

51596

Magyar

PEDAGÓGIA

A MAGYAR

TUDOMÁNYOS

AKADÉMIA

PEDAGÓGIAI

BIZOTTSÁGÁNAK

FOLYÓIRATA

1968/4

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának negyedéves folyóirata
LXVIII. évfolyam — Új folyam, VIII. kötet, 4. szám

A szerkesztő bizottság tagjai:

ÁGOSTON GYÖRGY, FALUDI SZILÁRD, FÖLDES ÉVA, JAUSZ BÉLA, KISS ÁRPÁD,
KÖTE SÁNDOR, NAGY SÁNDOR, SZARKA JÓZSEF

Főszerkesztő
NAGY SÁNDOR

TARTALOM

<i>Szilágyi Imre</i> : Az esztétikai nevelés tartalma	329
<i>Ligetiné Verebély Anna</i> : Két verselemzés és néhány tanulság az esztétikai nevelés számára	348
<i>Rados György</i> : A módszeres tanulás egyes kérdései a felsőoktatásban	367
<i>Gál Andrásné és Xantus Gyuláné</i> : Csoportmunka kísérletek néhány tapasztalata	381
<i>Rókusfalvy Pál</i> : Affektivitás és társas alkalmazkodás a serdülő- és ifjúkorban	394
<i>Tunkli László</i> : Az iskolapszichológia és lehetőségei Magyarországon	407
<i>Antall József</i> : 100 esztendő a népiskolai törvény — Eötvös József és az 1868. évi népiskolai törvény országgyűlési vitája	414

SZEMLE

<i>Hatvani István, 1718—1786 (Bajkó Mátyás)</i>	434
<i>Marx kollokvium, Jena, 1968. április 25—26 (Petrikás Árpád)</i>	437
<i>UNESCO szeminárium neveléstudományi kutatók részére (Báthory Zoltán)</i>	440
<i>Az amerikai főiskola társadalmi funkciója (Kozma Tamás)</i>	443
<i>Koroljev, F. F., Gmurman, V. E. A pedagógia általános alapjai (Falus Iván)</i>	450
<i>Acta Iuvenum. Emlékkönyv az Eötvös József Kollégium hetvenedik évfordulójára (Villangó István)</i>	452
<i>Regős János: Az elemi népoktatásügy Vas megyében, 1867—1890 (Süle Sándor)</i>	453
<i>Az MTA Pedagógiai Bizottsága</i>	456
<i>Beküldött könyvek és folyóiratok</i>	456

A Kiadvány előfizethető a POSTA KÖZPONTI HÍRLAPIRODÁNÁL, Budapest V., József-nádor tér 1. és bármely postahivatalban. Csekkszámlaszám egyéni: 61.257, közületi: 61.066.
MNB egyszámlaszám: 8,

Előfizethető és példányonként megvásárolható az AKADÉMIAI KIADÓNÁL, Budapest V., Alkotmány utca 21. Telefon: 111—010. Csekkbefizetési számla: 05.915.111.46., MNB egyszámlaszám: 46. az AKADÉMIAI KÖNYVESBOLTBAN, Budapest V., Váci utca 22. Telefon: 185—612.

Előfizetési díj egy évre 36.— Ft

ESZTÉTIKAI TARTALOM—ESZTÉTIKAI ÍZLÉS

(Észrevételek az esztétikai nevelés tartalmáról)

A közelmúltban világszerte megélénkültek az esztétikai neveléssel kapcsolatos kutatások. Neves filozófusok, esztéták és pedagógusok keresik azokat a célravezető módokat, amelyek legalkalmasabbak a tanulók szép iránti ízlésének kialakítására. Ez a nagyfokú érdeklődés néhány neveléstudományi íróra késztetett, hogy a kibontakozó aktivitástól az esztétikai nevelés reneszanszát remélje.

A szóban forgó nevelés valóban sokkal jelentősebb annál, hogy kutatását következmények nélkül el lehetne hanyagolni. Hatása ugyanis mindenkor az egész személyiséget érinti. Olyan eszközt ad ezzel a nevelő kezébe, amelynek segítségével eleget tehet a totalitás pedagógiai törvényének. Ez a NAGY LÁSZLÓ¹ nevéhez fűződő követelmény ugyanis rendkívül fontos a marxista igényű pedagógia számára is, hiszen az említett szemléletű filozófiának egyik középponti fogalma a totalitás. De az esztétikai nevelés hatókörének mértékét is csak ezzel a törvénnyel értelmezhetjük helyesen. A most tárgyalt nevelés lényeges eszköze, a művészet ugyanis — totalitása és érzéki-érzékletessége révén — minden igazán kataritikus pillanatban a gyermek személyiségét a mindenoldalúság felé lendíti. Tehát különösen jelentős lenne az elemzett nevelés tartalmának pontos körülírása. Hiszen ez eddig legfeljebb közvetve történt meg. Ezen azt értem, hogy konkrét tartalma helyet területeit, eszközeit, feladatait sorolták fel, és az ezeknek megfelelő esztétikai lényeget tekintették — *implicit* — a nevelési ág tartalmának. Ennek következtében könnyen előfordult, hogy az esztétikai nevelés tartalmaként művészeti terméket jelöltek meg ahelyett a valóság helyett, amit sajátos formanyelvén megjelenít a műfaj egy-egy alkotása. De az is megtörtént, hogy a tartalmat azonosították azzal az *anyaggal* amelyben egy-egy művészet megszólal. (Pl. irodalomban a nyelv, zenében a hangok stb.)

A megoldás tehát nem egyszerűen pedagógiai. Nem véletlen, hogy a FEA bázeli kongresszusa is hangsúlyozta, hogy „jelentős erőfeszítésekre van szükség a filozófiai és esztétikai elméleteknek a gyakorlati neveléssel való összekapcsolása terén”.² Tehát nem egyszerűen valami ideális ember felébresztéséről van szó az esztétikai ráhatás közben — mint azt pl. J. DEWEY vagy TH. MUNRO gondolja —, hanem az ember által esztétikailag meghódított valóság elsajátításáról, amely elősegíti, hogy a gyermekből teljes felnőtt lehessen. Ebben a folyamatban nem pusztán eszköz a művészet, hanem egy sajátos világ hordozója

¹ Vö. Didaktika gyermekfejlődéstani alapon. Bp. 1908. 61—62. l.

² Idézi J. WOJNAB: Estetyka y Wychowienie. Varsó, 1964. (Dokumentáció, a továbbiakban: D.) 9. l.

is, amelyet magáévá kell tennie a tanulónak, ha a jövő társadalmának egész embere kíván lenni. Ez a helyzet már önmagában is megkívánja, hogy megvizsgáljuk ennek a nevelésnek sajátos jellegét, specifikus tartalmát.

Az esztétikai nevelés tartalmának általános sajátosságai

Az esztétikai nevelés tartalma legáltalánosabb értelemben nem más, mint az esztétikum. Tehát amikor a közvetítésre váró anyagot keressük, akkor szükségszerűen figyelembe kell vennünk a szóban forgó tárgy természetét. Nélküle nem érthetnénk meg azokat a sajátos vonásokat, amelyek jellemzik ezt a nevelési folyamatot. Az a művelődési anyag ugyanis, amelyet elsajátítat a totális pedagógiai közeg: *nem egynemű*. Így az esztétikumnak — már eddig is láttuk — szintén megvan minden más valóságjelenségtől különböző tárgya. Mégpedig egy olyan világ, amely „szubjektív és objektív értelemben egyaránt az ember saját világa, mégpedig olyan, amely az ember és a világ legmagasabbrendű konkrét lehetőségeit legjobb törekvéseinek érzékileg közvetlen megvalósulásában reálisan állítja az ember elé, mint amik a legmélyebben a saját énjéhez tartoznak”.³

Ez a helyzet azután perdöntő módon meghatározza az esztétikai nevelés specifikumát is. Hiszen éppen tartalmi oldalról lehet legjobban érzékeltetni egy-egy terület jellegzetességét. Az említett nevelési ág sajátossága szintén ekkor derül ki legvilágosabban, mert már a módszer maga is pusztán meghatározott tartalom közvetítési formája.

A tartalom alapvető sajátossága még plasztikusabban mutatkozik meg, ha az esztétikum természetét részletesen taglaljuk. Az már eddig is látszott, hogy az érzéki-érzékeltes formában olyan valóság jelenik meg előttünk, amelyben az ember lényege a döntő. Ez a specifikus jegy azután meg is különbözteti a tudományok által visszatükrözött pedagógiai tartalmaktól. Amíg ugyanis a tudományban rögzített ismeretek az embertől való elvonatkoztatás igényével jöttek létre, addig az esztétikum esetében minden az emberre vonatkozik. Tehát az oktatásban a személytelenített (dezentropomorfizált) ismereteket kell magukévá tenniök a felnővekvőknek, addig az esztétikai nevelés tartalmának elsajátítása során az emberiesített (antropomorfizált) jelenségeket kell asszimilálniok a gyermekeknek. Természetes ugyan, hogy mindkettő ugyanazt a valóságot tükrözi, de amíg az első esetben úgy, ahogy *az embertől függetlenül* van, a másik vonatkozásban éppen ellenkezőleg, ahogy: *az embernek van*.⁴ Tehát teljesen ellenértés szemlélet eredményét közvetíti a pedagógiai folyamat. Ezért az elsajátítás módja sem lehet azonos, hacsak nem tévesztjük össze az esztétikai nevelés tartalmát a különböző esztétikai fogalmak (szép, rút, komikus stb.) ismeretével. Ezek lényegét ugyanis szintén dezentropomorfizálás alapján nyerték. Megszerzésük során tehát a logikai formában rögzített tudás útját kellene követniök. Ha ezt a megkülönböztetést elhanyagolnánk, akkor mindössze csak tudniök kellene a tanulónak, hogy mi a helyes, a jó ízlés *fogalma*, és már esztétikailag is így fognák fel a világot. Ez azonban nem ilyen egyszerű. Éppen ezért sokkal könnyebb a szép fogalmát megtanítani, mint a tudatos ízlést kialakítani, művészi átélésre képessé tenni a gyermekeket.

³ LUKÁCS GYÖRGY: Az esztétikum sajátossága. Bp. 1965. 1. k. 470. l.

⁴ Vö. pl. LUKÁCS GYÖRGY: i. m. 27—230. l.

De magának az ismeret⁵ fogalmának is más értelme van az esztétikai nevelés esetében. Abból ugyanis, hogy az esztétikum nem azt keresi: milyen a valóság önmagában, hanem azt: milyen az emberre vonatkoztatva — szükségszerűen tartalmaz olyan elemeket is, amelyek nem sorolhatók az ismeret körébe. Azt mondhatnánk — több mint ismeret. Ugyanakkor azonban esztétikailag soha nem lehet egy jelenséget olyan objektív tisztaságban megragadni, mint a fogalmi megismerés esetében, hiszen itt az érzéki jelenség meghagyása a döntő. Ennyiben viszont kevesebb, mint ismeret. Ebből most már az is világos, hogy az ilyen tartalom kifejezőjévé nem lehet a második jelzőrendszert felhasználni. Meg kell keresni azt a „nyelvi” formát, amely pontosan visszatükrözi az említett valóságot.

A pedagógiai irodalomban újabban egyre jobban terjed az a nézet, hogy a művészet által megjelenített tartalom — pl. az érzelem — megnyilatkozási formája rendkívül eltér a logikaitól. Éppen ezért szükséges esztétikai kifejezőtőtségéhez egy új nyelv.

H. READ⁶ és mások (pl. A. PORTMANN, E. ZIEGFELD, V. LOWENFELD, stb.),⁷ akik ezt az álláspontot képviselik, gondolkodásra ösztönzően hatnak az ilyen irányú kutatásra. Ha nézeteik ismeretelméleti pozícióját hibásnak is érezzük — irracionális, pszichoanalitikus orientációjuk következtében —, annyi bizonyos, hogy a pedagógiai köztudatban is kétséggé tették a sablonos értelmezés lehetőségét. Jól rávilágítanak az esztétikai nevelés egyik sajátosságára, amely éppen specifikus tartalmából következik. A helyes megoldást azonban az általunk képviselt pedagógiának a tudományos esztétika segítségével kell keresnie, ahol szintén felmerült a sajátos nyelv szükségessége.

LUKÁCS GYÖRGY *Az esztétikum sajátossága* című munkájában javasolja, hogy az említett visszatükrözés és lényegének megértéséhez be kell vezetnünk az „egyvevű jelzőrendszer” fogalmát (Signalssystem 1').⁸ Bizonyosra veszi ugyanis azt, hogy a PAVLOV által feltárt 1. ill. 2. jelzőrendszer nem elégséges az esztétikum lényegének megértéséhez. A megoldást az 1' jelzőrendszer nyújtja.

Ez — LUKÁCS GYÖRGY szerint — olyan jelzési forma, amely nem a feltételes reflexek és a fogalmak, hanem a képzetek szintjén szerveződik meg. A képzelet és az intuíció különböző elemeit és formáit rögzíti. Legmagasabb egységes komplexuma a művészetben található.

Minőségileg különbözik az 1. és a 2. jelzőrendszertől, bár dialektikus egymásba átsapásaik állandóak, és több megegyező vonással is rendelkeznek. Különbségeik azonban pedagógiai szempontból igen jelentősek. Így — többek között — az elsajátításban, a megtanulhatóságban nagy az eltérés. Ez a tény ismét csak az esztétikai nevelés sajátosságaira utal. Ennél a „nyelvénél” ugyanis nem annyira az illető „szavak” és a „nyelvtani formák” stb. elsajátítása a fontos, hanem az *ízléssel rendelkező befogadó készség kifejlesztése a döntő*. Az olyan képességek kialakítása, amelyek segítségével a tanuló a műalkotás tartal-

⁵ Uo. 471—474. l.

⁶ „Külön van egy érzelmi nyelv, mely a gondolat nyelvétől különbözik. Ez a nyelv, még ha vizuális képekből áll is, avagy zenei hangok játékából, éppúgy tagolható, akárcsak a szavakból álló beszéd-nyelv, csupán ez nem diszkurzív, azaz fogalomról fogalomra haladó.” — írja az *Art et éducation*. Recueil d'essais. Paris, UNESCO. 1965 (D.) 13. l.

⁷ Forrásuk főleg E. CASSIRER 3. k. nagy munkája a *Philosophie der symbolischen Formen*, és S. LANGER: *Philosophy in a New Key*. Harvard University Presse 1942.

⁸ I. m. 2. k. 7—177. l.

mát — jellemző megjelenítési formájában — sajátjává tudja tenni, és hatásának értelmes követőjévé képes válni.

Ezzel már világosan kirajzolódott az is, hogy a valóság egyetlen jelenségénél sincs olyan alapvető szerepe a formának, mint éppen itt. De a tartalom és a forma átcsapásából is következik az, hogy a tartalmi élmény akkor lehet esztétikai, ha azt a forma idézi fel. Ezen az sem változtat, ha erős ézelmi hang-súllyal közöljük a műalkotó által várt erkölcsi, gondolati stb. jelentésüket. Ez a közvetítés felkelthet bizonyos érzelmeket, hangulatokat stb., de az esztétikumra jellemző sajátosság nélkül. A forma közvetítő, felidéző hatásának hiányában ugyanis nem lehet esztétikai tartalmi élményt előidézni. A szép valódi átélését a műalkotások formái teremtik meg. Éppen ezért az esztétikai nevelésben is a forma útján kiváltható tartalom élményt adó hatását kell előidézniünk.

Ez természetesen nem könnyű, mert a pedagógiai szituációban úgy kell közelíteni a gyermek személyiségéhez, hogy a mű olyan lelkiállapotot idézzon elő, amely során a tanuló a mindennapos objektív valósággal kapcsolatos összes viszonyát időlegesen függessze fel,* hogy elmerülhessen egy műalkotás teremtette világban, amelyben egy sajátos műfaj közegében az ember lényegének teljességével találkozik. Ez az esztétikai hatás alapfeltétele. Tehát olyan művészileg megformált tartalomhoz kell felemelkednie, amely — egyben — tisztán sűríti magába az emberi élet lényegét is. Ez az „átlényegülés” természetesen nem hagyja érintetlenül a gyermeki lelkivilág addigi sajátosságát sem, miközben egy összetett lelki aktus játszódik le, amely nem más mint a katarzis. Éppen ezért mondhatjuk azt, hogy megrendülés nélkül nem jöhet létre valódi esztétikai befogadás. Ha tehát a pedagógiai megközelítés és az így kiválasztott módszer nem teremti meg a számára szükséges feltételeket, akkor mindössze csak álesztétikai hatások érvényesülnek. Nagyon nehéz tehát tárgyalni az esztétikai nevelés tartalmi kérdéseit a katarzis szerepének érintése nélkül. A célhoz vezető utat az előidézéséhez szükséges feltételek megteremtésével járhatjuk be eredményesen. De tevékenységük sikerének vagy balsikerének mutatója is ez lesz. Vagyis milyen mértékig sikerül megváltoztatni a tanuló személyiség fejlődésének irányát, illetve mennyire erősítettük meg pozitív vonásait. Tehát a módszer szempontjából is nagyon fontos, hogy helyesen értelmezzük az esztétikai nevelés sajátosságát. Sokszor a helytelen pedagógiai módszerek okozzák — PIAGET szerint is — a tanulók esztétikai igényeinek a visszaesését.

A most szorgalmazott követelmények természetesen nemcsak a művészetből sugárzó tartalom elsajátítására vonatkoznak, hanem a természettel kapcsolatos viszonyra is. Hiszen — ha az említett valóság jelenséget esztétikailag akarjuk befogadni —, akkor nem közeledhetünk ehhez a világhoz úgy, mint a mezőgazdász, botanikus stb. Más módon keresi az erdő, mező stb. lényegét az, aki ezek objektív természetét kutatja és másként az, aki esztétikai élményért sétál a szabadban. Az előző esetben azt kívánja megtudni, hogy például anyagihasznossági szempontból mit jelentenek. Az utóbbi szándéka pedig a gyönyörködés, a felüdülés igénye lesz. Helyesen jegyzi meg DEBESSE: „Ha a tájat nem fogjuk fel esztétikai tárgynak, akkor más szerepet tölt be (higiéniai, hasznossági, stb.)”.⁹ Tehát az esztétikai nevelésnek arra kell irányulnia, hogy megmutassa a

* Itt nem a teljes érdeknélküliségről van szó, mint azt KANT nyomán a polgári pedagógia szorgalmazná, pl. H. HENZ a *Lehrbuch der systematischen Pädagogik* (Herder, Freiburg—Basel—Wien. 1964) c. könyvének 41—60. l.

⁹ M. DEBESSE: *L' éducation esthétique. Bulletin de Psychologie*, 1963. (D) 61. l.

szóban forgó természeti formán, milyen mértékben nyilvánul meg az emberi élet szabad fejlődését biztosító feltétel. Ehhez elengedhetetlenül szükséges bizonyos kontemplatív magatartás, ahol a forma is kifejtheti a maga funkcióját. Amennyiben nem ezt tesszük — semmiféle valódi esztétikai élményben sem lesz része a szemlélődőnek.

Az előbb vázlatosan jellemzett elkülönítés azonban más vonatkozásban is rendkívül jelentős. Világnézeti vízválasztója lehet a különböző, alapvetően eltérő szemléletű pedagógiáknak. A tartalom helyes értelmezése világosan jelzi ugyanis, hogy a dialektikus materialista vagy idealista alapokra épül-e fel az esztétikai nevelés. (Mint az eddigiekből is látszik, tárgyalásunkban tudatosan eltekintünk a történeti komponens részletezésétől, mert ez rendkívül bonyolítaná a fejtegetést.)

A tartalom jelzett ismeretelméleti sajátosságának tisztázása a vulgariáló nézetek ellen is hatásos eszköz. Azzal ugyanis, hogy differenciáltan és pontosan jelöli az egyes művészetek valóságos viszonyát a tárgyukhoz, értelmet ad annak a már frázisszerű kifejezésnek, amelyet tömören így szoktak megfogalmazni: a művészet a valóság tükré. A pedagógiai elsajátításban ezzel összehasonlíthatatlanul lesz a valóság „égi másá”-val. Hasonlóan segít annak a szintén igen sokszor elhangzó, de meglehetősen sok értelműen felfogott intenciónak pontosabbá tételében is, hogy az esztétikai nevelés feladata a szocialista realista alkotások megismertetése. Tartalmilag ezt nehéz megragadni, ha nem a fenti értelemben határozzuk meg az említett nevelés tartalmát. Az alkalmazott művészetek esetében ugyanis csak átvitt és másodlagos értelemben beszélhetünk szocialista realizmusról. Az építészetnek pedig ez a fajtája még meg sem született. A nevelés számára tehát nem marad más megoldás, mint az, hogy a téralakítással közölhető szellemi, világnézeti minőséget tekintí az esztétikai nevelés tartalmának. Hiszen maga az építészet is csak ennek figyelembevételével lesz képes megoldani műhelyproblémáit. Csak abban az esetben, ha „az emberek sajátos fejlődését, fejlődési nehézségeit és távlatait a szocializmus viszonyai között”¹⁰ veszi figyelembe.

A történelem során ugyanis azt tapasztaljuk, hogy nem pusztán a szóban forgó nevelési ág szakadhat el a társadalmi viszonyoktól, hanem a művészet fejlődése sem követi mindig pontosan a különböző társadalmi formációkat. A két valóság-jelenség virágzása nem esik szükségszerűen egybe. Vagyis az emberiség öntudatának fejlődése — legalábbis annak esztétikai alkotásokban kifejezett formája — nem áll szolgai kapcsolatban a társadalom általános fejlődésével. Ezt ebben az esetben — részint — az esztétikai nevelésnek kell „pótolnia”.

LENIN a történelmi tanulságok alapján világosan felismerte ezt a helyzetet. Utolsó írásaiban — a fiatal írók figyelmeztetésére — nagy nyomattal utalt arra, hogy „kezdetinek elég volna nekünk igazi burzsoá kultúra is”.¹¹ Vagyis az esztétikai nevelésnek addig, amíg nem alakul ki az új társadalmi viszonyok művészete, a letűnt idők klasszikus alkotásainak közvetítésével kell kielégíteni az esztétikai szükségletet. Ez alapján kell kifejlesztenie az ízlést. Ebben a közegben ugyanis eredménynek csak azt tekinthetjük, „ami gyökeret eresztett a kultúrában, a mindennapi életben, ami szokássá vált”.¹² Az eszté-

¹⁰ SZIGETI JÓZSEF: Bevezetés a marxista—leninista esztétikába. Kossuth K. 1966. 2. r. 306. l.

¹¹ LENIN utolsó írásai. Kossuth K. 68. l.

¹² Uo. 69. l.

tikai nevelésnek ez a társadalmi funkciója különösen akkor kerül előtérbe, amikor a művészetben is forradalmi változások vannak.

Az esztétikai nevelés tehát meglehetősen sajátos helyet foglal el nevelőmunkánk különböző feladatai között. Ez éppen specifikus tartalmából adódik. De a mindennapi életben az esztétikai jelenségek befogadásának fejlett foka is csak az esztétikai nevelés hosszú folyamatának eredményeként jelentkezik. Kialakulását különböző értékű nevelési tartalmak segítik. Térben és időben bizonyos hierarchiában veszik körül a tanulókat, amely az álesztétikai jelenségekből a tulajdonképpeni szépig terjed. Ez a belső struktúra ugyanakkor megszabja a követelmény bizonyos sorrendjét is, miközben a gyermeki befogadás mértékének dimenzionáltsága szintén meghatározó tényezőként jelentkezik. Ezt előtűnk különösen világossá teszi az a tízezer (10.000) adat alapján levont következtetés, amelyet ebben a tárgykörben végzett vizsgálat révén nyertünk.¹³

A mindennapi élet esztétikai elemei

Az esztétikum a mindennapokban gyökeredzik, hogy innen kiindulva egy-egy művészi alkotás homogén közegében koncentrálódjék. Éppen ezért most a tartalom további konkretizálása érdekében a köznapok spontán esztétikai képződményeit kell figyelembe vennünk. De MAKARENKO álláspontja is erre ösztönöz, hiszen szerinte is az esztétikai elem inkább a művészeteken kívül található.¹⁴ Amennyiben megállapítását nem abszolutizáljuk, valóban termékeny támpontot kaphatunk. Az elemzett tízezer adat ugyanis szintén ezt az elindulást sugalmazta. Vagyis a mindennapi élet álesztétikai jelenségeitől vezet az út a művészi tartalom befogadásáig és fordítva. Ha most ezt a kettős divergenciát figyelembe vesszük, akkor feltétlenül elemeznünk kell az említett nevelés érdekében a köznapok élet esztétikai elemeinek szerepét a szóban forgó tartalomban. Így tehát itt is kíváncsiak a gyermek közvetlen tapasztalatszerzése. Ezt eddig elsősorban az ismeretek objektívítása biztosításának nézőpontjából tartották jelentősnek. Eredményeim szerint viszont legalább olyan fontosnak látszik az esztétikai nevelés tartalmának megválasztásánál. De nemcsak a biztonságos ízlés kialakítása érdekében, hanem mert a tartalom forrása is az élet.

Az esztétikum „természetes” formája azonban a hétköznapi életben igen elmosódott. Ebben az alakban inkább csak mint álesztétikai jelenség, vagy elemi szép formájában található. Vagyis olyan alakban, amely ugyan legtöbbször megközelíti a szép szintjét, de pusztán a hasznos, kellemes stb. mozgásterében marad. Megjelenése sokszor rendkívül lebilincselő és magával ragadó lehet, de mégis hiányzik belőle az igazi esztétikumra jellemző sajátosság.

A hasznos és kellemes különben sem választható el az esztétikaitól. Az igazi művészet ugyanis mindig szép s egyszersmind hasznos is. De természetesen a szépségben attól függetlenül gyönyörködhetünk, hogy az anyagi előnnyel jár vagy sem. Egészen világos ez pl. az iparművészet esetében, ahol szinte teljesen elmosódnak a határok. Éppen ezért az itt létrehozott alkotások hasznosságát

¹³ Vö. A tanulók szép-fogalmának terjedelméről. *Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményei*. Debrecen, 1964. 69—85. l. ill. A szépről. *Embernevelés*. Győr. 1966. 85—129. l. A teljes adatmennyiséget megvédett doktori disszertációmban dolgoztam fel.

¹⁴ Vö. MAKARENKO: Nevelésméleti művei. I. k. Bp. 1965. 11—14, 34—47, 68—75, 474—481. l.

— egy bizonyos szinten — ismerniök kell a tanulóknak, hogy szépségüket is befogadhasák. Meg kell mutatnunk tehát azt, ami a maga nemében tökéletes, mert megfelel rendeltetésének, célszerű, vagyis: hasznos.

Az esztétikai nevelés során azonban hibát követnénk el, ha *csak* ezt tárnánk fel. Ha nevelésméletileg vizsgáljuk problémánkat, akkor azt is látnunk kell, hogy nevelő munkánk során különbséget kell tennünk az anyagilag és szellemileg hasznos között is. Ez azért fontos, mert a szép a szellemileg hasznos kategóriájában foglal helyet. A rút elvetéséhez tehát feltétlenül szükséges az anyagi és szellemi hasznosság megmutatása. Azt mondhatnánk, hogy a gyakorlati értékelés előzze meg, vagy legalábbis szorosan kapcsolódjék össze az esztétikaival. Így alapja és előfeltétele lehet a későbbi szép befogadásának, a rút megvetésének.

A hasznosnak azonban megkülönböztetjük társadalmi és egyéni formáját is, mint ugyanazon jelenség két oldalát. Összetartozásuk ugyanis abból adódik, hogy a gyermek mindent a társadalmi tudat prizmáján keresztül érzékel. Egy kikristályosodott értékrendet sajátít el a hasznosság, szépség terén is. A nevelésnél azonban számolnunk kell azzal — hiszen az elődök eredménye nem egyenruha, amelyet csak fel kell venniök —, hogy az egyéni hasznosság nem esik szükségszerűen egybe a társadalmival. A pedagógiai folyamatban tehát arra kell törekednünk, hogy a gyermek személyiségének fejlődése közben a kettő maximális összhangja valósuljon meg. Így azután később az egyéni esztétikai ítéletben kifejeződhet az értékelt objektum társadalmi hasznossága is, de az egyén, a gyermek társadalmisága szintén. Ebből a megkülönböztetéséből nőhet ki az objektív esztétikai értékítélet. Ha ugyanis a gyermek mindent csak individuális nézőpontja szerint szemlél, akkor ízlése teljesen szubjektív, partikuláris, tehát rossz marad. Ítéletében csak a véleményt alkotó alany, a gyermeki esetlegesség (sokszor egészen „ferde”) nézete fejeződik ki.

A hasznos azonban a kellemessel is szorosan összefonódik. A mindennapi életben található összefüggésük ezért igen jelentős az esztétikai nevelés tartalma szempontjából. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a hasznostól közvetlenül vezet az út a kellemesig, mert nem lehet mindenkor a két jelenséget mechanikusan összekötni. Mindenképpen fontosak azonban az olyan momentumok, amelyek végső eredményei mégis a kellemes élményt idézik elő. Ilyen a siker élménye, vagy a játék által kiváltható kétféle öröm is, amely a hétköznapiak állandó kísérője.

A hasznos és kellemes átszövődésének ténye mellett azonban látnunk kell, hogy az utóbbi az esztétikai ízlés kialakításának szemszögéből gazdagabban árnyalt. Ebből következően közelebb is visz bennünket a szép (rút) ítélet kialakításának céljához. Amíg ugyanis a hasznos — lényege szerint — objektív tulajdonság, addig a kellemes szubjektív élménycategória. Keletkezése szorosan összefügg azzal, hogy a gyermek — de a felnőtt is — magához viszonyít, magára vonatkoztat mindent. Ez a kapcsolat azonban legtöbbször nem korlátozódik az eredmény vagy a kudarc megállapítására, rögzítésére, hanem állandó emóciók kísérik (pl. praxikus) tevékenységét. Amennyiben ezek az érzelmek pozitív jellegűek, akkor kellemes érzés tölti el a személyt, fordított esetben kelletlen. A kellemes tehát olyan érzéklet, benyomás, élmény, amely a gyermeki tudatban megnyugtató, jóleső érzést kelt, ill. olyan hangulatot, amely a tudat tevékenységeit kedvezően színezi. Így a kellemes (kelletlen) annak szubjektív visszfénye, hogy a tanuló jól vagy rosszul érzi-e magát egy adott élethelyzetben. Minden olyan szituáció, amely a gyakorlati oktató-nevelő munkában ezt elő-

idézi, egyben feltételeket teremt a valódi esztétikai nevelés tartalmi forrásainak megteremtéséhez is.

Ez még bármennyire is nem esztétikai tartalom, mégis az esztétikai befogadás elengedhetetlen megelőzője. A mindennapi életből származó és az ott keletkezett minőség. A valódi esztétikai tartalommal ugyanis szorosan összetartozik, mert mind a kellemes, mind a szép *emberközpontú*.¹⁵ Vagyis olyan emóciókomplexumok, amelyeket az hoz létre, hogy a külvilágot az ember önmagára vonatkoztatva éli át. Tehát a tárgyakkak, dolgoknak, eseményeknek stb. nem önmaguk pusztá értéke („magánvalója”), hasznossága a döntő, hanem az, ami a szubjektumban létrejön, amit abban kívált, eredményez. Ezért a pszichikum dialektikus determinációja következtében azt is mondhatjuk, hogy a kellemes az életkorokra társadalmilag is megközelítőleg helyes lehet. Az ugyanis, amit az emberek egy-egy időszakban helyesnek tartanak, jellemzővé válhat a társadalom egészére. Amikor a kellemesről mint az esztétikai nevelés tartalmáról beszélünk, az említettekre gondolunk.

Az elmondottakból kiderült, hogy a gyermek (egyáltalán: az ember) eredeti és elementáris társadalmiságát éppen az előzőek világítják meg a legjobban. Megmutatják, hogy még a partikuláris személyek hétköznapijában jelentkező legváltozatosabb kellemes jelenséget is — tartalmilag és formailag egyaránt — milyen mélyen meghatározza a társadalmi történeti fejlődés. Csak ez a mélyre nyúló anyag teszi lehetővé, hogy a kellemesség az esztétikai ízlés genezisére és fejlődésére megtermékenyítő hatással lehessen. De az esztétikumnak is nagy szerepe van abban, amit a gyermekek később kellemesnek éreznek. Ha ugyanis például a művészet termékei nem volnának alkalmasak arra, hogy a mindennapok helyeselt és kívánt tárgyaivá váljanak a gyermeknél, ha nem közvetlen élménnyel élné át a hatásukat, akkor az esztétikai neveléssel történő próbálkozás teljesen meddő maradna.

A kellemes — a hasznossal együtt — tehát mindenképpen az esztétikai nevelés tartalmi közegében foglal helyet. A valódi szépség befogadásához szükséges előfokok segítségével elérhető, hogy megszokássá váljék a tanulóknak az, hogy az élet bizonyos jelenségeire pozitív vagy negatív módon reagáljanak. Ez döntő az esztétikai ízlés kialakításában. De azt is mondhatjuk, hogy talán a művészet sem jöhetett volna létre, ha az emberek életének nem volna fontos, sőt nélkülözhetetlen társadalmi alkotó eleme.

Természetes így, hogy az esztétikai nevelés tartalmába temérdek külső és belső élmény tartozik. A gyakorlati nevelői tevékenységben tehát igen nagy szerep jut a véletlennek. Jelzett vizsgálataink azonban azt igazolják, hogy a mindennapi élet esztétikai jelenségei három csomópont köré szerveződnek: a természet, az erkölcs és a munka vonzáskörébe. Éppen ezért röviden jellemezni kell ezeket, mert „erőterükben” más-más módon differenciálódik a hasznos, kellemes és a felvillanó szép. Ezzel az elkülönítéssel is mindenkor a sajátos esztétikai nevelési tartalmat kívánjuk megközelíteni.

A hasznos és kellemes színterei. Az az első felületes pillantásra is majdnem természetes, hogy a jelzett jelenségek körben különféle tartalommal jelentkezik a hasznos és a kellemes. Tehát hogy valódi esztétikai átélésben betöltött szerepüket világosan megértsük, szükséges differenciált jellemzésük. Ezek a jelenségek ugyanakkor nem *par excellence* esztétikai kategóriák, éppen ezért azt is meg kell

¹⁵ Vö. LUKÁCS GYÖRGY: i. m. 2. k. 497. l.

pontosan mutatnuk, hogy mely mozzanataik tartoznak az esztétikai nevelés tartalmába.

A természet szépsége. Az a zavar — úgy gondolom —, amely a természet szépségének értelmezése körül kialakult, már önmagában is szükségessé teszi, hogy foglalkozzunk az esztétikai nevelésben betöltött szerepével. Különösen jelentős ez akkor, ha az említett nevelés specifikus tartalmát kutatjuk.

Azt már az esztétikai nevelés tartalmának általános jellemzésénél is láttuk, hogy az esztétikum mindenkor az ember lényegével van kapcsolatban. Természetesen most sem lehet ez másképpen. Itt azonban azt a „szervező közepet”, amely körül kibontakozik az emberi tartalom: a *természet* tölti be. Vagyis jelen esetünkben is antropomorfizálás jelenségével találkozunk a szó marx-i értelmezésében. Az embernek a természettel való kapcsolata tükröződik benne. Tartalma nem más, mint az ember természettel történő érintkezése nyomán megnyilvánuló érzésvilág. Azt éli át, ami nemzeti, osztály stb. szempontból — a történelem egy meghatározott szakaszában — a legfontosabb számára. A természeti szépség tehát nem a természet természetszerű megnyilvánulásával találkozunk, hanem az ember társadalmi történelmi lényegének kifejeződésével.

Ennek a ténynek nagyon fontos neveléstani következménye van. Világossá teszi számunkra, hogy a természet jelenségeinek önmagukban való megismeretése nem vezet el az említett valóság-forma esztétikus észleléséhez. Emberre vonatkoztatott szerepét kell megmutatni, azt amit objektív formájában kíválthat a személyiségből. Tehát nem a táj objektív természetéből tudunk meg valamit, hanem az emberiség általános lényegéről. Ha ez nem így lenne, akkor a természeti szép valamilyen természettörvény szerint keletkeznék. Így azután a természet és törvényeinek helyes megértésével azt is pontosan fel kellene fedoznünk, hogy miként jön létre a szépnek jelzett formája. Ebben az esetben az esztétikai nevelésnek meg kellene egyeznie bármely természettudományos tantárgy oktatásával, annak fogalmi ismeretszerzési módjával.

A mindennapi pedagógiai munkában valóban gyakran találkozunk is ezzel az értelmezéssel és eljárási móddal. Ebben az esetben azután az a veszedelem áll elő, hogy a pedagógus tevékenysége nem vezet a kívánt esztétikai tartalom elsajátíttatására. Vagyis a társadalmivá vált ember természetfeletti uralmával kapcsolatos élménye helyett pusztán a természeti jelenségek objektív minőségét mutatják be. Ahhoz tehát, hogy az említett valóságdarab szépségét felismerhessék a tanulók, szükséges ugyan a természet fizikai, kémiai stb. tulajdonságainak a tisztázása, de inkább azt kell pontosan vázolni a tanulók előtt, *mit jelenthet az ember szempontjából*. Tehát milyen emberi érzéseket kapcsolhatunk a természet azon darabjához, jelenségéhez; miféle élmények felidézésére alkalmas; vagy az emberi magatartási formák közül mi hasonlít pl. más élőlény viselkedéséhez. Vagyis közelítsük az adott élethelyzetben levő gyermek lelki alkatához a szemlélt valóságforma emberi jelentés-tartalmát.

A vázoltak azt jelentették, hogy *a természet nem esztétikus*. Ez azt fejezi ki, hogy a természet „szépsége” nem az embertől független valóságban rejlik, hanem az ember és a valóság viszonyában.¹⁶ Ezért — majd látjuk az etikumhoz hasonlóan — nem mondhatjuk, hogy a természet — úgy ahogyan van — az esztétikai nevelés tartalmát alkotja. Ezt azért kell külön hangsúlyoznunk, mert sokan minden természettel kapcsolatos élményt szépnek tekintenek. Az

¹⁶ Uo. 563—627. l.

említettek azonban legtöbbször csak a kellemesség szintjén maradnak. Esetleg még a hasznosság révén keletkezett pozitív emóciókat sem haladják meg. Éppen ezért mondhatjuk azt, hogy a természettel kapcsolatban is nagyon szoros egység mutatható ki a felsorolt jelenségek között. Valódi esztétikai befogadás így pusztán akkor jön létre, ha a természetet mint „jelképet”, emberi jelentéseket hordozó érzékletes „képmást” mutatjuk be. Arra készítjük fel a tanulót, hogy az emberre vonatkoztatott formában élje át jelenségeit, mert ez az effajta nevelés igazi esztétikai állománya.

Erkölcösség és esztétikusság. Az előbb jelzett bizonytalanság az etikum és esztétikum kapcsolatában is megmutatkozik. Ez legtöbbször abban csúcsosodik ki, hogy a társadalmat — úgy ahogyan az van — az esztétikai nevelés tartalmának tekintik, főleg annak erkölcsét. Vagyis nem differenciálnak pontosan erkölcsi és esztétikai nevelés között.

Valóban a nemes erkölcsösségű tett, amely az etikai követelményeknek megfelelően példaszerű, nemcsak magas fokú moralitásra, hanem egyben a szépre is utal. Ennek pusztá felismerése azonban még nem jelent esztétikai gyönyörködést is. A gyermek ítélete csak abban az esetben lesz esztétikai, ha az esetet konkrét, szemléletesen érzékelhető életképnek, emberi *magatartás ábrázolásának* észleli, látja. Tehát nem egyszerű példaképként áll előtte, hanem mint bizonyos emberi tartalom formája is, amely elmélyíti, kiemeli és élménnyé teszi a lényegét.

Az esztétikum és az etikum állandó egymásra vonatkoztatása viszont nehézségeket is okozhat. Könnyen összetéveszhetővé válik a két nevelési ág tartalma. Oka bizonyára abban is kereshető, hogy a mindennapi életben az elemi esztétikai jelenségek által keltett kellemes (kellemetlen) érzést össze lehet kötni a jó (rossz) élmény kialakításával. De ugyanezt fordítva is megtehetjük. Ennyiben — jelen esetünkben is — feltétlenül közös a két nevelési terület. Ha azonban az esztétikai nevelés — legalább is távolabbi céljait illetően — megrekedne ennél a tartalomnál, akkor nem valószínű, hogy valódi feladatát. Kiderülhetett ez már akkor is, amikor a magatartás „ábrázolásáról” beszéltünk, ahol a forma szintén döntő elemmé vált. Ez idézi fel a kellemes érzést. Az etikum viszont maga is valóságos folyamat, nem egyszerűen visszfény. Így kelti fel az említett érzést. Ez tárgyból következik.

Az etikum és esztétikum tárgya ugyanis eltér egymástól. Így világos, hogy a két nevelési terület tartalma is különböző. Az etikum tárgya az a viszony, amely a személyiség magatartásában jut kifejezésre, az egyéniség és a társadalom kapcsolata során. Tehát a valóságnak olyan része, amely az emberi lényeg gyakorlati megvalósulását mutatja abban a kölcsönös együttműködésben, amelyet egymással fenntartanak. Ha ezt összevetjük az esztétikumról mondotakkal, akkor világos, hogy az erkölcsösség szépsége szükségképpen csak melléktermék marad. Természetesen ez a mindennapi gyakorlatban nem ilyen nyilvánvaló, az elméleti fejtegetés viszont felületes maradna, ha ezt az objektíve meglevő különbséget nem hangsúlyoznánk. Nem értenénk meg az esztétikai nevelés sajátos tartalmát.

Bármennyire is összefonódik tehát a gyermek tudatában, élményében (de a felnőttében is) az erkölcsös és a szép, mégis csak egy mozzanata lehet a másik szférának. Az etikum lényegéhez nem tartozik a szép. A szóban forgó nevelés tartalmában pusztán annyiban kaphat helyet, amennyiben egy tett szemléletesen érzékelhető emberi magatartást ábrázol is. Így világos, hogy ami itt legtöbbször előfordul, az nem más, mint a kellemes (hasznos). Az erkölcsi ma-

magatartás ugyanis a közvetlen mindennapi életben fejlődik ki. A gyermek maga cselekszik, miközben a cselekvés pátosza serkenti. Tettének kimenetele tehát egyáltalában nem közömbös számára, ténylegesen küzd eredményeiért. De a személyek iránti vonzalmát vagy idegenkedését is ebből a nézőpontból ítéli meg. Nem eszményekkel kerül kapcsolatba, nem ábrázolt szülőről, testvérről, nevelőről vagy osztálytársról van szó, hanem a szimpátia illetve antipátia tárgya valóságos személy. Azokhoz ragaszkodik, vagy azoktól távolodik el, akiket egyéni érdeke szempontjából fontosnak érez, vagy szükségtelennek tart. Azokhoz vonzódik, akikkel az együttlét jó, tehát kellemes. Azoktól idegenkedik, akikkel együtt lenni rossz, tehát kellemetlen. A kellemesnek, mint az esztétikai nevelés egyik tartalmi előfeltételének jelentősége éppen ebben található.

De az erkölcs túlzott „esztetizálásának” — ami legtöbbször a két nevelési ág kapcsolatának félreértéséből adódik —, igen veszedelmes következményei is lehetnek. A cselekvés morális értékét ugyanis nem helyettesítheti az esztétikai mérlegelés. Hiszen egy valóban erkölcsileg kiforrott ember neveléséhez a felnövekvő gyermeknek közösségben, társadalomban kell élnie, ahol az élet kollíziói állandó helytállásra kényszerítik. Tehát tényleges viszonyban kell lennie az objektív valósággal, ahol az „esztétikussá” alakított erkölcsi eszmény állandóan helyesbítésre szorul. Különben a gyermek csak „széplelek” marad. „Üveg-házi növény”, aki képtelen célokat kitűzni, megvalósítani. Küzdelemre alkalmatlan és csak belső „szép” lelkének tisztaságában gyönyörködhet.

Éppen ezért a polgári pedagógia komoly hibát követ el, amikor „a képzeletbeli magatartás” jelentőségét eltúlozza. M. DEBESSE például szembeállítja az alkalmazkodó magatartással és közben nem veszi észre, hogy megoldási javaslatok csak egyik formája — a szerinte is elítélt — alkalmazkodásnak. Kijelenti, hogy az említett viselkedés „a játékban, az érdeknélküliségben, az önzetlenségben nyilvánul meg. Ezért jelentik az esztétikai értékek — a serdülő számára a menedéket. Elfordulnak a prózai igazságtalan valóságtól, mely sérti és kiábrándítja, és kárpótlást talál a művészet világában, vagy az ideálok területén. Menedék, különösen a mi századunkban, melyben a fiatalság szemében kultúránk hagyományos erkölcsi értékei hitelüket veszítették.”¹⁷ Gondolom, a javasolt megoldás nemcsak az erkölcssé válás szempontjából kivitelezhetetlen, hanem az esztétikai nevelésben sem célravezető. Azt mondtuk ugyanis, hogy ezen a téren legtöbbször a kellemességgel találkozunk. Ritka — esetleg egy-egy példaszerű — cselekedet, tett lehet szép (rút). Ezek a szépség (rútság) elemek azonban meglehetősen illékonyak és csak pillanatokra villannak fel.

Az alkotó munka esztétikussága. A esztétikai nevelés tartalmának vizsgálata során többször szóba kerül a munka szerepe is. Röviden tehát itt is meg kell mutatnunk azokat a vonásokat, amelyek valóban számításba jöhetnek. Hiszen a munka a mindennapi élet hierarchiájában ténylegesen az egyik olyan komplex tevékenység, amely nagyon sok feltételét tartalmazza az esztétikumnak. De nem lehet a munka és a szép közé egyenlőség jelet tenni. Ugyanis ez az emberre legjobban jellemző tevékenység a hasznosság szempontjából a döntő. Éppen azért; ha differenciáltan akarjuk látni az esztétikai nevelés tartalmi rétegződését, akkor itt is meg kell vonnunk pontosan a határt az álesztétikai jelenségek és a valódi szép között. Most sem mondhatjuk azt, hogy a munka általában tar-

¹⁷ M. DEBESSE i. m. 40. l.

tozik az esztétikai nevelés tartalmába. Különben a munkára nevelést helyettesíthetnénk az esztétikai neveléssel, és fordítva.

Mivel a munka a hasznossággal van összefüggésben, a vele előállított érték következtében érzett öröm semmi esetre sem lehet tisztán esztétikai jellegű. Inkább a kellemeshez áll közelebb. De nem fedi a munkával kapcsolatosan fellelhető kellemességeket sem. Ez az érzés ugyanis bármikor kiváltható, nemcsak akkor, ha például az iskolai munka folyamatának különböző fázisaiban jól érzi magát a gyermek. Az esztétikai nevelés szempontjából ez a fok azonban csak megelőző szint. A kellemes esetében ugyanis még nem szigorú követelmény az, hogy a gyermek önmagát fejezze ki, önnön tudatára ébredjen. Ha ez meg is történik, akkor is inkább partikuláris értelemben kap jelentőséget. Éppen ezért álesztétikai jelenség játszódik le, átélése pedig csak megközelíti a szépséggel kapcsolatos élményt.

A szép esetében más a helyzet. Ez csak az alkotás munkakörülményei között keletkezik, de annak pusztán csak járuléka. Ez a fajta tevékenység ugyanis együtt jár a gyermek önfelismerésével is, amely az általa készített produktumban tükröződik vissza. Rátalál önmaga erejére, arra, hogy képes uralkodni bizonyos feltételeken. Az öröm most már abból származik, hogy rájött egy bizonyos emberi erőre, hatalomra. Ez a megérzés azután a munkafolyamat bármely fázisában bekövetkezhet. Ez már a valódi esztétikai nevelés tartalma.

Természetes azonban az, hogy az individuális tartalom felismerése még nem elég. A nevelésnek arra kell irányulnia, hogy emberi uralmat és ne pusztán egyedit lásson meg a gyermek. A privát hatalom ugyanis csakis a társadalom egészének szabadsága révén jöhetett létre. A szépség éppen ennek az általánosnak a felismerését teszi lehetővé. A munkadarab, a munkatermék stb. ebben az esetben nem egyszerűen értékes, hasznos tárgy, hanem „jelkép” is, amely — éppen ennek következtében — érzékletesen tükröz pozitív (negatív) emberi tartalmakat. Ennek kiváltásában különös jelentőségűek lehetnek azok a legújabb pedagógiai törekvések, amelyek a tanulók iskolai munkájának fokozott eredményességét kívánják előmozdítani. Azzal ugyanis, hogy a felkészítésnek ezek az új módzatai megnövelik a gyermeki szabadság külső és belső mértékét, a szép befogadásának, felidézésének is fontos előfeltételeivé válnak.

A munka esztétikai formáló ereje tehát jelentős. Különösen, ha az alkalmazott művészettel kapcsolatban szemléljük, amelyet szintén az esztétikai nevelés tartalmi hordozói közé kell sorolni. Már csak azért is, mert az „alkalmazott művészet bizonyos mértékben közvetítő szerepet játszik a szó eredeti értelmében vett művészet, vagyis az életnek művészi képekben való kifejezése és visszatükrözése, valamint a munkatevékenység között. Ez természetesen semmilyen tekintetben sem csökkenti az alkalmazott művészet feladatát és jelentőségét, csupán ez utóbbi sajátágos szerepét mutatja.”¹⁸ Ez a megállapítás — vizsgálataim szerint — fordítva legalább ennyire igaz: az alkotó munkában fellelhető szépség elősegítheti a díszítő- és iparművészet tartalmi befogadását. A munka révén megszerzett hatalom ugyanis — adataim alapján — elengedhetetlen az alkalmazott művészeteknél található geometriai és egyéb formák gyors és örömteli felismerésében. Ezért ezt a művészeti csoportot is tömören szemügyre vesszük, de ezzel már az ágazati esztétikai nevelés területére lépünk.

¹⁸ N. A. DMITRIJEVA: Voproszi eszteticeszkogo voszpitanija. Goszudarsztvennoje Izdatyelsztvo „Iszkusztvo”. Moszkva, 1956. 113—114. l.

Az eddigiekben olyan nevelési tartalmat tártunk fel, amely a közvetlen mindennapok terméke volt, és valódi esztétikai beteljesedése csak időlegesen villanhatott fel. A következőkben viszont azokat a tartalmakat igyekszünk megragadni, amelyek éltetője éppen a koncentrált esztétikusság. Tehát már nem egyszerűen spontán keletkezett jelenségekkel találkozunk, hanem egy valóságosan épülő, ember alkotta képződménnyel. Az így keletkezett műalkotásnak egyedüli célja az, hogy „az embert belső és környező világa visszatükröződésével önmaga felől felvilágosítsa, és ezzel a mindennapi életben önmaga számára adott énje fölé emelje és öntudathoz segítse magát.”¹⁹ Itt tehát a köznapi életben olyan jellemző kellemes lesz esetleges, a szépség pedig — ha a valódi a befogadás — uralkodóvá válik. Igaz ugyan, hogy az álesztétikai hatások kiváltásának még mindig nagy lehetősége marad.

Ezzel a „mesterséges” tömörítéssel az ember egy olyan „saját” világot teremt, amely minőségileg felfokozza a „természetes” elemek értelmét, mélységét. A művészi ízlés kialakításának objektív feltételét éppen ebben kereshetjük. A nevelés ugyanis itt olyan világot sajátíttat el, amelyet az ember saját maga számára, benne található humánus és haladó tartalmak részére hívott létre. Az objektív világnak ez a vonása ugyan tükrökképent jelenik meg, de úgy, hogy a bemutatott valóság adott részletének legfontosabb elemei alapján intenzív teljességgé növekszik, miközben az egész egy szükségszerű világgá formálódik. Ez azonban csak úgy jöhetett létre, hogy az ábrázolt valóság valamely művészet nyelvére transzformálódott. Tehát állandóvá válik az a kontemplatív helyzet, amely az előző közegben csak fel-felvillant. Az ember így adott mértékben szakít a közvetlenséggel és bizonyos távolságot teremt magával, saját tevékenységével, önmaga létezésével, hogy önnön művészetté formált lényegében gyönyörködhessek, elmerülhessen.²⁰ Az esztétikai nevelés feladata pedig az, hogy ezt a tisztává tett emberséget a felnövekvők lelkébe áramoltassa, és az egész személyiséget késszé tegye annak befogadására. Ez azonban nem könnyű dolog, mert mindegyik művészetnek megvan a maga fő közlési tereuma. Tárgyuk közös — az objektív valóság —, de más más anyaguk és eltérő megjelenési lehetőségük révén a valóság különböző megközelítését szolgálják. Ezért természetes, hogy a nevelés tartalma is differenciálódik, amelyet a pontosság érdekében szintén figyelembe kell vennünk. Tennünk kell ezt azért is, mert a különféle művészetek eltérő katartikus lehetőségeket nyújtanak, vagyis van olyan sorrend is, amely a tükrözés és tudatformálás képessége szerint alakul. Ez természetesen összefügg esztétikai lényegükkel, hiszen az autonóm műalkotás tartalmazza a művészet valamennyi lényeges tartalmi és formai elemének önálló megvalósulását. Ez alkalmazott művészetekben viszont az alkotást meghatározó elemek egybeesnek.²¹ A jellemzett eltérés ugyan funkcionális, de közzelségük a kellemeshez mégis azt teszi szükségessé, hogy önállóan elemezzük tárgyukat, mint a szóban forgó nevelés tartalmát.

a) *A kellemes és a szép határán.* A hasznos és kellemes tehát most már nemcsak természetes formában található meg, hanem a művészetek között is akadnak olyanok, amelyek még szemmel láthatóan rendelkeznek ezzel a tulaj-

¹⁹ LUKÁCS GY. i. m. 1. k. 438. l.

²⁰ Uo. 438—439. l.

²¹ Vö. ARADI NÓRA: A katedrálístól az ipari formáig. Kossuth K. 1967. 20—24. l.

donsággal. A tartalmi hasonlóság különösen erős közöttük. Az iparművészetben is az általánosság és a partikuláriság azon kapcsolatát találjuk, amit a kellemes esetében. Éppen a kettő különbségéből származó világnézeti és emocionális elemek alkotják a művészeti ág tárgyát. Az itt megjelenített formákon azonban erősebben hangsúlyozódik az egyén és a közösség közötti összefüggés. A nevelés tartalma szempontjából tehát nagyon jelentős a közösségi tartalom. Vagyis a nevelésnek nem az individuális vonásokat, hanem a közösségi szálakat kell megerősítenie. Így a kollektívummal való kapcsolatot is egyengetheti ez a művészet, miközben egészségesen megőrizheti az erős egyéniség kialakításának lehetőségét is. A szabadság ugyanis, amely itt minimálisan kimutatható, éppen a mindennapi közös használatból nyeri lényegét. Az ezzel kapcsolatos emocionális megnyilvánulás lesz az a nevelési tartalom, amelyet át kell élniök a tanulóknak. De az így kiváltott öröm, büszkeség nem emelkedik társadalmilag általánossá, hanem a normális mindennapi élet alkotóeleme marad. Tehát szinte pillanatokként átélhető.

Az alkotó munka tagolásánál már találkoztunk az esztétikai nevelésnek ezzel az elemével. Ott azonban a közvetlen gyakorlati alkotás adta az örömet. Itt viszont már művészileg megmunkált tárgyak idézik elő az említett érzést. Tehát az esztétikai nevelés tartalmát az a hangulati egység, kibontakozó érzelmi kapcsolat adja, amely a tárgy célszerű használata során a gyermekből kiváltódik. Ez azonban arra az objektív „háttérre” épül, amely a tárgyak használati értékében található. Tehát bármennyire is szubjektívvisztikusnak tűnik ez a tartalom, mégis látnunk kell, hogy a tárgy objektív jellemzői nélkül nem jöhettek volna létre.

A díszítő művészet viszont egészen megközelíti a „magas” művészet kifejező, megjelenítő erejét. Ez a műfaj ugyanis már „egy esztétikai felidézésre töre, magában zárt képződmény, amelynek szerkezeti elemei az elvont visszatükröződési formák, a ritmus, a szimmetria, az arány stb.”.²² De még — úgy tűnik — nem jeleníti meg a visszatükröződés teljesen kibontott, konkrét, tartalmi formáját. Így a művészi megjelenítés ellenére igen közel áll a hasznossághoz. Legtöbbnyire ugyanis a mindennapi élet használati tárgyainak a járuléka, még akkor is, ha már a díszítések esztétikai örömet is képesek kiváltani. Azért tehetik ezt, mert olyan díszek, amelyek a célszerűség és a szépség teljes azonosulása felé tartanak, s így a hasznossággal állandó és örök kapcsolatban vannak.

Hasonlóan fontos elem az ékesítés nyújtotta öröm is. Ez különösen a testi díszítettséggel kapcsolatosan mutatkozik meg legjobban. Tehát az öltözködés, az ékszerek viselése, az önékesítés öröme az esztétikai nevelés előfeltételei között foglal helyet. Ezt a tényt különösen ki kell hangsúlyoznunk, mert a kellemest felidéző ruhák és annak kiegészítői stb. az ékesítés tiszta örömét, megszépítő, gyönyörtkeltő jellegét már közvetlenül sugározzák. Egy-egy ruhadarab, szőnyeg, függöny stb. már nemcsak kifejezetten hasznosságával hat, hanem formájával is (pl. fűzési módjával, szövésével). Egyszóval azokkal az elvont visszatükröződési formákkal, amelyek a díszítő művészet immanens elemeit adják. Éppen ezért itt már valóban esztétikai tartalomról van szó. Így a nevelésnek is lehetősége nyílik arra, hogy az álesztétikai hatásoktól a valóságos esztétikai élményig juttassa el a műélvezőt.

²² LUKÁCS Gy. i. m. 1. k. 284. l.

Ennek a helyzetnek azonban látnunk kell egy másik objektív feltételét is, hiszen a díszítéssel kapcsolatos szubjektivisztikus különködésre nevelést ezen az úton kerülhetjük el legeredményesebben. A díszítő művészet által felidézett örömmel ugyanis mélyebb forrása is van, mégpedig a felépítésből származó *rend*. E. FICHER pedig még alaposabb indítékokkal magyarázza ezt az okot. Azt írja, hogy „a gyönyörűségnek, annak a tendenciának, hogy a rendezettet, szépségnek’ érezzük, mélyebb gyökerei vannak ... felismerték, hogy a ritmus, az azonosnak az ismétlődése segíti a munkát és az életet.”²³ Bármennyire is elfedi a tanuló egyéni indítéka ezt a objektív tény, tendenciáját tekintve a nevelésnek mégis erre a tartalomra kell a figyelmet irányítania. Lehetősége is van arra.

A díszítő művészet „szépségének” teljes „átélése” ugyanis nagyon közel esik — a más vonatkozásban hibáztatott — fogalmi elsajátítás módjához. Főleg azért, mert a geometriai formákat a gyermek is könnyebben felismeri. Ez a művészet — mint már jellemeztük — a legegyszerűbb elemekkel dolgozik. Így tehát egyszerűen felfogható, átlátható kísérője a könnyed felfogás és megismerés öröme. A gyors belátás élménye azt sugallja a gyermeknek, hogy uralkodni kezd bizonyos dolgok felett. Tehát hatalma van környezetének egyes tárgyain, mert ezt a tartalmat a szóban forgó művészeti ág objektíve magában hordozza.

Amennyiben visszagondolunk az esztétikum lényegéről mondottakra, akkor könnyen beláthatjuk, hogy itt már legtöbbször a szép befogadásáról van szó. Egy olyan sajátos visszatükrözésével találkozunk, amit nem tisztán az elvont tárgyi lényeg nyújt. Antropomorf tartalmuk van, amelyet az említett elemek érzékletes felidézésével a gyermeknek át kell élnie. Részesévé kell lenniük annak az érzésnek, hogy a tárgyak segítségével bizonyos hatalomra lehet szert tenni. Az immanens elemek (vonal, pont, görbe stb.) „eszmei tartalmat” sugároznak. A kompozíciós elemek tehát nem arra törekszenek, hogy a dolgok *par excellence* lényegét tegyék láthatóvá, hanem hogy úgy jelenjenek meg, mint az ember valóságának jól elrendezett képmása, mint egy általában vett rend érzéki absztrakciója. Ha ezt az esztétikai nevelés fel tudja mutatni — elérte célját.

b) *Az autonóm művészetek esztétikai tartalma.* Az autonóm művészetek katartikus hatása sokkal nyilvánvalóbb, mint az előbb általánosan jellemzett alkalmazott művészeteké. Tehát a tükröző és tudatformáló jelentőségük is más. De önmaguk körében is különféle módon ragadják meg a valóságot. Így természetes, hogy az esztétikai nevelés tartalmát is más-más oldalról sugározzák.

A képzőművészetek tartalma. A most tárgyalásra kerülő művészetek tartalmában megjelenik az antropomorfizált valóság időbeliségének komponense is. A történetiség mozzanata azonban nem zárja ki azt, hogy a legjellemzőbb tartalmi elemeket ne osszessük. Az egyes művészetek ugyanis fogalmilag is megragadhatók a maguk sajátosságaikban.

Így a *festészet*, *grafika* a színnel, rajzzal, fény-árnyék stb. hatással adja vissza a valóság esztétikai képét. De „csak” azt, amit az ember természeti és társadalmi fejlődése alapján kialakult vizuális érzékeléssel felfoghat.²⁴ A tartalmilag felidézett valóság tehát nem más, mint a látható lét humanizált formája. Vagyis a vizuális ábrázolás eszközeivel az ember lényege jelenik meg a

²³ A nélkülözhetetlen művészet. Gondolat K. 1962. 113. l.

²⁴ Vö. SZIGETI J. i. m. II. r. 113. l.

kompozíciók, színek stb. nyelvén, a mindenkori történeti szituáció konkrétan adott műalkotásának segítségével. De ezek az ember, a dolgok és az ezek által közvetített humanizált viszonylatok külsejét realizálják. Erre kell felkészíteni megfelelően a befogadó készséget. Az ízlés ugyanis annál fejlettebb lesz, minél jobban meg tudja közelíteni a gyermek a vizuális lét történetileg konkrétá tett művészi formáját.

A képzőművészet autonóm tagjai közé tartozik a *szobrászat* is, de itt már háromdimenziós reális térrel van dolgunk. Míg az előbbieket az alkalmazott művészetekhez hasonlóan két dimenzióban jelenítették meg a vizuális valóságot. A szobrászat természetesen szintén képet ad az ember és a természet adott korra jellemző viszonyáról, de egyetlen alakba tömöríti az emberről mint társadalmi lényről alkotott véleményt. Minden mondanivalója az embert megjelenítő, teremtet figurába sűrítődik. De mégis maradéktalan művészi élményt nyújt, mert minden más művészetnél elmélyültebb koncentrációra képes: egyetlen látványmozzanatban, „termékeny pillanat”-ban jeleníti meg a humanizált mozgást.²⁵ Ha a jövő társadalmának emberét sokoldalú esztétikai ízléssel rendelkező polgárrá akarjuk alakítani, akkor környezetének az egyik legfontosabb objektumát az *építményeket* sem rekeszthetjük ki a nevelés tartalmából. Ezt már azért sem tehetjük meg, mert a mindennapi élet állandó tartozékai és egyáltalán nem közömbös az hogy milyen lakásban élnek az emberek.

Esztétikusságuk átélhetőségét a célszerűség rendkívüli módon meg is nehezíti. A szépségről eltereli a figyelmet. Az építészet ugyanis egy gyakorlati-emberi célokat szolgáló valódi térből olyan újat alkot, amely vizuális megformáltságában képes egy emberivé varázsolt teret megidézni.²⁶ A felhasznált elemek tehát már mint térformák fejtenek ki hatást, mégpedig annak az élménynek a sugárzásával, hogy bizonyos térrészletek — kitágított személyiség elemekként — az ember környezetéhez tartoznak. Pontosan ez lesz a nevelés specifikus tartalma.

Az építészet mellett a *kert* is esztétikai élményeket kiváltó hatótényező. Az előbbivel rokonságát nyilvánvalóvá teszi a kettős mimézis. De a mindennapi élet természetes esztétikai elemeivel is közvetlenül kapcsolatot tart, csakúgy, mint az alkalmazott művészet más fajtáival. Az ugyanis, ami a „csinált vagy nőtt tárgyak ilyen elrendezésében valami esztétikumhoz hasonlót látszik felidézni, az nem a felvevő szubjektumtól független, vele szembenálló, magábanzárt, világ’, mint a műalkotás, hanem egy olyan partikuláris szubjektumnak a tárgyi világában hatékonyvá vált tevékenysége, akinek megszilárdult nyomai csak e partikularitás dokumentumaiként objektíválódhatnak.”²⁷ Tehát a mindennapos pedagógiai gyakorlat is használhatja az esztétikai nevelés során céljai megvalósításához.

A *szépirodalom*. Az irodalom, a költészet a *legteljesebben* ábrázolja az ember világát. Olyan belső szemlélethez forduló művészet, amelynek az a sajátossága, hogy csak történetileg átdolgozott, az időben kialakult, jelentéstartalmakkal közvetlenül átszőtt anyagban fejezheti ki az ember belső világát.²⁸ Az élet lényeges vonásait, pontos törvényszerűségeit stb. ugyanis új, a szavak teremtette művészi közegben jeleníti meg: mégpedig mint konkrét emberek, konkrét helyzetek

²⁵ Vö. ARADI NÓRA i. m. 172—176. l.

²⁶ Vö. LUKÁCS GY.: i. m. 2. k. 291—402. l.

²⁷ Uo. 454. l.

²⁸ Vö. SZIGETI J.: i. m. II. r. 120—121. l.

egyszeri, személyes vonásait és összetartozásait. A teljesség élményével éri el igazi esztétikai hatását. Sohasem a valóság öncélú ábrázolásáról van tehát szó, mert ezzel a mű elvesztené költői hatalmát. „A dolgok a költészetben csak mint az emberi tevékenység tárgyai, mint az emberek és az emberi sorsok egymással való kapcsolatainak a közvetítői fontosak, érdekesek és vonzóak.”²⁹ A gyakorlati pedagógiai tevékenység abban az esetben lesz igazán eredményes, ha ennek a tartalomnak a befogadását képes elérni, hogy a gyermek a megjelenített emberi értékek³⁰ követőjévé válhasson. Vagyis a történelem alkotójának lényegét annak tárgyi környezetében, a szavak segítségével éli át, amely egy konkrétan meghatározott műalkotás felidéző hatása révén keletkezett.

Zeneművészet. Az építészetet — ha hibásan is — nem véletlenül nevezte SCHELLING „megdermedt zené”-nek. Valóban a kettős tükrözés következtében nagyon hasonlít egymáshoz a két művészeti ág. A zene (ének) ugyanis, eltérően a szépirodalomtól, ahol csak mozzanat az érzelem, főleg az emberi emóciók, indulatok, megjelenését végzi el, mozgásuk folyamatát tárja fel. Ebben a művészetben tehát lényegileg az ember belső érzelmi világának zenei ábrázolása történik. Ezt a tartalmat továbbítja az esztétikai nevelés egy mindenkori műalkotás speciális szenvedélyeinek „hangtani” megformálásán keresztül.

A nevelést azonban nagyon nehezíti az, hogy a zene a képmások képmása.³¹ Hiszen itt nem annyira a tárgyi világ hat közvetlenül, hanem az általa előidézett érzelem. Már a mindennapi életben is inkább a tárgynak a szubjektum emocionális életében végbemenő átalakító visszatükrözése vált ki passzionális reakciót. Tehát a személyiség „beavatkozása” sokkal erősebb, mint más művészi tevékenység esetében. A visszatükrözés értelme nagyon sokféle lehet, az objektív valóság szinte a felismerhetetlenségig „elnyelődhet”. A zene specifikussága tehát az, hogy nem közvetlenül tükrözi vissza az ember külső és belső világát, hanem egy már eredetében is felidéző jellegű s éppen ezáltal létező lelki anyagot tisztít meg, dolgoz fel művészi formában. Így elszakad azoktól az érzelmeket kiváltó közvetlen indítékoktól, tárgyaktól, amelyekre eredetileg vonatkozott. Ezzel azonban rendkívül sokértelmű lesz, s így a zenei ízlés fejlesztése is igen körülményessé válik. A zenének ez a meghatározatlan tárgyiassága, mint esztétikai nevelési tartalom, csak abban az esetben asszimilálódik a gyermek lélek gazdagító elemévé, ha a nevelésünk módszerét a vázolt specifikumnak megfelelően választjuk meg. Ennek nyomán hangolódik fel, így rezonál megfelelő harmóniában a gyermek fejlődésével.

Reproduktív művészetek közege. Ebbe a csoportba azokat a művészeteket soroljuk, amelyek nem képzelhetőek el önmagukban, hanem más műalkotásoknak (például dráma) a reprodukálására, előadására szolgálnak.³² A *színművészet* által felidézett valóság is ide tartozik. Ez a műfaj már nem foglalja magában a világnak azt a teljességét, mint az irodalom. *Jellemeket* állít a gyermek elé, mégpedig úgy, hogy azok emberekben lejátszódó társadalmi, lélektani, erkölcsi mozgásokat testesítenek meg. De ezek közül is csak a legjellemzőbbeket, a legfontosabbakat mutatja be konfliktusok, összeütközések plasztikus kiemelésével. A jellemekben megformált művészi tartalom adja azután azt a sajátos művészi világot, amely alkalmas a tanulók erkölcsi, világnézeti formálására. A művészi megjelenítés

²⁹ LUKÁCS Gy.: A történelmi regény. Hungária é. n. 70—71. l.

³⁰ Az értékek orientáló szerepét V. V. TUGARINOV különösen fontosnak tartja az *Über die Werte des Lebens und der Kultur* c. munkájában (Berlin, 1962. pl. 23—25. l.)

³¹ LUKÁCS Gy.: i. m. 2. k. 334—347. l.

³² SZIGETI J.: i. m. II. r. 127—128. l.

során közvetített valóságtartalom azonban csak akkor válik igazi élménnyé, ha katarzist vált ki és így emeli a gyermeket a műalkotás emberi világába.

A *tánc* mint reprodukív művészet a nevelés története során (pl. LOCKE) többször szerepelt az elemzett nevelés tartalmában. Erre a művészetre jellemző, hogy a tánc mint kifejező mozgás a produkcióban közvetlenül adja vissza a valóság különböző mozzanatait. Mintegy stilizálja az eredetileg is hasonló mozgásokat. Differenciálatlanul magába foglalja a térbeli és időbeli művészetek lehetőségeit. Közvetlen szemléletet ad. A mozgás fixálódását pedig ugyanazon mozgások ritmikus-periodikus visszatérése, reprodukciója pótolja és a külső szemlélethez közvetlenül kapcsolja a belső mozzanatát.³³ Tehát szintén az ember lényegével kapcsolatos fontos dolgot jelenít meg.

A *filmművészet hangulati tartalma*. A legközvetlenebb kapcsolatot a művészek közül a mindennapi élettel a film őrzi meg. Ez a fényképszerűen ábrázolt világ hitelességéből származik. Az általa formált valóságba ugyanis a mindennapi élet korlátlan sokszínűsége kerülhet. Az ember teljes környezete, a növény- és állatvilág, a humanizált társadalom stb. olyan valósággént fejeződik ki, amely a gyakorlati szociális kapcsolatokkal elvileg teljesen egyenértékű. Szakadatlanul mozgó, átlátszó, áttekinthető stb., stb. Előnytelen azonban a számára, hogy nem fejezheti ki az ember legmagasabb rendű szellemi életét.³⁴ Tehát egy-egy alkotásban maga az igazi szépség is csak látszatra jelenhet meg. Átélése során a műélvező sokszor meg sem közelíti a szép valódi élményét, hanem mindössze a kellemességig jut el, vagy éppen a giccs ragadja meg. Ha azonban az esztétikai nevelésben a tényleges művészi ízlés formálását akarjuk elérni, akkor a figyelmet elsősorban a sajátos forma nyelvén³⁵ visszatükrözött hangulatra kell irányítanunk. Minden más művészettől ugyanis az asszociatív eszközökkel felidézett hangulat különbözteti meg. A filmmel nemcsak epizódikus mozzanatként kapcsolódik össze az említett jelentés, hanem a tárgyak fényképszerű képmása közvetlenül, spontánul sugározza a hangulatot. A benne reprodukált valóságnak, mint az esztétikai nevelés tartalmának elsajátítását, olyan világban éli át a tanuló, amely úgy hat mint valami valóságos élet. E szerint is formálja. Ezt technikai megoldással (vágás, beállítás stb.) éri el a film. Vagyis nem hagyja meg eredeti — mintegy „belső beszéd” formájával — hanem az építészethez hasonlóan a látványt közvetlenül esztétikai hatás felidezésére teszi képessé. A film rendkívüli ideológiai hatékonysága — egyben pedig nevelő értéke — éppen azon alapszik, hogy az általa ábrázolt valóság hangulata a világnézet minden kérdését, az összes társadalmi eseményekkel kapcsolatos állásfoglalást áthatja. Sőt a befogadó szívéhez valójában a hangulaton keresztül keresi meg az utat. Hitelessége révén pedig úgy hat, mintha a világ hangulatszerűen csoportosított és egymásba illesztett darabjai az ideológiát magából a dologból, a valóságból növesztené ki.

*

Az elmondottakban elsősorban a nevelés sajátos tartalmát akartam bemutatni úgy, hogy a fejezetenként tömören taglalt esztétikumot tekintettem az említett nevelés tartalmának. Ezeket szervezi az említett nevelés specifikus

³³ Uo. 128—129. l.

³⁴ Vö.: LUKÁCS GY.: i. m. 2. k. 470. l.

³⁵ Vö.: BALÁZS BÉLA: Filmkultúra. Bp. 1948. 20—21. l.

flyamattá. Mégpedig a maga sajátos „erőterének” hierarchiájában és dimenziójában, amely specifikus idő és térbeli elrendezettségéből adódik. Így őrizve meg mindazt, ami érdemes az emberi emlékezet számára, hogy az utódok ott kezdhesék öntudatuk fejlesztését, ahol elődeik azt bevégezték. Elszakíthatatlanul az ember nagyszerű önteremtő képességének folyamatából, amelyben — ahogyan GOETHE írja —:

... az előbbi nyomát körben eléri az új,
gyűrű-gyűrűn: ez a lánc nyújtózik az összes időközön,
általa él az egyed, általa él az egész.

И. Силады

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ — ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ВКУС

В начале автором освещается в общности та сторона отражения действительности, которая появляется в эстетичности, следовательно, в которой связи явления с человеком являются существенными. Исходя из этой точки зрения, анализируются эстетические элементы быта (природы, морали, творческой деятельности), соотношение полезного с приятным, как и особенности отдельных отраслей искусства. На основе этих делаются выводы по возможным задачам и методологию эстетического воспитания.

Imre Szilágyi

AESTHETIC CONTENT·AESTHETIC TASTE

First a general treatment is given to that particular aspect of reality reflection which occurs in esthetics accordingly, implications of this phenomenon relating to the individual are stressed. On this basis the aesthetic constituents of everyday life (nature, ethics, creative work), the relation of the useful and the pleasant, as well as the characteristic traits of the different forms of art are analysed. Conclusions are drawn with regard to the tasks and methods to be instituted in aesthetic education.

KÉT VERSELEMZÉS ÉS NÉHÁNY TANULSÁG AZ ESZTÉTIKAI NEVELÉS SZÁMÁRA

Ritkán adódik olyan alkalom, hogy ismeretlen irodalmi alkotáson próbáljuk ki, milyen eredménnyel alkalmazzák a felsőtagozatos tanulók mindazt, amit eddig a verselemzés tekintetében tanultak. Milyen impulzusokat adnak az általános iskola folyamán elég nagy számban elsajátított költemények a növendékeknek olyan helyzetben, amikor önállóan kell véleményt formálniuk?

Ilyen eredményvizsgálat számára megfelelő alkalmat teremtettünk két 6., egy 7. és három 8. osztályban, 188 gyermek körében.¹ Két közismert költő: SZABÓ LŐRINC és VÁCI MIHÁLY versét kapták kézhez sokszorosított lapokon a tanulók. (Az osztály kétharmad része SZABÓ LŐRINC, egyharmad része pedig VÁCI MIHÁLY alkotását.) Az volt a feladatuk, hogy a mű egyéni — esetleg többszöri — elolvasása után, tanári irányítás nélkül, önállóan írják le mindazokat a gondolatokat, amelyek bennük a költeménnyel kapcsolatosan ébredtek. Mondják el véleményüket a műről. Támaszkodjanak természetesen eddigi iskolai tanulmányaikra is.

A feladatot a következő terv szerint végeztettem el.

1. Az elemzést először egy 6., egy 7. és egy 8. osztály tanulóitól kértem. Az volt a célom, hogy folyamatában láthassam, hogyan alakul, változik a művel kapcsolatos szemlélet, megértés, elemzési mód és esztétikai érzék a felső tagozatban felfelé haladva.

2. A feladatot elvégeztettem egy zenei tagozatú 6. osztállyal is abból a célból, hogy a nem-tagozatos és a tagozatos csoport teljesítménye között összehasonlítást tudjak tenni.

3. A feladatot módosítva adtam fel az előbb említett 8. osztályon kívül két másik nyolcadiknak (egy zenei tagozatú és egy nem-tagozatos csoportnak). A variált téma így hangzott: „Mindenkinek kiosztottunk egy lapot. Egyesek Szabó Lőrinc versét, mások Váci Mihály művét olvashatják rajta. Ha a költemény elemzését ki-ki tanulópárjának meg akarná tanítani, milyen kérdéseket tenne fel neki és milyen válaszokat várna tőle? Olvassátok át jól a szöveget, ha kell, többször is, — és azután jól átgondolva a feladatot, írjátok le a kérdéseket, valamint a válaszokat is.”

A feladatvariálással az volt a célom, hogy lássam, milyen különbség mutatkozik a kétfajta megoldás eredményei között. Segíti-e az ismeretlen költemény elemzését az iskolaihoz hasonló „tanítási módszerű” megoldás? Kialakultak-e olyan elemzési sémák a gyermekekben, amelyek a rutin különféle fokán megkönnyítik a közeledést a részükről nem ismert műhöz?

¹ III., Timár u. LEÖVEY KLÁRA ált. iskola — Tanár: DR. ÉHÍK GYÖRGYNÉ

Jóllehet a költemények variált elemeztetése eredményvizsgálatnak tekinthető, az ilyen kutatás mindig egy sor egyéb problémát is felszínre hoz. Magam tudatosan gondoltam végig, hogy mit várhatok még ettől a felméréstől, és az eredményvizsgálatot összekötöttem a következő kutatási szempontokkal: a) Milyen mértékben segíti az irodalmi mű tartalmának megértése az alkotás művészi-esztétikai jellegének megragadását? Milyen kölcsönhatás mutatkozik a mondanivaló megértése és a költői eszközök befogadásának készsége között? Mennyiben és hogyan erősíti a kettő egymást? b) Milyen összefüggés van a megértés és a tetszés között? c) Hogyan jelentkezik a vers megértésének folyamatában az alkotó ember, a művész a tanulók előtt? — Ezek a pontok voltak a rendezők a felmért eredmények csoportosításában.

Mindezek előrebocsátása után az első variáció szerint végzett feladatok megoldásának eredményeit írom le, azaz azt vizsgálom, hogy milyen tapasztalatok kerültek felszínre a két vers elemeztetése során a 6., a 7. és a 8. osztályban az életkori fejlődés volumenét vizsgálva.

Az alábbiakban közlöm a két költeményt.

Az első vers

Szabó Lőrinc

Első versemet egy nyári napon
írtam, a hortobágyi vonaton.
Magam voltam. Dél. Tücskök. Vad meleg.
Duruzsoltak, álltak a kerekek.
Vártunk. Döcögünk. Ett az unalom.
Óhatnál végigdőltem a padon,
úgy kábított már a tücsöklégy
meg a sínek egyhangú üteme.
Így lesz ez Balmazig, Debrecenig?
Ásítottam. Dúdoltam valamit,
valami zsongót: zsongott, kattogott
vonat és világ. S egyszer csak, ahogy
rakosgattam a ringó szavakat,
rimbe kattant bennem két gondolat.
Ez felébresztett, mint valami vice.
Vers? Nagyot néztem. Hogy is volt csak? Így?
Egész jó játék. De fog menni? Ment!...
Felfrissülve értem el Debrecent.

Mint a példabeszédben

Váci Mihály

Én úgy szeretnék népem
mesélő emlékezetében
pár szóban megmaradni,
ahogy ma a beszédben
példa s bölcsesség képpen
közmondást szoktak bólogatni.
Öreg mondja a fiatalnak,
mindenki eltűnődve hallgat:
— Igen! e pár szó mily igaz!
— s egy életen át megfogadja;
eszébe sem jut, nem kutatja,
hogy aki a tanácsot adta,
hol van már, hol van! — és ki az?

I. A feladatmegoldások során nyert tapasztalatok első rendezője annak a problémának a vizsgálata, hogy milyen mértékben segíti az irodalmi mű tartalmának megértése az alkotás művészi-esztétikai jellegének megragadását, milyen kölcsönhatás mutatkozik a megértés és a „művészeti” befogadás között. Feltevélesem szerint a két tényező egymást erősíti. Ami esztétikai többletként járul a megértetthez, az a megismerés teljessé tételét szolgálja, viszont a művészi jelleg, az esztétikum befogadásának folyamata a megértés (megismerés) arányában jelentkezik, növekszik, illetve csökken.

A tanulók dolgozatai konkrét tényekkel igazolják ezt az állítást. A hatodikosok ugyanis, akiknek nagy része kevéssé értette meg a költemények mondanivalóját, az esztétikai motívumok lényegét észre sem vette. Határozottan kimutatható, hogy a megértéssel egyenes arányban táruult a tanulók elé a versek művészi, esztétikai többlete. Ugyanakkor a megértés foka az életkor gyarapodásával fejlődött. Tekintve azt, hogy az esztétikum befogadásához érzelmi motívációk szükségesek, nem tekinthetjük véletlennek a következő jelenséget: hatodik osztály után a hetedikben — a serdülés intenzívebb szakaszában — ugrásszerűen megnőtt a megértés és az esztétikai befogadás foka, míg a serdülés magasabb fázisában levő, tehát megközelítően egyenlő érzelmi reakciókkal élő hetedik és nyolcadik osztály között nem volt számottevő különbség.

Az elmondottakra plasztikus példa az alábbi három fogalmazvány. Témája: Az első vers c. költemény elemzése.

L. ERZSÉBET (6. oszt., magyar osztályzata jeles):

A verset háromszori olvasásra megértettem. Nekem az tetszett, hogy az író egy mondatban két gondolatot is összevon. Például azt, hogy a vonaton dúdolt valami zsongót, tehát valami fülbemászót, és hogy eközben zsongott a fülébe vagyis hogy ekkor hallotta a fülében a verset.

H. ZSUZSANNA (7. osztályos, magyar osztályzata jeles):

Szabó Lőrinc egy meleg nyári napon írta ezt a versét. A vonatban egyedül volt, s a tücskök ciripelése nagyon elálmósította. Az út számára nagyon unalmas volt. Ohatnál végigdőlt a padon, mert a sínek egyhangú üteme nagyon elkábitotta. Félt, hogy ilyen unalmas lesz az út Balmazig, Debrecenig. Magában dúdolt valamit, és ahogy jobban megfigyelte a szavakat, észrevette, hogy rimelnek. Magától kérdezte, hogy vers? Visszagondolt, hogy hogyan is kezdte el. Ahogy így folytatta a versköltést, egészen felfrissült. Így ért el Debrecenig.

Nekem nagyon tetszetek a versben a rövid mondatok. Az egész vers olyan lüktető, mint a vonat-zakatolás. Megfigyeltem, hogy a sorok vége igen összecseng. Váltakoznak a rövid és hosszabb sorok. Egy-egy mondat néha csak egy-egy szó. Szerintem ennek a versnek nincs súlyos mondanivalója.

H. EDINA (8. osztályos, magyar osztályzata jó):

Furcsa, hogy Szabó Lőrinc első verse nem úgy született, hogy most leül és akar írni egy verset, hanem véletlenül két gondolata rimelt, és erre jutott az a gondolata, hogy verset írjon. Ezt a versét valószínűleg azért írta, hogy megmutassa más embernek is, hogy a versírás nem is olyan nagyon nehéz. Szinte úgy magától jön. Azt akarta, hogy más, és minél több ember kapjon kedvet a versírásra. Valószínűleg a táj szépsége is nagy hatással volt rá, és az unalom szintén. Az ember rendszerint mindent megtesz azért, hogy ne unatkozzon. A zsongó és a ringó szavak, amelyeket használ, a benne unatkozó hangulatot mutatják. Ez a vers eléggé monoton, és ezzel még jobban kifejezi mondanivalóját. Pl. Dél. Tücskök. Vad meleg. Szinte játékot talált abban, hogy ő most verset ír. Ez nagyon meg is lephette. Utána már könnyű volt a szíve, és szinte gyerekesen örült, amikor kiszállt Debrecenben. Tulajdonképpen ez a vers nagyon egyhangú, de mégis nekem nagyon tetszett. Első olvasásra nem ragadja meg az embert, de utána annál inkább. Ilyen verset még nem is olvastam.

A 6. osztályosok közül legtöbbször nem értették meg, vagy csak részben értették meg a költeményt. (A vizsgálódás több irányú célját tekintve nem tartottam hibának, hogy a feladat túlméretezett követelményeket támasztott velük szemben.) A többszöri elolvasás valamit lendített a dolgon, de annak nyomán is csak bizonyos mondatok váltak világossá a gyermekek előtt. Miután a megértett rész a meg-nem-értett egészben nehezen találta meg a helyét, megszülettek az ilyen fogalmazványok:

„A vers első sorait nem értem, homályosak előttem. A közepe felé is érthetatlenné vált. A vége egész világos előttem és tetszik.” (R. GYÖNGYI)

„Nekem tetszett, mikor utazik (a költő), az első mondat. A tizenkettedik és a tizenharmadik sorban két szép kifejezés található: pl. ringó és rímbe kattant. A többi értelmetlen, többször el kellett olvasni. Sok a szóismétlés. A szavak fel vannak cserélve.” (E. MÁRTA)

„A vers tetszett első sorban azért, mert szép és csengő kifejezések vannak benne. Az tetszett a verssorok közül legjobban, amikor leírja a tücskök zenéjét és a vonatnak a kerekei kattogását.” (K. KÁROLY)

A következő fogalmazvány azt tanúsítja, hogy a tanuló hogyan próbált a lényegbe hatolni, miközben egy-egy résznél megakadt, s nem is jutott tovább.

„A vers értelmetlen, a szavak fel vannak cserélve. Az író egyszer jelen, másszor pedig múlt időben ír. Ezt írja az író: duruzsoltak. De kik? „Álltak a kerekek. Vártunk. Döcögünk.” Ha álltak a kerekek, akkor nem döcögött a vonat. Azért a versen sokat nevettem, pl.: Dél. Tücskök. Vad meleg.” (A. ANNAMÁRIA)

Tekintve azt, hogy a 6. osztályos gyermekek csak egyes részeket értettek meg a költeményből, a mondanivalót művészi emelő költői eszközöket, formai elemeket is alacsony fokon észlelték, ha egyáltalán felfigyeltek rá. Csak néhányan keresték a költői fordulatokat, szép kifejezéseket, a szemléletes stílus elemeit a versben — az eddigi tanulásuk során szerzett rutin alapján —, de a tartalomtól teljesen elszigetelve.

„Nekem az tetszett, hogy az író szép kifejezéseket rakott a sorokba, pl. duruzsoltak, döcögünk, zsongott.” (G. ÉVA)

A tanulók egy része mégis megérezte, hogy a versből művészi fokú költői hatás sugárzik, de mert nem értette, vagy csak részben értette meg Szabó Lőrinc mondanivalóját, megelégedett bizonyos — többször indok nélküli — általánosító értékeléssel. Az ilyenfajta megérzés „gyermeki intuíciónak” tekinthető, és feltétlenül értékes. Ez úgy látszik, akkor lép fel, amikor a megértés nem teljes vagy alacsony fokú, ilyenkor a tetszés mértéke és iránya is kialakulatlan.

„A vers szerintem elég értelmetlen, mert a mondat nincs befejezve... Ennek ellenére elég szép lehetne ez a vers, ha a mondatoknak lenne értelmük.” (SCH. ÉVA)

„Nagyon tetszett a vers, de nem értem, hogy a vonaton tücsök van.” (B. ÉVA)

A nem-értett, de tetszéssel fogadott szöveg esetében a tanulók általában nem említették meg a tetszés okát. Amit viszont megértettek és egyben tetszéssel fogadtak, azt indokolni is tudták. Indokolásukból kialakítható a rájuk jellemző értékelés láncolata.

„Tetszett ez a vers. Nem egyhangú, vannak benne hangulatos részletek is.” (SZ. MÁRIA) — „Tetszett... , hogy modern ez a vers, ez a sorokban is észrevehető pl. Vad meleg.” (G. ÉVA) —

Tetszett, mert magáról a költő mi mindent érzékeltetett.” (G. BÉLA) — „Nagyon tetszett ez a szakasz, mert szépek a szavak: ...Rakosgattam a ringó szavakat... Felfrissülve értem el Debrecent.” (M. EDIT.)

Ugyanekkor az érem másik oldalát, a nem-tetszést is bemutatom. Érdekes a gyermek (és a primitíven gondolkodó felnőtt) véleménye: amit nem ért, arról egyszerűen az a megállapítása, hogy értelmetlen. Nem az ő felkészültsége az alacsonyfokú, hanem a szöveg szerzője a hibás. Ez volt az indító motivációja annak, hogy a tanulók néha teljesen kategorikus kijelentéseket tettek, amit már eddig is néhány idézetben olvashattunk: „Túl modern. Nincs értelme. Homályos.” (M. EDIT.)

A hetedik osztályosok — elenyésző kisebbség kivételével (26-ból 2 fő) — megértették a költemény mondanivalóját. Nem egy-egy rész, hanem a teljes vers tartalmát felfogták. Többen (9 tanuló — 34,60%) a cselekmény megértésében egészen mélyre hatoltak. Észrevették pl. azt, hogy egy alkotó gondolat milyen felrázó hatással van általában az emberekre — hogy mindenütt lehet élményekre bukkanni —, figyelemmel kísérték a költő pár kérdéssel felvetett aggályát tehetségével kapcsolatosan, és meditációvá mélyítették azt — észrevették, hogy a zajokból harmónia alakítható —, vagy hogy a környezet különféle hatásokat vált ki az emberből.

„A vonat egyhangú zakatolása, a tücskök és a „vad meleg” ihlette meg először a még csak leendő költőt. És éppen ez az. Leendő költő. Milyen költő? Vetődik fel benne is a kérdés. Vajon ki tudom-e fejezni azt, amit akarok, és úgy tudom-e kifejezni, ahogy akarom? Ezek örök kérdések, minden kezdben felmerülnek. És mikor egy pálya a vége felé közeledik, ugyanezek a kérdések zaklatják az embert. Hogyan csináltam, jól csináltam?” (K. JUDIT)

„A külvilágból érkező zaj átalakítható ritmussá... (A költő) a kattogó vonathoz elmerengése közben ráébredt, hogy ritmust keltett benne, és egymáshoz illesztve a ringó szavakat, valami új, valami szép született, amit szavakban nehéz elmondani, de a képzelet kibővíti. Hát ilyen a vers.” (SZ. MÁRIA)

„...a tücsökléte, a vonat kattogása, a sok külső nesz egy különös furcsa, hangba folyik össze, és ekkor megszólal benne a gondolat. Verset ír. Ha magam elé képelem a vonatot, szinte hallok kattogását, a világ zsongását.” (V. ZSUZSA)

„Szabó Lőrinc ebben a versben egy igen kedves emlékére gondol vissza. Az első vers. Ez olyan, mint egy orvos életében az első beteg. Hogyan született meg az első rím? A környék szülte az első gondolatokat. A csend, a magány, a vonat zakatolása, melyen Debrecenbe utazott, a tücskök zenéje, mely először kellemesen, majd monoton egyhangúsága kábítóan hatott a költőre.” (K. ZSUZSANNA)

A hetedikesek eddig idézett elemzései is bizonyítják, hogy képesek voltak többet adni az egyszerű tartalom-leírásnál. A hatodikosokhoz képest legalább két átfogó fokozatot ugrottak (megértésen alapuló tartalom-leírás és a mondanivalóban való elmélyedésből adódó plusz). Ez azonban nemcsak mennyiségi, hanem minőségi többletet is jelent. Alább közölt megjegyzéseik azt is példázák, hogy jónéhányan felfedezték a mondanivaló művészi megjelenésmódját, és a tartalom, valamint a költői forma együttesének a gondolat egyszerű, mindennapi elmondásánál átütőbb erejét is észrevették.

„Például ez a rész nagyon tetszett: „Dúdoltam valamit, valami zsongót: zsongott, kattogott vonat és világ.” Ezzel azt akarja kifejezni, hogy a vonat kattogása ritmust alakított ki benne, és ezt a ritmust felhasználva leírta versét.” (SZ. MÁRIA)

„Ritmussá teszi a verset a sok hangutánzó-szó pl.: zsongott, kattogott. Ezek a hangutánzó szavak még olyanra teszik a verset, ... szinte olyan, hogy én is a vonathoz ülök, hallok a kattogást, zakatolást. Az egész vers lüktető. És az a lüktetés teszi, hogy a verset könnyű

elképzelni . . . feltűnik a robogó vonat, talán halljuk az egybefolyó lüktetést. Ez vígtaktusú dallammá alakul.” (O. ÁGNES).

Értékesek azok az elemzések is, amelyek a vers mondanivalójának logikája szerint próbálták a szerkezeti keretet megállapítani, és a tartalmat ebbe a formai elembe illesztve írták le. Ugyanakkor összehasonlították az egyes tartalmi egységek cselekményét és hangulatát, így rájöttek az ellentétnek, valamint a fokozásnak, mint költői eszközöknek sajátos, előrelendítő (itt: frissítő) hatására. Egyik-másik tanuló a — gyermekek körében közfeltűnést keltő — rövid mondatoknak a tartalom művészi kifejtésére szolgáló szerepét is felfedezte.

„Az első vers című költeményt két képre oszthatjuk. Az első az egyhangúságot, unalmat tükrözi a vonaton. (A költő) nem élvezte az utazás mámoros paradicsomát. Rövid mondatokkal színezi ezt a képet. A második képet élénkebbre, színesebbre festi, mert a dúdolt dal rímeit versebe foglalta. Költött . . .” (S. MÁRIA)

„(A költő) a vers elején leírja, hogy mennyire unalmas volt az utazás, következő soraiban már azt írja, hogy dúdolgatott és eszébe jutott két gondolat, amelyek — mint a vesszorok — rimeltek. Aztán többször elmondta magában, és jókedvvel érkezett Debrecenbe. A versben fokozatosan jobb a hangulata. Mert először unatkozik, később dúdol, végül eszébe jutnak a rimelő vesszorok és már jókedvű. Tetszik, mikor azt írja: rimbe kattant bennem két gondolat. Ez felébresztett, mint valami vicc. — Ettől kezdve jókedvű a költő.” (NY. GYÖNGYI)

„Szabó Lőrinc az első versét egy vonaton írta meg. Nagyon érdekesen írta és érzékeltette a tömönatokkal az unalmat. Az eseménysort a legegyszerűbben fejezte ki. A mondatokat ki kell egészíteni, hogy érthetővé váljon mondanivalójuk.” (O. GYÖRGYI)

Feltűnő volt a költő szavainak hatása a tanulókra. Azt lehet mondani, hogy nem akadt olyan tartalom-leírás illetve elemzés, amelyben ne találkozhattam volna a vers fordulatok kifejezéseivel, szójátékával. Csaknem mindegyik gyermek tetszését megnyerte ez a sor: „rimbe kattant bennem két gondolat”. A rövid mondatok is szinte parancsoló jellegű, figyelmet magukra vonó hatást gyakoroltak. A „Dél van. Tücskök. Vad meleg.” mondatok, amelyek a 6. osztályosoknál értetlenséget váltottak ki, itt több esetben tetszést értek el. Mint az előbbi példa is mutatja, néhány tanuló felismerte, hogy ezek az egyszavas mondatok tömören és ritmusosan fejezik ki a környezetet, a költő hangulatát.

Külön érdemes megvizsgálni azt a kérdést — ami a vizsgálódás egyik célja is volt —, hogy mennyire foglalkoztatta a tanulókat a költő személye. Megörökitették különféle megnyilatkozásait; magatartásának hol egyik, hol másik oldalát, sajátos, elképzelt vonásokkal bővítve a versben leírt személyi megjelenési formát.

Az unatkozó költőről így írtak:

„A versben a költő azt is megírja — és nem szégyenli —, hogy a vers megírása előtt unatkozott.” (D. GYÖNGYVÉR)

„A leírás után a költő helyébe tudom képzelni magamat. A vers elején leírja, hogy mennyire unalmas volt az utazás . . .” (NY. GYÖNGYI)

A tehetségét próbáló, erőfeszítést kifejtő költőt örököltette meg Sz. Mária.

„A vonatból látott szép tájak valami érzést keltettek benne, amit csak később értett meg. A szavak, amelyek belül égtek a szíve táján, késztették a megírására. Sok érzés vegyült még ebbe, amit szavakkal nem tudott elmondani vagy leírni, ezt addig mérlegelte, míg megtalálta a helyes kifejezést.”

Íme az aggodalmaskodó és elgondolkodó költő:

„Nekem az tetszett a versben: nem akarta elhinni, hogy sikerült az első vers megírása.

Képzeld, hogy máskor is fog menni? Sikerül verset költenie? Ez később bebizonyosodott. Belátta, hogy van érzéke a vershez.” (T. ÉVA)

„Álmódózása közben elgondolkozik azon, vajon tudna-e ő verset írni. Ezt versben így említi meg: Vers? Nagyot néztem. Hogy is volt csak? Így? Egész jó játék. De fog menni? Ment! ...” (D. GYÖNGYVÉR)

„Aggában kavargtak a gondolatok és a szavak. Ezek rímmel párosultak. Szinte mulatságos érzés töltötte el, mikor felébredt benne az a tudat, hogy ő tulajdonképpen verset írt. Csodálkozott, s kételkedett benne, hogy több verset is tud írni. Talán úgy gondolta, hogy csupán a véletlen szerepe, hogy ő verset írt. Megpróbálta még egyszer és ment. Ekkor gondolt először arra, hogy költő legyen.” (S. JÚLIA)

Az eredménynek örülő költő tűnik elénk a következő írásokból:

„... Egy más után jöttek a fejéből a tollába a gondolatok És frissen, vidáman szállt le a vonatról Debrecenben, mert sikerült megírnia az első versét.” (S. KRISZTINA)

„Tetszik, mikor azt írja: „rimbe kattant bennem két gondolat. Ez felébresztett, mint valami vicc.” Ettől kezdve jókedvű a költő.” (NY. GYÖNGYI)

Végül a tehetséges költőről írt K. Judit:

„(A költő) szavakba öntötte azt, amit a természet megalkotott. Ehhez tehetség kell, és akinek megvan ez a tehetsége, azt becsüljük, amiért nekünk adja egy darab papíron az egész világot. Ülök, olvasom a verset, és én is ott vagyok, ahol ő volt. Ott élek, és élvezem a táj szépségét, a levegő illatát. Boldog vagyok én is, mint ő akkor. Ha a verseket általában kellene jellemzni, azt mondanám: egy darab papíron az egész világ...”

A tanulók egy részét foglalkoztatta az a gondolat, hogy vajon a választott téma mennyire lehet alkalmas verselésre. Véleményükkel példát szolgáltatnak arra, hogy hogyan ítélnék meg bizonyos szituációkat esztétikai szempontból. Az osztályban tanuló nagyrészt leánygyermekek egyike-másika bizony elmarasztalta a költőt témaválasztása miatt. Lehet-e téma az, hogy hogyan született meg az első vers?

„A vers nem elég lenyűgöző. Nincs értékes mondanivalója. Nem köti le az ember figyelmét.” (SZ. JUDIT)

„A vers különben olyan közepes. Nem tetszett, mert nagyon könnyű, és nem köti le az ember figyelmét... Nincs komolyabb mondanivalója.” (L. VERONKA)

„Nekem úgy az egész vers tartalma nem nagyon tetszik, mert nem köti le az ember figyelmét. Megérteni meglehet, de nincs főbb mondanivalója.” (SZ. KATALIN)

A tanulók kifejezetten nem írták meg, hogy szerintük milyen téma alkalmas versebe foglalásra, de az előbbiekből is kitűnik, hogy a serdülő, romantikára hajló leányok a versben történő megörökítéshez méltóbbnak tartják a „lenyűgöző”, a drámaian felemelő (katarzist nyújtó) témákat. Az idézett tanulók — és még néhányan — SZABÓ LŐRINC játékos, szórakoztató és valóban nem megdöbbentő hatású költeményében nem látták meg azt, hogy a mindennapi élet kis és nagy jelenségei egyaránt versebe foglalhatók, a költészet „így is” szórakoztathat, sőt taníthat is, a költőt akkor érezzük személyes, sőt belső ismerősünknek, ha velünk azonos, mindennapi helyzetekben látjuk és képzeljük el őt.

Az előbbi gondolatkör folytatása az a kérdés, amit a 6. osztályosok nagyobb számmal, a hetedikeseek elvételek tettek fel, s amit röviden így fogalmazhatunk meg: létrejöhet-e költői alkotás vonaton? Alkalmas lehet-e ilyen prózai hely az első vers megszületése számára?

„Őszintén szólva egy kicsit meglepődtem azon, hogy az első próbálkozás vonaton történt, de ezt már megszokhattam volna, hiszen a művészek mind olyan különös emberek.” (K. JUDIT)

A kérdésfelvetés összefügg azzal, hogy az iskolásgyermek az említett problémában fétisizmusra hajlamos talán azért, mert az eddig tanult költemények mind témaválasztásuk, mind létrejöttük körülményeiben eltérnek SZABÓ LŐRINC versétől. A költészet és valamifajta ünnepélyesség — helyesen és helytelenül egyaránt — összetartozik szemükben. Abban természetesen igazuk van — ha így értelmezték azt, amit véleményként leírtak —, hogy „Az első vers” mondanivalója egyszerű tény művészi játékos leírása. Nem tart igényt arra, hogy a gyermekek magasröptű eszmei mondanivalót magyarázzanak bele. Érdekes, hogy a fentiekben vázolt kérdések VÁCI MIHÁLY költeményének elemzésekor fel sem merültek, minden bizonnyal azért, mert ott az iskolásan tanított, már megszokott és jóval magasabb igényeket tükröző eszmei tartalmat: a nép, a közösség valamilyen formájú szolgálatát a tanulók felismerték és megtalálták.

Összegezve: a 7. osztályos gyermekek tehát elég széles skálán megértéssel és bizonyos fokú érzelmi átéléssel elemezték SZABÓ LŐRINC kijelölt költeményét. A „beleérzést” az idézett meditatív elemzésrészletek mutatták, amiről a 6. osztályosok körében még nem lehetett szó.

Miután példák során megmutattam, hogy a hetedikesek elemzése mind intellektuális, mind esztétikai vonatkozásban ugrásszerű eredményeket tartalmazott a hatodikosok teljesítményéhez képest, most azt vizsgálom, mit adtak a nyolcadikosok az egy évvel fiatalabbak elemzéséhez?

Mindenekelőtt rutinos tájékozottságot a vers tartalmi mondanivalójában. Míg a hetedikesek — a költő szavaival ugyan — de szinte kötelességszerűen leírták a vers témáját, cselekményét, mielőtt elemző vagy értékelő megjegyzéseket tettek, a nyolcadikosok jóval kevesebben foglalkoztak a tartalom-leírással. Feltételezve a megértés természetességét, általában az elemzésre vagy a szubjektív megállapításokra tértek. Illusztrációul szolgál erre a következő két fogalmazvány. Az első „in medias res” kezdi a fejtegetést:

„Érdekes az a versben, hogy egy ilyen egyszerű, hétköznapi dolgot ír le a költő. Nyilván azért is fogalmazta meg ilyen módon, kicsit monotonon. Ezt a monotonitást a hortobágyi táj is kiválthatta a költőből, és ebből az unalmas, álmosító világból akkor tudott kiszabadulni, amikor elkezdte megfogalmazni az első versét. Szerintem ezt a verset a költő azért írta, hogy megmutassa, hogy az unalmas hétköznapiakban is lehet találni örömet, és kell is találni, mert így magunk tesszük szebbé életünket. Nyilván a költőnek is ez volt az első tapasztalata, és ezt kötelességének érezte továbbadni.

A monotonitást fokozza találó hangulatfestő szavakkal. Pl. duruzsoltak, zsongott stb. A versnek a hangulata szerintem egész sajátos. Talán nem az a megszokott, de mégis valami egyéni szépsége van, ami leköti az embert. Első elolvasás alkalmával nem is tetszett annyira, mint a következőkben, mert csak akkor tudtam magam beleképzelni abba az unalmas útból és a költő hangulatába.

Nem olyan „fűlbemászó”, nem használ nagy szavakat, és mégis ki tudja fejezni magát és meg tudja értetni mondanivalóját. (R. KATALIN)

„Ez a vers semmiféle mélyebb gondolatot nem ébresztett bennem. Érdekes, hogy éppen egy unalmas utazás alatt született meg Szabó Lőrinc első verse.

Eddig el sem tudtam képzelni, hogy egy vers megszületéséhez ilyen kevés kell, hogy az embert a vonatkerekek kattogása, a tücsökökzene versírássá ösztökélheti. Főleg az lepott meg, hogy a költő is csak akkor vette észre a rímbe kattant két gondolatot, amikor már megszületett. Azt hiszem, verset írni nem is lehet úgy, hogy valaki elhatározza, hogy verset ír, hanem az egész úgy magától jön.

Ebből az egyszerű versből is igen könnyen el lehet képzelni, hogy milyen unalmas egy utazás, ha az embernek nincs társasága.

Első olvasásra még nem is tetszett a vers, de azután minél figyelmesebben olvastam, annál inkább felkeltette az érdeklődésemet. (M. ILDIKÓ)

A tanulók — amint a fenti fogalmazványokból is látható — érzelmi tekintetben rendkívül színes, szubjektív indítású meditációkat szöttek verselemzésükbe. Pszichológiai szempontból értékesek ezek a hosszabb-rövidebb eszmefuttatások, mert betekintést engednek a serdülés magasabb szakaszába jutott leányok sajátos gondolat- és érzelmvilágába.

„Ebben a versben a költő egyik napjának pillanatnyi hangulatát idézi fel. Nem valami hétköznapi napról van szó, hanem arról a napról, amikor megszületett a költő első verse!” (G. MÁRIA)

„Mikor először olvastam, rögtön megértettem. Egyszerű és közérthető. Nem fellengzős, őszintén úgy van megírva, ahogy akkor a költő érezhette a nagy csendben és nyugalomban.” (R. JUDIT)

„Én mindig kíváncsi voltam, hogyan születik a vers. Mi kell hozzá? Szabó Lőrincnek ez a verse választ adott. Csodáltam ugyan, hogy ilyen egyszerű dolgok, és szinte a véletlen műve egy ilyen költemény.” (G. ÉVA)

„Ez a vers szerintem azt mutatja be nekünk, hogy hogyan lett író Szabó Lőrinc. Én úgy érzem, hogy első versét pusztán azért írta, mert unatkozott, és úgy volt vele, hogy-na írkalak valamit, mert különben megesz az unalom. Írt is, és abból olyasmi kerekedett ki, ami arra utalt, hogy van valami költői tehetsége. Ez olyan lehetett, hogy valaki unatkozik, és elkezd lerajzolni a körülötte levő tárgyakat. Aztán van, akinek sikerül, van akinek nem. Azt hiszem, nem úgy kezdte el első versét írni, hogy: — Na én most, ha törik, ha szakad, verset írok. — Így nem is lehetett volna (szerintem), mert ezt már magamról is tudom, hogy az ilyesmi nem megy.” (K. GIZELLA)

A rövid — tartalomra történő — utalások és a mondanivalóval kapcsolatos szubjektív meditációk kissé elterelték a tanulók figyelmét arról, hogy a téma formai sajátosságait a tartalommal összehatásban mélyebben elemezzék. Ebben a tekintetben egyáltalán nem múlták felül a hetedikeseket, hanem — ha nagyon átfogóan tekintjük a kérdést — kb. egy színvonalon álltak velük vagy inkább valamivel hátrább.

Néhány példát említek arra, hogy a tanulók hogyan elemezték az unalom költői leírását.

„Tetszik, hogy (a költő) gondolatai csaponganak, nem fejezi be őket, figyelme mindig elkalandozik másra. (Magam voltam. Dél . . .) Így is ki próbálja fejezni az unalmat, egyhangúságot. Mert egy téma sem köti le figyelmét huzamosan, sokáig.” (G. ÉVA)

„Dallamosan . . . hangzik az első két sor, de a következőkben néhány sor nagyon darabos, ez megbontja a vers összhangját.

Ugyanakkor ez illik bele, a költő darabos gondolatait, unalmát adja vissza.” (T. ERZSÉBET)

Itt is — mint a hetedikben, — van olyan tanuló, aki a költő hangulatváltozása szerint közelítette meg a vers szerkezeti felépítését:

„(A költemény) egyszerűen és nagyon közérthetően fejezi ki a költő gondolatait. Nagyszerűen leírja, hogy az út elején mennyire unatkozott. Ebből az unalomból egyszerre a vonat ütemes kattogása gondolatokat ébresztett benne. Már nem unatkozott, mire Debrecenbe ért. Az a gondolat, hogy verset írjon, felfrissíti az unalmas egyhangúságból . . .” (K. VALÉRIA)

A tanulók elemzési szintje nem elég mély. Részint — igen kevésbé — a tanultakra támaszkodtak, és kényelmesen, kisebb-nagyobb rutinjukból merítettek. Másrészt rábízták magukat a spontaneitásra, s ennek hatására egyiknek eredményesebb, másiknak kevésbé eredményes lett a feladat-megoldása. A konkrét és a tanulmányokon alapuló elemzést elnyomta a leányoknál sajátosan jelentkező — az előbbieken említett — érzelmileg színezett szubjektív fejtegetés, amelyet azután kiegészített a költeményről alkotott ítélet.

Hatodiktól kezdve minden osztályban megtalálható az értékelés három fokozata: nagyon tetszett, tetszett, nem tetszett. Mindenesetre hatodikban több volt a közömbös vagy kategórikusan negatív ítélet, amely összefüggött azzal a ténnyel, hogy a tanulók homályosan vagy egyáltalán nem értették meg a költeményt. — Hetedik és nyolcadik osztályban erről már nem volt szó. Ott megértették a verset, az is igaz, hogy nem mindig mint művészeti alkotást, hanem mint valamilyen cselekménysor leírását. Miután különböző szintű volt a beleérzés, a mondanivalót művészivé tevő és mélyítő költői eszközök értékelése, sőt az ezekre való egyszerű felfigyelés foka is más- és másként jelentkezett, a tetszésnyilvánítás is ezektől a körülményektől befolyásoltan alakult. Az ítéletalkotásra hatással volt továbbá az érdeklődési kör, a beállítódás, a különféle igények a vers tartalmával, kifejezéseivel, hangulatával szemben. A 7. és a 8. osztályosok értékelése mindenesetre jóval differenciáltabb volt a hatodikosokénál. A tetszést a következők váltották ki: a mondanivaló lényege, maga a versírás élménye, a tartalom és a kifejezési mód együtteséből adódó sajátos hangulat — egyéb nem lényegi, de a mondanivalóhoz tartozó tényező, pl. a játékosság, könnyedség, a formai elemek művészi jellege, esetleg tartalmassá váló tendenciája, pl. az egyszerű kifejezések, a közvetlen stílus.

Ezek után idézem néhány tanuló tetszésnyilvánítását.

„Szerintem a vers nem valami megkapó. Ez egy vidám vonati élmény, de nem vers. A negyedik sor „Vártunk. Döcögtünk. Ett az unalom”, ez a rész valahogy szerintem nem versebe illő sor...” (B. EDIT)

„Nekem nem nagyon tetszik (a költemény). Szerintem, aki az unalomról akar írni, nem tud valami érdekeset írni. Nem szeretem, amikor egymás után egyszavas mondatok vannak. Nem tudja a figyelmemet lekötni, és nem tudok gondolkodni rajta...” (K. PIROSKA)

„(A költő) egy pillanatot örökít meg azok közül, amit eddig élt. Elég jól, de azért olvastam már jobb verset is. Ez egy aránylag érthető vers a más modern versek közül. Megtudja az ember belőle, ha valaki valami érdekeset és újat talál, és ha tudja csinálni, mennyire felfrissül tőle. Azért nem vagyok meglegedve (?!), mert nem jól van megfogalmazva... Nem szeretem a modern verseket!” (O. DALMA)

„Nem ismerem a vers költőjét, de azt hiszem, nagy művész lehet, hogyha egy jelentéktelen élményt ilyen színesen el tud mondani.” (L. CECÍLIA)

„Ez a vers nekem tetszik, olyan érdekesen írja le a költő, nem is mint verset, hanem mint valami nagy örömet, élményt. Olyan nagy szenzáció az, hogy most az ide-oda röppenő gondolatokból 6 verset írt!” (P. KATALIN)

Miután áttekintettem a SZABÓ LŐRINC költeményéről írt tanulói észrevételeket a hatodiktól a nyolcadik osztályig, VÁCI MIHÁLY versének elemzését vizsgálom az előbbi mű kontrolljaként. Mindenekelőtt egy kérdésre szeretnék válaszolni. A kérdés így hangzik: Tekinthető-e két költő verse alapján végzett elemzés egymás kontrolljának? Más a művek szerzője, más a témája. Mindkét költemény mind értelmi, mind érzelmi-hangulati, mind esztétikai tekintetben más visszhangot ver a tanulóiban.

Feltevésem és véleményem az, hogy ha a kijelölt művek tényleges tartalmára vonatkozó konkrét azonossági-összehasonlítási észrevételeket akarjuk egybevetni (ami az esetek többségében lehetetlen, és talán kisszámú, megközelítőleg hasonló tartalmú költeménynél történhet csak meg), ez valóban sikertelenségre vezetne. Ha azonban olyan általánosító jellegű, átfogó esztétikai kérdések alapján ejtjük meg a kontrollt, mint amilyeneket az eddigiek során is feltettünk, munkánk eredményes lesz. Ezek a kérdések — mint már emlí-

tettem —: a megértés és a művészi-esztétikai tényezők befogadásának összefüggése, a kettő kölcsönhatása, a megértés foka és a tetszésnyilvánítás kapcsolata mind olyanok, amelyek bármely irodalmi alkotás elemzése esetén figyelemmel kísérhetők, sőt több azonos művet esetén egymás kontrolljaként felhasználhatók.

Ez volt a hipotézisem, amikor minden egyes korcsoportban osztályonként 10—14 (jelestdől elégséges osztályzatú) tanulóval SZABÓ LŐRINC említett műve helyett VÁCI MIHÁLY költeményét elemeztettem. Természetes azonban, hogy a két vers kiválasztásánál olyan szempontokat tartottam szem előtt, amelyek elősegítik az összehasonlítást. Ezek a következők voltak.

1. Azonosságok a két költeményben: a) A két költő legalább megközelítően egy időben éljen. b) Lehetőleg a huszadik századi modern költészet képviselői legyenek. c) A versek azzal is alkalmassá váljanak szubjektív hatás keltésére, hogy az alkotók egyesszám első személyben írnak magukról.

2. Különbségek a két költeményben: a) a témaválasztás, b) műfaj, c) feltehető megértési nehézségek foka. (Szándékosan nem soroltam a különbségek közé a két költő személyéből és művészetéből fakadó alapvető különbségeket, amelyek a szakemberek előtt nyilvánvalók, s amelyeket a vizsgálatnál nem tartottam szükségesnek tekintetbe venni.)

Az azonosságok és a különbségek vegyítését azért véltem fontosnak, mert megközelítőleg sem voltam biztos abban, hogy a vizsgálódásban a csak hasonló feladatok sikerhez vezetnek-e? Arra gondoltam, hogy az eredményeket néha frappánsabban felszínre hozza az, ha egymástól elütő tényezőkkel kapcsolatos állásfoglalásokat tudok összehasonlítani, hiszen valamit az ellentétével is lehet bizonyítani vagy cáfolni.

A „Mint a példabeszédben” című költemény tartalmát a tanulók jobban megértették, mint SZABÓ LŐRINC versét. Ennek okát a következőkben látom.

A költő egyszerűbb mondatszerkesztéssel és kifejezésekkel — természetesen művészi fokon — jobban megközelíti a mai köznyelvet, mint SZABÓ LŐRINC idézett versében.

VÁCI MIHÁLY műve egyetlen önvallomás-szerű óhajnak közvetlen hangú megfogalmazása. SZABÓ LŐRINC költeménye cselekménysort ír le, olyant azonban, amelynek megértéséhez nemcsak intellektuális készség és a költői eszközök ismeretében, elemzésében fokozott képesség szükséges, hanem bizonyos tapasztalati átélés is, tudniillik arra vonatkozólag, hogy hogyan fűzhet rimbe gondolatokat a vonat egyhangú zakatolása és egyéb szubjektív hangulati tényező, pl. az unalom. Az a gyermek, aki a vonat álmosítóan ütemes zakatolásával még nem dúdolt együtt, beleélés híján nehezen értheti meg a vers lényeges pillanatát.

VÁCI MIHÁLY költeménye továbbá rövidebb, mint SZABÓ LŐRINCé. A rövidség itt egyben azt is jelenti, hogy a megértést igénylő követelmények határai is szűkebbek; egy óra alatt több idő juthat a tanulóknak a rövidebb, és kevesebb a hosszabb vers elemzésére.

Mindamellet, hogy a 6. osztályosok VÁCI MIHÁLY művét magasabb szinten értették meg, mint SZABÓ LŐRINCét, a megértés még felületi fokon sem tekinthető átfogónak. A részeknél megakadó elemzés, a felfogás nehézségei itt is jelentkeztek, csak sokkal kisebb mértékben.

„Én úgy értelmeztem a költeményt, hogy a költő tanácsát megfogadják a fiatalok, de nem törődnek vele, hogy az kitől származik. — De ezt a verset nehezebben lehetett megérteni, mint pl. az Arany-verseket.” (D. NÓRA, jeles)

„Nehezen érthető. Nekem nem tetszett, hogy a fiatal a jó tanácsot akkor egész életen át megfogadta, mikor az öreg mondja. De mikor meghalt, akkor eszébe se jutott, nem kutatta. A költő úgy akar pár szóval a nép emlékezetében megmaradni, ahogy ma bölcsesség helyett közmondást emlegetnek.” (F. KÁROLY, közepes)

A tartalom szépségét kibontakoztató költői eszközök közül a hasonlatot azok a hatodik osztályos tanulók említették meg, akik a mondanivalót megközelítőleg megértették.

A 7. osztályban — egy gyermek kivételével — mindegyik tanuló megértette a verset. Tartalmát általában a költő szavaival írták le. A hasonlatot vagy maguk is alkalmazták a szöveg írása során, vagy kiemelték, mint művészi eszközt. Többen utaltak a költemény megkapó hangvételére, igaz mondanivalójára, tömörségére, tanító célzatára. Némelyik tanuló figyelmét különösen megragadta egy-egy kifejezés (pl. „eltűnődik”). Ismét megjelenik a 13 éves serdülő leány belső átélésből, érzelmi reagálásból fakadó meditatív hangvétele.

„Váci Mihály azt szeretné, ha versei úgy maradnának meg az utókor számára, mint a jótanácsok. Megfogadjuk azokat, de elfeledjük, hogy ki is tanácsolta. Fennmaradjanak a versei, de ne tudják, ki volt Váci Mihály, milyen ember volt, és most hol van . . . Olyan érzésem támadt a vers olvasása közben, mintha egy kis elhagyatott faluban lennék, csak öregek között, és ebben a faluban én vagyok egyedül fiatal. Nem érzem jól magam öregek között. Szeretem az érzelműs, a kicsiknek szóló verseket. És főleg azokat, amelyek eseménysorozatot mondanak el. Szeretem a vidámságot és az életet.” (S. BRIGITTA)

A 8. osztályosok szintén megértették a költeményt. Miután megértési nehézségeik nem voltak, kissé fölényesen is kezelték, s kevésbé figyeltek fel a költői eszközökkel veretessé tett, önvallomáshoz méltó hangvételére. A költeményt átfogó hasonlatról, művészi kifejezésekről azonban többen tettek említést. Semmiesetre sem mutattak ebben a tekintetben többet, mint a 7. osztályosok. Egyik-másik elemzésén erősen látszik a felszínes munka.

„Az író ebben a versében azt szeretné kifejezni, hogy ő nem arra vágyik, hogy az ő nevét hangosan zengjék, és mindenki felfigyeljen rá, amerre csak jár. Ő ebben a versben azt akarja az olvasó figyelmébe ajánlani, hogy nem vágyik nagy hírnévre és nagy dicsőségre, nem kell neki semmi más, csak az, hogy a népe mesélő emlékezetében pár szóban megmaradjon. Sajnos érzéseim a vers iránt nem fejezhetők ki, mert ez a vers nem ragadta meg gondolataimat, hogy én azokat le tudjam írni. Talán ezért is tudtam ilyen keveset írni.” (SZ. MÁRIA)

„Ebben a versében a költő azt akarja kifejezni, hogy ha ő már meghal, akkor a versein keresztül úgy emlékezzenek rá a fiatalok és az öregek egyaránt, mint egy olyan emberre, aki verseiben tanácsot ad azoknak, akik rossz útra tévedtek, és aki szerény, és ne úgy, hogy az ő nevét és egyéniségét mindenki hangoztassa és dicsőítse, hanem csak pár szóban emlékezzen rá. A versekkel nem szoktam különösebben foglalkozni, és ha el is olvasok egy-egy verset, nem szoktam mélyebben belegondolni a költő érzéseibe, és talán ezért is nem tudok a költőnek erről a verséről többet írni!” (T. MÁRIA)

Formai tekintetben többen felismerték a tanulók közül az időmértékes verselést, ami plusz a 7. osztályhoz képest.

Míg 6. osztályban csupán két gyermek, addig 7. osztálytól felfelé csaknem valamennyi foglalkozott a költő jellembeli tulajdonságaival. Érdeklődést keltett az ember magatartása. Nyolcadik osztályig a költő szerénységéről írtak, és kifejezték tetszésüket e tulajdonság iránt. Nyolcadik osztálytól differenciáltabban ítélték a költő megnyilatkozásáról. „Szerény, önzetlen”, „szeretne jót és hasznosat tenni”, „szereti hazáját” — mondták. Mások helyenként kritikai élel nagyravágyást emlegettek.

Mi az, ami a költeményben általában tetszett? A 6. osztályosok, akik kevésbé értették meg a vers mondanivalóját, kevésbé is nyilatkoztak erről a kér-

désről. Viszont jobban megértették, mint SZABÓ LŐRINC költeményét, így negatív értékelés is csak elvétve akadt. Volt olyan, akinek a hasonlat tartalmi vonatkozása tetszett, másnak a költő szerénysége, ismét másnak a fiatalokkal kapcsolatba hozott tevékenység:

„Nagyon tetszett, hogy a költő a fiataloknak akarja átadni élettapasztalatait . . . Tehát a saját tapasztalatait a nép és a nemzet javára használja fel.” (O. VIKTÓRIA)

Volt, aki negatív előjelű cselekvés felett mondta ki ítéletét: nem tetszik, ha a fiatal elfelejti a jó tanácsot adó öreget (F. KÁROLY).

A 7. osztályban a tetszés köre bővült: az említett magatartási jegyekhez hozzájárult a témaválasztás igenlése, a figyelmesség a baráti hangvételre. Gyakori a tanulókra ható versrészletek közlése. Ilyen esetekben nem tudhatjuk, hogy tartalmi vagy formai elemek gyakoroltak-e hatást a gyermekekre. Gazdagon indokolta pozitív értékelését B. Magda, magyarból jeles osztályzatú tanuló.

Nekem pl. egyszeriben megtetszett ez a vers. Rövid, de a tartalma velős. Egy kis gondolkodás után mindenki rájön, miért is írta ezt a költő. Mindenkiben megvan az, hogy az utókor számára szeretne emlékezetes lenni, s én úgy érzem, hogy Váci Mihály ha szerényen is, de ezt akarja hangsúlyozni. A versnek főleg szerénysége tetszett, nem is nagyon céloz a költő magára, hanem mintha több művésztársa nevében beszélne.

„— Igen! e pár szó mily igaz! —
eszébe sem jut, nem kutatja,
hogy aki a tanácsot adta,
hol van már, hol van! — és ki az?”

Az első vizsgálódás befejezésekképpen a következő tapasztalatokat összegezem.

1. Az alkotás megértésének foka, valamint a költeményeket művészi tevé esztétikai, költői tényezők befogadása kölcsönhatásban jelentkezett. (E tekintetben más tényezők befolyásoló hatását is természetesen tekintetbe kell venni, ezek megfigyelése azonban túllépett a mostani eredménykutatás keretein.) Ha a tanulók valamilyen formai elemre önmagában figyeltek is fel, de nem értették a művet, a költői eszközökre utalás nélkülözötte a megfelelő tartalmi bázist. A versek művészi többletének utóbbi megközelítési módja mondanivaló híján üres járatú, s nem vezet beleérzéshez, átéléséhez.

2. A költői alkotás mondanivalójának teljes megértéséhez az egyes részek felfogásán keresztül vezetett az út.

3. A megértés foka befolyásolja a tetszést illetve nem-tetszést, tehát a tanulók ízlését.

4. A költemények témaválasztásának helyeslésére vagy visszautasítására hatást gyakorolt a tanult iskolai anyag és az ehhez való tapadás.

5. A mű megértésén alapuló kritikai érzék számbavehetően a 7. és a 8. osztályosoknál jelentkezett.

6. A serdülés fejlettebb szakaszában levő gyermekek — jelen esetben 7. és 8. osztályosok, főleg leányok — a megértésbe sok szubjektív elemet vegyítettek. Megjelent a beleérzés, egyik-másik tetsző gondolat szubjektív vonatkozású továbbbővítése. A megértés és az érdeklődés növekedésével a serdülők boncolták a személyi tulajdonságokat, s egyik-másikuk ebben a tekintetben meglehetősen fejlett differenciálásra is képes volt.

II. Hogyan alakult a helyzet két olyan — azonos tanár irányítása alatt álló — 6. osztály teljesítményének összehasonlítása esetén, amelyek közül az egyik zenei tagozatú csoport volt?

Megállapítható, hogy a zenei tagozatú gyermekek magasabb százalékarányban értették meg mindkét költemény tartalmát, mint a másik csoport növendékei. Míg a nem-tagozatos osztályban SZABÓ LŐRINC költeményének lényegét 19 gyermekből 3 (15,80%), VÁCI MIHÁLY versének legfőbb mondanivalóját 10 főből 6 (600/0) értette meg (a 29 tanulóból összesen 310/0), addig a zenei tagozatban a versek lényegét SZABÓ LŐRINC műve esetében 20-ból 9 diák (450/0), VÁCI MIHÁLY költeményénél pedig 12-ből 7 növendék (58,30/0) fogta fel (az összes 32 főből 16, 500/0).

Érdekességgéppen közlöm egy általános tantervű és egy zenei tagozatú osztályba járó gyermek írását. Mindkét tanuló magyarból elégséges osztályzatú.

K. MÁRIA (ált. tantervű oszt.)

G. LÁSZLÓ (zenei tag. oszt.)

„A vers nem egészen érthető, például:
Magam voltam. Dél. Tücskők. Vad meleg
Duruzsoltak, álltak a kerekék.
Jól csendülnek a sorok végén a rímek.
Nagyon jó a befejezése a versnek.”

„A költő első versét egy vonaton írta.
Leírta a tájat. Három városról írt: Óhatról,
Bálmazról, Debrécenről. Gondolkozott, mit
csináljon. Megpróbált verset írni. Sikerült
neki. A vers után vidáman érte el Debrecent.
— Elbeszélő költemény

A 6. zenei osztály tanulóinak műelemzését elég nagyfokú intellektuális megközelítés jellemezte (ezt a tényt némileg a fenti G. László fogalmazványa is illusztrálja), érzelmi motívumok csak elvétve jelentkeztek. Koruknál fogva azt hiszem természetes — és az előző vizsgálat is azt mutatta —, hogy ebben a korban a művel együttgondolkodás ritkán található meg. Jellemző volt azonban, hogy a tanulóknak csaknem egyharmada kimondottan bírálta a verset, sőt továbbmenve: változtatási ajánlatokkal élt elsősorban SZABÓ LŐRINC művével kapcsolatosan. Gyermekesen javasolt pl. címváltoztatást, szavak kicserélését, esetleg aránymódosítást olyan formában, hogy a költő írhatott volna többet is a tájról.

„A vers első részében nagyon rövidke a mondatok. A táj leírását lehetett volna bővebben is leírni.

„Duruzsoltak, álltak a kerekék.” Ezt nem értem azért, mert ha egyszer állnak a kerekék, akkor nem duruzsolhatnak (szerintem). „Dúdoltam valamit, valami zsongót: zsongott, kattogott vonat és világ.” A zsongót után én nem tettem volna azt a szót, hogy zsongott, inkább valami más kifejezést használnék. Ez a vers szerintem jó, de vannak benne olyan dolgok, amik nem érthetők.” (S. JUDIT)

Kissé furcsának, esetleg fölényeskedőnek is tűnt nem egy tanuló fentihez hasonló megnyilatkozása. Lehetséges, hogy összefüggésben van az általánostól elütő helyzetükkel.

A „művészi”, az „esztétikai” irányában megmutatkozó érzékenység felmérése során a tagozatos csoportban szembetűnt egy olyan jelenség, amely — lehetséges — a gyermekek zenei képzésével függ össze. Fokozottabb érdeklődést tanúsítottak a formai elemek iránt, mint az általános tantervű osztály tanulói. VÁCI MIHÁLY költeménye esetében erősen foglalkoztatta őket a *sorok hosszúsága, elhelyezése*, a feltehetően megértett versből erre helyezte a főgondot néhány gyermek.

„Minden szakasz három sorból áll. A három sor közül az első kettő rímel. Nem egyenlő szótagú. A vers könnyen megérthető...” (D. LÁSZLÓ)

A sorok szépen összecsengnek. Én, ha a költő helyében lettem volna, nem külön sorokba írtam volna az első szakaszt, hanem valahogy úgy kellett volna megszerkeszteni, hogy egy mon-

dat kb. két sor legyen. Szerintem a III. szakasz 2. sorában az utolsó szó nem jó úgy, hogy „hallgat”, hanem az kellene, hogy „mondja”. Egy kicsit régies stílusban íródhatott, mert a „mily” szó mai formája „milyen”. Az utolsó sort valahogy a többihez kellett volna írni. Nekem különben tetszik, csak rövid.” (M. LILLAN)

„Egy szakasz három sor. A három sor közül az első kettő összecseng. Nem egyenlő szótag-számú és nem ütemes vers. Könnyen meg lehet tanulni.” (O. TAMÁS)

SZABÓ LŐRINC művének elemzése során a tanulók többször utaltak a *sorok összecsengésére, a ritmus, rím* kérdésére. Felfigyeltek továbbá a *hangokkal* kapcsolatos kifejezésekre: Tetszett például a „kerekek egyhangú kattogása” kifejezés, a „tücsökciripelés”, a vers „lüktetése”. Lehetséges, de nem bizonyos, hogy utóbbi megjegyzéseik is zenei fejlettségükkel kapcsolatosak.

Az összehasonlítás eredményét összegezve megállapítható, hogy a vizsgált zenei tagozatú osztály tanulói az általános tantervű csoport növendékeinél magasabb megértési fokot árultak el. A főmai elemek, a művészi eszközök iránti érzékük és érdeklődésük jóval magasabb szintű, mint a másik osztályba járó gyermekeknél. Kritikai érzékük fejlett.

III. A vizsgálódás harmadik szakaszában két nyolcadik osztály a két költeményt módosított feladat-kitűzéssel elemezte. Az iskolai versmegbeszélés szokásait követve kérdéseket adtak fel, s válaszoltak is ezekre, mint a bevezetésben már említettem.

A kiinduló formában megoldott feladat és módosított változata eredményeinek összehasonlítása azt célozta, hogy feleletet kapjak arra, melyik módszer alkalmasabb az irodalomesztétikai és az általánosabb esztétikai nevelési szempontú eredményességvizsgálatra olyan esetben, amikor a tanulóknak az iskolában tanultakat a gyakorlatban, ismeretlen, de bármikor kezükbe kerülhető költeményen kell alkalmazniok.

A feladat-megoldások tanulmányozása során a következő tapasztalatokat vontam le.

a) Az elemzendő költemény egészének kérdések szerinti felbontása nagyobb megfontolásra készítette a tanulókat. Munkájuk a részletezés, analízis következtében elmélyültebb, tartalom tekintetében több oldalú lett. Ezt a megoldást egy példával illusztrálom.

„Szabó Lőrinc: Az első vers

Milyen körülmények között írta meg (a költő) az első versét?

— Vonaton utazott. Unalmában véletlen eszébe jutott két gondolat, ami rímelt.

„...rakosgattam a ringó szavakat, rímbe kattant bennem két gondolat.”

Milyen fokozatokon megy keresztül utazás közben?

— Először unatkozik, majd dúdol „valami zsongót”, elalél, a „rímbe kattant” gondolatok felébresztik. Próbálja újból elmondani a verset és sikerül. Az első vers sikerétől felfrissül. Nagyon érdekes, hogy az első sorokban az unatkozás gyötrő perceit írja le, az utolsó sorban pedig a megkönnyebbülést, a felfrissülést tárja elénk.

— Ismertesd a vers nyelvi szépségeit!

Felsorolás, ellentét, költői kérdés, alliteráció, megszemélyesítés, hasonlat.

Költői kérdés: „Hogy is volt csak?”

Alliteráció: „zsongót, zsongott”

Hasonlat: „felébresztett, mint valami vicc.” (K. ILDIKÓ)

b) Ez a feladatvariáció nagyobb erőfeszítést igénylő probléma-megoldást kívánt a tanulóktól, mint az előbbi. Mélyebben kellett a mondanivaló egyes szakaszaiba hatolni, hogy kérdezni lehessen rájuk, jobban megszerezni a megértett tartalomra vonatkozó gondolatokat, és egyben fel kellett eleveníteni a verselemzés iskolagyakorlatainak kérdéseit. (Ez utóbbi azonban részben könnyí-

tést is jelentett a további munkában.) A feladat első variánsa esetében több lehetősége volt a spontaneitásnak, a tanulók lényegében bármilyen irányban „zöld jelzés” mellett haladhattak.

A kérdésfeltevéses feladat-megoldás azonban azt a veszélyt is magában rejtí, hogy a kérdések főleg intellektuális vonatkozású mondanivalóra vonatkoznak; a szubjektív érzelmi színezetű megnyilatkozások kevésbé jelentkezhetnek. Ritkábbak voltak a költő személyével kapcsolatos eszmefuttatások, legfeljebb egy-két megjegyzés szólt erről. Ebben a tekintetben tehát nem annyira irodalomesztétikai szempontból, hanem inkább esztétikai nevelési szempontból lettek szegényebbek a feladatmegoldások.

A két nyolcadik osztályt azonos magyarszakos tanár tanította. Az egyik csoport zenei osztály volt, a másik általános tanterv szerint haladt. A feladatmegoldások eredményeit összehasonlítva megállapítható, hogy a zenei osztály ismét nagyobb mértékben reagált a művészi eszközökre, vagy ahogyan ők mondták és tanulták: „nyelvi szépségekre”, mint a másik csoport. Típuspélda az alábbi két, magyarból négyesosztályzatú tanuló fogalmazványa:

K. ERZSÉBET ált. tantervű 8. oszt. tanulója:

„Az első vers

Hol született meg az első vers?

— A vonaton született meg, egy nyári napon.

Hogyan írja le a költő, hogy milyen volt a környezete?

— Egymaga van. Nagy a meleg. Amikor elindul a vonat, akkor unatkozik. Óhat állomásnál egyre jobban kábította az egyhangúság. Költői kérdést tesz fel: „Így lesz ez Balmazig, Debrecenig?”

Hogyan jött létre mégis a vers?

— Unalom következtében dúdolgatott, s a szavak egyszercsak rímbe kattannak. Eleinte azt hiszi, hogy csak vicc, nem is nagyon törődik vele. Rájön később, hogy egész jó játék. Felfrissülve érkezik Debrecenbe. Ezzel azt akarja kifejezni a költő, hogy ha gondolkozik vagy gondolata támad valakinek, akkor még a legunalmasabb utazás is érdekessé válhat. Az ő esetében viszont az öröm, hogy verset ír, ez tette boldoggá.

Milyen nyelvi szépséget találsz a versben?

— Megszemélyesítés: „...ringó szavakat’

„Vad meleg.”

„Úgy kábított már a tücsökgzene.

meg a sínek egyhangu üteme’

H. PÉTER zenei 8. osztály tanulója:

„Az első vers

Hol írta a költő első versét?

— „Egy nyári napon...” „...a hortobágyi vonaton.”

Milyen napszakban készült a vers?

— Déli „vad melegben”.

Mit tett a költő unalmában?

— Az unalom és a lassú, dőcögő utazás miatt elálmosodott és végigdőlt a padon.

Milyen hangokat hallott utazás közben a költő?

— Fülébe zengett a kábító tücsökgzene, a kerekék és a sínek kábító, egyhangú zökkenése, csattogása.

Mivel szórakozott az utas?

— Dúdolgatott „valami zsongót: zsongott, kattogott vonat és világ. „S egyszer csak, ahogy rakosgattam a ringó szavakat, rímbe kattant bennem két gondolat.” S így lassan formát öltött egy vers, amiről mi beszélünk.

Mit ért el a vers hatalma?

— „Felfrissülve értem el Debrecen.”

Tetszett a vers?

— Bevallom, váratlanul ért, hogy modern verssel akadt dolgom. De elragadott a vers.

könnyűsége, játékos pajkossága. Végeredményben tetszik is nekem.

Milyen nyelvi szépségeket vettél észre benne?

— Alliterációt, költői kérdést, szóismétlést, megszemélyesítést, hasonlatot, felsorolást. Mondjál rájuk példát!

— Alliteráció: valami vicc, jó játék.

Költői kérdés: De fog menni? Hogy is volt csak? Így?

Szóismétlés: zsongót, zsongott (*ez téves!*) Menni? ment.

Megszemélyesítés: Duruzsoltak, álltak a kerekék.

Hasonlat: Mint valami vicc.

Felsorolás: Balmazig, Debrecenig.

Mi a megszemélyesítés?

— Egy élettelen tárgy élő tulajdonságokkal való felruházása.

A zenei tagozatú osztály tanulói a nyelvi szépség illusztrálására általában nemcsak több formai elemet említettek meg, hanem sokoldalúan elemeztek. Felsorolásukat az esetek többségében idézetekkel is példázták. A nem-tagozatos osztály ebben a tekintetben szűkebb körben mozgott, előfordult, hogy némelyik tanuló számításon kívül hagyta a formai elemeket, vagy csupán egy-egy gyakran előforduló, közismert költői eszköz után kérdezett (pl. megszemélyesítés).

Mindkét osztály — az esetek többségében — elszakította a formai elemeket a tartalmtól. Ennek oka az irodalomtanítás módszerbeli problematikájához tartozik.

A zenei tagozatú osztályban — 28 tanulónál — differenciáltabb és többoldalú a költemény értékelése, mint a másik csoportban. (Ez a kérdés összefügg az ízlés fejlettségi fokával is.) Ha számbavesszük azt, hogy mi ragadta meg a tagozatos osztály tetszését, a következők szerint csoportosíthatunk. SZABÓ LŐRINC művét tekintve: a vers hangulata, az, hogy „kellő benyomást keltett”, játékosága, könnyedsége, vidámsága, bizonyos részek plasztikus leírása (pl. a hortobágyi meleg, az unalom, *az unalomból a felfrissülésbe való átmenet*), egyes kifejezések, az egyszavas sokat sejtető mondatok. A nem tagozatos 29 tanuló-ból álló csoportban a következő körben mozgott a tanulók értékelése ugyanennél a költeménynél: tetszett nekik az utazás leírása, a tömör és hangulatos kifejezés-mód, a rövid mondatok alkalmazása, a változatos stílus.

VÁCI MIHÁLY költeményében a zenei tagozatú osztály értékelte a költő szerénységét, továbbá, hogy egyszerűen, világosan, közérthetően írta le vágyait. Tetszett, amit a közmondások igaz tartalmáról közölt, és néhány kiemelt szakasz: főleg az utolsó. Az általános tantervű osztály többet foglalkozott a költő tulajdonságaival mint a másik csoport, és itt is megmutatkozott, hogy az előbbieket inkább intellektuális oldalról közelítették meg az elemzést. A nem-tagozatos osztály tanulói arra a kérdésre, hogy mi tetszett a költeményben, a költő szerénységét említették válaszul, kiemelték, hogy szereti népét, az egész népet akarja nevelni. A magatartás tekintetében tehát differenciáltabban értékelték —, hogy úgy mondjam: erősebb érzelmi aláfestéssel, mint a másik csoportba járó gyermekek. Egyiknek például azért tetszett a költemény, „mert egyetért a költő kívánságával”. A tanulók tetszése ezek szerint inkább etikai vonatkozásban jelentkezett. A stílusra, mint a tetszés tárgyára mindössze egy esetben történt utalás („egyszerűen és érthetően ír a költő”), a tartalmat művészivé tevő költői eszközökkel nem foglalkoztak.

A két költemény elemzésének variált feladat-megoldása több érdekes adalékot szolgáltatott az esztétikai nevelés mai helyzetéről. Lehetőséget adott arra, hogy végigkísérjem és megvizsgáljam 6-tól 8. osztályig a megértés foká-

nak és a mű esztétikai vonatkozású feldolgozásának összefüggését, továbbá összehasonlításokat végezhessek tagozatos és általános tanterví osztályok elemzése, megértési foka, esztétikai fejlettsége között.

A jelzett módszerű feladat-megoldatást — mégpedig mind a fogalmazásos, mind a kérdésfeltevéses elemzést — alkalmasnak vélem eredmény- illetve szintvizsgálatra. Helyesnek találok a kettő variálását azzal a megjegyzéssel, hogy a kérdésfeltevéses módszer alsóbb felsőtagozati osztályokban — véleményem szerint — aligha alkalmazható.

Az ilyen — meghatározott időszakban végzett — felmérés kontrollt nyújt a tanárnak munkája fokáról, az eredményekről és a hiányokról.

A feladat-megoldások azt igazolták, hogy a felsőtagozat 7. és 8. osztályai-ban a tanulók önállóan is képesek elemezni, de csak akkor, ha jó a tanári irányítás. Irodalmi, illetve versismereti körük tehát ilyen önálló feladatok kijelölésével és végrehajtásával is bővíthető. Ez a tény viszont további tantervi következtetéssel is járhat: a tantervi anyag növelhető jól kiválasztott, önállóan elemzendő költeményekkel.

A feladat-megoldások azt is igazolták, hogy a tanulók fogalmazványai gazdagodtak a két költő kifejezéseivel. Kedvezően hat, ha a tanulók a költeményeket kézhez kapva állandóan szemmel kísérhetik (előttük ismeretlen vers önálló elemzése másként el sem képzelhető). Ilyenformán gazdagodik kifejezőképességük, esztétikai érzékük. Ugyanakkor — az említetteken kívül — a tartalmi megértés fokát is fejleszti a lehetőség a mű többszöri elolvasására.

Végezetül még csupán azt szeretném megjegyezni, hogy a vizsgált tanulók száma viszonylag kicsi. A feladat-megoldások zöme leánytanulóktól származik. Egyes osztályokban a koedukációs arányok a leányok javára billentek, más osztályokban még nem futott fel a koedukáció a felmérés idején. Feltehető — ma ez a tapasztalat —, hogy a leányok fejlettebb irodalmi és esztétikai érzékel rendelkeznek, mint a fiúk. Ez utóbbiak elismerésre méltó produkcióját azonban nem egy jó elemzés igazolta. (A tanulmányban is olvashattunk ilyent.) Mindenesetre a kérdés nem lezárt. Ebben a problematikában a különbségek és az azonosságok megállapítására további kutatások szükségesek.

A. Веребей Лузетине

ОПЫТЫ, ПОЛУЧЕННЫЕ ПО ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ, ДВУХ СТИХОТВОРЕНИЙ

Автором проанализовано по одному относительно легкому стихотворению двух современных поэтов с 6-, 7- и 8-классниками восьмилетней школы, то-есть с учениками 11—13-летними. Исследована мера помощи, оказываемой пониманием содержания литературного произведения охватыванию художественного (эстетического) характера произведения; связь понимания и увлечения; в процессе понимания как увидит ребенок творящего человека (поэта). В очерке, проиллюстрированном многочисленными примерами, устанавливается ясная связь понимания с увлечением. Истекая из этого, наблюдается значительная разница между оценками меньше понимающих шестиклассников и больше понимающих учеников высших классов. С ростом понимания и интереса ученики начинают анализировать личные свойства и появляется критика. Автор, хотя и ее наблюдения происходят из сравнительно малочисленных и заранее определенных групп учеников, и ее результаты могут быть обобщены только в ограниченной мере, правильно указывает на необходимость включения самостоятельного анализа и воспитания на чтение и оценку в преподавание литературы.

ANALYSIS OF TWO POEMS AND ITS IMPLICATIONS FOR AESTHETIC EDUCATION

The author made pupils of the 6th, 7th and 8th grade of primary school (age group 11—13) analyse two modern poets' comparatively simpler poems. The object of the study was to reveal the following: in what way can understanding the content of a literary work contribute to the grasping the creative (aesthetic) aspects of the work; what is the relation between understanding and liking; in what way does the creator of the work (the poet) appear for the child in the course of understanding the poem. Numerous examples are presented showing a clear connection between understanding and liking, as a consequence, there is marked difference between the evaluations of the 6th grade pupils understanding less and those of the higher grade who understand more. Parallel with the increase in understanding and interest, analysis of personal traits and criticism appear. Although data derive from a relatively small number of pupils and generalizations are warranted only on a limited scale, the author feels justified in underlining the importance of making pupils analyse, read and evaluate literary works independently, in the course of their literary education.

A MÓDSZERES TANULÁS EGYES KÉRDÉSEI A FELSŐOKTATÁSBAN*

A fiatal személyiségek, akik az érettségi után egyetemi, főiskolai vagy más felsőfokú oktatási intézményben folytatják tanulmányaikat, a tanulás módszereit tekintve minőségileg más, a korábbtól sok tekintetben eltérő helyzetbe kerülnek.

Ez a körülmény pedagógiai szempontból azért érdemel figyelmet, mert a minőségileg új helyzet felismerésének hiánya, jobb esetben későbbi időben való felismerése a felsőoktatásban tanulmányokat folytató hallgatók tanulási aktivitásának késői kibontakozásában és végső soron tanulmányi eredményeikben mutatkozik meg.

Az új helyzet időben való felismerésében a hallgatót több objektív és szubjektív körülmény gátolja. Ilyenek főleg *a középiskolában megismert pedagógiai módszerek megváltozása és a diákévekben kialakult tanulási módszer megszokottsága.*

A felsőoktatásban már nem alkalmazható a középiskolák módszere, ahol a tanulás az órákon elhangzó magyarázatokra és tételesen a tankönyvben foglaltakra alapoz.

Megszűnt az az állapot is, melyben a középiskolai diák rendszeres felkészülése a tanulókörben tanári felügyelet, illetve a családi otthonában a felnőttkorú családi környezet ellenőrzése mellett és közreműködésével folyik.

A középiskolai tanulók életkori sajátosságai még lehetővé teszik, hogy a tanulás aktivitását és folytonosságát a felnőttkorú környezet ellenőrzéssel vagy akár személyes közreműködéssel is előmozdítsa. Emellett mint szubjektív tényező hat a fiatalabb korú személyek függősége a családi közösség idősebb tagjaitól. A felsőfokon tanulók anyagi függősége a középiskolásokkal szemben ugyanis csak részleges (állami vagy társadalmi ösztöndíj), ami a felsőoktatásban résztvevő hallgatók önállóságát, sőt önérzetét is nagymértékben emeli.

Az érettségi vizsga sok tekintetben határkő a fiatal személyiségek életében. A 18 éves kort betöltött fiatal emberek már mindenképpen felnőttek, akik önállóságukat nemcsak gondolataikban, elképzeléseikben, hanem cselekedeteikben is érvényre akarják juttatni.

Az ebben a korban levő fiatalok önállóan alkotnak képet az élet minden dologáról, bátran és nyíltan beszélnek problémáikról, véleményalkotásukban töretlenségük, őszinteségük nyilvánul meg, erős képzelőerejük és tettvágygal teltettek, a problémahelyzetekre élesen reagálnak. Figyelmük azonban még nem a nagyobb tapasztalatokkal rendelkező felnőtt emberek figyelme, fantáziájuk

* Felsőfokú Élelmiszeripari Technikum, Technológiai Tanszék.

csapongó sokszor szertelen, hiszen sok vonatkozásban még fejlődésben vannak, fejlődésük üteme intenzív.

A főiskolákra került fiatalembereknél, fentiek ellenére és részben annak következményeképpen is a *tanulás módszere* tekintetében problémák adódnak. Ez főként abban mutatkozik meg, hogy a hallgatók a felsőoktatás tananyagának elsajátítási módjában, vagyis a *tanulás módszerében még járattlanok*. Fokozatosan tapasztalják, hogy a felsőoktatásban az előadások nem ölelik fel tételelesen az elsajátítandó anyag egészét, hanem főként annak sajátos, speciális vonatkozásait foglalják magukba. Az előadások főként a lényeges részek megértését célozzák, másrészt a tananyag elő nem adott és a tankönyvekben, szakirodalomban megtalálható részeinek megkeresésére, tanulmányozására és elsajátítására inspirálnak.

A főiskolai előadások e vonásából adódik az egyik lényeges különbség, és a középfokú iskolák tanítási óráinak szerepét a tanulásban éppen e tekintetben kell a főiskolai előadásoktól megkülönböztetni.

Az oktatás új módszere, az előadások meghallgatása, gyakorlatokon való részvétel, de sokkal inkább a középiskola gyakorlatában még rendszeres számonkérés elmaradása nemcsak az azokkal járó pszichikus feszültségek feldolgozásának érzetét jelentik, hanem nagy cselekvési szabadságot is biztosítanak a hallgatók számára. (Ez a szabadság, amely egyébként a hallgató felnőtt voltának egyik legfőbb kifejezője, okozza a fő problémát.) Részben az időérzék hiánya, a megfigyelőképesség kialakulatlansága, továbbá az önálló és rendszeres tanulásban való gyakorlat hiánya akadályozza a tanulási aktivitás kialakulását. A szükségesnél lassabban tudatosodik a hallgatókban annak felismerése, hogy a felsőfokú oktatás megváltozott módszere számukra minőségileg megváltozott helyzetet teremt, és ez a körülmény tőlük a tanulás új módszerét követeli meg.

A pedagógiai irodalom igen gazdag az oktatás tartalmi és módszertani anyagának feldolgozásában; e tevékenység másik oldalával, a tanulással mint aktív szellemi tevékenységgel és különösen a tanulás módszertani feldolgozásával foglalkozó irodalom azonban sokkal kevesebb, és különösen a felsőoktatási intézményekben folyó tanulás vonatkozásában talán még nem is került kellőképpen feldolgozásra.

E szerény kísérlet, mellyel a módszeres tanulás problémakörét e rövid tanulmány keretében megközelíteni kívánom, főként az intézetünkben folyó oktatás tapasztalataira épül.

Sokszor elhangzik köreinkben az a megállapítás, hogy „tanulni is meg kell tanulni”.

A felsőoktatásban folytatott tanulás módszerének elsajátítása mindmáig mégis szinte kizárólag a hallgatókra van bízva. A felsőoktatási intézményekben megkívánt tananyag elsajátításának módszere tekintetében elterjedt nézet, hogy erre nem lehet valamiféle szabályokat felállítani, mert ez mindenegyes ismeretszerzést folytató személyiségnek sajátos, egyéni problémája. Kétségtelen, hogy a tanulás és különösen a felsőfokon szervezett formában folyó tanulás sajátos magasfokú ismeretszerzési tevékenység, amely az emberi szervezet szellemi és pszichikus energiáit intenzíven veszi igénybe. Emellett a tanulás, különösen a rendszeres, intenzív tanulás fiziológias folyamat is.

A tanulási tevékenység során a személyiség az új ismereteket céltudatosan felfogja, észleléseit gyűjti és fiziológiásan feldolgozza. E folyamat, a felsőfokon történő képzés esetében egyrészt külső hatások (előadás) alapján, másrészt öntevékenyen, a tananyag önálló feldolgozásával történik. A tanulás az embernél sajátos módon megy végbe.

A tanulás céltudatos tevékenység, melynek során meglevő ismereteink új ismeretekkel bővülnek. A bővülő ismeretek a személyiség dialektikus fejlődését eredményezik; a tudatban történő mennyiségi felhalmozódás minőségi változásban jut kifejezésre; a tanulás, ismeretszerzés során az ember megszakítás nélküli alakulását, fejlődését tapasztalhatjuk. A tanultság az egyéniség sajátos jellemző vonása és lényegének személyiségi jegyeit tükrözi. A tanulási képesség mindenkori a környezettel való kölcsönhatásban és vele párhuzamosan fejlődik úgy, hogy a környezet a tanulásra, az egyén ismeretszerzésére meghatározó jelentőségű. Következésképpen állítható, hogy a tanulás céltudatos emberi tevékenység, amely helyes módszereket követel, és mint a környezettel kölcsönhatásban fejlődő tevékenység mind az egyén, mind a társadalom fejlődését is szolgálja.

Ezért a tanulási képesség fejlesztését nem lehet spontán módon, csupán a hallgató személyiségekre bízni, hanem a környezetnek a fejlődést tudatosan és aktívan elő kell mozdítani.

Ezek után felmerül a kérdés, hogy miképpen kell és lehet a környezeti hatást úgy érvényesíteni, hogy az a főiskolai korú hallgató önállóságát, önértékét ne sértse és a hallgató nézőpontjából semmiképpen ne tűnjék „beavatkozás”-nak önálló tanulási tevékenységébe.

A pedagógiai pszichológia újabb kutatásai foglalkoznak „a fejlődés önmozgásos jellegével”, továbbá „az önszabályozás” pszichológiai jelenségével, és feltárták annak a tanulással való szoros kapcsolatát. A modern pszichológia álláspontja szerint, a külső hatás bizonyos esetekben olyan feltétel, amely a mozgást elindítja, másrészt az „önmozgás” és „önszabályozás” ténye abban is kifejezésre jut, hogy tanulni, fejlődni mindenki csak saját munkája, aktív hozzájárulása révén képes. A mi feladatunk e tekintetben az, hogy megtaláljuk azokat a módokat és feltételeket, amelyek alkalmasak arra, hogy az általunk közvetített hatásokat a hallgatók a tanulás vonatkozásában magukévá tegyék és a továbbiakban ez már mint saját-egyéniességük belső motívuma jusson érvényre ismeretszerzési tevékenységükben.

A felsőfokon folytatott tanulásról a hallgatók többsége azért is vélekedik tévesen, mert nincsenek tisztában a tanulásnak mint tevékenységnek pszichikus részfolyamataival. Legtöbbjük csupán addig a gondolatig jut el, hogy feladata a tananyagnak saját gondolkodásába (vulgárisan: fejébe) való „befogadása” és ezzel a tanulást meg is oldotta.

A tanulást *folyamatnak* kell tekinteni, amely több pszichológiai folyamat-részből áll.

Az emberi agyközpontban, tudatunkban a tanulás során végbemenő folyamatokat, azok főbb részeit a tudomány már döntő részt feltárta és ismeri. E folyamatok mindenegybes tanulást végző ember agyközpontjában lejátszódnak. E tény vonatkozik minden ismeretszerzést folytató személyiségre, nemcsak az átlagos képességekre, hanem a kiváló képességekre is.

A felsőoktatási intézményekben folyó tanulás menetét alapul véve a folyamatokat kb. a következőkben lehet felvázolni:

Az ismeretszerzés főbb szakaszai:

1. megismerés,
2. ismeretek megszilárdítása,
3. reprodukálóképesség kialakulása.

Az egyes szakaszokban több részfolyamat játszódik le, melyeket az alábbi táblázatos elemzés ismertet:

A tanulás részfolyamatai	Pszichikus részfolyamatok	Impulzus	
		külső	belső
1. <i>Megismerés</i> a) előadás b) jegyzetelés	észlelés megértés	+	+
2. <i>Ismeretek megszilárdítása</i> c) átgondolás d) tankönyv elolvasása e) jegyzet átolvasása f) jegyzet kiegészítése g) példamegoldás h) szeminárium i) konzultáció j) gyakorlatok k) ismételt átgondolás	tudatosodás megerősítés rögzítés bevésés begyakorlás begyakorlás begyakorlás begyakorlás érés	 + + + + + + + +	 + + + + + + + +
3. <i>Reprodukálóképesség kialakulása</i> l) zárthelyi dolgozat m) kollokvium n) szigorlat o) államvizsga	reprodukálás 1. reprodukálás 2. reprodukálás 3. aktív tudás		 + + + +

Fentiek alapján megkísérlem elvégezni az ismeretszerzés folyamatainak elemzését.

Az egyszerű *megismerés* még csak *passzív* befogadás; a létrejövő tudás „látens”, tehát még eléggé laza és labilis ismeretek képződésének szakasza. Ebben a stádiumban, az ezt követően felfogott újabb ismeretek retroaktív hatására a látens ismereteink könnyen fellazulnak, emlékezetünkben elhalványulnak, elmosódnak. Jó megfigyelő készség, összpontosítás, visszaemlékező készség pszichikusan segíti ugyan az új ismeretek megtartását, azonban az új ismeretek megszilárdítását, sajátunkká válását ez még távolról sem jelenti. Az így létrejött ismereteket éppen ezért lehet „látens” vagy belső ismereteknek nevezni, mert ha azok kellő összpontosítással és jó megfigyeléssel párosulva jöttek létre, akkor várható, hogy újabb külső hatásra (pl. kérdezés, beszélgetés stb.) képesek vagyunk azok kisebb-nagyobb hatásfokon történő visszaidézésére, esetleg elmondására. Ez azonban még távolról sem jelenti ezen ismeretek aktív birtoклását és különösen nem jelenti beható ismeretét — hétköznapi nyelven szólva — tudását. E szakaszban mint láttuk, még túlnyomó részt az új ismereteket felfogó és befogadó, a külső impulzusokra reagáló, észlelő, megértő mozzanatok dominálnak; ez a szakasz tehát a tanulás folyamatainak csak kezdete, bár egyik leglényegesebb része, azonban a megismert új ismeretek még kiszélesítést és megszilárdítást igényelnek.

Az *ismeretek megszilárdítása* átgondolással kezdődik. Az átgondolás már sajátosan *belső indítékú*, a szubjektum belső pszichés mozgását mutatja, mely a külső hatások nyomán, de velük szoros ok és okozati kapcsolatban jön létre. A tanulási folyamat további mozzanataiban a belső impulzusok már végig megmaradnak és a külső hatásokkal párosulva jutnak érvényre. Ebben a szakaszban már egyre jobban érvényesül az ismeretszerzés „önmozgásos” jellege, mert a

külső impulzusok hatására mindinkább megerősödnek, rögződnek, bevésődnek a felfogott, megértett, tudatosodó új ismeretek és végül az új ismeretek ismételt átgondolása révén eljutunk az érés mozzanatáig. Ezzel befejeződik az új ismeretek megszilárdításának hosszú és bonyolult szakasza.

A második szakasz, mely mint láttuk, az „átgondolás” pszichikus mozzanatával kezdődik és az „ismételt átgondolás” mozzanatával zárul, tartalom tekintetében igen gazdag és változatos: mind a kezdő, mind a záró mozzanat sajátosan és kizárólagosan belső indítékú.

E két mozzanat pszichológiai határpontként is értelmezhető, mert nemcsak az első szakasz végét, ill. a harmadik szakasz kezdetét jelenti, hanem azt is kifejezi, hogy „az átgondolás” mozzanatai igen lényegesek, mert azokat követően mindenkor más (magasabb, nehezebb) mozzanatok, ill. szakaszok következnek. E minőségi különbség jut kifejezésre abban is, hogy míg az első szakasz — mint erről fentebb szó volt — a megismerés, az új ismereteket felfogó és befogadó, a külső impulzusokra reagáló, észlelő, megértő, passzív jellegű, a szubjektumba hatoló, gyűjtő tevékenység, addig a második szakasz már sokkal több ennél; mert ez már az *ismeretek megszilárdításának* sokrétű aktív munkavégzést igénylő periódusa. Ez abban jut kifejezésre, hogy a tudatosodás, megerősítés, rögzítés, bevésés, begyakorlás részfolyamatai csak aktív cselekedetek, tényleges munkavégzés révén, a jegyzetek, a tankönyv elolvasásával, a jegyzetek anyagának feldolgozásával, kiegészítésével, a szemináriumok, konzultációk és gyakorlati foglalkozások sokoldalú munkájával és átélésével valósulhatnak meg.

Már tisztáztuk, hogy az átgondolás és ismételt átgondolás mint a szakasz kezdetén és végén megjelenő határmomentumok, kizárólagosan *belső* indítékúak, de a két átgondolás mozzanata között végbemenő sokrétű részfolyamatok jellegzetesen *kettős indítékúak*, mert a külső és belső impulzusok együttes hatására folynak le.

Az ismeretek megszilárdítása, a tanulás egész folyamatának dinamikusabb, belső tartalmában gazdagabb, a szubjektum aktív, intenzív mozgását igénylő szakasza, melynek folyamán a megismert fogalmak, a régi ismeretekkel összekapcsolva, egybeépülve a személyiség belső pszichés motívumává, sajátjává válnak.

A befogadott új ismeretek dialektikusan alakulnak át a személyiség saját szilárd ismereteivé, és ez az átalakulás vezet el az ismeretek külső hatásra történt felfogásától az ismeretek megszilárdításához, sajátunkká válásához, és képessé tesz azok reprodukálására.

Ez azonban már a harmadik szakasz folyamatát, a *reprodukáló képesség* kialakulását jelenti a tanulás folyamatában.

A *reprodukáló képességben* a megértett, kiszélesített, megszilárdított és megérett ismeretek alkotó szintézise jut kifejezésre.

Külső és belső hatások összegeződtek, a befogadott ismeretek sajátunkká váltak és most már képesek vagyunk ezen ismereteknek belső indítékainkból fakadó mozgósítására. E folyamat objektív alapja, forrása, lényege a magunkévá vált, sajátunkká tett ismeretek felhalmozódása; szubjektív éltető eleme, hatóereje az objektív alapra támaszkodó belső impulzus, amely nem más, mint az akarat érvényesülése a reális lehetőségek mellett.

A reprodukáló képesség nem egyszerűen az ismeretek felhalmozása, sem pedig a bemutatott külső és belső hatások során nyert ismeretek mechanikus összegeződése, lemásolása és újra való megismétlése, hanem ennél is több;

mégpedig az új és régebbi ismeretekkel való összekapcsolódás révén megnövelt, újjá alakult ismereteknek reverzibilis irányú, belülről kifelé a környezetünkbe való visszavitele, mely végső soron a cselekedetekben jut kifejezésre.

A reprodukáló képesség kialakulása több fokozatot igényel, ami a felsőoktatásban meglevő lehetőségeket és tevékenységet illeti, ennek állomásai: zárthelyi dolgozat, kollokvium, szigorlat és az államvizsga.

Ez utóbbinál az elemzésben szereplő *aktív tudás* megjelölés természetesen csak a felsőoktatás példának vett körülményei között érvényes; mégis úgy vélem, hogy a tanulás nehéz és bonyolult folyamatának megvilágításához, ha minden vonatkozásban nem is, de mint példázat jó szolgálatot tesz. Éppen ezért a fenti elemzés alapjául szolgáló pszichológiai vázlat nem tekinthető „modell”-nek, csupán a tanulás adott viszonyok között elképzelhető teoretikus vázlatának; arról azonban némileg megközelítő képet ad, hogy a tanulás több rész-folyamatból áll, melyek mindegyikének objektíve felmérhető fiziológiás áthaladási idő — és mozgásmennyiségbeli igénye van; és ezzel minden ismeretszerzést folytató felnőtt személyiségnek tisztában kell lennie. Nehezen képzelhető el, hogy a felsorolt részfolyamatok bármelyikének fiziológiás munkavégzése (pl. jegyzetelés, átolvasás, szeminárium, konzultáció stb.) elhagyhatók, mert bármelyikének hiánya is, a már tudatunkra ható ismeretek aktív tudássá való átalakulási folyamatát szakítja meg, vagy legalább is gyengíti. E megállapítások az ismeretek megértését követő pszichológiai mozzanatokra fokozottan érvényesek.

Az ismeretszerzés, a tanulás, tehát sokrétű bonyolult folyamat, mely erőfeszítést, munkavégzést, igényel és csak ezek révén valósulhat meg. E munka elvégzése nehézségek leküzdésével jár.

Több pszichológus hivatkozik munkájában WASHBURNÉ megállapítására a cselekvés létrejöttével kapcsolatban. WASHBURNÉ szerint valamely cselekvés érvényesítése az alábbi összefüggés szerint értelmezhető:

$$\frac{e(s + s_1)}{c(a + e_1)} = 1$$

ahol az egyes jelölések értelme:

e = erőfeszítés

$s + s_1$ = külső és belső segítő erő

a = akadály

c = cél

e_1 = ellenállás

Eszerint cselekvés (ilyen a tanulási tevékenység is) csak akkor jön létre, ha az erőfeszítés és a segítő külső-belső erők legalább egyenlőek a céllal, ill. annak elérésével kapcsolatos akadályokkal.

KELEMEN LÁSZLÓ ezt a szokások kialakítására vonatkoztatta. A tanulásra ezt úgy lehet értelmezni, hogy megfelelő erőfeszítést igényel a külső és belső hatások pszichológias és fiziológias feldolgozása. Erre mutat az, hogy a megismerést igen sokoldalú aktív munkának kell követnie (jegyzetelés, tanulmányozás, szeminárium, konzultáció, gyakorlat stb.), mert a cél ismeretében csak ezekkel lehet legyőzni, felülmúlni az ellenállásból származó nehézségeket, akadályokat; csak munkával lehet elérni azt, hogy a számlálóban szereplő tényezők nagyságrendje felülmúlja a nevezőben szereplő tényezőket.

Az ismeretek megszilárdítása során összegeződnek, együttesen hatnak a külső és belső tényezők, mint pl. ezt a fent idézett összefüggés is mutatja. Az összefüggésből világosan kitűnik az is, hogy a tanulás olyan terheléssel jár, amelynek leküzdése komoly erőfeszítést igényel. Ezek eredményeként jöhet csak létre a megértett ismeretek kiszélesítése, megszilárdulása, amely elvezet az érés belső impulzusán keresztül a reprodukáló képességhez, amely nem más, mint az aktív tudás kritériuma.

Eredményes tanulás az emberi szervezet és elsősorban a központi idegrendszer egyenletes terhelésével valósítható meg.

Ha a tanulást modern megfogalmazásban úgy fogjuk fel, hogy e folyamatban központi idegrendszerünk információkat felvevő, feldolgozó és reprodukcióra képes élő mechanizmus — ezen egyáltalában helyt nem álló hasonlat értelem-szerű alkalmazása alapján is — számolni kell szervezetünk, de különösen az agy fiziológiai kapacitásával, szellemi átbocsájtóképességével. E kapacitás megléte annyira igaz, hogy minden ismeretszerzést folytató személyiség saját tapasztalataként is kénytelen felismerni azt, hogy szervezete nem bírja és nem is tűri egy határon túl az igénybevételt és ez ellen különböző jelenségek formájában (elfáradás, idegesség, kimerülés) fiziológiásan védekezik, tiltakozik.

Néhány érdekes következtetésre ad lehetőséget az Intézetünkben folyó oktatás tananyagának mennyiségi elemzése. A hallgatók számára kiadott és általuk elsajátítandó tananyag tartalmi vonatkozású érintése nélkül, csupán a tananyag mennyiségét vizsgálva, az alábbi néhány adat jó kiindulási alapot nyújt az elemző munkához:

A hallgatók által elsajátítandó félévi tananyag (tankönyv, jegyzet, szakirodalom stb.) átlagos oldalterjedelme 2000 oldal.

Egy félév átlagos tanulmányi ideje (pl. szept.—dec.)	nem egészen négy hónap és ezen belül a tényleges tanulási napok száma (ünnepek, tanulmányi szünetek levonása után)	kereken	80 nap
Ez nem szabályosan 1 hónapra vonatkoztatva			20 nap
Egy tanulónapra jutó tananyag kereken			25 oldal

Egyenletesen elosztva átlagosan ezt a mennyiséget kell „megtanulni” a szorgalmi időszakban.

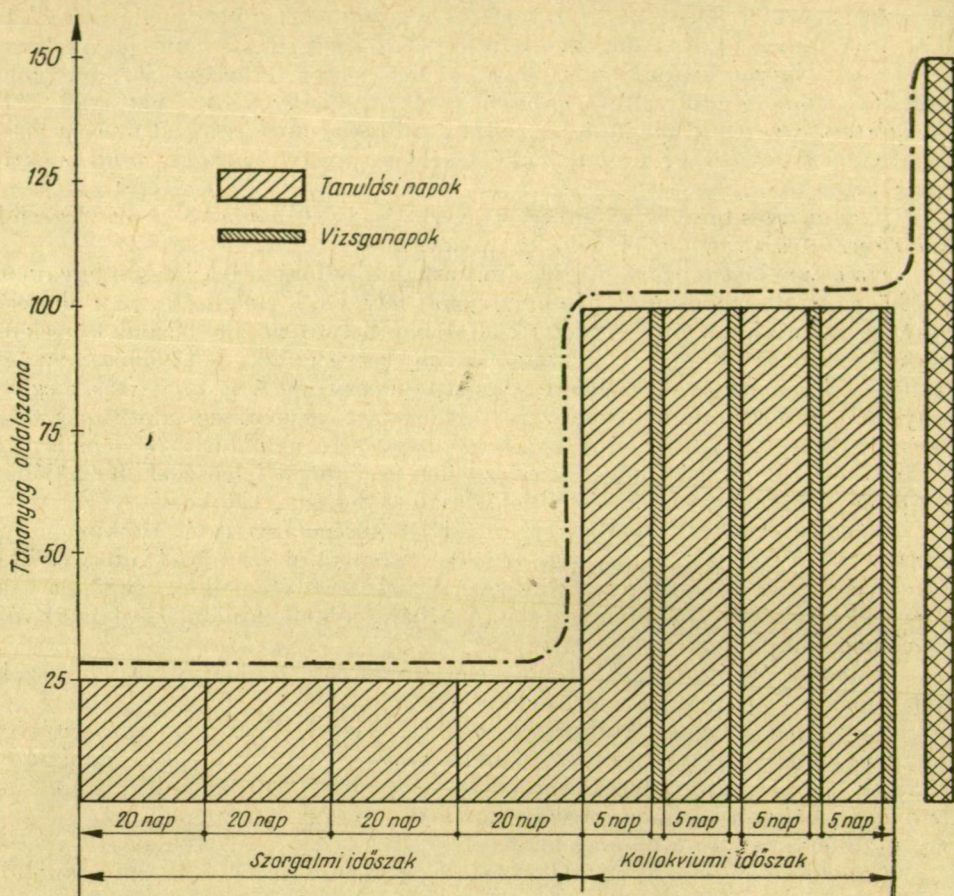
Természetesen ilyen szabályosság gyakorlatilag nem képzelhető el; ha azonban mint elméleti-vizsgálódási alapot tekintjük, az alábbi következtetésekhez juthatunk:

a kollokvium időszak általában egy hónap, kereken azonban a tanulási napok (ünnepnapi és vizsganapok leszámítása után) 20-nak vehetők.

A 2000 oldalnyi tananyagból tehát a kollokviumi időszakban mint egy 100 oldal átvétele vagy megtanulása jut egy tanulási napra. Minthogy azonban teljes szabályosság már csak az egyes tantárgyak eltérő volta miatt sem tételezhető fel, így lehetséges, hogy az egyes napokra esetleg 150 vagy ennél is több oldal terjedelmű tananyag átismétlése, ill. elsajátítása jut.

Ha nem csupán átismétlésről van szó, úgy állítható, hogy ez a mennyiség (100—150 oldal) a hallgatóra, különösen több napon át tartó folytonos tanulás esetén kíméletlen megterhelést jelent. (1. ábra.)

Ha az 1. ábrában grafikusán vázolt tanulmányi anyagmennyiség felső fővonalát mint a tanulóval járó szellemi munkatevékenység kifejezését tekintjük, akkor ezt úgy is értékelhetjük, mint az emberi szervezet idegközpontja fiziológiás terhelésének mértékét és változását. Ez esetben az a nagyfokú mennyiségi változás, amely a szorgalmi időszak hosszabb, mérsékelt és egyenletes



1. ábra

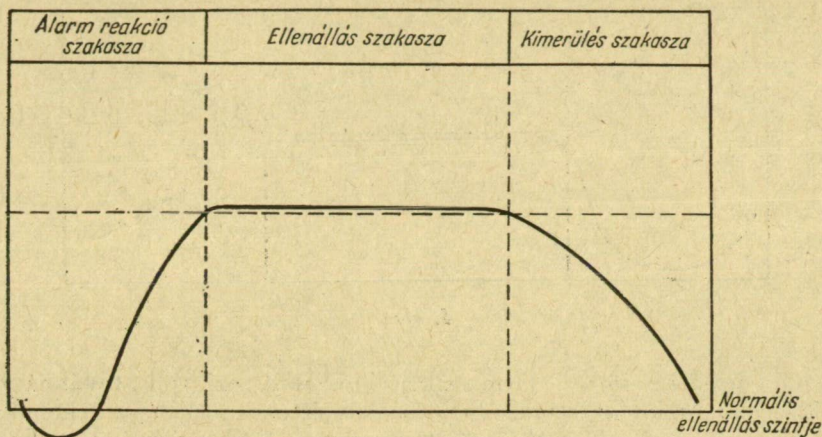
periódusa után a kollokviumi időszakban bekövetkezik, tükrözi egyben a hallgató szervezetének saját maga által történő kíméletlen igénybevételét is.

Nem kétséges, hogy az emberi szervezet az ilyen hatásokra védekezőleg reagál.

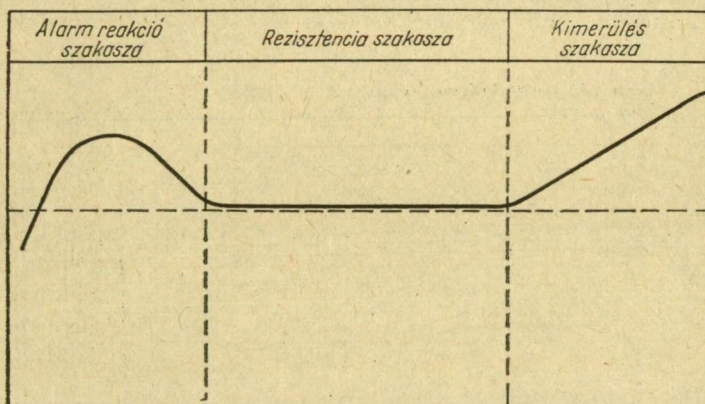
SELYE JÁNOS „Életünk és a stress” című könyvében részletesen elemzi azokat a hatásokat, változásokat, amelyek az emberi szervezetet érik és amelyekre a szervezet sokoldalúan reagál. A visszahatások, mint ismeretes, sokfélék lehetnek: betegség, váratlan események, hőhatások stb.

A szervezet reagálása e változásokra három fokozaton át bontakozik ki: 1. alarm (vész) reakció; 2. rezisztencia (ellenállás); 3. kimerülés. E fokozatokat nevezi a szerző generációs adaptációs szindrómának (G. A. S.). E három tényező folyamat során a szervezet előbb mozgósítja erőforrásait, majd beáll az ellenállás szintjére, és végül bekövetkezik a kifáradás (2. ábra).

A szervezet minden hatásra (különösen erős hatásra) mint támadásra reagál és megfelelő ellenintézkedéseket indít ennek kivédésére és különböző ellenanyagokat termel. Az egyik ilyen anyag a kortikoid hormon (kéreghormon).



2. ábra



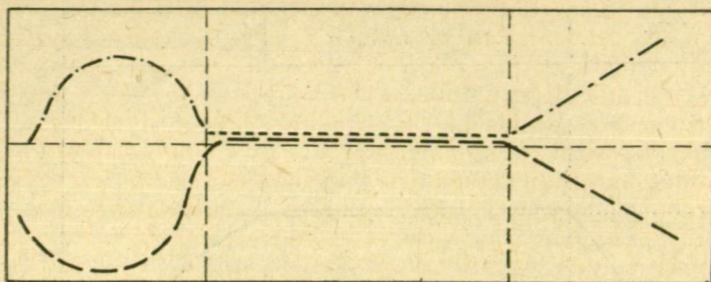
3. ábra

Ez a hormon a szervezet védelmi képességét befolyásolja. Az ellenanyagok termelődése az alarm reakció során élénken növekedik, majd beáll az egyensúly, végül, amikor a szervezet tartalékai elhasználnának, ismét erőteljesen növekszik az ellenanyagok termelődése, ami már a kimerülés szakaszát jelenti (3. ábra). Ha a két ábra görbéit grafikus ábrázolásban egyesítjük (4. ábra), érdekes megfigyelést tehetünk a stressz hatásgörbe és az ellenanyagok termelődését kifejező görbe között.

A kezdő és befejező szakaszok, mint a 4. ábráról látható, ellentétes irányúak, ami az akció-reakció kölcsönhatását mutatja, míg a középső szakasz az egyensúlyi helyzet dialektikus összhangját tükrözi.

Ezek után, fentiek értelemszerű alkalmazásával vizsgáljuk meg az egyenlőtlen tanulás fiziológiás hatásait.

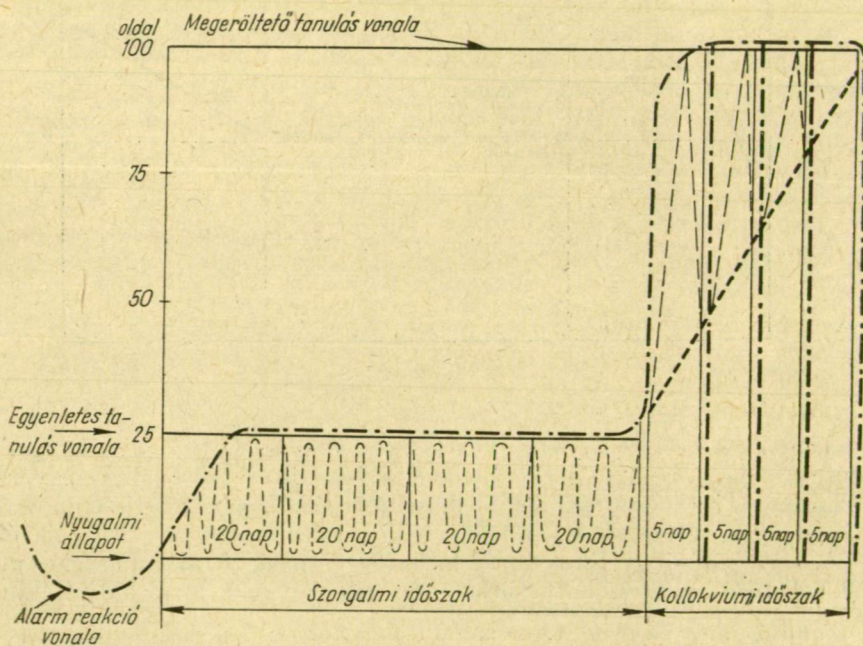
Ha a tanulást megelőző adaptációs időszakot, ami a hozzákészülést, anyaggyűjtést, kezdeti nehézségeket, környezeti hatást és a felsőoktatás minőségileg



4. ábra

új helyzetét jelenti, mint az alarm-reakció időszakát tekintjük, továbbá a szorgalmi időszakot, mint az egyensúly időszakát értelmezzük, úgy a kollokviumi időszak hirtelen emelkedő görbéje nemcsak a magasabb megterhelést, hanem a szervezet fiziológiás védekezését is tükrözi (5. ábra).

Fentiek alapján lehetőség nyílik arra, hogy a grafikus ábrázolást felhasználjuk a hallgató elképzelt idegműködésének, illetve idegállapotváltozásának vázolására, amelyet az 5. ábrában képletesen a szaggatott vonalak fejeznek ki.



5. ábra

A szorgalmi periódus mindennapos munkájának kis amplitúdóú egyenletesen szabályosak; a kollokviumi szakaszokban az egyes vizsgák letétele után az izgalmat kifejező amplitúdók egyre csökkenő csillapulást mutatnak és ennek következtében az amplitúdók alsó holtpontjai mind távolabb kerülnek a nyugalm-

mi vonaltól. Ha az amplitúdók alsó holtpontjait — melyeket szándékosan szabályos csillapulási tendenciával vettem fel — egy egyenessel összekötjük, úgy tűnik, hogy az ideálisan hasonlít a SELYE által szerkesztett reagálási görbéhez (3. ábra), és a megfeszített tanulással kapcsolatban a rezisztencia görbe folytatásaként értelmezhető. Végül, ha a 4. összesítő ábrában az ellentétes irányú első és harmadik szakaszokat mint összetartozó folyamatok kifejezéseit tekintjük, úgy elfogadhatónak tűnik, hogy az idegtevékenység hullámlásait kifejező amplitúdók holtpontjai alapján megszerkesztett vonal ugyan ellentétes irányú, de tartalmában kapcsolatot tart vele és egyben a tanulás következtében fellépő kifáradás tényét kifejező grafikus módszerű bizonyításnak is tekinthető. Éppen ezért nem reális a főiskolai hallgatók jórészen olyan igénye és gyakorlata, hogy a tananyag zömének feldolgozása módszeres és rendszeres tanulás nélkül, csupán a kollokviumi időszakban folytatott tanulással, optimális hatásokkal elvégezhető.

A tanulás előbbiekben felvázolt és teljességre nem is számított, sok tekintetben és részletben tudományosan még fel nem tárt alapvető, szerkezetbeli és biológiai folyamatainak felismerése az ismeretszerzést folytató hallgatók számára elengedhetetlenül szükséges.

Az *aktív tudás elérésének* vannak szervezési feltételei is. A módszeres tanulás, mely az ismeretszerzés pszichológiai folyamatainak ismeretén alapszik, tudatosságot, rendszerességet kíván. A felnőtt korú fiatal hallgatók a személyi önállóságot legelemibb személyes joguknak tekintik — ami természetes is —.

A tanulási tevékenységnek az előbbiekben feltárt sokrétűsége világosan mutatja, hogy az ismeretszerzés folytonos, jól szervezett munkát kíván. A rendszeres munkavégzést az ismeretszerzés egyik tárgyi feltételének kell tekinteni, mégis a rendszeres tanulási tevékenység távolról sem jellemző a személyi önállósággal rendelkező hallgatóinkra.

Intézetünkben a KISZ közreműködésével felmérést végeztünk, amely a rendszeres tanulás kérdésére is kiterjedt.

A hallgatók egyik 25-ös csoportja a rendszeres tanulásra vonatkozó kérdésre — névtelenül — a következőképpen válaszolt:

rendszeresen tanul	4 fő
csak a zárthelyikre, beszámolókra készül	9 fő
rendszeresen nem tanul	11 fő
általános választ adott	1 fő

E néhány számadat meggyőzően bizonyítja, hogy a rendszeres tanulás általános gyakorlattá fejlesztése terén sok a tennivaló.

Kétségtelen, hogy minden emberben, aki valamilyen formában tanulmányokat folytat, ösztönösen él a vágy aziránt, hogy könnyen vagy esetleg könnyedén jusson ismeretekhez. Másszóval kevesebb munkával, tanulással legyen képes jól vizsgázni, vagyis „tudni”. A tanulás azonban nehéz munka; ezen nincs mit tagadni, mert ez még akkor is tény, ha vannak akik ezt nem így értelmezik vagy éppenséggel tagadják. Tapasztalt jelenség, hogy egyes hallgatók szinte kultuszt űznek a nemtanulás kérdéséből és odáig mennek e téren, hogy hangoztatják is, hogy nem tanulnak, ill. főként nem tanulnak rendszeresen. E jelenség sokszor károsan visszahat a tanuló közösségnek tanulmányi munkájára; és ezen még az sem változtat sokat, ha akadnak a hallgatók között olyanok is, akik csak hangoztatják, hogy nem tanulnak, valójában azonban rendszeresen ké-

szülnek. Tanulás nélkül nincs eredmény. Lehet azonban jó hatásokkal, hatékonyan vagy másszóval „gazdaságosan”, jó idő- és erőbeosztással, megfelelő logikai sorrend betartásával tanulni.

A felsőoktatás mindenek előtt nem szó szerinti motorikus (magoló), hanem értelemszerű, fogalmakban gondolkodó és a fogalmakat összefüggéseiben vizsgáló jól rendszerező tanulási módszert kíván.

A gazdaságos idő- és erőbeosztás, a tanulmányi anyag feldolgozásának legalább fél éves átfogó megtervezése minden hallgató számára elengedhetetlenül fontos. A tananyag előzetes áttekintése nélkül, tanulási tervvázlat készítése nélkül nem lehet eredményesen tanulni.

A felsőfokú oktatás szervezeti formáját tekintve tanszéki rendszerben történik. Az órarend nem ad lehetőséget arra, hogy minden tantárgy logikus sorrendben, az összekapcsolódó tárgyak egymás mellett és egymást követően kerüljenek előadásra.

A hallgatónak saját tanulási tervét azonban úgy kell elkészítenie, hogy az egyes, egymással összefüggő tantárgyak anyagának feldolgozása lehetőleg egymást követően történjék. Például: matematika-fizika, vagy szakgéptan-szaktechnológia stb. Ennél is fontosabb azonban a frissen szerzett ismeretek mielőbbi feldolgozása, a laza ismeretek megszilárdítása. Ez felel meg annak az igénynek, melyet a tanulás előbbiekben vázolt sokrétű folyamata megkíván.

Az ilyen módszerű tanulás hatékony, mert egyenletes terhelést jelent a hallgatóra, és a kollokviumokra, szigorlatokra és az államvizsgára való felkészülésnél a megterhelést lényegesen csökkenti. Ilyen előkészülés után az aktív tudást a jó idegállapot is segíti érvényre jutni.

A tanulás gazdaságosságának, hatékonyságának a jól rendszerezett, megtervezett és folyamatosan végzett tanulás során értelemszerűen elsajátított ismeretek a biztosítékai.

A felsőfokú oktatásban tanulmányokat folytató hallgatóknak a spontaneitást mint az ösztönösség megnyilvánulását száműzni kell, és helyébe az ismeretanyag elsajátításának tervszerű, módszeres, tudatos tevékenységét kell gyakorlatukká tenni.

A hallgatók módszeres tanulásának alapja a tananyag értelemszerű, elemző, öntevékeny és önálló feldolgozása. Ezt minden felsőoktatásban résztvevő hallgatónak fel kell ismernie. A felismerés ténye feltételezi és maga után vonja:

- a) a tananyag előzetes áttekintését és felmérését;
- b) a tananyag rendszeres feldolgozásának megtervezését és a feldolgozás ütemezésének elkészítését;
- c) az előadások anyagának jegyzetelését és a jegyzetek rendszeres kiegészítését a szakirodalom felhasználásával;
- d) rendszeres konzultációt a hallgató kollégákkal és az oktatókkal.

Fentiek elvégzése aktív, mindennapos, szisztematikus, tervszerű munkát igényel. E munka folytonossága csak úgy biztosítható, hogy mindennapos elvégzése fiziológiás igényként jelentkezze és a szoktatás ill. a megszokás jegyeit viselje magán. Elmaradása pszichikus hiányérzetet jelentsen és ellenkezőleg, lelkiismeretes elvégzése a lelki egyensúly, biztonságérzet harmóniáját ébressze a hallgatókban.

A folytonos ismeretszerzés módszereinek elsajátítása a hivatásuk betöltésére készülő értelmiségi szakemberek számára elengedhetetlenül szükséges, mert a tudomány és technika állandó fejlődése folytonos tanulást követel; az állandó önképzés az értelmiségi szakemberek munkatevékenységének szerves

része marad — a diploma megszerzése után is, és ez egyben további fejlődésük biztosítója.

A felsőfokon folytatott tanulmányok során kialakuló tanulási módszer később az életben, mint az önmagát állandóan képző szakember személyes tulajdonsága nyilvánul meg; éppen ezért kifejlesztésére minden hallgatónak és pedagógusnak nagy gondot kell fordítania.

Az elmondottak csupán a tanulás problémájának felvetését célozzák és a tanulás igen nehéz és bonyolult tevékenységének területén néhány vitára alkalmas pedagógiai és pszichológiai problémára kívánták a figyelmet felhívni. A felsőoktatásban résztvevő hallgatók előképzettségének, képességeinek problémái az értekezésben nem szerepelnek. A felvetett problémák mellett a hivatástudat, szakmaszeretet kérdései mint a tanulásra ható szubjektív tényezők, valamint a módszeres tanulás eszközei közül a jegyzetelés módszere külön feldolgozásra tartana igényt.

IRODALOM

1. REBIZOV, L. G.: Oprijenák zapominanyijá matyeriala ucsáscesimnájá sztarsij klaszov. Szovjetszkaja pedagogika. 1958. 9. 34—41.
2. PIETROVSZKY, ANTONI: Dokumentácja pracy lekcinyej ipozalekcinyej provadzzonej przez ucznija. Polonistyka 1961. No. 5. 31—39. p.
3. WELBOURN, Y.: Wichtig ist zu lernen, wie man lernt. VDI Zeitschrift 1964. 106. 16. 704—705.
4. VOTRUBA, LAD: Folyamatos tanulás, az eredményes munka alapelvei. Visoka Skola 1962/63. No. 12. 362—364. Országos Pedagógiai Könyvtár. 11801. C.
5. RADULIAN — CALIMAN: Formarece deprinderilor de munca indepentă la studenți institutelor pedagogice. Revista Invațământului Superior, 1966. No. 265—71
6. ZENTAY K.: Az aktivitás lélektani alapjai. Módszertani Közlemények, 1962. II. évf. 2. sz.
7. BAKOS J.: Egyetemi és főiskolai előadások mint a nevelés alkalmi. Felsőoktatási Szemle, 1967. 4. sz. 2. sz.
8. KELEMEN L.: Gondolatok a felsőfokú szakemberképzés fejlődés- és neveléslélektani megalapozásához. Felsőoktatási Szemle. 1966. 3. sz.
9. KELEMEN L.: A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tankönyvkiadó, 1967.
10. BIRÓ GY.: Megjegyzések a képzési rendről. Felsőoktatási Szemle, 1961. 5. sz.
11. VÁRKONYI H.: A gyermekkor lélektana. I. Szeged. 29. I. (244. lap)
12. BÜCHLER R.: Pszichológia. Sport Kiadó, 1963.
13. BÜCHLER R.: Az emberi mozgás. Sport Kiadó, 1962.
14. PUTNOKI GY.: Az interiorizációról. Magyar Pszichológiai Szemle. 1966. XXIII. 1—2. sz.
15. GERÉB GY.: A hallgatók tanulmányai munkájának lélektani kérdései. Köznevelés közleményei, 1964. IX. 9. sz. 520. o.
16. RADNAI B.: Az egyetemi hallgatók életkori sajátosságai. Felsőoktatási Szemle. 1963. 10. 599.
17. RADNAI B.: A hatáselemzés. Felsőoktatási Szemle. 1964. (a) 520.
18. BARANYAI E.: A gondolkodás tanulása a vezetett önkorrekcio módszerével I. Magyar Pszichológiai Szemle. 1966. 1—2. 30—37. o.
19. SELYE J.: Életünk és a stress. Akadémiai Kiadó. 1966.
20. RADOS GY.: A film szerepe az élelmiszeripari felsőfokú technológiai oktatásban. Élelmészeti ipar. 1966. 4. sz.
21. RADOS GY.: A záródolgozatokról. Élelmiszeripari Felsőfokú Technikum Évkönyve. 1967. II.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИЧЕСКОГО УЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

В вводной части автором перечисляются факты, которые отличают учение в средних и высших учебных заведениях друг от друга (повышенная самостоятельность, отсутствие непрерывного контроля и проверки успеваемости, то обстоятельство, что лекции не охватывают целый материал, то-есть, студенты вынуждены пополнить самостоятельно отсутствующие детали). Характеризованы три основных момента учения как процесса — исходя из нынешней практики высшего образования —, то-есть, узнавание, усвоение знаний и оформление способности воспроизводить материалы. Затем автором расчленяется количество предписанных предметов высшего учебного заведения, где и автор работает, с особым учетом того, что студент не готовится к экзаменам начиная с начала учебного года, но он занимается предметами главным образом в предэкзаменный период. Он обнаруживает психологические последствия этого положения, и, наконец, делает некоторые выводы по облегчению учения со стороны высшего учебного заведения.

György Rados

SOME PROBLEMS OF SYSTEMATIC LEARNING IN HIGHER EDUCATION

In the introduction the author draws attention to factors differentiating between learning in secondary school and college education, i.e. increase of independence, absence of continuous interrogatory, lectures not covering the entire subject-matter, thus, the students have to deal with some parts of it on their own, etc. Basing his statements on the methods prevailing in higher education, three major aspects of the learning process, i.e. acquisition of knowledge, consolidation of knowledge, and development of the reproducing ability are characterized. Then the author analyzes the teaching programme of the college where he is lecturing, with special reference to its quantitative aspects and to the fact that students do not start preparing for examinations at the beginning of the term but squeeze their preparations into the period immediately preceding the examinations. Psychological implications of this state of affairs are indicated and some conclusions drawn as to the ways in which college authorities might help students in organizing their learning activity.

CSOPORTMUNKA KÍSÉRLETEK NÉHÁNY
TAPASZTALATA

Társadalmi igény, hogy a közösségnek alkotó gondolkodású, tevékeny, a közösséghez alkalmazkodni tudó, jó szervező képességgel rendelkező, sokoldalúan képzett embereket neveljünk. Arra törekszünk, hogy az egyének képességeit maximális mértékben kifejlesszük, személyiségjegyeiket a közösségi hatásrendszeren keresztül bontakoztassuk ki. N. K. KRUPSZKAJA „A Párt programja és a közoktatás” c., 1933-ban írt cikkében a nevelőmunka céljait jellemezve a következőkre irányítja a figyelmet: „Meggyőződéses, közösségi embert kell nevelnünk, aki képes arra, hogy közösségben éljen, tanuljon, dolgozzék, alárendelje akaratát a kollektíva határozatainak, s ezáltal öntudatos, fegyelmezett, aktív emberré, ügyes szervezővé váljék. A játék, a tanulás, a termelő munka, a társadalmi munka, az iskolai önkormányzat, a gyermekszervezetek — mindenekelőtt az úttörőszervezet — segítségével egyaránt állhatatos, fegyelmezett, meggyőződéses közösségi embert kell formálnunk.”¹

Napjainkban tapasztalható a termelőmunkát elősegítő tudomány és technika differenciálódása és integrálódása, amelynek érdekében egyre inkább a kollektívák alkotó együttműködése szükséges. Az iskola az életre készít fel a maga adottságainak figyelembe vételével. A társadalmi igény arra ösztönöz bennünket, hogy keressük azokat a pedagógiai és didaktikai lehetőségeket, melyek segítségével a tanítási órán belül fenti célkitűzések megvalósíthatók.

Ennek érdekében *csoportmunkát* szerveztünk a tanítási órákon az 1967/68-as tanévben a Bp. XI. Villányi úti általános iskolában, alsó és felső tagozati osztályokban különböző tárgyakból. Egy év ilyen irányú tapasztalataiból szeretnénk néhány megállapítást közlenni.

A kísérletben 234 tanuló vett részt, az alsó tagozat 3—4. és a felső tagozat 7. osztályosai. Az alsó tagozaton nyelvtan-számtan tárgyakból, felső tagozaton pedig magyar irodalomból, történelemből és kémiából. Az alsó tagozaton, bevezetésként 1—1 órán a szófajták gyakorlása szerepelt a csoportmunka jellegű órákon. A kísérlet koncentráltan egy didaktikai témára irányult a 4. osztályban, az „Egyszerű mondat” nyelvtani témára. Ennek oka az volt, hogy ez a mondat-tani téma szinte előzmények nélkül szerepel az alsó tagozat tantervében és ezen keresztül a tudásszint megállapítása megközelítően pontos lehet és kizárólag a csoportmunkával hozható összefüggésbe.

A felső tagozaton az anyag kiválasztásában elsősorban világnézeti szempontok vezettek bennünket, továbbá az, hogy az ismeretszerzés illetve az alkalmazás folyamatában figyelhessük meg a tanulók alkotó gondolkodását, öntevékenységét, problémamegoldó gondolkodási készségét. A 7. osztályban pl. ilyen

¹ N. K. KRUPSZKAJA: Pedagógiai Művei 2. kötet 120. lap.

témák szerepeltek: „A magyar jakobinus-mozgalom”, „A nemzetközi munkás-mozgalom és a burzsoázia világhuralmának kialakulása”, „Petőfi”, „Petőfi, Arany, Jókai összefoglalása”. Tanulókísérletek kémia órán csoportmunka szervezésben folytak.

Csoportalakítás

A csoportok kialakítása előtt az osztályközösség fejlettségét mutató tényezők közül igen gondosan tanulmányoztuk a következőket: milyen feladatokat oldottak meg eddig ősri, osztály, iskola szinten? Milyen készségeket szereztek az önálló szervezőmunkákban? Milyen vezetői funkciókat és megbízatásokat töltöttek be? Mit mutat kölcsönös kapcsolataik indexe? Milyen fejlettségi fokot ért el a sűrűségi index? Hogyan rétegződik a közösség és milyen távlati típusaik vannak?

Úgy véltük, hogy mindezen tényezők birtokában dönthetjük el a csoportalakítás módját.

A harmadik és negyedik osztályokban átlagban 40%-os arányban, a hetedik osztályokban 70%-os arányban kapcsolódtak be a tanulók a közösségi munkák végzésébe. A megbízatások általában az ősri munka tartalmának feleltek meg. (Megbízatások: őrsvezető, helyettes, zászlós, krónikás stb.) Iskolaszintű megbízatást a gyerekek nem végeztek, a hetedik osztályokban sem. Öntevékenységet igénylő szervező munkákban készségeket nem alakítottak ki. Bizonyos önállóságot mutattak az ősri gyűlések szervezésében.

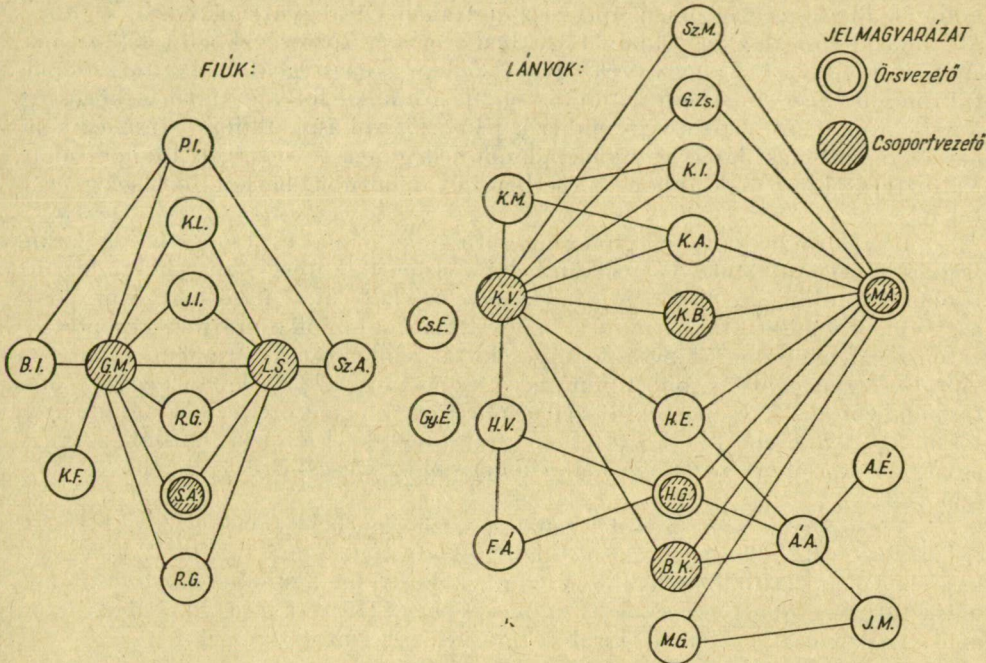
A szociometriai mérések indexei:

Osztály	Kölcsönösségi index	Sűrűségi index
4/a	93%	4,0
7/a	97%	3,3
7/b	100%	3,5

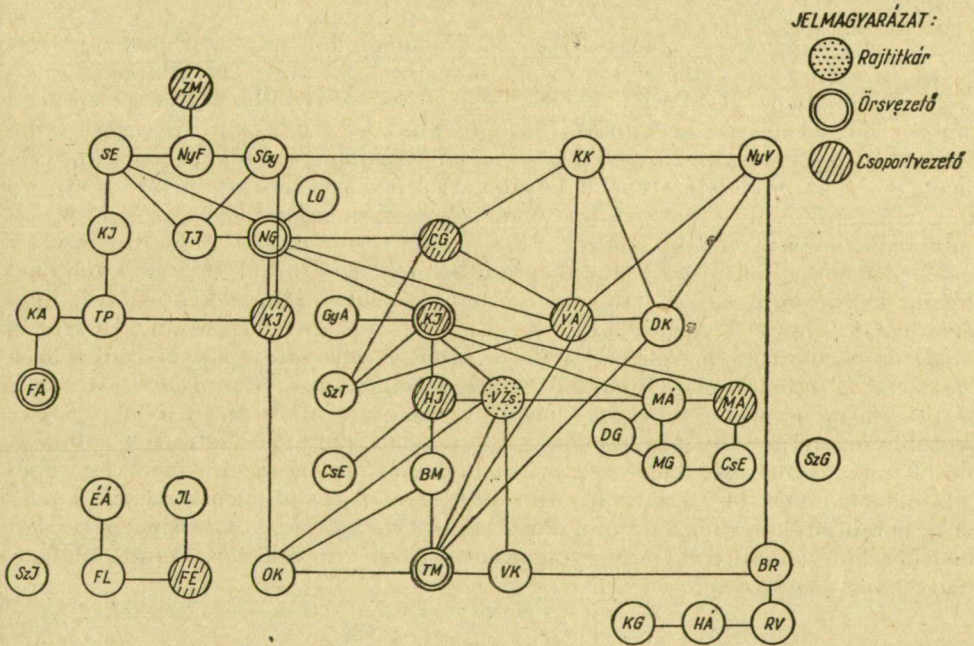
A kölcsönösségi indexek azt mutatják, hogy a 7/b-ben minden gyereknek van kölcsönös kapcsolata, a 4/a és 7/a-ban 2—2 tanulónak nincs. Tehát a 7/b-ben közösségen kívül álló gyermek nem volt, a 4. és 7/a-ban 2—2 ilyen gyerek akadt. A sűrűségi indexek megmutatták, hogy 1—1 gyermeknek átlagban 2—4 kölcsönös kapcsolata volt, sőt esetenként ennél több.

Az őrsvezetők többsége, amint a szociogram is mutatja (383. l.), 4—5 kölcsönös kapcsolattal rendelkezett, sőt az is előfordult, főleg a 7. osztályokban, hogy 8—10 kölcsönös kapcsolatú őrsvezető is akadt. A közösség rétegződését vizsgálva arra a megállapításra jutottunk, hogy a 4. osztályban kb. 10, a 7. osztályokban pedig 12—14 gyerek tartozott a működő aktívához, az aktívatartalékhoz pedig kb. szintén ugyanennyi. A gyermekek előtt közeli távlatok álltak a 4. osztályban, de a 7. osztályban is alig volt jobb a helyzet.

A csoportok szervezésénél az ősri-, játszótársi-baráti kapcsolatokat figyelembe véve arra az álláspontra helyezkedtünk, hogy a csoportok lényegében az őrök kettébontásából keletkezhetnek, bevonva a nem úttörőket is. Ez annál



1. ábra



2. ábra

is indokoltabbnak látszott, mert mint már jeleztük, a közösségi tevékenységek eddig szinte kizárólag őrsi keretben zajlottak le. Az együttműködési, segítő és alkalmazkodási készség példáival ezekben a primér közösségekben találkoztunk. Az volt a feltevésünk, hogy ezekből az elsődleges közösségekből alakított csoportok még inkább elmélyítik a tanítás-tanulási munka folyamatában a közösségi kapcsolatokat, és a közösségi emberre jellemző szokások kifejlesztéséhez kellő alapot teremtenek. Ezért egy ideig állandó jellegűnek tekintettük a csoportokat. Változtatásokhoz csak abban az esetben folyamodtunk, ha konfliktusok merültek fel.

Ilyenformán tanulmányi szempontból az őrök és csoportok egyaránt vegyes képet mutattak. Az őrökön belül a csoportalkotást a gyerekekre bíztuk. Csoportvezetőiket az alsó tagozaton a nevelő jelölte ki, a felső tagozaton pedig a gyerekek választották. Amint a mellékelt szociogramok mutatják, a csoportvezetők megfelelő számú kölcsönös kapcsolattal rendelkeztek. Minden csoportban volt 1—2 gyengébb és jobb tanuló is. A csoportvezetők általában négyes—ötös tanulók voltak. A csoportok összehasonlítása során nagy eltérések tanulmányi tekintetben a csoportok között nem mutatkoztak. Előfordult azonban, hogy egyik-másik csoport az átlagosnál némileg jobb, vagy kissé gyengébb összetételű volt.

A csoportok szervezésénél tehát a közösség előző tevékenységi formáit, egymáshoz való alkalmazkodásuk kialakult szintjét, a már kiépített kölcsönös kapcsolatokat vettük figyelembe. A gyermekek majdnem minden őrsvezetőt megválasztottak csoportvezetőnek. Ezt annak tulajdonítjuk, hogy az őrsvezetők népszerűek voltak és társaik bizalmát már előzőleg megszerezték.

Munkaszervezés

a) *Feladatlapok.* Magyar nyelv és irodalom, történelem órákon új ismeretek szerzésére, összefoglalásra és alkalmazásra egyaránt feladatlapokat használtunk mind az alsó, mind a felső tagozatos osztályokban. Ezt az említett tantárgyak természete, valamint a tanulók életkori sajátosságai egyaránt indokoltá tették. KELEMEN LÁSZLÓ A pedagógiai pszichológia alapkérdései c. könyvében a csoportmunka fejezeténél hangsúlyozza a nevelő vezető szerepének fontosságát: „A gyakorlati tapasztalatok és az elméleti megfontolások egyelőre azt mutatják, hogy az oktatás alapvető formájaként továbbra is az osztályközösséget kell megtartani, de az osztálykereten belül és azon kívül (pl. szakkörökben) módot kell adni a csoport- és az egyéni munkának is. Mindenképpen szükséges azonban az, hogy a vezetés szilárdan a nevelő kezében maradjon. Az igazán eredményes oktatás és a nevelőmunka egészének céltudatos és szakszerű irányítása ezt feltétlenül megkívánja.”² A feladatlapokon keresztül biztosítottak láttuk, hogy a nevelő tudatosan megtervezheti a tanulás-tanítási folyamatot, legtöbbször teljes anyagegységekben. A feladatlapok jó lehetőséget adtak a problémák felvetésére, ismeretek gyakorlására és alkalmazására és az összefoglalásnál bizonyos fokú szintézis megteremtésére. Tapasztalatunk szerint a feladatlapok indítékot adnak a tanulóknak a tárggyal való foglalkozáshoz, sok esetben hatékonyabbat, mint a hagyományos órákon a nevelő felszólítása, magyarázata vagy kérdése.

² KELEMEN LÁSZLÓ: A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Bp., Tankönyvk. 1967. 265. 1.

A tananyagtól függően és nevelési céljainknak alárendelve az osztályban működő 8 csoport más-más feladatot is kapott. Előfordult az is, hogy 2—2 csoport kapta ugyanazt a feladatot. Ezeknek a differenciált feladatoknak a nagy pedagógiai előnye abban rejlett, hogy az egyes csoportok részeredményeiből összetevődött az egész anyagegység. Pl. az általános iskola negyedik osztályos számtan óráján a tanulók egy telek vásárlás, bekerítés, gyümölcsfával beültetés, hétvégi ház építés különböző számításait külön-külön csoportokban végezték el, az óra végén az egyes adatok, rész-számítások összesítése vezetett ilyen kérdések megválaszolásához: „Mennyibe került a gyümölcsös?” stb. Az ilyen jellegű feladatmegoldások az egyes csoportokat közelebb hozták egymáshoz, növelték felelősségtudatukat, hiszen minden csoport lelkiismeretes munkája volt a végső eredmények alapfeltétele.

b) *Az órák menete.* A tanítási órák az előző óra feladatlapjainak értékelésével kezdődtek. Ez a visszacsatolás szempontjából igen jelentős még akkor is, ha — mint a 4. osztályos kísérletnél — a tanítási órán is kézhez kapták a csoportok az egyes feladatok helyes megoldását munkájuk befejezésénél. Az új feladatlapok kiosztása után a pedagógus tanácsokat adott a feldolgozás módjára, de utasítászerűen nem jelölte meg a munka menetét. A csoportmunka több hónapos gyakorlata folyamán tudták csak kialakítani a gyerekek azt a helyes módszert, hogy a feladatlap összes kérdéseit áttekintették a részletes megbeszélés előtt. Később a gyerekek felismerték, hogy a helyes munkaszervezést és az idővel való helyes gazdálkodást a feladatoktól függően tudják tervszerűen kialakítani. Ez természetesen főleg a felső tagozatos tanulók munkáját jellemezte. A negyedik osztályos tanulók feladataikat a csoportvezető segítségével sorra vették, és a csoportvezető kérdéseire sorban egyenként oldottak meg feladatokat. Az ellenőrzés munkáját is a csoportvezetők végezték. A feladatlapok úgy voltak megszerkesztve, hogy egyéni, önálló válaszadásra is lehetőséget nyújtottak, az ilyen eseteket a gyerekek önálló megoldásokra használták fel. Pl. ha a feladat ez volt: „Írj egy tőmondatot!” — a legtöbb csoportban minden egyes gyerek más-más mondatot írt. Ugyanakkor a felső tagozaton a csoportvezetők módot találtak arra, hogy a csoport tagjai önállóan is megoldhassanak egy-egy kérdést. Pl. történelem órán egy gyerek készítette el az ún. időszalagot, mások pedig a tankönyv ábráit tanulmányozták, összehasonlításokat tettek az egyes országok gazdasági fejlődését mutató számadatok alapján.

Az alsó tagozatos órákon a feladatlapokat mindig hamarabb oldották meg az óra befejezésénél. Lényegében ugyanazokat a feladatokat, melyeket a frontális órákon mindig a 45 perc igénybevételével végeztek el a kontroll-osztályban, csoportmunkával 25—30 perc alatt elvégezték a csoportok. A legtöbb csoport számára pótfeladatot kellett adni. Egyik harmadik osztályban csoportmunkában 10 perc alatt dolgoztak ki egy feladatlapot a tanulók, ugyanakkor a másik, hagyományos módszerrel dolgozó osztályban ugyanezeknek a feladatoknak a megoldása frontális órán 20 percig tartott.

A tanítási órák záró mozzanata leggyakrabban az egyes csoportok egy-egy tagjának beszámolója volt az órán végzett munkáról. Követelményeink szerint a csoport tagjainak a feladatok összességéről áttekintést kellett kapniuk, egyben az osztály is kontrollálhatta ily módon az egyének, illetőleg a csoportok munkáját.

Főleg a felső tagozaton igen változatos munkaszervezést alkalmaztak a csoportvezetők a feladatok megoldása céljából. A kémia tanulókísérleti órán az előkészítést, a kísérletet, a megfigyelést és a jelenségek magyarázatát a csoport

tagjai közül mindig más más tanuló végezte. Az órán több kísérletre került sor, és ez lehetőséget adott arra, hogy minden fázisba aktívan bekapcsolódhatott minden tanuló. Az ilyenfajta munkamegosztás következtében az elkövetett hibát azonnal észrevették és javítani is tudták közös erővel. Ezzel szemben, ha a kísérletet egyénileg végzik a tanulók, közös korrekcióra semmiféle lehetőség nem adódik.

N. K. KRUPSZKAJA több tanulmányában mutatott rá a munkaszervezési készségek elsajátításának fontosságára. „A gyerekek tűzzenek konkrét célokat maguk elé, vessenek számot azzal, hogy mennyi idő kell a munka elvégzéséhez, milyen eszközök szükségesek a terv végrehajtásához. Ez bármilyen fizikai munkában is éppolyan fontos, mint a könyvek anyagának feldolgozásában.”³

A munka szervezése során feladatlapokat adtunk a gyerekeknek, esetenként a csoport részére egyet-egyét, legtöbbször azonban minden tanulónak, pl. a 4. oszt. nyelvtan órákon. A feladatlapokon a tanár indirekt irányítása messzeemenően érvényesült, azért a munka megszervezése a tanítási órákon már a gyermekek feladata lehetett. Természetesen a tanulók sok kérdéssel fordultak a nevelőhöz, igényelték és kérték útmutatásait. Ez a jelenség tapasztalatunk szerint sokkal nagyobb mértékben fordul elő csoportmunkában, mint más órákon.

Eredményvizsgálat

A 4. osztályos kísérletnél, melynek célja kifejezetten didaktikai jellegű vizsgálódás volt (képesek-e alsó tagozatos tanulók csoportmunkában, feladatlapokkal ismereteket szerezni?) állandó pontozásos rendszerrel követtük nyomon az egyes tanulók és az egyes csoportok teljesítményét. A téma zárása során szintfelméréssel tisztáztuk, hogy a csoportmunkával dolgozó osztályban vagy a kontroll osztályban (frontális foglalkozással) jobbak-e az eredmények. A szintfelmérésnél „Összefoglalás”-t és „Feladatlap”-ot használtunk, melyek közül az első a nyelvtani téma elméleti kérdéseit, másik a gyakorlati alkalmazást tartalmazta. Az összefoglalásban 14 megoldandó feladat volt, a feladatlapon 7. A maximális pontszám 3 pont volt, közepes megoldásra 2 pontot, egy-egy jó elemet tartalmazóra 1 pontot adtunk, a megoldás hibás volta vagy hiánya természetesen 0 pont volt. Az elérhető maximális pontszám tehát tanulónként 63 pont volt. A kísérleti osztály esetében 1827 pont volt a maximum, a kevésbé népes kontroll osztályban 1575. Ehhez képest a kísérleti osztály 94%-os teljesítményt ért el a szintfelmérésnél ugyanakkor, mikor a kontroll osztály teljesítménye 81%-os volt. Ehhez hozzá kell tenni azt, hogy esetünkben a kontroll osztály tanulmányi átlaga volt éveken keresztül és ebben a tanévben is jobb.

Az óráról-órára megállapított egyéni pontszámok azt is mutatták, hogy a tanulók a legtöbb esetben nem szolgai módon másoltak, hanem a csoporton belül is egyéni módon dolgoztak. Pl. az első órán az első csoport tagjainak pontszáma: 23—11—17—21 volt (maximum 28 pont). Az egyéni teljesítmények az egész témában maximálisan 8000 pontot adhattak volna ki, az elért pontszám pedig 6690 pont volt, tehát a teljesítmény 85%-os. Ezt értékelve 4,2-es átlagot állapíthatunk meg az osztály tanulóinak a téma során a kísérletben teljesített osztályzat-szintjeként.

³ N. K. KRUPSZKAJA: A szocialista iskoláról. Bp., Tankönyvkiadó 1962. 123. l.

A csoportok pontszámait a téma során úgy számítottuk, hogy az egyének pontszámainak összegét elosztottuk a csoporttagok számával, majd a kapott számhoz hozzáadtuk a pótfeladatokért, gyors elkészülésért, beszámolóért kapott pontszámokat. A csoportok ponteredményei a téma során elég nagy szóródást mutatnak:

1.	3. csoport	674	ponttal
2.	2.	496	„
3.	4.	474	„
4.	5.	402	„
5.	8.	392	„
6.	7.	368	„
7.	6.	351	„
8.	1.	302	„

A hetedik osztályban az egyes órákon történt pontozásos értékelés. A maximális pontszámba beleszámítottuk a csoportórák anyagának feldolgozása utáni egyéni feleletek értékét és a témával kapcsolatos gyűjtőmunkát. Egy példán szemléltetjük a pontozást:

Az óra anyaga: Kossuth Lajos a reformkori harcok élén

	Max. pontszám: 15	
	7/a	7/b
1. csoport	15	15
2. „	12	14
3. „	12	14
4. „	11	13
5. „	11	12
6. „	11	11
7. „	10	11
8. „	8	9

Egy másik csoport-óra után, amelyen „A nemzetközi munkásmozgalom kialakulása” volt az óra anyaga, egyéni feladatlapok megoldása során a 7/a osztály tanulói 3,8-as, a 7/b osztály tanulói 3,5-ös átlagot értek el. Ez az eredmény a csoportmunka kezdeti szakaszában volt ilyen az említett osztályokban, később gyakran megismételtük a csoport-órák után az egyéni feladatlap segítségével történő szintfelmérést és esetenként 3,8—4,0 átlageredményt kaptunk.

Jellegzetes a 4. és 7. osztályokban egyaránt a csoportteljesítmények nagy, 50% körüli nívókülönbsége, nagy szóródása. Mindez felhívja a figyelmünket arra, hogy a csoportok összetételében és vezetésében a jövőben némi változtatásra van szükség.

A csoportmunka előnyeit pedagógiai vonatkozásaiban gyakran hangoztatják és általánosan elfogadják. Vitatott, hogy alsó tagozatos tanulók csoportmunka jellegű órákon elsajátítják-e az ismereteket? A mi esetünk azt bizonyítja, hogy ez messzemenően lehetséges.

Személyiségformálás és közösségalakítás

A csoportmunka nevelési tapasztalatait folyamatos megfigyeléssel, a csoportvezetők és a csoport tagjainak kikérdezésével (magnetofonfelvételek és jegyzőkönyvek), írásos felméréssel gyűjtöttük össze. Mindezekre a kísérlet sikere.

érdekében volt szükség. A módszerek közül kiemeljük a beszélgetés, a „kikérdezés” módszerét, amely módot ad arra, hogy a nevelő indirekt módon beavatkozzék a csoportok közösségi életének alakulásába.

Nevelési szempontból nagyjelentőségű, hogy a csoport tagjai a csoportvezetővel szemben, sőt egymás iránt is követelményeket támasztanak. Ez a tanulást jelentősen motiválja. A frontális osztálymunkában ez a jelenség nem érvényesülhet, mert nem olyan kifejezett a gyerekek összetartozása, mint a csoportmunkánál. Ezt néhány nevelési helyzet elemzésével illusztráljuk.

A negyedik osztályosok egyik csoportjában H. V. igen lassú tempóban dolgozó kislány. Lassúságából az osztályban soha nem lett konfliktus, a gyerekek nem törődtek vele. A csoportban azonban a többi gyermek nagyobb tempót diktált és ebből konfliktus keletkezett: „Miatta mindig lemaradunk!” A nevelő a helyzetet úgy oldotta meg, hogy először a csoport munkájának befejezéséért járó pontokat a csoport többi tagjainak elkészülésekor adta meg, kérte őket, hogy utána segítsenek H. V.-nak. Ez később azt eredményezte, hogy a gyerekek a téma végén már együtt tudtak dolgozni.

A 7/b osztályban P. J. munkafegyelme nem volt kielégítő. Ez azért okozott konfliktust, mert bizonyos összefüggésbe került a csoport teljesítményével. Az esetet az alábbi beszélgetés jegyzőkönyve rögzíti. A nevelő kérdése: A csoport átlaga magyar nyelvből legjobb az osztályban. Miért volt mégis a csoportórán gyenge eredményetek?

— Elidőztünk az első kérdésnél és P. J. zavart bennünket, mindig nevetett.
— Nekem nem mondták meg a kérdéseket, csak hárman dolgoztak a csoportban, engem kitiltottak.

— P. J.-nek meg kellene magát emberelnie.
— Az is baj volt, hogy sokat vitatkoztunk. Egységesebbnek kellene lennünk.
— A válasz megfogalmazásán vitáztunk.
— Nekem az volt a véleményem, hogy amit leírtunk, azt indokoljuk is meg. A többiek rövidebben akartak írni.
— El kellene fogadnunk egymás tanácsait, nem kellene vitába szállni.
— Nem lehet mindent elfogadni!

Nevelő: Hányan dolgoztak jól a csoport tagjai közül?

— Hatan vagyunk és öten jól dolgoztunk. P. J. csak egyszer-ször kapcsolódott be. Zavart bennünket.

Nevelő: Mi történjék tehát P. J.-vel?

— Jó lenne, ha nem zavarna bennünket. Akkor maradhat köztünk.
— Emberelje meg magát, akkor nem kell elmennie más csoportba.
— Én inkább itt maradok.

Nevelő: Ebben az ügyben a csoport dönt. A többieknek mi a véleménye?

— Jó lenne, ha többet tanulna és jobban figyelne az órákon. Maradjon nálunk.
— Már majdnem beilleszkedett közénk, ha átmenne egy másik csoportba, ott nehezebb lenne neki. Kérdés az is, hogy befogadnák-e?

Nevelő: Mit határoztok?

— Jobb egyetértésben dolgozunk, nem akar az egyikünk a másiknál okosabb lenni. P. J. is dolgozzon jobban!

Mindkét esetben olyan helyzettel találkozunk, amelyik kifejezetten a csoportmunka természetéből adódik. A tanulók nyíltan és őszintén tárták fel problémáikat, de a nevelő is határozottan irányította őket. A konfliktus mindkét esetben megoldódott, a közösség az egyén hibájának javításában segített. A hetedikes szituáció rámutatott arra is, hogy az egyének túlzott érvényesülési vágya miatt nem tudták még a szükséges egységet kialakítani. Megjegyezzük, hogy ez a „túlzott érvényesülési vágy” a csoportmunka esetében más jellegű,

mint a frontális órákon tapasztalható hasonló jelenség. Csoportórákon az elérendő csoportteljesítmény mint magasabb motivációs tényező jelentkezik.

Kérdőíves módszer alapján dolgoztuk fel, hogy csoportórán vagy más órán dolgoznak-e a tanulók szívesebben és miért? Minden gyerek a csoportmunkát részesítette előnyben. Az indoklásaik jól tükrözik a csoportmunka motivációs tényezőit: „Mindent megbeszélünk.” „Társaim segítenek.” „Egymásnak segítünk.” „Így érdekesebbek a feladatok.” „Jobban meg lehet érteni.” „Tanár nélkül, magunknak kell rájönni a dolgokra.”

A gyerekek értékelése alapján a 24 csoport közül 18 dolgozott jól, illetve az együttműködés és az összefogás kielégítő módon alakult ezekben a csoportokban. A gyengébb eredményt felmutató csoportok is törekedtek erre, de meg kell jegyeznünk, hogy ezeknek a csoportoknak az összetétele tudásszint tekintetében az átlagossnál kissé rosszabb volt.

A jó eredmények okait is megjelölték a tanulók:

- Mindenki részt vett a munkában.
- Segítettünk egymásnak.
- Sokmindent megmagyaráztunk egymásnak.
- A csoportvezető sokat segített.
- Jól szerveztük meg a munkát.
- Biztunk egymásban és meghallgattuk egymás véleményét.
- Növeltük egymás önbizalmát, részletesen elmagyaráztuk az anyagot és kikérdeztük a gyengébbeket, hogy a beszámolóknál ne legyenek bizonytalanok.

(A fenti felsorolás sorrendje a válasz előfordulásának gyakoriságát mutatja.)

Az egymás segítésének kérdése több válaszban valamilyen vonatkozásban állandóan visszatérő tényezőként szerepelt. A pedagógusok és a gyerekek ezt joggal értékelték nagyra. A kísérlet megkezdése előtti felméréseink szerint a 4. osztályban a gyerekek 55%-a, a 7.-ben 53%-a egyedül tanult, társaik nem segítették a tanulásban. A gyerekek 47 ill. 45%-a között tanulópár rendszer alakult ki. Ezt a rendszert az jellemezte, hogy az egyik fél jobban tanult, vagy egy-egy tárgyból volt kiválóbb és segített a gyengébb eredményt felmutató társának. A csoportmunkában a közösség segítése 100%-os mértékben jutott kifejezésre. Ez minőségileg más jellegű volt, mint a gyengébb tanulóra sokszor inkább hátrányos, megmerevedett tanulópár-rendszer.

Ez a nagyfokú segítségnyújtás egyben a tanulók felelősségérzetének fejlődésére is rámutat.

A gyermeki megállapításokból, melyek a csoportvezető munkájára vonatkoznak, érdemes néhányat kiemelni:

„Mindenkit sorban kérdezett.” „A legtöbb dolgot ő magyarázta meg.” „Türelmes volt.” „Tudja a nyelvtant.” „Komolyan vette feladatát.” Ezt írták a negyedikesek.
„Mindent tudott, de másokat is meghallgatott. Javasataikat elfogadta.” „Ha valamiben tévedett, elismerte hibáját.” „Minden gyerekkel egyformán bánt.” „A munka megkezdése előtt a kérdéseket alaposan átgondolta.” „A tudást szigorúan megkövetelte.” Így a hetedikesek.

A személyiséget és közösséget formáló hatást igen plasztikusan fogalmazza meg az egyik hetedikes csoportvezető: „A jó eredmény sok mindentől függ. Függ a tanulók összetartásától, csoportvezetőjük tulajdonságaitól, hiszen egy nagyképű, parancsolgató tanuló nem mutathat jó példát a többieknek és azok, talán rossz tulajdonságai miatt, vezetőjüknek nem fogadnak szót. De függ a munkához való hozzáállástól és a felkészüléstől is.”

A csoportmunka, mint a tanulás-tanítási folyamat egyik szervezeti formája a közösséghez alkalmazkodás szempontjából lényeges személyiségjegyek kialakulásához járult hozzá és fejlesztette a gyermekek tájékozódó képességét. Ezt MAKARENKÓ a társakhoz való felelősségteljes viszony szempontjából nagyra értékelte: „Minden pillanatban érezni kell a gyermeknek, hogy a közösségben milyen helyen áll, s milyen kötelezettségek folynak ebből viselkedését illetően.”⁴

Az órák menetében, a munkaszervezés közben a hetedikes gyerekek között érdekes viták alakultak ki, melyeknek az volt a jellemző kérdése, hogy ki kapja a nehezebb és ki a könnyebb feladatokat? A jobb tanulók álláspontja: „Mindenkinek vegyen részt a nehezebb feladatok megoldásában is.” A gyengébbek egy része ezt a nézetet hangoztatta: „Az igazságos, ha a jobb tanulók kapják a nehezebb feladatokat!” A pedagógiai vezetés rendszeres értékelése, pontozása, a gyengébb tanulók jobb teljesítményének elismerése, a csoportban kialakult jó egyetértés és segítség támogatása, az eredményekkel való összefüggésbe hozása nagyban hozzájárult a vita tisztázásához. A gyermekek saját tapasztalataik során látták be, hogy nem volna helyes a tanulók megkülönböztető megterhelését állandósítani, mert akkor a gyengébbeket nem készítenénk erőfeszítésre. A gyengébb tanulók erőfeszítései kísérletünk során eredményesnek bizonyultak, jól feleltek és a sikerélmény más órákon is aktivizálta őket.

Összefoglalás

Alsó tagozatos kísérletünk bizonyította, hogy a kisiskolás korú tanulók is képesek csoportmunkában eredményesen dolgozni. Az alsó tagozatos tanítás korszerűsítésének problémáját korunk nagy pedagógusai sürgető igénnyel vetik fel. R. GAL így ír: „Az elemi iskolai szakasz pedagógiájának újjászervezése minden más javítás alapfeltétele.”⁵ A szintfelmérés mind az alsó tagozati osztályban, mind a felső tagozaton ennek a tanulás-tanítási formának eredményességét bizonyítja.

A csoportalakítás egyik kiinduló feltétele a sikeres munkának. Ez a nevelési szint több tényezőjének figyelembevételével oldható meg helyesen. Függ az adott helyzettől és a didaktikai, pedagógiai megfontolásoktól, célkitűzéseinktől.

A pedagógus irányítása ezeken az órákon indirekt jellegű, de igen tervszerű előkészítést igényel. A tanulónak a csoportmunka folyamatában egyre jobban kibontakozó öntevékenysége lehetőséget nyújt a pedagógus számára a differenciált bánásmódra, az egyének személyiségének formálására, továbbá olyan helyzetek megteremtésére, amelyek a közösség fejlesztésének irányában hatnak. A gyermek számára ez a társadalmi életre való előkészület jó gyakorlata.

Úgy gondoljuk, hogy a tanulói csoportmunka eszközével érhető el a tanítási órán, az ismeretszerzés és alkalmazás folyamatában olyan szokások tervszerű kialakítása, amelyek a tanulók alkalmazkodó képességét, szervező képességét, személyiségét hatékonyan fejleszthetik.

⁴ A. SZ. MAKARENKÓ, Művei V. kötet. Akadémiai Kiadó 1955. 200. l.

⁵ R. GAL: „Hol tart a pedagógia?” Gondolat 1967. 107. l.

Függelék

Feladatlap „Petőfi — Arany — Jókai összefoglalása” témához magyar irodalomból. Ált. isk. 7. oszt. (Két-két csoport feladata azonos.)

1. feladatlap

Kik voltak a szabadságharc korának írói, költői?
Kik között volt szoros barátság, mikor, hogyan keletkezett?
Mit tartalmazott az első levél, melyet Petőfi Aranyhoz írt; milyen volt a formája?
Mit nevezünk epikai műnek és milyen szerkezeti részeit ismerjük?
Eredetük szerint milyen balladákat ismerünk, miről szólnak?
Milyen „A walesi bárdok” versformája? Mit nevezünk időmértékes verselésnek?
Mikor írta Jókai „A nagyenyedi két fűzfa” c. kisregényét, milyen időben játszódik és kik a fontosabb szereplői?
Melyik regényben állít emléket a szabadságharcnak Jókai, kik a főszereplői?
Állítsd szembe egymással a fenti regény jó és rossz szereplőit!
Készíts csoportos jellemzést a rokonszenves női szereplőkről!

2. feladatlap

Milyen célt tűztek maguk elő Petőfi, Arany, Jókai 1848-ban?
Mi volt a Kisfaludy Társaság felhívása, ki nyerte meg a pályázatot?
Petőfinek melyik műve hatott Aranyra, mennyiben hasonlít a két mű tartalma, főszereplője és mondanivalója egymáshoz?
Melyek A walesi bárdok keletkezésének előzményei?
Milyen korszakokra oszthatjuk fel Arany életét alkotásai alapján?
Milyen verslábakat ismersz, honnan származik az időmértékes verselés?
Mi a csoportos jellemzés, melyik Jókai műben találunk erre példát?
Miről szól „A köszívű ember fiai” c. regény, hány szálon fut a cselekmény és mi a mondanivalója?
Vonj párhuzamot Edit és Alphonsine; Jenő Rideghváry között!
Jellemezd csoportosan az ellenszenves női szereplőket cselekedeteik alapján!

3. feladatlap

Kik és miért mentek „A néppel tűzön vízen át” 1848-ban?
Milyen kútforrásokból merített Arany, mielőtt a Toldit megírta?
Milyen hatása volt Arany életére a Toldi megjelenésének?
Milyen utalások vannak A walesi bárdokban az akkori magyar viszonyokra?
Mi az életkép? Milyen életképeket olvastál Aranytól?
Milyen műfajok tartoznak az epikához? Sorold fel és csoportosítsd őket eredetük szerint!
A jellemzésnek milyen módjait ismerjük, melyik a legértékesebb?
Milyen romantikus fordulatokat találunk A köszívű ember fiai c. regényben?
Mutasd be cselekedetein keresztül, hogy milyen jellemfejlődésen ment keresztül e fenti regény egyik hőse, Jenő!
Kik az ingadozó jellemek a regényben, és milyen hangon ír róluk Jókai?

4. feladatlap

Milyen eszközökkel harcolt Petőfi, Jókai, Arany 1848-ban?
Mi volt Petőfi első Aranyhoz írt levelének tartalma?
Milyen politikai célokért küzdött Arany a Toldi megírásakor?
Hogyan alakult ki mai formájában a ballada?
Élete végén hol élt és dolgozott Arany, milyen műfajhoz tartoznak akkori alkotásai?
Mi a regény?
Mi a romantikus ábrázolás és milyen a romantikus jellemzés?
Készítsd el A köszívű ember fiai c. regény szerkezeti vázlatát!
Jellemezd a regény egyik figuráját, Richárdot cselekedetei alapján, állapítsd meg fejlődött-e?
Mi a regény erkölcsi tanulsága, hogyan érvényesül ez a szereplők életében?

Feladatlap történelemből. 7. osztály. (Minden csoport azonos feladatot old meg.)

Az óra anyaga: A magyar munkásmozgalom kibontakozása

Milyen eredményeket ért el az I. Internacionálé?
 Mennyi volt a magyar munkásság létszáma az 1950-es években és a század fordulóján?
 A század fordulóján mennyi munkás dolgozott Budapesten?
 Miért Budapest vált a munkásmozgalom központjává?
 Milyen közelebbi célokat jelölt meg az Általános Munkásegylet programja?
 Miért tiltották be?
 Milyen célkitűzéseket tartalmazott a Magyarországi Általános Munkáspárt programja?
 Kit tartott Frankel Leó igaz hazafinak?
 (Szemelvényelemzés: Frankel Leó: Az igazi hazafiságról.)
 Miért kellett elhagynia hazáját?
 Miért volt jelentős a Magyarországi Szociáldemokrata Párt megalakulása?
 Oldjátok meg a tankönyv 169. oldalán levő feladatot!
 Helyezzétek el időszalagon is az említett évszámokat!

A 4. osztályos szintfelmérés anyaga

a) *Összefoglalás*

1. Milyen módon csoportosítottuk a mondatokat?
 szerint és szerint.
2. Tartalmuk szerint, a beszélő szándéka szerint milyen mondatokról tanultunk?
 1.
 2.
 3.
 4.
 5.
3. Szerkezetük szerint milyenek lehetnek a mondatok?
 1.
 2.
4. Az egyszerű mondat hányféle fajtájáról tanultunk?
 1.
 2.
 3.
5. Mit nevezünk tömondatnak?

6. Miben különbözik a bővített mondat a tömondattól?

7. Mit nevezünk hiányos mondatnak?

8. Melyik a mondat két fő része?
 Az és az
9. Hogyan kérdezzük, mikor az állítmányt keressük?

10. Hogyan kérdezzük az alanyra?

11. Az állítmány rendszerint milyen szófajta?

12. Rendszerint milyen szófajta az alany?

13. Ha fogalmazásunk több mondatában ugyanaz az alany, ki kell-e mindig újra írni?

14. A kérdő mondatokban az -e kérdőszócska melyik mondatrészhez kapcsolódik?

b) Feladatlapp

- 1. Írj egy tőmondatot! Jelöld benne az alanyt és az állítmányt.
- 2. Bővítsd más mondatrésszel a fenti tőmondatodat, hogy bővített mondat legyen!
- 3. Állapítsd meg, mi az állítmány a következő mondatokban! Jelöld aláhúzással!

Kati játszik.
A labda pettyes.
Süt a nap.

- 4. Ugyanezekhez a mondatokhoz az állítmány segítségével fogalmaz kérdéseket az alany keresésére és írd le a három kérdést!

- 5. Fenti kérdésekre felelj a három mondat alanyával!

- 6. Jelöld az alanyt a következő mondatokban!

Laci tanul.
Szalad a kislány.
Marika olvas.

- 7. Bővített mondatokat találsz. Jelöld bennük az alanyt és az állítmányt aláhúzással, írd ki a mondat melletti vonalra a bővítményeket!
A mérnök házat tervez.
Sanyi tegnap édesanyjával moziban volt

A. Галне и Дб. Ксантушне

НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТОВ ПО ГРУППОВОЙ РАБОТЕ

Авторами — директором и заместителем директора будапештской восьмилетней школы — сопоставлены результаты запланированного учения отдельных предметов в течение одного года с результатами традиционного классного преподавания. В опытах участвовали всего 234 ученика; предметами преподавания были грамматика и арифметика (в 4-ом классе), венгерская литература, история и химия (в 7-ом классе). Описан метод, примененный в составлении групп, организация труда, ход уроков, как и способ измерения результатов. Групповое занятие оправдывало надежды, связанные с ним как и с точки зрения измеренных результатов, так и целей воспитания — создания самостоятельности, ответственности, коллективного чувства. В приложении авторы сообщают социограмму предварительного опроса и использованные ими листы с задачами.

Mrs András Gál and Mrs Gyula Xantus

SOME OBSERVATIONS ON EXPERIMENTAL GROUP-WORK

The authors (headmistress and deputy-headmistress of a Budapest primary school) compared results obtained in teaching definite parts of subject-matter in two groups: over a one-year period. One group was taught with the group-work method, the other in the traditional way. Number of pupils participating was 234, subject matters included grammar and arithmetics in the 4th grade, and Hungarian literature, history and chemistry in the 7th grade. Procedures of group formation, organization of work, the ways in which classes were run, and method of evaluating results are described. Group-learning has come up to expectations with regard both the results measured and the extent in which they meet educational aims: they contributed to improving independent work, responsibility and community ties. In the appendix the sociogram obtained by preliminary questioning and task-blanks employed are presented.

AFFEKTIVITÁS ÉS TÁRSAS ALKALMAZKODÁS A SERDÜLŐ- ÉS AZ IFJÚKORBAN*

A felnőtt társadalomban a munkában való helytállás gyökerei messze, a gyermekkori, serdülőkori fejlődés körülményeibe nyúlnak vissza. Másként szólva: a jövő társadalom munkateljesítménye, munkaerkölcsse szemünk láttára, az iskolapadokban alakul ki.

Ez a helytállás mindig személyiség-kérdés. Bár a személyiségfejlődés különböző területeit egymástól metodikailag elszigetelten is vizsgálhatjuk, a valóságban ezek a területek nagyon is összefüggnek, egymásra kölcsönhatást gyakorolnak, életteljes egységet alkotnak. Ez tehát azt is jelenti, hogy bármelyik területen is végzünk meghatározott vizsgálatokat, azok adatait csak a személyiség egészének fejlődésébe ágyazottan értelmezhetjük valósághűen. Ilyen értelemben a fiatalkori *pályaalkalmazkodás folyamatában a tanulók egész személyisége résztvesz* (RÓKUSFALVY, 1966a), illetve az úgynevezett *pályafejlődés a személyiségfejlődésnek egyik, azzal párhuzamosan alakuló oldala*.

A pályaismeret és a pályára vonatkozó önismeret az adekvát pályalkalmazkodás folyamatának információs feltételei. E külső és belső hatások formájában jelentkező információk azután szervesen beépülnek a tanulók személyiségébe, magatartásába. A *személyiség és annak különböző magatartási módjai a pályaal alkalmazkodásban, mint annak dinamikus szabályozó tényezői működnek közre*. E különböző szabályozási funkcióknak a személyiségben szerveződött s annak magatartásában megnyilatkozó érettségét tesszük most vizsgálat tárgyává.

A tanulók személyiségének — a külső környezettel való kölcsönhatás következtében — kettős arculata van:

1. egyrészt hatásgyűjtő- és feldolgozó, szelektív rendszer,
2. másrészt állandó hatásforrás.

Mindkét minőségében a személyiség kétirányú működést fejt ki:

1. Hatásokat gyűjt és dolgoz fel, amelyek egyrészt a külső környezetből, a felnőttek, a munka világából érkeznek feléje, másrészt saját maga belső ösztönzéseit, hajlamait, érdeklődését tudatosítja.

2. Ezzel egyidőben — sőt ezzel mintegy dialógikus formában összefonódva — különböző, magatartásban kifejezésre jutó hatásokat fejt ki, egyrészt tárgyi és emberi környezete irányában, másrészt önmaga irányában. E működések tudatossága és a pályaal alkalmazkodás szempontjából vett eredményessége az egyéni élvetvezetés kialakulásában, annak színvonalában jut kifejezésre.

A pályaválasztó tanulók személyiségét, annak fentebb említett kétirányú működését, most két szempontból vizsgáljuk:

* A pályafejlődés néhány dinamikus személyiségtényezőjének pedagógiai — pszichológiai vizsgálata.

1. Milyen fokú a tanulók *érzelmi stabilitása*, melyek *affektivitásuk általános jellemzői*?

2. Milyen a tanulók *emócionálisan színezett magatartása*, ill. *milyen személyiségvonások határozzák meg magatartását, társas alkalmazkodását*?

I. Az érzelmi érettség

Az érzelmek szerepe az ifjúság személyiségfejlődésében mind a serdülőkorban, mind az ifjúkorban jelentős. Hatása a pályaválasztási elhatározásokban is jól felismerhető, éppen ezért a pályaválasztási tanácsadás — annak az elvnek az alapján, hogy „az egész személyiség mértékadó” (MELLI, 1958) — a tanácskérő érzelmi sajátosságait, igényeit éppúgy figyelembe veszi, mint képességeit, egyéb személyiségvonásait. PIÉRON (1954) oly fontosságot tulajdonít a pszichológiai jelenségeknek, hogy külön „érzelmi alkalmasságról” beszél egy-egy konkrét pálya vonatkozásában. E címszó alatt ő a hajlamoknak, a tendenciáknak és az érdeklődésnek a különböző pályákon való kielégülését tárgyalja, tehát nem *sui generis* érzelmi jelenségeket, hanem olyan dinamikus folyamatokat, indítékokat, amelyek erős érzelmi töltéssel rendelkeznek.

Az érzelmeket mi is egy komplex, konkrét magatartáshoz kötött formában vizsgáljuk, de más aspektusból, mint azt PIÉRON tette. Tanulmányunk pedagógiai-pszichológiai célkitűzésének megfelelően az *egyén és a környezet kölcsönhatási viszonylatában kívánjuk feltárni az érzelmi tényezők szerepét* s az ifjúság alkalmazkodási tevékenységében aktuálisan ható dinamizmusait, jellemző vonásait. Kérdésfeltevésünk így látszólag kívülesik a pályaválasztás szűkebb értelemben vett problémakörén, de ugyanakkor a pályaválasztási érettség és ennek kialakítását szolgáló személyiségnevelés szempontjából gyümölcsözőbb annak vizsgálata: *ifjúságunk felnőtté válása során milyen érzelmi, alkalmazkodásbeli nehézségekkel küzd, hogy a környezete és önmaga által állított feladatokat meg tudja oldani*.

Az érzelmek jelentőségét a pályaválasztási érettségben TRAMER (1954) is hangsúlyozza. A pályaválasztási érettség kialakulását akadályozó, általa felsorolt személyiségvonások között több olyan akad, amelyik kifejezetten érzelmi színezetű. Ilyenek: a csüggettség, a közömbösség, a befolyásolhatóság, a zárkózottság és az érzelmi alapú oppozíció, a hypochondriás, képzelődő beállítottság, a felelősség miatti szorongás és az érzelmileg motivált meg nem felelő becsű.

A serdülő- és ifjúkori magatartás leírásában FRIEDRICH és KOSSAKÓWSKI (1962) a fiatalok érzelmi hangulati életét a következőkben jellemzi: A 13–14 éves fiúk és leányok (ez utóbbiaknál már 12 éves kortól kezdve is) fiziológiai serdülése a kiegyensúlyozatlanság különböző formáit hozza létre. A mozgásosság területén jelentkező nagyobb mozgásigény és ezzel egyidejű fáradékonyság a hangulati életben is nagyobb labilitást és impulzivitást eredményez. Ismeretes e korban az érzelmi fogékonyság és befolyásolhatóság megnövekedése is. A serdülés előrehaladásával — fiúknál 14–16, leányoknál 13–15 éves korban — az érzelmi labilitás még megtalálható, de más hangsúllyal. A fiziológiai hatások kiegyenlítődnek, a kiegyensúlyozatlanságot most fokozza a fiatalok minden történésben való intenzív emócionális részvételének a vágya. Szükséges ítéletalkotásra, abszolutizált véleménymondásra hajlamosak, s mindent élesen — igen vagy nem, jó vagy rossz formában — fogalmazva szeretnének megismerni. Gyakori náluk az érzelemtől vezetett oppozíció, de ugyanúgy a lelkesedés is.

Emócionális élményképességük mélyebbé, tartósabbá válik. Nem mentes az érzelmektől az a fejlődési tény sem, hogy az ilyen idős serdülő önmaga számára is problémává válik, önállóságra, érvényesülésre vágyik, értékeli önmaga tulajdonságait, s kezdi önmagát nevelni. Ifjúkorban a 17—18 évesek kevésbé labilisak érzelmeikben, bár élményvágyuk továbbra is erős. Emócionalitásuk differenciáltabb és kiegyensúlyozottabb. A jövőre vonatkozó elképzeléseik és igényeik már kevésbé patetikusak, inkább tárgyilagosak. Énes vonatkozásaikban, érvényesülésük területén józanabbak, már saját életcéljuk van.

Vizsgálati eredményeink most következő bemutatásában e két szempontot — a pályaválasztási érettség és életkori sajátosság szempontját — együtt érvényesítjük.

A személyiség affektív diszpozícióiról és szerkezetéről LÜSCHER pszichodiagnosztikai módszerével (LÜSCHER, 1963, FURRER, 1953) szereztünk adatokat.

LÜSCHER a személyiségről egy általa összeállított pszichológiai színrendszer színeinek szabad választása alapján nyújt adatokat. Abból indul ki, hogy az ember azt a színt választja, amelyiknek fiziológiai hatása számára kívánatos, s ezzel elárulja pszichológiai szükségleteit, megmagyarázza magatartását. Eljárásával elsősorban a személyiség és a környezet kölcsönhatásában szerepet játszó érzelmi folyamatokat, tulajdonságokat vizsgálja. LÜSCHER tehát egyrészt megállapította a lehetséges emberi magatartásmódokat, másrészt kidolgozta a színeknek egy bizonyos rendszerét úgy, hogy ezek jelentését mindig egy konkrét viszonylatban objektíve határozta meg. Végül a színek jelentését hozzárendelte a neki megfelelő magatartásmódhoz. A lehetséges magatartások felosztási alapja: a szubjektum és az objektum (a személyiség és a környezet) kölcsönös viszonyának a módja és a motívuma. Ennek alapján négy viszony lehetséges. A szubjektum és az objektum viszonyának módját tekintve vagy az alany határozza meg a tárgyat (*autonom*), vagy a tárgy határozza meg az alanyt (*heteronóm*). A viszony motívumát tekintve: az alany vagy a tárgyra irányul (*aktív*), vagy önmagára (*passzív*). Tehát a lehetséges négy magatartásmód a hozzátartozó színekkel:

a) *Heteronóm — passzív* magatartás: az alany önmagára irányul s hagyja, hogy a tárgy hatására átalakuljon. Az *önátadás* magatartása ez. Nevezhetjük kedélynek is. Színe a kék, jele az 1.

b) *Autonóm — passzív* magatartás: az alany saját magát törekszik megtartani. Az *önmegővő* törekvése ez. Színe a zöld, jele a 2.

c) *Autonom — aktív* magatartás: az alany határozza meg a tárgyat s azt megtartani törekszik. *Uralomra törekvés*. Színe a vörös, jele a 3.

d) *Heteronóm — aktív* magatartás: az alany a tárgyra irányul, de úgy, hogy közben maga is megváltozik. *Élményvágy*. Színe a sárga, jele a 4.

Ezzel a felosztással LÜSCHER olyan eljárást szerkesztett, amelyben minden egyes színnek minden egyes színhez való viszonya logikailag pontosan meghatározható. Következésképp a színek pszichológiailag mindig csak *viszonylagosan* értékelhetők. Egy vörös szín például nem önmagában, hanem csak egy bizonyos kék vagy zöld árnyalathoz viszonyítva aktív.

A próba hét táblából áll. Az első táblán öt szürke variáció található, a feketétől a fehérig. A második tábla — amely az elsővel együtt az ún. „gyors — próba” — az említett négy alapszínből és még négy kiegészítő színből (lila, barna, fekete, szürke) áll. A harmadik tábla a négy alapszín, végül a többi tábla az alapszínek egyes variációit tartalmazza.

A vizsgált személy valamennyi táblánál arra a kérdésre válaszol: „Melyik szín tetszik neked a legjobban?” A megnevezett színrangsor mellett az egyéb gesztusokban kifejezett szubjektív hozzáállás tüneteit (ellenszenv, ambivalencia, indifferencia, színsokk) is feljegyezzük és figyelembe vesszük.

E módszer előnye, hogy felvétele egyszerű és rövid ideig tart. Iskolaköteles kortól kezdve — korra és nemre való tekintet nélkül — mindenkinél alkalmazható, független a nyelvi kifejező készségtől, értelmi vagy egyéb gátlást nem ébreszt. Korlátlanul megismételhető. Alkalmazhatóságának határait jelenti azonban, hogy a személyiség értelmi tulajdonságait nem vizsgálja s a pszichés élmények tartalmi mozzanatait nem tárja fel. Pl.: elárulja egy gyermek szorongását, de nem annak motívumait és tárgyát.

Egyik tanulmányunkban (RÓKUSFALVY, 1963a.) az általános iskolát végző fiúk és leányok érzelmi érettségére vonatkozóan már néhány megállapítást is

tettünk. Most ezeket kiegészítve, egy nagyobb vizsgálati anyag (703 fő; 302 VIII. o. fiú, 231 leány; 107 IV. gimn. fiú, 63 leány) alapján az érettségiző fiúk és leányok adatait is bekapcsolva részletesebb elemzést adunk a pályaválasztó ifjúság különböző életkori és nembeli csoportjainak érzelmi sajátosságairól.

A tanulók *kevésbé tudatos hangulati életére* a szürke színválasztásokból nyerünk adatokat (lásd 1. sz. táblázat).

1. sz. táblázat

Az egyes csoportok szürke választásai, illetve súlyozott átlagsorai

A vizsgálat csoportok	A jelzett szint hányadik helyen választotta?					
		1.	2.	3.	4.	5.
VIII. o. fiúk		3	0	4	1	2
VIII. o. leányok		3	0	4	2	1
IV. g. fiúk		3	0	1	4	2
IV. g. leányok		4	3	0	2	1

Az érettségiző leányokat kivéve mindegyik csoportra nagyfokú érzelmi fogékonyság, intenzív hangulati élet jellemző. E fokozott élmény- és cselekvésvágy a VIII. osztályos leányoknál a fiúkhoz képest valamivel csökkent e korban szokásos érzelmi csalódások következtében.

Az egyes csoportok közötti különbségek szignifikancia értékét χ^2 -módszerrel számítottuk ki (KLAR, 1965). Azt tapasztaltuk, hogy a *fejlődés* a fiúknál csak kisebb mértékben ($p = 0,10$), a leányoknál inkább ($p = 0,02$) okoz szignifikáns eltérést. Hasonlóképpen a serdülőknél a *nembeli* eltérések a reflektálatlan érzelmi megnyilatkozások tekintetében nem szignifikánsak, míg ifjúkorban az érettségizőknél sokkal inkább azok ($p = 0,01$).

Az egyes színválasztások *tartalmi* elemzése után a következő eltéréseket tekinthetjük igazoltnak. Mind az általános iskolás, mind az érettségiző *fiúk* — mint már említettük — élmény- és cselekvésvágya erős. Amíg a serdülők azonban impulzívabb reakciókat adnak, könnyebben engednek belső ösztönzéseiknek, addig az érettségiző ifjak tudatosan is jobban koncentrálnak, a leányok pedig inkább az idegen érzelmi hatásokat utasítják el. E megállapítással kapcsolatban szükséges utalni korábban végzett GT vizsgálataink tapasztalatára (*Rókusfalvy, 1963a.*), amely szerint általánosiskolások körében is a pályaválasztásra viszonylag érett és arra kevésbé érett tanulók között a különbség a fiúknál inkább a törekvéses, akarati funkciók, a leányoknál inkább az érzelmi funkciók területén mutatkozik.

A tanulók tudatosabb magatartásának érzelmi komponenseire az ún. 8Fb — választásokból (8 különféle szín közül kell választaniok) nyertünk adatokat (lásd 2. sz. táblázat).

2. sz. táblázat

Az egyes csoportok 8Fb választásai, ill. súlyozott átlagsorai

A vizsgálati csoportok	A jelzett szint hányadik helyen választotta?							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
VIII. o. fiúk	5	2	3	4	1	6	0	7
VIII. o. leányok	5	2	3	4	1	0	6	7
IV. g. fiúk	2	5	3	1	4	6	0	7
IV. g. leányok	2	3	0	1	4	6	5	7

Serdülőkorban mind a fiúknál, mind a leányoknál a lila szín (5) előnyben részesítése az érzelmi labilitás jele. Ez a kiegyensúlyozatlanság elsősorban az önértéktérzés területén jelentkezik. Ifjúkorban az autonóm zöld szín (2) első helyen való választása az önértéktérzés stabilizálódására mutat. Az érettségiző leányoknál azonban ennek jellege más, mint a fiúknál. A szürke szín (0) viszonylagos előnyben részesítése a nem minden esetben kedvezően alakuló emberi kapcsolatok következtében (az 1-es jelzésű sötétkek szín közvetlenül a szürke után áll) — amelyre a leányok érzékenyebben reagálnak — a védekezésre való beállítottság jele.

Valamennyi vizsgálati csoportnál erőteljesen nyilatkozik meg szabadságvágyuk, azaz tevékenységük bármiféle korlátozottságának határozott elutasítása (7-es fekete az utolsó helyen).

Az egyes csoportok közötti, szignifikancia-számításokkal igazolt (csak a $p = 0,001$ illetve $p = 0,01$ szinten szignifikáns adatokat vettük figyelembe), fejlődésből fakadó és nembeli eltérések részletes tartalmi elemzése alapján a következőket állapítjuk meg. A serdülő- és ifjúkori fejlődés aspektusából vizsgálva a szignifikáns eltéréseket, a fiúknál azt tapasztaljuk, hogy identifikációs szükségletük (pl. emberi, hivatásbeli eszmények kialakítására való igények stb.) az életkorral arányosan növekszik. Ez a fejlődéslélektani tény a nevelés számára igen kedvező lehetőséget jelent. A leányoknál a fejlődés folyamán megfigyelhető érzelmi stabilizálódás sokszor kedvezőtlen jellegű, mert inkább gátoltságban kifejeződő megmerevedésben jelentkezik, amely különböző kompenzációk kialakulásának a veszélyét rejt magában. A nemek közötti eltérések elemzése is érdekes következtetésekre ad alkalmat. Az általános iskolások körében a tudatos magatartás területén a fiúkra a tevékenységben megnyilvánuló fokozottabb érvényesülési vágy és az esetleges háttérbe szorulás miatti nyugatlanság az egyik leggyakoribb jellemző tünet. A leányokra inkább a szeretet és az elismerés utáni vágy, valamint a személyi konfliktusok és az ezekből eredő érzelmi feszültség elkerülésének a vágya a jellemző. Érettségiző fiúknál a már serdülőkorban kialakult erős önérvényesítő törekvések mellett mindjobban előtérbe lép személyiségük, bizonyos adott tevékenységi területeken tekintélyük elismertetésének a vágya. Ez a tény ismét kedvező és természetes fogódzó-pontul szolgál a helyes pályaaalkalmazkodásra nevelés és megfelelő, szilárd pályamotiváció kialakítás számára. A leányoknál a már említett védekezésre való beállítottság és rendezett

érzelmi viszonyok, nyugalom utáni vágy jelentkezése komoly felelősséget ró reánk pedagógusokra (de a szülőkre is) két vonatkozásban is. Közülük sokáknál ugyanis a tudatos magatartásban jelentkező határozottság, autonómia csak lát-szólagos, ill. kompenzációként alakul ki a külső, emberi környezet részéről el-szenvedett nem őszinte, erkölcsi fedezet nélküli érzelmi megnyilatkozások vagy éppen a gyengédség hiánya miatt. Ezért a számukra hátrányos kompromisszu-mok elleni védekezés egy kedvezőtlen személyiségfejlődés, helyesebben személyi-ségtorzulás forrásává válik, amely a későbbi szakmai beilleszkedés és alkalmaz-kodás területén is a munkát gátló, káros reakciókat szül. Ennek az érzelmesen motivált attitűdnek a feloldása — a szélesebb körű összefüggéseket is figyelembe véve — csak akkor lehet sikeres, ha

1. a serdülőkortól kezdve a fiúkat a leányokkal szemben becsületes ma-gatartásra neveljük, és

2. mi pedagógusok és szülők munkánkkal és életünkkel személyes, vonzó példát tudunk nyújtani.

Már az eddigiekből is kitűnt, de az oszlopindexek összesítése (a 4 alapszín variációinak kettős választásait a 4 lehetséges magatartásmód szerint összesít-jük) még egyértelműbben igazolja, hogy a *fiúk élménytípusa és magatartásmódja inkább autonóm-aktív, a leányoké inkább heteronóm-aktív* jellegű.

Vizsgálati csoportjaink *érzelmi stabilitásának* átfogó összehasonlítását a kettős felvétel alapján nyert konstans és variáns indexek arányának ismereté-ben tehetjük meg (lásd 3. sz. táblázat).

3. sz. táblázat

A tanulók érzelmi stabilitásának tükröződése konstans és variáns jellegű színváltásaikban

A vizsgált csoportok	Az indexek átlag értékei	Konstans indexek	Variáns indexek
VIII. o. fiúk		8,53	11,47
VIII. o. leányok		9,64	10,36
IV. g. fiúk		10,75	9,25
IV. g. leányok		10,00	10,00

Kiegyensúlyozott, adekvátan alkalmazkodó felnőtt férfiak konstans-variáns index aránya általában 13 : 7 körül ingadozik. Érthető tehát, hogy a serdülőknél és az ifjúkorba lépőknél ez az arány még a variáns túlsúly felé tolódik el, amely a kiegyensúlyozatlanság, nagyobb mértékű szuggesztibilitás jele. Az érzelmi élet stabilizálódása is a nemek eltérő fejlődési ritmusát követi. Tehát 14 éves korban a fiúk labilitása nagyobb, majd személyiségük bizonyos mértékű integrálódásával megközelíti a felnőttek stabilitási szintjét. Ugyanakkor a leányoknál, mivel 14 éves korukban a fiúkhoz képest már a serdülésnek későbbi fázisában vannak, e stabilizálódási folyamat kisebb mértékű és szintje ifjúkorban a fiúké alatt marad, mint ahogy az később a felnőttkorban is jellemző.

Hasonló képet kapunk a különböző vizsgálati csoportokról, ha a variáns indexeket tovább elemezzük és azok szélsőséges formáinak, a *mutációknak megosz-lását* tekintjük át. A mutációk a színváltásokban az erős érzelmekkel átszőtt,

egyidőben ható ellentétes törekvések és magatartásmódok tünete, ezt részletesebben egy korábbi tanulmányunkban már leírtuk (*Rókusfalvy*, 1963b.). E tünetek gyakorisága alapján is a 14 éves fiúk állnak az élen (2,86-os átlaggal), őket követik a 14 éves, majd az érettségiző leányok (2,22-es és 2,14-es átlaggal), végül az érettségiző fiúk magatartásában fedezhető fel a legkevesebb ellentétes tendencia (indexátlag 1,86).

Végül a mutációk oszlopok szerinti sűrűsödéséből, tehát abból, hogy a v. sz.-eknek a heteronóm-passzív, autonóm-passzív, autonóm-aktív vagy heteronóm-aktív relációkat képviselő színeknél voltak sűrűbben ellentétes választási reakcióik, az egyes csoportok *érzelmi labilitásának bizonyos mértékig tartalmi jellemzőire* következtethetünk. Az erős érzelmekkel átszőtt, ellentétes törekvések ugyanis adott alkalommal meghatározott jellegű konfliktusok alapjai lehetnek. Nem véletlen, hogy az *önértéktérzésbeli konfliktus* (autonóm-passzív reláció) valamilyen formája *mindegyik csoportban* gyakran fordul elő. Ezen kívül a *14 éves fiúkra az ún. siker-konfliktus* (autonóm-aktív reláció) jellemző, amelynek alapja az ilyen helyzetbe jutott v. sz.-eknél a túlzott önérvényesítési törekvés egyidejű elégtelenségi érzésekkel. A *14 éves leányoknál* ugyanakkor még igen gyakori a *várákzási-konfliktus* (heteronóm-aktív reláció), amelyet ki nem elégített élményvágyuk és túlzott ábrándjaikban való csalódásuk okoz. Az *érettségiző leányok* jellemző konfliktus formája a *kapcsolat-konfliktus*, amelynek alapja az érzelemben gazdag emberi kapcsolatok szubjektív túlbecsülése egyidejű, védekezésből fakadó ösztönös elszigetelődési törekvésekkel.

A serdülő- és ifjúkori érzelmi labilitásnak és konfliktus lehetőségeknek ez a bemutatása és jellemzése egyszersmind szempontokat adhat az érzelmi nevelés életkoronként és nemenként eltérő feladatainak és módszereinek meghatározásában is. A vizsgálati tapasztalatok alapján e feladatoknak közös vonása, ill. a *személyiség integrálódását elősegítő érzelmi nevelésnek egyik középponti feladata, hogy megtanítsa a fiatalokat élményeik értékigénylő feldolgozására.*

II. A magatartás és társas alkalmazkodás érettsége

A pályaválasztó ifjúság személyiségbeli érettségének az eddiginél differenciáltabb és konkrétabb értékeléséhez olyan vizsgálati módszerre van szükségünk, amely a tanulók jellemvonásainak *tartalmi* mozzanatait az előző diagnosztikai eljárásnál pontosabban feltárja. E célnak — korábbi tapasztalataink alapján (*RÓKUSFALVY*, 1963a.) — a HORVÁTH-féle „gondolkodási sémateszt” jól megfelelt.

E projektív személyiségvizsgálati módszer (*HORVÁTH*, 1967) széles produkciófelületen elsősorban azokról a személyiség- és jellemvonásokról szolgáltat adatokat, amelyek az emberi tevékenység — így a cselekvés, a magatartás — dinamikus regulációjában játszanak fontos szerepet. A kapott szóbeli reakciók helyes szemlélettel végzett értelmezése azt is lehetővé teszi, hogy a személyiség differenciál-diagnózisában az egyéni regulációs szereposztást és ennek hatását a tanulók várható magatartásában is megállapíthassuk. Az adatgyűjtés során 657. tanuló GT — vizsgálatát végeztük el. Valamennyit magunk értékeltük, tehát a tünetek egységes értelmezése így biztosított volt. A vizsgálatok eredményeit a 4. sz. táblázatban foglaltuk össze, amelyen a számadatok minden esetben az 1 főre eső verbálreakciók átlagértékei.

Megjegyezzük, hogy a rendkívül gazdag vizsgálati anyagból a táblázaton csak azokra a személyiségvonásokra vonatkozó adatokat tüntettük fel, amelyek-

nek a pályaaalkalmazkodás szempontjából valamiféle szerepe lehet. A személyiség dinamikus vonásainak hatása a pályaaalkalmazkodásra több nézőpontból is jelentős. Általában döntő tényezőcsoportként hat a felnőtt dolgozó életformára való felkészülésben, másrészt — ezen belül — a pályaválasztás motivációs folyamatának kialakulásában játszik fontos szerepet.

A GT vizsgálat adatainak értelmezésénél az egyes személyiségvonásokat reprezentáló számok abszolút értékét és egymáshoz viszonyított arányát — az egyes csoportok között és az egyes csoportokon belül is — egyaránt figyelembe kell venni. A kép, amelyet így nyerünk a mai serdülőkről és ifjakról, korántsem egyértelmű, s a jövő társadalmát alakító pedagógusoknak és szülőknek a feltárt kedvező és kedvezőtlen tünetek egyformán jelentenek biztatást, de figyelmeztetést is.

Kedvezőnek tartjuk, hogy a tanulók általános vélekedési módjában az antiszociális megnyilatkozások az életkorral csökkennek, a fiúknál inkább, a leányoknál kevésbé. Az emberekről való határozott képalakítások az ifjúkorra mind differenciáltabbakká válnak. A leányoknál valamivel többszínű, gazdagabb ez a fejlődés, mint a fiúknál. Ugyanakkor ezen a területen nem kedvező jelenség, hogy a másik nemmel kapcsolatban a kedvezőtlen képalakítások növekvő tendenciát mutatnak.

Az énes-törekvések közül az önértékezés fejlődése középiskolákban ugrásszerű. A sikervágy, a tevékenységre serkentő ambíció a fiuknál nagyobb mindkét életkorcsoportban. Mind a személyiség optimális fejlődése, integrációja szempontjából, mind a későbbi szakmai beilleszkedés szempontjából kedvezőtlen tünetnek tekintjük, hogy az egocentrikus attitűdök a fiúknál, bár viszonylag kevésbé gyakoriak, de növekvő tendenciát mutatnak. Kedvező irányú fejlődésre utal a szórakozásvágy csökkenése mindkét nemnél. A tanuláshoz és a munkához való beállítottság alakulására azonban ez a diagnosztikai eljárás kevés adatot nyújt, ezért e problémákra közvetlenebb, explorációs úton kerestünk választ, erről egy korábbi tanulmányunkban számoltunk be (RÓKUSFALVY, 1966b.). De választ keresünk még a továbbiakban is.

Igen figyelemreméltó a társas tendenciák alakulása. Sajátos, hogy míg a fiúknál — és ez adekvát jelenség — e törekvések differenciálódnak és mind erősebbekké válnak, a leányoknál éppen ellenkezőleg bizonyos elzárkózás, és törekvések gyengülése figyelhető meg. (A társas tendenciák összátlagértékei: VIII. fiú: 3,85; leány: 4,32; érettségiző fiú: 4,32; leány: 3,92.) E jelenséget érdemes kissé tüzetesebben megvizsgálni. Korábban éppen azt láttuk, hogy az emberi képalakítások differenciálódása, gazdagodása a leányoknál nagyobb mértékű. Ezt természetesnek is tartottuk, mivel természetükhöz, nőies beállítottságukhoz az emberi problémákkal való foglalkozás közelebb áll. A társas-szemlélet differenciáltságának és a magatartást szabályozó társas tendenciák differenciálatlanságának, helyesebben gátoltságának ez az ellentmondása egyrészt arra mutat, hogy a személyiség *intellektuális gazdagodása egy adott területen nem jelenti egyszersmind a magatartás dinamikus hatótényezőinek fejlődését is ugyanazon a területen.* Másrészt — mivel az intellektuális fejlődésnek, hogy a magatartás fejlődését is segítse, megfelelő nevelői ill. önevelésbeli ráhatásra van szüksége — ez az ellentmondás arra is figyelmeztet, hogy a leányok kedvező személyiség-fejlődése érdekében az eddiginél többet kell tennünk. Nem véletlen, hogy a gyűlölet projekciója a teszt egyes képeinél csak a fiuknál csökken az ifjúkorban nagyobb mértékben — és ez kedvező jelenség —, a leányoknál azonban alig. Sajnos, ez a tény egybevág a különböző szintű vezetőknél a női munkaerőkről

A tanulók dinamikus személyiség-

Személyiségvonások		A vizsgált csoport	VIII. o. fiúk N = 297	VIII. o. leányok N = 226	IV. g. fiúk N = 71	IV. g. leányok N = 63
Vélekedési mód	Szociális		1,35	1,38	1,40	1,37
	Antiszociális		0,69	0,81	0,47	0,71
Differenciálatlan gondolkodásmód			0,51	0,32	0,11	0,24
Női képalakítás	Kedvező		0,54	0,60	0,86	0,83
	Kedvezőtlen		0,13	0,20	0,21	0,14
Férfi képalakítás	Kedvező		0,73	0,81	0,97	1,06
	Kedvezőtlen		0,83	0,91	0,66	1,03
Munkához való viszony	Kedvező		0,24	0,22	0,29	0,35
	Kedvezőtlen		0,04	0,05	0,06	0,06
Tanuláshoz való viszony	Kedvező		0,06	0,05	0,04	0,10
	Kedvezőtlen		0,01	0,03	0,01	—
Énes tendenciák	Önértéktudatos		0,16	0,16	0,69	0,59
	Egocentrikus		0,01	0,09	0,10	0,11
	Anyagias pénzvágy		0,63	0,37	0,38	0,14
	Sikervágy		1,03	0,69	0,89	0,63
	Szórakozásvágy		0,47	0,57	0,32	0,43
Társas tendenciák	Családi érzés		0,82	0,94	0,72	0,56
	Főlérend.	Felülkerekedő	0,80	0,94	1,30	1,08
		Gyűlölködő	0,52	0,54	0,25	0,43
	Mellérend	Szociális	0,71	0,87	0,87	1,18
		Antiszociális	0,10	0,19	0,03	0,14
	Alárendelődés	Adekvát, szoc.	0,36	0,43	0,61	0,29
		Antiszociális	0,16	0,25	0,32	0,10
Inadekvát, túlzott		0,18	0,16	0,22	0,14	

az üzemek és irodák szociális klímája területén szerzett kedvezőtlen tapasztalataival. Nyilvánvaló, hogy a felnőtt dolgozó élet szintjén ennek a munkát akadályozó jelenségnek számos szervezési, szociálpszichológiai és szociológiai oka is van, de feltétlenül igaz az is, hogy e munkahelyek emberi légköre sokkal jobb lehetne, ha leányaink érzelmi, erkölcsi nevelése (de fiainké is) egyéni életproblémáik megoldására — pl. csalódásaik értékigénylő feldolgozásában nyújtott segítség, eszmény kialakítása stb. formájában — is kiterjedne.

t á b l á z a t

vonásai a GT vizsgálatok alapján

Személyiségvonások:	A vizsgált csoport	VIII. o. fiúk N = 297	VIII. o. leányok N = 226	IV. g. fiúk N = 71	IV. g. leányok N = 63
Szerellemmel kapcs. reakciók	Szerelmi érdekl.	0,64	0,69	0,47	0,59
	gátoltság	0,03	0,05	—	0,06
	szexuális reakció	0,19	0,21	0,44	0,14
Érzelmi-hangulati élet jegyei	kiegyensúlyozott	0,08	0,14	0,32	0,25
	labilis	0,41	0,58	0,28	0,45
	felhangolt	0,85	0,62	0,60	0,95
	lehangolt	2,38	2,03	1,41	1,64
	közömbös	0,09	0,07	0,16	0,16
Mínusz-szituációs jegyek	sikertelenségi érz.	0,36	0,54	0,42	0,46
	bizonytalans. érz.	0,22	0,31	0,39	0,51
	csalódottság, sértődöttség	1,17	1,14	1,45	1,40
	töprengés	0,82	0,89	0,62	0,60
	szorongás	0,22	0,15	0,18	0,05
	idegfesztültség	0,66	0,95	0,56	1,32
	elégedetlenség	0,17	0,04	0,11	0,03
Az adekvát probléma megoldási módok	elzárkózás*	0,13	0,19	0,18	0,27
	kritika, opposíció	0,26	0,37	0,44	0,57
	merengés	0,68	1,09	0,87	0,83
	kitérés a problémák elől	0,27	0,26	0,24	0,22
	álarcviselés	0,02	0,08	0,11	0,21

A fiuknál másjellegűek a társas alkalmazkodási nehézségek. Náluk ugyan együtt halad az emberi képalakítások differenciálódása a társas törekvések fejlődésével, de kedvezőtlen a felülkerekedő tendenciák növekedése az ifjúkorban. Ezt a tényt bizonyos mértékig ellensúlyozza a mellé- és alárendelődés szituációiban a szociális reakciók növekedő arányszáma. Ismét jellemző a kétfajta társaskapcsolat területén a fiúk és leányok eltérő magatartása. A leányok mellérendelt helyzetben a fiuknál gyakrabban tanúsítanak adekvát, szociábilis reakciókat, viszont alárendelt helyzetben való alkalmazkodásra irányuló tendenciáik — s ez meglepő — mind szociális, mint antiszociális vonatkozásban kevésbé fejlettek, míg a fiúkéi (úgy látszik sokuknál az alárendelődés kritikus szituációt jelent) mindkét irányban kiélezettebben és pregnánsabban fejlettebbek.

Külön figyelemre méltó a családi érzés alakulása a különböző csoportoknál. Mint várható tényt vesszük tudomásul egyrészt, hogy a 14 éves leányoknál

a leggyakoribb a pozitív, szociális jellegű családi érzés megnyílatkozása, másrészt, hogy az ifjúkorban — az önállósulási törekvések megerősödésével — a fiúknál e bizonyos mértékig kötődést is jelentő érzések valamelyest gyengülnek, ill. ritkábbak. Meglepő és kedvezőtlen azonban a családi érzésnek olyan mértékű csökkenése, mint azt az érettségiző leányoknál tapasztaljuk. E tény részletesebb elemzése azonban meghaladja e tanulmány kereteit.

Az ifjúságnak a szerelemmel kapcsolatban adott reakciói a serdülés- és ifjúkori fejlődésnek megfelelően alakulnak.

Az érzelmi-hangulati élet területén — különösen a kiegyensúlyozott és a labilis reakciók alakulása — meggyőzően igazolja a LÜSCHER-eljárással levont következtetéseinket. Meglepőnek csupán az érettségiző leányok felhangolt reakcióinak magas átlagértékeit tartjuk. E jelenségnél figyelembe kell venni, hogy ideszámítottuk azokat a különböző felnőtt férfi és női képekre adott válaszokat is, amelyekből a tanulónak a szüleikkel gondjaikban való együttérzése tükröződik. Vizsgálati személyeink között ugyanis jelentékeny számban voltak viszonylag szerényfizetésű, nagycsaládú szülők gyermekei.

Az életproblémák megoldásával kapcsolatos reakciók alakulása különösen a cselekvés, a magatartás gyakorlati életben való szabályozása szempontjából mond sokat. A mínusz-szituációs jegyek globális növekedése (az összátlagértékek: VIII. fiú: 3,62; leány: 4,02; érettségiző fiú: 3,73; leány: 4,37) arra int minket pedagógusokat (de szülőket is), hogy a tanulóifjúság társadalmi életünk fejlődése, oktatásuk színvonalának emelkedése ellenére még mindig nem kapja meg nevelésében azt az életsegítséget (ez nem feltétlenül a gondoskodás hiányát jelenti, sőt inkább szigorúbb erkölcsi követeléseket sürget az egyéni problémákkal való törődés további fokozása mellett), amely megfelelő, önálló életvezetésének kialakulásához szükséges. Kedvező tünet azonban, hogy a töprengés és a szorongás reakciói mind a fiúknál, mind a leányoknál az életkor arányában csökkennek, tehát ennek arányában cselekvőképességük növekszik. Ugyanakkor kedvezőtlen a tevékenységüket, teljesítményeiket és kudarcaikat kísérő csalódottság és sértődöttség növekedése.

Az inadekvát, helyzetszerűen nem megfelelő probléma-megoldási módok közül (adekvát egy probléma megoldása szorgalmas tanulással, munkával, humorral való felülemelkedéssel stb.) kedvezőtlen az elzárkózásra, a kritikára és oppozícióra, valamint az álarcviselésre utaló reakciók, projekciók alakulása. Az érettségiző leányokról korábban több oldalról kialakított véleményünket igazolja, hogy a viszonylag kisszámú elzárkózási reakciók náluk a leggyakoribbak, hasonlóképpen a védekezésből, érdekből történő álarcviselés („unecht” viselkedés) is. A kritika és oppozíció növekedése azért meglepő, mert ellentmond a pszichológiai fejlődés menetének, törvényszerűségeinek. A merengés, ábrándozás alakulása a normális fejlődésnek megfelelő. A 14 éves leányoknál a legnagyobb mértékű, 17—18 éves korra csökken. Az érettségiző fiúknál e verbálreakciók magas arányszáma bizonyos mértékig csak látszólagos, mivel azok túlnyomó részét a GT sorozat fiatal leányképére adták.

A GT-vel végzett személyiségvizsgálatok összefoglaló értelmezését egy 14 éves fiúnak néhány képre adott válaszának idézésével fejezzük be, annak szemléltetésére, hogy ez a diagnosztikai eljárás mennyire alkalmas a tanulók aktuális magatartásaik és dinamikus személyiségvonásainak a feltárására:

3. kép (középkorú férfi): „Nagyon néz valamit. Lehet, hogy el akarja vinni...”

8. kép (fiatal férfi): „Durva kinézetű. Lehet, valamivel tartozik valakinek. Azon gondolkodik, hogyan tudná megcsinálni, hogy ne kelljen megadni.”

10. kép. (kamaszfiú): „Másokat akar becsapni. Valamit el szeretne tulajdonítani. Olyan mosolygósan néz, hogy meg ne tudják róla.”

Mint utólag nevelője előadásából kiderült, a tanuló a vizsgálatot megelőző hónapban többször kijárt a helybeli önkiszolgáló közértbe és onnan csokoládékat „csent el”.

IV.

Tanulmányunkban a serdülők és ifjak pályaválasztási tevékenységének csupán két lényeges és egymással szoros kapcsolatban lévő szabályozó személyiségtevékenységét kívántuk bemutatni. Célunk az volt, hogy az érzelmi élet és a társas magatartás életkori és nembeli eltéréseit elemezzük, s ezen keresztül is bizonyítsuk a pályaválasztás előkészítésében a személyiségnevelés fontosságát.

Mindennemű *érettség*, így a pályaválasztási érettség is — *személyiségkérdés*. Ennek következtében a pályaválasztás előkészítése, amely véleményünk szerint középponti kérdése a munkára, az életre nevelésnek, csakis az egész személyiség tervszerű nevelésével valósítható meg. A pályaválasztás előkészítésének sikere nagymértékben múlik azon, mennyire differenciált és igényes a tanulók *érzelmi nevelése* és magatartásukat, társas alkalmazkodásukat hatékonyan befolyásoló *jellemnevelése*. Vizsgálatainkkal ehhez kívántunk adatokat és szempontokat nyújtani.

IRODALOM

- FRIEDRICH, W., KOSSAKOWSKI, A.: 1962. Zur Psychologie des Jugendalters. Volk und Wissen, Berlin.
- FURRER, W.: 1953. Die Farbe in der Persönlichkeitsdiagnostik. Lehrbuch des Lüscher—Testes. Test Verlag Basel.
- HORVÁTH LÁSZLÓ GÁBOR: 1967. Új módszer a személyiség vizsgálatára. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KLAR, H.: 1965. Zur Prophylaxe der psychisch bedingten Fettsucht. Die Chi—Quadrat—Methode beim Lüscher—Farbtest. Die Medizinische Welt. Stuttgart. Nr. 3.
- LÜSCHER, M.: 1963. Grosser Lüscher Farbtest. 9. Deutschsprachige Auflage. Test—Verlag, Basel.
- MEILI, R.: 1958. Psychologie der Berufsberatung. Verlag Karger, Basel.
- PIÉRON, H., REUCLIN, M., BIZE R.: és mások 1954. L' utilisation des aptitudes. Orientation et selection professionnelles. Traité de psychologie appliquée. Livre troisième. PUF. Paris.
- RÓKUSFALVY PÁL: 1963/a. Pályaválasztó fiatalok érzelmi életének visszatükröződése a pszichológiai vizsgálatok adataiban. Pszichológiai Tanulmányok V. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1963/b. Az affektivitás szerepe a gépkocsivezető jelöltek szenzomotoros teljesítményeinek alakulásában. Pszichológiai Tanulmányok V. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1966/a. Pályaválasztási érettség vizsgálatának módszerei, Pszichológiai Tanulmányok IX. kötet. 1966/b. Pályaválasztó tanulók önismerete. Pedagógiai Szemle 4. sz.
- TRAMER, M.: 1954. Berufsnöte Jugendlicher.

П. Рокушфалви

АФФЕКТИВНОСТЬ И СОЦИАЛЬНАЯ АККОМОДАЦИЯ В ЮНОШЕСКО-МОЛОДЕЖНОМ ВОЗРАСТЕ

Обращается внимание на личность учеников, стоящих перед выбором профессии, из двух точек зрения: Какие черты личности определяют поведение и социальную аккомодацию учеников? Какой степени достигает чувственная стабильность учеников?

Аффективные диспозиции и чувственная стабильность характеризуются психодиагностическим методом Люшера — данные опытов получены от 703 подопытных лиц, — сопоставляя типы впечатлений юношей и молодых людей, ребят и девочек. Здесь сделан тот педагогический вывод, что положительная обработка ценности впечатления помогает интеграции личности. Зрелость поведения и социальной аккомодации исследована «схематическим тестом» мышления Хорвата при помощи 657 подопытных лиц. При подходе к учению и работе имеются меньше, а в отношении оформления социальных стремлений больше явлений, которые подвергаются педагогическому воздействию, на которые автор обращает внимание читателей. Тщательное воспитание в отношении чувств и характера считается им необходимым и с точки зрения подготовки к выбору профессии.

Pál Rókusfalvy

AFFECTIVITY AND SOCIAL ADJUSTMENT IN PUBERTY AND ADOLESCENCE

Attention is drawn to two levels of personality functioning in pupils faced with vocational choice: 1. Degree of affectional stability; 2. Personality traits determining pupils' behaviour and social adjustment. Affectivity and emotional stability are characterized on the basis of data obtained with the Lüscher psychodiagnostic method. Subjects numbered 703, including both sexes. Results led the author to conclude that integration of personality may be promoted by elaborating experience in a positive manner. Maturity of behaviour and social adjustment has been examined by employing the Horváth "Thought Scheme Test" to 657 subjects. It is pointed out that both the attitude to study or work and the development of social adjustment may be improved by pedagogical influence, although the scope for influencing the latter is somewhat larger. The desirability of careful education with regard to affectivity and character formation is stressed also as means to paving the way to vocational choice.

AZ ISKOLAPSZICHOLÓGIA ÉS LEHETŐSÉGEI MAGYARORSZÁGON

Ötvenöt év telt el azóta, hogy CYRIL BURT Londonban, iskolák keretében pszichológiai állomásokat hozott létre. Negyvenhat évvel ezelőtt Mannheimben alkalmazzák Németországban az első iskolapszichológust, amit STERN már 1907-ben sürgetett. Franciaországban GÁDORNÉ (1964) adatai szerint 1964-ben már 180 iskolapszichológus volt, és az iskolapszichológusok önálló egyesületbe tömörültek (*Assotiation des Psychologues Scolaires*).

Az iskolapszichológia nem engedheti meg magának ma azt a „luxust”, hogy „csak” tudomány legyen. Amellett, hogy tudomány és iskolai gyakorlat, saját jogaiért és lehetőségeiért állandóan küzdelmet folytató mozgalom is egyúttal. Ebből adódik, hogy az iskolapszichológia gyakorlata egymástól viszonylag távol álló koncepciók alapján dolgozik. ZAZZO (1964) szerint az iskolapszichológus az iskolához tartozik kinevezése, feladatai és munkaterülete alapján egyaránt. Az iskolapszichológus olyan problémákat tanulmányoz, amelyeket az iskolai munka ad és elsősorban az oktatási módszerek pszichológiai kontrollját kell elvégeznie. Az általa tanulmányozandó problémák csoportokra és egyénekre egyaránt vonatkoznak. Feladata, hogy a problematikus tanulóknál is azok pozitív tulajdonságait felismerve, azokra támaszkodva keressen megoldást, nem pedig hogy a negatív tulajdonságok állandó fürkészése alapján a tanulók eltávolítására törekedjék. Módszerében óvakodnia kell attól, hogy egyetlen vizsgálatból messzemenő következtetésekhez jusson, sokkal inkább a folyamatos megfigyelés lehet célravezető munkamódszere. Amint látjuk, ZAZZO az iskolapszichológus munkájának pedagógiai profilt szán és nemcsak a tanulónak az iskolához történő alkalmazkodását, hanem az iskolának a gyermekhez történő adaptációját is vizsgálандó kérdésnek tekinti. KIRCHHOFF és WIESE (1959) az iskolapszichológust már az iskolán kívülre helyezi az ún. városi vagy területi iskolapszichológiai szervízbe. Hamarosan rájönnek azonban, hogy így az iskolapszichológus elszigetelődik az iskolától, ezért az iskolákba tanácsadó pedagógusokat neveznek ki, akiket az iskolapszichológus és iskola összekötőjének tartanak. A szerzők szerint „a korszerű iskolapszichológiai munka kezdetén a teljesítőképességükben megzavart gyermekek segítése jelenti.” Ennek megfelelően a munkamódszer is pedagógus-szülő, pedagógus-pedagógus, pedagógus-iskolavezető közötti beszélgetések kezdeményezése és ha úgy látszik, hogy az iskola nem tudja a nehézségeket elhárítani, akkor ezen beszélgetések anyagát az iskolapszichológiai szervíz iskolapszichológusának rendelkezésére bocsájtják, aki ezután tájékoztató „előbeszélgetéseket” folytat a gyermek érdeklődési körére, interperszonális kapcsolataira vonatkozóan, és igyekszik a szülőknél egy ún. segítő beállítódást létrehozni. Ennek alapján, valamint a gyermek explorálása során nyert adatok figyelembevételével felállítja munkahipotézisét. A procedura során az iskola-

pszichológusnak el kell jutnia a panaszolt nehézségek tiszta képéhez, az ezek kialakulásában szerepet játszó személyiségtani adatok és esetleg korábbi betegségek megismeréséhez, a nehézségek szempontjából lényeges környezeti feltételek feltérképezéséhez. Végül szóbeli tanácsal látja el a szülőt és írásbeli ajánlást tesz a iskolának, amely a differenciált nevelési eljárás tervét tartalmazza.

Nehéz elképzelnünk, hogy eredményesen működhet az iskolában az az iskolapszichológus, aki nem ott él. Ez a koncepció az iskolapszichológusnak csak helyreállító funkciót ad, vagyis abból a téves feltevésből indul ki, hogy az iskolában a pszichológiára csak akkor van szükség, ha valamilyen nehézséget, rendellenességet lehet tapasztalni.

GOTTSEGEN M. G.—GOTTSEGEN G. B. (1960) fejtik ki legpregnansabban az amerikai álláspontot. A szerzők nagyon sokoldalú funkciót ajánlanak az iskolapszichológusnak; de mégis „elsődleges funkciója az a segítség, amelyet az egyes gyermeknek és pedagógusnak nyújt. Az iskolapszichológus speciálisan tanulmányozza a gyermeket, *problémáinak okait* (kiemelés tőlem: TL.). Következtetéseket von le, értelmezi azokat, és végül olyan eljárásokat ajánl, amelyeknek célja az ésszerű megoldás elérése”. A szerzők szerint az iskolapszichológus funkciói közé tartozik a pszichoterápia alkalmazása is. Véleményük szerint „egy látszólag kisebb tanulási zárlat olyan neurózis gyökerét képezheti, amely az anya és gyermeke közötti mélyen szántó személyiségkonfliktuson nyugszik”.

Az iskolapszichológiának ilyen felfogása szükségképpen adódik az amerikai helyzetből. H. K. WELLS (1965) találóan írja: „Korunkban nincs még egy gondolatrendszer — kivéve talán a pragmatizmust — mely a huszadik századi amerikai gondolkodásban olyan nevezetes szerepet játszott volna és arra olyan nagy hatást gyakorolt volna, mint a pszichoanalízis. Az Egyesült Államok az utóbbi ötven évben fogadott hazája lett a pszichoanalízisnek. Szülőhelye Bécs volt, Zürichben indult el útjára, de csak Amerikában hatotta át a pszichiátriát, sőt az egész nemzeti kultúrát is.”

TEMESI (1967) az iskolapszichológus funkciói között első helyen a pedagógiai aspektusú feladatokat említi, és csak végül szól a problematikus gyerekekkel történő foglalkozásokról. Munkatílusát elsősorban konzultatívnek tartja, és csak különös esetekben operatív jellegűnek.

Ha a különböző országokban — még Franciaországban is — megvizsgáljuk az iskolapszichológia helyzetét a különböző időszakokban, akkor WALL (1958) adatai szerint is azt tapasztaljuk, hogy az iskolapszichológia jogainak elismerése, az iskolapszichológusok számának növekedése rendszerint egybeesik az iskola-reform előkészítésével vagy bevezetésével. Az iskola-reform világjelenség: nagyarányú társadalmi változások rohamos technikai és kulturális fejlődés tanúi vagyunk. Hazánkban az 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság Oktatási rendszeréről vezeti be az iskola-reformot. KORNIDESZ és KURUCZ (1966) a törvényt következő alapelveit idézi: „Váljék szorosabbá iskoláink kapcsolata az étellel, a gyakorlattal és tanulással, minden iskolatípus készítse elő tanulóit a termelő munkában való részvételre. Mind magasabbra kell emelni a korszerű tudományos általános és szakmai műveltség színvonalát. A tanulók túlzott igénybevételének elkerülése érdekében a tantervi követelmények megállapításánál fokozottan figyelembe kell venni az életkori sajátosságokat. A szocialista világnézet és erkölcs alapján neveljenek iskoláink igazi hazafiakat, jellemes és törvénytisztelő állampolgárokat, akik forrón szeretik hazánkat, népünket, odaadással szolgálják a szocializmust, a békét, a népek testvériségének ügyét, építik és védik a nép államát.”

Az alapelvek szinte mindegyike megkövetelné, hogy a pszichológia a maga lehetőségeivel beépüljön a magyar oktatási rendszerbe. Azt hiszem, hogy az eddigieknél sokkal megbízhatóbban kellene irányítani az általános iskolai tanulók továbbtanulását, hiszen a tanuló azon a területen tud optimális igénybevételel maximális teljesítményt nyújtani, amely érdeklődésének, értelmi és gyakorlati képességeinek a legmegfelelőbb.

ÁGOSTON (1963) szerint hiányzik az iskolarendszerünkben egy megfigyelési és irányítási szakasz, és ennek következtében az általános iskolát elvégzett tanulók továbbtanulását legtöbbször esetleges tényezők befolyásolják.

Igen sokszor szólnak manapság a tanulók túlterheléséről. Ennek egyik oka, hogy — mint KISS ÁRPÁD (1963) vizsgálatai mutatják — az iskolában nem történik meg minden annak érdekében, hogy a tanulóknak kialakítsák a helyes tanulás képességét. Ezen a területen a pedagógusok különböző eljárásait az iskolapszichológus segíthetné összehangolni. Az oktatási módszerek pszichológiai kontrolljára vonatkozóan ugyancsak az iskolapszichológus segíthetne megállapítani, hogy pl. az értékelés betölti-e a megerősítés funkcióját. Az iskolapszichológus megfigyelései tudatosíthatják a pedagógusban, hogy miként motiválja az iskolai tanulást.

A korszerű természettudományos általános és szakmai műveltség színvonalának emelése csak korszerű metodikával történhet. Ma még nagyon sokszor azt tapasztaljuk, hogy az a módszer a jó módszer, amelyik eredményre vezet. E megítélés mögül hiányzik a mi világnézetünkre oly jellemző humanizmus, hiszen nem biztos, hogy a teljesítmény növekedése egyúttal a személyiség fejlesztését, fejlődését is jelenti ill. eredményezi. WALLON (1952) szerint éppen ezért az iskolai munkának tudományos kontrollra van szüksége, amelynek pedagógiai és pszichológiaiainak kell lenni, amelynek feladata, hogy felmérje az oktatási módszerek hatékonyságát és következményeit. Szerinte többek között éppen azért van szükség iskolapszichológusra, hogy mint az iskolában állandóan jelenlevő személy szemmel tartsa az osztályok és tanulók fejlődését, és segítséget adjon a tanórákon fellépő nehézségek megelőzésében és elhárításában.

Nem képzelhető el a tantervi követelmények és az életkori sajátosságok összehangolásának megvalósítása az iskolapszichológus közreműködése nélkül, ugyanis a tantervi követelmények csak keretet adnak. Az adott iskolára jellemző szociális miliő, az iskola szociális klímája, a tantestület pszichológiai érdeklődése és műveltsége, módszertani kultúrája, a tanár-diák viszony stb. ismerete adják meg a differenciáltabb követelményszint meghatározásának a lehetőségét.

Annak eldöntésére, hogy az iskola vezetők mennyire látják szükségét az iskolapszichológus jelenlétének, kérdőíves vizsgálatot végeztünk, 120 fővárosi, városi és falusi általános és középiskola igazgatójának a bevonásával. Az alábbiakban közöljük a kérdőív kérdéseit:

1. Ha egy iskolapszichológus állna rendelkezésre, milyen feladatokat adna számára?
2. Saját gyakorlatából ismertessen olyan esetet (eseteket), amikor az iskolapszichológus segítségét igénybe vette volna.
3. A vezetése alatt álló iskola tanulói összlétszámának hány százalékát tartja olyanoknak, akiknek oktatásában, nevelésében a pszichológus közreműködése kívánatos lenne?
4. Az iskola szervezeti életében milyen területen szán szerepet az iskolapszichológusnak? Beiskolázás, áttelepítés, iskolaérettség, szociális felügyelővel való kapcsolat, tehetségek felderítése, órarend, a tanuló iskolán kívüli szervezett elfoglaltságban való részvétele (különórák, tanfolyamok, szakkörök), a tantestület pszichológiai közvéleményének formálása, szülők tájékoz-

tatása, nevelési tanácsadás, osztályfőnöki munkaközösség segítése, problematikus gyermek, egyéb. (A megfelelőket húzza alá!)

5. Ha az iskolában szervezeti helyet kellene találnia az iskolapszichológusnak, azt milyen alá és fölérendeltségi viszonyban határozná meg.

6. Milyen szaktárgyi csoportosításban képeztetné azt a leendő iskolapszichológust, akit iskolájában szívesen fogadna?

A megkérdezettek 94%-a igényelte az iskolapszichológus jelenlétét az iskolában. A fennmaradó 6%-a sem vélekedik úgy, hogy az iskolában nincs szükség a pszichológia fokozottabb igénybevételére, de ezt a pedagógusok pszichológiai ismereteinek bővítésével véli megoldhatónak.

Az első kérdésre válaszolva az igazgatók a következő területeken adnának feladatot az iskolapszichológusnak:

Az iskolapszichológusnak szánt feladat:

	A válaszadók hány %-a adna az adott területen feladatot
A problematikus gyermek	65
Nevelőtestület pszich. továbbképzése, konzultáció	55
Szülők részére pszichológiai felvilágosító előadások tartása	45
Mozgalmi élet (KISZ, Úttörő) módszertani segítése	20
Az iskolavezetés segítése a követelményszintek megállapításában, teljesítmények felmérésében	20
Pályaválasztás, pályairányítás	20
Csoportlélektani problémák	20
A tanulói munka munkalélektani problémái (fáradékonyság, stb.)	15
Korszerű metodika pszichológiai problémái	15
Pszichológiai órák tartása (gimnáziumokban)*	15
Nevelési tanácsadás	10
Iskolaérettségi vizsgálatokban való részvétel	10
Tanári magatartás és tanulói teljesítmény	5
Hatáselemzés	5
Elemi pszichoterápia	5

* A gimnáziumi megkérdezetteknek 30%-a tartja szükségesnek a pszichológia órák tartását.

A válaszokból kiderül, hogy az iskolaigazgatók nem hagynák munka nélkül a pszichológust. Nagyon előkelő helyet foglal el a problematikus gyerek. Ez azt mutatja, hogy a tanulók viszonylag szűk rétege milyen nagy mértékben leköti az iskolák vezetőinek figyelmét, természetesen ebből nem adódhat, hogy az iskolapszichológus egyetlen és legfőbb funkciója a problematikus gyerekekkel való foglalkozás. Ha „csak” annyit ér el, hogy az iskolavezetés lekötött — és igen sokszor eredménytelenül lekötött — energiáját részben felszabadítja, már az is eredményt jelentene. Nagyon megszívlelendő, hogy második helyen áll a nevelőtestület pszichológiai továbbképzésének az igénye. Ehhez nem szükséges kommentár.

A második kérdésre adott válaszok során olyan konkrét eseteket ismertetnek az iskolaigazgatók, amikor az iskolapszichológus segítségét igénybevétték volna. Az ismertetett eseteket az alábbi fő típusokba tudtuk rendezni.

Az első két kérdésre adott válaszokból kitűnik, hogy a pedagógiai közvéleményben a pszichológiának elsősorban korrigáló funkciója tudatosul. Gondolom, ezért elsősorban nem a pedagógusokat lehet hibáztatni. Kevés jel mutat arra,

Az eset jellege:	A válaszok %-ában kifejezve
A problematikus gyermek	60
Szexuális problémák	15
Tanár—diák viszony	10
A közösségre káros csoportosulások	10
A számonkérés során fellépő szorongások, gátlások,	5

hogyan a pszichológia beépülését úgy képzelik el, hogy az az iskolai élet tervező és mindennapos munkájában vegyen részt. Nagyon alacsony az oktatási és nevelési módszerek területére adott válaszok száma.

A harmadik kérdés:

A tanulói létszám %-ban kifejezve, ahol az iskola-pszichológus közreműködését szükségesnek tartják	A válaszadók %-a
100	10
25—40	25
15—20	30
5—10	10
1—2	15
nem tudja	10

A pszichológia korrigáló funkciójának előtérbe kerülése a fenti táblázatból még világosabban kitűnik, hiszen a válaszadóknak mindössze 10%-a tartja szükségesnek, hogy az iskolapszichológus a teljes iskolai tanulólétszámnál közreműködjék.

A negyedik kérdésünket az első kontrolljaként szerepeltettük a kérdőíven. Itt már 75%-al áll első helyen a problematikus gyermek, 70%-kal követi a tantestület pszichológiai továbbképzése, 60%-os a szülők között végzett pszichológiai felvilágosító munka és 55%-ra nőtt meg a nevelési tanácsadásra vonatkozó válaszok száma.

Az iskolapszichológus jogi helyzetéről érdeklődött ötödik kérdésünk. A válaszadók 45%-a a tantestület rendes tagjának tekinti legalább 1 osztályban való szaktárgyi tanítással, és iskolatanácsai tagsággal, 20% igazgatóhelyettesi jogkörrel, 15% a tantestületnek fölérendelt, az iskolavezetésnek alárendelt jogkörrel, 10% az iskolaorvoshoz hasonlóan tanácsadói szereppel, 5% közvetlenül az egészségügyi osztályhoz történő alárendeléssel, másik 5% az oktatási osztálynak alárendelve látna szívesen az iskolapszichológust.

Felmérésünk alapján megállapíthatjuk, hogy az iskolák vezetői kívánják a pszichológia fokozottabb igénybevételét.

Véleményünk szerint az elkövetkezendő időkben hozzá kellene kezdeni az iskolapszichológiai gyakorlat általános megteremtéséhez hazánkban. Jelenleg ugyanis csak a budapesti Apáczai Csere János Gyakorlóiskolában működik iskolapszichológus, mint az országban egyetlen. Az iskolapszichológus a tanszemélyzetnél tanácsadói szerepet töltene be, és tanítaná — ha középiskolában dol-

gozik — a pszichológiát, ha nem középiskolában akkor egyéb szaktárgyát. Funkcióit a következőkben látnánk: Kezdeményező szereppel részt vesz a korszerű oktatási módszerek kipróbálásában és pszichológiai kontrolljában. Közvetíti a tantestület számára a pszichológia, de különösen a pedagógiai pszichológia és a szociálpszichológia új eredményeit. Konzultál a pedagógusokkal a tanulók értelmi, érzelmi és szociális fejlődéséről és fejlesztésének módszereiről. Hozzájárul a tehetséges tanulók felismeréséhez, és együttműködik a pedagógusokkal a számukra szervezendő speciális szakkörök létrehozásában. Együttműködik a pedagógusokkal a tanulók olyan tanulási képességének kialakításában, amely figyelembe veszi a mentálhigiénés szempontokat. Segít a pályairányításban. A bekövetkezett alkalmazkodási nehézségek esetén a problematikus gyermeket diagnosztizálja, és ebből a prevencióra vonatkozó javaslatot is tesz. Szükség esetén az arra rászorulókat terápiára a megfelelő gyermekideggondozóba utalja. Szülői vitákon a szülőket igyekszik megnyerni a mentálhigiénés nevelésnek.

Az iskolapszichológiai funkció bevezetése természetesen csak fokozatosan történhet, hiszen az anyagi lehetőségeken kívül a személyi feltételek biztosítása is szükséges lenne. Véleményünk szerint iskolapszichológusként csak azt szabad alkalmazni, aki legalább 5 éves teljes óraszámú vagy 10 éves fél óraszámú iskolai gyakorlattal rendelkezik, és egyetemen szerzett pszichológusi diploma birtokában van.

IRODALOM

- ÁGOSTON GYÖRGY (1963): A francia oktatás és helyzete négy évvel a reform után. Pedagógiai Szemle 9. sz.
- GÁDORNÉ, DR. DONÁTH BLANKA (1964): Bepillantás a francia pedagógiai pszichológia helyzetébe. Magyar Pszichológiai Szemle 433—439 p.
- M. G. GOTTSEGEN—G. B. GOTTSEGEN (ed.) (1960): Professional school psychology. Grune and Stratton New York, London
- H. HETZER (1959) (ed.): Handbuch der Psychologie. Verlag für Psychologie. Göttingen 10. köt.
- KISS ÁRPÁD (1963): A gazdaságos és eredményes tanulás képességeinek kialakítása. Pedagógiai Szemle 2. sz.
- KORNDIESZ MIHÁLY—KURUCZ IMRE (1966): Az iskolareform a megvalósítás útján. Bp. Kossuth K.
- TEMESI ALFRÉD (1967): Az iskolai pszichológus szerepe a nevelésben-oktatásban. Pszichológiai Tanulmányok X. Akad. K. Bp.
- W. D. WALL (1958): La psychologie au service de l'école. Paris.
- H. WALLON (1952): Pourquoi des psychologues scolaires? Enfance Numéro special 5.
- H. K. WELLS (1965): Freudtól Frommig Bp. Kossuth K.
- R. ZAZZO (1964): Introduction à la psychologie scolaire. Bulletin de psychologie, No 1, 2, 3.
- (1967) Psychologicseszkju nauku v pomoscs skole. Vaproszi Pszichologii No. 1.
- 1961) Törvények és rendeletek hivatalos gyűjteménye

Л. Тункли

ШКОЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ЕЕ ВОЗМОЖНОСТИ В ВЕНГРИИ

Кратко описываются основные области школьной психологии с особым учетом необходимости занятия школьного психолога с самостоятельной сферой деятельности в школах. Перечисляются примеры из отдельных стран по общепринятым соображениям и действительному положению. Рассматриваются ответы 120 директоров восьмилетних школ и гимназий на выпущенную автором анкету по выяснению мнения школьных директоров в отношении работы и роли школьного психолога. Высокий процент ответов ограничивается перечислением коррекционных и советчицкими задачами. Это доказывает,

по мнению автора, что для значительной части директоров пока не является ясной необходимостью постоянной помощи школьного психолога в области улучшения методов, оценки учеников и лучшего ознакомления с ними, более благоприятного отношения между преподавателями и учениками, и т. д.

László Tunkli

SCHOOL-PSYCHOLOGY AND ITS SCOPE IN HUNGARY

The main fields of psychological work to be done in schools is briefly surveyed with a view to answer the question whether the employment of practicing psychologists may be justified at schools. Numerous examples are cited of opinions and real practice prevailing in some foreign countries. Responses of 120 headmasters (both of primary and grammar schools) are summarized. These have been obtained through questionnaires sent out by the author and aimed at finding out whether the headmaster would be willing to employ a school psychologist and what role, if any, he would assign him to. The majority of the headmasters refers only to correctional and advisory roles. In the author's opinion, this testifies to the fact that a considerable percentage of headmasters do not realize that help is needed with regard the improvement of methods, evaluating and knowing pupils better, developing a more positive teacher-pupil relation, etc. and that this help may be obtained from psychologists employed permanently at schools.

100 ESZTENDŐS A NÉPISKOLAI TÖRVÉNY* EÖTVÖS JÓZSEF ÉS AZ 1868. ÉVI NÉPISKOLAI TÖRVÉNY ORSZÁGGYÜLÉSI VITÁJA¹

Hosszú küzdelem után nagy eredmény született 1868-ban: az országgyűlés elfogadta EÖTVÖS JÓZSEF népiskolai törvényjavaslatát. Egyike ez azoknak a nagy jogalkotásoknak, amelyek a polgárosuló Magyarország fejlődésében valódi mérföldkövet jelentettek; „jó pontot” az 1867. évi kiegészítés és a nyomában megszületett új korszak mérlegén.

A polgári átalakulás és a nemzeti önállóság eszméivel telített reformkor a művelődés ügyének felemelése jegyében bontott zászlót. Országgyűlési bizottságok vizsgálták a nevelésügy helyzetét, javaslatok, jelentések foglalkoztak sorsával. Hiába született azonban 1843-ban alapos törvénytervezet a népoktatásról, a nevelés mint a királyi felségjogok egyike, kívül esett a diéta jogkörén. A népoktatás kérdése végighúzódtott a reformkor politikai vitáin. SZÉCHENYI ISTVÁN a „kiművelt emberfők” hiányában látta általános elmaradásunk egyik fő okát. BÖLÖNI FARKAS SÁNDOR amerikai úti naplójának (1834) az iskolákról, a népoktatásról írott szavai termékeny talajra találtak.² KOSSUTH a Pesti Hírlap-ban (1841–44) mély humanizmussal és szociális felelősségtudattól áthatva írt a népművelés politikai jelentőségéről.

SZÉCHENYI és KOSSUTH vitájában a népoktatás is helyet kapott, amikor az utóbbi programja meghaladta a reformkor elindítójának nézeteit. EÖTVÖS is meg-

* Pedagógiai lapjaink sok oldalról világították meg az 1868. XXXVIII. tc. jelentőségét. Ezekre felhívjuk az olvasók figyelmét. Lapunk is visszatér még a népiskolai törvény értékelésére.

¹ A szerző jelen közleménye „A magyar kormány népoktatási politikája a kiegészítés után — Eötvös József második minisztersége” c. forrástanulmányának egyik fejezete, amelynek anyagát 1954/55-ben állította össze. Az iratok eredeti példányai részben elpusztultak (1956) az Országos Levéltárban, ami különös jelentőséget ad a részletes közlésnek. A közlemény jellegeből következik, hogy nem tartalmazza a kérdés korábbi szakirodalmának egészét, nem elemzi a népoktatási törvényt. A forrásanyag összeállítása óta egyébként számos fontos munka látott napvilágot, amelyek közül most csak az Eötvös személyével összefüggő néhány tanulmányt említjük meg. Elsősorban SÓTÉR ISTVÁN alapvető monográfiájának második kiadását (Eötvös József. Bp. 1967.), „Nemzet és haladás” című kötetét (Bp. 1963.), valamint FELKAI LÁSZLÓ „Eötvös József válogatott pedagógiai művei” (Bp. 1957.) című kiadványát idézzük, amelyben nemcsak a szemelvények, hanem a bevezető tanulmány is előre vitte Eötvös-értékelésünket. Az utóbbi években igen komoly kutató munkát végzett NIZSALOVSZKY ENDRE, akinek számos kiváló dolgozata — többek között LUKÁCSY SÁNDORRAL közölt „Eötvös József levelei Szalay Lászlóhoz” (Bp. 1967.) c. kötete — keltette fel figyelmünket. Jelen közlemény írója „Eötvös József és a Politikai Hetilap engedelmezése” (Magyar Könyvszemle, 1963. évf. 1–2. sz.), valamint „Eötvös József Politikai Hetilap-ja és a kiegészítés előkészítése” (Századok, 1965. évf. 6. sz.) című tanulmányában vizsgálta Eötvös politikai tevékenységét a kiegészítést megelőző években. E közlemények, valamint a most közölt „műhely-munka” előtanulmányul szolgál készülő nagyobb munkájához, amely „Eötvös József politikája a kiegészítés korában 1865–1871.” címen felöleli Eötvös politikai életművének befejező részét.

² ANTALL JÓZSEF: Közművelődés és iskolaügy Bölöni Farkas Sándor útjegyzeiteiben. Pedagógiai Szemle, 1966. évf. 12. 1131–1140. 1.

szólt Kossuth védelmére, aki a népnevelés színvonalának emelésében semmit sem látott elég gyorsnak, ha politikailag távolabb is állt Kossuthtól. Eötvös az elmaradottságot és sötétséget szétzúzó új politikai rend működése feltételének tekintette a közműveltség emelését és bizonyos színvonalának elérését. A művelődési demokrácia megelőzte programjában a politikai demokrácia győzelmét. Nem véletlenül mondatja Lőrinc pappal „Magyarország 1514-ben” című regényében — szinte tanulságul a bukás után —: „...a nép szabaddá nem válhatik, míg lelki sötétség fogja körül”.

A magyar népoktatás, általában a közoktatásügy reformja terén — az eszmék érlelődésén, a programalkotáson kívül — vajmi kevés történhetett azonban 1848-ig. A városok és a nagyobb községek ugyan állítottak fel iskolákat, azonban alig tudtak megküzdni a legnagyobb nehézséggel, a szakképzett tanítók hiányával. A többi megoldatlan kérdéssel együtt a közműveltség is csak a márciusi forradalommal, a felelős magyar kormány megalakulásával léphetett előre. A megújuló magyar közoktatásügy élére, a Batthyány-kormány vallás- és közoktatásügyi székébe a kiváló író és politikust, Eötvös Józsefet nevezték ki. Haladó intézkedéseket tett a vallásügy és az egyetemi oktatás rendezésére. Előkészítette a középiskolai oktatás reformját, adatgyűjtésével megkezdte az ország közoktatási állapotának felmérését. Minisztersége idején ült össze az első magyar tanügyi kongresszus, ahol követelték az iskolaügy egységesítését és államosítását.

Eötvös tisztában volt azzal, hogy a közműveltség emelésének alapja: a népoktatás. 1848. augusztus 3-án a képviselőház elé terjesztette törvényjavaslatát az elemi oktatásról, amely az általános tankötelezettséggel együtt az oktatás ingyenességét, a vallásoktatás elkülönítését, az oktatás állami irányítását hirdette. A „közös iskola” eszméje mellett — ahol megvoltak a feltételei — megengedték volna a felekezeti iskolák állítását is. Eötvös határozott hangon szállt szembe a törvényjavaslat elhalasztásának a gondolatával: „Elhalasztani a nevelési intézkedéseket nem más, mint azon időpontot elhalasztani, melyben a nép azon jogot, melyet az állam adott, valósággal élvezheti.” De a törvény elfogadását és végrehajtását a felsőházban megakadályozta a püspöki kar. A forradalom vívmányait fenyegető bécsi ármánykodás, a készülődő szabadságharc nagy kérdései mellett időszerűtlennek vélte Eötvös javaslatát a baloldal is. Petőfi keserűen írta: „Elhagyhatnátok most azt a nevelést, mikor azt sem tudjuk, lesz-e kit nevelni vagy sem.” A szeptemberi fordulat, a Batthyány-kormány felbomlása, Eötvös emigrálása jelezte, hogy a viharos idők nem éppen kedveznek az alkotó művelődéspolitikának. Eötvös 1848. évi törvényjavaslata terv maradt, amely azonban két évtized múlva, ha módosítva, a megváltozott körülményekhez igazítva is, de alapul szolgálhatott a rendezéshez.³

A szabadságharc napjaiban nem sokat foglalkoztak a közoktatásügygel. Az Országos Honvédelmi Bizottmány megbízásából Szász Károly államtitkár vezette a minisztériumot, majd a Szemere-kormány megalakulása után Horváth Mihály foglalta el a miniszteri széket. Tevékenységük adminisztratív ügyintézésben, segélyezésben, jó esetben tervek kovácsolásában merült ki. Nem így az önkényuralom éveiben! De ekkor az oktatásügy nem magyar érdekeket szolgált, hanem eszköz volt Bécs kezében a birodalmi politika érvényesítésére. Ezen a tényen az sem változtat, hogy eredményeket érték el az oktatás színvonalának emelésében, a közoktatásügy szervezeti-igazgatási alapjainak lerakásában.

³ HAJDU JÁNOS: Báró Eötvös József első minisztersége. 1848. Bp. 1933. — TÓTH ANDRÁS és ANTALL JÓZSEF: A magyarországi felsőoktatás a reformkorban és 1848—49-ben. Felsőoktatási Szemle, 1968. évf. 7—8. sz. 415—423. l.

THUN LEO GRÓF birodalmi kultuszminister irányította a magyar közoktatásügyet is. A középfokú oktatáson kívül a népoktatást is igyekezett hozzáigazítani az örökös tartományok oktatási rendjéhez. Egyik, 1855. évi rendeletével 12 éves korig terjesztette ki a tankötelezettséget és átszervezte a népiskolákat. A birodalmi szempontok mellett maradéktalanul érvényesítette a vallásos nevelést is. Nem sokat javított a helyzeten 1861 után a régi kormánysszéki rendszer (Helytartótanács) visszaállítása sem, sőt dezorganizálta a tanügyet.

A német egységért, a Birodalom fenntartásáért folytatott küzdelemben meggyengült bécsi udvar és a passzív ellenállásba belefáradt magyar birtokos osztály alkujja, a kiegyezés egyre közeledett. A sajtóban ismét élénk vita folyt a közoktatásügy újjászervezéséről, politikusok és szakemberek fejtették ki álláspontjukat. EÖTVÖS is élénken foglalkoztatták a nevelés kérdései, a művelődés szerepe az állam életében.

Az 1867. évi kiegyezéskor ismét a közoktatásügyi tárcát kapta. Képviselői programbeszédeiben is hangzott, hogy „a magyar nemzet jövőjének kérdése a kultúra kérdése”. Művelődéspolitikai törekvései felölelték az elemi népoktatás, a közép- és felsőoktatás, a tudománypolitika, a művészet- és irodalompolitika egészét.⁴ Programja a haladó magyar hagyományok és az európai közoktatásügy eredményeinek szintézisét jelentette. Ekkor, második minisztersége kezdetén kísérletet tett önkéntes népnevelési egyletek alakítására, így akarta egyengetni az utat a törvényhozási feladatok előtt, felmérni a társadalom önerejét a népművelés fejlesztésében. Nagy sikere volt a nemzetiségi nyelveken is kiadott „Néptanítók Lapja”-nak (1868 elején), amely a néptanítók elméleti továbbképzését szolgálta és melyet minden tanító díjtalanul megkaphatott. (Európai viszonylatban is egyedülálló volt ez, még a bécsi világkiállításon is szerepelt.) Miniszteri működése során azonban egyre inkább meggyőződött arról, hogy általános népoktatási rendezés, mindenkire kötelező népiskolai törvény nélkül üres szélmalomharc minden tette.

EÖTVÖS 1868. évi törvényjavaslata megalkotásakor felhasználta korábbi törvényjavaslatát, de azt módosította, nem egy ponton engedményt téve a püspöki kar kívánalmainak. Korábbi javaslatát ugyanakkor lényegesen kibővítette, részletesebbé és átfogóbbá tette. A törvényjavaslat ellen — noha EÖTVÖS biztosította az egyházak iskolaállítási és fenntartási jogát is — hatalmas arányú felekezeti tiltakozás bontakozott ki. Már-már reménytelennek látszott a helyzet a parlamentben is. A legkülönbözőbb csoportok fordultak vele szembe, amikor EÖTVÖS sógora és később miniszter-utóda, TRÉFORT ÁGOSTON mentette meg a törvényjavaslatot azzal, hogy egy 25 tagú bizottság elé utaltatta „melyben minden hitfelekezet képviselve legyen”. Így is csak hosszú csatározások, a képviselőház és a főrendiház acsarkodó vitái után sikerült EÖTVÖSnek elfogadtatnia a törvényjavaslatot, amelyet 1868. december 5-én, mint az 1868. évi 38. törvénycikket szentesített a király.

Az elfogadott népiskolai törvény kilenc fejezete és 145 paragrafusa átfogóan rendezte az egész népoktatási ügyét. Tiszteletben tartva a szülők jogait, kötelezte őket a 6—12 éves gyermekek iskoláztatására. Ez a tanoncok, szolgagyerekek iskolalátogatási kötelezettségére is vonatkozott. Szabályozta a különböző népoktatási tanintézetek: elemi népiskolák, felsőbb népiskolák, polgári iskolák és tanítóképződétek létesítését. A hitfelekezetek iskoláira előírta az állam felügyeleti jogát. Ha a hitfelekezet

⁴ Eötvös második miniszterségének máig alapvető összefoglalása: MOLNÁR ALADÁR: Eötvös József közoktatási minisztersége 1867—1870. Havi Szemle, 1879. évf. II—IV. füz. (Uo. Eötvös Évkönyv) — FELKAI LÁSZLÓ i. m. (Eötvös VPM) — ANTALL JÓZSEF—LADÁNYI ANDOR: A magyarországi felsőoktatás az abszolutizmus és a dualizmus korában. Felsőoktatási Szemle, 1968. évf. 9. sz.

nem biztosítja a tanintézetekkel szemben támasztott követelményeket „a kormány közös községi iskola felállítását rendelheti el”. Ahol nem tartanak fenn felekezeti iskolákat, illetve ahol a működő felekezeti intézettől eltérő vallásban élő gyermekek száma eléri a harmincat, ott „hitfelekezeti különbség nélkül”-i, közös iskolákat állítanak fel. Biztosította a törvény az anyanyelvi oktatást; segédtanítók alkalmazásával is lehetővé kívánta tenni a vegyes ajkú lakosság anyanyelvi oktatását. Végül szabályozta az egyes iskolatípusok tantárgyait, a tanítóképzők tantárgyait és belső rendjét, a tanügyi hatóságok működését és az egész tanító rend helyzetét, fizetését és képesítését.

1848 után tehát húsz esztendőtt kellett várnia EÖTVÖSnek, amíg a polgári állam egyik alapvető kellékét, az általános tankötelezettséget és a megfelelő népoktatást biztosító törvényt elfogadathatta a magyar országgyűléssel.

A történelemben a maradandót ritkán kell bizonyítani. EÖTVÖS teljesítménye akkor is nagy, ha hiányosságait, hibáit sem hallgatjuk el. Magyarország EÖTVÖS szívós makacssága következtében az elsők között — Ausztria és Poroszország előtt — rendezte alkotmányos úton a népoktatás ügyét. (Anglia is csak 1870-ben alkotta meg a maga népnevelési törvényét, az egységes Itália 1871-ben, Franciaország pedig csak 1882-ben iktatta törvénybe a tankötelezettség elvét.) A kiegyezés után megalkotott törvények között talán egy sincs, amelynek hatása ilyen mélyreható és messzire mutató lenne. Hatása nemcsak az akkor megszülető gazdasági, társadalmi és politikai rend szempontjából volt fontos: egy évszázad távlatából is maradandónak, a magyar nép életútja egyik nagy formálójának tűnik.

I.

A népiskolai törvényjavaslat 1867 őszére készült el.⁵ Ha követni akarjuk a polgári állam közjogi labirintusában megjárt útját, vessük tekintetünket a levéltárban őrzött hivatalos iratokra és országgyűlési nyomtatványokra. Az ősszel elkészült törvényjavaslatot egyelőre háttérbe szorították az akkor megindult szabadabb politikai élet sürgetőbb feladatai. Nemzeti és politikai fontosságára azonban mi sem jellemzőbb, mint az a tény, hogy a magyarság minden szívverését figyelő és felfogó száműzött, KOSSUTH LAJOS milyen jelentőséget tulajdonított a népoktatás ügyének. 1868. március 3-án kelt levelében írta SCHVARCZ GYULÁNAK: „...a mindenhol nagy fontosságú közoktatási ügy hazánkra nézve valóságos életkérdés”.^{5/a} Hangsúlyozta, hogy nincs vesztegetni való idő, mert „a közművelődés, melynek alapját a közoktatásügyi reform képezi, nem nő fel egy éj alatt, mint a gomba”.^{5/b} KOSSUTH LAJOS politikai logikája kijelölte a közművelődés helyét is a nemzet életében és megjelölte dús virágzásának egyedül alkalmas talaját, amikor megállapította: „A haza független csak a demokratia által lehet, a demokratia hatalmassá csak a közművelődés által válhatik, a közművelődés kellő mérvbeni felemelése csak a független hazában remélhető.”^{5/c}

1868 áprilisában EÖTVÖS és a kormány elérkezettnek látta az időt a népoktatási törvényjavaslat országgyűlési tárgyalásának előkészítésére. A vallás- és közoktatásügyi miniszter április 27-én — indokolása kíséretében — megküldte a közben átszövegezett törvényjavaslatot a kormány tagjainak. A következő

⁵ FERENCZI ZOLTÁN: Báró Eötvös József. Bp. 1903. 258. l.

^{5/a} KOSSUTH Iratai. VIII. 157. o.

^{5/b} uo.

^{5/c} uo. VIII. 163. o.

napi keltezéssel ellátott átiratában pedig felkérte a miniszterelnököt, hogy tűzze a minisztertanács napirendjére. A május havában lefolyt minisztertanácsban — FERENCZI szerint — „nem minden nehézség nélkül” ment keresztül.^{5/d} A parlamenti tárgyalás előtt a törvényjavaslatot még fel kellett terjeszteni jóváhagyás végett a királyhoz. Budán, 1868 május 26-án kelt: „Ő Császári és Apostoli Királyi Felségéhez legalázatosabb előterjesztése báró Eötvös József vallás és közoktatási magyar királyi miniszternek, mellyel a „Népiskolai közoktatási törvényjavaslat” legalázatosabban bemutatatik.”⁶

Eötvös előterjesztése különleges figyelmet érdemel, hiszen ebben a kormányférfi általános politikai szemszögéből, a magyar belpolitikai helyzet felmérése alapján — a nagyobb „nyilvánosságnak” szóló miniszteri indokolásnál sokkal világosabban — sorakoztatja fel érveit az uralkodónak. A bevezetőben leírja a népoktatás súlyos helyzetét, amely az alkotmányos élet helyreállása után, az abszolutizmus szigorának csökkenésével még válságosabb helyzetbe került. Az országban több ezer község van népiskola nélkül és több százezer azoknak a gyerekeknek a száma, akik semmiféle iskolai oktatásban nem részesülhetnek.

Nem érdektelenek EÖTVÖS szavai, amikor kifejti, hogy a „széles alapokra” fektetett magyarországi „szavazatjog” (:mind az országgyűlési képviselőválasztások, mind a vármegyei tisztségviselők választása:) szempontjából igen veszélyes, „hogy ábrándos rajongók vagy lelkiismeretlen izgatók mindig a népnek alsó, legtanulatlanabb osztályára képesek hatni, — és hogy ez értetlen tömeget mily könnyen fel tudják céljaik eszközüül használni...” A művelődési demokrácia előnyeinek határozott megfogalmazása ez a polgári államrezon alapján, amelynek alap gondolatától KOSSUTH idézett szavai sem álltak messze a demokráciát hatalmassá tevő közművelődés említésekor. Ezen kívül EÖTVÖS — finom érzékkel — Ferenc József leggyengébb pontjára tapintott, amikor meggyőző szavakkal ecsetelte a hadseregben a legénység tanultságának „nagy befolyását” a modern fegyvergyakorlatokra és „a hadi műveleteknek sikerülésére”.

Eötvös még ezután sem tért át a törvényjavaslat tárgyi indokolására, hanem az országgyűlési vita azonnali megindításának politikai, taktikai előnyeit hangsúlyozta. A halasztást az ellenzék „erős fegyverül” használná fel a kormány ellen és a sajtó is mind hangosabban követeli, az egész közvélemény nevében, a népnevelés gyors rendezését. A kormány sem teheti, hogy „a nemzeti becsület” követelésének kikiáltott törvényes rendezéssel várakozzék, amit már is annak „bizonyítékául iparkodnak felmutatni, hogy a nemzet azon helyzetben, melybe legutolsó politikai átalakulásával jutott, nem képes saját kifejlődését biztosító művelődési érdekeit rendezni és ápolni”.

Halaszthatatlannak tekintette Eötvös a népiskolai törvény előterjesztését azért is, „hogy a nemzetet izgalomban tartó politikai kérdések mellett oly kérdést is hozzanak szőnyegre, mely... a közfigyelmet békésebb térre vezetné s... az ellentétesen szemben álló politikai pártok tagjainak legtöbbjeit egyesítené s ez által a pártküzdelmeket is szelidítené”. Sürgős azért is, hogy a közoktatás — „az egyházak méltányos igényeinek figyelembe vételével” — az előtt

^{5/d} Az említett minisztertanács jegyzőkönyve az OL. Min. tanácsi sorozatában nem található.

⁶ Országos Levéltár (a továbbiakban: OL.) VKM. Eln. 1868—413. — Az eredeti irat elpusztult, azonban szövege ismeretes: Eötvös József ismeretlen írása. (Közölte és bevezette: ANTALL J.) Pedagógiai Szemle, 1957. évf. 1. sz. 37—41. l.

oldódjék meg törvényhozási rendezés útján, mielőtt a birodalom másik felét annyira izgalomban tartó egyházellenes irányzatok támadása nálunk is felzaklatja a kedélyeket.

A kortárs szavainak meggyőzőbb súlyával hatnak az idézetek s egyrészt rávilágítanak EÖRVÖS aggodalmaira az egyházpolitikai harcok fellobbbanása miatt, másrészt jellemzik felfogását és hibás taktikai számítását, hiszen törvényjavaslatát éppen nem a politikai megbékülés szellemében tárgyalták. Valóságos felekezeti vihart vert fel! Egyben azonban igaza volt, hogy a súlyosabb támadás nem a parlamenti ellenzék, hanem az egyházak részéről érte.

A királyhoz intézett előterjesztés érdemi indokolása, summája a törvényjavaslat miniszteri indokolása általános, elvi részének. Ennek azonban mélyenjáró elemzését adja! A közoktatás és különösen a népoktatás törvényes rendezésének három alternatíváját említi. Az első volna, hogy minden iskola kizárólag és közvetlenül „az államkormány hatósága alá helyeztessék.” A második, hogy az oktatás s köznevelés egészen a felekezetekre háruljon és az állam a fenntartásukra szolgáló anyagi erőt az egyházaknak adná. Végül a harmadik, hogy az egyházak is tarthassanak fenn iskolát a maguk erejéből (ezek felett maguk rendelkeznek!) s ahol az egyházak e jogukat nem gyakorolnák, ott az „államkormány” állítana fel saját hatósága alatt működő iskolákat.

Az első módot — mely szerint megszűnne az iskolák vallásfelekezeti jellege — nemcsak mind hangosabban kívánja Európa-szerte a közvélemény, hanem Amerika és Európa legtöbb államában már is „tisztán államilag” kezelik az iskolákat vagy ennek elérésére törekсенek a kormányok. Hazánkban is mind számosabb pártfogója van e felfogásnak, sőt a reformátusok egyik egyházkerülete is hajlandó lenne átadni iskoláit az államnak. EÖrvös azonban nem tartja Magyarországon célszerűnek, mert túlterhelné az állampénztárt és „az egyházak kellő szabadságával” sem tartja összeegyeztethetőnek a nevelés és iskolaállítás jogának megvonását. Végül — a reformátor intő figyelmeztetéseként — megjegyzi, „hogy ha a törvényhozás a közhangulat jelen állapotában intézkedik e módot még most elkerülhetjük”.

A második módot, hogy az oktatás egészen az egyházak kezébe kerüljön, sem célszerűnek sem kivihetőnek nem tartja. Rendkívül felingerelné a „közérzületet” és az első megoldás követelésére készítené. Az iskolák fenntartására adott államsegély pedig jogot adna az állami beavatkozásra, amely „örökös összeütközésekre” vezetne az állam és az autonóm egyházak között (itt EÖrvös a katolikus autonomia vélt közeli megvalósítására hivatkozik). Különös nyomatékkal hívja fel az uralkodó figyelmét e megoldás esetén a nemzetiségi problémák kiéleződésére. Tekintettel arra, hogy a népiskolák eddig is „nemzetiségi agitatók színterül használtattak”, egyaránt veszélyes lenne, ha az állam nem gyakorolna kellő befolyást az oktatásra vagy a sokféle nemzetiségi igény következtében éppen befolyása gyakorlásával összetűzéseket váltana ki. Célszerűtlenné tenné ezt a megoldási módot az is, hogy ellentétbe kerülne az egyház szabadságával azért is, mert a tankötelezettség bevezetése nélkül nem lehetne eredményt elérni. Ez pedig mindenütt iskolák felállítására kényszerítené az egyházat, ahol hívei laknak. Végül pedig olyan súlyos terhet jelentene az államkincstárnak az állampénzen fenntartott felekezeti iskolák állítása, melyet az ország „vagyonállapota” nem bír el. Közös iskolákat — ahol szükség van rá — még tud nyitni az állam, de a hitfelekezetek szerinti iskolaállítás megnégyszerezné (10.000—40.000) a felállítandó iskolák számát. E mellett még megjegyezhetjük, hogy növelné a legegészségtelenebb iskolatípus arányát: az osztatlan törpe iskolákat!

Marad a harmadik megoldási mód! Az egyházak is tarthatnak fenn iskolákat a királyi főfelügyeleti jog fenntartása és szabatos körülírása mellett, ahol pedig erre nincs lehetőség, ott a polgári község köteles ezt államsegélyen megnyitni. Noha ezek felekezeti jelleg nélküli közös iskolák, „a növendékek vallásos oktatásáról is gondoskodva leendő”, csak hogy az illető egyházak által. Az adott politikai viszonyok mellett ezt a formát vélte Eötvös legalkalmasabbnak az ellentétek áthidalására.

A közoktatásügyi miniszter előterjesztése végén még egyszer aláhúzza, hogy tekintettel volt az egyházak „minden jogos és méltányos igényeire”, valamint nemzetünk municipiális életére. Az európai államokban újabban hozott közoktatási törvények között alig van olyan, melyben annyira tekintettel lennének az egyházakra, „mint mennyit én iparkodtam javaslatomban tanúsítani”. Másfelől a jelen törvénytervezetben a vármegyék is megkapják a szükséges befolyást a községi iskolákra.

Eötvös előterjesztése egy nagy államférfi politikai eszméinek, a politikai viszonyok követelményeivel való egyeztetését, nagyvonalú kiegyenlítését mutatja. Utolsó szavait — „alapos reményem lehet iránta, hogy a törvényt a hazában minden oldalról megnyugvással fogadandják” — megcáfolták a következő hónapok. Talán úgy járt, mint az ellentétes törekvések annyi más kiegyenlítője, hogy míg előbb legalább néhányat egészen, addig később senkit sem tudott kielégíteni?

Ferenc József jóváhagyása — a Felső személye körüli miniszter útján — másnap megérkezett. A király megjegyzése két jelentéktelen pontot érintett. Először a tárgyak megfelelőbben „összhangzásba hozandók”, másodsor a tévesen előforduló „polgári iskolák” elnevezése helyett „felső népiskolák” értendők. A polgári iskolák — mint új iskolatípus — ekkor még valóban hiányoztak a törvényjavaslatból és csak később, az országgyűlési tárgyalások során iktatták be.

A népiskolai törvényjavaslatnak az országgyűlés elé terjesztésével — a királyi felhatalmazás után — Eötvös nem sokáig várakozott. 1868 június 23-án, BARÓ SIMONYI LAJOS, a kisjenői kerület képviselőjének interpellációjára [szándékozik-e a kormány az egyházak és iskolák állami segélyezéséről (1848: XX. tc.) törvényjavaslatot a Ház elé terjeszteni?] jobb választ nem adhatván — általános helyeslés mellett — a jelen törvényjavaslatot letette a Ház asztalára.

EÖTVÖS JÓZSEF ekkor rövid beszédet⁷ mondott. Közölte, hogy a kormánynak nincs szándékában az egyházaknak nyújtott államsegélyt szabályozó törvényjavaslatot beterjeszteni. Lehetetlenne teszik ezt pénzügyi viszonyaink és célszerűtlenné az egyházi autonómiával való összeférhetlensége. A népoktatási törvényjavaslatnál kapcsolatban megjegyezte, hogy a felső- és középfokú oktatás szabályozását egy későbbi törvényjavaslat számára tartotta fenn. A nemzet zöme szempontjából, „miután valaminek alkotmányunk alapja demokratikus, úgy összes közoktatásunknak alapját is a népnevelésben kell keresnünk: azt hiszem, ez minden esetre az első lépés, melyet ezen pályán tenni kell”.⁸ Európai helyzetünk parancsa a magyar művelődés fokozása és felvirágoztatása! „A népek értelmi emelésében fekszik legbenső meggyőződésem szerint ezen haza egész jövője. Ettől függ, hogy nemzetünk, mely ezen földet vitézsége által

⁷ 1865/68-ik évi Országgyűlés Képviselőházának Naplója. VIII. kötet, 127—128. l. Eötvös József Összes Művei. X. kötet, 150—154. l.

⁸ Eötvös Ö. M. X. 152. o.

fegyverrel foglalta el, azt értelmisége által megtartsa. Most Európának ezen helyén más nemzetnek, mint valóban civilizált nemzetnek, nincs helye.⁹ Éppen ezért kéri a törvényjavaslat gyors elfogadását. Az sem mindegy a hazának, hogy a 2 500 000 iskolaköteles gyermek nevelése egy vagy két éven belül kezdődik-e meg. Beszéde végén leszögezte, hogy a népoktatás rendezése egyedül törvény útján oldható meg, és itt utalt a népnevelési egyletek kudarcára. A népnevelés törvényes rendezése előfeltétele annak, hogy a forradalomban és szabadságharcban fogant polgári jogalkotások, elsősorban a 48-as törvények végrehajthatók legyenek. . .

A népoktatási törvényjavaslat — melynek a felekezetek iránti engedékeny és méltányos szellemét nehéz kétségbe vonni — erélyes ellenakciókra készítette a püspöki kart. Az ellentámadást a hercegprímás, SIMOR JÁNOS vezette. A határozottan „ultramontán és aulikus” érzelmű korábbi győri püspököt — THUN LEO egykori osztálytanácsosát — még az új kormány kinevezése előtt ültették az elhunyt SZCITOVSZKY primási székébe. A Deák-párti HALÁSZ IMRE a kortárs és jól tájékozott publicista szemével tárja fel a klérus ellentétes működését.¹⁰ SIMOR még az ANDRÁSSY-kormány kinevezése előtt memorandumot terjesztett az uralkodó elé, melyben azt bizonygatta, hogy legfőbb kegyúri jogát (felség-jog) mint apostoli király csak személyesen, minden alkotmányos kormány mellőzésével gyakorolhatja. A felelős kultuszminiszter így nem gyakorolhatna befolyást az egyházi iskolai ügyekre, hanem ezeket a primáson keresztül a király intézné. Ferenc József — akinek mégis csak fontosabb volt a kiegyezés — magához hívatta az öreg DEÁK FERENCet, aki kifejtette az uralkodó előtt (1867. II. 8.), hogy a „rex apostolicus” nem több pusztá címnél, amit régebben, Mária Terézia előtt, királyaink nem is igen használtak. A legfőbb kegyúri jog nem apostoli címe miatt illeti meg, hanem államfői mivolta következtében, melynek legvilágosabb bizonyítéka Hunyadi Jánosnak mint kormányzónak ez irányú gyakorlata, amit a pápa is tudomásul vett.

A főpapság aggályoskodott, hogy az 1848. XX. tc.-re hivatkozva a kormány szekularizálni fogja az egyházi javakat. Az indokolatlan félelem arra készítette a klérust, hogy a pápa hozzájárulásával — DANIELIK c. püspök közvetítésével — az egyházi birtokok eladásáról tárgyaljanak LANGRAND DUMENCEAU belga bankárral. HALÁSZ IMRE szerint: „A pápa megdicsérte a bankár szép gondolatát s áldását küldötte neki.”¹¹ A Brüsszelben élő LUDWIGH JÁNOS leplezte le a sajtóban — a tulajdonképpen állami birtokokat (célvagyon) képező — egyházi javakkal folytatott mesterkedéseket.

Eötvös 1867 júliusában a hercegprímásnak írott levelében, melyben a katolikus autonomia eszméje mellett szállt síkra, szemére veti az egyháznak, hogy nagy vagyona ellenére is elmaradottabb helyzetben vannak a katolikus iskolák, mint a többi felekezeté. A primás visszautasította a miniszter állítását és a mulasztásokért elhárította a felelősséget, mivel a királyi kormánysszékek ragadták magukhoz a múltban az egyház autonómiájának „korlátlan kezelését” és „az államegyház nem jelentett többé azontúl egyebet, mint az állam gyám-

⁹ Eötvös Ö. M. X. 153. l.

¹⁰ HALÁSZ IMRE: Egy letűnt nemzedék. Bp. 1911. 301—337. l. — E dolgozat keretein belül nem foglalkozhatunk részletesen Eötvös egyházpolitikai törekvéseivel és az európai katolikus liberalizmus programjával. — CONCHA GYÖZÖ: Eötvös és Montalambert barátsága. Bp. 1918.

¹¹ HALÁSZ I. m. 317. l.

ságát". Továbbá: „az egyház szolgált, áldozott, alapított, — de az állam szabta ki a rámat, rendszert és kezelést”¹².

Népoktatási politikájával — óvatossága ellenére is — kihívta Eötvös a püspöki kar támadását. A primás pásztorlevélben uszított a törvényjavaslat ellen és az alsópapság — követve a pápa és SIMOR utasításait — vad dühvel rontott Eötvösnek, hogy meg akarja fosztani iskoláiktól és vallásuktól a katonikusokat.¹³ Megdöbbentő képet festett HALÁSZ IMRE a papság által provokált botrányokról, ahol a felbújtott csöcselék gyakran tetleg is bántalmazta az állami tanítókat. „E kultúrellenes hadjáratban a klerikalizmus szövetségesre talált a protestáns orthodoxiában, különösen annak vezérében Tisza Kálmánban.”¹⁴ A liberális bel- és külföldi sajtó a legnagyobb ellenszenvvel fogadta a felekezeti erőszakoskodásokat és a kulturális haladást gátló politikai lépéseket. EÖTVÖS JÓZSEF súlyos politikai helyzetét és egyben elévülhetetlen érdemeit semmi sem bizonyítja jobban, mint POGÁNY FRIGYES h. államtitkár 1926-ban tartott előadásának óvatos szavai: „mélyreható ellentétek forogtak fenn a népoktatásügyi törvény meghozatala előtt még a rendezés alapvető, elvi kérdései tekintetében is, amely elvi ellentétek — sok egyéb körülmény mellett — nem kis részben okai annak is, hogy a törvényt máig sem lehetett egész teljességében s még kevésbbé mindenben az eredeti intenciók szerint végrehajtani.”¹⁵

A törvényjavaslat elbuktatásáért 1868 nyarán is tovább folytatódott a küzdelem. A népoktatási eszme ellenségei mindent elkövettek, hogy zátonyra juttassák Eötvös működéspolitikai misszióját. Nehéz nem gondolni az idealista politikus királyhoz írott levelének ama soraira, amelyben a békésebb légkör megteremtését remélte javaslatától ... Számos levél és javaslat érkezett az országgyűléshez és a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium részére. Ezek közül elsőnek a magyar tanítóság őszinte véleményét tükröző pécsi tanítóegylet „szerevény észrevételei”-t említjük,¹⁶ amely merőben eltér a későbbiekben még idézett — egyházi sugalmazású — tanítói levelektől. A pécsi tanítóegylet levelét EÖTVÖS elolvasta és csatoltatta a törvényjavaslat egyéb irataihoz. Nagy elismeréssel nyilatkoznak a törvényjavaslatról, különösen a tanítóképzés megoldásáról. Javasolják, hogy csak év végén lehessen iskolát változtatni s mellette Eötvös „helyes” megjegyzését láthatjuk. Érdekes és sok szempontból indokolt kívánságuk volt, hogy csak a hatosztályú népiskola elvégzése után mehessenek a tanulók középiskolába. Felemelték szavukat a tanítók védelmére! „Igen czélszerű lesz a törvényben világosan kimondani itt (52.§.) azt is, hogy hány óra essék ebből a népiskola világi tantárgyai, tehát a néptanítóra és mennyi a vallásstanra, vagyis az illető lelkészre.” A tanító ne legyen köteles heti 22 óránál többet tanítani (mellette a miniszter ?-e), az iskolaszék ne szólhasson bele a tanításba, és soknak tartják az egy tanfelügyelőre eső 300 iskolát. Végül javaslatot tesznek a fizetések megállapítására és a nyugdíjak biztosítására. Legfőbb reményük, a községi könyvtárak gyors felállítása, sajnos korai volt ...

¹² A főméltóságú Herczeg-Primásnak három irata és függelékül B. Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter úr ő excellenciájának levele a herceg-prímáshoz. Pest, 1867. 10. 1.

¹³ HALÁSZ uo. SÖTÉR ISTVÁN: Eötvös József. Bp. 1967. 318. l. GRATZ GUSZTÁV: A dualizmus kora. I. kötet. Bp. 1934. 94. l.

¹⁴ HALÁSZ i. m. 326. l.

¹⁵ POGÁNY FRIGYES: A magyar népoktatásügyi politika irányelvei és az elemi népoktatás fejlődése hazánk mai csonka területén a kiegyezés óta. Bp. 1927.

¹⁶ OL. VKM. 1868—1168. (1868. VIII. 13.) — Az eredeti irat elégett, szövege megjelent: Iratok az 1868. évi népiskolai reform korából. (Közölte és bevezette: ANTALL (JENŐR) JÓZSEF és KISS GYÖRGY). Pedagógiai Szemle, 1958. évf. 7—8. sz. 700—705. l.

A törvényjavaslat sorsa közben a képviselőházban is reménytelennek látszott. Hiába fogadták itthon és a külföldön egyaránt olyan nagy érdeklődéssel EÖTVÖS tervezetét, a felekezeti féltékenység magasra csapott lángjai már-már elhamvasztással fenyegették a törvényjavaslatot. Eltérő megfontolások alapján, de az országgyűlésen is ellene fordult a balközép (TISZA KÁLMÁN pártja) és részben a kormánypárt képviselői is. De elégedetlenkedtek a nemzetiségek vezetői is, a baloldali képviselők viszont nem tartották elég radikálisnak.

II.

A benyújtott törvényjavaslatot a képviselőház az egyes bizottságok elé utalta. TREFORT azonnal összehívta a VIII. osztályt (bizottságot), azonban mindjárt az előleges tárgyalások alkalmával több kétely és nehézség merült fel.¹⁷ A többi bizottságban is „letárgyaltatván, már-már elvetették”,¹⁸ amikor szeptember 28-án a képviselőház zárt ülésén Eötvös barátja és sógora, később utóda a kormányban, TREFORT ÁGOSTON (a VIII. bizottság elnöke) azzal mentette meg a törvényjavaslatot, hogy egy 25 tagú ad hoc bizottság kiküldését javasolta a Háznak, „melyben minden hitfelekezet képviselve legyen” és — a kultuszminiszter hozzájárulásával — hallgassák ki a felekezetek tanügyi szakértőit.¹⁹ TREFORT hangsúlyozta a képviselőházban elmondott beszédében, hogy „e kérdés sem párt-, sem hitfelekezeti kérdés, de a magyar kultúra kérdése”.²⁰ A „25-ös bizottság” működéséről részletes felvilágosítást kapunk az 1869-ben nyomtatásban is megjelent „Az 1865/8-diki országgyűlés Népoktatási Bizottságának munkálatai” című parlamenti kiadványban.²¹

A képviselőházban megtartott zárt ülés után, szeptember 30-án — párt-politikai, felekezeti és nemzetiségi szempontok figyelembevételével — megválasztották a 25-ös bizottság tagjait, majd október 1-én kihirdették az eredményt. Az elnyert legtöbb szavazat sorrendjében összeállított hivatalos névjegyzék²² a következő: Dimitrievits Milos, br. Podmaniczky Frigyes, Manojlovich Milán, br. Simonyi Lajos, Szaploneczay József, Szilády Áron, Thalabér Lajos, Bezerédj László, Csengery Antal, Nyáry Pál, Trefort Ágoston, Tisza Kálmán, Nagy Péter, Véghső Gellért, Kerkápoly Károly, Hunfalvy Pál, Sebestény László, Szolga Miklós, Barta György, Papp Zsigmond, Rónay Jácint, Székács József, Zichy Antal, Szelestey László, Fabricius Károly.

A 25-ös bizottság október 7-én délelőtt ült össze először. A bizottság elnökévé NYÁRY PÁLT, jegyzőjévé ZICHY ANTALT választották, majd szétszótották a bizottsági tagok között a miniszteri indokolást. A második ülésre még ugyanaz nap délután került sor. TISZA KÁLMÁN javasolta, hogy kérjék fel a felekezetek fejeit (a 3 katolikus érseket, az evangélikus és református superintendenciák elnökeit, a román metropolitát, a lugosi és szamosújvári görög egy. püspököket, az erdélyi unitárius püspököt, a pesti főrabbit, majd utólag az erdélyi református és százsz evangélikus felekezeti vezetőket) tanügyi szak-

¹⁷ Az 1865/8-dik Országgyűlés Képviselőházának Naplója. X. kötet, 33. o. TREFORT beszéde.

¹⁸ FERENCZI i. m. 258. l.

¹⁹ O. L. Országgyűl. iratok 1868—4519.

²⁰ Idézett Kép. házi Napló. uo.

²¹ O. L. Ogy. ir. 1868—4744. E szám alatt az idézett nyomtatványon kívül is számos eredeti, erre vonatkozó iratot találunk: jegyzőkönyveket, leveleket stb.

²² O. L. Ogy. ir. 1868—4563. (lásd a nyomtatványban is!)

értőik 10 napon belüli kijelölésére. Addig is a kérdések tanulmányozására albizottságot választottak: Bartal, Podmaniczky, Tisza, Zichy és Manojlovich részvételével. Utólag (X. 19.) még Nagy Pétert is beválasztották. Az albizottság október 7-én, 9-én és 20-án tartott igen fontos üléseket. Elnökévé Bartalt, jegyzőjévé szintén Zichyt választották. Megfogalmazták a szakemberekhez intézett kérdések alaptervezetét, majd az utolsó ülésen felvetették a kisdedóvók felállításáról szóló rész törlesztését a törvényjavaslatból.

A felekezetek fejeihez küldött levelekre hamarosan megérkeztek a válaszok. Hangjuk általában hűvös és udvarias, némelyikben az engedélyezett kijelölési idő rövidségét is kifogásolják. A kijelölt nevelési szakemberek részben papok és lelkészek, részben pedig pedagógusok. SIMOR JÁNOS azonban a kijelölt szakemberek nevét közlő levelében is abbeli reményét fejezte ki, hogy a törvényjavaslat „a kedélyek megnyugtatóásával s az egyházi autonomia sértetlenségével legyen megoldható”.²³ Ezeknél a hivatalos, megfontolt hangú leveleknél sokkal többet mondanak a bizottsághoz érkezett felekezeti és felekezeti tanítói testületektől küldött feliratok, javaslatok, amelyek világosan bizonyítják az újra fellángolt felekezeti ellenállás tüzeit. A sok közül csak néhányat, a legjellemzőbbeket ismertetjük.

1868 október 1-én — SCHÜLCZ JÁNOS kerületi tanfelügyelő vezetésével — katolikus „tanítói tanácskozmányt” tartottak Tölgyesen. Gyűlésükről megfelelő képet kapunk az országgyűléshez intézett levelükből.²⁴ Azt írják, hogy a tervezett népiskolai törvény kitesztálja a „nemzeti élet-organumok” sorából a vallást és az egyház jótékony befolyása „mint szóra sem méltó tan... tán a rationalismus kárörvendő hiveinek vettetik áldozatul”. Eddigi nevelési rendszerünkben „polgári élettanaink is a vallásiakon alapulnak”. A törvényjavaslat ezt megsemmisíti azzal a helyes elvvel együtt, „hogy tanoncaink gyenge tehetségei hosszú ideig ne terheltessenek a napi oktatással”. Felvetik a kérdést, hogy ha a kormány ily „zsibbasztó nyomást gyakorol” a vallásra és köznevelődésre, oktatási rendszerével „a nemzetsarj esztét túl tömi szíve és jelleme rovására... valljon a democrata szellemben hozott törvények elég erősek lesznek-e mivelt a szív kemény földjét, mely a vallástalanságban többé termelő erővel nem bír?” Áldozatot vélnék hozni a hon javára „a törvényjavaslat elleni nyílt felszólamlás alakjában, miképp a tanodák az egyházzal együtt hagyassanak, a népiskolák eszméje a törvényjavaslatban elejtessék, s e helyett előbbi alakjában tartassék meg a rendes és kötelezett tantárgyak között a vallás oktatása”. Az idézett „felszólamlás” markáns vonásokkal tükrözi a klérus inspirációját és szellemében összevág a SIMOR EÖRVÖSHÖZ írott válasz-levelében foglalt állításokkal.

A tiszántúli református egyházkerület nyomtatott tanulmányban fejtette ki Véleményé-t²⁵ az 1848-dik évi vallásügyi törvényről és általában az iskola ügyről. Jelen dolgozatunk szempontjából kevésbé érdekesek a valláspolitikai fejtegetések és ezért csak főbb mondanivalóját ismertetjük. Részletesen foglalkoznak az egyházak autonómiájával, a különböző felekezetek jogegyenlőségével és jogviszonyosságával, valamint az egyházak és iskolák anyagi szükségleteinek állami fedezésével. EÖRVÖS 1848-as népiskolai törvényjavaslata — eszerint —

²³ O. L. Ogy. ir. 1868—4744.

²⁴ „Felszólalása Hont megye Szalka egyházkerület tanítói karának az iskolai törvényjavaslat tárgyában.” O. L. uo. (Továbbá lásd ANTALL és KISS Gy. idézett közleményében, 16. jegyzetnél)

²⁵ O. L. Ogy. ir. 1868—4744.

„a protestánsok iskolai autonómiáját nem csak nem védte és gyámolította, hanem mind szellemi, mind vagyoni tekintetben megtámadta és végveszedelemmel fenyegette.” (37. old.) Nem helyeslik — az 1848: XX. tc.-ben foglalt — teljes ellátást, de az állam rendelkezésére álló országos alapból (alapítványok stb.) a magyar protestáns egyház nem kéri, hanem követeli a maga részét (45. old.). Ellenzik a közös iskolákat; azonban a „tankötelezettség kimondása”-val „nevelni és képesíteni kell a mostani ifjú nemzedéket, még a jelen idősb nemzedék ellenzése mellett is arra, hogy a szabadságot élvezni és megvédeni képes legyen; mert a szabadság, az arra való képesség nélkül voltaképpen a semminél is kevesebbet ér.” (51. old.) E tekintetben a református felekezeti felfogás lényegesen eltér a katolikus egyházétól és megközelíti a liberális politikai álláspontot. Véleményük szerint az állam csak ott állítson fel iskolákat, ahol a társadalom nem képes felekezeti tanodákat fenntartani és teendője „jelenleg alig lehet több, mint az hogy védje és gyámolítsa a felekezeti iskolákat.” (58. old.) Az állam szabja meg a nyújtandó „képzettség minimumát”, de ne kívánja, hogy a közös iskolára adózzanak azok is, akiknek a gyerekei a felekezetibe járnak: „az állam saját pénzünkön ne versenyezzen ellenünk.” (58. old.) A Vélemény utolsó mondata: szinte a „gazdasági liberalizmus” klasszikus elveinek alkalmazása az iskolapolitikára: „Az iskolákra s általában a tanügyre nézve is a teljes nyilvánosság és a szabad verseny legbiztosabb felügyelő és ellenőrző.” (62. old.)

A teljesség kedvéért megemlítjük még a magyarországi evangélikusok négy egyházkerületének közös „kérvényét”,²⁶ melyben kéri EÖTVÖS törvényjavaslata elfogadásának az elhalasztását addig, amíg a vallásfelekezetek egymáshoz és az államhoz való viszonyát rendező törvényt nem hoznak. Kérésüket a parlamenti vitában is előterjesztette az egyik evangélikus képviselő, azonban elutasították...

A 25-ös bizottság október 19-én folytatta ismét munkáját. Ezen és a következő napokon a felekezeti szakértők meghallgatásának előkészítésével foglalkoztak. Felolvasták a beérkezett válaszokat, a kiküldött albizottság jelentését, valamint megállapodtak abban, hogy olyan kérdést, „mely közjogi elvet foglal magába”, nem terjesztenek a „szakférfiak” elé és velük „vitatkozásba nem bocsátkoznak”. Az egyházi szakértők elé terjesztendő kérdések megszövegezésével ZICHY és CSÉNGERY képviselőket bízták meg. (A felekezeti tanügyi szakértők részére 5 forint napidíjat szavaztak meg a kihallgatások idejére.) Elfogadták a kisdédóvokról szóló fejezet kihagyását ajánló albizottsági javaslatot. (okt. 24.) RAPOS JÓZSEFnek a „Köz-alapnevelést Terjesztő Intézet” igazgatójának levele²⁷ már későn (okt. 28.-i dátummal) érkezett Nyáry Pálhoz. Visszatartja a bizottság döntését, hogy a kisdédóvás inkább „az ápolás mint a nevelés körébe tartozik”, hiszen már régebben „valóságos és pozitív nevelésnek tartatott.” Éppen e félreértések miatt helytelen a kisdédóvás elnevezés és helyette az alapnevelés szó használatát ajánlja. (Mellékelte leveléhez: A kisdédóvó intézeteket Magyarországon terjesztő egyesület 1839-i évkönyvét.)

A bizottság hatodik ülésén, október 27-én megkezdődött a 32 egyházi tanügyi szakértő kihallgatása, s ez folytatódott 29-én és befejeződött 30-án. A megkérdezett szakértők 22 kérdésre feleltek, ezenkívül a törvényjavaslat bármely más pontjához is megjegyzéseket fűztek. Az ankét lefolyását

²⁶ O. L. Ogy. ir. 1868—4744. (október 7.)

²⁷ O. L. Ogy. ir. 1868—4744.

ZICHY ANTAL jelentése (október 31.) alapján ismertetjük (népoktatási bizottság munkálatai ...). Részletes leírását mellőzzük, mivel az idézett parlamenti kiadványban a teljes jegyzőkönyv szerepel. Az első kérdésre, hogy szükséges-e a tantárgyak törvényben való kimondása és a felszerelési eszközök minimumának a meghatározása, RÉVÉSZ debreceni református lelkész helyeslő választ ad, míg GRELL GERGELY egri érseki esperes azt kívánja, hogy bízzák ezt az egyházi tanhatóságokra. A nagyváradi görögkatolikus püspök megbízottja attól fél, hogy ezeknek törvényben való kimondása ürügyül szolgálna az állami beavatkozásra. ZICHY megjegyzi jelentésében: „Bakó (tanító, az evangélikusok megbízottja. A. J.) hangsúlyozza, hogy 10 éves koráig gyermeknek könyv ne adassék kezébe.”

A tanítóképzőkkel kapcsolatban a legtöbb felekezeti szakértő leszögezi, hogy „azok hitfelekezetiiek lehetnek” csak. A zsidó megbízottak (KOHN és DEUTSCH) a közös iskola lényeges akadályának tüntetik fel a náluk kötelező szombati ünnepet és a megállapított 2 óra vallásoktatás elégtelenségét, mivel ez a zsidóknál hetente 15—20 órát is igénybe vesz. „Révész mindazon pontokat, melyekben ismétlődő, vagy felső népiskoláról van szó, minthogy ezeknek még nem jött el idejük, kihagyatni javasolja” (ZICHY jelentése). Eltérő vélemény alakult ki a tandíjak szedése kérdésében. A katolikus megbízottak közül többen helyeselték az ingyenes oktatást, „az iskolázási kényszer logikai következményét”. RÉVÉSZ viszont ellenezte és benne „csak a nemesi adómentesség analógiáját látja.” DEUTSCH — a zsidók képviselője — aggódik, hogy a felekezeti iskolák „anyagi concurrentia” miatt megszűnnek. A meghallgatott szakértők általában nem ellenzik az iskolakötelezettség törvényben való kimondását, de eltérnek a vélemények a mulasztás büntetésében. NOVÁK igazgató (a szatmári püspök megbízottja) és SZUPPÁN esztergomi kanonok, főegyházmegyei tanfelügyelő a nép szegénysége miatt egyelőre kivihetetlennek tartja és megsegítésüket „az állam kötelességének tartja ... A többi szakférfiak e nézetnek mint kommunizmusra vezethetőnek, ellentmondanak” (ZICHY jelentése).

A tanítóképezdek esetében sokan — talán nem is helytelenül — a kisvárosi, sőt falusi elhelyezést ajánlják. A katolikus és görög szertartású egyházi szakértők, „kik a közös iskolákat általában nem óhajtják” — a jelentés szavai szerint — attól félnek, „hogy az oktatás száraz formasággá aljasul, ha a vallásos „nevelés” elhanyagoltatik”. Gyakran hangsúlyozzák a „szabad egyház és szabad állam” eszméjét, valamint a polgár és hívő elválaszthatatlanságát. ROMÁN MIRON Saguna András érsek és metropolita küldötte — „az egész törvényjavaslat életbeléptetését „erkölcsi lehetetlenségnek,” tartja. Felszólalásakor átnyújtotta a Nagyszebenben tartott görögkeleti román kongresszus (szep-tember 16—28) hasonló tartalmú határozatát. Az állam felügyeleti jogát „mindnyájan csak a fő felügyelésre” kívánták szorítani. Furcsa tervet ajánlottak a görögkeleti és zsidó megbízottak: a felekezetek megegyezhessenek egymással, hogy közös iskolák helyett, közös felekezeti iskolákat szervezhessenek. Sőt JUHÁSZ kassai katolikus kerületi főigazgató leszögezte, hogy az állam által felállított iskolákat is „hitfelekezeti jellegűekül óhajtánám szerveztetni” (Bizottság munkálatai, 32. old.) GRELL pedig úgy okoskodott, hogy ha az állam a vallásoktatást rábízza az egyházra, „akkor a többi is bízza rá” s az egész törvényjavaslatot mint „idő előtti félreteteni méltóztassék.” Szintén ide kívánczik az egyik evangélikus megbízott figyelmeztetése, hogy őrizték meg a nemzetet fenntartó protestáns autonómiát, mert a „reaktio lesben áll ... s csak a kedvező alkalmat várja, hogy fejét felemelhesse ...” Egyhangúan ki-

fogásolták a silány tanítói fizetéseket, azonban az egri érsek megbízottjának szavai szerint, a „néptanítót sorvasztó s életőlő foglalkozásáért méltólag díjazni a leggazdagabb állam sem képes.” (i. m. 127. old.)

Talán kissé nyers kivonatát adtuk a felekezeti szakértőkkel folytatott tanácskozásnak, azonban — e szerény igényű mozaikokban is — világosabb és élethűbb kép bontakozik ki előttünk, mintha mondanivalójuk — esetleg tetszetősebb — bírálatát nyújtottuk volna. Megjelent a szakértők kihallgatásán, akárcsak a bizottság más ülésein, EÖTVÖS JÓZSEF is, „ki neve hírét kötötte a törvényhez, isteni béketűréssel engedte magát akárhány részletben megveretni.” E szavakat ZICHY ANTAL, a 25-ös bizottság egykori jegyzője mondotta el EÖTVÖSRŐL 1888-ban tartott emlékbeszédében.²⁸

A bizottság november 2-án végre megkezdhette a törvényjavaslat érdemleges tárgyalását. Számos stiláris és formális módosítást ajánlottak a képviselők — pl. „népnevelés” helyett „népoktatás”-t —, melyeknek ismertetése felesleges. Nem fogadták el EÖTVÖS javaslatát, hogy egy tanító keze alá legfeljebb 60 növendék tartozzék. Miniszteri indokolásában is hangsúlyozta, hogy egyelőre ugyan lehetetlen volna ezt elérni, azonban „e 60 létszám mint minimum a cél; melyre törekednünk kell.” A bizottság e számot végül is 80 főben állapította meg!

A népoktatási bizottság ülésein kifejtett működéséért elismeréssel kell adoznunk CSENGERY ANTALnak. Iskolai alap alkotását javasolta. Mindég megtalálta az EÖTVÖS számára is elfogadható áthidaló megoldást a bizottság ellentétes javaslatai között és megfogalmazta — egyéb értékes javaslatai mellett — a változtatás nélkül elfogadott, a polgári iskolák felállításáról intézkedő részt.

A sokat vitatott 50%-os iskolai pótdóó kivetésénél abban állapodtak meg, hogy a felekezeti iskolára fizető adózó csak akkor köteles ezt is fizetni, ha az előbbi nem teszi ki a kívánt 50%-ot. A magán egyesületek iskolaállítási jogát tárgyaló részt TISZA KÁLMÁN fogalmazásában fogadták el. Az utolsóelőtti ülésen (november 7-én) hallgatták meg SZILÁDY ÁRON kiegészítését a tanyai iskoláztatásról és járókelő (ambulans) tanítók alkalmazásáról. Ezen az ülésen PODMANICZKY ajánlotta az üresen álló csendőrlaktanyák megvételét iskolai célokra. Végül pedig meghallgatták a nógrádi tanítók reform-javaslatait (levél): tandíj megváltása, ingyen fuvar a tanítói értekezletekre, karácsonyi ostyasütés megváltása, harangozói szolgálat — kárpótlás melletti — megszüntetése, az iskola fűtésének átszervezése, ostyára való liszt és búza szedésének és a Gergely, valamint Balázs napi koldulásoknak a megszüntetése. A 25-ös bizottság november 9-én tartotta utolsó (XVIII.) ülést és ekkor végleg megszabták a fejezetek sorrendjét.

III.

A népoktatási törvényjavaslat már a következő napon (nov. 10.) a képviselőház elé került. A kiküldött bizottság nevében NYÁRY PÁL elnök szólalt fel.³⁰ Hangsúlyozta az ügy sürgősségét és minden késést mulasztásnak nevezett. Kérte a törvényjavaslat kinyomtatását és osztályonkénti (bizottságok szerint) tárgyalását. Színtén ekkor javasolta a 25-ös bizottság munkálatainak „könyv-

²⁸ ZICHY ANTAL: Emlékbeszéd b. Eötvös József felett. (Nemzeti Nénevelés, 1888 március)

²⁹ Lásd még: GYÖRI VILMOS: A polgáriskola gondolatának kialakulása (1868-ig). Bp. 1929.

³⁰ Az 1865/68-dik Országgyűlés Képviselőházának Naplója. 10. kötet, 260. old.

alakbani” kiadását! Ezután ZICHY ANTAL jegyző felolvasta „a népiskolai közoktatás tárgyában kiküldött” bizottság jelentését.³¹ Ismertette a bizottság működésének általunk már letárgyalt történetét és megnyugtatta a képviselőházat, hogy a tanszabadság elvéből kiindulva, tekintettel voltak a hitfelekezetek egyéni szabadságának megóvására irányuló törekvésekre. Közös iskolákat csak ott állítanak fel, ahol semmi vagy nem megfelelő felekezeti iskola van. A felső népiskola mellett még utalt a polgári iskolatípusra, „melyet mint népesebb városainkban az alsóbb és közép osztály művelődésének egy hatalmas emeltyűjét, a mélyen t. képviselőház magas figyelmébe ajánlja a bizottság.”

A képviselőház november 19-én ült össze ismét, hogy általánosságban letárgyalja a törvényjavaslatot. A kilenc osztály (bizottság) előadói közül alakult központi bizottság „mind alapjában elfogadta, mind szerkezetére s részleteire nézve jóvá hagyta, s a t. képviselőháznak elfogadás végett ajánlja” a 25-ös bizottság által módosított törvényjavaslatot. Észrevételei inkább stílász, formai javításokra szorítkoztak. Elsőnek ZSEDÉNYI EDE evangélikus képviselő szólalt fel a már említett halasztási kérelem támogatására³² a vallásfelekezetek egymáshoz való viszonyát rendező törvényjavaslat szentesítéséig. NYÁRY PÁL válaszott az elhangzott indítványra és — noha biztosítani akarja a vallásszabadságot — minden kése delmet elutasított. Népevelési törvényünkkel lépünk a „civilizált nemzetek” sorába, mert „akármily nagy hadseregünk legyen, ez még civilizált állammá nem tesz bennünket.” „A nevelés ügye az állam ügye” és itt nincs privilégiuma egyik vagy másik felekezetnek. Felidézte a liberális politikai felfogást, hogy ha az egyénnek biztosítva van a tanszabadság, ezzel minden felekezet és társulat is birtokosa, „hiszen a vallásfelekezet sem egyéb, mint szabad társulat.” NYÁRY, majd ZICHY ANTAL felszólalása után a Ház leszavazta ZSEDÉNYI javaslatát.

Utána Debrecen város képviselője, TISZA KÁLMÁN szólalt fel. Helyeselte, hogy — „hazánk mai viszonyai közt” — az iskolákat nem bízták kizárólag sem az egyházakra, sem az államra. Dicsérte a bizottság módosításait és lekicsinyelte EÖTVÖS eredeti tervzetét, amely lerontotta a kitűzött helyes elveket. Ezt már a kultuszminiszter sem hagyhatta szó nélkül és kisebb beszédben³³ utasította vissza TISZA állítását, hogy saját elvei ellentétben álltak volna az eredeti törvényjavaslattal. Fájdalommal állapította meg beszédében BOBORY KÁROLY, hogy elválasztják és elidegenítik egymástól azokat, akiknek egyeknek kellene lenni a hazaszeretben és a polgári köteleességek teljesítésében. „Szeretném a köznevelést és a köziskolázást minden felekezetességre való tekintet nélkül egyesítve látni, mint az a szabad amerikai államokban van; de ezt körülményeink nem engedik.”³⁴

Még ezen az ülésen megkezdődött és másnap (nov. 20.) folytatódott a törvényjavaslat olvasása és részletes tárgyalása. Mellőzzük a jelentéktlenebb kérdésekre vonatkozó hozzászólásokat, az apró stílász módosításokat tartalmazó indítványokat s így csak a főbb felszólalásokat idézzük.

A második ülés (nov. 20.) elején nagy vihar kerekedett. A község iskolaállítási jogának tárgyalásakor felszólalt SCHVARCZ GYULA, a jeles kultúrpoli-

³¹ O. L. Ogy. ir. 1868—4744. — O. L. Min. Eln. ir. 1868 — III. 420.

³² O. L. Ogy. ir. 1868—4837.

³³ Eötvös Ö. M. X. kötet, 166. l. — id. Képviselőházi Napló.

³⁴ id. Képviselőházi Napló.

tikus³⁵ és tudós (később a pesti egyetemen az ókori történelem európai híru tanára). „Szűzbeszédében” — a 29 éves tudós — felhívta a parlament figyelmét arra, hogy a törvényjavaslat nem szab határidőt a község iskolaállítási kötelezettségének és nem helyez kilátásba büntető szankciókat. Érveit és összehasonlításait a magyar és francia közoktatási politika történetéből merítette. 5000 községben még nincs iskola és 1861 után több mint száz község elkergette a segédtanítót, hogy ne kelljen rá költeni. POGÁNY FRIGYES, az ismert kultúrstatisztikus túlzottnak minősíti³⁶ a SCHVARCZ által említett 5000 iskola nélküli községet, mivel sok kisebb települést (200 lakossal) is községnek számított. „2500-hoz közelállónak” mondja az 1868-ban még iskola nélkül levő községek számát.

SCHVARCZ GYULA elmondotta beszédében, hogy nem vehetett részt a bizottság munkálataiban, mert hat nappal ezelőtt mutatta csak be mandátumát, mert különben ellen-törvényjavaslatot nyújtott volna be. A községek iskolaállítási kötelezettségének teljesítésére három éves határidőt szabott volna meg; valamint javasolta volna az engedetlen községek politikai jogainak (autonómiajának) felfüggesztését. Mivel lényeges módosítások megtételére már nincs lehetőség, ezért javasolta, hogy a szükséges kényszereszközökről a miniszter a legközelebbi országgyűlés elé terjesszen törvényjavaslatot. A nélkül, hogy kétkednénk indítványa önállóságában, idézzük KOSSUTH néhány hónappal előbb hozzá írott — már idézett — levelének inspiráló szavait: „Én arra, hogy valamely falu községi joggal legyen felruházva, egyik elengedhetetlen feltételnek szabnám, hogy lakosai számának megfelelő elemi iskolát tartson fenn. . .”³⁷ Az iskolai költségek viselésére képtelen és az iskolát benépesíteni nem képes kisebb szomszédos falvakat pedig egyesítsék „cantonális községgé”. (u. o.)

Ezért a felszólalásért csaptak olyan nagy zajt a képviselők és ontották a sértő („eláll”) szavak özönét SCHVARCZ fejére. Az elhangzottakra válaszoló EÖTVÖS szerint Magyarország községei elég műveltek a népnevelés fontosságának a megértéséhez és nem tartja célszerűnek, „hogy a törvényhozás kételyét ez iránt most már előre a törvényben is nyilvánítsa.”³⁸ E zajos polémiában MADARÁSZ JÓZSEF szólalt fel SCHVARCZ GYULA támogatására. Elvi következetlenségnek bélyegezte, hogy a szülőket megbüntetik az iskolakötelezettség elmulasztásakor, addig a községek ellen nem foganatosítanak ellen-lépéseket. EÖTVÖS ismét szót kért — mert „gyöngeségem, hogy nem szeretem, ha következetlenséggel vádolnak” —, és felhívta MADARÁSZ figyelmét arra a nagy különbségre, ami a között van, ha azt tesszük fel, hogy egyes szülők nem fogják fel a nevelés szükségességét vagy Magyarország községeiről és polgárainak többségéről tételezzük fel ugyanazt.

EÖTVÖS mellett szólalt fel HALÁSZ BOLDIZSÁR, akit megnyugtattott, hogy a törvényjavaslat végrehajtásával „a közoktatásügyi miniszter bizatik meg.” PULSZKY FERENC — némi demagógiával — kijelentette, hogy nem képes „bizodalmatlanságot” szavazni a magyar községeknek, azonban elismerte, hogy három év alatt nem lesz minden faluban iskola. NYÁRY PÁL a parlamentáris szokásokra hivatkozott, vagyis a miniszter felelős a végrehajtásért. Utána PAPP ZSIGMOND mondott sértő, személyeskedő hangú beszédet MADARÁSZ (tanulja

³⁵ Híres könyvei: Két röpirat a közoktatás körül. Pest, 1865. — A Közoktatásügyi Reform mint politikai szükséglet Magyarországon. Pest, 1869.

³⁶ POGÁNY i. m. 44. l.

³⁷ Kossuth iratai. VIII. kötet, 165. l.

³⁸ Eötvös Ö. M. X. kötet, 168—169. l.

meg a logika szabályait!) és SCHVARCZ GYULA (ő pedig a statisztikát, és a teoria helyett ügyeljen a gyakorlatra!) ellen. TISZA KÁLMÁN nyíltan megmondotta, hogy miért kell hosszabb határidőt szabni, mert „igen sok község van, mely nem lesz képes az iskolákat felállítani”, és ezek helyett az állam 1—2—3 év alatt nem lesz képes ezt megtenni. A személyeskedő szócsaták közepette BERZENCZEY — előbbi felszólalásáért — neveletlennek nevezte PAPPOT. A vita elcsendesedésekor SCHVARCZ arra hivatkozott, hogy nem bizalmatlan a magyar községek iránt, ha fegyvert kell fogni a hazáért, de az iskola más kérdés: „Én nem a nemzet gyengéinek hízelgő korteskedésre akarok támaszkodni.”

Azóta — egy évszázad távlatából — bátran megállapíthatjuk, hogy SCHVARCZ GYULA aggodalmai nem voltak indokolatlanok. A községek egyrészt szegénységük, másrészt a községi iskolák elleni izgatás miatt igen vontatottan tettek eleget kötelezettségüknek és így — a felekezetiék mellett — főleg állami iskolák születtek. POGÁNY h. államtitkár és országgyűlési képviselő említi idézett előadásában, hogy a szanálás éveinek (BETHLEN miniszterelnöksége alatt) kellett eljőnni ahhoz, hogy a csonka ország utolsó iskolátlan községei is eltűnjenek a statisztikából.³⁹ A nélkül, hogy erre jogosultnak éreznék magunkat, SCHVARCZ oda vetett büszke szavai igazolódtak: „Tessék leszavazni! Nekem elégtétel lesz az, hogy midőn később szakemberek fogják látni az én módosítványomat, azt helyeselni fogják.”

Az ülés végefelé újabb polémia támadt a nemzetiségi képviselők és TISZA között. BABES VINCE a „jogegyenlőség” nevében kifogásolta, hogy a nem-magyar anyanyelvűeket is kötelezik a magyar nyelv. tanulására. Szerinte „a nép szükségének leginkább megfelelő nyelv”-et kellene tanítani, ahogy az illető vidék földrajzi és nemzetiségi viszonyai megkívánják. A magyar történelemtől és földrajztól függetlenül kellene előadni az iskolában a nemzetiségek történetét és területük földrajzát. TISZA a legélesebb sovíniszta szitkokkal ócsárolta a mondotakat és kifejezetten sértő hangot használt a magyar hegemoniát „aláásó” indítvánnyal szemben. HODOSIU is a nemzetiségek érdekeinek a védelmére szólalt fel, mert így a törvény nem nevelni, hanem magyarosítani akar. MILETICS SZVETOZÁR válaszolt TISZÁNAK, hogy a szerbek története nem ott kezdődik, amikor ide bejöttek és azt nem is attól kezdve kell tanítani.

A következő napon (nov. 21.) folytatták a törvényjavaslat vitáját. Ismét SCHVARCZ GYULA felszólalása tűnik ki az elhangzottak közül. Követelte a tanítók és különösen a képezdei tanítók fizetésének a felemelését. Eötvös válasz-beszédében⁴⁰ felelt szavaira! Senkinek sem fáj jobban a tanítók alacsony fizetése, mint neki; „melynek szerkesztésénél erőt kellett vennem magamon.” Felsorolta Európa művelt és haladottabb államait, ahol szintén igen rosszul fizetik a nevelőket. Végül azon reményét fejezte ki, hogy az ország anyagi felemelkedésével a fizetések javítására is sor kerül. SCHVARCZ GYULÁT azonban nem könnyű meggyőzni, még kevésbé legyőzni. Véleménye szerint a takarékoskodás lehetőséget nyújtana a fizetésemelésre, „ha más nyergek, másféleombok vagy ilyenféle csekélységek hozatnának indítványba a hadsereg nézve.”⁴¹

VÁRADY GÁBOR a kisdédóvról szóló fejezet kihagyása végett szólalt fel. A kisdédóv hármas feladatot teljesít: erkölcsi és anyagi megőrzés, valamint az értelem fejlesztése. Javaslatára a Ház utasította a minisztert, hogy a kisdédóv

³⁹ POGÁNY FRIGYES i. m.

⁴⁰ Eötvös Ö. M. X. kötet, 169—171. l.

⁴¹ Idézett Képviselőházi Napló. 10. kötet, 369. l.

óvókról külön törvényjavaslatot terjesszen elő. A továbbiakban még számos felszólaló foglalkozott a tanügyi igazgatás problémáival és egyéb nevelési kérdésekkel. Ezek részletes ismertetését mellőzzük. A népiskolai törvényjavaslatot a képviselőház november 23-án elfogadta és a főrendekhez továbbította.

A népoktatási törvényjavaslatot a főrendiházban is bizottság készítette elő. November 30-án CZIRÁKY JÁNOS GRÓF beterjesztette az „állandó hármass bizottmány” jelentését.⁴² Főleg stiláris változtatásokat javasoltak. A törvényjavaslat általános és részletes megvitatására december 1-én és 2-án került sor, amikor a főrendek többsége módosítás nélkül jóváhagyta a képviselőház döntését.

A vita megindulása előtt EÖTVÖS hosszabb beszédet⁴³ mondott, mivel a törvényjavaslat legszántabb, elvi ellenfelei a Főrendi Házban foglaltak helyet. Összefoglalta iskolapolitikája alapelveit és néhány elismerő gesztussal kedvezőbb fogadtatást igyekezett magának biztosítani az ott ülő főpapok részéről. Beszéde bevezetőjében leszögezte kikristályosodott művelődéspolitikai alaptételét, hogy nincs olyan tényező, mely nagyobb befolyást gyakorolna a nép jólétére és ezzel az állam hatalmára, „mint a népnek értelmi műveltsége”. A népoktatás vitatott politikai problémáit három pontban foglalta össze és fejtette ki vele kapcsolatos nézeteit:

„1-ször, meddig terjednek a népoktatás mezején az állam jogai és kötelességei?

2-szor, ki viselje a népoktatásból támadó terheket?

3-szor, kire bízandó a népoktatásnak vezetése, igazgatása és felügyelete?”

EÖTVÖS elismerte a szülők és az egyházak természetes jogait a nevelésben. De azonnal hozzátette, hogy sehol a világon nem tudtak az egyházak megbirkózni a modern oktatással. Hangsúlyozta a tanszabadság jelentőségét és abbéli reményét fejezte ki, hogy nem fogják ellenszenvvel fogadni a közös iskolákat. Ebben azonban csalódott! A népoktatás anyagi terheinek viselésére és a népoktatási igazgatásra csak igen röviden tért ki.

A miniszteri exposé után megkezdődött a vita.⁴⁴ SIMOR JÁNOS hercegprímás díszes mondatai nem titkolták ellenszenvét a törvényjavaslattal szemben. Nehéz a nép műveletlenségének előnyeit „megyőzőbben” méltató beszédet találni a magyar parlamentarizmus történetében. „S ha népünk nélküli is bizonyos műveltség csalékony fénymását, de megőrizte azt a vallásos nevelés az álműveltséggel járó romlottságtól s a cynikus önzéstől is, meg a socialistikus tanok mérgétől...”⁴⁵ A kötelező iskoláztatás eszméjével szemben, a család nevelési jogának hangoztatásakor nem másra hivatkozott a hercegprímás, mint Werbőczy Tripartituma⁴⁶ Előbeszédének 9. címére, amely egyébként így hangzik magyarul: „Sem a pápa, sem más valaki nem rendelhetné azt... hogy a szülők gyermekeiket ne neveljék...” A közös iskolák ártalmas voltának bizonyítására Franciaországot hozta fel példának, ahol ezek kommunizmusra vezettek. Franciaországban ugyan még ma sincs „kommunizmus”, de akkor is erőltetettnek tűnt a történelem hatalmas gazdasági, társadalmi és politikai vajúdásait a közös iskola hatására redukálni.

⁴² O. L. Ogy. ir. 1868—442.

⁴³ Eötvös, Ö. M. X. kötet, 198—211. l.

⁴⁴ Az 1865-dik évi december 10-dikére hirdetett Országgyűlés Főrendiházának jegyzőkönyve. Pest, 1869. 526—576. l.

⁴⁵ U. a. 533. l.

⁴⁶ MÁRKUS DEZSŐ: Magyar törvénytár. Werbőczy István Hármaskönyve. Bp. 1897. 37. l.

A későbbiekben felszólaló főpapok és egyes főurak követték SIMOR gondolatait és újabb szempontokból világították meg álláspontjukat.⁴⁷ HAYNALD LAJOS kalocsai érsek a vallást látta veszélyeztetve a közös iskolában, márpedig a polgárok vallásossága az államnak is legfőbb érdeke. „A vallás legjobb szövetségese az államnak. Ő mint kötelességet parancsolja hiveinek az államhatalom iránti alárendeltséget, a törvényei iránti engedelmisséget, a polgártársak életének, javainak, becsületének, jogainak tiszteltben tartását, még akkor és ott is, mikor és hová sem a rendőr szeme be nem hat, sem a bíró büntető keze el nem ér.”⁴⁸

KREUSZ KRIZOSZTOM pannonthalmi főpát ugyancsak helytelenítette az egész tankötelezettséget, mint a „magyar jellemhez” nem illő kényszerítést.

Feltette a kérdést: „Ugyan mily joga van a kormánynak ily erőszakot tenni a családon? Majd így folytatta: „inkább választom a tudatlan, de jóakarátú embert polgártársul, mint a rossz szívű tudóst, ki létemet valóságos pokollá változtatja.”⁴⁹ Állításainak alátámasztására a külföldi szaktekintélyek kijelentéseire és a törvényhozások tankötelezettséget elutasító határozataira hivatkozott. „Vannak, kik az iskolakényszert úgy tekintik, mint első lépést a kommunizmus felé — nem igaz-e”⁵⁰

Az elhangzott beszédekre EÖTVÖS válaszolt.⁵¹ A kalocsai érsek vádjaira EÖTVÖS éles logikával és finom gúnnnyal felelt. Nem tagadta, hogy az állam érdeke megkívánja a polgárok vallásosságának háborítatlanságát. De kétséget fejezte ki az iránt, hogy a felekezeti iskola eleve alkalmas arra és főleg jelen iskolamesterei rendelkeznek-e azzal a tudással, amely szükséges az összes tantárgynak a vallási érzület fejlesztésére való felhasználására. Hogy a közös iskola alkalmas-e vallásos nevelés biztosítására, annak a tapasztalat lesz bírója és az „elméleti okoskodással” nem dönthető el.

A főrendiház december 2.-án változtatás nélkül elfogadta EÖTVÖS népoktatási törvényjavaslatát. Életbe léptetéséhez már csak királyi szentesítésre szorul. Másnap, december 3.-án EÖTVÖS átiratot⁵² intézett a „népiskolai közoktatásról” szóló törvényjavaslat szentesítésének kieszközölése végett ANDRÁSSY GYULA miniszterelnökhöz. Röviden ismerteti a törvényjavaslat parlamenti útját és megindokolja a kormányfőnek az országgyűlésen tanúsított magatartását. Azért ment bele a felekezeti „tanférfiak” meghallgatásába, mert a jelen törvény oly rendelkezést tartalmaz a felekezeti iskolák anyagi fenntartásáról, mely megváltoztatja az 1848: XX. tc.-et és e törvény ily esetekben előírja a hitfelekezetek meghallgatását.

„A 25 tagú bizottság bár a törvényjavaslatnak alapjául szolgáló elveket teljesen elfogadta, a munkálatok külalakjában, berendezésében, és egyes részleteiben tetemes módosításokat eszközölt.” EÖTVÖS lényeges módosításoknak tartotta a következőket:

1. A kisdédóvókról szóló rész elhagyása a szűkös pénzviszonyok és az oktatáshoz nem tartozása miatt.

2. Az iskolai adónál a vármegye által kivethető 30% törlése s csak az 50%-os községi pótlék meghagyása. „A hitfelekezetek iránt tételtett azon kedvezmény”,

⁴⁷ FELKAI LÁSZLÓ: A klerikális reakció harca Eötvös népoktatási törvénye ellen. Köznevelés, 1951. XI. 15.

⁴⁸ Id. Főrendiházi Napló. 538. l.

⁴⁹ Ua. 547. l.

⁵⁰ Ua. 549. l.

⁵¹ Eötvös O. M. X. kötet, 211—215. l.

⁵² O. L. Min. eln. 1868 — III. — 420.

hogy a községi iskolára csak az köteles adózni, aki saját felekezeti iskolájára semmit vagy egyenes adója 5⁰/₀-nál kevesebbet fizet.

3. A tanyai iskoláztatásról szóló rész hiányzott az eredeti törvényjavaslatból.

4. A felső népiskolákon kívül polgári iskolák felállítását rendeli el, „melyek a nálunk úgy is felette kevés reál iskolákat pótolhatják némileg.”

Arra a kérdésre, hogy miért fogadta el a módosításokat, három okot sorolt fel a miniszterelnököknek:

1. A legkevésbé sem változtatták meg a javaslatnak alapul szolgáló elveket.

2. A módosításokkal eloszlattak minden politikai és hitfelekezeti aggodalmat. A törvény végrehajtásának sikere pedig részben attól függ, hogy „minél nagyobb megnyugvással fogadják a polgárzat minden körében és osztályában, elannyira, hogy meggyőződésem szerint a kevésbé tökéletes törvény is nagyobb szolgálatot tesz a közéletnek, ha azzal az állam összes lakossága elégtelt, mint egy tökéletesebb törvény, de mely — mivel egy oly jelentékeny rész félelemmel és ellenszenvvel fogad — csak nagy küzdelemmel léptethető életbe.”

3. E törvény elég tért biztosít a kormánynak a közoktatás ez idő szerinti rendezésére és emelésére. Az élet majd megmutatja a további szükségleteket.

ANDRÁSSY GYULA december 4-én felterjesztette a törvényjavaslatot az uralkodónak, aki a következő nap dátumával, 1868. december 5-én visszaküldte a szentesített törvényt, amely mint az 1868. évi 38. törvénycikk vonult be a Magyar Törvénytárba. Ezzel lezárult a népoktatási törvényjavaslat útja a parlamentben, Magyarország az első között rendezte alkotmányos úton a közművelődés alapját jelentő népoktatást. EÖTVÖS JÓZSEF második miniszterségének legnagyobb törvényhozási alkotása megszületett, megnyílt a gyakorlati végrehajtás lehetősége.

Й. Анталл

СТО ЛЕТ ВЕНГЕРСКОМУ ЗАКОНУ О НАРОДНЫХ ШКОЛАХ — ЙОЖЕФ ЭТВЁШ И ДИСКУССИЯ ПАРЛАМЕНТА О ЗАКОНЕ О НАРОДНЫХ ШКОЛАХ В 1868 Г.

Первая часть очерка занимается оценкой закона о народных школах (38. закон 1868 года). Затем на основе оригинальных источников описывается дискуссия парламента о законе. Наконец, в отдельных пунктах показаны различия между первоначальным законопроектом и окончательным законом.

József Antall

THE LAW INTRODUCING COMPULSORY ELEMENTARY EDUCATION IS 100 YEARS OLD — JÓZSEF EÖTVÖS AND THE PARLIAMENTARY DEBATE OF THE ELEMENTAR EDUCATION LAW OF 1868

An account is given of the importance and content of the first Hungarian law on compulsory elementary public education issued a hundred years ago (Act. XXXVIII/1868). Based on original sources, the parliamentary discussion of the law is presented. In conclusion the differences are pointed out between the original draft of the bill, and the bill carried.

HATVANI ISTVÁN

(1718—1786)

Kétszázötven éve született a tizennyolcadik századi haladó magyar tudományosság és kollégiumi nevelésügy egyik legkimagaslóbb tanáregyénisége, HATVANI ISTVÁN, aki debreceni polihisztoriként nemcsak hazai viszonylatban, hanem kiterjedt európai körökben is ismertté tette nevét. Alig van tudománytörténet, amely ne tartaná nyilván munkásságát: a kémia történetétől kezdve a matematika történetén keresztül egészen a pedagógia történetéig, hogy csak azokat a diszciplínákat soroljuk fel, amelyek a leggyakrabban emlegetik a nevét. De olyan ágazati tudománytörténetek, mint a csillagászat, a filozófia és a nyelvtudomány története ugyancsak előkelő helyet biztosítanak számára. Nemcsak tudományos eredményei és ezeknek irodalmi feldolgozása alapján, hanem azért is, mert az említett diszciplínáknak mind tudós tanára volt, több évtizedes oktató tevékenységével mély nyomokat hagyva tanítványai igen széles körében. Nevének — éppen ez utóbbi alapján — van jó hangzása a pedagógia történetében. Miként kollégiumi iskola-kultúránk néhány más polihisztorának, például BÉL MÁTYÁSNAK, MARÓTHI GYÖRGYNEK, BÓLYAI JÁNOSNAK, BRASSAI SÁMUELNEK, KÖVY-SÁNDORNAK és másoknak, úgy neki is sikerült tanítványai körében megalkotnia a maga tudományos iskoláját. Ezért emlékezünk mélyeséges tisztelettel HATVANI professzorra születésének két és félszázados fordulóján, röviden felvázolva életpályáját, és kiemelve munkásságának néhány jelentősebb mozzanatát.

Gyermek- és ifjúkori *tanulmányait* igényes könyvkötőmester apjának jóvoltából — aki fia nevelésére sokat adott — a rimaszombati iskolában, a sárospataki kollégium jóhírű partikulájában kezdte. Ezt az iskolát azonban későbbi életrajzi feljegyzéseiben két szempontból is elmarasztalja. Egyfelől az unalmas „memorizálást” bírálja, másrészt a fegyelmezés „kínzókamra” jellegét ítéli el. Rimaszombat után előbb a losonci, majd a kecskeméti iskolában folytatja tanulmányait. Losonc a tizennyolcadik század első felében igen erős iskolát tart fenn, ahol KÁRMÁN ANDRÁS, a felvidéki nevelésügy akkor egyik legjelentősebb tanáralakja gyakorol HATVANI fejlődésére mélyebb hatást. KÁRMÁN ebben a nagy anyaiskolákhoz képest kicsiny filiában filozófiai kurzust szervez, melyben a fogékony gyermekifjú különös érdeklődéssel tanulja a logikát, a matematikát és a történelmet. Behatóan tanulmányozza például az akkor még nálunk kevésbé ismert WOLFF-féle logikát.

Főiskolai tanulmányait nehéz anyagi körülményei miatt csak néhány évi kihagyás után, 23 éves korában, 1841-ben folytatja a debreceni kollégiumban. Itt MARÓTHI GYÖRGY előadásaiért és SZILÁGYI SÁMUEL költészetéért lelkesedik. Később, professzori székfoglalójában mindkét tanáráról mint a reális szellemű nevelés és oktatás mesteréről emlékezik meg. A debreceni kollégiumnak, felsőbb tanulmányai színhelyének azonban nemcsak erőnyeit, hanem fogyatkozásait is meglátja. Jóindulatú, de határozott hangú bírálatot mond a matematika tanításának korabeli fogyatkozásairól. Többek között arról, hogy a kollégium akadémiai tagozatán alig jutnak túl a cartesianusi tételek leegyszerűsített magyarázatain. Ezzel kapcsolatban nekünk — a történeti igazság kedvéért — meg kell állapítanunk, hogy DESCARTES tanai a debreceni főiskolán még ekkor is előrehaladást jelentenek az elég széles körű ortodoxiával szemben. Ami persze diákkorának a tételek vulgarizáló módszerével kapcsolatos kritikáját illeti, abban sok az igazság. Debreceni diák-sága idejéből még két jellemző mozzanatot ragadunk ki. Mindkettő figyelemre méltó megnyilatkozása az ifjú HATVANI-nak: 4. Rövid idő alatt a kollégium legkiválóbb akadémistája, minek következtében megnyeri professzorainak rokonszenvét és tanítványokat kap, akik között ott van DOMOKOS LAJOS is, a későbbi felvilágosult filozófus főbíró; 2. Ugyancsak debreceni diák-sága idején írták ki azt a hirhedt pályázati felhívást, hogy „mi okozza az álmodást, amely a hívőket a templomban elfogja?” Az ifjú HATVANI pályázik, és dolgozatának kritikai szelleme mindenkiné tetszik, csak a pápi műértők találták csípősnak.

Kollégiumi tanulmányait befejezve 1746-ban *külföldi egyetemekre* megy. Bázelen tanul hosszabb ideig, ahol természettudományi és orvosi tanulmányokat folytat. A természettudomá-

nyok iránti érdeklődésére jellemző, hogy utazásai közben leginkább az emberi alkotások és a természet kötötték le figyelmét. Ahogy naplójegyzeteiben leírja: technikai alkotások, építkezések, a gazdasági élet, a földrajzi viszonyok, természeti szépségek stb. érdekelték elsősorban. Bázeli egyetemi éveit alatt igen alapos orvosi gyakorlatra tett szert. Itteni tanárai közül legnagyobb hatással voltak rá BERNOULLI és ZWINGER. Az előbbi fiziológiai előadásaival, az utóbbi pedig a gyakorlati orvostan terén. Elsősorban nekik köszönhetette azt az ösztönzést, amely itthon elméleti tanulmányainak állandó gyakorlati megvalósítására sarkalta.

Három évi sikeres egyetemi tanulmányok után, külföldi meghívásokat elhárítva, a *debreceni kollégium felkérését fogadja el 1749-ben*. Meg van győződve arról, hogy neki itthon a helye, mert a hazai tudományosságot és oktatásiügyet nem lehet a külső országokban igazán szolgálni. Székfoglaló beszédében, melyet „A matematika hasznáról a többi tudományokban” címmel tart, már érett, kiforrott gondolkodásról, széles körű tudásról és tapasztaltságról tanúskodik. Igaz, hogy 31 éves korára — kezdő tanár volta ellenére — világlátott, elsősorban a tudományos életben és a pedagógiai kultúrában nagy jártasságra szert tett gondolkodóként lép katedrára. Említett székfoglalójában a matematikát az összes többi tudomány mintaképeként tekinti. Mint DESCARTES igazi híve, nagyon fontosnak tartja a *módszert*. Mindig pontos tételekből, megállapításokból indul ki, majd logikus következtetések útján jut el az ok és okozati összefüggések megvilágításáig. Arra tanít, hogy a valót elválasszuk a valószínűtől, az igazságot megkülönböztessük az igazságtalanságtól. Következtetéseiben elmegy addig, hogy számításaink nyilvánvalóvá tehetik azt is, amit nem tudunk érzékelni, „s létezésük mégis kétséghelyenhatatlan”. Mintha a francia felvilágosodás kortársi hangját hallanók: nem a hitet, hanem az észet dicsőíti, amikor teológus hallgatóit arra figyelmezteti, hogy tanuljanak meg matematikus módjára gondolkodni. Tegyek ezt annak érdekében, hogy a világ jelenségeit valószerűen magyarázhassák, mert az egész élő és élettelen világot a természeti és matematikai törvények igazgatják. Székfoglalójában utal még a tudományok gyakorlati alkalmazásának szükségességére a technikai alkotások, a mezőgazdaság, az építészet, a hadászat és a tanítás terén. A korabeli magyar gazdasági élet elmaradottságának egyik legfőbb okát a tudományos kutatások szűk körében, illetve azok elhanyagoltságában látja.

A debreceni kollégiumban kifejtett *tanári működése* szervesen kapcsolódik székfoglalójában körvonalazott tudományos koncepciójához. Az akkori filozófiai katedra studiumainak keretében HATVANI előadásai a legszélesebb körű disciplinákat ölelik fel. Csak a fontosabbakat, amelyeket előadott: filozófia, kémia, fizika, matematika, élettan, földrajz, botanika, csillagászat, természetjog. Ezeket a tárgyakat megkülönböztetett gonddal és szeretettel tanította. Előadásait mindig zsúfolásig megtöltött tantermekben taftotta meg, ahol a hallgatóság nem passzív szemlélője, hanem cselekvő részese volt az óráknak. Jó pedagógiai érzéke és kitűnő előadói felkészültsége révén hallgatóságát a legelvontabb elméleti kérdések tárgyalásába is be tudta vonni. A legérdekesebbek mégis bemutatásai és kísérletei voltak, amelyeket rendkívül szemléletesen tudott tenni. Kémiai előadásainak (ilyeneket studiumi jelleggel ő tartott először nálunk), főleg azonban bemutatásainak, kísérleteinek bizonyos titokzatosságot, sőt mágius erőt tulajdonított a természettudományokban képzetlen hallgatóság egy része, de különösen a babonák iránt akkor még erősen fogékony debreceni civis társadalom. Így keletkeznek és teszik titokzatossá a korhoz mérten modern bemutatásait és kísérleteit az ún. „Hatvani-mondák”, amelyeket környezete költ, és amelyeket ő is táplál, hogy időnként megrézfálja velük hallgatóit. Rosszindulatú ortodox ellenfelei azonban, akik nem nézték jó szemmel HATVANI felvilágosult, a természetelvűségre épült tanításait, azt terjesztették róla, hogy „az ördöggel cimborál”. Ártani azonban nem árhattak neki, mert mind emberi, mind szellemi nagyságával messze kimagaslott környezetéből. Diákjai, tanítványai pedig valóságos táborot képeztek körülötte.

Tanári tevékenységében különleges hely illeti meg *filozófiai* előadásait, melyek természet-tudományi munkásságának sajátos színt adnak. Ő is, mint nagy elődje, MARÓTHY GYÖRGY, sajátos polihisztori oeuvre-jének alaprajzát a matematikában alkotja meg, de neki volt ideje még a kémián kívül a filozófiában is tökéletesíteni ezt az alaprajzot. Mert a fiatalon elhunyt MARÓTHY-éval szemben az ő oeuvre-je, életpályájának majdnem három évtizeddel nagyobb ívében, jobban kirajzolódhatott. Filozófiai tanításában a skolasztikus bölcselekedést, mely a protestáns iskolázásban is továbbkísértett, általában elítéli. Kollégiumi filozófus kortársaival szemben, természetelvű világszemléletéhez híven, nem a kinyilatkoztatások és a hittételek igazolására vállalkozik, hanem mindenekelőtt az embert mint filozófiai és pszichikai lényt teszi a filozófiai megismerés tárgyává. Tanításainak rendszerét ugyan filozófiai vizsgálódásaiban is áthatja a descartesi racionalizmus, de motíválja már ezt a korai felvilágosodás eszmeköre is. Közzétett filozófiai tanulmányaiban, melyek körvonalai a főiskolán tartott előadásokat sejtetik, folytatja székfoglalójának alap gondolatait. Csak itt a filozófiát tekinti az „összes lehetséges és létező dolgok tudományának”, melynek segítségével az emberi ész megismerheti az igaznak és a jónak a szerepét az emberiség boldogságának előmozdításában. Tanulmányai mondanivalójának elemzése közben, bizonyos vonatkozásban, a racionalizmus mellett felismerhető nála a szenzualisták

hatása is. Az emberi megismerésnek ugyanis szerinte az ész mellett az érzék is forrása. A megismerés folyamatában azonban a rációnak tulajdonít nagyobb szerepet. Viszont azt is meg kell jegyeznünk, hogy az öregedő HATVANI, HEINECCIUS eklekticismusának hatására, a megismerés forrásául a hitet is egyre inkább előtérbe állítja. Ebben azonban az a helyzet is szerepet játszott, amely a század 70-es éveiben a debreceni felvilágosodás világi és egyházi táborának ellentéteiből, gyakori személyi harcaiból adódott. Ő a személyes torzalkodásoktól megriad és inkább kiábrándultlan félreáll, mint hogy részt vegyen a kollégiumi haladás híveinek akkor még nagyon egyenlőtlen küzdelmében. Kiábrándultsága csak fokozta eklekticismusát, és a felvilágosult természet-elvű, reális világszemléletű egyre jobban eltávolodik. Ekkor kezd LEIBNIZ tanainak hatása alá kerülni és ennek nyomán mindinkább a „velünk született eszmék létezésének” teóriáját hirdeti. Öregségére a hívő teológus föléje kerekedik a felvilágosult, természettudományos alapon álló polihisztornak.

Ennek ellenére *tudományos irodalmi munkáiban* maradandó értékeket hagyott hátra az utókorra örökök. A magyar nyelvet ugyan a tudományok, elsősorban a természettudományok művelésére nem tartja elég fejlettnak, gazdagnak, s ezért tanulmányainak nagyrésztét latin nyelven írja. De ez egyáltalán nem ejt esorbat hazafias hűségén és a nemzeti műveltség és előrehaladása terén szerzett érdemein. Ha meggondoljuk, hogy HATVANI a nyelvújítás előtt évtizedekkel helyezkedik erre az álláspontra, akkor jobban megértjük magatartásának ezt a vonatkozását. Igaz, hogy MARÓTHY 1743-ban ugyanebben a debreceni kollégiumban írja meg és adja ki magyar nyelven Arithmetikáját, „maga tsinálva” alkalmas szavakat ott, ahol a latinnak nem volt elég-séges magyar megfelelője. Hatvani útja a tudományos irodalom terén azonban járatlanabb. Különösen a kémia, a fizika és a csillagászat terén. E diszciplínák szakirodalmának előmozdítása érdekében élénk levelezést folytat és széles körű európai kapcsolatokat teremt. A Hallei-üstökösön szerzett megfigyeléseinek tisztázása céljából például hosszú vitát folytat HELL MIKSAVAL, akinek felkérésére Debrecen földrajzi szélességét is felülvizsgálja. A nagyváradai fürdő gyógyerejéről írott tanulmánya pedig, amely Bécsben jelent meg, neki elismerést és Nagyváradnak sok külföldi látogatót szerzett. Publicisztikai tevékenységével tudományos eredményeit igyekezett közkincsé tenni. Nem rajta múlt, hogy eredményeinek jelentős részére csak az utókor és az is a legtöbb időben figyelt fel.

HATVANI ISTVÁN egyik legnagyobb érdeme, hogy a természettudományos képzettségű és felvilágosult gondolkodású *tanítványok* egész sora került ki a keze alól, akik a tizenharmadik század végén és a tizenkilencedik század elején nagy szolgálatokat tettek a haladó magyar művelődésnek. Közülük többen, mesterüket felülmúlva, országos jelentőségre emelkedtek. Így például TESSEDIK SÁMUEL, aki önéletrajzában elismerőleg nyilatkozik HATVANIRÓL, mert három év alatt sokat tanult tőle, s ráadásul nagy betegsége idején — orvoslásával — életét mentette meg a kuruzsló asszonyoktól és borbélyoktól; SÁRVÁRI PÁL is kiemelkedő szerepet játszott a kollégiumi nevelésügy történetében mint a művészeti nevelés lelkes apostola, akinek a működése termékenyítőleg hatott a debreceni rézmetsző diákok alkotó tevékenységének a kibontakozására, és akiről ARANY JÁNOS is kedvesen emlékezik meg a Bolond Istók második énekében; VESZPRÉMI ISTVÁN, az egészségi nevelés lelkes hazai úttörője ugyancsak HATVANITÓL kapta természettudományos érdeklődésének indítékait, és orvosi gyakorlatának elmélyítése terén is sokat köszönhetett neki; a költő PÁLÓCZI HORVÁTH ÁDÁM professzora iránti tiszteletből egy nevezetes csillagászati tanközlteményt írt és „geometriai hitet” tett a földmérés mellett; JENEI GYÖRGY a hortobágyi természetvilág feltárásához először közeledik megfelelő tudományos eszközökkel. De még sorolhatnók sokáig az ismert és kevésbé ismert nevű tanítványok szerepét a korabeli magyar kultúra és nevelésügy terén! HATVANI kimagasló szellemiségének továbbélését a legjelesebb tanítványokon keresztül ez a felsorolás is bizonyítja. További elemzését lehetne adni e sokoldalú tanáregységiség kollégiumon kívüli munkásságának, a város és az ország közművelődése terén kifejtett konkrét tevékenységének is. Úgy véljük, hogy talán a fentiekben is sikerült érzékeltetni, miszerint a *tizenharmadik századnak ez az érdekes polihisztora nem véletlenül kapta az utókortól a „magyar Faust” elnevezést.*

Szerény megemlékezésünk a tisztes évforduló kapcsán mindössze ennyire vállalkozhatott.

IRODALOM

1. HATVANI ISTVÁN filozófiai tanulmányai: Oratio de philosophiae utilitate in theologia. 1757; Introductio ad principia philosophiae solidioris. 1757; Modesta disquisitio in philosophia. 1758. Debrecen.
2. HATVANI ISTVÁN: Thermae Varadiensis... 1799. Bécs.
3. MITROVICS GYULA: Hatvani István a debreceni filozófus. Debreceni Szemle 1927. évf. 7. szám. 417. l.
4. LÓSY-SMIDT: Hatvani István élete és művei. Debrecen 1931.
5. NAGY SÁNDOR: A debreceni református kollégium. Hajdúhadház. 1933. 131. l.
6. BAJKÓ MÁTYÁS: A debreceni felsőoktatás a felvilágosodás korában. Közlemények a Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai Intézetéből. Debrecen. 1954. 36—39. l.

BÁJKÓ MÁTYÁS

A jénai Friedrich Schiller Egyetem Pedagógiai Intézete immáron hagyományosan vállalkozik egy-egy jelentős elméleti kérdés vitájának konferenciaszerű megrendezésére. Az Intézet Dr. W. DORST professzor vezetésével többéves kutatási eredményeit rendszeresen közreadja a kétévenként sorrakerülő rendezvényen. Az Intézet köré lelkes kutatói gárda tömörült az utóbbi években s a jénai kutatócsoport mind elméleti, mind gyakorlati szempontból jelentős témákon dolgozik. A kutatócsoport egyesíti a pedagógia hivatott szakembereit, iskolaigazgatókat, tapasztalt és kezdő kutatókat, sőt egyetemi hallgatók első próbálkozásainak is helyet biztosít. A csoport szoros kapcsolatban áll a művelődésügyi s társadalmi szervekkel. Önálló kísérleteket szervez, tanácsaival, javításaival hozzájárul a gyakorlat állandó fejlesztéséhez is.

Nem véletlen tehát, hogy az NDK-ban rendezett Marx-ünnepségek sorában a pedagógiai problémák tárgyalására éppen a jénai csoport által szervezett Marx-kollokviumon került sor. Hiszen a marxista nevelésfelfogás számos kérdése (az ideológiai nevelés módszertani kérdése, a felelősségre nevelés és az állampolgári felelősség tudat fejlesztésének problémái és mások) már szerepelt a korábbi jénai konferenciákon.

Ezúttal országos, ünnepi számadás volt a MARX KÁROLY születésének 150. évfordulója alkalmából rendezett kollokvium. A Művelődésügyi Minisztérium mellett működő Tudományos Tanács Nevelési szekciója és a jénai Pedagógiai Intézet Kutatócsoportjának közös vállalkozása méltán váltotta ki a szakemberek s a nevelésügyi dolgozóinak széles körű érdeklődését.

Már a kollokvium témaválasztása — az állampolgári nevelés marxai gondolatának vizsgálata — is alkotó gondolkodásra utal. Mentés volt a tanácskozás mindenféle merevségtől s jellemző módon a viták középpontjába az elmélet és gyakorlat egységének megteremtésével kapcsolatos kérdések kerültek, szinte valamennyi más kérdést háttérbe szorítva.

Jelen sorok írójának azon megtiszteltetésben volt része, hogy a kollokviumon vendégként (PORZSÓT ISTVÁN főiskolai tanár és DR. B. PAPP JÁNOS főiskolai adjunktus társaságában) részt vehetett. Így a gazdag anyagból néhány fontos kérdést kiemelve személyes élmények alapján kísérli meg a tapasztalatok összegezését.

A bevezető referátumban Dr. W. DORST professzor a nevelés és tapasztalatszerzés, a társadalmi gyakorlat és egyéni tapasztalatok témakörét elemezve olyan kérdést érintett, amely méltán lett a kollokvium egyik vita-

pontjává. Az elmélet és gyakorlat egységének posztulátumai a marxista neveléselmélet sarkkővé képeztek. Ezért is érthető, hogy a szenvedélyes hangú vitákban a jelen pedagógiai dilemmáira keresett a kollokvium feleletet, MARX társadalomfilozófiai tételeinek szükséges jelentőséget biztosítva. Már a bevezető előadás is megfogalmazta azt a nagyon lényeges gondolatot, hogy csak a tanulók tapasztalatainak és tevékenységének minél teljesebb megszervezése biztosíthatja a szocialista típusú állampolgár tömeges nevelését. A társadalmi gyakorlattal való szüntelen érintkezés s a társadalmi élet alakításába történő minél sokoldalúbb bekapcsolódás alkotja ennek az állampolgárra nevelésnek forrását, eszközét, illetve próbáját is. Az előadás főbb következtetései legjobban kifejezik a kollokviumon felvetett kérdések tematikai gazdagságát. Ilyen tételekre hívjuk fel a figyelmet: 1. A szocialista nevelés és önévelés a forradalmi elméletre és gyakorlatra épül. 2. A nevelésben olyan elmélet lehet csak hatékony, amely a valósághoz hű, a haladó társadalmi gyakorlat igényeit elégti ki s a gyakorlatban is kipróbált, eredményes. 3. Az oktatásnak, mint a nevelés és képzés legfontosabb területének a tanuló élmény- és tevékenységi körével szoros kapcsolatot kell alkotnia. 4. Az iskola és az élet kapcsolata az elmélet és gyakorlat egységének megteremtéséhez nyújt nélkülözhetetlen alapot. Ennek érdekében az iskola és a társadalmi erők együttes hatásának megszervezésére van szükség.

A korreferátumok a bevezető előadás egy-egy fő kérdéséhez kapcsolódtak. Így az ideológiai harc és a nevelés gyakorlati feladatainak összefonódását (DR. HOFMANN HUGO, GEORG professzor DPZI), az oktatás nevelési effektusait (DR. LINDNER WERNER professzor DPZI), az ismeret, tapasztalat és meggyőződés egymáshoz való viszonyát (DR. HERMANN A. professzor, Erfurt) elemezték az előadók az elmélet és gyakorlat egysége követelményéből kiindulva. Különösen ez utóbbi váltott ki a kollokvium résztvevőiből élénk reflexiókat, minthogy a korreferens az ismeretek és individuális tapasztalatok közt előforduló ellentmondásokat igyekezett vizsgálni s az ellentmondások feloldására vonatkozó pedagógiai kísérleteiről számolt be részletesen. Az ellentmondás keletkezésének okát az eszményi és a valóság közt feszülő különbségben jelölte meg. A társadalmi valóság átalakításáért folytatott szervezett harc részesévé kell tenni ifjainkat, hogy így bizonyítást nyerjen a társadalmi és egyéni érdek tendenciaszerű azonosága. A tudat és a magatartás harmóniáját a pozitív egyéni tapasztalatok megszervezésé-

vel s a meggyőződés kialakítását gátló ellentmondások, objektív és szubjektív akadályok kollektív és egyéni erőfeszítések eszközével való leküzdésével biztosíthatjuk. Természetesen a legnagyobb problémát a társadalmi életben jelentkező belső ellentmondások értelmezése s azok feloldásával járó tapasztalatoknak az egyéni tapasztalatok sorába való beépítése okozza.

A vitában többen s különösen Dr. Hofmann professzor hangsúlyozta a társadalom új, születőben levő pozitív vonásainak felbecsülhetetlen jelentőségét a nevelőmunka számára. Mások (Dr. Dorst, Dr. Wolf, Dr. Borrmann, Dr. Mannschatz, Dr. Franz, Dr. Zerbst, Gauger, Frotscher.) a tapasztalat pedagógiai fogalmáról, a társadalmi gyakorlat és pedagógiai tapasztalat értelmezéséről, a társadalmi szükséglet determináló jellegéről s az ismeret és meggyőződés egységét biztosító pedagógiai feltételek kialakításáról fejtették ki álláspontjukat. Főként Mannschatz (aki a vitavezető tisztét is betöltötte) véleménye kellett pozitív viszhangot. A tapasztalat fetisizálódásával s a meggyőződés statikus értelmezésével szembeállította a tapasztalat és tapasztalatszerzés többdimenziós lényegét, illetve a meggyőződés dinamikus jellegét.

Az egyéni tapasztalat teljes struktúráját csak a társadalmi fejlődést hűen érzékelő iskolaközösség képes formálni — vallotta. Hozzá tehetjük, hogy a tanulói tapasztalat korlátait a társadalmi-közösségi élet kohéziója az iskolában és iskolán kívül kiegyensúlyozottá teszi s így megalapozza az időnként részlegesen negatív tapasztalattal rendelkező tanuló társadalomhoz való pozitív viszonyát, meggyőződését, magatartását is.

Több érdekes kutatási eredményről (Bechler, G., Vier, W., Wennrich, W.) s számos értékes kutatómódszertani tapasztalatról hallottunk e témakör vitájában beszámolókat. Talán a legtöbbet az a kísérletező légkör jelentette, amely lehetővé teszi a különböző eljárások variálását. A pedagógiai gyakorlat és elmélet közelítésének, egyszerűsített pedagógiai gyakorlat és elmélet alkotó gazdagításának — meggyőződésünk és a tapasztalat szerint — ez az útja nemcsak járható, de elképzelhetetlen bőséggel téríti vissza a kutató befektetett energiáit s növeli a pedagógiai kutatások objektív hitelét.

A témával kapcsolatban e sorok szerzője a nevelési folyamat és önnevelés összefüggéseire vonatkozó kutatásait mutatta be. A tanuló társadalmi nevelésében az önnevelés eszközeinek (önértékelés, önfigyelem, önkontroll) kimeríthetetlen lehetőségei rejtőznek. Ez egyben a közösség és személyiség marxista pedagógiai felfogásából is következik s a nevelési folyamat és a tanulói személyiség viszonyának korszerű értelmezéséhez szorosan hozzátartozik.

Az elmélet és gyakorlat egységének s a közösség szerepének más vonatkozásai is szerepet kaptak a kollokvium programjában. Kiemelkedő helyen szerepelt a Dr. W. Wolf professzor (Potsdam) vitareferátuma az alkotómunka nevelési szerepéről. Többéves kutatás eredményeiről kaphattunk hírt, amely kutatás az alkotómunka összetevőinek, formáinak s megszervezésének feltárására irányult. A marxista személyiségfelfogás lényeges elemeként hangsúlyozta a referens a tevékenység megújításának és a társadalmi fejlődés emberi, szubjektív tényezőinek jelentőségét mind a fizikai, mind a szellemi munka folyamatában. Rámutatott azokra a gondokra, amelyek a társadalmi folyamatok mechanikus értelmezéséből, az alkotó gondolkodásmód hiányából, a problémák egyoldalú kezeléséből fakadnak. Éppen ezzel kapcsolatban hangsúlyozta a pedagógiai gondolkodás alkotó jellegének szükségességét is s a filozófia, etikai szociológia és pedagógia kölcsönhatásának fokozására hívta fel a figyelmet.

Az alkotó tevékenységben a leglényegesebb elemként a közösségben lejártszódó, a közösség alkotókedvét s teljesítményét biztosító mozzanatokot vizsgálta részletesebben. A tanulók javaslataiban kimutatta a kollektíva iránt érzett felelősség és az alkotás mozzanatainak összekapcsolódását. Iskolai példák (Mosel, Premnitz iskolái) igazolta annak jelentőségét, hogy az iskola a tanulók véleményéből, javaslataiból összeállított munkarendjét komoly eredménnyel használja fel a tanulói aktivitás fejlesztése érdekében. A tanulói brigádok, tantárgyi bizottságok szerepet kapnak a tanulmányi, fegyelmi helyzet javításában s az iskola egész teljesítményének fokozásában. Maga az alkotás folyamata kihat minden egyes tanuló arculatának formálására. A gyakorlati tevékenységben, a termelőmunkában pedig a szellemi és fizikai alkotás készségeinek harmóniájára nevelhetjük a felnövekvő nemzedéket.

A kollokvium méltó figyelmet szentelt éppen a közösség-szervezés témáival s a nevelési folyamat egészének irányításával kapcsolatban az ifjúsági szervezet szerepének. Több referátum (Dr. K. Franz, Musche, R., Schacke, J.) s vitázó fejtette ki az ifjúsági szervezet növekvő szerepéről nézeteit.

Főként az iskolai élet demokratizmusának, a politikai, világnézeti hatékonyság növelésének s az órán kívüli tevékenység szervezésének kérdéseivel fonódtak össze az úttörő és FDJ-szervezetekre vonatkozó felszólalók álláspontjai. A természetudományos és technikai ismeretek terjesztésében bevált ifjúsági szervezeti formák (munkacsoportok, kutató brigádok, termelői munkacsoportok) és eljárások sajátosságainak kiaknázása ma még nem kellő fokú. Hiányos a tanulói öntevékenység s a vezetők kiválasztása is komoly feladatot

ró mind az elméleti, mind a gyakorlati munkásokra. Kísérletnek az úttörő és FDJ követelményeinek folyamatosságát biztosító eljárások tökéletesítése terén is. Tehát a kommunista gyermekszervezet iskolai hivatása minél teljesebb betöltésének problémái — mint a kollokvium is igazolja — együtt vetődnek fel s együtt igénylik a megoldást más, jelentős pedagógiai témákkal. Kár, hogy a kollokvium nem elemezte az egységes iskolaközösség formálásának kérdéseit is éppen az ifjúsági szervezetek jelentős befolyása szempontjából.

Még egy kérdéscsoport említése látszik fontosnak. A családi nevelés többoldalú megvilágítást nyert a kollokviumon s mind szexuális, (Dr. BORRMANN, R. professzor, Jena) mind szociálpedagógiai (CLAUSS, M. Meissen) s szociológiai (Dr. FLIEGNER, E. Berlin) szempontok helyt kaptak a téma kifejtésében. A munkás és paraszt tanulók helyzetét, családi nevelését átfogó elemzés alá vetette például az előbb említett berlini kutató s azt vizsgálta — többnyire nevelés-szociológiai tényezőkre építve —, milyen összefüggés van a család társadalmi struktúrája és a tanulók tanulmányi eredménye között. Megállapította, hogy saját vizsgálatai alapján (1966-os adatok) a gyenge eredményt elérő tanulók többsége az elemzett kategóriák gyermekei közül kerül ki. Csak azok képesek a jól dolgozók csoportjába jutni, ahol a szokásostól eltérő módon (a kísérlet eredményeként) a szülők fokozott segítséget nyújtottak. Ez a gondolat elvezet a szülők szakmai, politikai, ideológiai képzése fokozásának gondolatáig: A szakképzés és általános képzés új modelljének kidolgozása ebből a szempontból is sürgető. A család normális szociális struktúrája előfeltétele (bár nem automatikus módon) a teljesítmény pozitív változásának is. Az iskola és a család tevékenységének összehangolása lehet egyik eszköz a család szociális légkörének megváltoztatásában. Ez pedig termelési, társadalmi érdek.

Végül — talán nem is véletlenül — a számtalan kutatómódszertani próbálkozásról szerzett benyomás érzékeltetése kívánczik e rövid beszámoló végére. Dr. ILGE (Jena), LAUTERLITZ, G., és WEBER, I. (Grossenheim) — mint kutatói témacsoport — a nevelési eredmények mérésével kapcsolatos kísérleteikről értekeztek. A nehézségek ellenére is a tanulók életének viszonylag komplexebb jelenségeit igyekeztek részre tagolni s a struktúra mozgását keresve természetes és mesterséges kísérletek egész sorát állították be a gyakorlati pedagógusok közreműködésével. Rokonszenves volt a sallangmentes, a körülményeket és szituációkat bőséges tárgyi „bizonyítékokkal” igazoló s minden egyszerűsítő szándékot mellőző kutatási eljárásokról hallani. A legérdekesebb — legalábbis számomra —, hogy a kollokviumon résztvevő

gyakorló pedagógusok e témánál tettek fel legtöbb kérdést s tájékozódó-konzultációs érdeklődést éppen a kutatómódszertani kérdések iránt tanúsítottak. S az természetes is, hiszen a kollokvium legfiatalabb résztvevői (diákok, aspiránsok) s igen nagy tapasztalattal rendelkező vezető-tudósai éppen a kutatómódszertan fejlesztésének sürgető szükségességét hangsúlyozták. Az egyik legsikerültebb elaborátum is egy, az új iránt fokékonny résztvevő (VETTER, B. Jena, aspiráns) nevéhez fűződik, aki a tanulói beállítódás és a vezetői irányítás kibernetikai modelljének vázlatával hívta fel magára s a témára egyaránt a figyelmet.

A marxista hagyaték pedagógiai elemzését több tényező is kötelezővé — egyes témák esetében rendkívül sürgetővé — teszi. A marxista pedagógiai koncepció — ahogy zárszavában HOFMANN professzor fogalmazta zárt, de nem lezárt rendszer. Ennek a rendszernek számos eleme kimunkálásra vár. Más elemek új történelmi körülmények között új követelményként bukkannak fel. Például a személyiségnek a szocialista társadalomban betöltött szerepe a marxista sokoldalúságesszémény és a valóság alkotó jellegű szembesítését követeli meg a társadalmi fejlődés különböző szakaszán. A marxista tevékenységváltás gondolata a közvetlen termeléstől felszabaduló időmennyiség növekedésével együtt újabb és újabb vizsgáldást követel. Az állami és társadalmi hatások összefonódnak az iskolai nevelésben. Vizsgálálandónak tartotta a kollokvium éppen a személyiség fejlesztése szempontjából a jogok és kötelességek összhangjának feltételeit az iskolai élet különféle területein. Az iskola társadalmi kapcsolatainak kiszélesítése is a demokratizmus növelésének egész lehetőségrendszeréhez kapcsolódik.

Örvendetes volt valamennyi résztvevővel együtt tapasztalni a marxista gondolatok erősítő hatását a kollokvium egész idején. A lezáratlan kérdések s a néhol szenvedélyes vita arról tanúskodik, hogy a kutatócsoport a társadalmi igények és szükségletek felmérésével, a nevelési témák exakt vizsgálatára törekvéssel s nem utolsó sorban az eredmények széles körű propagálásával, felhasználásával sokat tett és tesz a szocialista nevelésselmélet továbbfejlesztéséért. Talán nem véletlen, hogy a Mosel-ben tett iskola-látogatásom s az erfurti „Dr. Theodor Neubauer” Pedagógiai Intézet új nevelésselméleti kézikönyve (Abriss zur Theorie der sozialistischen Erziehung — Erfurt, 1967) a konferencia kapcsán arról is meggyőződött, hogy a szocialista nevelés NDK-beli gyakorlata és elméleti kimunkálása számunkra is sok tapasztalat forrása lehet. Élnünk kellene a tapasztalatcserének s a közös útkeresésnek a jelenleginél még változatosabb eszközeivel.

PETRIKÁS ÁRPÁD

UNESCO SZEMINÁRIUM NEVELÉSTUDOMÁNYI KUTATÓK RÉSZÉRE

A Szeminárium elnevezése: SOLEP (European Seminar on Learning and the Educational Process — európai szeminárium a tanulási és nevelési folyamatról.) A Szeminárium időpontja: 1968. július 28. — augusztus 23.; helye: Skepparholmen, Stockholm közelében; nyelve: angol.

A Szemináriumon a Magyar UNESCO Bizottság, az Országos Pedagógiai Intézet vezető munkatársai és az UNESCO Neveléstudományi Intézete (Hamburg) Felügyelő Tanácsa magyar tagjának közbenjárására vehettem részt.

A Szemináriumot JOHN B. CARROLL, a Princetoni Nemzeti Tészt Központ vezető kutatója irányította hat együttműködő egyetemi tanárral. A résztvevők — 35 fő — 16 országot képviseltek; ebből 3 szocialista és 3 nem európai ország. Általánosan mondható a kutatók pszichológiai megalapozottsága és beállítottsága. A résztvevők többsége a neveléstudományi kutatás mellett egyéb, egyetemi feladatokkal is foglalkozik.

A Szeminárium munkarendje két szervezeti formán alapult:

1. *Előadások*, kiegészítő vitákkal és megbeszélésekkel.

2. *Érdeklődési körök* szerint kialakított csoportok.

Az információcsere szempontjából fontosnak és hasznosnak bizonyultak a résztvevők között kialakult kötetlen beszélgetések, kollegiális érintkezések is.

A Szeminárium első három napján minden résztvevő ismertette eddigi munkásságát és érdeklődési területeit.

Az előadások átfogó képet adtak a neveléstudományi kutatás néhány területéről, módszereiről és a kutatás szervezési kérdéseiről. Az előadásokat részben meghívták, köztük a neveléstudományi kutatás kiemelkedő képviselői, részben a Szeminárium vezető tanárai és néhány résztvevője tartották. Beszámolóm I. sz. mellékletében felsorolom azokat az előadásokat, amelyek témájuk révén számomra értékesek voltak és véleményem szerint bizonyos mértékben jellemzik a neveléstudományi kutatást az Egyesült Államokban és néhány fejlett európai tőkés országban.

A Szemináriumon összesen 13 érdeklődési csoport alakult ki. A csoportok párhuzamosan működtek és szabadon lehetett választani közöttük. A csoportok vezetői tájékoztatást adtak a szűkebb szakterület helyzetéről, ezen túlmenően azonban aktív részvételen alapultak, vagyis a résztvevők saját munkáit és problémáit vitatták meg. Beszámolóm II. sz. mellékletében felsorolom a csoportokat és részben a Szeminárium végén kiadott összefoglalások, részben saját tapasztalataim alapján, röviden ismertetem tematikájukat.

A Szeminárium során lehetőségem nyílt egy lényegében egyszerű, de bonyolult statisztikai számításokra is alkalmas kézi-komputer kezelésének megtanulására. A gép az olasz Olivetti cég gyártmánya; ára: 4000 dollár. A munkát elősegítette az igen jól felszerelt szakkönyvtár, az utóbbi évek pedagógiai irodalmának mikrofilm sorozata (több ezer fényképlemez), egy mikrofilmleolvasó berendezés, egy fénymásológép (xerox) és egyéb vetítő berendezések. Lehetőség nyílt a Stockholmi Komputer Központ megtekintésére és a főváros perem területén, Saltsjööben épült 9 osztályos iskola megtekintésére. Az épületben és a berendezésben nagy mértékben megvalósították azokat a neveléslélektani elveket, amelyeket a nevelés, a tanulás és a tanítás iránt támasztanak Svédországban.

A Szeminárium munkarendjébe igyekeztem maximálisan bekapcsolódni. Valamennyi csoport munkájában természetesen nem vehettem részt, de a különböző írásos anyagok a tájékozódást minden csoport munkájáról lehetővé tették. Az érdeklődési csoportok közül az alábbiakban vettem részt: a, b, c, d, f, g. Beszámolót tartottam saját érdeklődési területemről és eddigi kutatási feladataimról, így az OPI Didaktika Tanszéke országos felméréséről, az osztályozás és a pedagógiai vezetés körében végzett vizsgálataimról. Ismertettem hazánk oktatási rendszerét, ezzel kapcsolatos problémáinkat és törekvéseinket, a hazai neveléstudományi kutatás helyzetét, ezen belül NAGY JÓZSEF tanulmányát részletesebben is: (A korcsoportonkénti iskolázatási arányok távlati tervezése.) A könyvtári anyagban tanulmányoztam néhány, a pedagógiai vezetés és a tanártovábbképzés körébe tartozó újabb amerikai vizsgálatot.

A fejlett tőkés országok neveléstudományi kutatásának szintjéről, helyzetéről kialakult összehasonlításom az előadások, a csoportokban végzett munka és személyes beszélgetések során összegeződött bennem. Főbb jellegzetességeit az alábbiakban látom:

1. Az egzaktaságra törekvés, a *mérés-központúság* a neveléstudomány és a határtudományok kutatási területén. Sommásan fogalmazva: a kutatás alapfeltétele a mérés lehetőségeinek megteremtése.

A tanulói képességek és teljesítmények mérése magától értetődő és megszokott tevékenység mind a kutatók, mind a tanárok és az iskola-pszichológusok munkájában. A tanulói eredmények mint a nevelési rendszer „kijövő” (output) teljesítménye mérésében lényegében két típust különböztetünk meg: *mérés standardizált tesztekkel* (viszonyítási és összehasonlítási funkció), *mérés a tanárok, munkaközösségek által készített tesztekkel* (visszajelentő

funció). További, de már jellegzetesen kutatási területek mind a tanárok, mind a tanulók intelligenciája, véleményei, állásfoglalásai (attitűd kutatás) és cselekvései; illetve a szavak és tettek megfelelési viszonylatainak kutatása. Vizsgálataikban módszertani sokoldalúságot valósítanak meg (kérdőívek, különböző típusú és funkciójú tesztek, módszeres és humán megfigyelés, szituációteremtés stb.). Nagyon imponáló statisztikai apparátussal dolgoznak: interkorrelációk, regresszió analízis, variancia elemzés stb. Mindezt személyi és gépi (komputer) asszisztenciával valósítják meg.

A mérés-központúság nem egyszerűen módszertani kérdés. Sokkal inkább a kutatók gondolkodását, a pedagógiai jelenségek matematikai modellezésére való törekvést jelenti. Ennek tulajdonítom, hogy a Szemináriumon — és a szakirodalomban is — a mérési eredmények pedagógiai interpretálása állt a viták homlokterében.

A magam részére azt a tanulságot vontam le, hogy a matematikai-statisztikai apparátust meg kell tanulni és a mérés gépi feltételeit fejleszteni kell. Úgy gondolom, hogy ez összhangban van a legjobb hazai kezdeményezésekkel is. Ha a neveléstudományi kutatás hazai irányítói úgy vélnék, hogy ebből számukra is van tanulság, akkor bizonyos vagyok benne, hogy a hazai kutatás előtt nagyobb távlatok nyílnának meg.

2. A' részeredmények összefoglalása, a *szintézisre törekvés* a neveléstudományi kutatásban. Ezzel összefüggésben a hatékonyabb nevelési- és iskolarendszerek kialakítása, a reformok előkészítése.

A neveléstudományi kutatás fókuszában — a Szemináriumon tapasztaltak szerint — a következő részterületek vannak:

Tantervelméleti kérdések tantervi modellek, egységek konstruálása, a tantervek hatékonyságának értékelése. Főleg GAGNÉ munkássága hat ezen a területen.

Tanulási lélektani kutatások — a sokféle elmélet közül egy operatív, a tanárok részére is könnyen értelmezhető komplex modell kialakítására törekvés; az önálló tanulás, általában a tanulás vezérlésének hangsúlyozása, mint a tanítás iránti fő követelmény.

Tanítás metodológiai kérdések — különböző módszerek összehasonlíthatóságának problémája az egyének és az osztályközösség viszonylatában.

A Szemináriumon különös hangsúlyt kapott a részterületek egységes teóriába való szintetizálásának fontossága. Világosan megfogalmazták, hogy ezen a területen különbség észlelhető a svéd és az egyéb országok — beleértve az Egyesült Államok — kutatási színvonalá között. A 9 osztályos, általánosan művelő iskola megalkotása — amint az nálunk is ismeretes — nemzetközi elismerést biztosított a svéd kutatóknak. Jellemző, hogy ma már

egy új reform előkészületein dolgoznak. Úgy tapasztalták, hogy döntő előrelelést kell tenniük az önálló tanulási szokások kialakításában és a tanulók érdeklődés szerinti differenciálásában. Véleményem szerint érdemes lenne a svéd neveléstudományi kutatás szervezetét és funkcióját részletesen tanulmányozni és pozitív vonásait nálunk is megvalósítani. Rövid jellemzőként a következőkről számolhatok be (SVENSSON előadása és személyes közlése alapján): az iskolapolitika irányítói és a kutatók közti teljes egyetértés, (az egyéb országok képviselői részéről elég gyakori panasza a hatóságok és a kutatók közötti ellentét), a koordináló bizottság tervében megállapított kutatási témák szétosztása a kutatói kollektívák között (neveléslélektanral foglalkozó pszichológus, szociológus, matematikus, szakmetodológusok, 1–2 évre szabadságolt gyakorlati szakemberek, asszisztencia), a kutatási feladatokban a pedagógiai központúság biztosítása a tantárgyközpontúsággal szemben (ennek megfelel a 10 kutatási intézmény szervezeti felépítése), a kutató kollektívák ellenőrzése a koordináló bizottság részéről (időszakos beszámolási kötelezettségek, kudarc elemzés), a szükséges pénzügyi alapok fedezése (a svéd társadalomtudományi kutatás több mint 50 %-át kb. 11 millió koronát fordítanak neveléstudományi kutatásra).

3. A kutatási eredmények gyakorlati bevezetése, megvalósítása során több esetben nehézséget okoz a tanárok, szakfelügyelők, igazgatók ellenállása, meg nem értése. Ezért került a neveléstudományi kutatás középpontjába a *tanári magatartás*, a tanári hivatás és normarendszer, a tanárok kulturális-, szociális- és életkörülményeinek vizsgálata. A tanárképzés és továbbképzés (újratartás) optimális módszereinek megtalálásától azt remélik, hogy sikerül a tanárok többségének merev, tantárgyközpontú magatartását a gyermek felé irányuló beállítottsággá alakítani. Több esetben problémát okoz ma már éppen a kutatók bizonyos mértékű különállása, szaknyelve miatt — a kutatási eredmények interpretálása a tanárok részére.

4. A kutatási tevékenységben a *szociális tényezők* iránti érzékenység. A kutatásokban a társadalmi osztályok, rétegek mint jelentős teljesítménymódosító faktorer szerepelnek. A társadalmi kiegyenlítődést cáfolják azok a vizsgálatok, amelyek a tanulói teljesítmények, a szülői elvárások és a tanulás iránti igény korrelációját mutatják ki a szociális-kulturális környezettel. Az összehasonlító pedagógiai csoport megvitatta a különböző szociális rétegek részvételi arányát a közép- és felsőfokú oktatásban a szocialista és a kapitalista országokban.

Természetesen nem állítom, hogy a tájékozódáson és az összbenyomáson túl, alaposabb betekintést nyertem a fejlett tőkés or-

szágok neveléstudományi kutatásának színvonalába. Ez az idő rövidsége és a Szeminárium célja miatt sem lett volna lehetséges. Mégis megköszöntöm azt az állítást, hogy kutató munkánk szervezetében, módszertani szemléletében és szintjében *több éves lemaradásunk van*. Ez az állítás lényegében csak kiegészítő jellegű ahhoz a két tanulmányhoz, amelyek a közelmúltban részletesen elemezték a hazai kutatás színvonalát, problematikáját. (NAGY SÁNDOR: A didaktikai kutatások helyzete és a további feladatok. Pedagógiai Szemle 1968/7—8.; SZARKA JÓZSEF: A neveléstudomány fejlesztésének irányai. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1966.)

Tapasztalataim alapján, a kutatási munka fejlesztése érdekében a következő javaslatokat teszem:

1. A neveléstudományi kutatás „intézményesítése”; összehangolt és ellenőrzött kutatás a művelődéspolitikai elveivel és igényeivel összhangban. A tantárgy-szemlélet helyett a neveléslélektani szemlélet elsőbbségének biztosítása a kutatásban és a kutatási intézmények felépítésében.

2. A tanulói teljesítmények mérésének tudományos megalapozása és irányítása; a főleg és sokszor káros felmérések kiküszöbölése. A kutatásban a mérés-központú szemlélet elfogadása, a statisztikai apparátus felhasználása és a gépi feldolgozás lehetőségeinek biztosítása.

3. A jelenlegi tantervek, a különböző módszertani újítások és kísérletek értékelése egy átfogó nevelési-oktatási reform megalapozása érdekében.

4. A pedagógiai vezetés és a tanári magatartás normáinak kutatása, a tanárképzés és a továbbképzés hatékonyságának értékelése.

5. Az összehasonlító pedagógia — mint önálló kutatási irány — átgondoltabb és intenzívebb művelése.

6. Kutató munkánk több irányú fejlesztését szolgálja, ha hazánk részét venne az UNESCO Neveléstudományi Intézetének kezdeményezésére létrehozott IEA program második fázisában. Erről az esetleges lépésről — T. N. POSTLETHWAITE tájékoztatása szerint — 1968. novemberig kell döntést hozni. (Az IEA program célja a tanulói teljesítmények nemzetközi értékelése; az I. fázisban 12 tőkés ország vett részt, a matematikai teljesítményeket mérték, a II. fázisra újabb országok is jelentkeztek, így Lengyelország és a Szovjetunió is; a II. fázisban a következő tantárgyak teljesítményeit fogják mérni: természet-tudományok, anyanyelv, második nyelv, állampolgári ismeretek.)

I. sz. Melléklet

A SOLEP-en elhangzott néhány, fontosabb előadás:

CARROLL (USA) — tanulási modelljét ismertette, a kérdést a tanulói teljesítmények és a képességek szempontjából közelítette meg.

DAHLÖF (Svédország) — a svéd iskolareform kutatási előkészítését ismertette, kitért az egyetemi tanárok körében végzett felmérésre és a differenciálás optimális mértékét meghatározó kutatásokra.

DENIS-PRINZHORN (Svájc) — Piaget munkásságáról adott összefoglaló képet.

HECKHAUSEN (NSZK) — a motiváció körében végzett vizsgálatait ismertette és egy erről készített tudományos kisfilmet is bemutatott.

KEISLAR (USA) — tantervméleti modellekről, különös tekintettel Gagné munkásságára, tartott előadást.

KOGAN (USA) — az intelligencia és a kreatív gondolkodás körébe tartozó vizsgálatait ismertette, megfigyelési anyagára és nagy statisztikai apparátusra támaszkodva bizonyította a két pszichikus terület különállóságát.

OBUCHOVSKA (Lengyelország) — neurotikus gyerekek iskolai magatartásáról és teljesítményeiről tartott előadást.

PILLNER (Skócia) — a skót neveléstudományi kutatás szervezetről és néhány terv kivitelezéséről tartott előadást.

POSTLETHWAITE (UNESCO Neveléstudományi Intézet — Hamburg) — az IEA program matematikai fázisát ismertette és beszámolt a következő fázis előkészítéséről.

STUKÁT (Svédország) — a zárt láncú televíziós megfigyelés (a tanár magatartása a tanítási órán) módszerét és eredményeit ismertette.

SVENSSON és munkatársai (Svédország) — beszámolt a svéd neveléstudományi kutatás szervezeti kérdéseiről.

VELEMA (Hollandia) — az összehasonlító neveléstudomány módszertani kérdéseiről tartott előadást.

WERTHEIMER (USA) — egy idegennyelvtanítási kísérlet elemzését ismertette.

WICKER (USA) — az iskola nagysága és a tanulók személyiségvonásai közti összefüggések körében végzett vizsgálatát ismertette.

WOLD és munkatársai (Svédország) — a multivariáns statisztika pedagógiai interpretálásáról tartott előadást.

II. sz. Melléklet

A SOLEP-en alakult érdeklődési csoportok: a) — b) — Két, sok szempontból hasonló tematikájú csoport foglalkozott a nevelési célkitűzések valóra váltásának, a tantervek, a tanítási eljárások és módszerek eredményességének értékelésével. Csak jelezni szeretném e két csoport széles körű tematikáját: a nevelési

célok kiválasztásának kritériumai, a nevelés „kijövő” teljesítményének kritérium szerinti elemzése, GAGNÉ tantervmélete, a különböző oktatási eljárások összehasonlíthatóságának feltételei, tanítási és tanulási modellek, az individuális különbségek figyelembevétele a tanulás irányításában stb.

c) *Kutatás metodológiai csoport.* Nem-kísérleti úton nyert adatok elemzése, következtetések levonása, felmérési hipotézisek stb.

d) *A tanár és a tanulási folyamat.* Tanuláselméletek, egy leegyszerűsített tanulás elmélet szükségessége a tanár részére, amely az S—R teória és a gondolkodásos (verbális) tanulás ötvözte; az iskolai feladat természetű és a tanítás szintje, a tanítás módszerének és a tanár magatartásának a nevelés céljával való egyeztetése stb.

e) *A tanulás stratégiája.* Egyetemi hallgatók optimális tanulási szokásainak kialakítása az individuális tényezőkkel, a feladatokkal, és a tanítás módszerével összefüggésben stb.

f) *Szociálpszichológiai csoport.* A verbális kifejezés és a cselekvés viszonya, a tanulás

és a szocializálódás kapcsolata, az utánzás szerepe a szocializálódásban, a pedagógiai vezetés néhány problémája, a kísérleti hatás hibája, intézeti tanulók differenciálása az iskolán kívüli tevékenységekben, az iskola nagyságának hatása a tanulók személyiségfejlődésére és teljesítményeire.

g) *Összehasonlító pedagógia.* A csoport munkájában résztvevők nemzeti iskolarendszere, az IEA program, a pedagógiai mikro- és a társadalmi makrostruktúra összehasonlító elemzése, a különböző társadalmi rétegek részesedési aránya a közép- és felsőfokú oktatásban.

h) *Ifjúsági tanácsadás.* Alapfogalmak, diagnózis, előrelátható jelenségek (hivatási, önértékelési stb.) figyelembevétele a tanácsadásban.

Egyéb csoportok: Alkalmazott pszichológia, Nyelv fejlődés, Második nyelv tanulása, Piaget-csoport, Utánzó játékok szerepe a tanításban.

BÁTHOBY ZOLTÁN

KOZMA TAMÁS

AZ AMERIKAI FŐISKOLA TÁRSADALMI FUNKCIÓJA

A tanulmányi szempontból *hátrányos helyzet* hazai vizsgálatával kapcsolatban fölvetődik a kérdés: vajon a nem-marxista pedagógiai kutatások ismerik-e ezt a problémát, milyen eszközökkel és módszerekkel közelítik meg a kérdést, milyen eredményekhez jutnak a polgári társadalmak keretei között, és mennyiben torzítják valóságátukat a polgári pedagógia idealista előfeltevései. Ha a nyugat-európai és amerikai nevelésszociológiai irodalommal ismerkedünk, arra az érdekes felfedezésre juthatunk, hogy a tanulmányi szempontból hátrányos helyzet a polgári pedagógiának és szociológiának is egyik központi problémája. Természetes, hogy a társadalom- és oktatáspolitikai szituáció, amelyben ott ez a kérdés fölmerül, a miénktől gyökeresen eltér, mint ahogyan különbözik magának a jelenségnek az elnevezése is. Lényegében azonban ugyanarról az oktatáspolitikai problémáról van szó.

A nem-marxista pedagógiai irodalom a tanulmányi szempontból hátrányos helyzetet két összefüggésben szokta tárgyalni. Vizsgálják a pedagógiai vetületben, amikor azt a kérdést kutatják, vajon a *tanulmányi előmenetelt mennyiben befolyásolják a tanuló környezetének szociális tényezői* (pl. a teljesítmény- vagy az intelligenciatesztek standardizálásával kapcsolatban)¹. Másrészt vizsgálják a hátrányos

tanulmányi helyzetet *szociológiai—politikai aspektusból*, amikor azt a kérdést teszik föl, szabad csatornája-e az iskola az illető társadalom mobilitásának (pl. a dolgozó osztályokból származó tanulók továbbtanulási esélyeiről szólva).²

Különösen a nevelésszociológusok közt hat a polgári szociológiának az az áramlata, amelyet HEGEDÜS ANDRÁS nyomán a kispolgárság utópisztikus antikapitalizmusának megnyilatkozásaként értékelhetünk.³ (Angol nyelvreüeten ennek az irányzatnak a reprezentánsa a bér munkások és a polgárság rovására a *managerek*ből alakuló új középosztályt hirdető C. WRIGHT MILLS volt.⁴ Az utópisztikus társadalombírálat újabb érdekes megnyilatkozása pl. az a könyv, amelyet DAVID RIESMAN és CHRISTOPHER JENCKS írt a felsőoktatásnak az Egyesült Államok társadalmi struktúrájában betöltött szerepéről.⁵

Az alábbi írás — amely CH. JENCKSnek az említett könyvet új szempontokkal bővítő

* FRANZ HESS, FRITZ LATSCHA, WILLI SCHNEIDER; *Die Ungleichheit der Bildungschancen*. Freiburg, 1966.

* HEGEDÜS ANDRÁS; *A modern polgári szociológia és a társadalmi valóság*. Budapest, 1961.

* C. WRIGHT MILLS; *Power, Politics and People*. (Collected Essays) Oxford, 1963.

* CHRISTOPHER JENCKS, DAVID RIESMAN; *The Academic Revolt*. New York, 1968. CH. JENCKS a Harvard Egyetem előadója. RIESMAN professzor nem szorult bemutatásra: az amerikai ember elmagányosodásáról írt szociológiai tanulmánya magyarul is olvasható (*A magányos tömeg*. Budapest, 1968).

* STEPHEN WISEMAN; *Education and Environment*. Manchester, 1964.

tanulmányára támaszkodik⁶ — az amerikai felsőoktatás szociológiai funkcióival foglalkozik. Részint azt a hatásmechanizmust keresi, amely révén a fiatalok társadalmi helyzete főiskolai továbbtanulásukat determinálja; részint azt a közkeletű megállapítást vizsgálja, amely szerint az oktatási rendszer a társadalmi mobilitás csatornája. Emellett néhány — nemzetközi összehasonlításra alkalmas — adatot szeretne közzétenni, valamint egy-két neveléstudományban is hasznos értékelő módszert bemutatni.

Anyagi nehézségek

Az anyagi nehézségek a legismertebb ok, amelyre az amerikai dolgozó osztályok gyermekeinek továbbtanulásával kapcsolatban hivatkozni szokás; egyúttal a legkönnyebben ellenőrizhető ok is. Vegyük kissé közelebből szemügyre, vajon mekkora hatással van az anyagi meghatározottság az alacsonyabb jövedelmű rétegek gyermekeinek felsőfokú továbbtanulására?⁷ (Ld. Függelék, 1. táblázat.)

A hivatalos statisztikai adatok egybevetésével megállapítható, hogy 1900—1950 között a főiskolai továbbtanulás költségei az Egyesült Államokban lassabban emelkedtek, mint a családok jövedelmei. Ez a folyamat azonban az ötvenes évek második felében megfordult. 1956—1964 között az egy főre eső nemzeti jövedelem az USA-ban 169%-kal nőtt, míg egyes főiskolák tandíjai 37—60%-os emelkedést mutatnak!

Ezekhez az adatokhoz azonban a következőket kell meggondolnunk. Egy számítás szerint a szülők jövedelme és az ifjú főiskolai továbbtanulása közti összefüggés meglepően gyöngye (r korrelációs együttható = 0,29).⁸ Ehhez kapcsolódik ugyanezen szerzők másik megállapítása egy 1959-es közvéleménykutatás alapján, amely szerint a férfitanulók 45%-a, a nőhallgatóknak pedig 30%-a nem részesül hazulról anyagi támogatásban. Megemlítjük azt is, hogy nincs mértékünk arra nézve, mekkora áldozatot hajlandók hozni a társadalom különböző osztályaiból és rétegeiből származó családok gyermekeik főiskolai továbbtanulásáért.

Mindezt egybevetve tehát a főiskolai továbbtanulás anyagi nehézségeivel kapcsolatban a következőt mondhatjuk. Az anyagi nehézségek kétségtelenül befolyásolják a továbbtanulás lehetőségét, de elsősorban annál az ifjúnál, aki ebben a kérdésben amúgyis ingadozik. Az anyagi nehézségek: a rájuk való

hivatkozás és az elhárításukra tett erőfeszítések mértéke a közvetlen gazdaságánál mélyebben fekvő okokra utal.

Fővételi követelmények

A következőkben azt vizsgáljuk, mennyiben tölt be szociológiai szelektív funkciót az amerikai felsőoktatás fővételi vizsgarendszere. Mennyiben jogosult az a vád, hogy bizonyos társadalmi osztály igényeire van beállítva, illetve mennyiben kell túlmennie ennek pusztán megállapításán a differenciált kritikának?

A főnti vád meglehetősen ismert az amerikai iskolarendszert, különösképpen az Egyesült Államok felsőoktatását bíráló nevelési szakemberek között, legyenek bár marxisták vagy polgáriak.⁹ Igazáról tanúskodik az a számítás is, amely szerint a társadalmi rétegződés és az eredményes tesztmegoldások közti korreláció 0,40. Ha azonban tovább nyomozunk ezirányban, érdekes összefüggésre bukkanunk. Hasonló számítással meghatározták az amerikai ifjak főiskolára jutási esélyének és eredményes földatmegoldásának korrelációs együtthatóját is, és ez 0,35—0,40 között ingadozik. A két adatból kiszámítható, hogy az eredményes tesztmegoldást előidéző családi — társadalmi környezet és a főiskolai továbbtanulási esély közötti kapcsolat jelentéktelen ($r = 0,14$).¹⁰ A társadalmi struktúrában elfoglalt hely tehát döntően mégsem a fővételi tesztföldatokon keresztül érvényesíti hatását.

Hanem hol? Erre a kérdésre segít válaszolni az alábbi adatok elemzése.¹¹ (Függelék, 2. és 3. táblázat.)

A vízszintes sorokat összehasonlítva megállapítható, hogy a 2. táblázatban szereplő adatok meredekebb emelkedést jeleznek, mint a 3. táblázatban szereplők. (Ezt a jelenséget úgy értelmezhetjük, hogy a 4 éves főiskolára menetelben nagyobb szerepet játszik a tudás- és képességvizsgálat eredménye, mint a 2 éves főiskolát választásban.) A két táblázat függőleges oszlopait egybevetve fordított tendenciát tapasztalhatunk. A 3. táblázat adatai ez esetben általában meredekebb emelkedést mutatnak, mint a 2. táblázatéi. (Függelék, 1. és 2. ábra.)

Hogyan értelmezzük ezt a különbséget? Az „alsó” elnevezésű rétegből származó ifjak, ha objektív körülmények vagy szubjektív okok folytán nem sikerült a 4 éves főiskolára kerülniük, rendszerint egész továbbtanulási tervüket elvetik. Ezzel szemben a „közép” megjelölésű rétegekből jövők állhatatosabbak;

⁶ CH. JENCKS: Social stratification and higher education. *Harvard Educational Review* 1968; 277—316

⁷ Ugyanott, 295

⁸ CHARLES B. NAM, JAMES D. COWHIG: *Factors Related to College Attendance of Farm and Non-farm High School Graduates*. Washington, 1962. (Idézi CH. JENCKS: Social stratification and higher education, 295)

⁹ Vö. pl. VINCZE LÁSZLÓ: *Vizsgálati módszerek a lélektanban. A teszt*. Budapest, 1967

¹⁰ NAM, COWHIG i. m.

¹¹ CH. JENCKS: Social stratification and higher education, 305—306 (a 4. és a 6. táblázat alapján)

amennyiben 4 éves főiskolára menniük nem sikerült, a 2 éves főiskolán próbálkoznak.¹²

A felvételi követelményekkel kapcsolatban még két megjegyzést tennénk. Természetesen könnyű lenne olyan felvételi követelményeket kiírni, amelyek egyformán megfelelnek minden réteg fiataljainak; sőt pl. az értelmiségi rétegből származók hátrányba is kerülhetnének az ipari vagy mezőgazdasági fizikai dolgozók gyermekeivel szemben. Kérdés azonban, hogy mivel a felvételi követelmények a felsőoktatási rendszer tanterveivel is összhangban vannak, nem jelentene-e éppen a hátrányos helyzetűeknek újabb lemaradást, ha be tudnának ugyan kerülni, de az intézmény megkívánta ismeretek, jártasságok vagy készségek híján. (Mint majd látjuk, az amerikai felsőoktatási rendszer amúgyis alkalmazza a kontrasztelekciókat ezt a módszert.) Másrészt pusztán a követelmények átalakításával a probléma szociológiai gyökeréig távolról sem értünk még el. Azok a társadalmi rétegek, amelyek mindenképp taníttatni akarják gyermekeiket, csakhamar alkalmazkodni igyekeznek az új követelményrendszerhez. A felvételi követelményrendszer és a társadalmi helyzet összefüggése ugyanis bonyolultabb. Nem egyszerűen arról van szó, hogy a felvételi követelmények bizonyos családi — társadalmi környezetből érkező fiatalok ismereteire, jártasságára és készségeire vannak ráállítva, hanem emellett arról is, hogy bizonyos családi — társadalmi környezet eleve minden tőle telhetőt megtesz azért, hogy a felvételi követelményrendszernek gyermeke egykor majd megfelelhessen.

Mindez viszont ismét csak olyan okokra enged következtetni, amelyek túlesnek a felvételi követelményekkel kapcsolatos megfontolásokon, s a családi — társadalmi környezet motivációjának problémáját vetik föl.

¹² Helyszűke miatt nem térhetünk ki a stratifikáció egyébként döntő problémájára. Mindössze megjegyzem, hogy JENCKS „társadalmi-gazdasági” rétegei WARNER stratifikációs módszerére nyúlnak vissza (LLOYD W. WARNER, PAUL S. LUNT: *The Social Life of a Modern Community*. New Haven, 1941), amely módszer a társadalom alapvető tagozódását nem az osztálystruktúrában, hanem a presztízsretagozásban látja. A társadalmi tagozódás leírási kísérletének ezzel a módszerével vö. marxista kritikáját; KULCSÁR KÁLMÁN: *A szociológiai gondolkodás fejlődése*. Budapest, 1966; 199—232; HEGEDŰS ANDRÁS: *A szocialista társadalom struktúrájáról*. Budapest, 1966; 18—42 és BLÁSKOVITS JÁNOS: *A munkásosztály fogalmáról*. Budapest, 1968; 27—37. Erőteljesen aláhúzza a döntő elvi különbséget a társadalmi differenciáció osztálytagozásban való föltárása vagy presztízsretagozásban való leírása kísérlete között, jobb híján továbbra is használaton polgári szociológusoknak a jövedelmi, foglalkozásbeli stb. presztízsretagozódás alapján végzett számításait. Ennek az a magyarázata, hogy a kispolgári utópisztikus szociológusok gondolatmenete és értékelése a társadalmi tagozódásról alkotott nagyon is vitatható nézeteik ellenére is teleplezi az Egyesült Államok iskola-rendszerének és oktatáspolitikájának látszólag rejtett osztályjellegét.

Családi-társadalmi motiváció

Elemeztük mind a továbbtanulás előtt álló anyagi akadályok természetét, mind a felvételi követelmények szociológiai kötöttségét. Megfigyeltük, hogy a társadalmi struktúrában elfoglalt hely és a főiskolai továbbtanulás esélye között szoros ugyan az összefüggés, de nem abban a formában, ahogyan azt hagyományosan vélni szokták. Hol találhatjuk meg a társadalmi struktúrában elfoglalt hely és a továbbtanulás közötti kapcsolat hatásmechanizmusát? Erre a kérdésre azért fontos választ kapni, mert az anyagi nehézségekkel és a felvételi követelményekkel kapcsolatban az amerikai társadalom apologetáinak — a már bemutatott okokból következőleg — viszonylag könnyű dolguk lenne. Az eddigi vizsgálatok mind azt a választ látszanak megerősíteni: a valódi hatásmechanizmus a családi — társadalmi környezet és az általa a gyermekben kialakított motívumrendszer.¹³

A rendelkezésünkre álló anyag itt most csak arra elegendő, hogy e pályaválasztási motiváció néhány általános jellemzőjét kiemelhesük. Az egyik annak az igénynek a kialakítása a fiatalokban, hogy a társadalmi munkamegosztásban hasonló helyet — hatáskört, jogokat, előnyöket stb. — foglaljon el, mint szülei. Nyilvánvaló az, amit polgári szociológusok is hangoztatnak: ez az igény nem születik a gyermekkel, hanem családi — társadalmi környezete alakítja benne ki. „... az nem szokványos, hogy a szegény kívülálló 'éheesebb' a gazdag birtokon belülinél, és kész nagyobb áldozatokra ugyanannak a dolognak elérése érdekében. Éppen ellenkezőleg: a felső középosztály gyermekei azok, akik legszívesebben 'belekapaszkodnak' hatalomba és kiváltságba, és akik legkésebbek megtenni mindent, amit csak kell, hogy megszerezhessék ezeket a javakat.”¹⁴

A motiváció egy másik mozzanata, hogy az emberek általában jobban rettegnek a társadalmi presztízsckálán lefelé tendálástól, mint amennyire a felfelé törekvés bennük el. (Számottevő amerikai szociológusok szerint ez alól csupán kevés kiváló egyéniség kivétel, ezért az amerikai társadalom mozgásszabályának könyvelhető el.) Az a fiatal, aki élete első két évtizedét fizikai munka szomszédságában töltötte, elképzelhetőnek tartja — bár néha erőlesen tiltakozik ellene —, hogy további éveit itt és így élje le. Ha szüleinek más elgondolásai vannak is pályájáról, a szó távolról sem olyan hatásos, mint a szülői példa. Az ilyen fiatal egy kudarcсорozat után köny-

¹³ Szocialista társadalmunk föltételei között e hatásmechanizmust lásd részletesebben SÁNTHA PÁL: A szülői pályaelképzelések szerepe a gyermek tanulásának üztözésében. *Pedagógiai Szemle* 1966; 318—331.

¹⁴ CH. JENCKS: Social stratification and higher education, 311.

nyebben dönt a főiskola helyett — az USA viszonyai között — egy szakma vagy a hadsereg mellett. Polgár gyermek számára ez tragikus törés volna, lecsúszás a társadalmi presztízs létráján. Ezért mind a szülők, mind a gyermekek a legnagyobb — néha erejüket is meghaladó — áldozatra készek a felsőfokú továbbtanulásért.

Mindehhez hozzájárul az a körülmény, hogy a mikrokönyezettel mint elsődleges motivációs bázissal sok esetben maguk az oktatási intézmények sem vetnek elég komolyan számot. Ez egyfelől abban nyilvánul meg, hogy — voluntarista módon — pusztán pályaválasztási tanácsal próbálják a „középrétegek” alkalmatlan gyermekeit lebeszélni a továbbtanulásról, illetve a rátermett, de szegény ifjakat rávenni a felsőfokú továbbképzésre. Az egyik esetben végleg megrothatják család és iskola oly fontos kapcsolatát, a másik esetben gyakran süket fülekre lelnek. Másfelől a pedagógus értéktételeit gyakran a „középrétegek” gyermekeivel való tartós munka alakítja ki. Az ilyen tanári elvárások tükrében pedig a dolgozó osztályok még oly tehetséges gyermekei is alkalmatlanoknak tűnhetnek felsőfokú továbbtanulásra.

Társadalmi rétegződés és iskola

Eddig arra a kérdésre kerestünk választ, milyen mértékben határozza meg és hogyan befolyásolja az ifjú továbbtanulási lehetőségeit társadalmi helyzete. Most viszont megfordítva a kérdést, azt vizsgáljuk, mennyiben képes befolyásolni az iskola — szűkebb értelemben a felsőoktatási rendszer — az amerikai társadalom struktúráját, rétegződését.

Először arra a problémára kell megoldást találnunk, vajon az iskolaköteles életkor kiterjesztése számottevő eltolódást eredményezett-e az Egyesült Államok társadalmi rétegződésében. Megfelelő statisztikai adatokért vissza kell nyúlnunk az USA történetének mintegy száz évvel korábbi szakaszába. JENCKS és RIESMAN idézett műve szerint azok, akik az első világháborúig fejezték be tanulmányukat, általában valamivel több, mint nyolc osztályt végeztek; viszont azok, akik a gazdasági világválság körüli időkben hagyták abba a tanulást, átlagosan már középszintű végzettséggel rendelkeztek. A második világháború óta ez a gyors emelkedés alábbhagyott, úgyhogy a tanulóifjúság átlagosan alig egy fél évvel hosszabb időt tölt iskolában ma, mint szüleik a harmincas években. A tanulóifjúság átlagos tanulmányi ideje 1875—1914 között évente 0,25%-kal, 1918—1933 között viszont 2,5%-kal (tehát tízszer olyan gyorsan!) nőtt, azonban 1945 óta ismét csak 0,25%-kal emelkedik.

Egyes amerikai neveléstudományi szakemberek kedvelt érvelési módja, hogy e kimutatással párhuzamba állítják a nemzeti jövedelem eloszlására vonatkozó statisztikai adatokat. Eszerint a nemzeti jövedelem eloszlási aránya nagyjából egyenlő volt 1914-ben és 1929-ben, de jelentős az eltolódás a középrétegek javára 1929 és 1945 között. 1945 óta viszont a nemzeti jövedelem eloszlási aránya sem változott számottevően. A tanulmányi idő növekedésének meggyorsulásában és a nemzeti jövedelem eloszlásában bekövetkező változások időbeli egybeeséséből tetszetősen következtethetünk az iskolának a társadalmi átrétegződésben betöltött szerepére. (Ha a társadalom tagozódását a jövedelmi arányok alapján számított presztízsrétegződéssel írják le. De vö. ezzel a 12. jegyzetrel!).

Két körülmény kérdőjelezi meg e következtetést. Az egyik: így teljesen figyelmen kívül hagyjuk az 1929—1933-as gazdasági világválságot és a második világháborút; márpedig ez laikus szemmel is legalább akkora hatással lehetett a nemzeti jövedelem eloszlási arányaihoz, mint a nemzeti jövedelem eloszlási arányaihoz bekövetkezett változásra, mint a tanulmányi idő növekedése (de valószínűleg még sokkal nagyobb hatással volt). A másik körülmény: az 1945 és 1965 közti két évtizedben évi átlagban 1%-kal nőtt az amerikai főiskolai hallgatók száma, viszont az 1929—1945 közötti jövedelmi arányváltozáshoz hasonló eltolódás nem jelentkezett.

A fenti adatok birtokában tehát nem állítható, hogy az amerikai alap- vagy középfokú oktatás számottevően hozzájárulna az Egyesült Államok társadalmi rétegződésének módosításához. Következő kérdésünk: befolyásolja-e a társadalmi rétegződés alakulását a felsőoktatás?

Az 1897—1906 között született főiskolai végzettségűek 25%-át véve összegül 42,4%-uk apja rendelkezett főiskolai végzettséggel. Az 1927—1936 között született főiskolai végzettségűek hasonló mintájából felsőfokú végzettségű apától 49,4%-uk származott.¹⁵ Ez az adat arra utalna, hogy a vizsgált három évtized alatt a felsőoktatás nem lett nagyobb mértékben valamely társadalmi osztály privilégiuma, mint előzőleg volt; vagyis igenis lehetett a társadalmi emelkedés útja.

De ehhez azt az összefüggést is vizsgálnunk kell, amely a főiskolai végzettség és a szakmastruktúrában elfoglalt hely között áll fenn.¹⁶ Ez az összefüggés — amelyet a 0,60-os korrelációs együttható jellemez — meglehető-

¹⁵ Ugyanott, 288

¹⁶ A szakma- és munkahelystruktúra fogalmáról lásd JÁNOSSY FERENC: *A gazdasági fejlődés trendvonalai és a helyreállítási periódusok*. Budapest, 1966; 247—251. Az USA iskolarendszerének college nevű intézményét fordítom „főiskolának”. Vö. JÓBORU MAGDA: *A kapitalista országok közoktatásügye 1918-tól napjainkig*. Budapest, 1964; 48—63.

sen erősnek tűnik, és növekvő tendenciát is mutat. (Egy 1962-ben végzett vizsgálat során kiderült, hogy az 1897—1906 között születettek iskolai végzettsége és első munkahelyének a szakmastruktúrában elfoglalt helye között 0,58, míg az 1927—1936 között születettek esetében 0,66 a korrelációs együttható.¹⁷) Ha pedig a szakmastruktúrában elfoglalt hely és a felsőfokú végzettség között ennyire erős a kapcsolat, és a felsőfokú végzettség nem válik mindinkább valamely társadalmi réteghez tartozás függvényévé, ez ismét csak arra utalna, hogy az amerikai főiskola valóban ellátja a felfelé tartó mobilitás csatornájának szerepét. (Fölteve, hogy ezalkalommal a szakmastruktúrában elfoglalt helyet tekintjük a társadalmi rétegződés mutatójának.)

A kérdés most már nem pusztán az, hogy vajon a 0,60-os korrelációs együttható pontos-e vagy sem, hanem hogy az iskolai végzettség megfelelő magyarázata-e a szakmastruktúrában elfoglalt helynek. Nem lehetséges-e, hogy a szülők társadalmi helyzete magyarázza mind a főiskolai végzettséget, mind pedig a foglalkoztatottsági struktúrában elfoglalt helyet? Bár az említett 0,60-os korrelációs együtthatóval szemben az apa és a fiú foglalkozási státusa közti korreláció — ugyanazon számítás szerint — 0,40, a főiskolát végzettek társadalmi helyzetét vizsgálva elgondolkoztató eredményt kapunk. A természetudományos végzettségűek egy mintáját véve alapul, azoknak a fiataloknak az esetében, akiknek a szülei nem rendelkeztek felsőfokú végzettséggel, az iskolai végzettség és a szakmastruktúrában elfoglalt hely közti korreláció már csak 0,52. Ez az adat arra utal, hogy a jelzett 0,60-os korreláció egy jelentős része voltaképp a szülőknek a társadalmi struktúrában elfoglalt helyéből származik. Hasonlóképpen figyelembe kell vennünk a magas korrelációs együttható értelmezésekor egyéb oktatási-nevelési tényezőket is — akkor is, ha jelenleg nem állnak mért adatok rendelkezésünkre —, mint pl. a családi környezet, a képességekben megnyilvánuló különbségek stb.

Összegezéssel azt mondhatjuk tehát, hogy a főiskolai végzettség és a felnőttek társadalmi státusa közti kapcsolatot — legalábbis ami az Egyesült Államokat illeti — a pedagógiai köztudat rendszerint eltúlozza. A valóságban a felsőfokú végzettségnek önmagában még aránylag kevés köze van az amerikai társadalom rétegződéséhez.

Mi hát a szociológiai jelentősége a felsőoktatásnak az Egyesült Államokban? Igen bonyolult és összetett kérdés ez, amelyre a

teljesség igénye nélkül, csak utalásokkal kísérelünk megválaszolni.

Válaszunk egyik fele, hogy az amerikai felsőoktatás — különösen ami fölvételi rendszerét illeti — fontos szerepet tölt be az *amerikai mítosz* továbbélésében. „Amerikai mítosz” elnevezéssel illetik az USA-ban dolgozó pedagógusok és szociológusok azt az illúziót, amely szerint Amerika nem rendelkezik zárt osztályrendszerrel, hanem mindenki megtalálhatja az emelkedés útját akár a legfőbb magaslatokig is, ha kellőképp rátermett. Ha tehát az egyén vereséget szenved is az érvényesülésért folyó küzdelemben, ennek saját maga, nem pedig a társadalmi rendszer az oka. Ennek az illúciónak a táplálásában az amerikai felsőoktatási rendszer is betölti a rá kiosztott szerepet. Ebből a szemszögből nézve lehetetlenné válik, hogy a felvételi rendszerrel, vagy a magas vizsgakövetelményekkel adminisztratív úton tartsák távol a jelentkezők bizonyos csoportjait a főiskoláktól. Ez ugyanis leleplezné magát a szisztémát. Ehelyett „le kell hűteni” a fiatalos lelkesedést; azaz rendre meggyőzni a fiatalokat arról, hogy a fokozott követelményeknek nem képesek eleget tenni.

Annak a ténynek azonban, hogy Nyugat-Európához képest az amerikai főiskolai rendszer aránylag kevésbé osztályhoz kötött, van még egy fontos magyarázata: a társadalmi méretekben folyó *manipuláció*. Az ipar és a társadalom vezetői fölismerték, hogy a managerréteg csak akkor képes funkcióját maradéktalanul ellátni, ha megvan a kellő tapasztalata a társadalom más rétegeiből és osztályjaiból származó alkalmazottakkal való bábáskodásra. Ezért fontos föladat, hogy e managerréteg időről időre akár a munkaosztályból is töltődjék, hiszen így — az „amerikai mítosz” élesztésén túl — a vezetés pszichológiailag is simább és biztosabb.

Végül nem feledhetünk még egy szempontot. A felsőoktatási intézményeknek bizonyos mértékig létérdekük, hogy a tudás és képesség alapján történő beiskolázás érvényesüljön. Ezek az intézmények ugyanis többségükben magánkézben vannak és versenyben állanak egymással; érdekük hát, hogy mennél több kiemelkedő tanítvánnyal, jól képzett szakemberrel dicsekedhessenek. E létérdek a magyarázata annak az egyébként különös körülménynek, hogy bár a főiskolák jelentős részben az uralkodóosztály képviselőinek közvetlen vagy közvetett irányítása alatt állanak, az intézetek e társadalmi tanácsának tagjai általában mégsem tesznek adminisztratív intézkedéseket valamely társadalmi szelekció érdekében.¹⁸

Az elmondottak azt bizonyítják, hogy az amerikai iskolarendszernek — közelebbről

¹⁷ PETER BLAU, OTIS D. DUNCAN; *The American Occupational Structure*. New York, 1967; 170, 177—183. (Idézi CH. JENOKS; *Social stratification and higher education*, 280—281, 283.)

¹⁸ D. RIESMAN, CH. JENOKS; *The viability of the american college*. (NEVITT SANFORD ed.; *The American College*. New York, 1965)

maguknak a főiskoláknak — jelentős társadalmi funkciójuk van; csak hogy ez nem — mint hangoztatni szokták — valamilyen „társadalmi átrétegződés” lehetősége. A mind általánosabbá váló középiskola és a helyen-

ként színvonalas követelményeket támaztó egyetem közé iktatott college-ok igazi szociális funkciója: a főnti megszorításokat szemmel tartva az amerikai dolgozó osztályok gyermekeinek kislektálása.

Függelék

1. táblázat

A főiskolai hallgatók összetétele szüleik jövedelme szerint

Évi bevétel (dollárban)	Családok %	4 éves főiskola hallgatói, %	Magánegyetemek hallgatói, %
— 4 000	15,5	10,0	3,3
4 000—5 999	14,6	17,8	7,3
6 000—7 999	17,3	20,8	11,9
8 000—9 999	16,9	18,3	13,6
10 000—14 999	25,2	22,0	25,0
15 000—24 999	14,0	8,7	20,9
25 000—	7,1	2,5	17,9
összesen	100,1	100,1	99,9

2. táblázat

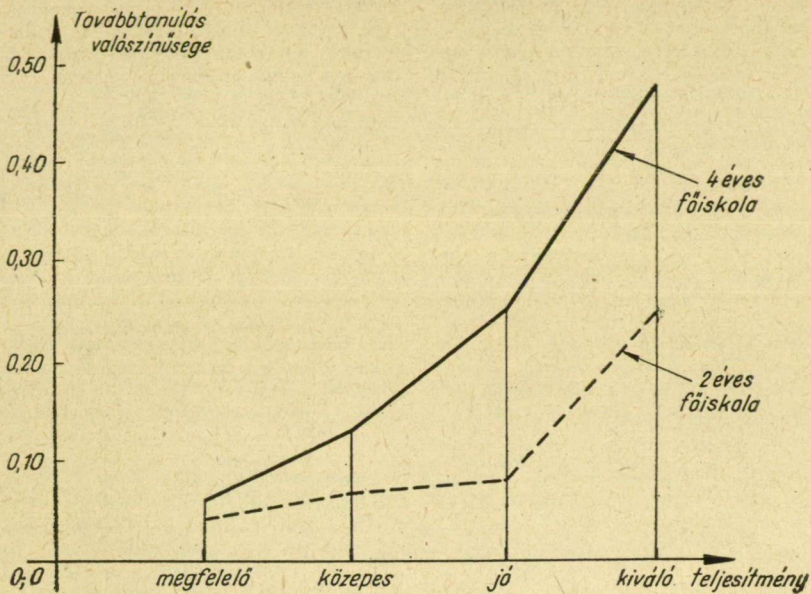
A középiskolai végzettségűek 4 éves főiskolán továbbtanulásának valószínűsége (férfi hallgatók, 1961)

Társadalmi—gazdasági rétegek ¹²	Tanulmányi teljesítmények			
	megfelelő	közepes	jó	kiváló
alsó	0,06	0,13	0,25	0,48
alsó közép	0,12	0,15	0,34	0,70
felső közép	0,13	0,29	0,45	0,73
felső	0,26	0,36	0,65	0,87

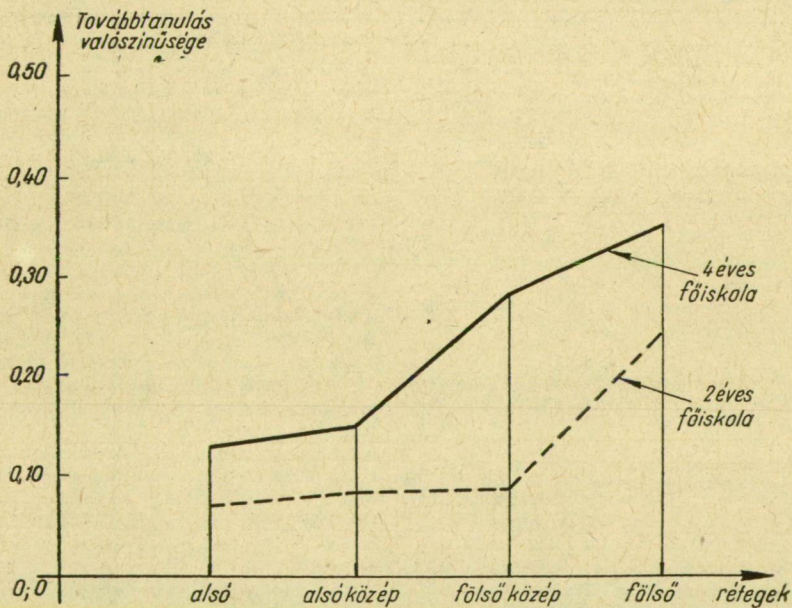
3. táblázat

A fennmaradó középiskolai végzettségűek 2 éves főiskolán továbbtanulásának valószínűsége (férfi hallgatók, 1961)

Társadalmi—gazdasági rétegek	Tanulmányi teljesítmények			
	megfelelő	közepes	jó	kiváló
alsó	0,04	0,07	0,08	0,25
alsó közép	0,05	0,08	0,17	0,23
felső közép	0,09	0,08	0,18	0,30
felső	0,16	0,25	0,31	0,38



1. ábra



2. ábra

A PEDAGÓGIA ÁLTALÁNOS ALAPJAI

(Общие основы педагогики. «Просвещение», Москва 1967)

A Szovjetunió Tudományos Akadémiája Pedagógia Elméleti és Történeti Intézetének gondozásában az elmúlt években a neveléstudomány alapvető kérdéseit felölelő művek sorozata jelent meg (a kommunista nevelés problémái, a didaktika, az iskolavezetés alapjai). Ennek a sorozatnak egyik tagja a most ismertető mű, mely közel 25 éves terjedelemben tárgyalja a pedagógia általános alapjait: ezek a pedagógiai elmélet keletkezése és fejlődése, a pedagógiai tudomány alapfogalmai, tudományközi kapcsolatai, kutatási módszerei.

Az első (90 oldalas) részben a szerzők nem valamiféle pedagógia történetet kívánnak adni, hanem csupán a pedagógiai elmélet fejlődésének fő vonalát követik nyomon, a különböző pedagógiai rendszerek filozófiai, metodológiai alapjait elemzik. Különösen érdekes a 20-as évek éles pedagógiai vitáit ismertető utolsó alfejezet, melyben a szerzők értékelik a szovjet pedagógia több jelentős, nálunk kevésbé ismert egyéniségének tevékenységét (LEPESINSZKIJ, PISZTRAK, SACKIJ, RIVESZ, SULMAN, BLONSKIJ, KALASNYIKOV, PINKEVICS, KRUPENYINA stb.).

A pedagógiát gyakran bírálják két dolog miatt: egyrészt a konkrét elemzést felcseréli általános vélekedésekkel, másrészt nincsenek kidolgozva metodológiai alapjai, általános fogalmai. (94. l.)

Hogyan határozza meg a könyv a *pedagógia alapfogalmai*?

„Röviden a *nevelést* úgy határozhatjuk meg, mint a fejlődés irányítását, ráhatást a fejlődésre.”

Az *oktatás* szűkebb értelemben tanítás, a tanulás irányítása. Tágabb értelemben az oktatás kétoldalú folyamat, magába foglalja a tananyag elsajátítását, azaz a tanulók tevékenységét (tanulás) és ennek a folyamatnak az irányítását, azaz a tanító tevékenységét (tanítás).

Képzésen (obrazovanyije) rendszeres ismeretek és a megismerési tevékenység fogásainak elsajátítási folyamatát és ennek eredményét értjük. A képzéshez tartozik a világnézet kialakítása is.

A „*pedagógiai folyamat*” terminussal jelöljük a szervezett (a pedagógia követelményeknek megfelelő) oktató nevelő folyamatok egészében a pedagógusok és növendékek, tanítók és tanulók együttes tevékenységét.

Ezzel szemben az ember nevelésének azon folyamata, amely a társadalom életének minden

szférájában valósul meg, és ennek a folyamatnak az eredménye a „*személyiség társadalmi formálódása*”.

E fogalmak tartalmának történelmi változékonyságát gazdag anyag illusztrálja.

Az orosz és szovjet neveléstörténetben nagy hagyományai vannak a nevelés szűkebb és tágabb értelmezése elkülönítésének (USINSZKIJ, KRUPSZKAJA stb.). A 20-as évek végén, a 30-as évek elején éles vita bontakozott ki arról, mi a pedagógiának a feladata: az ember egész társadalmi formálódásának, az egész társadalmi életnek a szervezése (SULGIN, KRUPENYINA), vagy pedig csak a céltudatosan szervezett nevelőmunkának a vizsgálata (PINKEVICS, KALASNYIKOV). A szocialista társadalom építése során az iskolán kívüli ráhatásokat nem szabad ösztönösöknek tekinteni. Ezek egyre szervezettebbek, tanulmányozásuk és nem szervezésük a pedagógia feladata.

A *cél* és *eszköz*, majd a módszer és eljárás értelmezésére kerül sor.

A *módszer* tükörzi azon tevékenység fejlődésének belső törvényszerűségeit, melyben alkalmazásra kerül, feltárja az adott folyamat lényeges sajátosságait.

Az egyes *eljárások* csupán részei a célhoz vezető sok eszköznek, és a teljes folyamathoz viszonyítva többé kevésbé külsődleges jellemvonások hordozói. A módszer és eljárás közti határok igen rugalmasak.

A *fejlődés és nevelés* című fejezetben a gyermeki pszichikus fejlődés alapvető vonásainak bemutatása után — a szovjet pszichológusok (BLONSKIJ, SZECSENOV, PAVLOV, IVANOV—SZMOLENSZKIJ, VIGOTSZKIJ, ZAPOROZSEC, NYEVEROVICS) kutatási eredményeinek általánosítása alapján — a fejlődés külső és belső tényezői kölcsönhatásának konkrét elemzését olvashatjuk szintén kísérleti eredmények összegezésaként. (ANOHN és BERNSTEIN, ZINCSENKO és SZMIRNOV, GALPERIN és RUBINSTEIN elméletei.)

A továbbiakban a szerző az emberi fejlődés *természeti* illetve *társadalmi meghatározottságának* viszonyára vonatkozó kutatásokkal ismert meg.

Az *érés és tanulás* kölcsönhatásával kapcsolatos szovjet állásponton kívül, mely aláhúzza a tanulók életkori sajátosságainak jelentős szerepét, megismerkedhetünk a behaviorizmus, a gestalt pszichológia, PIAGET álláspontjával.

A *nevelés* csak akkor segíti elő a *fejlődést*, ha számol a fejlődés folyamatával, mozgató erőivel, az életkori és egyéni sajátosságokkal.

Ellenkező esetben viszont a fejlődés gátja lehet. A fejlődés és nevelés mozgató erőit a különböző ellentmondások alkotják.

A differenciálódás általános folyamata a tudományokban odavezetett a múlt évszázadban, hogy az egyes ismeretágak elszakadása a fejlődés gátjává lett. Napirendre került az integráció. A neveléstudományon belül létrejött a XIX. század első felében az iskolagészségstan, a XIX. sz. végén a pedagógiai pszichológia, a XX. sz. elején a pedagógiai szociológia. Jelenleg viszonylag távoli területek közötti kapcsolatokat fedeznek fel (kibernetika, bionika stb.).

Ma már közhelyként hat, hogy a pedagógiának támaszkodnia kell a háttértudományok eredményeire, de törvényeit egyetlen más tudományból sem vezetheti le. Ennek ellenére a Szovjetunióban 1936-ig a második, 1936-tól kezdődően pedig az első tételt nem vették figyelembe, ami torzulásokhoz vezetett.

A pedagógia és más tudományok kapcsolatának négy alapvető formája van:

1. A többi tudomány alapvető elveinek, elméleti tételeinek, általános következtetéseinek felhasználása (szociológia, ismeretelmélet, etika, esztétika, pszichológia, fiziológia, kibernetika stb.).

2. A más tudományokban alkalmazott kutatási módszerek felhasználása (a marxizmus filozófia metodológiája, a pszichológiai kísérletezés, a konkrét szociológiai vizsgálatok metodikája, statisztikai módszerek, kibernetika, matematikai logika.).

3. A technika felhasználása a pedagógia elméletében és gyakorlatában.

4. Más tudományok kutatási eredményeinek felhasználása (anatómia, higiénia, fiziológia, szociológia, etnográfia).

A pedagógia két legjelentősebb tudományközi kapcsolatával (filozófia, pszichológia) külön alfejezet foglalkozik.

A pedagógiai problémák elméleti kutatása legtöbbször más kutatási módszerekkel összefüggésben, néha azonban önállóan is alkalmazható.

Az élenjáró pedagógusok tapasztalatainak elemzésére, általánosítására vonatkozóan igen gazdag anyag állt a szerzők rendelkezésére, mivel ez a módszer a szovjet pedagógiai kutatás jelentős — bizonyos időszakban szinte kizárólagos — módszere volt.

A kísérleti kutatásnak is gazdag hagyományai vannak.

A didaktikai kísérletet szervezhetjük osztály keretben, külön kísérleti foglalkozás keretében és e két formát kombinálva. Tekintettel arra, hogy a különböző céltól függően változik a kísérlet módszere, meg kell különböztetni tantervi, tankönyvi, módszertani kísérletet.

A matematikai módszerek alkalmazása a pedagógiai kutatásokban című fejezetet

ITELSZON írta. * Megismerteti az olvasót a matematikai módszerek alkalmazásának céljaival, a modellezés módjaival. A mérés problémáját elemezve felsorolja ennek módjait (regisztráció, rendezés, összehasonlítás). A pedagógiai-pszichológiai méréseknek három fajtája van: pszichofizikai, funkcionális, pszichometriai.

A statisztikai módszerek alkalmazásának lehetőségeit, korlátait elemzi, figyelemztet a matematikai műveletek „csalóka objektivitására.”

A pedagógiai kísérlettel szemben támasztandó követelmények lehetővé teszik a kísérlet leghatékonyabb tervezését.

A szerző ismerteti az oktatás elkészült matematikai modelljeit, rámutat ezek hiányosságaira. Szükséges a pedagógiai törvényeknek megfelelő matematikai apparátus létrehozása. Így a pedagógiai jelenségeket adekvátan tükröző modellek szerkesztésének lehetősége jelenleg sokkal inkább elvi, mint gyakorlati.

A VII., utolsó fejezet célja az, hogy „bemutassuk a mai idealista filozófiai irányzatok hatását a pedagógiára, és ennek alapján feltárjuk a burzsoá pedagógiai elmélekedők legáltalánosabb metodológiai irányultságát.” (330. l.)

A szociális-gazdasági, tudományos-technikai fejlődés nagy feladatokat állít a burzsoá pedagógia elé, ami a kutatások számának növekedését eredményezi. Ezekben a kutatásokban nagy szakértelemmel használják fel a legkorszerűbb kutatási módszereket, a háttértudományok eredményeit, azonban alapvető problémát okoznak a kapitalizmus megoldhatatlan ellentmondásai.

A pedagógia — nyugaton is felismert — ideológiai jelentőségét illusztrálják a következő sorok: „Azzal a versennyel egyidejűleg, amely a világűr uralmáért folyik, harc áll fenn az emberek gondolataiért. A kommunizmus és a szabad világ közötti ideológiai harc most az osztálytermekben, az iskolában folyik, mivel a nevelés egyike az ember leghatalmasabb fegyvereinek, melyekkel legyőzheti ellenségeit, örökkévalóvá teheti saját életformáját.” (F. GRUBER. Foundations for a Philosophy of Education. N. Y., 1961 p. 18.)

A nyugati pedagógiai elmélekedők közül sokan függetlenül igyekeznek a pedagógiát a filozófiától, mások a különböző filozófiai irányzatok szintézisét, ismét mások egy-egy filozófiai irányzatot ajánlanak a pedagógiának.

Nagy a hatása a pragmatizmusnak és neotomizmusnak; az egzisztencializmusnak és freudizmusnak viszont kevesebb az iskolára gyakorolt közvetlen hatása. Ezen irányzatok ismerete nemcsak azért szükséges, hogy fel

* Erről magyarul lásd: ITELSZON, L. B.: Matematikai és kibernetikai módszerek a pedagógiában. Tankönyvkiadó. Bp. 1967.

lehesse venni a harcot ellenük, hanem azért is, hogy egyes helyes eredményeiket felhasználjuk.

DEWEY és követői rendszerének kritikai ismertetése mellett képet kapunk a *pragmatizmus* és az amerikai iskolai gyakorlat összefüggéséről.

Az *egzisztencializmus*, habár nem alkot egységes pedagógiai rendszert, nemcsak HEIDEGGER, JASPERS, SARTRE filozófiai műveiben, CAMUS, SARTRE, SIMONE de BEAUVOIR regényeiben, színdarabjaiban, elbeszéléseiben levő közvetlen pedagógiai utalásokon keresztül hat a pedagógiára, hanem a neveléstudomány egyes képviselői pedagógiai művekben is igyekeznek a pedagógiát az egzisztencializmusra alapozni. Ezért az egzisztencialista pedagógia ismertetésének és bírálatának is három területen kell történnie. A pedagógiai művekben (H. ELSCHENBROICH, G. KNELLER, A. FALLICO, O. BOLLNOW, W. MORRIS stb. művein) kívül elemzik a szerzők a filozófiai és irodalmi alkotások nevelési vonatkozásait is.

A katolikus egyház pedagógiája, a *neotomista* pedagógia képviselői (W. MCGUCKEN, J. MARITAIN, G. MANSER, M. GOODRICH, L. RIBOULET, M. CASOTTI stb.) a pedagógia szinte minden kérdésével foglalkoznak. Fő figyelmüket a nevelési cél, az oktatás tartalma,

a pedagógus szerepe, a közoktatási rendszer problémáinak szentelik.

A mai nyugati pedagógiai irányzatokat bemutató fejezet és az egész könyv a nyugati *kommunista* pártok kulturális intézményei pedagógiai tevékenységének, valamint a *haladó* nyugati pedagógusok munkásságának rövid ismertetésével zárul.

A mű a pedagógia általános alapjainak első monografikus kifejtése. Szerkezete, felépítése, az egyes fejezetek arányai jól tükrözik a bennük kifejtett témák jelentőségét, illetve aktualitását. A rangos szerzői kollektíva (a szerkesztőkön kívül KOSZTYUK, DANYILOV, SZKATKIN, ZANKOV, ITELSON stb.) biztosította, hogy minden terület a legkorszerűbb formában tükröződjék a könyvben. A szerzők bátran építették be az új eredményeket. A legértékesebbek éppen az „új” (a pedagógia alapjainak kifejtésekor eddig gyakran mellőzött) fejezetek, mint a fejlődés és nevelés kérdéseit, a matematikai módszerek alkalmazását, a mai burzsoá pedagógiát ismertető, elemző fejezet.

A mű egésze gazdag tényanyagra, bő nemzetközi irodalomra támaszkodik. A pedagógia minden művelője — kutató és gyakorló pedagógus — nagy haszonnal forgathatja.

FALUS IVÁN

ACTA IUVENUM

Emlékkönyv az Eötvös József Kollégium hetvenedik évfordulójára

1—2. köt. Szerk.: TÓTH GÁBOR. Kiadja az ELTE Bölcsészettudományi Kar KISZ VB.
Bp. 1968. Kossuth Könyvkiadó Soksz. Ü. 496 p.

Huszonnégy fiatal két tucatnyi tanulmánya egy csokorban. Végzős bölcsész hallgatók első tudományos szárnypróbálgatása, melyben nem a világot minden áron megváltani akaró, teret követelő fiatalos túlfűtöttség, hanem a kezdő tudós szerénysége, kutató szenvedélye, alapossága, gondolatgazdagsága jelentik azokat az erényeket, amelyekre érdemes odafigyelni.

A kötet megjelenése önmagában is jelentős. A cím és az előszó utal rá, hogy terv szerint a szép hagyományú Eötvös József Kollégium fennállásának 70. évfordulóján ezzel is adózni kívánt a ma ifjúsága a nagy elődök emlékének. Nem szükséges hangsúlyoznunk, hogy a hagyománytisztelőnek ez a legméltóbb formája egy olyan intézményben, ahol a szakmai igényesség mindig is átlagon felüli eredményeket produkált. Még az sem von le értékéből, hogy anyagi nehézségek miatt az elképzelés három éves késéssel realizálódott, hiszen a dolgozatok időre elkészültek, s betöltötték nevelési funkciójukat is. A tanulmányok tartalmi ér-

tekei együttesen bizonyítják, milyen fontos és hatékony tényező lehet egy kollégiumban a kellően tudatosított hagyomány. De bizonyítja azt is, hogy a szakkollégium — amely éppen a régi Eötvös Kollégium legértékesebb eredményeit igyekszik továbbfejleszteni — egyik figyelmet érdemlő formája a kommunista szakemberképzés rendszerének. Akik e kötet tervénél három évvel előzött talán még az első megjelenés izgalmaival tevékenykedtek, ma már jelentős publikációkkal és tudományos eredményekkel rendelkező egyetemi oktatók, aspiránsok, tudományos kutatók, középiskolai tanárok, s gyakran találkozunk nevükkel a különböző szakfolyóiratokban, olykor könyvespolcainkon is (BÁBOSIK ISTVÁN, BARANYI FERENC, GYÓRI JUDIT, KOMORÓCZY GÉZA, SARBU ALADÁR, VARGA KÁROLY). Jó úton indult tehát az „új Eötvös”, s csak sajnálhatjuk, hogy e tehetséges fiatalokat a késedelem megfosztotta az első nyilvános szereplés közös élményétől. De úgy gondoljuk, a türelem, mely a kötetet mégis a nyilvánosság elé segí-

tette, új hagyományt teremtett, követendő példát és mércét adva a most következő újabb generációknak.

A kötet valamennyi dolgozata, függetlenül a keletkezés és megjelenés fent vázolt vonatkozásaitól, több mint alkalmi tisztelgés, s számíthat szaktudománya érdeklődésére. A legkülönbözőbb szakterületek képviseltetik magukat, filozófia és neveléstudomány; nyelvtudomány; irodalomtudomány; történettudomány; régészet és művészettörténet felhasználásban. Az egységet a józan, jól körülhatárolt és megérlelt témaválasztások, a filológiai pontosság, igényesség, szakirodalmi jártasság, világos értekező stílus biztosítja.

A tanulmányok egyenkénti értékelésére, méltatására nincs lehetőségünk, ezért csupán a témagazdagság illusztrálására törekszünk, és utalnánk néhány eredményre:

SZABÓ IMRE Helvetius érdek fogalmáról írott fejtegetései a kérdés történetéhez szolgálhatnak értékes adalékkal. BÁBOSIK ISTVÁN a nevelésméleti és neveléslelektani szakirodalom tükrében, valamint saját kísérleti eredményeire támaszkodva elemzi az erkölcsi tudatosság és a magatartás kapcsolatainak kérdését. Vizsgálódásaiban az erkölcsi ítélőképeség és gondolkodás valamint a magatartás erős és közvetlen összefüggését, illetve az erkölcsi fogalmi és normaismeret közvetett hatását mutatja ki. A kísérletek adataiból megállapítja, hogy az erkölcsi intellektus alacsony szintre elsősorban erkölcsi közönbösséget okoz a magatartásban, míg a fejlett tudatosság motiválja a pozitív magatartásbeli megnyilvánulásokat, gátolja a negatívokat, tájékoztat, irányító szerepű az erkölcsi kezdeményezések, példák alternatíváiban. SEMJÉN ANDRÁS a munkalelektan olyan fontos kérdésének vizsgálatáról számol be, mint az alkalmasság és beválás problematikája. A nyelvészeti tárgyú dolgozatok egyik része irodalomtörténeti vonatkozású is: HORVÁTH ANTAL Reviczky költészetében a már kiveszőben levő elbeszélő múlt stilisztikai, verstani funkcióival foglalkozik; PUSZTAI FERENC pedig a Törökországi levelek humorának komplex elemzése során a stilisztika-elmélet számára is hasznos következtetésekre jut. Az irodalomtörténeti munkák között Byron, Dosztojevszkij, Jiří Wolker, Thomas Mann, W. H. Auden, Aragon nevével

találkozunk. A változatosság szembetűnő, mint az is, hogy a kötetben a magyar irodalommal egyedül csak Győri JUDIT foglalkozik, igaz ő is Thomas Mann magyarországfelolvasó estjei kapcsán. Amíg az irodalmároknál a hazai, addig a történészeknél az egyetemes kérdések iránti érdeklődést hiányoljuk. Egy kivételével (BERTÉNYI IVÁN: A királyi kápolnaispán XIV. századi működéséhez) valamennyi legújabbkori téma. Külön is említést érdemel NÉMETH JÓZSEF tanulmánya, amelyben a századeleji magyar kulturális élet és oktatásügy osztályjellegű elemzése a népiskola helyzetén változtatni akaró törekvések egyik első példáját, a Szabó Ervin inspirációjára létrejött bögtei iskola történetét írja meg. Részletezi a baloldali szociáldemokrata tanítónak, Tarcai Lajosnak, valamint a mecénás anarchista Batthyány grófnak elképzeléseit a népoktatás szervezéséről és tartalmáról, értékes adalékkal szolgálva a művelődéstörténetek eme fontos területéhez. Az ókortudományi fejezetben KOMORÓCZY GÉZA a mezopotámiai iskola történetére, a diákok és írások szerepére vonatkozó adatokat, következtetéseket közöl, összegyűjtve és elemzve az E. I. Gordon által publikált sumer közmondásokat. HAVAS LÁSZLÓ Ciceró és az üzletemberek viszonyát, SZABÓ KÁLMÁN egy vergiliusi sor utóéletét vizsgálja. SZABÓ MIKLÓS a kelta nagyplasztika kérdéséhez szolgál értékes adatokkal és illusztrációkkal, MAROSI ERNŐ pedig a két világháború közötti művészettörténeti szakirodalom görök stíluskorszak szemléletének marxista kritikáját adja.

A második kötet végén lévő francia és orosz nyelvű kivonatokat lehetővé teszik, hogy határainkon túl is képet nyerjenek az Eötvös József Kollégiumban folyó hagyománytisztelő minőségéről azok, akik e neves intézménnyel valaha kapcsolatba kerültek.

Dicséret illeti mindazokat a tudós tanárokat, akik e tanulmányok szerzőit tanácsaikkal, útmutatásaikkal ez eredményekhez segítették, nem utolsósorban a kötet szerkesztőit és a Bölcsészettudományi Kar Kisz Bizottságát, akik felismerték a vállalkozásban rejlő nevelési lehetőséget és az *Acta Iuvenum* időszak kiadvány különszámaként teret engedtek e publikációknak.

VILLANGÓ ISTVÁN

REGŐS JÁNOS:

AZ ELEMI NÉPOKTATÁSÜGY VAS MEGYÉBEN 1867—1890

Jelentős évfordulóhoz közeledik a magyar neveléstörténet: az Eötvös-féle népiskolai törvényt 1968. december 5-én szentesítette Ferenc József, és december 7-én jelent meg az Országos Törvénytárban. Utóéleté mindmáig nagy feltárandó mozzanatok. Tény az, hogy

ilyen célú törvény közzétételében 12 évvel előztük meg Angliát és 14 évvel Franciaországot.

REGŐS JÁNOS azt vizsgálja könyvében, hogy a nagyszerű törvény miként valósítottott meg Vas megyében, illetve keresztülvitelének

milyen akadályai voltak, és mivé lett a valóságban. A könyv már több mint egy éve elhagyta a nyomdát. Hallgatás van körülötte, a szaksajtó nem hívta fel rá a figyelmet. Igaz, mindössze 600 példányban jelent meg, ami azt jelenti, hogy a nagyobb könyvtárak egy jelentős hányadába sem juthatott el.

Az ország egészébe illesztve adja a megye viszonyait, és az összevetések révén egy megye harmadszázadának megvallatásával egy ország harmadszázadának a világa is kibontakozik. Annak a harmadszázadnak a világa, amely JÓKAIVAL A köszívű ember fiait, a Fekete gyémántok-at íratta meg, amikor ARANY JÁNOS is állt az Akadémia élén, amikor TÁNCSICS sokadszorra került börtönbe, amikor FRANKEL LEÓ kezdeményezéseinek még bukása lett az osztályrésze, amikor a ki egyezést a fúzió követte a szögire akasztott bihari pontokkal, amikor JÓKAI írói hanyatlásának korszaka is bekövetkezett, viszont MIKSZÁTH szárnybontogatása közben GYULAI PÁL is tartotta a maga pozíciót.

TARNÓCZY GUSZTÁV liberális polgári politikus 1873-ban az országgyűlésen emelt szót a 68-as népiskolai törvény védelmében. Ezeket jelentette ki: „nem hajtották végre, és ha nem revidéálják, nem is lehet megvalósítani. A törvény — mondja tovább Tarnóczy —, különbféle korlátolt retortákon át compromissumok által olyanná torzítatott, hogy nemcsak a sikert, de majdnem magát a célt is compromittálta... A felekezet, amely csak a múlt századok előítéletein tengeti életét, érzi, hogy tévanni a fülvilágosodás elterjedé-vel szappanbuborékként fognak eloszlanı és hierarchikus, separatistikus önérdékei az állam és emberiség közérdekeinek fognak alárendeltetni, minek természetes következménye, hogy a kezére bízott hatalmat a fülvilágosodás elnyomására és az állam eszméjének gyöngítésére használja.”

REGŐS JÁNOS a könyv szerencsésen induló első fejezetében a BACH-kori előzmények antidemokratikus, nemzetellenes és klerikális jellegét mutatja ki. Gazdag anyaggal illusztrálja, hogy milyen akadályai voltak az új népiskolák szervezésének az útjában. Megdöbentéket azok az adatok, amelyek a szabadságharc utáni tanítóüldözéseket, elmozdításokat ismertetik. Ami pedig a tanítók javadalmazását illeti, már eleve kudarcra van ítélve egy közoktatás, amelyik annyira rendszertelenül és soványan fizeti gyermekei nevelőit.

Az Eötvös-féle népnevelési egyletek, amelyek megelőzték időben a 68-as törvényt, demokratikus jellegűek lettek volna, de részvétlenség miatt úgyszólván születésük előtt elmúlásra ítéltettek. Viszont maga Eötvös emelte ki utóbb, hogy ezek az egyletek legalább az érdeklődést felkeltették a népnevelés iránt. A feltárt bőséges adatok azt jelzik, hogy jelentkezésüket Vas megyében is érdektelen-

ség fogadta. Az egyik főszolgabíró, miután járásából egy jelentkező sem akadt, azzal magyarázza, hogy „a lakosság adóhátralek” befizetését most teljesítette s emellett a péterfillek is most szedhetnek a lelkes urak által”.

Új szellemű iskolák megvalósításának terve foglalkoztatta Eötvöst, ennek érdekében alkotta meg történelmi nevezetességű törvényt. REGŐS a könyv harmadik fejezetében gazdag adatokkal illusztrálja, hogy Vas megyében az egyházak, a birtokosok határozottan akadályozták végrehajtását, de még a polgárság egy része sem „űjjongott” érte. Kiderült, hogy a megfelelő feltételek és légkör hiányában már az első lépések után válságba került a megvalósítás.

A beiskolázásról és az iskolák tartalmi életéről írt fejezet nemcsak statisztikai adataival, neveléstörténeti újszerűségével jelentős, hanem társadalmi, gazdasági vonatkozásban egy megyét elemezve, országos körképet mutat. Milyen lehet annak az iskolának a belső élete, amelynek egy termébe 150—180 gyermeket kellett volna befogadnia? Hova tehetjük azt az adatot, amely szerint egy község 120 tanköteles gyermekéből 1871. október 26-án a tanfelügyelő mindössze 1-et talált az iskolában? „A gyermek korán megszokja a szegényt”... „A szegény gyermek, ki atyjától pénz nem kaphatott, megsegyenülve áll félre” — olvashatjuk az egyik idézetben. Folytassuk még a döbbenetes szimptomákat: tanterem cseledőlny lakoszobája; a szalmával fedett épület minden pillanatban összerogyhat; a nyirkos, nedves fal miatt alig hat hónapot taníthatnak egy tanévben; az ablakok „átlátszatlanságig piszkosak”; gyenge, ruhátlan gyerekek; az iskola 2—3 óra gyaloglásra van.

Az iskolák tartalmi életét elemző részek helyi adatokra épülve ismét csak országos állapotot jeleznek. A szerző itt a tantervek, az órarend, a tankönyvek, a könyvtárak bemutatásával, a család és az iskola viszonyának, az iskolai munka eredményének vizsgálatával foglalkozik elmélyülten.

A tanítók képzettségéről és alkalmaztatásának körülményeiről írott fejezet is érdekes. Jelentős kezdeményezés egy Szombathelyen létesítendő tanítóképző szervezése, ami azonban kudarcba fulladt. (Mellesleg: Szombathely lakosainak a létszáma 1870-ben 7561, 1891-ben is csak 16 133!) Szembetűnőek azok a megállapítások, amelyekből megtudjuk, hogy a korabeli tanítók hogyan álltak helyt, illetve hogyan nem tudtak helyt állni, éppen a gyenge képzettségük miatt. Nem kevésbé fontos az a fejezet, melyben azt elemzi a szerző, hogy a képesített tanítók hiányából milyen visszások fakadtak. Ez ismét csak olyan része a könyvnek, amelyik nélkülözhetetlenül fontos adalékokkal szolgál a magyar neveléstörténet teljes rajzához. A tanítók továbbképzése,

a tanítótételek életének elemzése is kevés-
se ismert része neveléstörténetünknek.

Az Eötvös-féle népiskolai törvény pontosan meghatározta a tanítók javadalmazásának módját. Sok visszaélés követte, de első eset ez a magyar tanítás történetében, hogy az iskolafenntartó kötelességévé tették a fizetést is. A nyugdíjazásokat 1875-ben rendezték először. És ezzel van összefüggésben a tanítói pálya gyatra megbecsülése. Éppen ezért tehetséges fiatalok ritkán választották ezt a pályát. Egy tanító „valóságos boszorkányságnak” nevezte azt, ha meg is tud élni a fizetéséből. A tanítók dotációját évi 300 forintban, a segédtanítókéét évi 200 forintban állapította meg a népiskolai törvény, amikor egy adóhivatali tiszt évi 600—700 forintot vett fel, és egy vasúti felügyelő is 500—600 forintot kapott. REGÖS könyve az elképesztő példák sorát idézi a megyében dolgozó tanítók vergődő életéről, javadalmazásuknak származás körülményeiről.

Ezek után mi marad arra a fejezetre, amelyben a tanítói hivatás és a közvélemény viszonyát elemzi? „Akik gyűlölnék az istenek, tanítót csinálnak belőle” —, idézi Eötvöst. Micsoda szakadék tátong előttünk az eötvösi eszmény és a valóság között? És megint csak az eredeti példák sokaságával bizonyít a szerző.

Terjedelmes fejezetet fordít a tanügyigazgatási vonatkozások feltárására, a községi iskolaszékek munkájára, a munkát akadályozó okok kimutatására, a tanfelügyelői intézmény és megyei iskolatanács tevékenységére, a tanfelügyelői munka elemzésére, a községi és egyházi iskolák tanügyigazgatási szerveinek ellentétére.

Pregnáns történelmi adalék a tizedik fejezet, melyben az 1879-es nemzetiségi népoktatási törvényt mint az eötvösi koncepció akadályozóját mutatja be.

Az utolsó fejezetben arról ír REGÖS, hogy Vas megyében milyen sajátos akadályai voltak a népoktatásügy fejlesztésének. Elég az alcímeket sommásan felsorolni: nincstelenség, szörványos települések, alig több mint hathónapos tanév, a tanítók alkalmazása körüli fonákosságok, elnémetesülési folyamat, a nyugati korai kapitalizmus borzalmait ekkoriban idéző „gyermekvadászok”.

Mi történt később? Egyháziak és egyes politikuskok revízió alá vették a 68-as népiskolai törvényt, minek folytán nacionalista irányba siklították ki, hogy RÁKOSI JENŐ is felhasználhassa naiv 30 milliós Nagy-Magyarország elméletéhez, ugyanarra, hogy még a későbbi „kultúrfőleny” is ebből nőhetett ki. Eszmény lett az állami iskola, de az anyagi fedezet nagyon nehezen került elő. Mi a következmény?

A Népzsava 1890-ben egy adatot közöl: a 7 éven felüli magyar állampolgárok 48,8 százaléka nem tud írni, olvasni. Az eötvösi törvény után is kevés maradt az iskola, a meglevők pedig általában gyenge felkészültségűek. A korabeli munkássajtó követelései hiába láttak napvilágot. TÁNCICSÉK, FRANKÉLK ugyan is követelték a népiskolai törvény maradéktalan végrehajtását, megfelelő iskolák építését, a tankötelezettség betartását, a tandíjmentességet, a rászorulókat ingyen tanszerekkel ellátását, az egyház és állam különválasztását, a tananyagban pedig a társadalmi és természet-tudományi anyag kibővítését. Hasztalan.

REGÖS János könyve példát mutat a kutatás irányát, forrásfelhasználását és módszertanát, a megírás, stilizálás gondosságát illetően egyaránt.

Legnagyobb értéke a könyvnek a sok és új adat. Közel 900 lábjegyzetes utalásának több mint negyötöde levéltári kutatásokon alapszik! Statisztikai közléseinek összeállítása is óriási időráfordítást, körültekintő adategyeztetést igényelt. Például: 1870-ben Vas megyének csupán 349 községe rendelkezett népiskolával, 297 községben nem volt népiskola; 1873-ban az egyik járás némely községében 300—400 gyerek szorongott egy tanteremben; 1875-ben 411 képesített tanító mellett 134 tanító nem rendelkezett oklevéllel; 1879-ben 14 olyan iskolája volt a megyének, ahol egy tanító vezetése alatt 150—200 gyerek szorongott egy teremben, és 6 olyan község is akadt, ahol egy tanítóra több mint 200 gyerek jutott; 1880-ban Vas megyében egy tanító átlagos évi jövedelme 356 forint volt, miközben Budapesten 990 forintot mutatott ki a statisztika; 1890-ben a megyében 21 állami, 29 községi és 429 felekezeti iskola működött; a megye férfi lakosságának 19,26%-a, női lakosainak 25%-a analfabéta.

A könyv végén elhelyezett 12 oldalnyi kép jelentősen növeli a munka értékét, szemléletességét. Kár, hogy nyomdászati szempontból mostoha elbánásban részesült: számozatlanok a lapok, a tartalomjegyzékben is hiába kereszük.

Szerző a bevezetőjében „szerény kötet”-nek és „partikuláris”-nak is nevezi munkáját. Előbbi igaz, ha igaz az, hogy a nagyszerű dolgok szerény külsővel jelennek meg; de hogy partikuláris lenne, az tévedés, mert részleteiben és egészében az ellenkezőjére szolgáltat példát.

A Vasi Szemle Szerkesztő Bizottsága jó és nemes ügyet szolgált, amikor vállalta a könyv megjelentetését.

SÜLE SÁNDOR

AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGA

Az MTA Pedagógiai Bizottsága FÖLDES Éva elnöklete alatt 1968. október 14-én megvitatta *A felsőoktatás pedagógiai helyzetéről és feladatairól* szóló előterjesztést, melyet a Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Központ mb. igazgatójaként ZIBOLEN ENDRE terjesztett elő. A Bizottság az előterjesztést és a benne vázolt terveket jóváhagyta. A Bizottság tagjai lehetőségeket kerestek a Központ terveinek a hasonló feladatokon munkálkodó intézmények terveivel való egybehangolására, a lehetőségekhez képest egyes feladatok együttes megoldására. Ugyanezen az ülésen foglalkozott a Bizottság az MTA Pszichol

ógiai Intézete Pedagógiai Pszichológiai Osztályának az 1969–1971. évre összeállított munkatervével. A tervet BARTHA LAJOS az MTA Pszichológiai Intézete igazgatója ismertette. A Pedagógiai Bizottság igen jelentősnek minősítette a Pszichológiai Intézet pedagógiai pszichológiai osztályának a tervben részletezett feladatait. A feltett kérdések és a módosító javaslatok főleg az egyes kitűzött feladatok pontosabb elhatárolásának szükségességére, pszichológiai oldaluk tisztább elkülönítésére vonatkoztak. Az ülés harmadik részében folyó ügyeket tárgyalta a Bizottság.

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK ÉS FOLYÓIRATOK

- Akceleráció és szexuális nevelés. A Pedagógiai Időszerről Kérdései Külföldön. Bpest. Tankönyvkiadó, 1968. 98 l.
- Audiovizuális Technikai és Módszertani Közlemények, 1968. 1–3. Főszerk. DÜZS JÁNOS, szerk. KARÁCSONY GÉZA. Bpest, Országos Műszaki Könyvtár és Dokumentációs Központ, 1–99., 1–98. és 1–114. l.
- BUTI ERNŐ (szerk.): Das Bildungswesen der Volksrepublik Ungarn. Bpest, Tankönyvkiadó, 1968. 195 l.
- BUTI ERNŐ (szerk.): L'instruction publique dans la République Populaire Hongroise. Bpest, Tankönyvkiadó, 1968. 190 l.
- DURKÓ MÁTYÁS: Felnőttnevelés és népművelés. Bpest. Tankönyvkiadó; 1968. 322 l.
- Felsőoktatási szakirodalmi tájékoztató. A/sor. Műszaki és természettudományok. 1967. 1. és 2. sz. Fel. szerk. HÉBERGER KÁROLY. Bpest, Tankönyvkiadó. 449 és 637 l.
- Felsőoktatási szakirodalmi tájékoztató. B/sor. Társadalomtudományok. 1968. 1. sz. Szerk. HALÁSZ IMRE. Bpest, Tankönyvkiadó. 494 l.
- FÓNAY TIBOR: Az elszűrkülés veszélye. A Pedagógiai Időszerről Kérdései Hazánkban. Bpest, Tankönyvkiadó, 1968. 100 l.
- Fővárosi Pedagógiai Tanácskozás, 1967. Kiadó KAJÁN LÁSZLÓ. Bpest. Föv. Tanács V. B., 1967. 224 l.
- KÉRINÉ SÓS JULIA: Diákévek, diáksorsok. A Pedagógiai Időszerről Kérdései Hazánkban. Bpest, Tankönyvkiadó, 1968. 106 l.
- Kézikönyv az általános iskolák földrajztanításhoz. 8. osztály (ELEK SÁNDOR, KAZÁR LEONA, NÉMETH JÓZSEF). Bpest, Tankönyvkiadó, 1968. 260 l.
- KOVÁCS GYULA (Szerk.): Iskola és honvédelem. Bpest. Tankönyvkiadó, 1968. 224 l. 8 képpoldal.
- MAGYARFALVI LAJOS: Gyertyánffy István és a budai pedagógium. Az ELTE Neveléstudományi Tanszékének kiadványa. Bpest, Tankönyvkiadó, 1968. 132 l.
- MEDVEGY ANTAL: Gimnázium vidéken. A Pedagógiai Időszerről Kérdései Hazánkban. Bpest, Tankönyvkiadó, 1968. 94 l. + 8 képpoldal.
- Műszaki Film Tájékoztató, 1968. 1–3. Főszerkesztő, ZAVADSZKY JENŐ, szerk. LAURENTZY VILMOS. Bpest, Országos Műszaki Könyvtár és Dokumentációs Központ. 1–64., 1–46. és 1–49. l.
- Osztályfőnöki kézikönyv. Szerk. KOMÁR KÁROLY és MAJZIK LÁSZLÓNÉ. Általános iskola. Bpest, Tankönyvkiadó, 1968. 270 l.
- Pedagógiai könyvtári alapjegyzék az általános iskolák számára. Bpest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 1968. 1031.
- Pszichológiai tanulmányok, XI. Főszerk. GEGESI KISS PÁL, szerk. LÉNÁRD FERENC. Bpest, Akadémiai Kiadó, 1968. 809 l.

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója

Műszaki szerkesztő: Merkly László

A kézirat nyomdába érkezett: 1968. X. 28. — Peldányszám: 1850 — Terjedelem: 11.2 (A/5) iv + 0,35 (A/6) iv behúzás

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Силадьи, И.</i> : Эстетическое содержание — эстетический вкус	329
<i>Лигетине Веребей, А.</i> : Опыты, полученные по эстетическому воспитанию, анализа двух стихотворений	348

<i>Радош, Дь.</i> : Некоторые вопросы методического учения в высшем образовании ...	367
<i>Галне, А. и Ксантушне, Дь.</i> : Некоторые результаты опытов по групповой работе ..	381

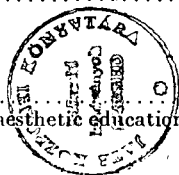
<i>Рокушфалви, П.</i> : Аффективность и социальная аккомодация в юношеско-молодежном возрасте	394
<i>Тункли, Л.</i> : Школьная психология и ее возможности в Венгрии	407

<i>Анталл, Й.</i> : Сто лет венгерскому закону о народных школах — Йозеф Этвэш и дискуссия парламента о законе о народных школах в 1968 г.	414
---	-----

ОБЗОР

<i>Иштван Хатвани, 1718—1786 (М. Байко)</i>	434
<i>Коллоквиум о Марксе, Йена, 25—26 апреля 1968 г. (А. Петрикаш)</i>	437
<i>Семинар ЮНЕСКО для исследователей педагогических наук (З. Батори)</i>	440
<i>Общественная функция американского высшего учебного заведения (Т. Козма)</i> ..	443
<i>Ковалев, Ф. Ф., Шмурман, В. Е.</i> : Общие основы педагогики (<i>И. Фалуш</i>)	450
<i>Acta Iuvenum. Юбилейный сборник в семидесятилетие коллегии им. Йозефа Этвэша (И. Вилланго)</i>	452
<i>Регэш, Я.</i> : Дело начального народного просвещения в Комитате Ваш в 1867—1890 гг. (<i>Ш. Шюле</i>)	453
<i>Педагогический комитет Академии Наук Венгрии</i>	456
<i>Поступившие в редакцию книги и журналы</i>	456

CONTENTS



<i>Imre Szilágyi</i> : Aesthetic content -aesthetic taste	329
<i>Anna Ligeti-Verebely</i> : Analysis of two poems and its implications for aesthetic education ...	348

<i>György Rados</i> : Some problems of systematic learning in higher education	367
<i>Mrs András Gál and Mrs Gyula Xantus</i> : Some observations on experimental group-work	381

<i>Pál Rókúsfalvy</i> : Affectivity and social adjustment in puberty and adolescence	394
<i>László Tunkli</i> : School psychology and its scope in Hungary	407

<i>József Antall</i> : The law introducing compulsory elementary education is 100 years old — József Eötvös and the parliamentary debate of the elementary education law of 1868	414
--	-----

REVIEW

<i>István Hatvani, 1718—1786 (Mátyás Bajkó)</i>	434
<i>Marx Colloquium, Jena, April 25—26, 1968 (Árpád Petrikás)</i>	437
<i>UNESCO seminary for research workers in the science of education (Zoltán Báthory)</i>	440
<i>The community function of the American College (Tamás Kozma)</i>	443
<i>Koroljev, F. F., Gmurman, V. E.</i> : General foundations of education (<i>Iván Falus</i>)	450
<i>Acta Iuvenum. Memorial volume for the 70th anniversary of the Eötvös József College (István Villangó)</i>	452
<i>János Regös</i> : Elementary public education in the county Vas, 1867—1890 (<i>Sándor Süle</i>) ...	453
<i>Pedagogical Committee of the Hungarian Academy of Sciences</i>	456
<i>Books and periodicals received</i>	456

Ára: 10,— Ft

Évi előfizetés: 36,— Ft

INDEX: 25.552



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST