan álmos lettem, hogy ki kellett mennem az udvarra egy kicsit felfrissülnöm. Utána még egy félóráig tanultam, de nem értettem meg az anyagot.” (B. F. biológia szakos.)

Kollégiumunkban valóban eléggé túlfűtötték a kezdő fűtők a szobák és a tanulók jó részét, éppen a vizsgaidőszakban. Nem ismerték az újonnan érkezett szén fűtőértékét és a szobák fűtési szükségletét. A szobákban gyakran 25 fok felett volt a hőmérséklet!

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a hallgatóság sem a nagy hidegben, de a nagy melegben sem tud eredményesen tanulni. Minthogy a kollégiumban általában ez utóbbi szokta zavarni a tanuló hallgatókat, a hideg hatását nem volt módunkban megfigyelni. A kinnlakók aztán már ebből a szempontból sokkal többet mondanak, mert náluk általában elég gyatra volt a télen a fűtés.

A kollégisták után a következőkben azt vizsgáljuk meg, hogy *a kinnlakók* miféle zavaró tényezőket észleltek a tanulás közben. Az utcáról beszűrődő zajok majdnem azonosak a kollégistákéval. Náluk a házigazda szomszédos szobáiból származó zajforrások jöhetnek inkább számításba. Az albéletli szobák nincsenek hermetikusan elzárva a házigazda lakrészétől. Így aztán a szállásadó családjának hangos élete sokszor szétzilálja a hallgató tanulási szándékát, megbénítja szellemi munkatevékenységét. Ebből a szempontból elég tipikusnak számíthat Sz. A. magyar szakos megnyilatkozása: „A két szobát egy üvegajtó választja el, s ahol tanulok, oda minden áthallatszik. A legkisebb motyogás is. A gyerek 4 éves és állandóan beszélget. Ugyanakkor TV is van, és én nem kívánhatom, hogy ne kapcsolják be. Ideges leszek, és arra kényszerülök, hogy éjjel tanuljak. De ilyenkor meg álmosan megyek másnap iskolába.” Akad olyan hallgatónk is, aki megkísérli azt, hogy a háziakat megkéri a TV kikapcsolására. Azonban ez az igyekezete legtöbbször kudarcot vall és kimosolygás a vége. Igaz, vannak aztán olyan hallgatók is, akiket a TV elcsábít a könyv mellől: „Egyetlen zavaró körülmény az, hogy szenvedélyes TV néző vagyok, s ha jó a műsor, akkor meghalt részemről a tanulás.” (O. L. matematika szakos.)

⁴ BÁLINT—MURÁNYI: A munkabiztonság lélektana. Budapest 1959. 90 l.

Gyakran megesik az is, hogy a hallgató külön szobában, teljesen egyedül lakik, és mégsem képes tanulni. Újépítésű házról van szó, ahol a vékony falak a legkisebb, szomszédból átszűrődő zajt is átengedik.

A belső zajok felett uralkodhatnának a hallgatók, de kellő önfegyelem és szervezettség híján erre elég gyakran nem is képesek. „A hiba talán az, hogy egyes mozzanatok nem történnek egymással szinkronban. Itt arra gondolok, hogy különbözőek azok az időpontok; amikor tanulunk, vagy kikapcsolódunk, szórakozunk. Így sajnos előfordulhat olyan szerencsétlen szituáció is, hogy pl. az egyik tanul, helyesebben tanulna, a másik pedig rádiót hallgat vagy gitározik.” (B. B. matematika szakos hallgató.)

Sokan *családjuknál* élnek. Azonban itt sem tudják a szülők koordinálni a dolgokat, a család életrendjét megszervezni úgy, hogy főiskolás gyermekük szellemi munkája zavartalan legyen. A legtöbb baj az értetlen kistestvérekkel, a rokonokkal és a látogatókkal van. Ebből a szempontból eléggé tipikus a következő megnyilatkozás: „Sokszor édesanyám vendégei rabolják el az időmet a beszélgetéssel. Ilyenkor egyáltalában nem tudok tanulni. Amit most elmondok, az sokszor előfordult: Egy délután eljöttek édesanyám ismerősei. Beszélgettek és én nem tudtam tanulni. Amit tanultam, azt nem értettem. Ez annyira hatott az idegrendszeremre, hogy már a kezem rágtam, a fülem bedugtam, mégis hallottam, amit beszéltek.” (K. F. matematikus hallgató.) Ebben az esetben a hallgatót a zavaró körülmények nemcsak fárasztották, hanem a szó szoros értelmében alaposan meg is kínozták. Ez a kín okozta szenvedés aztán a lelkiismeretességgel egyenes arányban nő.

A szülőknél lakó hallgatók *sokszor kerülnek olyan előnyös helyzetbe*, hogy szinte egész délután csak *maguk vannak otthon*. A gyengébb idegzetűek munkatevékenységét azonban ez a tény inkább gyengíti, mint erősíti, illetőleg eredménytelenebbé teszi. „*A csend zavarólag hat rám. Eredményesen csak úgy tudok foglalkozni valamivel, ha nem vagyok tökéletes csendben.*” (Sz. M. magyar szakos hallgató.) Az ilyen idegzetű hallgatók aztán a *fojtogató csendet úgy kompenzálják*, hogy egészen csendben folytatják a csapatot a konyhában, vagy a fürdőszobában, kinyitják a kályhaajtót, hogy enyhe zúgást halljanak, vagy pedig, ami a leggyakoribb, csendes rádiózenét hallgatnak, természetesen fél füllel. Rokon ez azzal a jelenséggel, amelyet a fizikai munkavédelemben monotonitásnak nevezünk. „*Az ugyanazokkal az ingerekkel történő ritmikus ingerlés, valamint az egyhangú, ugyanazokat a cselekvéseket ismétlő munkatevékenység nyomán kibontakozó jelenség ez. Azonos ingerekkel való telítődést eredményez, amely a fizikai és a szellemi munkáznál egyaránt gátlásos pszichikus állapotot eredményez. Ez aztán nagymértékben fárasztja a dolgozót, illetőleg a szellemi munkát végző hallgatót.*”⁵

Hallgatóink sok megjegyzést tettek a főiskolai tantermekbe beszűrődő zajról és egyéb tanulást gátló tényezőkről. Itt a legtöbb panasz a zajos, utcára néző tantermekre vonatkozott. Főképpen a magyar és a matematika szakos hallgatók nyilatkoztak elkeseredett hangon. (Ugyanis a biológusok épületszárnya az udvarra esik.) Elegendő tipikus ebből a szempontból a következő megjegyzés: „Rettenetesen zavaró az utcán közlekedő járművek zaja. Különösen azok a motorok (amelyekkel szállítani szoktak), amelyeket ebben az utcában levő javítóban javítanak, és itt próbálják ki, hogy a fék megfelelően működik-e. Az ember, ha csak hallja a hangot, arra gondol, hogy szerencsétlenség történt.

⁵ BALINT—MURÁNYI: I. m. 97 lap.

Rossz hallgatni. Kizökönt a tanuláshól.” (L. Zs. magyar szakos.) Valóban zajos a főiskola előtti utca. Az egyik hallgató a későbbiekben aztán igen okosan meg is jegyzi, hogy az iskolákat a forgalmas útvonalakon, ha erre mód van, 50 méterrel beljebb építsék. Ez, mondja, az új főiskolára is legyen érvényes!

2. *Hogyan reagál e zavaró tényezőkre?* Szinte egyöntetű volt a következő vélemény: „Ha pihentebb és nyugodtabb vagyok, kevésbé zavarnak e dolgok. Ha viszont nyugtalanság (vizsgaláz) tölt el, minden dolog elvonja a figyelmem.” (L. Zs. magyar szakos.)

Vizsgálódásainkat most is a *kollegistákkal* kezdjük. Ők csekély kivételtől eltekintve, úgy nyilatkoznak, hogy zajban nem tudnak tanulni. Ha a kényszerítő körülmények (közelgő kollokviumok) miatt viszont kénytelenek, akkor megölmos fáradtság lepi meg őket tanulás után. A csekély kivételt azok a hallgatók jelentik, akik a zajhatás ellenére is normálisan végzik munkájukat. Igaz, ők is hozzátésszik, hogy csak pihent állapotban tudnak így dolgozni.

Hogy itt is szert tegyünk egy átfogóbb, általános érvényű képre, a következőkben idézzük egy jeles rendű hallgató megjegyzését: „A zaj azért zavar, mert egyszerűen elvonja a figyelmemet. Sokkal tovább kell tanulnom ilyen esetben, hogy elvégezzem az anyagot. A sustorgás, motyogva tanulás idegesít. Akkor inkább tanuljanak mellettem hangosan.” (P. I. biológia szakos.) A fentiekben a tájékozódási reflexről és a gátlás kialakulásáról mondtak itt is érvényesek.

Hallgatóink szorgalmasak, tehát idegességüket sokszor az a tény is motiválja, hogy mennyire érzik az elmaradottságukat. „Délután még nem, de este felé már idegessé tesz a zaj, mert akkor már feltehető, hogy nem tudom elvégezni az asznapra kitűzött anyagot.” (B. E. biológia szakos.)

Hogy a továbbiakban a *kollegistákat* zavaró külső zajok közül a legjelentősebbet kiemelten is elemezzük, a következőkben szóljunk a jégpályai zenéről, illetőleg nézzük azt meg, hogy hallgatóink hogyan reagálnak erre a „hivatlan betolakodóra.” „A kintről jövő zene hatására dalt dúdolvá magamban tanulok tovább. Azaz csak tanulnék, mert nem is tudom, hogy mit is olvasok.” (B. I. matematika szakos.) Egy másik ábrándosabb hallgató így reagál: „A jégpálya zenéje azért zavar, mert azt juttatja az eszembe, hogy de jó volna kinn valakivel korcsolyázni!” (N. I. biológia szakos.) Kérdés, hogyha a hallgató kimehetne, élne-e a lehetőséggel? A gyengébb akarató hallgató nyilván.

Nem így az olyan típusú hallgatók, mint M. I. magyar szakos hallgató, aki úgy nyilatkozik, hogyha *szilárd elhatározása* van a tanulással kapcsolatban, akkor semmi sem zavarhatja különösképpen. A zavaró tényezők leküzdésében másik igen fontos pszichikai tényező a tárgy iránti *érdeklődés*. A hallgatók jelentős hányada képes arra, hogy a tárgy iránti érdeklődéstől hajtva jórészt leküzdje a zavaró tényezők kedvezőtlen hatását. Akadnak aztán körülbelül húszan, akik kivonulnak a közös tanulólhelyekről és keresnek egy magányos sarkot a Főiskolán. Itt általában mentesíteni tudják magukat a zavaró tényezőktől. Azonban az idegesebb fajta itt is felhorkan a legcsekélyebb zavaró momentumra.

A következőkben nézzük meg a *kinnlakók* reakcióját a zavaró tényezőkre. Ha a család értetlen, egyik hallgatónk így reagál a zavaró körülményre: „Dühös leszek és elkezdek hangosan tanulni.” (S. S. matematika szakos.) Nyilván azért kezd hangosan tanulni ez a különben jó eszű és jeles hallgató, hogy a család vegye észre magát. Van aztán olyan hallgató, aki zaj esetén befogja a fülét. Azonban ez csak ideiglenes megoldás lehet, mert időleges nyomáslazulás után ismét hallja a zajt, és ez a körülmény szerföltt idegesíti.

Vannak aztán olyan hallgatók is, akik *egészen különösen reagálnak* a tényezőkre. „A csend zavar, meg az is, ha háttal ülök az ablaknak vagy az ajtónak, és ezért ezt általában kikerülöm.” (B. M. biológia szakos.) Itt a különös magatartást főképpen az okozza, hogy a hallgatónőnek tériszonya van. Egy másik hallgató reakciómódja igen különös asszociációkat mutat. „Az órák ketyegése nyugtalanít. Ilyenkör magamban mindig mondom: Ka-ti, Ka-ti; Ha a vadgalambok turbékolása hallatszik, akkor meg ez a kis szó szokott az eszembe jutni, amit az emberek ilyenkor mondogatni szoktak: Petőfi, Petőfi, megölték-e, megölték-e stb.” (L. M. biológia szakos.) Ahogy később megtudtam, itt, Szabolessban ez az asszociálás folklorisztikus jelenség.

Az eddigiekből láthatjuk, hogy sok olyan csendháborítás van, amelyet az erős és élénk típusú diákok észre sem vesznek. Azonban ugyanazok az ingerek nagy megrázkódtatást jelentenek a gyenge, érzékeny, lassan reagáló típusok számára. Éppen ezért a csendháborításnak — mint ingernek és mint a tanulást gátló jelenségeknek — nemcsak mennyiségi mutatóit és végső eredményeit kell figyelembe vennünk, hanem tekintenünk kell a minőségére és arra a hatására is, ami a szellemi munka közben tapasztalható. A csendzavarás, mint olyan mellékes inger, amely kétségekívül megbontja a szervezet erőinek egyensúlyát és a hallgatót távolabb viszi az adott cél megvalósításától, nemcsak az idegenegriáját csökkenti és nem a célnak megfelelően hasznosítja, hanem ezzel egy időben megbontja magának a szellemi munkának azt a kívánatos egyensúlyát, amely a tanulást eredményessé teheti. Ezért panaszkodnak hallgatóink olyanformán, hogy el is fáradnak, és ugyanakkor úgy érzik, hogy nem tanultak semmit.

3. *E tényezők milyen hatással vannak idegrendszerére?* A zavaró tényezők ellen védekező gátlás olyan nagy mennyiségű pszichikai energiát emészt fel, hogy elég gyorsan bekövetkezik az elfáradás jelensége, ami valójában a gátlás sajátos formája. A következőkben nézzük meg, hogy hogyan is tükröződik mindez a főiskolai hallgatók szellemi munkájának folyamatában. Most is először a kollégiumi hallgatókat vesszük számba. Itt van mindjárt egy beszédes nyilatkozat: „A zajra felfigyelek és hiába minden erőfeszitésem, nem tudok koncentrálni. Hamar kifáradok és képtelen vagyok tanulni. Idegrendszerem hamar kimerül.” (D. I. magyar szakos.) Egy másik: „A beszélgetés idegesít, mert nem tudom megállni, hogy én ne szóljak közbe és ilyenkor saját magamra is dühös vagyok.” (B. M. matematika szakos.) Így nyilatkozik egy biológus: „Fárasztanak. Nem tudok gyorsan, frissen gondolkozni. Nehezebb az anyag megértése. Türelmetlen vagyok mindenkivel, de főleg magammal szemben.” (P. I.) A következő ügyesen indokolja a kifáradás lélektani okát: „A zaj hátráltatja a teljes koncentrációt. A zaj kizökkenti az embert a tanulásból, és az újra való koncentráció fölösleges energiavesztést jelent.” (R. M. magyar szakos.) Vannak szép számmal hallgatók, akik a zajhatáson kívül az egyéb környezeti ártalmakra való reakcióról is beszámolnak. „A dohányfüst hatására tanulás közben hamar kifáradok és megfájdul a fejem, sőt a meleg hatására is.” (G. J. biológia szakos.) Egy másik megjegyzés: „Inkább eltűnök a hideget, mint a rossz, fülledt levegőt. A fejfájás eredménye aztán az, hogy nehezen ragad meg a fejemben az, amit éppen tanulok.” (Gy. G. matematika szakos.)

Milyen reakció tapasztalható a *kinnlakóknál*? Nagyjából azonos a kollégistákéval. Problémáikon úgy segítenek, hogy fáradtság esetén citromot esznek, megmosakodnak vagy pedig sétálnak. Nézetünk szerint ez utóbbi megoldás a leghelyesebb, mert a fáradt agyidegeket a pavlovi megállapítások értelmében a mozgás, a séta, a fizikai munka során elektromos impulzusokhoz hasonló hatások

érik a mozgó végtagokból. Ez a magyarázata annak, hogy a szellemi munkát végző embernek felüdülést jelent a testmozgás. Persze amellet az előbbi pihentető tényezőket sem tartjuk feleslegesnek.

Igen érdekes a hallgatói véleményeknek az a része, amely azzal foglalkozik, hogy *zajban mit lehet eredményesen tanulni*. Egyöntetű megállapítás szerint nyelvet (szavakat) lehet, továbbá matematikai feladatot szintén meg lehet oldani, azonban a politikai gazdaságtan, a nyelvtan és a pszichológia tanulása nagy nehézségekbe ütközik.

4. *Milyen mértékben befolyásolják e tényezők tanulmányainak eredményességét?* Közismert az a munkalélektani kísérlet, amelyben két munkacsoport szerepelt. Az egyik teljes csendben végezhetette a munkáját, viszont a másik hatalmas zajban volt kénytelen dolgozni. Természetesen ugyanazt a feladatot oldotta meg mindkét csoport. A feladatot szinte teljes hatásfokkal és eredményességgel oldotta meg mindkét csoport. Azonban a *fáradtság a második csoportban igen nagy mértékű volt*. Ok: a csoport tagjai *jelentős idegenergiát pazaroltak a zavaró körülmények hatásának kompenzálására*.

A következőkben azt nézzük meg, hogy e zavaró körülmények között a főiskolai hallgatók hogyan tudnak dolgozni. Ismét a kollégistáké először a szó. P. I. biológia szakos arról ír, hogy mi is általában az eredménye az ilyesféle körülmények között végzett munkának. „Attól függ, hogy mennyire nehéz és mennyiségileg sok-e az anyag vagy sem.” További vizsgálódásnál azt látjuk, hogy a hallgatók fele minden tantárgyat csak abszolút csendben tud tanulni. Körülbelül az egy negyedrészt úgy nyilatkozott, hogy csendes rádiószó mellett is képes tanulni. Azonban ezekkel a hallgatókkal mégis ellenkeznünk kell. Ugyanis szerintünk a zenehallgatás is ingerel egy agyközpontot és lényegileg ez is csökkenti a tanulás koncentráltságára felhasználandó idegenergia mennyiségét.

A kinnlakóknál hasonló a helyzet. Ők is említik a „csökkenő eredményességet és a növekvő fáradtságot” (a hallgatók kifejezése.) Ez a fáradtság aztán sokakat nem hagy aludni és másnap még kedvezőtlenebbre fordul a helyzet, mert fáradtan kell felvenni a küzdelmet a zavaró körülmények ellen.

5. *Milyen módon ellensúlyozza a zavaró tényezőket?* A hallgatók jó része tisztában van azzal, hogy e tényezők mennyire lerontják a tanulás eredményességét, és milyen módon fárasztják ki magát a hallgatót. A következőkben azt nézzük meg, hogy a hallgató mindezek tudatában hogyan igyekszik ellensúlyozni, illetőleg kiküszöbölni a hatást?

A reagálás egyik módja az, hogy az illető hallgató igyekszik a zavaró körülményeket megszüntetni. (Rászól a többiekre, az éneklő takarítónőt tréfálkozva figyelmezteti; szellőztet, ha rossz a levegő vagy pedig nagyon meleg van stb.) A másik csoportba tartozók nem csinálnak semmit, csak rágják magukat („Nem szellőztethetek, mert megfáznak a felülalvók” — ugyanis a kollégiumban emeletes ágyakban alszanak a hallgatók.), idegeskednek és a legcsekélyebb hatásfokkal dolgoznak. Ugyancsak a passzívan viselkedők egy másik csoportja (kb. a hallgatóság 1/7-e) azt csinálja, hogy elhagyja a zajos területet. Vannak olyanok is, akik bár a szobaközösségben tanulnak, de itt mégis az egyedüllét illúziójába burkolóznak: „Felakasztom a lepedőmet az ágyam elé és akkor azt hiszem, hogy magamban vagyok. Természetesen, ez csak látszat, de engem ez is megnyugtat.” (S. K. matematika szakos.)

A kinnlakók közül nehezebb helyzetben az albérletben levők vannak. Ők szinte reménytelen harcot folytatnak a háziak zajhatásával szemben, ezek értetlensége, sokszor cinizmusa miatt. Sajnos a kinnlakók eredményén mindez meg is

látszik, mert a félévkor a legtöbb elégtelent ők produkálták. Akad persze közöttük is erős akaratú egyén, aki így nyilatkozik: „A zavaró hatást igyekszem megszüntetni. Ha nem sikerül, akkor igyekszem összpontosítani tudatomat, fokozni a figyelmet. Ha kikapcsolódom, arra gondolok, hogy nekem ezt a témát záros határidőn belül el kell végeznem és így hajtom magam”. (L. Zs. biológia szakos.) Igaz, hogy az akarati energiák ilyen természetű mozgósítása eléggé kimeríti a hallgatót. „Az ajtót bezárom. Minden idegemmel arra kényszerítem magam, hogy a könyvre figyeljek. De ez a kettős hatás nagyon kimerít!!!” (Sz. A. biológia szakos.)

6. *Hogyan vélekednek diáktársai arról, hogy e zavaró tényezők mellett lehet-e tanulni vagy sem?* Úgy gondoljuk, hogy már az eddigiek is megadhatják e kérdésre a választ.

Szinte egyöntetűen állapítja meg mind a 150 hallgató, hogy zajban, nagy melegben vagy hidegben és szennyezett levegőjű helyiségben képtelen eredményesen dolgozni. Nemcsak az így szerzett ismeretek lesznek így kevésbé szilárdak és mennyiségileg is kevesebbek, hanem a hallgató a nagyobb akaraterő bevetése révén sokkal hamarabb ki is fárad. Idegességük fokozódik és a vizsgák idején fejfájással és étvágytalansággal bajlódhatnak. A vizsgaidőszak végére a legtöbben erősen lesoványodnak és meghalványodnak. Természetesen mindez jobb munkaszervezéssel és helyes életrend kialakításával, ha nem is kiküszöbölhető, de legalábbis csökkenthető lenne.

7. *Milyen módon igyekszik kiküszöbölni a diáktársak okozta zajt, vagy megszüntetni az egyéb zavaró körülményeket?* E kérdőpont, ha megfogalmazásában nem is, de tartalmilag bizonyos hasonlóságot mutat az 5. ponttal. Ebből aztán az következik, hogy a hallgatók az idevonatkozó megjegyzéseiket már annál a pontnál megtették. A magunk szempontjából csak annyit jegyzünk meg, hogy igazaz volt ennek a hallgatói megjegyzésnek: „Akarat és fegyelem! Ez a titka az egésznek!” Igen, akarat a ki nem küszöbölhető környezethatások leküzdésében és fegyelem abból a szempontból, hogy legalább saját magam hangoskodásával ne növeljem a nehézséget. Nagyon jól érvelt ebből a szempontból az egyik hallgató: „A szerelőcsarnokban a zaj a munkatevékenység természetes és nehezen kiküszöbölhető folyománya. De azt nem értem, hogy miért kell zajongani tanulás közben, a szellemi munka során?” Ha majd minden hallgatónk eljut a szellemi munkavédelmi szemléletmódnak erre a fokára, akkor már sokkal előbbre jutottunk.

8. *Javaslatok és indítványok.* Hallgatóink nemcsak a panaszok szóvátételében voltak serények, de a javaslatok és indítványok megtételében is jeleskedtek. Majd minden fájó pontra, zavaró tényező kiküszöbölésére tettek érdemleges javaslatokat. Ez a tény is azt mutatja, hogy élnek bennük, gondolkodásukban gyökeret vertek e problémák.

A javaslatok kiterjednek a zavaró tényezők kiküszöbölésére és a jobb, a racionálisabb életrend (munkarend) kialakítására. Ezeket most konkrét módon nem elemezzük, csak egy átfogóbb javaslatra szeretnénk a figyelmet felhívni: „Koordináljuk megfelelően a tanulási munkát éppen úgy, mint a szórakozást. Legyünk figyelmeztettek és akkor mi is csendet, illetőleg jobb tanulási lehetőséget kapunk cserébe.” (B. B. matematika szakos.)

Nekünk nevelőknek, kollégiumi és intézményvezetőknek igen komolyan kell a fentebb ismertetett és elemzett körülményekkel számolnunk. A hallgatók idegi egészségvédelme szempontjából mindent meg kell tennünk, és biztosítanunk kell a hallgatói szellemi munka nyugodt, higiénikus feltételeit. Hallgatóink-

ban ki kell fejlesztenünk a szellemi munka higiéniájának szemléletmódját, általában minden téren fejlesztenünk szükséges munkavédelmi tudatosságukat.

Az ezzel kapcsolatosan kidolgozott követelményrendszernek adekvát módon meg kell felelnie a ma fennálló körülményeknek. Azaz: a mai gyors sodrású, egyre zsúfolódó életben a külső zavaró tényezőktől hermetikusan elzárt életformát, tanulási körülményeket nem tudjuk hallgatóinknak biztosítani. Igaz, nem is árt, ha hallgatónkban kifejlődik a kedvezőtlen körülmények között végzendő szellemi munka intellektuális készsége. Szervező munkánkban természetesen a meglevő körülményeket figyelembe véve az optimális szint, a nyugodt és eredményes szellemi munkát biztosító feltételek megteremtése felé kell haladnunk.

Дьёрдь Альмáши:

ФАКТОРЫ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ УМСТВЕННОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Автором исследованы условия деятельности, работы 150 студентов педагогического вуза г. Ниредьхаза, — из их числа 110 живут в общежитии и 40 человек вне общежития — при помощи анкет, с дополнением устными вопросами. Он дает ответ на вопрос, как мешают работе и учению шумы различного происхождения, загрязненность воздуха и прочие факторы окружающей среды. Им сделаны некоторые выводы о возможности устранения такого рода мешающих факторов.

Almásy, György :

ENVIRONMENTAL FACTORS OF THE INTELLECTUAL WORK OF UNIVERSITY STUDENTS

By means of oral questioning completed with the question form method the author has analyzed the working conditions of 150 students of the Pedagogic High-School of Nyíregyháza. (110 boarders, 40 living in town). He describes how far the learning is disturbed by noises of different origin, the contamination of air and other environmental factors, and draws some conclusions as to how the disturbing factors should be eliminated.

AZ 1879. ÉVI NEMZETISÉGI NÉPOKTATÁSI TÖRVÉNY ÚTJA AZ 1880-AS ÉVEK VÉGÉIG

(Különös tekintettel a Vas megyei viszonyokra)

A kiegyezés tényével kezdetét veszi Magyarországon is a tőkés termelési viszonyok erőteljesebb kibontakozása, megerősödése, majd fokozatosan tovább jut ez a folyamat az elmélyülő válság, az imperializmus stádiumába. 1867 után a hatalom — a nagybirtok és a nagytőke kezében összpontosulva — sajátos módon határozza meg a gazdasági és társadalmi élet irányát. A feudális maradványok mellett ott találjuk e korszakban az osztrák érdekektől való függőség évszázados nyűgét is.

A hűbéri erők kompromisszuma az életteret és elsőbbséget követelő polgársággal szemben azonban nem tartós és fokozatosan veszít intenzitásából. Az érdekekből adódó különbségek folytán törvényszerűen a monopolkapitalizmus pólusai felé sodródnak a hazai viszonyok is. E küzdelem során fejlődik, izzik proletariátusunk is, hogy felsorakozzék majd azon a döntő fronton, melyen az internacionalizmus zászlaját erős kézzel kell a magasba emelnie.

A feudális és polgári érdekek összeütközésénél szemléletesen lemérhetők azok az ellentétes természetű igények, melyek a *kultúra* kérdéseinek területeire vonatkoznak. A burzsoázia pl. nem elégszik meg a munkásság eddigi műveltségi nivójával; az optimális termelésre, a profit növelésére hivatkozva, a korszerű ismeretek minimális szintjére akarja emelni ezt az érdekerébe tartozó tömeget. Ugyanakkor a maga számára is hasznosnak látja a művelődési lehetőségek megkeresését. Az államgépezet irányításához, a gazdasági és társadalmi élet pozícióinak betöltéséhez — az új viszonyoknak megfelelően — korszerűsíteni szeretné saját gyermekei számára is az oktatást. A feudális körök — köztük az ugyancsak földesúri tendenciákat képviselő egyházi reakció, sőt a polgárság bizonyos rétegei számára is — idegen ez az aspektus és homlokegyenesen ellenkezik az előbbi törekvésekkel. Erről a forrásvidékről fakad annak az indokolása, hogy a liberális polgári igények szellemében fogant, jelentős kultúrpolitikai vívmány, az 1868. évi népoktatási törvény is — már születése pillanatától kezdve — hallatlan ellenzésre talált a „másik tábor” részéről. Ezek a visszahúzó tényezők a későbbiek során csak növekedtek és így Eötvös József előremutató koncepcióit csak kis mértékben lehetett a realizálás útjára téríteni.

A népoktatási törvény végrehajtása során — a többi között — mérhetetlen akadályokat gördített a reakció az *anyanyelvi oktatás* elé. Pedig a 10. § alapján „Az oktatás nyelve a lakosok többsége szerint határoztatik meg”, így tehát félreérthetetlenül az anyanyelven folyó tanítás mellett tör lándzsát az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk.¹

¹ 1868: XXXVIII. törvénycikk 10. §-a.

Az anyanyelvi oktatást segíthette volna a népiskolákban az 1868. évi XLIV. törvénycikk, a nemzetiségi törvény is, amely a nemzetiségi tömegeknek anyanyelvük korlátozott használatát biztosította a helyi közigazgatás területén és lehetőséget adott közművelődési társulatok alakítására is.² Ezt a törvényt azonban sohasem hajtották végre, sőt — nyilvánvaló céllal — végrehajtási utasítást sem adtak ki hozzá.

Az anyanyelven folyó népoktatást tehát mind az Eötvös-féle népiskolai, mindpedig a nemzetiségi törvénynek erőteljesen fel kellett volna karolnia. Az államhatalom azonban az egyre növekvő befolyását a konzervatív uralkodó rétegek érdekében használta fel és mindenekelőtt az egyház szavának engedett tág teret a keresztülvitelben.³ A klérus pedig, amely a népiskolák háromnegyed részét tartotta a kezében — minden eszközzel készen állt, hogy a törvényből ne legyen valóság. Jól látták a „felsőbb” fórumok visszafelé tekintő képviselői, hogy a dolgozó nép kulturális felemelkedését öntudatra ébredése követi és ebben a változásban döntő szerep juthat az anyanyelvnek.

A nemzetiségek művelődési jogainak *nyílt csorbitását* már a hetvenes évek közepén, TREFORT ÁGOSTON kultuszministersége idején elkezdték.⁴ Útjára léptek annak a tervszerű, nacionalista-szemléletű tevékenységnek, *amely az iskolázás útján történő erőszakos magyarosítást* célozta. Első lépésként beszüntették a Néptanítók Lapja című pedagógiai folyóirat nem magyar nyelvű számainak a kiadását.⁵ Eötvös József 1868-ban alapította ezt az orgánumot, és amint az 1870. évi országgyűlési jelentéséből tudjuk, a magyar mellett német, tót, román, szerb, orosz és horvát nyelven is kinyomatta, hogy a nemzetiségi tanítókhoz is eljuthasson.⁶

Az iskolázással történt céltudatos magyarosítási törekvések folyamatában jelentős állomás az 1879. évi XVIII. *törvénycikk* (a későbbiekben: törvény) életre hívása. Ez a szerény tanulmány adalékokkal akar szolgálni a törvény útjára bocsátásának körülményeihez; rá szeretne mutatni azokra a tényezőkre, melyek a gyakorlatba való átültetésének kísérlete során világosan kitapinthatók és hogy miként szedi össze és válogatja ki a haladásellenes oldal a leghatásosabbnak vélt harci eszközeit — a jogaikhoz ragaszkodó nemzetiségekkel szemben — a 80-as évek végéig. A munka — az országos helyzetkép megrajzolásán belül — elsősorban a Vas megyei viszonyok dokumentumaira hivatkozik.

Témánk fejtegetésével kapcsolatosan ki kell térnünk — egyrészt — annak a fontos ténynek az előzetes regisztrálására is, hogy a nemzetiségi viszony alakulásában „az uralkodó osztály és a nemzetiségek képviselői — mint PERÉNYI JÓZSEF megállapítja — egyoldalúan csak politikai kérdéseket tekintettek”.⁷ Ezenkívül hangsúlyoznunk kell azt a körülményt is, hogy nem az egész magyarság és vele szemben álló nemzetiségek egészének harcáról van szó. „Voltaképpen

² 1868: XLIV. törvénycikk 6. és 26. §-a.

³ A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában. Írta RAVASZ JÁNOS, FELKAI LÁSZLÓ, BELLÉR BÉLA, SIMON GYULA. Tankönyvkiadó, Budapest 1960. 106. l.

⁴ Magyar neveléstörténet, a tanítóképzők IV. osztálya számára. Szerkesztette RAVASZ JÁNOS és FELKAI LÁSZLÓ. Tankönyvkiadó, Budapest 1951. 41. l.

⁵ Uo.

⁶ EÖTVÖS JÓZSEF válogatott pedagógiai művei. Összeállította, a bevezetést és a jegyzeteket írta FELKAI LÁSZLÓ. Tankönyvkiadó, Budapest 1957. 291. l.

⁷ KEMÉNY G. GÁBOR: Iratok a nemzetiségi kérdés történetéhez Magyarországon a dualizmus korában. I. 1867—1892. Budapest 1952. PERÉNYI JÓZSEF: Századok) 1953. 440. l.

az itt élő nemzetek vezetői, uralkodó osztályai állottak egymással szemben”, mint ahogy azt SZIKLAY LÁSZLÓ is hangsúlyozza.⁸

Mielőtt problémánk taglalásába kezdenénk, azt is hangsúlyoznunk kell, hogy a törvény útjának elemzése során — a hivatalos államnyelvnek, a magyar-nak terjesztése érdekében kifejtett jogos akciók értékelése mellett — elsősorban annak a kimutatására vállalkozunk, ami messze túl mutat ezen a mezsgyén a nacionalizmus terrenumára.

TREFORT ÁGOSTON vallás- és közoktatásügyi miniszter 1879 áprilisában nyújtotta be törvényjavaslatát a képviselőházba. A javaslat sommája: 1. a magyar nyelv tanítása az ország összes népiskolájában kötelezővé tétessék és 2. csak azok a tanítók nyerjenek alkalmazást, akik a magyar nyelvben kellő jártasságot mutatnak. Az országgyűlés elé került törvénytervezet indoklásában olvasható, hogy „Magyarország különböző nyelvet beszélő lakosai közt az összes népesség abszolút többségével egyik sem bír ugyan, de a mellett, hogy a viszonylagos a magyar ajkúaké, ez lévén egyszersmind az állami kormányzat, a törvényhozás és az igazságszolgáltatás nyelve is, kétség sem lehet az iránt, hogy ha az állam összes polgárai közt a kölcsönös érintkezés és megértés közegeül az országban divó nyelvek valamelyikét választani kell, az csak az állam s a többség nyelve: a magyar lehet”.

Az indoklás arra is kitér, hogy nem szándéka az új törvénynek a kényszerítés, mert az „czéltalan törekvés volna”. Ugyanakkor hibáztatja az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk megalkotóit, hogy „a magyar nyelvnek a népiskolákban való tanításáról kellőleg nem gondoskodtak” és „e mulasztást pótolni a törvényhozás további teendőjéül maradt fenn”.⁹

TREFORT hiába igyekszik elhárítani az erőszak alkalmazásának vádját, a nemzetiségek idejében tudomást szereznek a „készülő támadásról” és széles körű mozgalmat szerveznek annak „kivédésére”. Egyik-másik tiltakozó csoport hangja egészen az uralkodóig eljutott, mint pl. az erdélyi gör. kel. román főegyházmegyei zsinaté.¹⁰

POLYT MIHÁLY a képviselőházi beszédében — többek közt — ezeket mondta: „Semmi kétség . . . és ki akarná azt titkolni, ha ugyan volna rajta mit titkolni, hogy ezen törvényjavaslatnak nincs közoktatási célja, hanem politikai célja van, vagy jobban mondva ezen törvényjavaslat a magyar állam állítólagos érdekében nyújtott be. És igazán, ezen törvényjavaslatnak alapeszme főgondolata az államban való assimilatio eléérése. De . . . tisztában kell lennünk az állami assimilatio természetével és az assimilatio határával. Igaz, az államalkotásban az assimilatio nagy szerepet játszott. A középkorban az állami assimilatio fegyverrel, hódítással, erőszakkal ment végbe; az újabb korban ezen assimilatio csak is a kultúra terén, a civilisatio hódításai által történik és történhetik. . .”

POLYT arra is kitért „vádbeszédében” az országgyűlés plénuma előtt, hogy az egyik tekintélyes bécsi lap „megsemmisítő kritikát” írt a törvényjavaslatról. A nemzetiségi jogok bátor harcosa így összegezte a cikk lényegét: „Die Schule steht im Dienste allgemeiner Menschenbildung und die Sprache, in der das Kind aufwächst, in die es von Haus aus seine Gedanken legt, diese Sprache

⁸ SZIKLAY LÁSZLÓ: A dualizmus korának nemzetiségi kérdéséhez. Filológiai Közlönyt, 1957. 1. sz. 102. l.

⁹ KEMÉNY G. GÁBOR: Iratok a nemzetiségi kérdés történetéhez Magyarországon a dualizmus korában. I. 1867—1892. Budapest 1952. 590—593. l.

¹⁰ Uo. 590. l.

allein ist das Medium mittelst dessen der Erzieher seine Aufgabe voll und ganz zu lösen vermag. Eine aufgepropfte Fremdsprache beeinträchtigt das pädagogische Prinzip der Entwicklungsfreiheit und damit die Bildung”.¹¹

MOCSÁRY LAJOS ugyanezen a helyen kijelenti, hogy „a magyar állam actiót szándékozik megindítani a magyar nyelv terjesztésére, az állam hatalmában levő eszközökkel”. Majd így folytatja: „nagyon természetes, hogy a többi nemzetiségek ezen törekvésben, ezen irányban lehetetlen, hogy saját létük alapjának megtámadását ne lássák, a minek ismét lehetetlen, hogy más legyen következtetése, mint az, hogy ismét visszahozzuk azon 1848 előtti sajnos időket, melyekben oly ros(s)z s végre oly veszedelmes irányt vettek a nemzeti villongások...” — MOCSÁRY határozott fellépése messzemenően képviselte a haladó magyarság tiltakozó álláspontját.¹² Ugyanakkor azonban nem von határt az államnyelv fejlesztése érdekében támasztott jogos igény és ezt a korlátot túllépő nacionalista szándék között.

Sokkal nagyobbra nőtt az előbbi tábornál a szemben álló erő, mely fennen hirdette azokat a „lehetőségeket”, melyeket a törvényjavaslat életbelépése nyomán vélt megvalósulni. A Pesti Hírlap pl. így ír: „nem mertük hinni, hogy a kormánynak lesz elég önértékes bátorsága és a ház elé merje terjeszteni a törvényjavaslatot a magyar nyelv kötelező tanítása tárgyában, melyet az országgyűlés s az ország ötvenhat törvényhatósága két év óta untalan sürgetett”.

Más államok példáira hivatkozva elmondja még a lap, hogy „az angol a távol Indiában, az afrikai gyarmatokon képes az államnyelvnek érvényt szerezni. A német a szláv tartományokat birodalma keleti részén alig négy század leforgása alatt amalgamirozta. A francia is így tett . . . Az orosz óriási birodalmában minden alattvalóját russzifikálta . . .” „Elismerését” hangoztatva kijelenti a Pesti Hírlap, hogy a kormány öt évi működése alatt ez volt „az első méltó hazafias tette”.¹³ (Kiemelés tőlem, R. J.)

A „Közvélemény”, „az egyesült ellenzék” napilapja az „erő-politika” szemszögéből nézve a kérdést, azt írja „... hála istennek, 10 év után annyira már mégis csak eljutottunk, hogy . . . a félelem . . . érzelmeivel nem kell tépelődnünk, midőn szervező törvényekről van szó”.¹⁴

A javaslat — kisebb módosításokkal — törvényerőre emelkedett.¹⁵ Fontosabb paragrafusai:

2. §

A jelen törvény hatályba léptét követő 3 évi tanító-képző intézeti tanfolyam eltelte után, vagyis 1882. évi június 30-tól kezdve tanítói oklevelet senki sem nyerhet, és a képezdei tanfolyamot akár magán úton, akár tanintézetben 1882-re vagy azután végzett egyének közül tanítóul senki sem alkalmazható, aki a magyar nyelvet beszédben és írásban annyira el nem sajátította, hogy azt a népiskolában taníthassa.

¹¹ „Az iskola az általános embernevelés szolgálatában áll és a nyelv, melyben a gyermek felnő, melyben születésétől fogva gondolatait kifejezi; ez a nyelv az egyedüli eszköz, melynek segítségével a nevelés feladatát teljes egészében megoldani képes. Egy ráerőszakolt idegen nyelv sérti a szabad fejlődés pedagógiai elveit és ezzel együtt a nevelést”. Uo. 598—601. l.

¹² Uo. 602—603. l.

¹³ Pesti Hírlap, 1879. 118. sz.

¹⁴ KEMÉNY G. GÁBOR i. m. 596. l.

¹⁵ 1879. évi XVIII. törvénycikk.

3. §

A már hivatalban levő, vagy tanítói pályára lépő azon egyének, kik a képezdei tanfolyamot az 1872-től 1881-ik év végéig terjedő időközben végezték el, — illetőleg végezendik el — avagy ezen idő alatt léptek vagy lépnek a tanítói hivatalba, — kötelesek a magyar nyelvet — ha azt nem bírják — a jelen törvény hatályba léptétől számított 4 év alatt annyira elsajátítani, hogy azt a népiskolában tanítani képesek legyenek . . .

4. §

A magyar nyelv az összes bárminemű nyilvános népiskolákban a köteles tantárgyak közé ezennel felvétetik.

Azonban mindaddig, míg a magyar nyelv tanítására alkalmas kellő számú tanító fog rendelkezésre állni, ezen törvény . . . csak fokozatosan következőleg léptethető életbe:

Minden oly elemi népiskolában, melynek tannyelve nem magyar, de oly tanító van alkalmazva, ki annak tanítására képes, a magyar nyelv, mint köteles tantárgy, már a jelen törvény hatályba léptét követő tanévben; azon elemi népiskolákban pedig, amelynél ily tanító alkalmazva nincs, míhelyt a 2-ik és 3-ik §§-ok értelmében, a magyar nyelv tanítására képes tanító alkalmazva leend, azonnal tanítandó . . .”

A törvény bölcsőjénél, majd a későbbiek folyamán is hitet tesz a korabeli „politikai közvélemény” annak szükséges, hasznos és igazságos jellege mellett. Az államnak a nemzetiségi politika végrehajtásával kapcsolatos „kötelességeit” vizsgálva azt írja a Vas megyei Lapok című újság 1883-ban, hogy „Szerencsés azon állam, melynek polgárai mind egy nyelvet, az állam nyelvét bírják anyanyelvükül, mert a sors bármely csapásai közt minden fiára számíthat a szorongatott haza”. Majd a következőkkel folytatja: „Az ilyen többféle nemzetiségből álló állam kormányának nem lehet tehát sürgősebb és fontosabb feladata, mint az állam területén lakó idegen nemzetségekkel az államnyelvet . . . elsajátíttatni és így már saját érdekükben is az uralkodó nemzetbe beolvasztani . . . Be is látta eddig minden hódító nemzet kormánya ezen eljárás hasznát, miért mindig első teendőjük volt a meghódított tartomány lakóinak nyelvét elnyomni és helyébe, úgy az iskolában, mint a közigazgatásban, az állam nyelvét a lakosokra rákényszeríteni.”

Az államvezetés akkori gyakorlatában fellelhető „bölcsességre” apellál a Vas megyei Lapok, amikor elmondja még, hogy „Az államok életében vannak korszakok, melyek különösen kedvezők arra, hogy az államban élő idegen népeket az uralkodó nemzetbe . . . beleolvasszák. Szerencsés azon állam, melynek kormánya az ilyen ritkán kínálkozó kedvező alkalmat felismeri és fel is használja . . .”¹⁶

A Néptanítók Lapja meg van győződve róla, hogy a törvény alkalmazásával a nemzet egyes tagjai közt a kölcsönös bizalom legelső feltétele, az „egymás megértése” fog bekövetkezni. Arról is szól a nevelők folyóirata, hogy nem törek-szenek az új törvénnyel az országban élő más nyelveket „kiirtani” s nem akarnak ürügyet keresni „a felekezeti autonómiába való beavatkozásra” sem.¹⁷ „Mi nem magyarosítunk — hangoztatja — bár jogunk van rá, éppannyi, mint a románnak,

¹⁶ Vas megyei Lapok, 1883. január 25. sz.

¹⁷ Néptanítók Lapja, 1881. október 1. sz.

hogy románosítsa a németnek s oroszoknak, hogy németté vagy oroszra tegyen. Mi csak utat akarunk nyitni, mert különben a hivatalokat csak a magyar ajkúak látnák el.”¹⁸

GYÖRGY GÁBOR — ugyancsak a Néptanítók Lapja hasábjain — határtalan optimizmussal tekint az iskolázás alapján történő magyarosítási célok elé és úgy véli, hogy „... néhány év múlva gyökeret ver a testvériség igaz érzelme s éle vonatik el a nemzetiségi torzskodásoknak s a hazafiatlanság aspiratioinak. Vegyes ajkú városokban ez az egyszerű elnevezés „németül beszélő magyar” — folytatja GYÖRGY GÁBOR — még a köznép előtt is világossá teszi a valódi helyzetet, világosabbá, mint vaskos kötet könyvek s egyúttal felkelti s élénkké teszi a vágyat, hogy idegen ajkú is tanulja meg hazája nyelvét.”¹⁹

1883-ban ugyanez a folyóirat arról szól, hogy a vallási különbségek mellett „a nyelvi (eltérések) sem választhatnak szét bennünket. S egyenesen hibának tartom — olvassuk a lapból —, hogy a közhasználatban a nyelvi különbségek megjelölésére a „nemzetiség” szó vétetett fel. Majd így összegezi véleményét a törvény védelmében a Néptanítók Lapja: „Nemzetiség, nemzet egymáshoz közel álló fogalmak. Magyarországon pedig csak egy nemzet van, a magyar. E nemzet bírja a hazát, ez-é a korona. E nemzetnek aztán vannak tagjai, kik nem magyar, hanem más nyelven beszélnek, de azért magyarok ők is s azoknak kell lenniök.”²⁰

Egyesek — „a ködös múlt” idézgetése és az absztrakt fejtegetések útvesztői helyett — a jelen élet égetőbb gyakorlati problémáira, a polgári perspektívák területeire hivatkoznak, amikor a törvényvitalitását, életerejét akarják dokumentálni. Így pl. az elégedetlenkedő nemzetiségeket azzal szeretnék megnyugtatni, „leszerelni” bizonyos csoportok és őket megnyerni az 1879. évi XVIII. törvény-cikk ügyének, hogy azt (a törvényt) az arisztokráciával szembeni harc egyik eszközének kiáltják ki. A Néptanítók Lapja „hívja fel a figyelmet” 1882-ben, hogy az arisztokrácia „erős blokkját” meg lehet bontani az „egységes tömörüléssel”. A lap szerint a magyarországi nemzetiségek idegenkednek az arisztokráciától. „Az arisztokrácia most is egységes, tömör, érdekei közösek”, így ezzel a tömeggel „csak számban és erőben meggyarapodott nép állja ki a hatalomért való versenyt. Ha Magyarország népe együtt, egyetértve lép . . . sorompóba, van kilátása sikerre, de nemzetiségekre oszolva, szétdarabolva aligha”.²¹

P. SZATHMÁRY KÁROLY a törvény végrehajtásában a „mérésékelt közép-utat” találja helyesnek. Véleménye szerint „az államnyelv ellenségei, kik természetesen a nem magyar anyanyelvű nemzetiségek soraiból kerülnek ki, attól látszanak félni, hogy nemzetiségi feleik annyira megmagyarosodnak, hogy elfelejtik saját anyanyelvüket. És itt érintkeznek velük — felfogása alapján — azon túlzó magyar chauvinisták, a kik ugyanezt remélik”. A két véglet közül az elsőt ítéli el erőteljesen Szathmáry, amikor megállapítja róluk, hogy „nem a haza nemtőjének, hanem idegen isteneknek áldoznak, gonoszul kiérdemlett bérért vagy halvaszületett eszméikért.”²²

Miközben a kibocsátott törvényt minduntalan a „Mi nem magyarosítunk” hamis szólama kíséri, az ország különböző részeiből, sőt a külföldi sajtóból is az ellenkezőket bizonyító hírek érkeznek már az első években. Szentgotthárd

¹⁸ Néptanítók Lapja, 1886. február 29. sz.

¹⁹ Néptanítók Lapja, 1888. június 16. sz.

²⁰ Néptanítók Lapja, 1883. augusztus 18. sz.

²¹ Néptanítók Lapja, 1882. augusztus 19. sz.

²² Néptanítók Lapja, 1883. január 13. sz.

és környékének német-, horvát-, vend- és tót ajkú lakosságával szemben pl. már 1880-ban a cisztercita rend messzesemenően kimutatta nyelvi türelmetlenségét. A szentgotthárdi német oktatási nyelvű iskoláról máról-holnapra kimondták, hogy „minden tekintetben a kor színvonalára kell emelkednie, teljesen és kizárólag magyarra kell lennie”, ezért fokozott ütemet diktáltak a „kivitelezésben”. A ciszterciták „a rendet általánosan jellemző hazaszeretet(tel) és szakértelemmel karolva fel a szent ügyet, tervszerűleg igyekeztek a kitűzött magasztos cél felé” — olvassuk a Néptanítók Lapjából.²³

A szentgotthárdi német ajkú lakosság tiltakozásának még a szomszédos gráci lapok is helyet adtak, egyes bécsi újságok pedig hasáboakat szenteltek az itt folyó erőszakos magyarosítási akcióknak. Az angol lapok arról adtak tudósítást, hogy GLADSTONE a választási beszédébe is beleszótta a szentgotthárdi cisztercita-rend túlkapasait, „kik a német polgárságot erőnek erejével magyarra akarják tenni”.²⁴

A hivatalos körök minden szépítő és nyugtató kísérlete ellenére TREFORT ÁGOSTON már 1881-ben „cáfolni” kénytelen azokat a hazai és külföldi vádakát, melyek a túlfűtött nacionalizmus irányába mutattak. Miközben a minden tekintetben jogos és indokolt támadásokat elhárítani igyekszik a miniszter, „a nagyobb siker” érdekében „erélyesebb rendszabályokat” is kilátásba helyez.²⁵

A nemzetiségi ellenállás fokozódásával azonban a „reálpolitika” képviselői közül számosan arra az álláspontra helyezkednek, hogy a „mértéket” nem lehet túllépni, mert „az a politika, mely az erőszakoskodásig ragadtatja magát — írja a Vas megyei Lapok 1885-ben — mindig ésszerűtlen politika és megbünteti az erőszakoskodót előbb utóbb, míg ellenben a törvények korlátai között örködni és éberén lenni a legszorosabb kötelesség”. Ugyanakkor azonban azt is megjegyzi az idézett lap: a kormánynak „kötelessége, hogy az állam és nemzet ellen intézett bujtogatásokat vas vesszővel sújtsa, és lehetetlenné tenni igyekezzenek...” Ezután kifogásolja az újságírók, hogy a Vas megyei intézmények „kedveznek” a nemzetiségeknek, mert lehetővé teszik, hogy „magyarelles hatósági személyek is fungálhassanak” és mert „elnézik a horvát papok bujtogatását... a gyűlölet szítói a magyar nemzet ellen. Ha a lázítók és bujtogatók... illő büntetéseiket kinyernék... ha a köpönyeg alatt fondorkodó nemzetiségi tanítókra a hatóságok felügyelnének és a körmükre koppintának; ha a magyarság ellen működő egyesek a törvény betűivel mindenkor sújthatnának, sokkal nagyobb eredménye lenne, mint bármiféle társadalmi fellépésnek” — hangoztatja a lap. Ez utóbbi kérdés lényegét így fogalmazza meg: „... üres fegyverrel harcolnak ők, töltött fegyverekkel szemben, és ez egyenlőtlen harcban nem lehetünk egyenlőtlen felek”.²⁶

A kardcsörtető szólamok között elvegyülő mérsékeltebb tónusok mellett egészen szolid, sőt józan hangokat is felfoghatunk a 80-as évek nemzetiségi csatazajából. A „menet közben” elbukkanó és legyűrhetetlen akadályok láttán az eszme hivatalos szószólói közül igen sokan rezignáltan tekintenek a jövő elé, amikor a sikereket kutatják. A Vas megyei Lapok 1883. évi egyik számából olvasható:

²³ Néptanítók Lapja, 1880. július 31. sz.

²⁴ Uo.

²⁵ Néptanítók Lapja, 1881. november 19. sz.

²⁶ Vas megyei Lapok, 1885. május 10. sz.

„Az idegen ajkú lakosok magyarodása körül az óhajtott cél elédig még csak megközelítőleg sem értük el . . . magyarázat egyrészt a tanító urakban, másrészt a helyi viszonyok és körülményekben (keresendő) . . . A tanító urak egy része túlságosan érzékeny és nem szereti hallani, ha ő működésének és tevékenységének fátyolát valaki elég vakmerően szellőztetni akarja . . . Sajnos, de tagadhatatlan tény és igazság, hogy Vas megye számos idegen ajkú iskolájában még mai napság is oly tanítók vannak alkalmazva, és pedig szép számmal, kik a magyar nyelvet nem bírják, még sajnósabb azon körülmény, hogy sokban közülük nincs is meg a törekvés, hogy azt elsajátítsák. Egyik-másik eltanulja úgy ahogy a magyar nyelvet, de hogy magát abban tökélytesítse, tovább képezze, arról hallani sem akar.

Eleget tanult már — folytatja a cikk írója —, miért törje, marja magát most élemedett korában a magyar nyelv tanulásával. Megél ő a magyar nyelv bírása nélkül is. Elég ő neki annyi tudomány, amennyi itt-ott reáragad. Már aztán az így gondolkodó tanítótól hogyan lehetne várni és remélni azt, hogy a gyermekek fogékony keblébe . . . vágyat költsön a magyar nyelv elsajátítása iránt.

Megtanítják a gyermekeket olvasni, beszajkóztatnak velök egyet-mást, de az eredmény csak az, amit egy eleven eszű kis horvát leányka röviden, de érthetően e szavakkal fejtett ki: „Mi se ucsimo ugerszki, neznámo sto?” (Mi tanulunk magyarul, de nem tudjuk mit.) A gyermek megtanul magyarul olvasni, itt-ott számozni (számolni) és bemagol egyes tantárgyakból egyet-mást anélkül, hogy értené . . . Mindezen tapasztalatok alapján bátran és határozottan merem állítani — hangzik az őszinte és jóslatszerű bírálat —, hogy . . . míg az idegen ajkú iskoláknál alkalmazott tanító urakat más szellem nem lengi át . . . mindaddig az nemes vármegye célta érni nem fog. Az egyszeri bölcs azt mondta: „adatok nekem jó anyákat, én megjavítom a világot”. Én meg azt mondom: adatok nekem . . . tanítókat, kiknek kebelét . . . a magyar nyelv terjesztésének vágya dagasztja és megmagyarosítom Vas megye idegenajkú lakosságát”.²⁷

A muraszombati járás főszolgabírája 1888-ban, tehát amikor már számottevő tapasztalatok szűrődtek le benne a „kényes” nemzetiség-politikáról, így nyilatkozott: „utópikus ábrándnak tartom . . . hogy egy compact tömeget képező nemzetiség bármi hosszú idő múlva iskolák útján annyira elsajátítson egy nyelvet, hogy anyanyelvét (ezzel) kicserélje”.²⁸

1890-ben a kethelyi r. k. iskola tanítója azt sem átalja megmondani többsége előtt, hogy 11 év múltával mi sem történt Vas megyében a magyarosítás dolgában. A tanító ugyanis úgy látja, hogy „. . . a sok, szép, nagy hangú rendelet és pénzvesztegetés dacára Vas vármegye még mindig Németország . . .”²⁹

Miután a törvény kimondja, hogy 1882. jún. 30-tól kezdődően egyetlen nemzetiségi tanító sem alkalmazható, „ki a magyar nyelvet beszédben és írásban annyira el nem sajátította, hogy azt a népiskolában taníthassa”, a kormányzat intézkedéseket tesz az érintett nevelők átképzésére. Együttal a nem magyar

²⁷ Vas megyei Lapok, 1883. január 18. sz.

²⁸ A Szombathelyi Állami Levéltár (a későbbiekben: SzÁL) Közigazgatási Bizottsági Iratai (a továbbiakban: KIB) 1888. e-27. sz.

²⁹ SzÁL—KIB. 1890. e-28. sz.

ajkú népiskolák számára tantervet és hozzá való utasítást készítettek. A megindított „anyanyelvi póttanfolyamoktól”, a magyar nyelvben nem jártas, vagy magyarul tanítani nem képes nevelők „átformálódását” remélték.

1879-ben az ország négy városában került sor nyelvi képzésre, melyeken 937 tanító vett részt. (A hivatalos statisztika szerint ebben az évben 2616 működő tanító egyáltalán nem beszélte a magyar nyelvet). 1880-ban tíz helyen gyűltek össze a nevelők a fenti célból. Ezekről az első próbálkozásokról a kiküldött miniszteri biztos így nyilatkozott:

„... a magyar nyelv tanulására begyűlt tanítók egész lélekkel igyekeztek behatolni a nyelv ismeretébe, a hat heti tanulások alatt nagyobb része ment is annyira, hogy jó vezér- és olvasókönyv segítségével magok erején ... tovább haladhassanak”. Ugyanakkor azt is leszögezi a hivatalos szövívő, „sajnálattal győződött meg arról, hogy e tanítók között számosan találtattak olyanok is, kik saját nyelvök nyelvtanában egészen járatlanok lévén (tehát semmi nyelvtani fogalommal nem bírván), a nyelvtani általános alapfogalmakat ez alkalommal kellett nekik tanítani ...”³⁰

1882-ben tizenkét helyen: Léván, Losoncon, Sárospatakon, Baján, Aradon, Kolozsvárott, Székelykeresztúron, Zilahon, Szegeden, Máramarosszigeten, Győrött és Szombathelyen indítottak nyelvi tanfolyamokat, 1884-ben pedig tizenegyet szerveztek, 542 hallgatóval.³¹

Az alábbiakban néhány részletet közlünk a losonci csoport 1882. évi munkájának szervezeti és tartalmi oldaláról. Az összegyűlt 108 tanító Árva-, Hont-, Liptó-, Nógrád-, Nyitra-, Trencsén-, Turóc- és Zólyom-, tehát 9 megyéből verbuválódott. A tanítóképző igazgatója magyar nyelvű megnyitójában a hallgatók „nemcsak az intézetben, az utcán és szállásaikon leendő maguktartása iránt nyertek utasítást; de kellőleg hangsúlyoztatott azon, minden oldalról teljes joggal nyilvánvaló várakozás is, hogy míg a tanító urak ide mindnyájan a magyar nyelv alapos és lehetőségig (lehetőségig) tökéletes elsajátítása céljából jöttek, addig sokaknak nemcsak ez, hanem a hazafias igaz magyar érzületet is el kell tanulniok s kivészhetetlenül szívökbe vésniök ... Érintetett (az igazgató beszédében), hogy a magyar nyelv tudásának nyomában a műveltség, az egyenes, tiszta magyar jellem, egymás szeretete, barátság, nemes célok iránti lelkesülés s e hazának, mindnyájunk közös édesanyjának szeretete fakad.”

A tanítókat három csoportba osztották. Az elsőbe a kezdők kerültek, a másodikba, akik már „valamivel többet tudnak”, a harmadik részleg pedig a haladókból állt. A csoportok vezetését a tanítóképző nevelői és igazgatója látták el. Délelőtt két, délután pedig egy órán át tartott a foglalkozás. A hallgatóknak családoknál biztosítottak szállást és ételmet, amit a 70 krajcárnyi napi-díjból kellett fedezniök. „A piacról élni, vagyis inkább koplalni, mint a korábbi póttanfolyamokon, a tanító tekintélyének éppen nem emelésére történt, nincs megengedve” — figyelmeztet a tanfolyami utasítás —, mindenki tartozik igazolni, hogy rendes kosztja van s mit fizet érte. Az ilyen intézkedések előnyei — a kurzus rendezői szerint — igen szembetűnők. Korcsmázás vagy más, legcsekélyebb, tanítóhoz nem illő kihágás ... egy sem fordult elő. A társadalmi illetem annyira megszokták a tanító urak, hogy dicséretökre legyen mondva, az utcán egy sem pipázott vagy szivarozott ...”³²

³⁰ Néptanítók Lapja, 1880. november 30. sz.

³¹ Néptanítók Lapja, 1882. május 27. sz.

³² Uo.

³³ Néptanítók Lapja, 1885. augusztus 29. sz.

Az 1885-ben rendezett bajai tanfolyamokon külön-külön csoportban foglalkoztak a szerb, a német és a román ajkú tanítókkal. Az első órában „beszédgyakorlat, a másodikban nyelvtan, a harmadikban gyakorlás, a folyékony olvasás; fordítás, szavalás s elemzés volt. Minden nap írásbeli gyakorlat adatott fel a nyelvtan és a beszédgyakorlat köréből”.³³

A magyar nyelv tanításában különben a beszélgetési formát tartották a legcélravezetőbbnek a népiskola gyakorlatában. Vas megye közigazgatási bizottsága is 1885-ben olyan értelmű utasítást adott ki a nemzetiségi iskolákban működő tanítóknak, hogy „ne tartsák magukat . . . mereven a magyar nyelv tanítására szolgáló — gomba módra megtermett — olvasó- és nyelvgyakorló könyvekhez, hanem mindenekelőtt beszéd- és értelemgyakorlatok alakjában iparkodjanak a gyermekeket magyar szóbőségre vezetni, a szemlélési körükbe eső dolgokról támadó gondolataikat velők magyarul változatosan kifejeztetni . . .”³⁴

A magyar nyelv elsajátításában sokan nagy szerepet szántak az éneknek is. „A tanár meggyőző beszéde kapacitálni fogja a póttanfolyam hallgatóinak esztét, helyes módszere nyelvét, de hogy szívét egészen megnyerje nem hiszem — írja MARGITAI JÓZSEF a Néptanítók Lapjában. „A magyar dal — véleménye szerint — magyarrá tudja tenni a nem magyar szívet is”, majd így folytatja: „A tanult magyar dalokra megtanítja iskolás gyermekeit (a tanító), a gyermekektől megtanulják a cselédek, a szülők, a szomszédok, az egész falu és a nép kedélyébe észrevétlenül csempészi be a magyar nótával a magyarság iránti rokonszenvet. . .” Elmondja még MARGITAI, hogy — a póttanfolyamok nyomán — a majdnem színhorvát muraközi vidékeken „... most . . . a horvát zenészek is magyar nótákat játszanak, a nép magyar dalok mellett mulat, a fiatalság magyar csárdást tánczol és magyarul énekel . . .”³⁵

A magyar nyelv elsajátítása, illetőleg fejlesztése érdekében szervezett képzési lehetőségek kihasználása iránt nem mindenütt mutatott érdeklődést a helyi hatóság sem. Az 1881. évi sárospataki tanfolyam értékelésében megjegyzi az illetékes felsőbb körök, hogy „Zemplén megyében e nemzeti ügy iránt . . . semmi érdeklődés. Pedig — mint mondják — talán sehol sincs oly kedvező talaj a magyar nyelv tanítására, mint itt.”³⁶

Az 1879. évi XVIII. törvénycikk végrehajtása tárgyában TREFORT ÁGOSTON többször bocsátott ki rendeleteket. Az 1879. évi június 29-i, az 1882. évi május 17-i és június 16-i, valamint az 1883. évi május 29-én és az 1885. május 28-án kelt rendelete egyaránt a törvény paragrafusainak érvényesítésére, a magyar nyelv oktatásának kiszélesítésére irányult.³⁷ Sokféle „ötlettel”, tevékenységi formával siettek a „kétarcú” program előbbre lendítésére. DR. KISS ÁRON 1885-ben a Néptanítók Lapjában közölt reflexiójában is úgy veszi számba idevonatkozó impresszióit, hogy „Kormányunk megtett mindent, hogy a százféleképp különvált társadalmat összeolvassza s magyarrá tegye . . .”³⁸

A különböző intézkedések és „előrelátó” akciók egész sora ellenére a nemzetiségi tanítók „átnevelése” alig észrevehető tempóban, vagy egyáltalán nem jutott előbbre, azért az illetékesek — a törvény „szellemére” hivatkozva — megkezdték az előírt feltételekkel nem rendelkező nevelők elbocsátását.

³⁴ SzÁL—KIB. 1885. e-7. sz.

³⁵ Néptanítók Lapja, 1882. június 10. sz.

³⁶ Néptanítók Lapja, 1881. november 26. sz.

³⁷ SzÁL—KIB. 1885. e-29. sz.

³⁸ Néptanítók Lapja, 1885. június 20. sz.

Vas megye 1884-ben a miniszterelnökséghez küldött jelentésében arról számol be, hogy a megye „202 nem magyar ajkú iskolaközsége között alig néhány olyan iskola van, melyben a magyar nyelvet az abban járatlan régi tanító . . . tanítaná . . . Az enemű tanítók száma mindinkább fogy nyugdíjaztatásuk vagy felmentésük által”.³⁹

Mint szembevetendő tényről említjük meg, hogy 1885-ben 66 olyan tanítót mutatott ki Vas megye, akik a magyar nyelvben nem járatosak, az előző évi „néhányal” szemben.⁴⁰

A Vas megyei közigazgatási bizottság 1885-ben olyan értelmű átiratot küldött a felekezeti főhatóságokhoz, hogy kilenc tanítót, „kik a magyar nyelv tanítására kellően képeseknek nem tartattak, mondassák le állásukról”. A szombathelyi püspök „enyhébb eljárást” kér és arra hivatkozik, hogy — a felmentések következményeképpen — „a tanítók hiánya miatt több tanítói állomás (állás) betöltetlen marad.”⁴¹ Az egyház óhajára adott válasz nem ismeretes ugyan, de a publikációinkban szereplő, idevonatkozó adatok egész sorával lehet bizonyítani, hogy a magyar nyelvben nem otthonos tanítók elbocsátásával „óvatosan” bántak az állami hatóságok.⁴² A törvényes rendelkezések következetes végrehajtása ugyanis azt eredményezte volna, hogy — tanítók hiányában — egyes vidékeken elnémultak volna az iskolák. A törvénycikk keresztülvitelét egyrészt éppen ez a körülmény akadályozta és nem engedte később sem a megvalósulásig eljutni.

A paragrafusok alkalmazásában megmutatkozó kényszerű megalkuvás mellett bizonyít az a tény is, hogy helyenként azzal a kikötéssel nem bocsátották el a nyelvi követelményeknek eleget nem tett nevelőket, hogy a kellő nyelvi jártasság megszerzéséig — saját költségükön — segédtanítót „fogadjanak”.⁴³

A magyar nyelv terjesztésének — a tanítókkal szemben támasztott feltételeken kívül — egyéb módjaira is gondoltak a hatóságok. Így pl. számba vették ebben a vonatkozásban az iskoláskor előtti nevelés lehetőségeit is. Már a 80-as évek elején szóvá tették egyesek az óvodai foglalkozásokban kínálgató magyarsítási alkalmak felhasználását. Tekintettel arra, hogy az óvodák száma egyelőre elenyészően kevés (1880-ban 257 kisdédvót tartottak nyilván), azt szeretnék, hogy — a nemzetiségi vidékeken — a nyári hónapok alkalmával a nevelők segítsenek a „legkisebbeknek” a magyar nyelv alapjainak a lerakásában.⁴⁴

A fenti tendenciával kapcsolatosan Vas megye tanfelügyelője azt mondja, hogy „a legtöbb r. kath. falusi iskolánál a szorgalomidő ápril hó végével befejeztetik s az iskola zárva, a tanító tétlen . . . egészen szeptember, néhol october hóig. Hogy az iskola ezen idő alatt a tanköteles korba még nem lépett kisdédek menedékhelyeül s a tanító ovojojokul legyen, erre kiválóan a nem magyar ajkú községekben” lenne szükség. Megjegyzi még a tanfelügyelő, hogy kerületében fel is karolta a gondolatot, „buzdítgatja a tanítókat, de csekély sikerrel . . .”⁴⁵ Az 1891. évi

³⁹ SzÁL—KIB. 1884. a-16. sz.

⁴⁰ SzÁL—KIB. 1885. a-10. sz.

⁴¹ SzÁL—KIB. 1885. e-29. sz.

⁴² Vö. REGŐS JÁNOS: A népoktatásügy fejlesztésének akadályai Vas megye határvidékén az 1880-as években. Pedagógiai Szemle, 1963. 821—823. l.

⁴³ SzÁL—KIB. 1885. e-29. sz.

⁴⁴ Néptanítók Lapja, 1880. november 30. sz.

⁴⁵ SzÁL—KIB. 1887. e-20. sz.

XV. törvénycikk különben a kiseduvókat és gyermekmenedékházakat kötelező erővel a nyelvi magyarosítás szolgálatába állította.⁴⁶

A nemzetiségi lakosság „átnevelésének” is egy formája volt, hogy nem magyar ajkú vidékeken nyitottak községi (közös) vagy állami iskolákat. Ebben az esetben — amint arra más vonatkozásban még vissza fogunk térni — a lakosságnak az iskolafenntartási terhektől való szabadulási vágyára apelláltak az illetékesek. Ilyen megfontolásokból kiindulva kezdtek hozzá — többek között — a pusztaszentmihályi állami népiskola megszervezéséhez is 1883-ban.⁴⁷

A magyarosítási kísérletek szolgálatába állították azt a gyakorlatot is, hogy a nemzetiségi iskolák gyermekeit magyar nyelvű községekbe irányították tanulmányaik elvégzésére, vagy csak a nyári szünidőre. A Néptanítók Lapja a 80-as évekből való számaiban sok idevonatkozó példát közöl. Erről a „jól bevált” módszerről számoltak be Vas megye notabilitásai is 1886-ban, az egyik közigazgatási bizottsági ülésen. A gyűlés jegyzőkönyvéből tudjuk meg azt is, hogy az előző évben a magyar nyelv elsajátítása végett a magyar községekbe (való) elhelyezését több gyermek jelentette be az alispáni hivatalnak.^{48–49} (Az nem világlik ki az egykori dokumentumból, hogy az év egész tartamára, vagy pedig csak a nyári szünidőre vonatkozott-e az igény.)

A muraszombati járás főbírája 1884-ben azt javasolta a megyének, hogy a nyári szünidőre magyar ajkú községekbe küldött vend nyelvű gyermekek „anyagi segélyezéssel gyámoltassanak”.⁵⁰ (Arról nem tudunk, hogy a „gyámolítási” szándék eredményhez vezetett-e.)

Nemcsak a népiskola hat osztályára; de az ismétlőre, sőt az iskola padjaitól kikerült ifjúságra és az idősebbekre is igyekeztek kiterjeszteni a magyarosítási koncepciókat. 1889-ben pl. „Halmoson az ottani állami tanító behozta . . . a felnőttek oktatását — olvassuk a Vasmegyei közigazgatási bizottsági protokollumból. — Az iskola kötelezettség alól kinőtt ifjúság mellett, meglett, bajszos férfiak is részt vesznek a tanításban s miután az oktatás magyar nyelven történik s az értelmezések is e nyelven tételnek meg: . . . remélhető, hogy Halmos teljesen magyar községgé lesz”.⁵¹

MENNYEY JÓZSEF Vas megye tanfelügyelője 1887-ben a felnőttoktatás relációjában javaslatot terjesztett a megyei képviselőtörvényhozás elé, melyet — annak megszavaztatása után — a minisztériumhoz szándékozott tovább juttatni. A tanfelügyelő „a felnőttek oktatása érdekében országos mozgalmat” akart életre hívni. Intenciói szerint „a tankötelezettség korából már kilépett felnőttek számára . . . külön tanfolyam rendeztessék be, s így ebben . . . a magyar beszédre, éneklésre, olvasásra, számolásra kiváló gond fordítottassék . . .” A megyei fórum azzal vetette el a javaslatot, hogy „sem időszerűnek, sem célravezetőnek nem tartja”.⁵²

ZÁDOR GYULA a „Magyarország” 1883. februári számában azt ajánlja, hogy „a magyarosodás érdekében ott, ahol erre szükség van, tehát különösen a vegyes nemzetiségű vidékeken, használjuk fel az imakönyveket is. Adjunk . . . az iskolát bevégezett s az életbe kilépő ifjúság kezébe vizsgálati ajándékkul magyar

⁴⁶ Vö. az 1891. évi XV. törvénycikk.

⁴⁷ SzÁL—KIB. 1882. e-71-i. sz.

⁴⁸ SzÁL—KIB. 1885. —

⁴⁹ SzÁL—KIB. 1885. a-10. sz.

⁵⁰ SzÁL—KIB. 1884. e-20. sz.

⁵¹ SzÁL—KIB. 1889. e-16.

⁵² SzÁL—KIB. 1887. e-45. sz.

imakönyvet — folytatja Zádor —, melyet ha egyébkor nem, ünnep- és vasárnapokon kezébe vesz a serdülő ifjúság s nem csak az erények anyjában, a vallásosságban ápoljuk és erősítjük őket, hanem alkalmat adunk nekik arra is, hogy gyakorolják magukat a beszédben, melyben helyes beosztás és kezelés mellett a népiskolában tettek olyan haladást, hogy megértik az imakönyv tartalmát”.⁵³

A kormányzat a törvény realizálása érdekében pénzjutalmakkal is ösztökölte a népiskolai nevelőket. Mint mondja az idevonatkozó miniszteri rendelkezés: „az 1879. évi XVIII. t. c. minél gyorsabb és teljesebb foganatosítását nem csak erkölcsi, hanem anyagi eszközökkel is óhajtjuk előmozdítani”. A megyei közigazgatási bizottságokhoz eljuttatott utasítások tanúsága szerint a javaslatoknál tisztán a magyarosítás terén felmutatott eredményt kellett figyelembe venni, „tekintet nélkül az illetőknek felekezetére és vagyoni állapotára”. Ezenkívül a kiválasztásnál azt is szemmel tartották, hogy „nem magyar ajkú vagy vegyes ajkú iskolában működtek-e az illetők? Hány gyermek járt fel az iskolába? és ... olvasásra és írásra szorítkozott-e a tanítás, vagy tettek-e a tanulók némi haladást a magyar nyelv megértésében és beszédésében is?”⁵⁴

1881-ben a barátságjári állami népiskolai tanító 100,— Ft-nyi jutalomban részesült, „ki a vezetése alatt álló iskolában a magyar nyelvet egészen meghonosította és különben is kitűnő tanító” — olvasható a levéltári adatok között.⁵⁵

A svábfalui tanító (1882-ben) jutalomként azért kapott 50,— Ft-ot, mert „az iskola németajkú tanulóit a legtöbb tantárgyat magyarul tanulták, magyarul jól olvasnak, írnak, sokan fogalmazni és elég jó kiejtéssel beszélni is képesek” voltak.⁵⁶

A petróci ev. iskola vezetőjének 50,— Ft-ot juttatnak, mert „szorgalommal tanítja a magyar nyelvet”.⁵⁷

A muraszombati járásban 1882-ben kiválasztott hét tanítónak azzal az indokkal nyújtották át a minisztérium pénzadományát, hogy „a magyar nyelvbeni oktatás körül általjában előhaladás tapasztalható”.⁵⁸

A „magyarosítási távlatok” anyagi bázisaként hozták létre 1879-ben az úgynevezett „Batthyány—Zichy-féle magyar nyelv alapítványt” is. A 11 300,— forint névértékű arany-járadék kötvény után 6% kamat fejében évi 678,— Ft-ot osztottak ki évente Vas megyében „az arra jogosult községek között”. Az összegből 544,— Ft-ot a kiválasztott nevelők személyes használatára bocsátottak, 134,— Ft-ból pedig tankönyveket kellett vásárolni a kitüntetett tanítók tanítványainak.⁵⁹ A Batthyány—Zichy-féle alapítványból 1888-ban pl. a szentgotthárdi járásban 118,—, a németújváriban pedig 426,— Ft-ot osztottak szét 18, 22, 24 és 27 Ft-os tételekben.⁶⁰

A jutalmazottak kijelölésénél — ugyanúgy, mint a népoktatásügy egyéb vonatkozásaiban is — hallatlan közönnyel, felületességgel találkozunk a végrehajtással megbízott közegek részéről. Így pl. 1888-ban a nemesmedvesi tanítót terjesztették fel jutalmazásra a járás urai, noha a „Nemesmedves községben levő tanítóul alkalmazott varga legény a magyar nyelv tanítására képtelen” volt.⁶¹

⁵³ Magyarország, 1883. februári sz.

⁵⁴ SzÁL—KIB. 1881. e 1—75. 126. sz.

⁵⁵ SzÁL—KIB. 1881. e 1—75—1575. sz.

⁵⁶ SzÁL—KIB. 1881. e 1—75—1732. sz.

⁵⁷ SzÁL—KIB. 1881. e 1—75—1575. sz.

⁵⁸ SzÁL—KIB. 1882. c-e 70—106. sz.

⁵⁹ SzÁL—KIB. 1887. h-5. sz.

⁶⁰ Uo.

⁶¹ Uo.

1890-ben PLAKOVITS JÁNOSnak, a kismedvesi iskola nevelőjének utalt át a megyei közigazgatási bizottság 12,— Ft-ot azon a címen, hogy „a magyar nyelvbeni ügybuzgalmát” honorálja. Plakovits alkalmazásban állt ugyan Kismedvesen, „de azután kiszökött Amerikába és azon rövid idő alatt, míglen ... (itt tartózkodott), mint nem okleveles tanító működött, a magyar nyelvet nem tanította”.⁶²

A magyarosítási mozgalom izzítására szánt pénzösszegek elosztása nyomán sok-sok elégedetlenség, civakodás támadt vidékenként a tanítók között. A nem megfelelő helyekre irányított jutalmak — nemegyszer — a mellőzött nevelők irigységét, elkeseredett kifakadását vonták maguk után. 1887-ben is, amikor a budapesti lapok jelezték, hogy több Pest megyei tanítót a magyar nyelv tanításában „felmutatott sikerekért” megjutalmaztak, sokfelől ellenszenvvel vették a hírt a vidéki pedagógusok. Az egyik Vas megyei nevelő így fogadta Pest megyei kollégáinak kitüntetését:

„No már erre igazán nincs más szavunk hamarjában az álmélkodásnál! Az igaz, hogy jó egynehány esztendő óta olvashattuk Trefort minisztersége alatt, hogy számos magyarországi tanítót megjutalmaztak a magyar nyelv tanításáért idegen ajkú iskolában. Van ugyan még most is alkalmunk csaknem naponta olvashatni a germañizálás- és panszlovizálásról, továbbá nem csekély számú tanítónak, tanárnak, papnak, talán éppen a jutalmazottak seregéből, államellenes tankönyveiről, röpiratairól, egyházi beszédeiről. De ha már jutalmaznak, hol maradunk mi vasiak, azok, akik régebb idők óta ... tanítjuk és terjesztjük a magyar nyelvet? Sőt oly megátalkodottak vagyunk, hogy nem is írunk államellenes tankönyveket, röpiratokat (horribile dictu!)

Hiszen nem pretendálunk azért a jutalomért — folytatja a „sértett” vasi pedagógus —, de — Uram bocsá — ... pestmegyei tanítókat megjutalmazni azért, hogy Magyarország kellő közepének első megyéjében magyarul tanítanak ... Mit szóljanak akkor ehhez a határszéli vagy más vegyesajkú vidékek tanítói? Világos, hogy sok közülük — tisztelet a kivételnek — vérszemet kap e hírre. Hátha még meggondoljuk, hogy e jutalmazott tanítók majdnem mind olyanok, a kik szigorú miniszteri rendeletnek folytán vették magukat nagynehezen rá egy kis magyar beszéd tanulására ... Már most mennyivel nagyobb dicséretet érdemelnek és — fájdalom — mennyivel sujtatnak a feledéssel és mellőzéssel oly buzgó ... tanítók, a kik mindenféle külső kényszer nélkül ... tanították és most is tanítják ... a magyar nyelvet ... Szemünkbe mondhatják az idegenajkú kollégák: „lássátok, mi vagyunk aztán a buzgó emberek, megvizsgálták tanítványainkat, kik most mind tiszta magyarok (szeretnők, ha igaz volna), azért is mi nagyobb hazafiak vagyunk (!), jobban szeretnek bennünket, mert bő jutalmakat is kapunk, ti pedig, daczára, hogy oly rég használjátok magyar előadási nyelveket, az ördög se néz rátok” ... Fáj az nekünk régi, igaz magyaroknak — fejezi be keserű kifakadását a mellőzött tanító —, hogy a kényszerített munkát megjutalmazva látjuk áron, értéken felül, sőt gyakori időközökben ...”⁶³

A magyarosítási törekvések irányában kifejtett tevékenységek útját nem egy esetben elállták azok az egymástól eltérő, különböző rendelkezések, utasítások, melyeket a végrehajtáshoz adtak ki. Ezt a ténytet tárja a minisztérium elé

⁶² Uo.

⁶³ Vas megyei Lapok, 1887. január 20. sz.

pl. a szombathelyi tanfelügyelőség is 1885-ben, amikor azt jelenti, hogy „a tanterv . . . eddig sem a rkath. sem az ág. ev. iskoláknál nem volt egyeztetés”, ebből kifolyólag „a magyar nyelv tanítására némely iskolánál a tanító buzgalma szerint heti 2—9 tanóra fordított”.⁶⁴ Az ilyen vagy ehhez hasonló természetű „mulasztások” is hozzájárultak amá politikai törekvések lefékezéséhez, melyeket az 1879. évi XVIII. törvénycikk tűzött maga elé.

Végso soron azonban „lent”, a népnél és a néptanítók körében megmutatókozó ellenállásban kell azt a legnagyobb hatású erőt megtalálnunk, amely megakadályozta, hogy a törvény kivirágozzék. A nemzetiségi lakosság és a tanítók minden kínálókozó alkalmat megragadtak, hogy hátat fordítsanak a törvényes előírásoknak és szembehelyezkedjenek a hivatalos felfogással.

„Nagy megütközéssel” tapasztalta pl. 1881-ben Vas megye tanfelügyelője, hogy „a magyar községekkel környezett Tömördön, hol alig van felnőtt ember, ki magyarul nem tud, az iskolában — daczára, hogy a tanító is jó magyar — horvát tannyelv használtatik”.⁶⁵

A törvény nyilvánosságra hozatala után nyolc évvel, tehát 1887-ben az osztrák határ közelében fekvő Hidegkut és Gederóc nevű német ajkú községekből „a tanköteles gyermekeket . . . a szülők nagy része . . . a szomszéd regedei (Steyer) iskolába küldötte” oktatásra.⁶⁶

Ugyancsak 1887-ben — a lipóci róm. kath. iskolánál — Plohovits János „kiszolgált honvéd és csendő” állt a tankötelesek élén. Plohovits nem rendelkezett tanítói képesítéssel. Anyanyelvén, a horvátton kívül magyarul is beszélt, de a német nyelvben kevésbé volt járatos. Ennek ellenére a 27 iskolás gyermeket német szóval oktatta.⁶⁷

A rábakeresztúri népiskolában (1889-ben) szintén németül folyt a tanítás. „. . . maga a tanító egy szót sem tud magyarul — olvassuk a tanfelügyelői beszámolóból —, de a gyermekekkel németből magyarra fordított szavakat s mondatokat irat le anélkül, hogy ezek betanításához” értene.⁶⁸

Lipócon, 1889-ben a népoktatásügyi állapotok vizsgálata alkalmával felvett jegyzőkönyvből az derül ki, hogy a helyi iskolai vezetőség szembehelyezkedik a törvénnyel. A dokumentumok szerint itt azért folyik német nyelven a tanítás, mert „. . . így kívánja a (helyi) iskolai hatóság”, tekintve, hogy az egész környéken német ajkú lakosság él és így „e nyelvre szükség van”.⁶⁹

A lipóci helyzettel kapcsolatosan még megemlítjük, hogy a német tanítási nyelvhez való ragaszkodásuk most annál szembetűnőbb, mivel előzőleg itt „sohasem volt szokás az anyanyelven való tanítás”.⁷⁰

Helyenként olyan jelenségekkel is találkozunk, amikor a nemzetiségi lakosság részéről nem látszik semmiféle ellenszenv a magyarosítási kísérletekre, ellenkezőleg — a külső megnyilvánulásokból —, lojalításra lehet következtetni. Ezt bizonyítja a stájerhatárszéli Wörthege község példája is 1881-ben. A német ajkú lakosok itt „tömeges aláírással kérnek községi iskolájukhoz magyar tanítót a magyar nyelvben kellően nem jártas tanítójuk helyébe”.⁷¹ Wörthege esetében

⁶⁴ SzÁL—KIB. 1885. e-29. sz.

⁶⁵ SzÁL—KIB. 1881. e-1—75. sz.

⁶⁶ SzÁL—KIB. 1887. e-42. sz.

⁶⁷ SzÁL—KIB. 1887. e-48. sz.

⁶⁸ SzÁL—KIB. 1889. e-16. sz.

⁶⁹ Uo.

⁷⁰ Uo.

⁷¹ SzÁL—KIB. 1881. e-1—75. sz.

ez az állásfoglalás annál meglepőbb, mivel néhány évvel előtte erélyes harcot kellett indítani a Vas megyei hatóságoknak annak érdekében, hogy a határon túli, stájerországi iskolába átjáró gyermekeket visszakényszerítsék az itthoniba.⁷²

A wörthegeieknél bekövetkezett változás kényszerű helyzetet árul el. Gyakran ugyanis sajátos érdekek (kereskedelmi kapcsolatok, a lakosság anyagi elesettségéből származó nyílt vagy rejtett okok stb.) húzódhattak meg a nemzetiségi kultúrjogokról való „békés lemondás” lépése mögött. Ilyen természetű indítékokra vezethető vissza a német ajkú Rákosd község elhatározása is 1885-ben, amikor azzal a kéréssel fordul a falu a vallás- és közoktatásügyi minisztériumhoz, hogy gyermekeiket, akiket eddig a négy kilométerre fekvő árokszállási felekezeti iskolában oktattak, a közeli újteleki állami népiskolába irathassák át. Felterjesztésében a következőket írta a község:

„Nagy örömmel fogjuk venni, ha idővel gyermekeink a magyar nyelvet annyira elsajátíthatják, hogy a magyar iratokat megérthetik s azokat nekünk is értelmezhetik. Már pedig ezen szülői örömünket az árokszállási r. k. iskolából kikerült gyermekeinknél sohse fogjuk megérthetni, mert ott a német nyelv a főtannyelv.

... belátván azt — mondják a rákosdiak —, hogy mai napság nekünk német ajkúaknak a magyar nyelv megtanulása úgyszólván létkérdéssé nőtte ki magát, — amit eléggé bizonyít azon szomorú tapasztalatunk, hogy a hivatalos magyar iratok megérthetése végett minduntalan Pinkafőre kell bejárnunk, ami pedig ismét sok költséggel és időpazarlással jár”.

A püspök a rákosdiak kérelmével kapcsolatosan megjegyzi, hogy a község azért ragaszkodik az újteleki állami iskolához, hogy „az iskola terheitől menekedhessen”.⁷³

*

Kétségtelen, hogy a nemzetiségek nagymérvű ellenállása ellenére — a tervszerű hatások konklúziójaképpen —, az egykori statisztika némi előrelépést felmutathat az iskolázás útján történt magyarosítási szándékban a 80-as évek végéig. A korabeli hivatalos adatok szerint a magyar nyelven oktatni képes tanítók száma — az alábbi tanévek folyamán — a következő arányban oszlott meg országosan:

1879/80-ik tanévben	1000 tanító közül	795,
1880/81.	„ „ „ „	817,
1883/84.	„ „ „ „	866 tanító látta el magyar nyelven az oktatást. ⁷⁴

Az 1889. évi adatok alapján már 875-re ugrik fel az arányszám.

A törvény életbe léptetése óta 1889-ig 6855 olyan hazai népiskolában indult meg a magyar nyelv oktatása, ahol előzőleg nem tanították azt. Ezekben az iskolákban folyó munka 44,6%-ban elérte a „mértéket”, 38,14%-ban „közepes sikerrel”, 17,26%-ban (1200 iskola) pedig „egyáltalán nem felelt meg” az előírásoknak.⁷⁵

Ezeknek az adatoknak a helyességét azonban fenntartással kell fogadnunk. A helyi tanügyigazgatás, azután a tanfelügyelők munkájában fellelhető számot-

⁷² Vö. REGŐS JÁNOS: A népoktatásügy fejlesztésének akadályai Vas megye határvidékén az 1880-as években. Pedagógiai Szemle, 1963. 824—825. l.

⁷³ SZÁL—KIB. 1889. e-92. sz.

⁷⁴ Néptanítók Lapja, 1885. december 12. sz.

⁷⁵ Néptanítók Lapja, 1889. december 11. sz.

tevő fogyatékoságok — amelyekben igen gyakran ott szerepelnek a valóságtól messze távol álló statisztikai tájékoztatók is — óvatosságra intenek. Maga TREFORT miniszter is egy 1885. évi rendeletében szónak teszi, hogy „a kir. tanfelügyelők nagy része a felügyeletére bízott iskolákat vagy éppen nem, vagy csak kivételképen látogatják; sőt több község panaszkodik, hogy a tanfelügyelői intézmény fennállása óta körében tanfelügyelőt nem látott”.⁷⁷ Így természetes, hogy a népoktatási kérdésekkel összefüggő statisztikai képeket — csupán a községre hagyatkozva — nem lehet megnyugtatóan elfogadni.

A statisztikákban szereplő „szépített” helyzetképpel sincsenek megelégedve a rendszer urai. Nem látják arányban a befektetett energiát a kínálkozó és lemérhető eredménnyel. A Vas megyei közigazgatási bizottság pl. 1890-ben amiatt panaszkodik a miniszterelnökhöz címzett felterjesztésében, hogy „a tan-kötelesek százalékos aránya a magyar nyelv bírása dolgában annak ellenére, hogy (a megye) évtizedek nagy munkája mellett a magyarosodás hazafias törekvéseivel számot vetve, természetesen és anyagi áldozattal mozdítja elő minden befolyásával a magasabb célokat, nem változtatja meg az általános 8—9%-nyi arányt”. (Kiemelés tőlem, R. J.) Arra céloz itt a megye, hogy a nem magyar ajkú lakosság közül — évek óta — csak a 8—9% tud magyarul beszélni.⁷⁸ Egyszóval, a számottevő áldozatok ellenére is csak az egy helyben topogás, a stagnálás stádiumánál tart a magyarosítás.

A feltárt dokumentumok alapján nem lehet kétséges, hogy az 1879. évi XVIII. törvénycikk alig jutott előbbre a megvalósulás ösvényén a 80-as évek végéig. A nemzetiségek aktív ellenállása miatt a hivatalos tényezők messze-menősen engedni kényszerülnek a kezdeti „kemény hang” elvéből és mind bizonytalanabb kézzel nyúlnak e problémához. Az eddig megtett útszakasz ugyanakkor azt is megmutatja, hogy a törvény számára nem nyílik élettér a későbbiek során sem. Ebben a meggyőződésünkben megerősít bennünket a Népszava 1902. évi egyik száma is, amikor azt írja:

„Azon föladatokat . . . amelyeket . . . a vak sovinizmus, vagy . . . az ultramontanizmus igyekezett utalni a népiskolai oktatásnak (a magyarosítást, a valóság ápolását stb.) a népiskola nem teljesítette; különösen a magyarosítás egyáltalán nem haladt előre a népiskolákban . . . végrehajthatlan (maradt) az 1879. évi XVIII. t. cz . . .”⁷⁹

Регъш, Янош:

ЗАКОН ВСЕОБЩЕГО ОБУЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ ИЗ Г. 1879 И ЕГО РЕЗУЛЬТАТЫ ДО КОНЦА ВОСЬМИДЕСЯТЫХ ГОДАХ

Автор излагает вышеупомянутый закон и его последствия в всеобщем обучении национальных меньшинств.

Regős, János :

THE 1879 ACT OF PUBLIC EDUCATION FOR NATIONAL MINORITIES, AND ITS WAY TILL THE END OF THE EIGHTIES

The author presents the above quoted Act and its consequences in Hungarian public education of national minorities.

⁷⁶ Néptanítók Lapja, 1889. december 7. sz.

⁷⁷ Vas megyei Lapok, 1885. július 19. sz.

⁷⁸ SZÁL—KIB. 1890. c-48. sz.

⁷⁹ Népszava, 1902. VI. 21-i XXX. évf. 69. sz.

MEGEMLEKEZÉS A FELSZABADULÁS 20. ÉVFORDULÓJÁN

az MTA. Ped. Bizottságában elmondta Dr. JAUSZ BÉLA

Ezekben a napokban országszerte ünnepségek mennek végbe, megemlékezések történnek, az ünnepséget vagy megemlékezést rendező szervtől vagy intézménytől függően több-kevesebb pompával, dísszel, ünnepélyességgel, de — mindenütt ugyanazzal a tartalommal, egyforma érülettel, azonos hangulattal, a magunkba nézés azonos komolyságával, a megtett út eredményeinek lelkiismeretes latolgatásával, felmérésével, a számotadás jövőt szolgáló tervezésének áhítatos feladatvállalásával.

Az országos ünneplés résztvevőinek sorába zárkózik fel az MTA Pedagógiai Bizottsága is szerény keretek között, látszólag kis létszámmal, de végeredményben népünk dolgozói egyik legszélesebb rétegének, a pedagógusoknak képviselőjében és mint a humán stúdiumoknak éppen a szocializmus építésében nem jelentéktelen kihatású tudománya, a neveléstudomány hivatás szerinti művelőinek és felelőseinek hivatalos szerve.

Nem veheti senki, még a kívülállók sem önteltségnek, ha — a pályánk szabta munka során a jó pedagógusban az emberrel való bánás foglalatosságai közepette szükségszerűen kifejlődött szerénység mellett is — határozott öntudattal kérünk ebben az ünneplésben helyet, és nem érezzük magunkat sereghajtóknak a 20 év eredményeit kivívók csapatában. Feleslegesnek tartom e magatartásnak, öntudatunk e jogos szintjének elemző magyarázatát, pusztán egyetlen körülményt szeretnék alátámasztásul felhozni: a politikai, gazdasági és társadalmi élet új fordulatot jelentő forradalmi változásával együtt járó és amazokat lényegükben erősítő kultúrforradalmat a pedagógusok ezrei és tízezrei segítettek megvalósítani nemcsak az átalakulást tartalmában támogató új iskolarendszer becsületes szolgálatával és társadalmunk jelentős rétegének, az azóta már munkába kapcsolódott ifjúságnak az új életet lélekkel vállaló köteleesség-teljesítésére való nevelésével, hanem — és ez előrehaladásunk nem jelentéktelen tényezője — a felnőttek között a legkülönbözőbb szervezeti formák keretében végzett tudatformálással.

És ha már itt tartunk, hadd mutassunk rá arra, hogy épp a pedagógusnak is, akinek — ha jó munkát akar végezni — meg kell szoknia egyfelől a jelenségek mélyén meghúzódó összefüggések kibogozását és feltárását, másfelől a távlatokban való gondolkodást és tervezést, így az idő és a folyamat dialektikus és sohasem sablonos összefüggésének felmérését — a pedagógusnak is, hasonlóképpen mint a való élet változásait számon tartó politikusnak, elevenen kell érzékelnie, hogy egy nagy közösség életében látszólag kicsinynek tűnő 20 éves tartam milyen jelentőssé válhatik a végbement és új jelent-jövőt formáló események súlya következtében. Mert nem a technikai vagy civilizációs fejlődés még oly rohamos volta, amelyre napjaink is bámulatra méltó dokumentumokkal szolgálnak, tesz egy korszakot jelentőssé, hanem azok a történelmi fejlődés szempontjából alapvetően fontos politikai-gazdasági-társadalmi változások, amelyek *emberi létünk tartalmának formálói*.

Felesleges tán ebben a körben most azt megmutatnunk akár csak rövid felsorolásban is, micsoda lényegbe vágó változást hozott a felszabadulás és népünk azóta végzett küzdelmes, de eredményes munkája társadalmunk életében, fejlődésében; honnan, milyen mélypontról, egy százados elmaradottság bilincseiből hogyan lépett fel nemzetünk a barátok támogatásával és saját erőinek megfeszítésével egy szabad világba, és halad ma a szebb emberi jövő felé a szocialista országok nagy társaságában.

Öntudatunk és jogos büszkeségünk ez alapjainak utalásszerű megemlézése mellett azonban még egy ilyen szűk körű emlékezés sem térhet ki az elől a feladat elől, amelyet előljáróban említettünk: a saját szorosabb munkatérületünkön elvégzendő számotadás és a jövő feladatainak körvonalazása elől.

Mutatós és hálás feladat lenne, ha a köteleességszerűen figyelemmel kísért hazai kultúránk 20 esztendő fejlődéséről festhetnénk képét: az irodalmunk, színházunk, filmművészetünk, képzőművészetünk, zenei életünk, népművészetünk, majd ezen túl a magyar tudomány oly sok területén megmutatkozott eredményeket sorakoztathatnók fel, hogy ezzel is dokumentáljuk:

mi mindennel tudjuk meggyőzővé tenni a ránk bízott ifjúság előtt új életünk jogosságát és szépségeit. De egy ilyen tabló megrajzolása egyfelől nem is a mi feladatunk, másfelől megnehezítené a magunk teendőire való koncentrációt is. Éppen ezért kimondottan a saját területünkön kívánunk maradni, s itt is — az idő és lehetőségek korlátozott volta miatt — csak a lényeges vonások kiemelésére szorítkozunk, gondolván arra, hogy az ilyen ünnepélyes pillanatok impressziói jobban vésődnek élménnyé, ha kontúrjaik határozottak és élesek.

Az itt elért eredmények felmérésére és mérlegelésére választhatnók azt a nem is nehezen járható utat, hogy a statisztika számadataival igazoljuk a fejlődés volumenét, kimutatván pl., hogy — egy kapásból kirágadott utalás szerint — az elmúlt 10 évben 385 000-re tettek erőttségét a nappali, esti és levelező tagozatokon, tehát, mint a felszabadulás előtt 30 év alatt, vagy hogy ugyanezen idő alatt 70 000-re szereztek diplomát; vagy ha tovább folytatnók a sort, most persze számok nélkül és kimutatnók, hogy hogyan fejlődött iskolahálózatunk az alsó fokon az általános iskolák teljessé válásával, a középső fokon gimnáziumainkkal, technikumainkkal, szakközépiskoláinkkal, a felső fokon egyetemekkel és főiskoláinkkal; hogy hány tantermet építettünk, hány diáktothont, kollégiumot, tanyai internátust; mennyire nőtt az alsó, középső és felsőfokú pedagógusaink száma; hogyan alakult felnőttoktatásunk és népművelésünk; mennyit költ népgazdaságunk ösztöndíjakra; stb., stb.

E mutatóba felsorolt tárgykörök adatainak bemutatása valóban érdekes lehetne, de — kivonván magunkat a számszerűségnek egy kissé mindig hűvös búvőköréből, — fejlődésünk lényegének egy-két olyan vonását szeretnők kiemelni, amelyek leginkább mutatói a következetes felfelé törekvésnek, és szinte összegezően formálják ki az eredményt: népünk kulturális felemelkedését a már Széchenyi által alapnak jelzett „kiművelt emberfők” sokaságában. Mert ebben summázható a lényeg: a polgári forradalom művelődéshez való jogának követelményét a megvalósulás útjára a szocialista forradalom vitte a Tanácsköztársaság megmutatva úton az iskolaszervezet egységes felépítésében. Ma nem kell elsratni a „magyar ugaron” nyomorúságban elkallódott tehetségek ezreit, akik közül csak egy-egy kiváltképpen talentumos és emberfeletlen kemény kötésű legény tudott túljutni a szegénység okozta gátakon, el a maga műveltség. Ma mindenkinek hozzáférhető a lehetőség, hogy a közösség javára és a maga képességei szerint tanuljon és haladjon, hogy munkájában érvényesítse tudását, és pihenésében élvezze az egyetemes emberi kultúra kincseit. Nem is annyira a művelődési monopólium megszüntetése tehát a lényeg, amit legnagyobb eredményeink sorában szoktunk hangoztatni — bár, mint alapra, erre is szükség volt —, hanem a műveltség hozzáférhetővé tétele mindenki számára, illetve még ennél is több: a műveltség eljuttatása a legszélesebb rétegekig. Iskolaszervezetünk eredményei között pedig emeljük ki még azt, hogy annak mindhárom fokán, de főleg a középsőn és felsőn a differenciáltságnak olyan foka érvényesül, amely messzemenően igyekszik szolgálni a közösség érdekén belül az egyéni érdeket is, el egészen a szélesen kiépített, teljesen újszerű esti és levelező tagozatokig.

A másik magyar vívmány: e műveltség tartalmának alakítása, és pedig elsősorban azzal, hogy a marx-lenini filozófia alapján álló tudományos világnézet formálására törekszik az oktatás, ezen túl pedig a régebbinél kiterjedtebb és alaposabb természettudományos képzéssel segíti elő az életközelséget, a termelő munkával való összefüggések feltárását, szolgálva ezt a gyakorlati munkába és a termelésbe való bevezetéssel is. A szocialista humanizmus elveinek megismertetése és az azok szerint való életre nevelés tetőzi be azt a sokoldalú képzést, amely a legszélesebb rétegekre kiterjesztett iskolázást tartalmában jellemzi.

Lehetne még sok mindent mondani az új iskoláért és iskolázásért folytatott hősi harc — mert hősi volt — küzdelmeiről, de az elmúlt 20 év harcokai az elmondott tények és eredmények létrejöttének körülményeit is ismerik, és így bizonyára felmentenek az esetleg szószaporitással való részletezés alól, annál is inkább, mert azért még egy területről, tudományunk fejlődésének legjellegzetesebb néhány tényéről megemlékeznünk illik is, kell is.

Szóljunk talán itt is a szervezet, az intézménye munka kérdéseiről. A nullaponttól való indulás emlegetése talán annyiban nem helytelen, mert a kétes eredményeket felmutató ONI felosztása után egy ideig tudományos kutatószervünk nem volt, és az előrelépést a PTI jelentette. Ennek létrehozása és munkája, kiadványaival, lapjával továbbképzési anyagaival, konferenciáival jelentős alapját képezték és képezik ma is átszervezett formájában, az Országos Pedagógiai Intézetben az iskolai munka tudományos támogatásának és irányításának. Örvendetes tény ez, és lényegesen enyhíti azt a nehézséget, amelyet egy a Magyar Tudományos Akadémiához tartozó, kimondottan a tudományos kutatás céljait szolgáló intézet vagy legalább kutatócsoport hiánya okoz, amelynek létrehozását változatlanul fontosnak tartjuk, nemcsak méltányossági alapon, lévén az irodalomtörténetnek, nyelvtudományoknak, történettudományoknak és még sok más tudományoknak akadémiai intézete, hanem azért is, mert a pedagógiai tudományos kutatás erősen nélkülözi egy centrális kutatószerv munkáját.

A fejlődés egyik legjelentősebb határkövet jelenti Bizottságunk létrehozása, és annak működése, valamint a hozzá tartozó neveléstörténeti, didaktikai és nevelésmódszertani albizottságok

munkája. Meg kell még emlékeznünk a már évek óta megjelenő tanulmánykötetokről és az újból megindított akadémiai folyóiratról, a Magyar Pedagógiáról. Mindezek jelentős fórumai a tudományos kutatások közlésének.

Nehezebb a neveléstudomány területén megmutatkozó eredmények pontos felmérése, úgyhogy itt inkább csak bizonyos területek teljesítményeinek körvonalazására szorítkozhatunk. A szocialista pedagógia megteremtésében a legjelentősebb alapot a szovjet pedagógiától kaptuk, ez segített bennünket a magunk viszonyaihoz méretezett nevelésmélet és didaktika kidolgozásában, ami tanulmányok, monográfiák, disszertációk formájában alakult és alakul ma is.

Tudományunk fejlődését természetesen a leghathatósabban éppen a kandidátusi és doktori disszertációk szolgálják. Eddig 2 doktori és 18 kandidátusi fokozat jelzi pedagógiai tudományunk előrehaladását; tudományos közvéleményünk alakulását szolgálják ezeken túlmenően az akadémiai és egyéb szervek által rendezett konferenciák és ankétok.

Végül pedig szólnunk kell még arról a kutatómunkáról, amely részben a távlati tudományos terv által összefogottan, részben pedig külön-külön az egyetemek és főiskolák pedagógiai tanszékein folyik, vagy amelyet egyes kutatók, gimnáziumi vagy általános iskolai tanárok folytatnak. Hogy ezeknek a munkáknak az összefogása és irányítása nem egészen egyszerű, viszont nem elhanyagolható probléma, az már inkább a feladatok közé tartozik.

E kissé tán színtelenebbre sikerült kép nem sejteti a maga egyszerű regisztrálásával azt az igyekezetet és energiát, amelyet nem is oly kevesen és nem kis áldozattal, igen gyakran minden elismerés nélkül kifejtettek az elmúlt 20 év alatt, hogy elméleti alapvetését adják annak a köznevelésünk szempontjából sajnos sokak által még mindig nem kellően méltányolt, pedig elsőrendűen fontos közösségi munkának, amelyet az *iskola végez a maga mindennapi oktató-nevelő feladatainak ellátásában*. S ez alkalommal sem tudom elhallgattatni, magamban sem, azt a kissé fanyar ízű következtetésekre indító aggodalmamat, hogy köztudatunk formálásának e területen még nagy nehézségei vannak és tán lesznek is.

És most — ha szabad a magam elképzeléseit a pedagógia általános feladatainak irányjelölésére alkalmaznom — hadd mondjam el nagy szavak nélkül, miben látom szocialista pedagógiánk feladatait a ránk váró, a kurrens munkán túlmutató még igen jelentős problémák megoldása felé törekvésünkben. Véleményem szerint az alapjában rendkívül differenciált részfeladatokra bontható és bontandó elméleti munkából kell itt kiindulnunk, amely teendőik azonban igen egyszerű célmegjelöléssel körvonalazhatók egész határozottsággal: fokozott erőfeszítéseket kell elvégeznie minden a pedagógiai elmélet művelésével foglalkozó szervnek abban az irányban, hogy kiterjedt tárgykörökben végzendő kutatásokkal és a jelenleginél *sokkal szélesebb körű, elmélyültebb kísérletekkel* igyekezzenek olyan tanulmányok és monográfiák megalkotására, amelyek didaktikai és nevelésméleti vonalon egyaránt elsősorban a *gyakorlat embereinek*, az iskolában és egyéb nevelő szervezetekben dolgozó pedagógusoknak közvetlen segítséget nyújtanak. Hiszen az elméletnek legfőbb feladata a gyakorlat hatékonyságának emelése, s ma kiváltképpen az, amikor új iskolatörvényünk a tartalomban és módszerekben való megújodást kívánja meg.

A gyakorlat embereinek *pedig külön is legyen szabad figyelmükbe ajánlani* (beleértve a gyakorlat emberei közé a tanügyigazgatás felelőseit, a művelődési osztályok dolgozóit és a szakfelügyelőket), hogy elsősorban az elmélyültebb oktató és nevelőmunka központba állítása az égető feladat, nem annyira külsőséges intézkedések révén, hanem az *alkotó munka feltételeinek és ösztönzésének jobb biztosításával*. Olyan komplex és sokrétű téma ez, amelynek részletes felfejtése most nem ide tartozik, de jelentőségére fel kellett hívni a figyelmet.

Erre az alkotó tevékenységre nemcsak az iskolai munka megjavítása érdekében van szükségünk, hanem a pedagógiai elméleti műveléséhez is elengedhetetlenül megkívánatik az élenjáró pedagógusoknak a mainál erőteljesebb bekapcsolása a kutató és kísérleti munkába, mivel ez a munka a megkívánt méretekben nem végezhető el a jelenleg rendelkezésre álló erővel.

Mindannak, ami a pedagógia elméletében és gyakorlatában történik, azért a gyermekért kell történnie, akiből a jövő emberét, a szocializmus építőjét, az eltelt 20 esztendő nálunk is jobb folytatóit akarjuk nevelni.

Végezetül szeretném leszögezni: becsülettel harcoltunk a mindnyájunk által jónak és szépnek hirdetett és hitt jövőért, és szeretnők remélni, hogy a következő nagy évfordulók, egy 30-as vagy 50-es megemlékezés el fogják ismerni szándékaink önzetlenségét, átgondoltságát, és eredményeknek fogják minősíteni azt, amit mi ma ilyenekként könyvelünk el.

Ezekkel a reményekkel — úgy gondolom — méltán lehet tovább haladni a megkezdett úton.

1964. augusztusában hunyt el *dr. Bárczi Gusztáv* Kossuth-díjas orvos gyógypedagógus, országgyűlési képviselő, a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola nyugalmazott igazgatója. Több mint fél évszázadon át dolgozott fáradhatatlanul, példamutató lelkesedéssel és optimizmussal a magyar gyógypedagógia ügyéért. Eredményekben gazdag munkásságát külföldön is nagy elismeréssel tartják számon. Tevékenysége rendkívül sokoldalú volt.

Egy nyitraudvarnoki néptanító család tagjaként Mártonfalván, maga is mint tanító indult el pályáján. Tanulmányait Budapesten a Gyógypedagógiai (tanári) Tanfolyamon, majd az Orvostudományi Egyetemen folytatta, később megszerezte a fül-orr-égész-szakorvosi képesítést is.

Érdeklődése a gyógypedagógia minden területére kiterjedt, életművében a szervező, kutató és elméleti rendszerező tevékenység eredményei egyaránt megtalálhatók.

Szervező tevékenysége közvetlenül vagy közvetve a gyógypedagógia minden területére kiterjedt. A hallási fogyatékosok területén, többek között a Nagyothallók Országos Egyesületének és a magyarországi első Nagyothallók Iskolájának létrehozásában játszott vezető szerepet. Az értelmi fogyatékosok területén az Alkotás utcai neves gyógypedagógiai nevelőintézet igazgatójaként végzett sokoldalú szervező tevékenységet. Az itt szerzett tapasztalatokat adta át a Német Demokratikus Köztársaságban 1958-ban imbecillis gyermekek számára létrehozott intézet megszervezéséhez. Az intézet „Bárczi-Haus” néven ma már szerte a világon ismert.

A gyógypedagógia többi területén szervező munkája az egész gyógypedagógiára hatotta, a gyógypedagógia körébe sorolt minden fogyatékosági típust. A felszabadulás után az egész gyógypedagógia országos újjá- és átszervezésére irányuló munkában az elsők között dolgozott. Közvetlen feladata a gyógypedagógiai tanárképzés újjászervezése volt. Kiemelkedő érdeme, hogy ezt a feladatát egy ma már nemzetközileg ismert főiskola megszervezésével oldotta meg.

Tudományos kutatómunkája elsősorban a hallási és az értelmi fogyatékosok területére

terjedt ki. A hallási fogyatékosok területén, az 1930-as években a hallásnevelés problémáját állította vizsgálódásának középpontjába. Nagy körültekintéssel, az akkori technikai lehetőségek felhasználásával, gazdag vizsgálati anyagon végezte kutatásait. Leírta a „corticalis siketség” kórképét, s olyan gyógyító-nevelő eljárást dolgozott ki, amely a ma már világszerte alkalmazott hallástréning kidolgozásához vezető úton egyik igen fontos fejlődési állomást képviselt. Szintén a 30-as években vette vizsgálat alá az értelmi fogyatékosok problémáját is. Itt elsősorban az imbecillisek gyógyító-nevelésében alkalmazott eljárások továbbfejlesztése terén ért el eredményeket, amelyeket a Német Demokratikus Köztársaságban — a már említett intézményben — is felhasználnak.

Elméleti rendszerező tevékenységét már a 40-es években megkezdte. A gyógypedagógia különböző területein szerzett tapasztalatai alapján a gyógypedagógia általános elméletét új koncepció alapján dolgozta ki. Számos könyve, főiskolai jegyzete, nagyobb tanulmánya jelent meg, amelyek a gyógypedagógia igen nagy problémakört felölelő területén végzett sokoldalú elméleti és gyakorlati tevékenységének bizonyítékai.

Munkássága utolsó évtizedében szakmai tevékenysége szorosan összeforrt a szocialista társadalom építésében vállalt és kapott feladatainak gyakorlásával. Országgyűlési képviselő, fővárosi és kerületi tanácsstag, majd kerületi népfront elnök volt. Ebben az időszakban vett részt a M.T.A. Pszichológiai Bizottságának a munkájában is, s egyben vezetője volt a Gyógypedagógiai Lélektani Albizottságnak. Később, haláláig, elnöke volt a Magyar Pszichológiai Tudományos Társaság Gyógypedagógiai Lélektani Szekciójának.

Munkásságának elismeréséül Kossuth-díjat és számos kitüntetést kapott. Sokoldalú tevékenységének részletes feldolgozása és méltatása a gyógypedagógia történeti kutató megismerő feladata lesz.

GORDOSNÉ SZABÓ ANNA

Hosszú betegség után, mégis váratlanul hagyott el bennünket. Az alkotó kor derekán ragadta el a kéllehetetlen halál. Akkor, amikor a kutató már tudóssá érik s a tapasztalat, a szemlélet és az ismeret biztos kalauzként vezérelnek a tudomány probléma-labirintusában. Mily nagy vesztesége a pedagógiának, a tudománynak, hogy a nevelés szerelmese és mestere, a kiváló kutató és tudós Hanzó Lajos életútja így rövidre szabott.

Hanzó Lajos 1915. szeptember 27-én Nagybánhegyesen született, atyja is pedagógus, tanító volt. Középiskoláit Szarvason végezte, ott, ahová szíve és hivatása majd visszavezetik, hogy élete utolsó pillanatáig szolgálja a Viharsarok népének kulturális felemelkedését.

A szegedi tudományegyetem bölcsészettudományi karán szerzett történelem és földrajz szakos középiskolai tanári oklevelet. Két évig a Közép- és Újkori Történeti Intézet gyakornokaként dolgozott. Ez idő alatt megszerezte a pedagógia-filozófia szakos tanítóképzőintézeti tanári oklevelet s „Az erdélyi szász önkormányzat kialakulása” c. értekezésével a bölcsészdoktori címet is.

Pedagógiai tevékenységét a szarvasi tanítóképzőben kezdte el, majd ugyanott a gimnáziumban tanított. Tanítványai 6 év alatt háromszor nyertek első, illetve második helyezést. 1960-tól haláláig a Szarvasi Övönképző Intézetben a pedagógia intézeti tanára, majd intézeti vezető tanára.

Hanzó Lajos tudományos pályafutását — a vidéki adottságok következtében is — helytörténeti kutatásokkal kezdte és alapozta meg. Több tanulmánya, recenziója jelezte már ekkor kutatói szorgalmát, szívósságát, alaposágát, a tudományos pályára való alkalmasságát és tehetségét. Vajda Péter címmel megírta a magyar forradalmi demokratizmus eme kiemelkedő alakjának biográfiáját és műveiből szemelvényes kiadást jelentetett meg.

Hanzó Lajos kiváló és lankadatlan levéltári kutató is volt. Forrásainak jelentős és legértékesebb részét innen tárja fel. Idevágó munkálatainak elismeréseképpen a Magyar Tudományos Akadémia Történettudományi Intézetének egyik munkaközösségébe hívják meg, melynek tagjaként részt vesz az Akadémia kiadásában megjelent Tanulmányok a parasztság történetéhez Magyarországon 1711—1790 c. kötet elkészítésében. — A levéltári kutatások segítik a Tessedik-kérdés sok nyitott problémájának megoldásában. Több,

eddig a szakkörök által sem ismert, Tessedik-kéziratot kutatott fel és adott közre. Ugyanakkor számos tanulmányban (Tessedik kisebb írásai, Újabb szempontok Tessedik pedagógiai rendszerének vizsgálatához, Tessedik gazdaságtudományi nézeteinek forrásaihoz, Tessedik és a munkáltató oktatás stb.) igyekezett a nagy agrárúttörő és pedagógus munkásságáról alkotott képet teljesebbé tenni és ezzel több agrártörténeti és pedagógiatörténeti problémát megvilágítani és megoldani. Ezek a tanulmányok a Századokban, az Agrártörténeti Szemlelben, a Pedagógiai Szemlelben, az Akadémia: Tanulmányok a neveléstudomány köréből c. gyűjteményes kötetben stb. jelentek meg.

Tevékenyen részt vett a Magyar Tudományos Akadémia Neveléstörténeti Albizottságának munkájában, szerkesztette a Magyarországi Övönképző Intézetek Tudományos Közleményeit, tagja volt a Művelődésügyi Minisztérium Tanító- és Övönképző Intézeti Osztálya mellett működő Tudományos Bizottságnak, a Felsőoktatási Főosztály mellett működő Történelmi Szakbizottságnak, a Magyar Történelmi Társulat Igazgató Választmányának és még számos szakbizottságnak.

Történelmi és neveléstörténeti kutató munkáját egy pillanatra sem szakította félbe. Betegágán fejezte be kandidátusi disszertációját „A Körösvidék agrárfejlődése a XVIII. században” címen. Mily tragédia, hogy e gazdag, művelt, tudósi életnek már nem adatott meg a disszertáció megvédésének erkölcsi öröme.

Hanzó Lajos, a tudós kutató, kiváló gyakorlati pedagógus is volt. Személyes példája, nevelői finom érzéke és rátermettsége, tudása, alaposága, az új módszereket nyugtalanul kutató természete a pedagógia terén is kiváló eredményekre tették képessé.

Népi demokráciánk két ízben is magas kitüntetéssel jutalmazta Hanzó Lajos kiváló munkásságát: 1950-ben Népköztársasági Érdeméremmel, 1955-ben pedig Kossuth-díjjal tüntették ki.

E gazdag és termékeny életet szakította meg 1964. november 21-én a könyörtelen halál. Utolsó útjára a szarvasi temetőbe november 23-án megrendült hozzátartozói, barátai, munkatársai, tanítványai és tisztelői kísérték ki. A pedagógia és a történettudomány kiváló művelőjének, az igaz ember Hanzó Lajosnak emlékét szívünkben megőrizzük.

SIMON GYULA

A pedagógia története nemzetközi folyóirata. M. DEBESSE (Paris), J. DOLOH (Saarbrücken) és J. A. LAUWERYS közreműködésével szerkeszti R. L. PLANCKE. Gent, 1963. III. 1. sz. (1—255. l.), III. 2. sz. (257—518. l.), 1964. IV. 1. sz. (1—277. l.).

Olyan folyóiratnak, mely negyedévenként és viszonylag szűken megállapított lapszámban jelenik meg, kevés a lehetősége arra, hogy rendszeresen és folyamatosan tájékoztasson a külföldi figyelemre méltó irodalomról. Ezt a szolgálatot a megjelenő művek áttekinthetetlen mennyiségére való tekintettel kedvezőbb helyzetben levő lapok is fokozatosan átengedik dokumentációs központok közleményeinek. Kívételt kell azonban tennünk olyankor, mikor egyes szerzők önkéntesen hívják fel a figyelmet jelentős munkára, vagy amikor meglévő kapcsolatok köteleznek a beszámolásra.

A *Paedagogica Historica* szerkesztője, R. L. PLANCKE több alkalommal fordult hozzánk különböző adatokért. Viszonzásképpen megküldte a folyóirat fent megadott számait. Ezek alapján állítottuk össze rövid ismertetésünket, mely nem terjed ki többre, mint a nagyobb tanulmányok címének felsorolására. Más megoldást ilyen együttes bemutatásnál alig választhattunk, mert egy-egy füzet tanulmány-kötet terjedelmű, és igen eltérő tanulmányok szerepelnek bennük. Úgy gondoljuk, hogy a figyelem felhívása a folyóiraatra mégsem csak udvariassági aktus, nem is csak azt a pontosságot nyugtázzuk vele, mellyel a folyóirat szerkesztője, R. L. PLANCKE a *Magyar Pedagógia* neveléstörténeti tanulmányait számon tartja és kimutatja: érdek fűződik ahhoz, hogy neveléstörténészeink ismerjék a mai neveléstörténeti értékeléseket, hiszen sok olyan személyiség és irányzat kerül szóba, akiknek vagy amelyeknek komoly nyomai vagy hatásai vannak saját pedagógiánkban is.

Meg kell még említeni, hogy a folyóirat szerkesztő bizottságában helyet foglal JAUSZ BÉLA magyar és BOGDAN SUCHODOLSKI lengyel egyetemi tanár, továbbá hogy az átnézett anyagban egy cseh szerző tanulmánya is szerepel.

Az egyes számokban megjelent tanulmányok (mellette a közlemény nyelve és lapszáma):

III. 1. sz. ASHMORE, ERIC: Wilhelm von Humboldt gondolatai a jellem nevelés útján történő formálásáról (angol, 5—26. l.); ELZER, HANS-MICHAEL: Didaktikai, nevelés- és műveltség (Bildung) — központú pedagógia a XVIII. században (német, 27—74. l.); KERDEL, CHRISTIAN: A testnevelés a XX. század pedagógiájában stb. (német, 75—96. l.); SACK, SAUL: Az amerikai orvosképzés kezdetei (angol, 97—132. l.); ASMUS, WALTER: Az ifjú Herbart (1797—1800.) (német, 133—190. l.).

III. 2. sz. CUMMING, IAN: James Mill és a radikális hitetlen egyetem (angol, 257—274. l.); HARTONG, KONRAD: A „Pedagogia perennis” fogalma és Otto Willmann vitája Wilhelm Dilthey-vel (német, 275—292. l.); JONES, EMILY KATHRIN: Hogyan tárgyalták a közönséges törtéket az amerikai matematikatanításban 1719-től 1839-ig (angol, 293—330. l.); LANGENEHL, HANNO: A korai németországi erkölcsi hitilapok pedagógiai példaképei (német, 331—352. l.); NAYAGAM, XAVIER S. THANI: A régi indiai nevelés tipológiája (angol, 353—377. l.); RIOUX, GEORGES: Wolfgangus Ratichius pedagógiája (Ratke, 1571—1635., francia 378—389. l.); VOLPICELLI, LUIGI: Az iskola első évei Rómában 1870-től (olasz, 390—419. l.); ASMUS, WALTER: Az ifjú Herbart (1800—1802., német, 420—474. l.).

IV. 1. sz. BRAMBORA, JOSEF: A béke az egyetlen szükséges dolog (Comenius, francia, 5—23. l.); HALLIWELL, KENNETH: Az anglikán iskolák és az 1936-os és 1944—53-as nevelési törvények (angol, 24—46. l.); KERDEL, CHRISTIANUS: Q. Horatius Flaccus és a testnevelés (összes művei alapján, latin, 47—56. l.); MISSINE, LEO: Jacotot egyetemes oktatási módszere (flamand, 57—110. l.); MORITZ, FRANZ: A „javak” fogalmának keletkezése és fejlődése Otto Willmann pedagógiájában (német, 111—148. l.); PARKER, FRANKLIN: Az afrikai nevelési hivatal kezdetei Észak-Rhodéziában (149—162. l.); PRÉVOT, ANDRÉ: A Keresztény Iskolatestvérek és a technikai irányú nevelés pedagógiája a XVIII. és XIX. században (francia, 163—184. l.); SCHUH, BERTHOLD: A fiatal Eichendorff neveltetésével kapcsolatos élményei Berlinben és Bécsben (német, 185—216. l.).

KISS ÁRPÁD

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGA

Elnök: NAGY SÁNDOR, Budapest V., Pesti Barnabás u. 1., Titkár: TAKÁCS ETEL, Budapest V., Pesti Barnabás u. 1., Tagok: ÁBENT FERENC, Budapest V., Pesti Barnabás u. 1. ÁGOSTON GYÖRGY, Szeged, Tancsics Mihály u. 2., FALUDI SZILÁRD, Budapest IX., Dimit-

rov tér 8., FARAGÓ LÁSZLÓ, Budapest VII., Gorkij fasor 17—21., FÖLDES ÉVA, Budapest VII., Bethlen tér 2., JAUSZ BÉLA, Debrecen, Egyetem, JÓBORU MAGDA, Budapest VIII., Múzeum körút 14—16., KISS ÁRPÁD, Budapest VII., Gorkij fasor 17—21., SZARKA

JÓZSEF, Budapest VII., Gorkij fasor 17—21.,
SZEKOLSKY ISTVÁN, Budapest VII., Gorkij
fasor 17—21., VAJÓ PÉTER, Budapest V.,
Széchenyi rakpart 19., ZIBOLEN ENDRE, Bu-
dapest V., Egyetem tér 1—3.

Az MTA Pedagógiai Bizottsága 1965. február 22-én tartott ülésén meghallgatta és jóváhagyta Nagy Sándor elnök beszámolóját a Bizottság elmúlt évi munkájáról, valamint előterjesztését az 1965. évi bizottsági munka tervére vonatkozólag. Utána JANSZ Béla a neveléstörténeti, SZARKA József a nevelésmé-
leti és Szekolszky István a didaktikai-metodi-
kai albizottság munkásságáról és jövő terveiről
adtak tájékoztatást. A hozzászólások és
javaslatok a Pedagógiai Bizottság könyvkiadá-
si lehetőségeinek tágitására, a pedagógiai
tárgyú könyvkiadás tervének összehangolá-
sára, a rokon tudományokkal való szorosabb
kapcsolat felvételére, a bizottsági munka
nagyobb nyilvánosságának biztosítására, ál-
talában a hatékonyabb irányítás formáinak
keresésére ösztönöztek. A Pedagógiai Bizott-
ság 1965. április 5-én tartott ülésén JANSZ
BÉLA emlékezett meg felszabadulásunk 20.
évfordulójáról (megemlékezésének szövegét
előbb közöltük). Utána KISS ÁRPÁD a nevelés-
tudományi kutatás módszereiről nyújtott át-
tekintést franciaországi tanulmányútja tapasztalatai alapján. ÁGOSTON GYÖRGY a Szegedi
Nyári Egyetem 1965. évi programjáról tájé-
koztatta a bizottságot.

A Pedagógiai Bizottság 1965. május 31-i
ülésén SZARKA JÓZSEF A távlati tudományos
kutatási terv végrehajtásának eddigi eredmé-
nyei, VAJÓ PÉTER Tájékoztató az ideológiai
munka irányelveiről címen tartott előadást.
Mindkét előadást élénk vita követte.

Az Akadémia Neveléstörténeti Albizott-
sága érdekes, az eddigiekhez képest sajátos
jellegű ülést tartott: a *külföldi neveléstörténeti
tanulmányutak tapasztalatait* tárgyalta meg.
LANTOS ISTVÁN aspiráns németországi tanul-
mányairól, VÁG ÖRTÓ a munkásmozgalom
közoktatáspolitikájának potzdami konferen-
ciájáról és BAJKÓ MÁTYÁS csehszlovákiai
kutatásairól számolt be.

JANSZ BÉLA elnöki megnyitója után LAN-
TOS ISTVÁN ismertette A *Német Demokratikus
Köztársaságban folytatott aspiráns tanul-
mányainak eddigi eredményeit*. Beszámolt arról,
hogy a berlini egyetem pedagógiai katedrájá-
hoz kapott beosztást. Vezetője KÖNIG profesz-
sor. Nyelvvizsgájának sikeres letétele után
DIESTERWEG pedagógiai munkásságát választotta
disszertációja témájául.

Kutatásainak első fázisa volt, hogy fel-
dolgozza a DIESTERWEGRE vonatkozó magyar

anyagot. Ezzel kapcsolatban több korabeli
sajtó- és folyóiratpublikációt talált. Minded-
dig azonban nem sikerült felkutatni D. válo-
gatott pedagógiai tanulmányai első kötetének
magyar nyelvű kiadását. Kutatásai második
feladatának tekinti D. hagyatékának a fel-
dolgozását. Ennek a munkának a megkezdése-
kor azonban nyomban kiderült, hogy a kézi-
ratos hagyaték jelenleg nem az NDK-ban,
hanem a Német Szövetségi Köztársaságban,
pontosabban Mainefrankfurtban van. Ez a
tény nagymértékben megnehezíti a kutató-
munkát. Azonban megvan a remény arra, hogy
ha rövid időre is, kutatásokat folytasson a
mainefrankfurti anyagban. Annál inkább re-
méli ezt, mert a német pedagógia D. munkássá-
gát egyre fokozottabban kezdi megbecsülni.
Kevésbé mondható azonban ez el magyar
vonatkozásban. Bár egyre több adat kerül
elő annak bizonyítására, hogy a korábbi idők-
ben D. eredeti, német nyelvű műveit szélesebb
körökben is használták hazánkban.

A beszámolóhoz a bizottság tagjai többen
hozzászóltak. JANSZ BÉLA kiemelte a D. kuta-
tások jelentőségét a magyar neveléstörténet
szempontjából, majd föl hívta az előadó figyel-
mét D.-nek az erdélyi szász és a felvidéki
német iskolákra gyakorolt hatására vonat-
kozóan. FÖLDES ÉVA megemlítette az 1966-os
jubileumi évfordulóra való felkészülés szük-
ségességét, majd hangoztatta, hogy D.-nek a
hatását illetően bizonyos elhatárolásra van
szükség: elsősorban a magyar iskolázásra gya-
korolt hatást kellene kutatni. FARKAS MÁR-
TON a szarvasi tanítóképzővel kapcsolatos
kutatásokra utalt és kiemelte BENKA GYULA
munkásságának a tanulmányozását. SIMON
GYULA elmondotta, hogy érdemes megnézni
TÓTH LAJOSNAK BENKA GYULÁRÓL írott tanul-
mányát, mert az bizonyos vonatkozásban D.
forrásokra is utal, továbbá szerinte kutatni
kellene az egri- és jászberényi tanítóképzők
levéltári anyagában. Az utóbbival kapcsola-
tosan különösképpen hangsúlyozta a szolnoki
levéltár idevonatkozó anyagának a jelentősé-
gét. KÖTE SÁNDOR felhívja LANTOS ISTVÁN
figyelmét az esztergomi tanítóképző levéltári
anyagának a kutatására, továbbá KEMÉNY
FERENC művére, amelyben bemutatja a né-
met pedagógiának a magyar nevelésügyre
gyakorolt hatását. ZIBOLEN ENDRE a győri
tanítóképző történetének (SCHERER) jegyzet-
anyagában meglevő forrásokat említi, majd
megállapítja, hogy a hatás szempontjából a
kapcsolatoknak csak néhány típusát szükséges
kiemelni.

Az Albizottság ezután — második napiren-
di pontként — VÁG ÖRTÓNAK A *németközi
munkásmozgalom közoktatáspolitikai és
pedagógiai törekvéseivel foglalkozó potzdami
konferenciájáról* szóló beszámolóját hallgatta
meg. (V. O. mint meghívott előadó vett részt
1964. november 25—27 között rendezett kon-

ferencián.) Az előadó ismertette a konferencia lefolyását, amelyen mintegy 60 meghívott kutató vett részt. Az NDK szakemberein kívül kilenc tudományos kutató képviselte a szocialista országokat. A konferenciát azért tartották éppen Potzdamban, mert itt működik az NDK Köznevelési Minisztériumának Tudományos Tanácsa által létrehozott kutatói munkaközösség, Gerd Hohendorf professzor vezetésével. A konferencia vezető előadását Helmut König egyetemi tanár tartotta „A forradalmi német munkásmozgalom művelődéspolitikai és pedagógiai hagyományainak jelentősége az egységes szocialista művelődési rendszer felépítése szempontjából” címmel. A bevezető előadás után Robert Alt előadása következett. Alt professzor áttekintette a német munkásmozgalom nevelési, pedagógiai törekvéseit. Előadását vetített képekkel (dokumentumokkal) illusztrálta. Az első napon két problémátörténeti előadás is elhangzott: Ignacy Szaniawski „Marx Károly hatása a szocialista didaktika tudományos modelljére” címmel, a másik pedig Herbert Flach „Az öntevékenység fogalma és lényege a német munkásmozgalom pedagógiájában” címmel tartott előadást. Mindkét előadás nagy érdeklődést és élénk vitát váltott ki. A konferencia második napján elsősorban a nemzetközi munkásmozgalom kérdéséről, az egyes országokban jelentkező törekvésekről, a különböző országok munkásmozgalmi közötti kapcsolatok problémáit tárgyalták meg. Érdeklődéssel hallgatták a konferencia résztvevői Josef Cach „A csehszlovákiai munkásmozgalom iskolapolitikai és pedagógiai hagyományai című előadását, továbbá ugyancsak ehhez a témakörhöz kapcsolódó Ervin Koukal előadását: „A fiatal tanítóság nyári konferenciái Csehszlovákiában a 30-as években, mint a baloldali pedagógusok ideológiai fórumai” címen. Igen érdekes előadást tartott Christa Leithold: „A szovjet pedagógia és a szovjet iskolarendszer felépítése tapasztalatainak hatása a német forradalmi munkásmozgalom pedagógiájára és iskolapolitikájára”. Az előadó ugyanis számos fontos — eddig alig vagy egyáltalán nem ismert — tényről közölt a szovjet pedagógiának a német munkásmozgalomra gyakorolt hatásáról, a szovjet pedagógusok és a német kommunista pedagógusok kapcsolatáról. Ehhez a témakörhöz kapcsolódott Szokolova előadása is Krupszkájáról. Az egyes országok munkásmozgalmi közötti kapcsolatok kérdéséről tárgyalta Zsecsó Atanaszov, aki a német munkásmozgalomnak a bolgár munkásmozgalom pedagógiai és iskolapolitikai törekvéseire gyakorolt hatását elemezte előadásában. Kapcsolódott ehhez a témakörhöz V. O. előadása is, amelyben a magyar Tanácsköztársaság közneveléspolitikájának a korabeli külföldi forradalmi mozgalmakkal való kapcsolatait elemezte. Előadásokat tar-

tottak továbbá a konferencián Artur Meier, Georg Schelzer, Werner Langbecker, Hans Brumme, Paul Mitzenheim, Edit Bernsdorf, Karl-Heinz Elsen, Richard Müller. A konferencia záró előadását Gerd Hohendorf tartotta „A szocialista iskola a német forradalmi munkásmozgalom pedagógusainak nézőpontjáról” címmel. A potzdami konferencia jelentőségét növeli az a tény is, hogy ráirányította a szocialista országok neveléstörténeti kutatóinak a figyelmét a munkásmozgalom pedagógiai és közneveléspolitikai törekvéseinek tudományos kutatására és feldolgozására.

Az Albizottság Vág Ottó beszámolóját tudomásul vette.

Az ülés következő napirendi pontjaként Bajkó Mátyás kéthetes csehszlovákiai tanulmányútjáról számolt be, amely 1964 decemberében került sor. A beszámoló elsősorban azokat a levéltári kutatásokat ismertette, amelyeket az előadó a pozsonyi líceum levéltárának reformkori anyagával kapcsolatban folytatott. A kéziratok források közül többek között a következő dokumentumok cédulázására került sor:

„Az evang. tudós iskolák szerkezete Magyar Honban” K. sz. 156. D. sz.: 2

„Ordo audendarium disciplinarum” K. sz.: 48.

„Biografiam Professorum et Docentium Lycei ab. anno 1832.” K. sz.: 49.

„A professzori kar 1841-es reformjavaslata. Protokollum.” K. sz.: 49.

E néhány fontos kézirat és több más levéltári adalék feldolgozása jelentős mértékben hozzájárul a reformkor nevelésügyével kapcsolatos hazai kutatásaink kiegészítéséhez. Különösen a zayugróci tantervvel kapcsolatosan látunk tisztábban a pozsonyi líceum reformkori anyagának a kutatása eredményeként.

Az Albizottság a beszámolt tudomásul vette és hangsúlyozta a csehszlovák neveléstörténetekkel való kapcsolatos továbbfejlesztését.

Ezután az Albizottság néhány fontos egyéb ügyet vitatott meg. Többek között megtárgyalta és elfogadta az Albizottság 1965. évi munkaprogramját, melynek fő témakörrei az alábbiak:

1. Az egyetemes neveléstörténeti füzetsorozat kiadványai; 2. A hazai neveléstörténeti kutatás helyzete és feladatai; 3. Az európai szocialista országokban folyó neveléstörténeti kutatás áttekintése; 4. Nemzetközi és hazai neveléstörténeti folyóiratszemle; 5. Neveléstörténeti megemlékezések; 6. A neveléstörténeti konferencia előkészítése.

Végül Farkas Márton javaslatára határozatot hozott az Albizottság a közelmúltban elhalálozott Hanzó Lajos, bizottsági tag hagyatékának tanulmányozására. Erre a mun-

kára az Albizottság SIMON GYULÁT kérte fel. Ugyancsak határozat született az ez évi programban szereplő: „A hazai neveléstörténeti kutatás helyzete és feladatai” témakörnek az

Osztályközleményekben való közzétételére. A téma kidolgozására FÖLDES ÉVA bizottsági tagot kérte fel az Albizottság.

BAJKÓ MÁTYÁS

A 70 ÉVES JAUSZ BÉLA KÖSZÖNTÉSE AZ AKADEMIÁN

Az MTA Neveléstörténeti Albizottsága JAUSZ BÉLA 70. születésnapja alkalmából 1965. február 15-én az Akadémia Képes Termében ünnepi ülést tartott. Az ülésen részt vettek az MTA Pedagógiai Bizottságának, Nevelésméleti Albizottságának, valamint Módszertani Albizottságának egyes tagjai is. Képviseltette magát az ülésen a Magyar Tudományos Akadémia II. Osztálya, a Művelődésügyi Minisztérium Egyetemi Főosztálya, az Országos Pedagógiai Intézet, a Széchenyi Könyvtár és a Pedagógiai Könyvtár. A meghívottak között több olyan neveléstörténész is volt, aki nem albizottsági tag.

Elsőnek MÁTRAI LÁSZLÓ osztálytitkár, a Magyar Tudományos Akadémia Társadalmi-Történeti Tudományok Osztálya nevében köszöntötte Jausz Bélát. Méltatta az ünnepelt pedagógus személyiségének két világháborút átvivő pályáját, melynek legnagyobb értéke: generációk nevelése. Ennek a nevelői tevékenységnek különös vonása, hogy amikor annyian megtorpantak, hitüket veszítették, félreálltak Jausz Béla újra tudta kezdeni. A felszabadulás után a legkülönbözőbb posztokon bizonyította be, hogy az igazi pedagógus nem öregszik meg, hogy az igazi nevelői egyéniség fiatal marad. Ezután elismeréssel

adózott az Albizottság elnöki tisztében szerzett érdemeinek. Majd végül az osztály nevében támogatásáról biztosította az ünnepeltet.

Ezután SIMON GYULA az MTA Neveléstörténeti Albizottságának titkára köszöntötte Jausz Bélát. Mint a nevelők nevelőjét üdvözölte, akinél az egyéniség legbensőbb sajátja: a mértéktartás, az ízlés, a puritanizmus, a bölcs pedagógiai szemlélet. Majd mint az Albizottság elnökének munkásságát méltatta. Elismeréssel szólt arról az egy évtizedről, mely idő alatt Jausz Béla a Bizottság élén működött, széles szakmai látókörrrel, utolérhetetlen frissességgel és fiatalsággal irányítva annak munkáját. Ezután tudományos érdemeit méltatta. Üdvözlő beszédét Hemingway-től vett idézettel zárta: Igen nagy szükségünk van Rád, nagyon sokat akarunk még Tőled tanulni.

Végül átnyújtotta az Albizottság ajándékát: a munkára nevelés hazai történetéről készült tanulmánykötet első példányát — díszes bőrkötésben.

Az ünnepi ülés második részében FÖLDES ÉVA előadása hangzott el a magyar neveléstörténetírás felszabadulás utáni fejlődéséről. Az előadás nyomtatásban megjelenik.

B. M.

FELSŐOKTATÁSI DIDAKTIKAI-METODIKAI ANKÉT

Január 8–9-én kétnapos felsőoktatási didaktikai-metodikai ankétot rendezett a *Felsőoktatási Pedagógiai Kutatócsoport*. Az ankét tárgya az előadók és a szemináriumok (gyakorlatok) viszonyának problémája volt. A bevezető referátum után, mely a kérdés-feltevés értelmezésével foglalkozott, különböző egyetemek és főiskolák e témakörben dolgozó oktatói tartottak referátumokat és

korreferátumokat. Az első nap délelőttjén az előadások és szemináriumok viszonyának, kölcsönös kapcsolatának, arányának problémáiról, délután az előadások kérdéseiről, a második napon pedig a szemináriumok és gyakorlatok funkciójának, típusainak, szervezésének és vezetésének kérdéseiről volt szó. Az ankét anyaga későbbi időpontban publikálásra kerül.

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK ÉS FOLYÓIRATOK

Acta Universitatis Debreceniensis ... Tomus X. Series Paedagogica. 1964. Series II. Budapest, Tankönyvkiadó, 1964. 117 l.
ELKONYIN, D. B.: Gyermeklélektan, Budapest, Tankönyvkiadó, 1964. 1.
GUNST PÉTER, JEMNITZ SÁNDOR, MÁRKUS LÁSZLÓ: Egyetemes történelmi kronológia, II. Szerk. PAMLÉNYI ERVIN, Budapest, Tankönyvkiadó, 1964. 379 l.

KALMÁR MÁRTON: Daloló ifjúság. Az általános iskolák haladó énekkarai számára. Budapest, Tankönyvkiadó, 1964. 96 l.
Magyar Pszichológiai Szemle. Főszerkesztő GEGESI KISS PÁL, technikai szerkesztő LÉNÁRD FERENC. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1964. 3. sz. 329–512. l., 4. sz. 513–644. l.

- MAKAY GUSZTÁV: Irodalomtanítás. Budapest, Tankönyvkiadó, 1964. 280 l.
- MENCINSZKAJA, N. A., KALMIKOVA, Z. J., JAKOBSZON, P. M.: Az ismeretek alkalmazása a tanulók iskolai gyakorlatában. A Pszichológia a gyakorlatban sorozat 2. kötete. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1964. 1.
- MÉSZÁROS ISTVÁN: A középkori nevelés. Egyetemes neveléstörténet. Budapest, Tankönyvkiadó, 1964. 1.
- Az Országos Pedagógiai Könyvtár Évkönyve, 1962. Szerk. WALDAFFEL ÉSZTER, KONDOR IMRE, Ujczné Orbán Magda. Budapest, Tankönyvkiadó, 1964. 125 l.
- A Pedagógia Időszervi Kérdései Külföldön. (szerk. ILLÉS LAJOSNÉ). Budapest, Tankönyvkiadó, 1964.
- Az oktatógép és az oktatás programozása; 64 l.
- A felnőttoktatás lélektani problémái. 43 l.
- Társadalomlélektan és pedagógia. 1.
- Pedagógiai Közlemények a budapesti Műszaki Egyetem oktatási osztálya kiadása. Felelős szerkesztő PÁLFAI PÁL. 1964. 2. szám 107. l.
- SUCHODOLSKI, BOGDAN: A jövőnek nevelünk. Ford. Besnyő Miklós. Budapest, Tankönyvkiadó, 1964. 541. l.
- SZÁVAI NÁNDOR: Jean-Jacques Rousseau. Egyetemes neveléstörténet. Budapest, Tankönyvkiadó, 1964. 1.
- Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményei, I. és II., 1963. és 1964. (szerk. KISS LAJOS és KISS TIHAMÉR). Debrecen, Alföldi Nyomda, és 264. l.
- TYERSZKIJ, V.: A klubmunka és a játék Makarenko közösségében. Ford. HORVÁTH GYÖRGY, Budapest, Tankönyvkiadó, 1964. 244. l.
- VASZKÓ MIHÁLY: Munkalélektan. Budapest 1964. 1.

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója.

Műszaki szerkesztő: Dáloki János

A kézirat nyomdába érkezett: 1965. III. 17. — Példányszám: 2150 — Terjedelem: 14 (A/5) iv.

65.60669 Akadémiai Nyomda, Budapest — Felelős vezető: Bernát György

MEGJELENT
AZ AKADÉMIAI KIADÓ GONDOZÁSÁBAN

A munkára nevelés hazai történetéből

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
NEVELÉSTÖRTÉNETI ALBIZOTTSÁGÁNAK
GYŰJTEMÉNYE

SZERKESZTETTE: JAUSZ BÉLA, FALUDI SZILÁRD, ZIBOLEN ENDRE

560 oldal · 15 fakszimile ábra · 15 × 21 cm · Kötve 75,— Ft

Nevelés történetírásunk ezzel a kötettel első ízben vállalkozott arra, hogy tanulmányokban kísérje nyomon egy fontos pedagógiai probléma történetét. A kötetben összefoglalt tizenhárom tanulmány a céhek oktató-nevelő munkájának első emlékeitől egészen az általános iskola megszületéséig azt vizsgálja, miként alakult ifjúságunk munkára, nevelése. A szerzőket egyaránt érdekli a termelő munka és a nevelés kapcsolatának története és az a törekvés, amely a hagyományos iskolai kereteket a tanulók alkotó tevékenységének irányában tágítja.

Tanulmányok a neveléstudomány köréből

1964.

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK GYŰJTEMÉNYE

SZERKESZTETTE: KISS ÁRPÁD, NAGY SÁNDOR,
SZARKA JÓZSEF, SZOKOLSZKY ISTVÁN

646 oldal · 35 ábra · 7 táblázat · 14 × 21 cm · Kötve 83,— Ft

A kötet szerzői az alsó tagozatú általános iskolai tanítás egyes problémáitól az egyetemi pedagógia-oktatás metodikai problémáig elemzik a tanítás nagyobb hatékonyságának feltételeit. A központi témát, az oktatás módszereit több oldalról világítják meg, így e kötet — mint a sorozat előző hat kötete is — közvetlen segítséget nyújt a gyakorlat számára.



AKADÉMIAI KIADÓ
BUDAPEST



СОДЕРЖАНИЕ

1945—1965	141
<i>Агоштон, Дьёрдь</i> : Концепт труда Маркса: Экономическо-философские рукописи (Данные к философским основам педагогики)	149
<i>Леман, Хейнц, Шнейдер, Хорст</i> (Дрезден): Принципы созрения системы единого социалистического всеобщего воспитания	168
<i>Эдьед, Андраш</i> : Воспитание в коллективе и уровень воспитания	178
<i>Козма, Тамаш</i> : Развитие навыка к чтению, с особым учетом роли немого чтения ..	186
<i>Балинт, Бела</i> : Самостоятельная работа учеников на уроках истории	207
<i>Эперйеши, Геза</i> : Внеурочная и внешкольная работа в связи с преподаванием истории ..	226
<i>Ференци, Мариа</i> : К проблеме формирования исторического понятия (На основе анализа урока в первом классе гимназии)	236
<i>Лор, Ференц</i> : Школа и технические средства в службе обучения	244
<i>Альмаши, Дьёрдь</i> : Факторы окружающей среды умственной работы студентов вузов ..	261
<i>Регёш, Янош</i> : Закон 1879 г. о народном просвещении национальностей	271

ОБЗОР

Густав Барци (<i>Анна Сабо Гордошнэ</i>)	291
Лайош Ханзо (<i>Дьюла Шимон</i>)	292
<i>Paedagogica Historica</i> (<i>Арпад Кишш</i>)	293
Комиссия по педагогике Академии Наук Венгрии	293
Поступившие в редакцию книги и журналы	297

CONTENTS

1945—1965	141
<i>Ágoston, György</i> : Draft of "Economic and Philosophical Manuscripts" by Marx (Contribution to the Bases of Pedagogical Philosophy)	149
<i>Lehmann, Heinz and Schneider, Horst</i> (Dresden): Creation of the Bases of the Unified System in Socialist Public Education	168
<i>Egyed, András</i> : Collective Education and Educational Level	178
<i>Kozma, Tamás</i> : Development of Reading Ability, with Special Regard to Silent Reading ..	186
<i>Bálint, Béla</i> : Independent Work of the Pupils at History Lesson	207
<i>Eperjessy, Géza</i> : Extracurricular Work Concerning the Teaching of History	226
<i>Ferenczy, Mária</i> : The Problem of Historical Conceptbuilding (After the analysis of a Lesson in the 1st Class of a grammar school)	236
<i>Lohr, Ferenc</i> : School and Technical Implements with Didactic Aim	244
<i>Almásy, György</i> : Environmental Factors of the Intellectual Work of University Students ..	261
<i>Regős, János</i> : The 1879 Act of Public Education for National Minorities	271

REVIEW

Gusztáv Bárczi (<i>Anna Gordos-Szabó</i>)	291
Lajos Hanzó (<i>Gyula Simon</i>)	292
<i>Paedagogica Historica</i> (<i>Árpád Kiss</i>)	293
Paedagogical Committee of the Hungarian Academy of Sciences	293
Books and Periodical Received	297

Ara : 20,— Ft

Évi előfizetés : 36,— Ft

INDEX : 25552



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST