

*Magyar*



19 - 1474  
OKT 20

# PEDAGOGIA

A MAGYAR

TUDOMÁNYOS

AKADÉMIA

PEDAGÓGIAI

BIZOTTSÁGÁNAK

FOLYÓIRATA

1970/3

# MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának negyedéves folyóirata  
LXX. évfolyam — Új folyam, X. kötet, 3. 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>Földes Éva</i> : Neveléstudományunk huszonöt éve .....	229
<i>Kiss Árpád</i> : A Nemzetközi Nevelésügyi Év .....	239
<i>Lukasz Kurdybacha</i> : Comenius és a korai felvilágosodás .....	249
<i>Királyné Rigó Katalin</i> : A tanulás problémái az 5. osztályban .....	270
<i>Róna Borbála, Elekes Pál, Szabó Pál</i> : Napközis tanulókon végzett komplex vizsgálat tapasztalatai .....	281
<i>Báthory Zoltán</i> : Az IEA-program Magyarországon .....	286

## KÖNYVEKRŐL, FOLYÓIRATOKRÓL

<i>Elekes Lajos</i> : Korszerű műveltség, történelmi gondolkodás. (Ism. <i>Szarka József</i> ) .....	295
<i>Kiss Árpád</i> : Műveltség és iskola. (Ism. <i>Nagy Sándor</i> ) .....	297
Nevelőmunka a középiskolában. (Ism. <i>Petrikás Árpád</i> ) .....	300
<i>Tóth Béla</i> : Az általános iskolai tanulók irodalmi érdeklődésének pszichológiai vizsgálata. (Ism. <i>Ligetiné Verebély Anna</i> ) .....	302
International Review of Education. XV. 1969. (Ism. <i>Kozma Tamás</i> ) .....	305

## A TUDOMÁNYOS MINŐSÍTŐ BIZOTTSÁG HÍREI

<i>Szarka József</i> doktori értekezésének vitája ( <i>Simon Péterné</i> ) .....	310
--	-----

## NAPLÓ

A Pedagógiai Bizottság Lenin-emlékülése .....	315
A Pedagógiai Bizottság felszabadulási emlékülése .....	315
UNESCO-Bizottságok tanácskozása a permanens nevelésről ( <i>Kiss Árpád</i> ) .....	316
A Magyar Pedagógiai Lexikon munkálatairól ( <i>Nagy Sándor</i> ) .....	316
Hazai kiadású új „Orbis Pictus”-fakszimile ( <i>Mészáros István</i> ) .....	318

## NEVELÉSTUDOMÁNYUNK HUSZONÖT ÉVE\*

Az elmúlt esztendőben ez idő tájt, ugyanebben a körben a Magyar Tanácsköztársaság félszázados évfordulóját ünnepeltük. Okkal és joggal vetődött fel tehát a gondolat, hogy amikor most neveléstudományunk huszonöt éves fejlődésének vázlatos összefoglalására vállalkozunk, ott folytassuk, ahol a múlt évi ünnepi ülést záró előadásunkat abbahagytuk, megkísérelve annak bemutatását: mit és hogy valósítottunk meg a elmúlt negyedszázad során abból, amit már az első magyar proletárdiktatúra idején célul tűztek ki és részben meg is valósítottak elődeink, a szocialista neveléstudomány hajdani magyarországi úttörői.

Hamarosan rá kellett azonban jönnünk arra, hogy ez a kiindulás talán hatásos lenne, de nem lenne igaz, mert nem lehet a közbülső negyedszázadot átlépni, nem szabad azt a neveléstudományunk egész további fejlődése szempontjából igen jelentős tényezőt sem szem elől tévesztenünk, hogy — bár a haladó törekvések a neveléstudomány területén is tovább éltek s bűvópatakként időnként itt-ott fel is bukkantak, s újjakkal erősödtek — 1945-ben valójában sokkal mélyebbről indultunk, mint 1919 márciusában forradalmi elődeink.

Haladó, forradalmi hagyományaink nagyban megkönyítették további útunk kijelölését, de elindulnunk mégis a valóságos helyzetből kellett, csakis onnan lehetett.

Vegyünk egy jellemző példát: a *nyolcosztályos általános iskoláét*. A Magyar Tanácsköztársaság már 1919 áprilisának első napjaiban rendelkezést adott ki az egységes nyolcosztályos általános iskola bevezetésére. Az ellenforradalmi Magyarország — ezzel szemben — haladéktalanul visszaállította osztályuralma biztosításának egyik alappilléret, a trifurkált iskolarendszert, ezen belül a névleg hatosztályos, gyakorlatilag azonban — mint ezt FÖLDES FERENC adatai is világosan, drámai erővel bizonyítják — alig-alig négyosztályos elemi iskolát.

Az 1940. évi XX. törvény, több mint húsz esztendővel a Tanácsköztársaság leveretése után — mint az egykorú pedagógiai folyóirat megállapítja — „végre tető alá hozta a nyolcosztályos népiskolát”. De hogyan?

A Magyar Paedagógiai Társaság folyóiratában, a *Magyar Paedagogia* 1942-i évfolyamában olvassuk, a nyolcosztályos elemi iskola új tantervének pozitívumait méltató írásban:

„Ez az első népiskolai tantervünk, amely — legalábbis a népiskola felső tagozatának egyes tantárgyaiban — különbséget tesz falusi és városi népiskolák között. A tekintetben is haladás mutatkozik, hogy a fiúk és lányok nevelésének eltérésére az általános útmutatási részben nemcsak külön fejezetet szentel, hanem ez a szempont az egyes tantárgyak kiszemelésében is érvényesül.”

\* A Magyar Tudományos Akadémián az MTA Pedagógiai Bizottsága és a Magyar Pedagógiai Társaság által 1970. március 23-án rendezett felszabadulási emlékülésen elhangzott bevezető előadás

„Megállapíthatjuk — olvasható alább —, hogy a tanítás anyagának osztályok szerinti elrendezésében csak annyi a változás, amennyit az eddigi hatosztályos népiskolának nyolcosztályossá fejlesztése feltétlenül megkíván. Új anyag alig található . . . nagyjából az a helyzet, hogy amit eddig az V. és VI. osztályban két év alatt kellett elvégezni, annak megtanítására most négy év áll rendelkezésre.” (1942. 142—143. old.)

A tanterv közoktatáspolitikai dokumentum. Tükrözi-e és hogyan a *a korabeli neveléstudományt*?

Erre a kérdésre az előbbi cikk szerzője ugyancsak válaszol: „Az 1941. évi népiskolai tanterv éppen neveléstani szempontból haladást jelent. A legutóbbi évtizedek neveléstudományi kutatásainak sok leszűrt eredményét látjuk benne megvalósulva.” (Uo.)

E neveléstudomány *irányára, jellegére vonatkozólag* szintén a — még a negyvenes években sem szélsőséges — Magyar Paedagogiából meríthetünk számos példát.

„A nevelői tanácsadás országos szervezése” című cikkben például ezt olvassuk:

„Mit ér a pusztán testi egészséggel rendelkező nemzedék? Életemnek legszomorúbb látványai közé tartozott — írja a szerző —, amikor esztendőnkön át, a szegedi bölcsészeti karra sietve, a Mars-téren, a híres Csillagbörtön átellenében, napról-napra láttam az egészségtől duzzadó suhancok és sihederek seregét, akik ott lopták a nemzet legdrágább kincsét: a munkaidőt, az Isten napját . . .

. . . Mit használ nemzetünk számára ezeknek a csattanó egészsége, mit a műveltségük és tudásuk? Minél ügyesebb iparosok, műszerészinasok, annál ügyesebben forgatják majd a betörőkulcsokat, a feszítővasat, az olvasztólámpát. Az utcán csak arra készülhetnek, hogy a Csillagbörtön töltelékei legyenek . . .

. . . A suhancoktól [tehát a fiatal munkanélküliektől] nem messze álldogálnak a munkaközvetítő hivatal körül, de egyéb tereken is, a felnőtt munkanélküliek, akiknek munkaiszonyáról a szegediek legendákat regélnek. A munkaiszony és a munkakerülés viszont minden bűnözőnek alapvető jellemhibája. Soha nem ismeri meg a munkának, az alkotásnak, a befejezett műnek, a magasabb célért hozott áldozatnak vagy a családi életnek örömét, nem is lehet egyéb kívánsága, mint amelyet állatnak mond már CICERO, SZENT ÁGOSTON és azóta minden nagy gondolkodó: Cibus, circenses et venerca — az étel, a kártya, a mozi és a züllött nő.” (1942. 104—105. old.)

Vagy idézzük példaként a Magyar Paedagogiai Társaság rendes felolvasó üléséről az egyik székfoglaló előadás címét, amely előadást azután teljes terjedelmében közli a folyóirat is: „Nevelhető-e a fajmagyar üzletemberré?” — ez az előadás címe (Magyar Paedagogia, 1940. 26—36. old.)

S végezetül álljanak itt akkori kiváló pedagógia-professzorunk ugyancsak a Magyar Paedagogiában megjelent cikkének zárószavai:

„Egyáltalán, minden olyan kísérlet, amely a társadalmi egységet a művelődés egységével akarja megteremteni, csakis a műveltség színvonalának csökkenésével járhat. Épp ezért ne siettessük annak a vékony rétegnek a pusztulását, amely megtépázva bár, de mégis képviseli az európai humánus hagyományt. Legalább egyelőre ez véd meg attól, hogy kultúránk és műveltségünk végképp eltömegesedjék.” (1940. 110. old.)

És akik így nyilatkoztak, nem az akkori neveléstudomány legelmaradottabb, legszélsőségebben reakciós nézeteit képviselték. Éppen ezért jelzik nagyon szemléletesen, *milyen előzmények után* kellett a neveléstudomány megújításának feladatát az országunk felszabadítását követő években elkezdenünk. Talán nem felesleges, ha ezeket felidézzük, mielőtt neveléstudományunk nehézségekkel,

buktatókkal teli negyedszázados útjának vázlatos áttekintésére vállalkozunk.

A megtett utat a kezdetektől napjainkig áttekintve, már előljáróban megállapíthatjuk: neveléstudományunk a felszabadulás óta eltelt negyedszázad során nagy utat tett meg, sokat, sok irányban fejlődött. *Marxista tudománnyá vált* annak ellenére, hogy éppen fejlődésének kezdeti szakaszaiban volt kénytelen nélkülözni azokat az interdiszciplináris kapcsolatokat is — a marxista pszichológia és szociológia társkapcsolatait — amelyek elengedhetetlenül szükséges feltételei tudományos lehetőségei teljes kihasználásának, feladatai maradéktalan betöltésének.

Nem szolgálta az egyenes vonalú fejlődést az a körülmény sem, hogy a pedagógia művelői 1945 után a fasiszta neveléssel szembefordulva, a konzervatív-klerikális nézeteket elvetve, *elsősorban a haladottabb polgári irányzatok felé orientálódtak*. Iskolarendszerünk szocialista átalakulása: a nyolcosztályos kötelező általános iskola bevezetése, az iskolák államosítása tehát előbb következett be, mint ahogy neveléstudományunk szocialista irányú fejlődése akárcsak megalapozást nyert volna, pedagógiai kutatóink jó része akárcsak a marxizmus ábécéjét is elsajátíthatta volna.

Iskolarendszerünk, mindeniben igyekezett lépést tartani a társadalmi haladás követelményeivel, tehát kezdettől fogva, gyorsabban fejlődött, mint ahogy az ezzel adekvát neveléstudomány kialakulhatott volna. Eleinte szükségképen hasonló volt a helyzet a többi, a szocialista fejlődés útján elindult országban is. Előbb-utóbb azonban mindenütt történtek jelentős lépések *a neveléstudomány fejlesztésére, alap kutatásokat végző bázisok kiépítésére*. Hogy csak a két — a neveléstudomány fontosságának felismerésére, megbecsülésére legjellemzőbb — példát ragadjuk ki: a Szovjetunióban külön Neveléstudományi Akadémia működik, amely az OSZSZSZK Neveléstudományi Akadémiájából 1966-ban a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiájává alakult. A Német Demokratikus Köztársaságban is a közelmúltban jött létre a Neveléstudományok Akadémiája. Nálunk azonban — úgy tűnik — e téren jóval kevesebb történt, mint a baráti országokban, s mindenesetre kevesebb, mint amennyi a fejlődés üteméhez mérten kívánatos lett volna.

Neveléstudományunknak jelenleg sincsen, az iskolai gyakorlat szempontjából is elengedhetetlenül fontos, pedagógiai alap kutatásokat végző önálló kutatói bázisa. Mindössze másfél évig működött az 1948-ban alakult Országos Neveléstudományi Intézet; az 1954-ben létrehozott Pedagógiai Tudományos Intézet 1962-ben megszűnt, illetve beolvadt az egészen más rendeltetéssel alakult — ezért a tudományos kutatást kezdetben feladatának alig tekintő — Országos Pedagógiai Intézetbe, ahol jelenleg is csupán nem túlságosan nagy létszámú csoport jelzi az ebben a vonatkozásban némileg módosult eredeti elképzeléseket. Csak sajátos profiljába tartozó kutatásokat végez, illetve ilyeneket koordinál az 1963-ban kutatócsoportként létrejött, majd 1967-ben kutatóközponttá alakult Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, valamint a Szakképzési Kutatócsoport.

A pedagógiai kutatómunka legjelentősebb bázisai változatlanul az egyetemi és tanárképző főiskolai tanszékek, tanítóképző és óvónőképző intézeti tanszéki csoportok. Ezekben az intézményekben azonban — kis számú kivételtől eltekintve — számos körülmény akadályozza, vagy legalábbis nehezíti a kutatómunka folytonosságát, rendszerességét. Így nem utolsó sorban az az ismert tény, hogy az oktatási feladatokkal alaposan megterhelt szakemberek számára a kutatási feladat többnyire nem tevékenységük szerves és alapvető részeként,

hanem nehezen teljesíthető többletfeladat gyanánt jelentkeznek. Ez olyan tény, amelyen az egyetemi oktatás és kutatás szerves egységéről gyakran hangoztatott, elvileg tökéletesen helyes megállapítások magukban nem változtatnak.

Az alapvető és mindmáig fennálló nehézségek ellenére azonban az elmúlt negyedszázad során *szép számmal akadtak olyan tényezők* — a társadalmi fejlődés döntő és meghatározó körülményei mellett, ezekkel szoros egységben —, *amelyek a neveléstudomány marxista irányú fejlődését következetesen elősegítették.*

Ilyen fontos és a neveléstudomány számára az előbbiekben vázolt helyzeténél fogva különösen jelentős tényező volt az 50-es évek legelején a *Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Főbizottságának megalakulása*, melynek csakhamar két albizottsága (neveléstörténeti és gyógypedagógiai) működött. A két albizottság közül azonban csak a neveléstörténeti bizonyult életképesnek, a gyógypedagógiai albizottság megszűnésének következményeit mindmáig érzi a gyógypedagógia elmélete és gyakorlata. A neveléstörténetihez később, 1963-ban két újabb: nevelélméleti és didaktikai-metodikai albizottság járult.

A Pedagógiai Bizottság és albizottságai olyan *vitafórumok*, amelyek napirenden tartják a neveléstudomány legfontosabb elméleti kérdéseit, gyakorlati problémáit, és interdiszciplináris kapcsolatok kiépítésére is törekedve — a lehetőségekhez mérten — *koordinálni igyekeznek a pedagógiai kutatómunkát.* A Bizottság koordináló tevékenységét némileg korlátozta — legalább átmenetileg — az a körülmény, hogy a távlati tudományos tervnek a neveléstudományi kutatásokat magában foglaló 67-es fő feladata a Művelődésügyi Minisztérium, illetve az általa kijelölt koordináló bizottság hatáskörébe tartozott. Az akadémiai bizottságok koordináló funkciójának jövőbeni megnövekedése, a koordinálás lehetőségeinek és módozatainak várható elvi tisztázása és ezzel adekvát gyakorlati lehetőségek biztosítása azonban a Pedagógiai Bizottság koordináló tevékenységét is az eddigénél jóval hatásosabbá teheti.

Számottevő ösztönző erőt jelentett a pedagógiai kutatómunka számára a *tudományos minősítés* bevezetése is. Egyszerűsített eljárással kapott kandidátusi fokozatot 1952-ben három kutató, azóta negyvennyolcan szereztek kandidátusi fokozatot (kilencen a Szovjetunióban, egy kutató az NDK-ban) és hárman doktori fokozatot. A tudományos minősítő munka szakszerűségét, szervezettségét nagymértékben elősegítette a TMB Pedagógiai Szakbizottságának létrehozása (1964). Sajnálatos azonban, hogy a Tudományos Minősítő Bizottság plénumában a neveléstudománynak mindmáig nincsen önálló képviselője.

A kutatói utánpótlás biztosításának jelentős forrásai a neveléstudomány iránt érdeklődő gyakorló pedagógusok széles rétegei. Az aspirantúrára jelentkezők között évről-évre több a gyakorló pedagógus; egyre több, de még mindig nem elegendő azonban az olyan ösztönző tényező, amely az arra alkalmas pedagógusokat a tudományos munka számára megnyerhetné.

A *szakfolyóiratok, a publikációs lehetőségek* — a szükségleteknek és igényeknek megfelelő, a neveléstudomány marxista irányú tartalmi gazdagodását híven tükröző — *gyarapodása* ismét a neveléstudomány fejlődésére utaló tényező.

A megújuló magyar neveléstudomány első szakaszának küzdelmeit, nehézségeit, de eredményeit is híven tükrözte 1945 és 1948 között a **KEMÉNY GÁBOR** által szerkesztett *Émbernevelés* c. folyóirat. Az 1951-ben a Művelődésügyi Minisztérium kiadásában megindult *Pedagógiai Szemle* a marxista pedagógia fejlődését, kialakulását napjainkig végigkísérte.

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának gondozásában 1958-ban indult meg az azóta évenként megjelenő *„Tanulmányok a neveléstudo-*

*mány köréből*” c. kiadványsorozat, amelynek immár a tizenegyedik kötete van sajtó alatt. Első kötetének munkálatai 1957-ben indultak meg és a szocialista pedagógia hazai kutatási irányairól és eredményeiről adtak tájékoztatót, világosan bizonyítva, hogy a neveléstudomány művelői hamarosan úrrá lettek az eszmei zűrzavar felett, amely 1956-ban a pedagógia területére is kihatott, és azt eredményezte, hogy egyesek az elkövetett hibákat felnagyítva, azokat abszolutizálva, kétségbe vonták a szocialista pedagógia tudományos értékét, hazai és nemzetközi eredményeit.

A szocialista pedagógia lehetőségeit, eredményeit nagymértékben fokozta a fejlődést sok vonatkozásban gátló, dogmatizmusból eredő szemléletbeli torzulások kiiktatása, amelyek szükségképpen a neveléstudomány területén is tükröződtek. De fokról-fokra elősegítette a pedagógia fejlődését a már említett társtudományoknak — elsősorban a pszichológiának, szociológiának — ugyancsak a dogmatikus tudomány szemlélet által sokáig hátráltatott marxista irányú kibontakozása is. Új pedagógiai módszerek bekapcsolódását tette — vagy inkább teheti — lehetővé a kibernetika tudományos jelentőségének helyes felismerése.

Mindezeket a pozitív jelenségeket híven tükrözte az évről évre megjelenő tanulmánykötetek sora is, amelyekből azonban az is kitűnik, hogy a hazai neveléstudomány kutatási bázis vagy bázisok hiányában nem tudja erőit több lépcsős kutatásokra koncentrálni. A sürgető tennivalók, a mának és a közvetlen holnapnak a feladatai minden energiát lekötnek s alig van rá lehetőség, hogy ezekkel párhuzamosan a jórészt önkéntes kutatók tovább vigyék azokat az alapvető tanulmányokat, amelyek, egy vagy más tekintetben, csak nagyobb távlatban válnak gyakorlatilag hatékonyá, de amelyek nem egyszer elengedhetetlenek lennének ahhoz, hogy akár napi feladataink megoldásában kellő biztonsággal tudjunk eljárni. Így a neveléstudományi tanulmánysorozat egyes köteteit egybevetve az is kitűnik, hogy csak ritkán találjuk folytatását az egyik vagy másik kötetben jelentkező elméleti kutatásoknak. (Ugyanez vonatkozik az aspiránsok, illetve a kandidátusok kutatási témáira is.)

Ezeket a körülményeket nem szabad szem elől tévesztenünk akkor sem, amikor az MTA Pedagógiai Bizottságának gondozásában 1961-ben megindult *Magyar Pedagógia* című negyedévenként megjelenő folyóirat megtett útját felmérjük és kétségtelenül jelentős fejlődését értékeljük.

A Pedagógiai Bizottság publikációs tevékenységét ugyancsak értékesen gazdagítja a Neveléstörténeti Albizottság gondozásában 1962-ben megindult *Egyetemes Neveléstörténet* sorozat, az egyetemes és magyar neveléstörténet közel negyven füzetre tervezett feldolgozása. Már a szerkesztés stádiumába jutott a magyar neveléstudomány művelőinek közös nagy vállalkozása a *Magyar Pedagógiai Lexikon* is.

Az előbbieken vázolt kedvezőtlen kutatási feltételek s még a társadalomtudományok területén is egyedülállóan nehéz munkakörülmények következtében, különleges méltánylást érdemelnek tehát azok a *nem egyszer nemzetközi érdeklődést és elismerést kiváltó kezdeményezések*, amelyek a magyar neveléstudomány művelőinek nevéhez fűződnek.

Nem törekedhetünk arra, hogy ebben a keretben az utóbbi negyedszázad akár legjelentősebbnek tartott pedagógiai publikációit elemezzük, értékeljük. Legfeljebb a fejlődés irányát, tendenciáját jelezhetjük. Hiszen az Országos Pedagógiai Könyvtár által 1959 óta minden évben elkészített, „A magyar pedagógiai irodalom bibliográfiája” c. kiadvány tanúsága szerint az 1959 elejétől 1969-ig terjedő tíz

esztendőben kilencezerre tehető az önálló pedagógiai, illetve pedagógiai jellegű kiadványok száma (ide értve azokat a folyóiratcikkeket is, amelyekből különnyomatok jelentek meg).

A kutatások tárgyát tekintve — a pedagógia hagyományos felosztását véve alapul — a nevelélmélet területén korosztályonként, illetve iskolatípusonként több oldalról közelítették meg kutatóink a világnézeti, az erkölcsi nevelés problémáit. Számottevő kutatások folytak és folynak jelenleg is a szocialista pedagógia középponti kérdése: a közösségi nevelés területén. E kutatások eredményeit több értékes tanulmány és monográfia jelzi. A közösségi nevelés kérdésköre („Az iskola közösségi funkciói”) volt az egyik fő témája az 1969 októberében — a szocialista országok neves neveléstudományi kutatói részvételével megtartott — nevelélméleti munkaértekezletnek is.

Fontos kezdeményező lépések történtek az esztétikai nevelés tartalmának korszerűsítése és a tömegkommunikációs eszközök által jelzett új igények figyelembevétele érdekében.

Számottevő kezdeményezés történt az ifjúságkutatás területén; kandidátusi disszertációk is foglalkoztak az ifjúsági szervezetek nevelőmunkájával s főleg az utóbbi esztendőkből az érdeklődés előterébe került a felsőoktatásban folyó nevelőmunka is. Ez utóbbi egyes következménye volt annak a folyamatnak, amely — a szocialista pedagógiai gyakorlat sürgető követelésének eredményeképpen — szétfeszítette a pedagógiának korábban csak az iskoláskort magában foglaló kereteit és a felsőoktatási pedagógiával együtt ráirányította a figyelmet a felnőttoktatás és népművelés pedagógiai alapkérdéseire is.

Egyre határozottabban jelentkezik a nevelésszociológiai nézőpont érvényesítése szükségességének igénye. A nevelésszociológia tárgyának és metodikájának tisztázása után az ilyen jellegű kutató munka, ha nem is megfelelő intenzitással, de elindulhatott.

Bár a nevelésfilozófiai kutatások, amelyek a tudományos igényű marxista nevelélmélet alappilléreivé kell hogy váljanak, még főleg a hiánylistákon jelentkeznek, sokat ígérő kutatások folynak a marxista személyiségelmélet, az emberi sokoldalúság marxista eszménye kérdéskörében, valamint a nevelési tapasztalat általánosításának lehetősége, illetve sajátos filozófiai vetületének vizsgálata terén.

Nevelélméletünk fejlődését — többek között — két (és a sajtó alatt levő harmadik) egyetemi tankönyvünk, valamint az utóbbi esztendőkből megjelent igényes MAKARENKO-monográfiák is jelzik.

Didaktikai kutatásaink középpontjában jó ideig az oktatási folyamat marxista ismeretelméleti alapon történő vizsgálata állott. A kutatás eredményeit jelezte a kérdéssel foglalkozó monográfia, majd egyetemi tankönyveink; s e problémakör sokoldalú megvilágítására nyújtott lehetőséget az MTA Pedagógiai Bizottsága által 1962-ben az oktatási folyamat korszerűsítésével foglalkozó — a didaktikai kutatás néhány kiváló külföldi marxista művelőjének részvételével rendezett — konferencia.

Említést érdemelnek, bár a szükséglethez mérten csekély, de igen színvonalas tantervelméleti kutatások, amelyek e kérdéskör rendszeres, folyamatos művelésének a pedagógiai gyakorlat fejlődése szempontjából is elsőrendű fontosságát jelzik.

Számos értékes tanulmány tanúsítja a szocialista iskola egyik alapkérdése: a tanulói aktivitás problémája területén végzett kutatások eredményét; rendszeres kutatások folynak az iskolai teljesítménymérés területén; a hazai kutatók eredmé-



nyeinek értékelésére ezen a téren is legutóbb nemzetközi konferencia nyújtott lehetőséget.

Kutatások folynak a *csoporthalmazokkal*, valamint a *munkaoktatással kapcsolatban*. Kísérletezések vannak folyamatban a korszerű oktatási módszerek kialakítása, többek között az audiovizuális eszközök minél hatékonyabb felhasználása érdekében. Többfelé folynak — talán nem is mindig eléggé koordinált — kutatások a programozott oktatás és az oktatógépek didaktikai problémáinak feltárása érdekében.

Didaktikai kutatásunk előrehaladását bizonyítják — többek között — egyetemi tankönyveink, amelyek közül kettő, 1968-ban és 1970-ben, akadémiai jutalomban is részesült.

Új szempontú komplex kutatások szükségességét jelzik a pedagógiai megközelítésből is eredményesen megindult *oktatásgazdaságtani* kutatások.

Igen jelentősek — ha nem is minden területen egyenletesek — azok az eredmények, amelyeket az egyes szakmetodikákkal (szaktárgyi pedagógiákkal) foglalkozó kutatóink értek. E kérdéskör színvonalas megközelítését mutatja a már eddig elkészült öt kandidátusi disszertáció: egy a nyelvtanítás, kettő a történelemtanítás, egy a zenepedagógia köréből, egy pedig a fizikatanításból.

Még az előzőknél is jóval szerényebb kutatási kapacitással rendelkező *neveléstörténetírásunk* is figyelemreméltó eredményekről adhat számot mind az egyetemes, mind pedig a magyar neveléstörténet területén.

Folyamatos kutatások tárgya: az antifeudális népi-forradalmi mozgalmak kultúrája, népnevelési-népoktatási törekvéseik. Értékes monográfia jelzi a magyar kutatók hozzájárulását az utópista szocializmus pedagógiájának kutatásához. Új szempontokkal gazdagították neveléstörténeteink a nemzetközi munkásmozgalom pedagógiai törekvéseinek feltárását is.

Változó intenzitással folytak a múltban — és indultak meg újra az 1970-es évforduló perspektívájában — a COMENIUS-kutatások. Nemzetközi szinten is jelentősek a magyar PESTALOZZI-kutatás eredményei.

Bár még mindig várat magára a magyar nevelés történetének szisztematikus, alapos feldolgozása, az eddig kutatási eredmények közül ki kell emelni a 15. század végi SZALKAI-kódex — az első ismert hazai, aránylag teljes diákjegyzet — sokoldalú feltárását. Időrendben előre haladva azonban nem hallgathatjuk el azt sem, hogy neveléstörténeteink nem járulhattak hozzá a kívánt mértékben APÁCZAI CSERE JÁNOS életművének feldolgozásához, munkáinak elindult és megrekedt kiadásához. Nem végezhetjük el a 18. és 19. század neveléstörténetének a feltárását sem; bár egy szűk területen az EÖTVÖS-féle népoktatási törvény megszületésének századik évfordulója időlegesen megpezsdítette a kutatómunkát, és jelentős eredményekre vezetett. Kutatások folytak a magyar nőnevelés úttörőivel kapcsolatban, valamint a 19. század haladó német pedagógusa, DIESTERWEG magyarországi hatását illetően is. Kandidátusi disszertáció tárgya volt a reformpedagógia kritikai elemzése, különös tekintettel a hazai Új Iskola-mozgalomra; az ellenforradalmi rendszer nevelésméltékői közül IMRE SÁNDOR munkássága; továbbá a középiskola szerepe a HORTHY-korszak művelődéspolitikájában.

Mindezekből kitetszik, hogy nem történt meg, illetve csak esetlegesen folyik a közelmúlt, a XX. század pedagógiai irányzatainak — elméleti tisztánlátásunk és gyakorlati tevékenységünk szempontjából fontos — kritikai értékelése is.

Forradalmi előzményeink sorából a magyarországi munkásmozgalom népoktatási törekvéseiről készült disszertáció. A Tanácsköztársaság közoktatási törekvéseinek kutatása terén a két évforduló — 1959 és 1969 — hozott jelentős felendülést, amelynek eredménye több dokumentumgyűjtemény és monográfia, s egy még sajtó alatt levő tanulmánykötet. Bár, mint az előbbieken már utaltunk rá, ezen a téren is történtek számottevő kezdeményezések, nem végezhetjük el a felszabadulás utáni évtizedek neveléstörténetének, s benne kulturális forradalmunk neveléstörténeti vonatkozásainak szisztematikus feltárását sem.

Neveléstörténeti kutatásunk irányát jelzi az 1968-ban Budapesten, a Szovjetunió és a népi demokratikus országok kiemelkedő neveléstörténetkutatói részvételével megrendezett munkaértekezlet tárgya: „A neveléstörténeti kutatások szerepe a szocialista pedagógia fejlesztésében.”

Már az előzőkből is kitűnt, hogy a magyar neveléstudomány képviselői a Magyarországon szervezett munkaértekezletek révén, de ezeken jóval túlmenően is, rendszeres kapcsolatot tartanak fenn a Szovjetunió és a népi demokratikus országok neveléstudományának képviselőivel, intézményeivel. Rendszeresen részt vesznek az UNESCO munkájában, az UNESCO hamburgi pedagógiai intézetének magyar igazgatótanácsai tagja is, van, aki egyszersmind szerkesztőbizottsági tagja az *International Review of Education*-nak is. A Gentben megjelenő nemzetközi neveléstörténeti folyóiratnak, a *Paedagogica Historica*-nak is van magyar szerkesztőbizottsági tagja. A magyar neveléstudomány képviselői részt vesznek a *Neveléstudományok Nemzetközi Szervezetének* (l'Association Internationale des Sciences de l'éducation) negyedévenként ismétlődő ülésszakain is. Neveléstudományunk eredményeinek külföldi propagandájával azonban — amelynek csak egyik oka nyelvi elszigeteltségünk — mégsem lehetünk elégedettek. A jövőben e téren is jelentős lépést kell tennünk előre, mert csak így tudunk mi is hatékonyan hozzájárulni a szocialista pedagógia egyetemes fejlődéséhez.

De az egyre növekvő hazai igények kielégítése is mind nagyobb feladatok elé állítja a neveléstudomány művelőit. A *Magyar Pedagógiai Társaság* szakosztályaiában, valamint az *V. Nevelésügyi Kongresszus* vitái során felvetődő problémák megoldására, a kérdések tömegei válaszra várnak: a legtöbbjükre egyedül a marxista neveléstudomány adhat kielégítő választ.

A nevelés kérdései, a pedagógia iránt megnyilvánuló széles körű, de ugyanakkor magas szintű érdeklődésre jellemzően — amire azelőtt aligha volt példa a Magyar Tudományos Akadémia történetében — a közelmúltban két egymást követő akadémiai összes-ülés foglalkozott, ugyancsak az *V. Nevelésügyi Kongresszus* keretében a neveléstudomány problémáival.

Pártunk és kormányunk régóta figyelemmel kíséri a nevelés ügyének fejlődését és több konkrét intézkedéssel igyekezett előmozdítani a neveléstudomány gyarapodását, marxista irányú kibontakozását. A legutóbbi idők ilyen állásfoglalásai közül elsősorban az *MSZMP Agitációs és Propaganda Bizottságának 1966-i határozatára* utalunk, amely nyomatékosan felhívta a figyelmet a pedagógiai kutatások fejlesztésének és bázisuk erősítésének, illetve kiterjesztésének szükségességére. És végül utalhatunk az *MSZMP közelmúltban megjelent tudománypolitikai irányelveire*, amelyek ugyancsak nagy nyomatékkal hívják fel a figyelmet az ide tartozó legfontosabb feladat: a megfelelő kutatóbázis kiszélesítésének elsőrendű fontosságára.

Mindent el kell követnünk annak érdekében, hogy a határozatokban foglalt iránymutatások társadalmunk növekvő szükségleteinek megfelelő módon és mértékben már a közeljövőben megvalósuljanak. Jól tudjuk azonban, hogy az intézményes bázis biztosítása, bármilyen fontos és lényeges, a problémák megoldásának csak egyik oldala. Nem kevésbé lényeges — és erről mi, pedagógusok legkevésbé feledkezhetünk meg — *az ember, a kutató, a neveléstudomány művelője.*

És hadd állapítsam meg, nem minden öröm és büszkeség nélkül: ezen a téren sokkal jobban állunk, mint az intézményes bázis tekintetében. Ez az emlékülés — és még sok hasonló más is — bizonyítja, hogy neveléstudományunk olyan *áldozatos, lelkes kutatógárdával rendelkezik*, akiknek jó része derekasan kivette részét az elmúlt negyedszázad küzdelmeiből, legnehezebb munkájából is, s akik, a fiatalokkal vállvetve képesek az előttük álló nagy feladatok szocialista módon való megoldására.

Engedjék meg, hogy ebben az optimista hitben zárjam áttekintésemet, és ennek jegyében tisztelettel köszöntsem nevelésügyünk és neveléstudományunk lelkes és fáradhatatlan támogatóját, ERDEY-GRÚZ TIBOR elvtársat abból az alkalomból, hogy pártunk és kormányunk őt bízta meg a Magyar Tudományos Akadémia elnöki tisztevel. Alig hiszem, hogy a múltban bármikor volt példa arra, hogy az Akadémia elnöke vezette volna a Pedagógiai Bizottság bármilyen jelentős és fontos ülését. Hadd tekintsük azt a tényt, hogy az Akadémia általunk igen nagyrabecsült elnöke most erre a tisztre vállalkozott, ne csak az ünnepi alkalmat illető megtiszteltetésnek, hanem a neveléstudomány megbecsülése, értékelése, támogatása, fejlődése terén kezdődő új korszak biztató jelének.

Ez új korszak — a következő negyedszázad — küszöbén azonban arról se feledkezzünk meg, hogy ma még, az objektív és szubjektív tényezők ismeretében, *mi magunk* elemezhetjük huszonöt év alatt megtett útunkat, eredményeinket, hiányosságainkat. A félévszázados évfordulón azonban már *az utánunk következő nemzedék* bírálja el majd munkánkat, eredményeinket, tévedéseinket. S nagyon sok még a tennivalónk, hogy ezt a bírálatot is kiálljuk: hogy neveléstudományunk szocialista tudománnyá váljék, olyanná, amely segít kifejleszteni *a szocialista iskolát*; olyan iskolát, amely tízezerszámra, százezerszámra neveli *a szocialista embert.*

Эва Фельдеш

## ДВАДЦАТЬ ПЯТЬ ЛЕТ НАШЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Венгерская педагогика за двадцать пять лет, прошедшие со времени освобождения страны, проделала большой путь, развивалась многосторонне, в результате чего стала марксистской наукой. Несмотря на то, что в ходе этого развития пришлось бороться со множеством трудностей, разрешить множество проблем, деятелями венгерской педагогики были достигнуты значительные результаты. Автор в своей работе дает обзор истории развития теоретических, дидактических и историко-педагогических исследований, рассказывает о положении в области издания специальных журналов и книг по педагогике, о международных связях венгерской педагогики. Работа представляет собою доклад, прозвучавший на заседании, проведенном деятелями венгерской педагогики по случаю двадцать пятой годовщины освобождения венгрии в Венгерской Академии наук.

ÉVA FÖLDES

TWENTY-FIVE YEARS OF HUNGARIAN PEDAGOGY

In the course of the twenty-five years passed since the country's liberation, the science of education in Hungary made considerable headway, — it developed in many directions, and became a Marxist branch of learning. Although the difficulties to be surmounted and the problems to be solved were numerous, the scholars engaged in its study achieved significant results. The author surveys the development of research in educational theory, didactics and history of education, he gives account of the situation of journals and publications dealing with pedagogy, as well as of the pertinent international relations. Originally, the study was delivered in the form of a lecture at the commemorative session organized at the Hungarian Academy of Sciences on the occasion of the twenty-fifth anniversary of Hungary's liberation by, the representatives of educational science.

## A NEMZETKÖZI NEVELÉSÜGYI ÉV

### 1. *Néhány problémánk és a mai iskola*

A pedagógiáról napjainkban bizonyosan többet beszélnek és írnak világszerte, mint a történelem folyamán bármikor. Rövid időn belül gyors egymásutánban követik egymást — valósággal torlódnak — azok az alkalmak, melyeket szakemberek számára teremtenek helyzetelemzéseik és hipotéziseik kifejtésére, vagy annak érdekében, hogy a nevelés ügyét az egész társadalom figyelmének és érdeklődésének középpontjába állítsák. Csak az 1970-es évben olyan kiemelkedő eseményekre kellett és kell felkészülni hazánkban, mint pedagógiai fejlődésünk értékelésére felszabadulásunk 25 éves évfordulója alkalmából, az V. Egyetemes Nevelésügyi Kongresszusra, a Comenius évfordulóra, az Egyesült Nemzetek Szervezetétől meghirdetett Nemzetközi Nevelésügyi Évre.

Ezekon a rendezvényeken bizonyosan szépen elmondják, hogy fokozni kell egész köznevelési rendszerünk teljesítőképességét, és ennek érdekében világosan meg kell rajzolni fejlődésünk perspektíváit. Nem lehet előrelépni — bármilyen szinten lényeges döntést meghozni — annak látása nélkül, hogy hogyan illeszkedik be az új egy mozgásban és átalakulásban levő rendszer egészébe. Egy működő rendszeren belül minden változtatásnak úgy kell alakítania a jelent, hogy közben a jövőbe is átvezessen. Ha nem így gondolkodunk és teszünk, képtelenné válunk ésszerű tervezésre, a terveken belül a prioritások megjelölésére. Nem tudjuk kikerülni az ötletszerűséget, az olyan befektetéseket, melyek egy következő szakaszban már haszontalanoknak bizonyulnak. Egységesen fogalmazódik meg a nevelés tudományos alapokra helyezésének igénye, ezzel kapcsolatban a nevelés-tudomány és társtudományai erőteljes intézményes fejlesztésének szükségessége.

Az a mód azonban, ahogy az ilyen kérdéseket tárgyalják, sokszor elszakítja a jövőt a jelentől: nem a jelen tennivalóit fogalmazzák meg, melyeknek eredményeképpen következik majd be valami, hanem azt vázolják, amit a jövőtől várnak, és engedik, hogy az emberek megnyugodjanak abban, hogy ez a jövő még messze van, ma még nem kell tenni semmit. Mikor például a 2000 vagy 2015 évet említik, nem az domborodik ki, hogy az akkor élő emberek tekintélyes része mai iskolás tanulóinkból áll; mikor a tankötelezettség időtartamának meghosszabbításáról van szó, akkor is sokszor gondolnak egy egyszerű törvénycikkre vagy rendeletre: nem arra, hogy egy hosszú folyamatra kell felkészülni, melyben fokozatosan szerveződik át egész iskolarendszerünk, mely magával hozza az iskolák épületének és berendezésének bővítését és átalakítását, a pedagógusképzés reformját stb., stb. Egy lényeges, a köznevelés egészét érintő újítás megvalósítása évtizedek kérdése, következményeiben pedig még későbbben mutatkozik meg.

Van tehát egy alapvetően érvényesülő követelmény a pedagógiában a mai feladatok meghatározásánál is, ez a prognosztikus látásmód, a jelennek a jövő felől történő értékelése. Ez akkor is így van, ha a tudomány sohasem mondhatja meg pontosan, hogy mi lesz, hanem csak azt, hogy mi lehet, és hogy a lehetőségek

közül minek a *valószínűsége* a legnagyobb. A valóságos történésbe ugyanis emberi döntések is beleavatkoznak. De a döntést meghozó ember elhatározása éppen attól függően tervszerű vagy ötletszerű, hogy mennyire ismeri a lehetőségeket, a valószínűleg felmerülő szükségleteket. Ennek tudatában kell a jövőt a jelennel, a ma meghozott döntést a jövőben várt következménnyel szorosan együtt látni.

Ennek a bevezető néhány megállapításnak a leírása elengedhetetlen akkor is, ha a következőkben az *itt és most* megvalósítandó feladatok közül sorolunk fel néhányat, hiszen nyilvánvaló, hogy az az iskolás, akiből a sokoldalúan kiművelt szocialista embert alakítjuk, a jövőben él majd. És ha azt mondjuk, hogy nevelésünknek az a célja, hogy minden tanulónk érje el saját tetőjét, valósítsa meg mindazt, ami benne értékes, akkor ez a személyiség a jövő társadalomban hasznosítja majd kialakult képességeit.

Meglevő problémáink közül bizonyosan először kell említeni a gyermekkel való tájékozott és felelős foglalkozást születésétől kezdve: az iskolázás előtt, majd az iskolával párhuzamosan. Alig kell itt utalni azoknak a meggyőző szociológiai vizsgálatoknak a sorára, melyek szerint már az elemi iskola 1. osztályában olyan (az eltérő környezeti hatásoknak tulajdonítható) különbségek vannak gyermekek között, hogy a mindenkinek ugyanazt ugyanúgy tanító iskola a hátrányos helyzetet előidéző tényezők egyikévé válik; a nagyon hiányosan nevelt, az iskoláéval nem egyező követelményeket támasztó környezet esetében pedig az egyéni különbségekre tekintettel kialakított — tehát célszerűen individualizált — tanítás sem vezet eredményhez. Ha az egyenlő feltételek biztosítását a nevelés terén komolyan vesszük, az eddiginél behatóbban kell foglalkozni a szülők nevelésével, azokkal a gyermekekkel, akik az elégséges kezdeti gondozást és nevelést a családban nem kapják meg. Ez a probléma társadalmi: az iskola ma csak közvetve és hiányosan járulhat hozzá a megoldáshoz.

Az iskolába lépés első napjától kezdve — és az iskolázás egész ideje alatt — meg kell valósítani a tanulók egyéni sajátosságaival jobban számoló, ilyen értelemben individualizált tanítást: az iskola a gyermekért van, minden gyermekért. Motiválnia kell tudnia tehát a szükséges erőfeszítéseket minden tanuló számára, mindig újból. Az egész tanításnak pedig fokozatosan csökkentenie kell a hátrányos helyzet következményeit, miközben a többi tanuló optimális előrehaladását is biztosítja.

Természetesen következik az előző követelményből annak biztosítása, hogy az iskola hatásrendszere egybehangolt legyen, a tanítás pedig úgy haladjon előre, hogy minden következő lépésnek meg legyen az elégséges alapja az előző tanulmányokban. Az iskola mint intézmény nevel: minden egyes tanuló elégséges fejlődéséért és az együttes teljesítményért csak úgy vállalhat felelősséget, ha az egy osztályban tanító tanárok között, az iskola és a napközi (tanulószoba, kollégium) között, az iskola és az ifjúsági mozgalom között stb. folytonos kölcsönös tájékoztatás, szoros együttműködés valósul meg. Ugyanilyen szervesnek kell lennie a folyamatosságnak az egymásra épülő osztályok között. Lehet-e előre menni akkor, mikor észleljük az előrehaladás szempontjából lényeges anyagrészek hiányos elsajátítását, esetleg előző évek nem kielégítő tanári munkáját? Lehet-e rátanítani arra is, ami nincs? És ha ugrásszerűen növekedő nehézségek jelentkeznek, mint sokszor az általános iskola alsó tagozatából a felsőbe, a felsőből a középiskolába való átmenetnél, akkor nem az-e a teendő, hogy az átmenetnél felmerülő problémákat megoldjuk, és úgy haladjunk előre, hogy ne botoljunk meg mindig újból a magunk által teremtett vagy el nem távolított akadályokba?

Alig kerülhető el a legtöbb esetben a haladást mindenki számára biztosító, változatosabb átmeneti formákhoz való folyamodás, az individualizálás abban az értelemben, amelyben már szóltunk róla: a lassan haladók külön foglalkoztatása, a gyorsan haladók számára önálló, alkotó munka beiktatása, tehetségállományunk minél gondosabb ápolása.

Ilyen igények megfogalmazása alig lenne több teljesíthetetlen vágyak kifejezésénél, ha nem látnók, hogy az iskola ma több, mint a tanárok együttese. Az új szervezeti formákhoz ugyanis azonnal hozzá lehet venni az új módszereket és eszközöket: az egyszerű könyvtől és állóképtől a programozott tanulásig és a nyelvi laboratóriumig. De szervesen be lehet iktatni a tanításba az iskolarádióinak és televízióinak a tantervvel egyeztetett adásait, ezeknek a tömegközlő eszközöknek az iskolai celokkal és feladatokkal egyeztethető egyéb műsorait. Az ismereti forrásoknak ezt a nagy bőségét kell a tanárnak tekintetbe vennie, segítségükkel jobban támaszkodni a tanulók önálló munkájának eredményeire. Aki ma elég gyakran látogat meg iskolát, sajnálattal állapíthatja meg, milyen kevésbé veszik igénybe a közlésnek ezeket az új csatornáit, és mennyire a régi iskola él tovább lényegesen megváltozott környezetben és feltételek között.

És amikor ma — szóban — hangsúlyozzuk is, hogy az iskolának a gyorsan változó jövőre, egyes megtanult ismeretek korai elévülésére való tekintettel meg kell tanítania növendékeit tanulni, szükségletté kell bennük fejleszteni a tanulást, a permanens nevelésbe kell átvezetnie, akkor éppen az önálló egyéni tanulás ösztönzését hanyagoljuk el (hacsak nem arra gondolunk, hogy leckéket kell betanulni a másnapi felmondásra való tekintettel).

Az irányítottan folyó tanulás szerves része a folytonos értékelés és önértékelés, a kitűzött részeclok elsajátításának megállapítása érvényesen, megbízhatóan, megkülönböztető jelleggel. A tanuló az értékeléshez igazodva halad előre tanulmányában. Ennek a megállapításnak a hatálya kiterjed az osztályozásra is. Ha egyszer egy követelményrendszert megfogalmaztunk, akkor a pedagógiának a legjobb feltételeket kell biztosítani ahhoz, hogy a tanulók a megkívánt teljesítményeket elérjék. Ha ez nem következik be, akkor javítanunk kell — vagy meg kell változtatni a követelményrendszert. Az iskola nem lehet az az első munkahely, melyben a jövőre felnőttséghez hozzászokik ahhoz, hogy hiányos teljesítményét az intézmény eltakarja vagy mint elégséges teljesítményt igazolja.

Már az eddigiekből megállapítható, hogy amikor azt jelentettük ki, hogy az iskola a gyermekért van, akkor nem a gyermekközpontúságot képviseltük a régi értelemben. A társadalom számára nevelünk úgy, hogy mindenkinek a neki való segítséget adjuk meg. Erre a segítségre a tanulónak a következő iskolája és jövőre életpályája megválasztásánál is szüksége van.

Ma az esetek egy tekintélyes részében a szülői elvárások és becsvágy, a véletlen, meglévő kapcsolatok alapján válogatódnak ki a fiatalok jövőre hivatásukra, az azt előre körülhatároló iskolára.

Nem kielégítően megoldott problémáinkat természetesen lehetne bővíteni, rendszerezni. Beszélhetnénk a szülők és az iskola nevelői felelősségének nem kielégítő megosztásáról; a neveléshez szükséges idő, türelem és megértés elégtelenségéről; a nélkülözhetetlennek ítélt ismeretanyag folytonos és gyors növekedéséről; az új módszerek és eszközök hiányos igénybevételéről; az értékelés egyenlőtlenségéről; az orientáció hiányáról és az iskolaválasztás, a felvételi vizsgák feltételeinek és módszereinek javításáról.

De ha az iskola itt vázolt problémáit megoldottaknak is tételeznék fel, akkor is számolni kellene két tény következményeivel: az első az, hogy nincsen olyan

tudás, mely néhány év alatt ne évülne el, nincsenek lezárt tanulmányok, nincsen az életnek olyan szakasza, melyben befejezetten, további tanulás kényszere nélkül léphetünk át egy hivatás teljesítésébe; a második ebből kifolyólag az, hogy az iskolának régi, az élettől sokszor elzárkózó, a személyiség fejlődésében valamilyen befejezettségre törekedő szemlélete már nem tartható fenn.

Ezzel a megállapítással térhetünk át saját problémáink felől a Nemzetközi Nevelésügyi Év indoklására, majd annak kiemelt témája, a permanens nevelés részletesebb elemzésére. A permanens nevelés ugyanis az egyetlen mai hipotézis, melynek igazolódása lehetővé tenné az iskolázás új rendjének és menetének kidolgozását, minden korú tanuló mentesítését a túlterheléstől, olyan gyermeki és ifjú élet kialakítását, mely nem lenne mentes a műveltségért meghozandó erőfeszítések től, de ezeket az erőfeszítéseket egyenletesen oszthatná meg, időt hagyva a játékra és a sportra, a kedvvel végzett mesterkedésre és művészkedésre, az irodalom olvasására, a társas életre stb.

## 2. A Nemzetközi Nevelésügyi Év

Ismeretes, hogy a Nemzetközi Nevelésügyi Évet az Egyesült Nemzetek Szervezetének közgyűlése hirdette meg 1970-re. Nyilvánvalónak tekinthető az is, hogy a nevelésnek a világérdeklődés előterébe való állítása mögött komoly gondok húzódnak meg. Ezeket csak néhány számadattal jellemezzük abban a feltételezésben, hogy az olvasó ezeket együttlátja majd az 1. pontunkban említett problémákkal.

Mindenekelőtt azt a zavaró tényt érdemes fontolóra venni, hogy példa nélkül megnőtt a fiatalok aránya a világ össznépségén belül. A 24 éven aluliak a világ népségének 54%-át, tehát abszolút többségét alkotják. Afrikában, Ázsiában és Dél-Amerikában az arány 60%. Olyan korban, melyben az össze nem egyeztetett információk valóságos áradata éri ezeket a fiatalokat, és sem a családfő, sem a tanító vagy tanár nem tekintély a régi értelemben (példakép, eszmény), ez a jelenléte minden figyelmet megérdemel.

Fennállnak továbbá következményeikben nehezen mérlegelhető kiegyenlítetlenségek. Egyrészt igaz, hogy a nevelés terén minden állam „fejlődő”, de korántsem azonos értelemben. Az elmúlt 15—20 évben meghozott nagy erőfeszítések elvezettek ahhoz, hogy a világon a megfelelő évfolyamok 74%-a látogatja az elemi, 22%-a a középiskola és 4%-a a felsőfokú (egyetemi) oktatási intézményeket. Tény az is, hogy 1957-től napjainkig az analfabéták aránya 44%-ról nagyjában 33%-ra csökkent, de a népszaporodás emelkedése következtében ez az eredmény az 1957-ben 700 millió analfabéta helyett ma 750 millió körüli analfabétát jelent. A megfelelő korosztályok 26%-a pedig még mindig nem jut iskolához.<sup>1</sup>

Ilyen kiegyenlítetlenségek észlelése indította az UNESCO-t arra, hogy a Nemzetközi Nevelésügyi Év feladatait három alapelv érvényesítése köré osszpontosítsa:

a) A nevelést a legtágabb értelemben kell felfogni, úgy, hogy minden típusú alakítást felöleljen; azt a szemléletet kell általánossá tenni, hogy a nevelés nem fejeződik be az iskola — beleértve az egyetemet is — utolsó évfolyamával, hanem az ismeretszerzés és a személyiség alakulása az egész életen át tartó

<sup>1</sup> GREENOUGH RICHARD: Pourquoi une Année internationale de l'éducation? *Chronique de l'Unesco*, 1969. No 4. 13—137. 1.



folyamat (*René Maheu* szerint „nem előkészítés az életre, hanem az élet egy dimenziója”).<sup>2</sup>

b) Bár a Nemzetközi Nevelésügyi Évben a javasolt feladatokat minden országban nemzeti szinten kell végrehajtani, kifejezésre kell juttatni az Egyesült Nemzetek Szervezetének szerepét, és világosan érzékeltetni kell a nevelésnek azt az oldalát, mely mint lényeges hozzájárulás bizonyított szerepet játszik a gazdasági és társadalmi fejlődésben.

c) Az elérendő konkrét cél a kormányok és a nemzetközi szervezetek ösztönzése mind a gondolkodás és tervezés, mind a tényleges cselekvés terén.

Azok a fő — vagy prioritást élvező — témák és feladatok, melyeket az UNESCO 15-ik közgyűlése a Nemzetközi Nevelésügyi Év számára kijelölt, elég világosan szemléltetik a különböző fejlettségű és beállítottságú országok problémáinak sokrétűségét; a tizenkét téma a következő:

- a) A felnőttek számára a nekik való oktatás megvalósítása.
- b) A lányok és asszonyok nevelés előtti egyenlőségének biztosítása.
- c) A fejlődéshez szükséges közép- és felsőszintű szakemberek képzése.
- d) A középfokú és a felsőoktatás demokratizálása.
- e) Áttérés a szelekción alapuló nevelésről a tömegnevelésre, nem kényszerítően érvényesülő orientáció beiktatásával a középiskolákban és a felsőoktatásban.
- f) Mind az általános, mind a szakirányú nevelés hozzáigazítása az új világ követelményeihez, különösen falusi környezetben:
- g) A neveléstudományi kutatás fejlesztése.
- h) A pedagógusok képzésének és továbbképzésének tökéletesítése.
- i) A nevelés technikájának megújítása a korszerű módszerek és eszközök felhasználása útján.

j) A permanens nevelés megszervezése.

k) Az újításra irányuló törekvések egyeztetése a hagyományokkal és a már kialakult értelmi és erkölcsi állapottal.

l) Az etika normái tiszteltetének kifejlesztése, főleg a fiatalok erkölcsi és állampolgári nevelése útján, hogy közelebb kerüljünk a nemzetközi megértés és a világbéke biztosításához.<sup>3</sup>

Eddigi tájékozódásunk szerint a permanens nevelés bizonyult annak a témának, melynek világszerte különös figyelmet szenteltek. Fogalmának tisztázása közelebb vezethet egész mai nevelésünk kritikai ártértékeléséhez.

### 3. A permanens nevelés

A permanens nevelés fogalma lényegileg akkor vált mindenki számára érthetővé, mikor bebizonyosodott, hogy a nevelés nem szorítható össze egy adott életkor határai közé, hanem kiterjed az egész életre. Maga a tény természetesen nem új, de váratlan feladat elé állít a megfelelő következtetések levonása. Mit jelent az egész eddigi nevelés szempontjából a viszonylag lezárt iskolai és egyetemi tanulmányok beiktatása olyan átfogó rendszerbe, melyben az iskolán kívüli és a felnőttnevelés is teljes súllyal érvényesül?<sup>4</sup>

<sup>2</sup> MAHEU, RENÉ: Message du Directeur général pour le nouvel an 1970. *Chronique de l'Unesco*, 1970. No 1. 3 - 4. l.

<sup>3</sup> L'annuée internationale de l'éducation, 1970. *Perspectives de l'Éducation*, 1969. No 2. 2—3. l.

<sup>4</sup> MAHEU, RENÉ: Crise de l'éducation, crise de civilisation. *Chronique de l'Unesco*, 1969. No 5. 169—181. l.

A nevelés tervezésével foglalkozó egyik UNESCO-rendezvényen olyan határozatot fogadtak el, mely egyértelműen leszögezi, hogy a nevelés folyamatának szünet nélküli újraértékelése nélkül a nevelés tervezése nem válhatik az általános fejlődés hatékony eszközévé. A nevelés tervezésénél pedig számításba kell venni, hogy

„a nevelés permanens tevékenység, mely az élet egész tartalma alatt folyik, és nem fogható fel csak az iskolai tanítás korlátai között. A nem iskolai tanításban való részesedés mértéke folyton nő: mind a fejlődő országokban, melyekben bizonyos típusú közösségi tevékenységek eredményesen helyettesíthetik az iskolai nevelést, mind a fejlett országokban, melyekben egyre nagyobb számú személy használja fel az egyén számára kidolgozott nevelés — például a programozott tanítás — által nyújtott lehetőségeket. Egyébként a nevelésnek általánosnak kell lennie, és számolnia kell a fejlődés sok olyan oldalával, melyet segítenie kell.”<sup>5</sup>

Az UNESCO egy szakembere a következőképpen fejti ki a permanens nevelés jelentését:

A permanens nevelés egybehangolt rendszerén belül a teljes értelemben vett nevelés az iskolás kor után, az egyetemi éveket követően kezdődik, mikor az egyén saját maga veszi át nevelésének irányítását, mert már eléggé motivált az önálló tanulás és az önképzés folytatásához. Az eddigi kezdeti — az iskolákban folyó — nevelés korántsem az ismeretszerzés leglényegesebb ideje már, hanem egyfajta előjáték. Sokkal kevésbé fontos például a nagytömegű ismeretek, mint az egész élet folyamán szükséges kifejezés és közlés eszközeinek nyújtása a jövőbeni felnőtt számára. A hangsúlynak át kell helyeződnie a nyelvvél való bánni tudásra, a figyelem és a megfigyelő-képesség kifejlesztésére, az adatok megszerzésének, ellenőrzésének tudására (tájékozódás: hogyan? hol?), továbbá a csoportban való munka megszokására. A felnőtt korra kiterjesztett széles körű és hatékony nevelésnek a létezése visszahatólag befolyásolja majd a pedagógiai gondolkodást és gyakorlatot előbb az egyetemen, utána lefelé haladva a közép- és elemi iskolában; kihat a családra és arra az egész környezetre, melyben a nevelői erőfeszítés érvényesül.<sup>6</sup>

Jól látható, hogy annak a törekvésnek az általánossá válásáról van szó, melyet már régebben mint a tanulás és a gondolkodás megtanítása, az elengedhetetlen eszközi ismeretek biztosítása elsőségét fogalmaztunk meg, kiegészítve azzal a tőbblettel, melyet az iskolák számára az életben való továbbtanuláshoz szükséges állandó vagy mindig megújuló motiváció forrásainak megteremtése jelent. Megérthető természetesen az is, hogy elégséges tapasztalat hiányában a felelős döntésre illetékesek még visszariadnak az új útra való rátéréstől. Mind többet beszélünk a permanens nevelésről, és az iskola szervezete és belső élete alig változik. Ez a legelső tanulmányozandó problémánk. Csak világosan megfogalmazott hipotézis alapján lehet vizsgálat tárgyává tenni azt a második kérdést, milyen lenne a hatása a megvalósuló permanens nevelésnek a köznevelésre fordított költségek emelkedésére.

<sup>5</sup> ADISESHIAH, MALCOLM S.: Les perspectives de l'éducation permanente. *Chronique de l'Unesco*, 1969. No 2. 51—56. l.

<sup>6</sup> LENGRAND, PAUL: Les significations de l'éducation permanente. *Chronique de l'Unesco*, 1969. No 7—8 263—271. l.

Részben a permanens nevelés jelentésének jobb megvilágítása, részben annak szemléltetése céljából, hogy mennyire megegyezik eltérő társadalmi berendezkedésű országok felfogása a permanens nevelésről, összefoglaltuk egy Herceg Noviban (Jugoszlávia) megtartott regionális UNESCO-értekezlet eredményeit. Az értekezleten kívülünk Ausztria, Bulgária, Olaszország, Románia és Törökország képviselői vettek részt. Az elfogadott határozat főbb pontjai a következők:

1. Mai világunkat a tudomány és a technika által előidézett alapvető társadalmi és gazdasági változások jellemzik. Az ember azon jogának gyakorlása, hogy részt vegyen közösségének életében, személyesen is hozzájáruljon annak fejlődéséhez (a társadalmi munka útján), megköveteli a társadalomtól, hogy minden polgára számára eltérő szinteken biztosítsa a permanens nevelésben való részesedést; ez egyszerre áttekinthető és egyénhez igazodó, általános és szakirányú.

2. Annak érdekében, hogy a permanens nevelés betölthesse rendeltetését, a tudomány eredményein kell alapulnia, a tudományos és technikai forradalom egyéb tényezőivel kölcsönhatásban kell lennie, ténylegesen permanensnek kell lennie.

3. A permanens nevelés fogalma új távlatot nyit meg a művelődéspolitikára, az iskolaszervezeti tervezés előtt, aminek mind társadalmi, mind tudományos következményeivel számolni kell.

4. A permanens nevelés fogalmának teljes és helyes értelmezése ráirányítja a figyelmet azoknak a feltételeknek a megteremtésére, melyek alkalmasak a nevelési folyamat beiktatására a társadalmi tevékenység más átfogó köreibébe. A munka és a nevelés közti kapcsolatok létesítése kedvező lehetőségeket nyújt a permanens nevelés elvének érvényesítésére.

5. A permanens nevelés megvalósításának alapfeltétele a nevelés és oktatás hagyományos rendszerének teljes újjáalakítása, céljainak és tartalmának korszerűsítése, módszertani alapjainak módosítása, a tanítók és tanárok képzési és továbbképzési rendszerének megváltoztatása, az ismeretek és képességek mérésének és értékelésének új alapokra helyezése.

6. A permanens nevelés körébe az ismeretszerzés változatos formái tartoznak: a rádió, a televízió, a programozott tanítás, a levelező tanfolyamok, a tanítás technikai eszközei stb. együttes igénybevételük lényeges feltétele a permanens nevelés eredményességének.

7. A permanens nevelés kiterjesztése az egész népességre — és nem csupán annak aktív hányadára — magával hozza a számolást az átlagos életkor meghosszabbodásával, a gondoskodást a népesség azon részéről is, mely életkoránál fogva csak csekélyebb részt vállal a közösség tevékeny életében.

8. A permanens nevelés kedvezőbb feltételek megteremtését kívánja meg az egész nevelési és oktatási rendszer fejlesztése számára: nem valósítható meg tehát előre megszabott időn belül. A fokozatos megvalósítás útjára kell tehát lépni.

9. A permanens nevelés fogalmának elméleti kidolgozásához és elterjesztéséhez a tagállamokon belül, de az UNESCO-ban is, főleg a Nemzetközi Nevelésügyi Év keretében nagy mértékben járulhat hozzá a tagállamok önálló és egymással egyeztetett közös tevékenysége:

a) A már leírt megállapítások alapján az UNESCO nemzeti bizottságai felhívhatják országuk illetékes és felelős szerveinek figyelmét a permanens nevelés fogalmának és megvalósításának fontosságára, időszerűségére; maguk is erősebben bekapcsolódhatnak a permanens nevelés elméleti tartalmának elmélyítésére irányuló munkálatokba, a megvalósítás segítésébe, a permanens nevelésbe

beiktatható különböző tanítási formák kialakításához szükséges összegek megszervezésébe; tevékenyen mélyíthetik el és szélesíthetik ki az országok közti eszme- és tapasztalatcserét, az együttműködést a permanens nevelésért való munkálkodás terén.

b) Az UNESCO Nevelési Szekciójától azt lehet elvárni, hogy bátorítsa és segítse olyan regionális értekezletek megtartását, melyeken az olyan országok szakemberei keresnének gazdaságos megoldásokat a permanens nevelés érdekében, melyeknek problémái nagyjában egyezők.

c) Kívánatos, hogy az UNESCO-nak mind a Természettudományos, mind a Kulturális Szekciója különleges figyelmet szenteljen a permanens nevelésnek, tekintettel arra, hogy megvalósulása a természettudományos ismeretanyag új elosztását és az ember minden adottságának kiművelését ugyanúgy megkívánja, mint az információt nyújtó összes eszköz — beleértve a tömegközli eszközöket is — egybehangolt felhasználását.

Elmondható, hogy az egész értekezletet annak a felismerése jellemezte, hogy folytonos mélyreható — gyakran forradalmiaknak minősített — változásokat hozó korunkban, mely példátlan abban az értelemben, hogy nem látjuk pontosan előre, milyen jövőbe vezetjük be tanítványainkat, alig van más lehetőségünk mint a permanens nevelés felé való fordulás. Odaadón kell keresnünk tehát annak a módját, hogyan valósíthatjuk meg azt, aminek fontosságát felismertük. A nevelésben a megvalósulás akkor is lassú, ha sietünk.

Mint a permanens nevelés körébe tartozó vállalkozást, ismertetünk még egy olyan folyamatban levő munkát, melyet az OPI didaktikai tanszéke a Magyar UNESCO Bizottsággal, a Televízió és az Iskolatelevízió szerkesztőségével együtt tervezett meg. A munka terve a következő:

1. *A terv címe:* „Az iskolában tanítják, de a felnőttek számára is fontos.”
2. *A terv célja:* A permanens nevelésen belül azoknak a hatékony megoldásoknak a keresése, melyek a szülők (felnőttek) számára is hozzáférhetővé teszik az iskolában újonnan tanított, de a felnőttek számára is fontos anyagokat vagy anyagrészeket.
3. *A terv indokolása:* A tudomány, a technika, az életforma rohamos fejlődése és átalakulása azzal a következménnyel jár, hogy egyrészt a felnőtteknek az iskolákban szerzett ismeretei évnél hamar, másrészt az iskolák az eddiginél gyorsabban iktatják be tanterveikbe a jelen és a jövő megértéséhez szükséges új felismeréseket. Az iskolák mai tanítási anyagában tehát számos olyan rész van, melyet a felnőtteknek (szülőknek) a gyermekekkel és az ifjakkal együtt lehet és tanácsos tanulmányozniuk: ezekre a permanens nevelés folyamán különösen tekintettel kell lenni.
4. *A terv megvalósítása:* Az Országos Pedagógiai Intézet didaktikai tanszéke szakemberekkel folytatott előzetes megbeszélés alapján és az Iskolatelevízió, továbbá a nem iskolásoknak szóló televízióadások szerkesztőivel együttműködve három jellegzetesnek tekinthető anyagrészt választ ki és dolgoz fel. Ilyenek lehetnek:

a) egy lényeges felismerés a természettudományok köréből (pl. a biokémiából),

b) egy probléma a családi életre való felkészítés köréből (pl. a családtervezés),

c) egy téma az irodalmi-esztétikai nevelés köréből.

A kiválasztott anyagrészt filmre felvéve dolgozzák fel.

Az adást először az Iskolatelevízió sugározza műsorában, annak tartalmát a pedagógusok megfelelően előkészítik, majd a vétel után megbeszélik növendékeikkel. Ezután az adást a felnőtteknek szóló televízió megfelelő időben megismétli: azt a szülők iskolás gyermekeikkel együtt tekintik meg, majd szintén megbeszélik.

5. *Feldolgozás, értékelés*: A tervet kidolgozó és végrehajtó munkabizottság megfigyeléseket és kikérdezéseket iktat be már az anyag kidolgozása közben, majd az egyes adásokat követően legalább háromféle módon:

a) Kevés, előre megválasztott pedagógustól, felnőttől és tanulótól a vétel után kér távbeszélőn rövid tájékoztatást a műsor közvetlen hatásáról.

b) Szintén kisszámú felnőttel és tanulóval beszélgetést folytat az adás értékéről, a választott megoldások alkalmasságáról, a kívánt változtatásokról.

c) Kérdőívek segítségével kísérli meg megállapítani — nagyobb számú néző bevonásával — a tanítás eredményességét, főleg a felnőttek elvárásait, kritikáját, beállítottságát stb. az ilyen tanítással kapcsolatosan.

6. *Várt eredmény*: Három olyan — bizonyos szempontból tipikusnak tekinthető — film, mely bárhol felhasználható, és amelynek eredményességét előzetesen próbának vetettük alá; valamint a vizsgálat hipotézisét, a tervezésnél figyelembe vett szempontokat, a végrehajtás módját és az értékelés kritériumait és eredményeit összefoglaló nyomtatott kis könyv, melyet a magyarokon kívül angol nyelven is megjelentetünk.

Tájékoztatásunknak nincs befejezése. Az 1970-es évet a gondok és a remények együtt emelték Nemzetközi Nevelésügyi Évvé. Javasolt témái közül a permanens nevelés felé fordult a világ minden népének érdeklődése. Az egyetlen olyan kiútnak tűnik, mely emberségesebb iskolázáshoz és tartalmasabb felnőtt élethez vezet. Megvalósítása még sok áldozatot kíván a gyermekek nevelése terén, és nagy bizalmat a magát folytonos önnevelés útján alakító emberben.

*Арнод Кушиш*

## МЕЖДУНАРОДНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОД

Автор показывает основные цели года педагогики, подходя к ним с позиций характерных для венгерской педагогики проблем, и детально анализирует одну из важнейших тем вопрос о перманентном воспитании. Теория о перманентном воспитании единственная современная гипотеза, подтверждение которой на практике создало бы возможность для: разработки новой структуры процесса школьного обучения, освобождения школьников всех возрастов от чрезмерной нагрузки, формирование такой жизни для детей и юношества, в которой равномерно распределялись бы во времени усилия, затрачиваемые на учебу, оставалось бы достаточно времени для спорта, игр, чтения, для других любимых детьми занятий, для искусства, для жизни в коллективе и пр. Перманентное воспитание в данный момент кажется единственным путем, ведущим к более гуманному школьному обучению и более содержательной жизни во взрослом возрасте. Разработка первых шагов в этом направлении — одна из важнейших задач Международного года педагогики., каким был объявлен 1970 год.

ÁRPÁD KISS

THE INTERNATIONAL YEAR OF EDUCATION

The author presents the principal objectives of the International Year Education in their connections with our own actual problems, and gives a detailed analysis of its special theme: permanent education. Permanent education is, namely, the sole hypothesis of our days which, if proved to be correct, would permit the elaboration of a new order and-course of schooling, the release of the pupils of any age from overwork, the formation of a life for children and youth free from efforts exerted for culture, however dividing these efforts uniformly, leaving time for playing and sports, for willingly practised amateur art and manual skills, for reading good literature, for social life, etc. Permanent education seems to be the sole expedient to lead toward a more human way of schooling and a more valuable adult life. The elaboration of its first steps is one of the main objectives of the 1970 International Year of Education.

## COMENIUS ÉS A KORAI FELVILÁGOSODÁS

Jelentős esemény volt, amikor a Csehszlovák Tudományos Akadémia 1966-ban kiadta COMENIUS utolsó, amszterdami éveiben készült, a nevelés- és oktatástörténészek szélesebb köre számára még ismeretlen műveit, két vaskos kötetben. A két kötet közös, összefoglaló címe: *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*. Az itt található írások jól szemléltetik a nagy gondolkodó pedagógiai nézeteinek fejlődését. Már most előjáróban megállapíthatjuk, hogy e művek alapos elemzése COMENIUS filozófiai és nevelési felfogásának számos, eddig ismeretlen, új vonására vet fényt, amelyben minden különösebb nehézség nélkül felfedezhetjük a korai felvilágosodás hatásait.

## I.

Amikor COMENIUS 1656-ban eltávozott Lengyelországból, nemcsak a katolikus nagyhatalmak megdöntésére és a szabad cseh állam újjáteremtésére vonatkozó elképzelése omlott össze, hanem a természet utánzásán és az anyagi világ érzéki megismerésén alapuló pedagógiája is lényeges változásokon ment keresztül. Az a tény ugyanis, hogy *Hollandiában* telepedett le, lehetővé tette számára, hogy megismerkedjék a korai felvilágosodás eszméivel, a világmindenség megismerését célzó új módszerekkel; a geometria, a magasabb matematika és a mechanikai elvek alkalmazásával; a felvilágosodás racionalista filozófiájával, amely megszabadította a korabeli értelmiségi rétegek világnézetét az előítéletektől, a tudományban és a józan észben támaszra nem leelő skolasztikus elméletektől.

A XVII. század első felét számos történész a fiatal holland köztársaság *aranykorának* tartja. Valóban, minden területen hatalmas fejlődés következett be az ország életében. Amsterdam szinte az egész haladó világ központjává vált. Hollandiának volt a legnagyobb flottája ebben az időben, amely nemcsak azt tette lehetővé számára, hogy legyőzze Spanyolországot, de élénk és kifizetődő kereskedelmet is biztosított számára az egész világgal. A Keletindiai Társaság megalapítása 1602-ben a holland kereskedelmi bázisok kialakításának kezdetét jelentette a Jóreménység foktól Japánig és biztosította Hollandia számára a Kelettel való kereskedelem monopóliumát.<sup>1</sup> Az angol polgári forradalom idején számos angol politikus követendő példaként emlegette Hollandiát fejlett kereskedelméért és jólétéért.

A széles körű kereskedelmi kapcsolatok lehetővé tették a hollandok számára, hogy megismerkedjenek különböző népek kultúrájával és vallásával, a távoli országokkal és messzemenő következtetések és reformtervek kidolgozására kész-

<sup>1</sup> F. Eby: *The development of modern education*. Prentice-Hall, 1961. 169.

tették őket. A XVII. századi Európában uralkodó vallások összehasonlítása a kevésbé fejlett távolkeleti népek vallásaival azt bizonyította, hogy az etikára, társadalomra és egyházra vonatkozó nézeteik, vallási életük alapelvei egyáltalán nem alacsonyabb színvonalúak, mint az európai államokban uralkodó hasonló nézetek és elvek. Ezek a megállapítások erőteljes kritikát ébresztettek az európai vallásokkal szemben, feltárták, mily kevésbé eredetiek, *szepticismushoz és a vallási türelem* elterjedéséhez vezettek.

A Hollandiában megjelenő szepticismus és még a legkülönlegesebb vallási nézetekkel szemben is tanúsított türelem szoros kapcsolatban állt a XVII. század közepén kialakult holland szellemi áramlatokkal. Kialakításában nemcsak a holland gondolkodók vettek részt, hanem a franciák és az angolok is, sőt még a „lengyel testvérek” is, akik a Németalföldön kerestek menedéket a vallási és politikai üldözés elől. A lengyel jövevények elsősorban a vallási dogmákat bírálták, azt hirdették, hogy azok nem az Isten, hanem az emberek találmányai, és így az ember többi alkotásával együtt racionalista szemszögből bírálhatók. A dogmáknak a szentség fényétől való megfosztása után már könnyű volt megbizonyítani, hogy a kinyilatkoztatás nem egyeztethető össze a tudomány tételleivel és a józan ésszel. A dogmákhoz való kritikus viszonyt a dogmák tekintélyének megingatására, a szellemi életre gyakorolt hatásuk korlátozására irányuló törekvést a XVII. század első felében nemcsak Hollandiában figyelhetjük meg, hanem Angliában is. Az angol egyházban a papság körében meglehetősen nagy befolyásra tett szert a „latitudinarius” teológusok csoportja, akik a dogmák számát csak a néhány legfontosabbra kívánták korlátozni, abban a reményben, hogy így egyesíteni lehet a különböző szektákra és felekezetekre oszlott kereszténységet.<sup>2</sup> A latitudináriusok további fejlődésük során a tiszta racionalizmus álláspontjára helyezkedtek a vallásban, amit többek között nevük is bizonyít: „rational theologians”. Hatásukra született többek között LOCKE műve a türelemről és *Essay Concerning Toleration* című irata.

Még messzebb ment a vallás racionalizálásának útján a Cherbury-i lord HERBERT *De veritate* című, 1625-ben közzétett munkájában.<sup>3</sup> Megismerkedvén a korabeli világ számos doktrínájával, felfigyelt arra, hogy az istenségre vonatkozó elvek és elképzelések jelentős része igen hasonló, ha éppen nem azonos. Ez az észrevétel arra készítette, hogy megállapítsa: az összes vallás azonos tételeinek pontos kidolgozása megkönnyíthetné az irenikusok terveinek megvalósítását az emberiség vallási egyesítése érdekében. HERBERT nézetei teljes egészében megegyeztek a XVII. század általános tendenciájával, amely minden vitás kérdést a józan ész és a természet ítélőszéke elé kívánt állítani. HERBERT mélyen meg volt győződve arról, hogy a „természetes ösztön” és az egész emberiség közös véleménye lehetővé teszi az igazság feltárását és biztosíthatja számára az általános elismerést. „Az általános elismerés válik az igazság legfontosabb mércéjévé — írta — és nincs semmi fontosabb annál, mint ezeknek a közös véleményeknek a feltárása és mint kétségbevonhatatlanul igaz tételeknek előtérbe állítása.”<sup>4</sup> A népek számára közös nézetek általános elismerése kell, hogy a teológia kötelező tételévé és az egyház alapjává váljék. A rájuk vonatkozó további vitákat be kell tiltani. Az egyházat ugyanis nem a kőből vagy márványból emelt díszes épületek alkotják, sem a különböző nézetek keverékét kifejező retorikus szövegek, sem

<sup>2</sup> J. Locke: *List o tolerancji* (Levél a türelemről). Varsó, 1963. XXI.

<sup>3</sup> B. Willey: *The seventeenth century background*. New York, 1940. 127.

<sup>4</sup> Uo. 129.



pedig az ilyen vagy olyan vallás zászlaja alatt vívott háborúk, hanem a valamennyi ország népeinek közös véleményén alapuló tanítás.

A fenti tanításon alapuló egyháznak *egyetemesnek* kell lennie, mivel az egész világmindenséget betöltő isteni bölcsesség megnyilvánulása.

Az a kísérlet, hogy a vallási dogmákat a racionalizmussal és az emberiség többsége számára közös vallási és erkölcsi elvekkel helyettesítsék, *a természet titkainak feltárására törekvő emberi gondolkodás nagy vívmánya volt.* Az emberi elme diadalútját a világ térségeiben GALILEO GALILEI nyitotta meg, aki a skolasztikus spekuláció könyörtelen ellenfeleként a kísérleti módszert hirdette, de nem a BACON által javasolt módon: nem csak a megfigyelésekre és érzéki benyomásokra, hanem a *pontos matematikai számításokra* kell támaszkodni a tudományos kutatásban. A tudomány csak akkor felel meg a pontosság követelményeinek, ha a vizsgált tárgyakat mérni és számítani lehet. „A természet könyve — állította GALILEI — matematikai nyelven íródott, írásjelei a háromszögek, körök és más geometriai ábrák, amelyek segítségével nélkül egyetlen szót sem lehet érteni belőle.”<sup>5</sup> A geometria a legfontosabb eszközzé vált a testek mozgásának tanulmányozásában; a matematikai műveletek lehetővé tették a testek ellenállásának és súlyának pontos kiszámítását. GALILEI azt állította, hogy a matematika segítségével még azt is ki lehetne számítani, hány hangyára van szükség ahhoz, hogy egy gabonával megrakott hajót a partra vontassanak.<sup>6</sup>

Még nagyobb és sokoldalúbb hatást gyakorolt a XVII. század közepének szellemi életére RENÉ DESCARTES. Ő is a matematikát tartotta a tudomány alapjának, mivel segítségével pontosan meghatározható minden tárgy mennyiségi jellege. Teljes egészében elismerve GALILEI tudományos eredményeit a mozgás vizsgálata terén, azt állította, hogy *az egész természet életét vizsgálhatjuk a geometria és a mechanika segítségével.*

A matematikai tudományokat helyezve előtérbe a testek vizsgálatában, DESCARTES egyúttal differenciáltabban látta *az érzékszervek megismerő szerepét.* Többször ismételte, hogy az érzékszerveken alapuló tudás nem pontos, hogy érzékszerveink gyakran félrevezetnek bennünket, és egyetlen tárgy sem pontosan olyan, amilyennek érzékszerveink mutatják.<sup>7</sup> „A test természetének nem az a lényege — olvassuk a *Principia philosophiae*-ban —, hogy kemény vagy nehéz, vagy színes.” Mivel a test súlyára, keménységére vagy színére vonatkozó ismereteit az ember érzékszervei segítségével szerzi, az ebből levont következtetések DESCARTES véleménye szerint nem túl értékesek. Ezek inkább a korai gyermekkor meggondolatlan ítéleteire, mintsem az érett kor ítéleteire hasonlítanak.<sup>8</sup> Az ember szerinte nem képes valamennyi érzéki benyomás felfogására, különösen az olyanokat nem tudja pontosan érzékelni, mint az érzelem, a kívánság, a szín, az íz, a fájdalom. A rájuk vonatkozó ismereteket általában egy érzékszerv közvetíti az agyba, ezért pontatlanok. Más a helyzet a tárgyak nagyságával, alakjával és mozgásával. A tárgynak ezeket a tulajdonságait nem egy, hanem több

<sup>5</sup> *G. Galilei: Discorsi e dimonstrazioni matematiche intorno a due nuove scienze attenenti alla meccanica i movimenti locali.* Leyda, 1638. 24.

<sup>6</sup> *G. Galilei: Rozmowy i dowodzenia matematyczne (Matematikai beszélgetések és bizonyítások).* Varsó, 1930. 23.

<sup>7</sup> *R. Descartes: Rozprawa o metodzie (Elméletkezés a módszerről).* Lwów, 1876. 139.

<sup>8</sup> *R. Descartes: Zasady filozofii (A filozófia alapelvei).* Varsó, 1960. 49.

érzékszervünk segítségével ismerjük meg. Ezért képük agyunkban pontosabb és körülhatároltabb.

DESCARTnak az érzékszervi megismerés világosságával és tudományos értékével kapcsolatos nézeteit COMENIUS teljes egészében helyesnek ismerte el, és ezekre támaszkodott a *De rerum humanarum emendatione* didaktikai, nevelési és iskolai témájú fejezeteiben.

DESCARTES matematikai filozófiájánál még nagyobb hatást gyakorolt a kortárs tudósokra (köztük COMENIUSra is) az *Istenről vallott felfogása*. Bár DESCARTES Istent kívül helyezte az ember megismerési lehetőségeinek körén, és szerepét a világ teremtésére és törvényeinek meghatározására korlátozta, mégis határozottan hangsúlyozta létét, tökéletességét és mindenhatóságát. Istent — állította DESCARTES — csak azoknak a tárgyaknak és élőlényeknek a vizsgálata révén ismerhetjük meg, amelyek nekik köszönhetik létüket.<sup>9</sup> Az Isten közvetett megismerésének lehetőségét hirdető elmélet kompromisszum volt a tudomány és a vallás között, amelyet BERNAL a monarchia és a köztársasági államforma, valamint a burzsoázia felső rétegei és a nemesség közötti kompromisszumhoz hasonlított.<sup>10</sup> BERNAL fejtegetéseivel hozzá kell tennünk annyit, hogy e nélkül a DESCARTES által kezdeményezett kompromisszum nélkül a XVII. században nem fejlődhetett volna tovább a matematikán alapuló racionalista filozófia. A matematikai-fizikai racionalizmus olyan fejlett formáját, mint amilyen GALILEI *Dialógusában* található, még nem volt képes elfogadni a skolasztikus és teológiai világnézet béklyóiból éppen kiszabadulóban levő emberiség. Annak ellenére, hogy a XVII. században gyakran találkozunk a keresztény vallások alapvető rendszereinek bírálatával, a legkiválóbb teológiai írók és egyházatyák műveinek bírálatával, még a legkiválóbb korabeli elmék sem jutottak el odáig, hogy nyíltan tagadják Isten létét, bár nem egyszer kiemelték, hogy a kinyilatkoztatás nem egyeztethető össze a modern tudomány vívmányaival és a józan ész útmutatásaival. Ezek azonban még csak az első lépések voltak a teljes racionalizmushoz vezető úton. Az új filozófia által felbresztett *gondolkodásbeli önállóság* nemcsak a természet magyarázatában, hanem olyan kérdésekben is, mint a társadalmi viszonyok, a politikai tevékenység, a vallási élet stb. ószinte lelkesedést váltott ki az értelmiségi körökben, mivel lehetővé tette a tudományra nehezedő antik és teológiai tekintélyek megdöntését és korlátlan hatáskört biztosított a *lumen naturale*-nak. A józan ész útmutatásaira támaszkodva, a korai felvilágosodás gondolkodói annak a feltárására törekedtek, hogy *mi a természetes nemcsak a fizikai létben, hanem a szellemi életben is*, és igyekeztek az élet minden területe számára meghatározni a *természetes törvényeket*.<sup>11</sup> Az eszmény szintjére emelt matematikai tudás kezdett behatolni még az erkölcs területére is. Ennek hatására írta SPINOZA etikáját „*more geometrico*.”

A XVII. század közepének holland tudósai a *lumen naturale* jóváhagyását keresték a korabeli vallási alapelvek számára is. A racionalizmus hatására jelentek Hollandiában a *sajátos vallási indifferentizmus* csírái, amelynek lényege nem a vallás tagadása volt, hanem az a meggyőződés, hogy a modern vallást nyugodtan korlátozhatjuk azokra az igazságokra, amelyek megnyerik a józan

<sup>9</sup> Uo. 16—21.

<sup>10</sup> J. D. Bernal: *Nauka w dziejach* (Tudomány a történelemben). Varsó, 1957. 339.

<sup>11</sup> Z. Lempicki: *Renesans, Oswiecenie, Romantyzm* (Reneszánsz, felvilágosodás, romantika). Varsó, 1966. I. 101—103.

ész igazolását. Ez az indifferentizmus összekapcsolódott annak a nézetnek a terjesztésével, hogy a vallásból ki kell űzni mindazt, ami homályos, vagy a józan ésszel össze nem függő dogmákhoz kapcsolódik.<sup>12</sup>

Nincs tehát mit csodálkoznunk azon, hogy ebben a légkörben a carthesianizmus, amely egyrészt a racionalista filozófia mellett, másrészt pedig Isten léte mellett foglalt állást, olyannyira szívélyes fogadtatásra lelt Hollandia értelmiségi köreiben, hogy egyes tudósok a vulkánkitöréshez hasonlították.<sup>13</sup> Hatására Hollandia szellemi élete *teljesen új vallásokkal gazdagodott*. Ezek nemcsak a filozófusok körében jelentkeztek, hanem az olyan fontosabb szekták képviselői között is, mint a chilisták, a kvékerek, a szociniánusok, mennoniták stb. Elsősorban DESCARTES racionalizmusa gyakorolt hatást rájuk. Útmutatásainak megfelelően valamennyi felekezet és szekta teológusai minden doktrinától a világos fogalmazást, a biblia mindenki számára érthető interpretálását követelték, bizalmatlanok voltak minden teológiai spekulációval szemben és megkövetelték a vallási tanítás összhangját a józan ésszel.

Mivel a vallás és a józan ész, valamint a természetfilozófia összeegyeztetésének hívei valamennyi holland szekta körében megtalálhatók voltak, DESCARTES művei igen népszerűekké váltak egyrészt a haladó törekvéseket, másrészt pedig a kompromisszumra való hajlamot képviselő olvasók körében. Tevékenységük elmélyítette a vallási türelem eszméit és a fanatizmus iránti ellenszenvet, kissé szkeptikus magatartást alakított ki valamennyi felekezettel szemben, és kedvező légkört teremtett a *chiliasztikus utópiák* számára. Az egyik ilyen utópia szerzője DANIEL DE BREEN, aki szintén DESCARTES filozófiájának hatása alatt állt, azt hirdette, hogy KRISZTUS hamarosan újból eljön a földre, hogy véget vessen az elnyomók uralmának és megteremtse a keresztény nép uralmát saját vezetésével. KRISZTUS királyságának szelleminek, nem pedig testinek kellett volna lennie. Elsőrendű feladatának azt tartotta a szerző, hogy ne csak a hamis vallásokat, hanem valamennyi földi monarchiát is felszámolja. A népek kellett volna kezébe ragadnia a hatalmat, le kellett volna küzdenie a római katolikus egyházat és az apokaliptikus fenevadját, amint BREEN a pápát nevezte. Ezután a forradalom után az örökös békének kellett volna leszállni a földre, mindenkinek élveznie kellett volna a földi javak gazdagságát és az egészséget. Feleslegessé válik minden próféta és pásztor, mivel el fognak tűnni a vallások, a szertartások, böjtök és ünnepek. Hasonló utópista nézeteket hirdetett a holland kálvinizmus képviselője, Johannes COCCEIUS.<sup>14</sup>

A korai felvilágosodás racionalista tudományos irányzatai Hollandiában szorosan összefüggtek az új ideológia fejlődésével a kultúra, a társadalmi viszonyok és a politika terén. Jellemző volt a *kultúra demokratizálására való törekvés*. A középkor és a renaissance ellentétéképpen, amelyek a kultúrát és a tudományt a kis-számú igen művelt ember számára, vagy pedig az arisztokrácia számára tartották fenn, a felvilágosodás kora azt tartotta, hogy *minden józan ésszel megáldott ember* részt vehet a racionalista fejtegetésekben, amelyek célja az élet új alapokon való megszervezése. Annak érdekében, hogy az új szellemi irányzatokat elterjesszék a legszélesebb rétegekben, a holland felvilágosodás legkiválóbb képviselői arra törekedtek, hogy *az egész tudásanyagot enciklopedikusan feldolgozzák* és valamennyi kérdést azonos racionalista szellemmel itassanak át, amely kozmopolita beállítottságával felölelheti az egész világot, és létrehozhatja az egyetemes

<sup>12</sup> Uo. 100.

<sup>13</sup> G. N. Clark: *The seventeenth century*. Oxford, 1960. 297., 298.

<sup>14</sup> J. Koccal: *Korespondence Jana Amosa Komenskeho*. I. kötet, CLXII.

kultúrát, vallást, filozófiát és politikai gondolkodást. Hasonló célokra törekedtek az olyan tudományos társaságok is, mint az angol Royal Society és a francia Académie Royale des Sciences, valamint az első népszerű tudományos folyóiratok. Ezeknek az egyetemes érdeklődésre számító kiadványoknak a nyelve a francia volt, nem pedig a sok évszázada uralkodó kozmopolita latin, amelyet a burzsoázia már nem használt nemzetközi nyelvként.<sup>15</sup>

A korai felvilágosodás kultúrájának kialakulásával párhuzamosan végbemenő jelentős változások Hollandiában kiterjedtek a nevelés szervezetére és céljaira is. A holland iskolarendszer általános színvonala a XVII. században lényegesen magasabb volt, mint a korabeli Franciaországban vagy Angliában. A felvilágosult demokratikus eszmék erejét és hatásuk széles körét bizonyítja, hogy nyomukban a valamennyi réteg gyermekei számára hozzáférhető *alapfokú iskolák* kerültek előtérbe. A latin nyelven tanító, elit-jellegű középiskolák ebben az időben sokat vesztek régi népszerűségükből, viszont egyre jobban a francia nyelven tanító új középfokú iskolák felé fordult az érdeklődés.<sup>16</sup>

## II.

Valamennyi említett eszme, áramlat és filozófiai irány erőteljes és könnyen kimutatható hatást gyakorolt COMENIUSra. Elkéseredetten és megtörtén érkezett Hollandiába, mivel nem váltak valóra azok a reményei, hogy Svájc legyőzi a Habsburgokat és megtöri a pápaság és a katolicizmus hatalma Európában és — amint Hollandiában írt *Unum necessarium* című műve bizonyítja — az a meggyőződés hatalmasodott el rajta, hogy egész életét csalóka remények kergetésére vesztegette el, amelyek nem biztosították számára a várt kiutat a világ labirintusából. Ezt egyébként nemcsak ő érezte így. Ismeretes, hogy sok hittársa és híve azt vetette a szemére, hogy a cseh állam újjáteremtésére, valamint a cseh testvérek szervezetének továbbfejlesztését biztosító feltételek megteremtésére vonatkozó ígéretei nemcsak hogy nem valósultak meg, hanem tevékenysége jelentősen rontotta a cseh menekültek helyzetét; a Lesnóban maradt cseh testvérek keserűen állapították meg, hogy COMENIUS a szervezet végső bukása előtt elhagyta Lengyelországot, ahelyett, hogy osztozott volna elvbarátainak sorsában.<sup>17</sup> Ebben a nehéz erkölcsi helyzetben COMENIUS a Hollandia területén akkoriban népszerű chiliastikus ábrándok felé fordult, sőt egy időre a félig tébolyodott látnoknő, Antoinette BOURIGNON hatása alá került, aki azt állította híveinek, hogy találkozik Istennel, és közvetlenül beszélget vele. COMENIUS, aki Bourignonnál keresett vigasztalást csalódásaira, „kiválasztott szűznek” nevezte őt és kérte, fejtse ki bővebben az egyházak bukására vonatkozó jóslatait.<sup>18</sup> Élete végéig élt benne a remény, hogy BOURIGNON szavai alátámasztják azt az elképzelését, hogy hamarosan létrejön a földön KRISZTUS királysága, amely az egész emberiség számára biztosítja majd az örök békét és a zavartalan boldogságot.

E sajátos körülmények között határozta el COMENIUS, hogy visszatér a már kétszer megkezdett *De rerum humanarum emendatione* című munkájához, hogy igazolja a világ előtt sokéves politikai és pedagógiai tevékenységét és egyúttal lelkierőt öntsön hittársaiba. Ez a szándék, tekintettel COMENIUS előrehaladott

<sup>15</sup> Continuatio admonitionis fraternae. Kiadta J. Kvacala: Archiv pro badani o zivote a spisech J. A. Komenskeho. Prága, 1932. 46.

<sup>16</sup> G. H. Turnbull: Hartlib, Dury and Comenius. London, 1947. 390.

<sup>17</sup> De rerum humanarum emendatione consultatio catholica. Prága, 1966. II. 662.

<sup>18</sup> Uo. II. 50.

korára és megfogyatkozott erejére, kétségkívül merész volt. A vállalt feladat annyiból volt könnyebb, hogy a tervezett mű két első része, a *Panegersia* és a *Panaugia* elkészült COMENIUS lesnói tartózkodásának utolsó évében GERTYCH és mások segítségével.<sup>19</sup> Bizonyos utalások alapján azt mondhatjuk, hogy COMENIUS még korábban, már 1644-ben Elblagban elkezdett dolgozni *De rerum humanarum emendatione* című munkáján Cyprian KINNERrel, akkor, amikor Torunban összehívták a Colloquium Charitativumot.<sup>20</sup> Az alaposabb vizsgálatok arra a következtetésre vezetnek, hogy a mű korábbi kísérletei a hasonló cél ellenére is egészen mások voltak, mint az Amsterdamban megkezdett munka, elsősorban az eltérő politikai viszonyok miatt.

Amikor 1644-ben felmerült annak a lehetősége, hogy a lengyel protestánsok egyezésre jutnak a katolikusokkal, COMENIUSnak (akárcsak angol barátainak: SAMUEL HARTLIBnak és JOHN DURYNak) még nem voltak tapasztalatai az irenizmus kérdéseiben. Nem volt még meg, amint ez kitűnik a Colloquium Charitativum előkészítési időszakának különböző okmányaiból — a vallási egyesülés világosan megfogalmazott programja sem; nem is hitt különösebben a vállalkozás sikerében. Az összes keresztény felekezetet egyesülésére ösztönző tervezett munka egyébként valószínűleg nem terjedt túl a katolikus egyház és a protestáns felekezetek közötti dogmatikai különbségek pontos megfogalmazásán, valamint a fennálló nézeteltérések csökkentésére, illetve részleges felszámolására irányuló terveken. COMENIUS akkor még nem látta világosan, hogy az áhított világbékét, a népek kölcsönös tiszteletét, harmonikus tudományos és politikai együttműködését csak olyan reform hozhatja meg, amely a valláson túl kiterjed a korabeli élet számos más problémájára is. Nem szabad arról sem megfeledkeznünk, hogy a COMENIUS által tervezett egyesülés Lengyelország határain belül maradt.

Másképp képzelte el COMENIUS az egyetemes reformot 1655-ben, tehát abban az időszakban, amikor a protestáns világ első ízben készült a katolicizmus hatalmának megtörésére, a bibliai GOG, azaz a pápa uralmának megdöntésére.<sup>21</sup> Ha ezek a tervek megvalósultak volna, az egész protestáns világ, és köztük a cseh testvérek is sokkal jobb helyzetbe kerültek volna, mint a toruni Colloquium Charitativumon. A győztes protestánsoknak könnyen sikerült volna keresztülvinni a reformokat, anélkül, hogy számolniuk kellett volna legyőzött ellenséggel. Kétségkívül ezekből a feltételekből indult ki a *De rerum humanarum emendatione* első, Lesnóban 1655-ben elkészült része. A mű kétségkívül COMENIUS és barátai politikai tevékenységének filozófiai és ideológiai indoklása volt. Többek között valószínűleg igazolni kívánta Comenius a korabeli közvélemény előtt részvételét Svájc és Erdély szövetségének létrehozásában, ugyanakkor meg akarta győzni olvasóit arról, hogy az említett államok által a katolicizmus ellen meghirdetett háború az utolsó, de ez most a világ (legalábbis vallási téren való) egyesítése szempontjából nélkülözhetetlen.

Tekintettel arra, hogy eltűnt, vagy Lesnóban elégett a *Panegersia* és a *Panaugia* kézírata, nehéz pontosan meghatározni, hogy az 1655-ben kidolgozott szövegből mennyi került be a *De rerum humanarum emendatione* Amsterdamban készült változatában. Az egyes fejezetek alapján mindössze azt mutathatjuk ki, hogy a mű legalábbis alapos átdolgozáson esett át.

<sup>19</sup> Uo. II. 57.

<sup>20</sup> Uo. II. 91.

<sup>21</sup> Uo. II. 136—143.

A mű legelején, már a Panegersia IV. fejezetében számos mondat foglalkozik az órával. Megtudjuk, hogy hasznosságát nem lehet azzal mérni, hogy vashóból készült, vagy hogy kerekei vannak. Ugyanezeket a tulajdonságokat megtalálhatjuk más tárgyakban is, holott távolról sem olyan hasznosak, mint az óra, amelynek számtalan kis kereke összhangban mozog, hogy az egész szerkezet pontosan mérje az időt.<sup>22</sup> Itt természetesen HUYGENS 1657-ben készült órájáról van szó. COMENIUS az órát először Amsterdamban látta, és olyan mély benyomást gyakorolt rá, hogy művében többször is visszatér rá, és számos kérdést az órához hasonlít.

Néhány oldallal később COMENIUS nagy elismeréssel ír néhány matematikus és fizikus kutatásairól. Feltehetőleg főképp GALILEIRE, HUYGENSRA és talán DESCARTESRA gondol, akik teljes munkásságát valószínűleg csak Hollandiában ismerte meg; lesnői és elblagi tartózkodása során jóformán meg sem említi őket.<sup>23</sup> A *Panegersia* vége felé azt olvashatjuk, hogy a filozófusoknak ügyelniük kell arra, hogy az általános reformtörekvések racionálisak legyenek, és a politika elvei az isteni és a természeti törvényeken alapuljanak.<sup>24</sup> Lengyelország elhagyása előtt COMENIUS nem használt ilyen meghatározásokat, mivel még nem ismerte a korai felvilágosodás legkiválóbb filozófusainak munkásságát. Ezek megismerésére csak Hollandiában nyílt alkalma.

A *Panaugia* elején egy valószínűleg GALILEI nyomán ismételt megállapítást olvashatunk, mégpedig azt, hogy mindaz, ami létezik a világban, *visszavezethető a számokra, méretekre és súlyra*, és hogy a számon, mozgáson és súlyon alapul a Nap rejtélye. Itt is találkozunk azzal a véleménnyel, hogy az érzékszervek segítségével nem lehet megismerni sem a testek mozgását, sem a számát, mivel az érzékszervek megismerési képessége az olyan külső tulajdonságokra korlátozódik, mint az alak, a nagyság, a szélesség stb.<sup>25</sup> A *Panaugia* vége felé azt olvashatjuk, hogy a tárgyak vizsgálata során el kell vetni minden tekintélyt, mivel a józan ész és az értelem a tárgyak közvetlen és sokoldalú megismerésére törekszik. A *Panaugia*-ban COMENIUS az új, régebben számára ismeretlen filozófiával összhangban elítéli azokat, akik filozófiai, politikai vagy vallási tanulmányaikat nem az érzéki megismerésen és az azokon alapuló gondolkodáson építik fel, hanem saját képzeletükre és mások nézeteire támaszkodnak.

Nyilvánvaló, hogy lengyelországi tartózkodása idején COMENIUS még nem ismerte olyan jól kora legújabb filozófiájának eredményeit, hogy ilyen nézeteket hirdethetett volna; ez csak Amsterdamban vált lehetségessé, miután megismerkedett a XVII. század első fele legkiválóbb tudósainak munkásságával.

Ez a néhány példa (amelyek számát még növelhetnénk) azt bizonyítja, hogy a *Panegersia* és a *Panaugia* 1655-ben Lesnóban kidolgozott szövegét COMENIUS Amsterdamban legalábbis alaposan megváltoztatta, ha éppen nem újonnan dolgozta ki. A régi koncepció ugyanis az új viszonyok között elvesztette értékét. Svájc hadműveleteinek sikertelensége Lengyelország területén, amelyek célja a pápaság és a Habsburgok uralmának megdöntése volt, a legfejlettebb racionalista tudomány és filozófia megismerése Hollandiában, a vallási türelem ott uralkodó eszméi, a laicizációs áramlatok a szellemi életben és a demokratizmus a politikában, a chiliastikus irodalommal és a vallás racionalizálására irányuló törekvésekkel való megismerkedés — vagyis az egész szellemi élet magas szín-

<sup>22</sup> Uo. II. 234—238.

<sup>23</sup> Uo. II. 37.

<sup>24</sup> Uo. II. 14.

<sup>25</sup> Uo. II. 62.

vonásával való kapcsolat — mind arra készítette COMENIUST, hogy bevegye ezeket az intellektuális és eszmei eredményeket a *De rerum humanarum emendatione* című munkájába, ha azt akarja, hogy műve népszerűvé váljék Nyugat-Európa tanult köreiben.

Erre a népszerűsége COMENIUS nemcsak azért vágyott, mert azt remélte, hogy így igazolhatja saját politikai koncepcióit, hanem kedvezőbb helyzetet kívánt biztosítani a cseh testvéreknek és talán az egész cseh népnek is a korabeli világban.<sup>26</sup>

A *De rerum humanarum emendatione* című műben tervezett egyetemes reform nemcsak valamennyi népre, rendre, uralkodóra, tudósra és teológusra terjed ki, hanem az élet valamennyi területére is. Ideológiai téren megfelelt a korabeli burzsoázia (elsősorban Angliában és Hollandiában hirdetett) követeléseinek. A reformokat nem a királyoknak, hercegeknek és püspököknek kellett volna megvalósítaniuk, akik a feudális társadalomban vezető helyen álltak, hanem a tudósoknak és a politikusoknak, akik társadalmi pozíciójukat saját tehetségüknek, érdemeiknek és műveltségüknek köszönhetik, hiszen ezt a burzsoázia többre becsülte, mint a nemesi címet. A burzsoázia individualista és liberális eszméinek megfelelően szükség volt arra, hogy a reformmal egyetértően minden ember, függetlenül származásától, vagyoni helyzetétől és vallási meggyőződésétől. Ezt a beleegyezést racionális érvekkel lehetett volna megszerezni, az erőszak alkalmazása azonban tilos lett volna.<sup>27</sup> Minden ember véleménye egyenlő súllyal esett volna a latba. Az angol latitudináriusok és kvékerek követeléseinek megfelelően minden embernek joga lett volna ahhoz, hogy kiválassza a számára legmegfelelőbb vallást.<sup>28</sup> Figyelembe véve a vallási türelem elvét, COMENIUS terveiben megígéri, hogy elkerül mindent, ami felháborodást kelthet bármelyik keresztény szekta híveiben, vagy akár a pogányokban és törökökben.

Ahhoz, hogy a reformokra vonatkozó nézetek nyilvánításában el lehessen kerülni a túlzott eltéréseket, COMENIUS a haladó burzsoázia álláspontjához híven minden ember számára biztosítani szándékozott a művelődéshez való egyenlő jogot. Így el lehet érni azt, hogy az emberek az egész világon ugyanazoknak a céloknak az elérésére törekedjenek, és valamennyi problémát azonos szempontokból elemezzenek. Érthető, mennyire jelentős volt eszmei és társadalmi szempontból egyaránt ez a program az egyetemes közoktatásra törekvő leghaladóbb erők számára.

A *De rerum humanarum emendatione* lapjain COMENIUS elsőként veti fel azt a még a XIX. században is rendkívül kényes kérdést, hogy a nemesség gyermekei együtt tanuljanak-e a plebejus gyermekekkel. Mivel nem akart azonnal állást foglalni ebben a kérdésben, a bibliából igyekezett példát keresni a probléma megoldására. Itt azonban mindössze a saját meggyőződésével ellentétes útmutatásokat talál. Idézve SALAMONNAK azokat a szavait, hogy a fényes jövő előtt álló embereknek nem szabad semmiféle kapcsolatot fenntartaniuk a plebejusokkal, a bibliát történelmi dokumentumként kezelte és megállapította, hogy az ókori zsidóknak nem voltak olyan iskoláik, amilyenekre ő gondol. Ez a ravasz megoldás lehetővé tette számára azt a bátor kijelentést, hogy a plebejus gyermekeknek az iskolában együtt kell tanulniuk a nemesség gyermekeivel.<sup>29</sup>

<sup>26</sup> Uo. II. 594.

<sup>27</sup> Uo. II. 155., 526.

<sup>28</sup> Uo. I. 253.

<sup>29</sup> Uo. I. 427.

COMENIUS osztotta a felvilágosodás korának az emberi értelem hatalmába vetett hitét és azt az idealista meggyőződését, hogy *a háborúk, a gyűlölet, az igazságtalanságok, az elmaradottság és az emberiséget kínzó mindennemű sérelem fő forrása a szellemi sötétség, és élete végén még csak fokozódott optimizmusa a műveltség hatalmas szerepét illetően minden társadalom életében.* Hitt abban, hogy a tudás elterjesztése lehetővé teszi a tervezett reformok végrehajtását és nemcsak a háború, hanem a nyomor kiűzését a világból, és lehetővé teszi az ember számára, hogy megismerje a világ valamennyi titkát és a saját javára használja fel azokat.

COMENIUS, mivel minden ember számára hozzáférhetővé kívánta tenni a tudást, egyúttal *a tudománynak a korai felvilágosodás által hirdetett univerzalizmusa mellett foglalt állást.* Mivel azonban a korabeli tudás többnyire még a kevésse művelt tömegek számára nehezen hozzáférhető latin nyelvű könyvekben volt található, COMENIUS a *De rerum humanarum emendatione* valamint a *Methodus linguarum novissima* és a *Via lucis* című műveiben a nemzeti nyelvek terjesztését ajánlotta és azt, hogy ezeken a nyelveken készítsék a tankönyveket és adjanak ki minden tudományos munkát. *A kultúra nemzetivé tételét hirdette* tehát COMENIUS a korai felvilágosodás törekvéseivel összhangban, de ezt összekapcsolta *egy egyetemés nemzetközi nyelv* kidolgozásának és bevezetésének tervével, amely a nemzeti nyelvekkel együtt véget vetett volna a latin nyelv használatának. A holland és az angol burzsoázia azon említett törekvéseihez kapcsolódva, hogy az iskolákban a latint a francia nyelvvel helyettesítsék, arról igyekezett meggyőzni olvasóit, hogy a latin népszerűsége még az olyan katolikus országokban is hanyatlóban van, mint amilyen például Olaszország, Spanyolország, vagy Franciaország. A *Didactica magna* fejtegetéseit ismétli, miszerint a latin klasszikus írók művei az antik világ számára készültek és az újkorban elvesztették értéküket, nem felelnek meg az ifjúkor igényeinek, és gyengítik az ifjúság erkölcsi elveit.<sup>30</sup> Igaz ugyan, hogy egyetlen egyszer sem említette, hogy az általa javasolt univerzális nyelvet *a francia nyelv* helyettesíti vagy helyettesítheti, de objektíve arra törekedett, hogy azt a nemzetközi nyelv rangjára emelje.<sup>31</sup>

\*

COMENIUS meggyőződése szerint az egyetemés reform megvalósításának feltetele az ifjúság olyan program szerint való nevelése és oktatása volt, amely *enciklopedikus rövidséggel felöleli az egész korabeli tudást, de ezt a tudásanyagot azonos filozófiai és világnézeti elvek alapján kell átadni.* Az így megfogalmazott oktatási program utat nyitott a pansophia számára az iskolában. Comenius világosan látta, hogy a pansophia csak akkor válhat a fő tantárggyá, ha alkalmazkodik a korabeli tudományos eredményekhez, elsősorban pedig a racionalizmuson alapuló filozófiai és természettudományi eredményeket teszi magáévá. Az így megtervezett tankönyv ugyanis megfelelt a korai felvilágosodás érdeklődési körének és követelményeinek, amely azt követelte, hogy minden ember számára tegyék hozzáférhetővé a fizikai, társadalmi és szellemi élet fő jelenségeinek enciklopedikus ismeretét, a *lumen naturale* fényében.

Ennek a helyes fejtegetésnek az eredményeképpen COMENIUS *Pansophia*-ja, amely a *De rerum humanarum emendatione* legfontosabb része, felölelte a korabeli felvilágosodás legfontosabb tudományos eredményeit. Még irodalmi formájában

<sup>30</sup> Uo. I. 461.

<sup>31</sup> Uo. I. 526., 527.



is GALILEI annak idején híres és népszerű *Dialógusait* idézte, mivel COMENIUS azt ígérte, hogy a Desiderius, Scrutator és az Arbiter közötti dialógus formájában fogja megírni. A három személy közül az első a teológia, a második a filozófia, a harmadik pedig a politika nézeteit képviselte. Fejtegetéseik COMENIUS szándéka szerint „az emberiség egész szellemi kincsét figyelembe vevő csalhatatlan útmutatássá” váltak volna az egész világban, és elsősorban a tudományokat ismertették volna a racionalista filozófia fényében.<sup>32</sup>

Mivel az ember — fejtegette COMENIUS — számtalan tárgyból álló anyagi világban él, konkrét tudást kell szereznie ezekről a tárgyokról. Ezt a tudást azonban nem alapozhatja mások állításaira vagy véleményére. Minden ember tudásának *saját tapasztalataiból* kell származnia, amelyeket *az érzéki megismerés útján* szerez, és a *racióális következtetéseken, a gondolkodáson és Isten szavain* kell alapulnia: A világ megismerésében — állította COMENIUS — saját szemünket, fülünket, ujjainkat kell használnunk. A megismerési folyamatban nincs helye a vitáknak, csak a bemutatásnak. Ahelyett, hogy vitatkoznánk a látott épületeken, hajókon, kocsikon vagy órákon, jobb, ha alaposan megnézzük azokat, vagy érintéssel megvizsgáljuk.<sup>33</sup> „Azt, amit meg kell tanulnod — oktatta COMENIUS az olvasót — először vizsgáld meg érzékszerveiddel egészben és részeire bontva; csak így alakíthatod ki helyes véleményedet róla.”<sup>34</sup>

Azzal párhuzamosan, hogy COMENIUS ilyen nagy jelentőséget tulajdonított az érzéki benyomásoknak a világra vonatkozó reális tudás megszerzésében, GALILEI, DESCARTES vagy HOBBS hatására arra figyelmeztet, hogy *érezkiszerveinkkel nem ismerhetjük meg a dolgok lényegét, csak azok külső tulajdonságait*. Az érzékszervek — emeli ki COMENIUS — csalhatnak. Az érzékszerveink által megismert tárgy nem az, ami a valóságban, hanem az, aminek a megismerő számára tűnik.<sup>35</sup> Nem korlátozhatjuk tehát megismerésünket a külső tulajdonságokra, hanem minden embert arra kell ösztönözni, hogy törekedjék *a dolgok lényegének* megismerésére, mert a külsődleges megismerés gyakran téves elképzelésekhez és komoly hibákhoz vezethet; egyúttal káros véleménykülönbséget hoz létre az emberek között.

Azt, hogy a gyermekek a tárgyakat kívülről, látás, hallás és érintés segítségével ismerjék meg, csak az iskola előtti korban és az iskola legelső osztályaiban engedhetjük meg nekik. Éveik számának gyarapodásával párhuzamosan meg kell tanítanunk őket arra, hogy *megismerjék a dolgok lényegét, vagyis azok méreteit, mozgását és súlyát*.<sup>36</sup> Amikor a tanuló már képes ezeknek a külső tulajdonságoknak az értelmi felfogására, az érzéki megismerés szerepének jelentősen csökkenni kell életében, és az érzéki megismerésen alapuló következtetéseket ellenőriznie kell számolással, térbeli és súlyméréssel.

Minden tárgyat vizsgálhatunk nyomet, szám és súly segítségével — emeli ki COMENIUS, GALILEI és DESCARTES nyomán. Az Isten számolt és mért meg mindent elsőként — igyekszik COMENIUS meggyőzni azokat az olvasókat, akik gyanúval éltek a természetfilozófusok tendenciáival szemben — és az ember ezt csak az ő mintájára teszi. *A számokra, méretekre és súlyra nemcsak az embert körülvévő dolgokat, tárgyakat lehet visszavezetni* COMENIUS véleménye szerint, *hanem a gondolkodást és a beszédet is*. Mindazt, amit az ember mond vagy tesz, ellenőrizhetjük a

<sup>32</sup> Uo. II. 147.

<sup>33</sup> Uo. I. 259.

<sup>34</sup> Uo. I. 460.

<sup>35</sup> Uo. I. 527.

<sup>36</sup> Uo. I. 253.

számok segítségével, hogy ne veszítsünk el semmit fejtegetéseinkből; a mértékeket is használhatjuk ehhez a tevékenységhez, hogy jobban felfogjuk alakjukat és a bennük uralkodó belső rendet.<sup>37</sup>

A világ vizsgálata során a *legfontosabb* — állítja COMENIUS — a *mozgás megismerése*. Mivel az anyagi világ léte a mechanikai elveken alapul, ezért a mechanika útmutatásainak megfelelően kell azt tanulmányoznunk. A természetes mozgásra vonatkozó tanítás minden test valódi megismerésének kulcsa. A testek mozgásának fő oka a fajta fenntartásának vágya — állítja COMENIUS. A mozgás az egész természet létének alapja. Mindaz, ami a természetben történik, a mozgásnak köszönhető.<sup>38</sup> Arra törekedve, hogy bebizonyítsa a mozgás hatalmas jelentőségét a világmindenségben, a természet és az ember életében, COMENIUS a korai felvilágosodás tudományos nézeteivel összhangban a mozgás elméletével magyarázta azt is, hogy érzékszerveink reagálnak a fényre, a hangra, a melegre, az illatra és az izre.<sup>39</sup> Még arra is kész volt, hogy sajátos mozgást lásson az angyalok világában, az erkölcsi és szellemi életben.<sup>40</sup>

Mivel COMENIUS a természetfilozófia kutatási eredményeit tekintette a tárgyakra vonatkozó tanítás alapjának, úgy vélte, hogy *erre kell alapozni a nevelést és az oktatást is*. Az oktatásnak elsősorban arra kell törekednie, hogy a tanuló ifjúság megismerje a környező világot. A megismerést a gyermekeknek *az érzéki benyomásokkal kell kezdeniük*. Éppen ezért már az iskoláskor előtti időszakban nagy figyelmet kell fordítani az érzékszervek fejlesztésére. Az alapfokú iskolának is gondosan kell munkálkodnia ezen a téren, bár ennek az iskolának az a fő feladata, hogy kezdetben az érzéki benyomásokra támaszkodva már tudást biztosítson a gyermekeknek. Ezért COMENIUS azt ajánlja a tanítóknak, hogy a gyermekek érzékszerveikkel ismerjenek minden tárgyat egészben és részekre bontva. Csak ez a módszer teszi lehetővé a tanulók számára, indokolja véleményét, hogy alaposan megismerjék az oktatási folyamatban tervbe vett jelenségeket, ez könnyíti meg a megismerést. A tanulónak meg kell értenie a tanító útmutatásai alapján, hogy nem haladhat előre a tanulásban, ha nem tudja önállóan használni szemét, fülét, kezét és valamennyi érzékszervét.

Mivel a tárgyak általános megismerését COMENIUS fontosnak tartotta, ez töltötte volna ki a gyermekek idejének nagy részét az alapfokú iskola első osztályaiban. Azzal párhuzamosan azonban, ahogy erősödnek a fiatalság szellemi erői, a külső tulajdonságok érzéki megismerésének helyet kell adnia a tárgyak belső megismerése és megértése számára. Tekintettel arra, hogy *a tárgyak belsőiben végbemenő folyamatok megismerése* — a korabeli filozófiának megfelelően — *főképp a matematikán alapul, ez a tantárgy jelentős helyet foglal el a Comenius által javasolt alapfokú iskolában*. Minden embernek a matematika segítségével kell korrigálnia az érzéki megismerés hibáit. A matematika ugyanis a tárgyakra vonatkozó ismeretek csálhatatlan alapja, s ennek minden titka — amint COMENIUS GALILEI és DESCARTES nyomán állította — a számokban, mértékekben, súlyokban és arányokban található. Ahhoz, hogy az ifjúság jól számíthassa ki czekeket az adatokat, körzőket, vonalzókat, mérleget, súlyokat, mértani eszközöket kell a rendelkezésére bocsátani.<sup>41</sup>

<sup>37</sup> Uo. II. 26.

<sup>38</sup> Uo. II. 150.

<sup>39</sup> Uo. II. 170.

<sup>40</sup> Uo. II. 21.

<sup>41</sup> Uo.

A matematika tanulásával párhuzamosan az alapfokú iskola tanulóinak *enciklopedikus ismereteket* kellett volna gyűjteniök a világról és a tárgyakról. Az ismereteket az emberi élet reális szükségleteinek megfelelően kell kiválogatni. A tárgyak ismeretétől függött ugyanis, COMENIUS véleménye szerint, nemcsak a természetudomány, hanem a társadalomtudományok többi területe is; ezek közül az etika domul az első helyre, amelyet, SPINOZÁhoz hasonlóan, ő is a természet ismeretéből fakadó következtetésekre kívánt alapozni.<sup>42</sup>

Míg az alapfokú iskolában COMENIUS álláspontja szerint a tárgyak megismerésének kellett túlsúlyban lennie, addig a középiskolában, amelyet már nem nevezett „latin” iskolának, mint Nagy Didaktikájában, hanem „művészeti és nyelvi gimnáziumnak”, a tárgyakra vonatkozó ismereteket nyújtó órák célja az, hogy megtanítsa a fiatalokat a tárgyak lényegének megértésére. Lényege a *tárgyak belső összetételének, mozgásának és változásainak megismerése* volt, annak pontos megmagyarázása, hogyan jött létre és milyen célokat szolgál a tárgyak belső lényege.<sup>43</sup>

A Pansophiához hasonlóan COMENIUS az iskolában is igen nagy súlyt helyezett a mozgással kapcsolatos ismeretekre. Azt javasolta, hogy minden tanuló világosan értse meg és teljes egészében győződjék meg arról, hogy a természetben nyugalmi állapotban semmi sem jön létre, hanem minden változás a mozgás következménye. Ez az igazság nemcsak a természetre vonatkozik — állította COMENIUS — hanem az emberre is. *Az emberi természet is az állandó mozgásra törekszik.* Ezt tanúsítja például a kisgyermek viselkedése, akik szívesen nézelődnek ide-oda, mozgatják játékaikat és a tárgyakat, más helyre viszik őket és építenek. COMENIUS azt javasolta, hogy a gyermek természetet utánzó mozgékonyágát fejlesszék tovább és különös gonddal ápolják az iskolában. Szükséges ugyanis, hogy a gyermek mozgékonyága és aktivitása az iskoláskorban megszokássá és munkaszeretetté alakuljon át. Ezt a célt az iskolának az oktatás olyan megszervezésével kell biztosítania, amely *fejleszteni tudja a gyermek aktivitását.* „Az emberi természet — magyarázta COMENIUS — nemcsak látni, hanem cselekedni is akar.” A gyermek eme természetes törekvésével összhangban a gyermek saját tevékenységén keresztül kell tanítani, fokozni kell aktivitását, megfelelő helyzetet kell teremteni annak kibontakoztatásához, hasznos munkák végzésére kell ösztönözni a gyermeket, és a tárgyakra vonatkozó oktatást úgy kell megoldani, hogy a gyermekek ne csak megértsék a tárgyakat, hanem kedvet kapjanak hasonló tárgyak létrehozásához, vagy egyik tárgyból másik tárgy létrehozásához.<sup>44</sup>

Ennek a feladatnak a megkönnyítésére COMENIUS a *De rerum humanarum emendatione* című munkájában a *Nagy Didaktikához* hasonlóan azt javasolta, hogy az iskolában a nyelvvel együtt a *tanulók kezét is gyakorolják*, nyújtsanak segítséget a tanulóknak a vállalt munkák elvégzésében és ügyeljenek arra, hogy ne hagyják abba az erőfeszítést a megkezdett feladat befejezése előtt. Az volt a véleménye, hogy a tanulókat állandóan buzdítani kell a munkára, meg kell nekik magyarázni, hogy *munka nélkül semmit sem lehet elérni*, s még az olyan egyszerű, mindennapi dolgok, mint a táplálék és a ruházat is, sok emberi erőfeszítést követelnek. Az erőfeszítés nélkül elképzelhetetlen a jól előkészített játék és pihenés is. A munka gyarapítja az anyagi javakat, s csak általa lehet elérni a

<sup>42</sup> Uo.

<sup>43</sup> Uo.

<sup>44</sup> Uo.

bőséget. A tanulóknak az iskolában hozzá kell szokniuk a különböző eszközök segítségével végzett termelő munkához. Kezüknek képesnek kell lennie arra, hogy megadják a kívánt alakot azoknak a tárgyaknak, amelyekről az órán tanultak, és használható és hasznos tárgyakat hozzanak létre.<sup>45</sup>

A munka segítségével tanulhatja meg ugyanis az ember annak a művészetét, hogyan kell saját hasznára átalakítani a fémeket, fát, követ, épületeket és tornyokat emelni belőlük, engedelmességre kényszeríteni a szelet és segítségével áthajózni a tengereken. Semmi sincs ugyanis a világon, amit az ember ne fordíthatna hasznára.<sup>46</sup> A munkának ezt a lelkes értékelését (hiszen a munka a természetben végbemenő mozgás egy része!) COMENIUS így zárta: „*Boldog lesz a világ, ha minden ember munkára fog neveltetni.*”

Ez a meggyőződés annak a javaslatnak megfogalmazására vezette őt, hogy a megreformált világban be kell vezetni a *munkakötelezettséget*, amelyet annyiszor követelt az európai polgárság a XVI. és XVII. században. A *De rerum humanarum emendatione* szerint egyetlen egy olyan embernek sem szabad lennie a világon, aki ne dolgozna iskolában, vagy a kézműiparban, a manufaktúrákban, a kereskedelemben, vagy a közjó szolgálatában.<sup>47</sup> Ez a rendkívül jellemző javaslat kétségbevonhatatlanul bizonyítja, hogy a világ megreformálásának COMENIUS-féle terve megfelel a korabeli burzsoázia követeléseinek.

Az iskolában szerzett, a tárgyak és a természeti törvények megismerésén alapuló tudás racionalizmussal való átítatása, a nevelésnek a korabeli új filozófia elvécivel összhangban levő erkölcsi alapokra való helyezése olyan intézménnyé tette volna a COMENIUS által javasolt iskolát, amely a korai felvilágosodás eszméinek megvalósítására törekszik. Ennek szellemében *Comenius* a hasznosság-elmet is érvényesíteni kívánta a nevelésben. A természetre hivatkozva azt állította, hogy az ifjúságnak az iskolában nem kell olyan ismeretekkel foglalkoznia, amelyek nem használhatók az életben, mivel a természet csak hasznos dolgokra törekszik.<sup>48</sup> A pedagógusnak úgy kell vezetnie az órákat, hogy a tanuló az új ismeretek megszerzésével párhuzamosan egyúttal megtanulja, hogyan lehet azokat felhasználni a gyakorlati életben.<sup>49</sup> Mivel a nevelés célja, hogy boldog életet biztosítson az ifjúság számára, meg kell győznie arról az iskolának a fiatalokat, hogy nincs semmi az égben, a földön, a vízben és a levegőben, ami ne szolgálhatná az embert, és úgy kell összeállítani a tantervet, hogy az az emberiség hasznát szolgálja. Ebből a szempontból az iskolának biztosítania kell az ismereteket azokról a tárgyakról is, amelyek alapos megismerése és megértése megkönnyíti az ember számára az állattartást, a természet kincseinek saját szükségleteire való felhasználását és ésszerű hasznosítását.<sup>50</sup> Ha vannak is olyan tantárgyak az iskolában, amelyek nem szolgálják közvetlenül az emberiség anyagi jólétét — írta COMENIUS —, ezek a pihenést szolgálják, ilyen például a zene.<sup>51</sup>

A tanterveknek az utilitáris nevelési követelményekhez való alkalmazását, amelyet a korai felvilágosodás ideológiája vet fel, nemcsak COMENIUS-nál láttuk. Könnyen felfedezhetjük ezt THOMAS HOBBS műveiben is. Arról elmélkedve,

<sup>45</sup> J. E. Sadler: J. A. Comenius and the concept of universal education. London, 1966. 131.; J. Brambora: Komenský a vychowanie do pracy (Komenský és a munkára-nevelés). „Rozprawy z Dziejów Oświaty” VIII. kötet. Wrocław, 1965. 17–18.

<sup>46</sup> De rerum humanarum emendatione... Id. kiadás I. 425.

<sup>47</sup> Uo. I. 639.

<sup>48</sup> Uo. I. 754.

<sup>49</sup> Uo. I. 750.

<sup>50</sup> Uo. II. 170.

<sup>51</sup> Uo. II. 165.

hogy milyen hasznot nyújt az új filozófia, fizika és geometria oktatása, HOBBS rámutatott, hogy azok a népek, amelyek ismerik a tudományoknak ezeket a területeit, nemcsak arra képesek, hogy megmérjék a tárgyakat és kiszámítsák a bennük végbemenő mozgásokat, hanem képesek megoldani a tárgyak felemelését, nagy hajókat építenek, különböző munkaeszközöket készítenek, megismerik az égitestek mozgásait, lerajzolják a föld felszínének a képét.<sup>52</sup>

A nevelésnek és oktatásnak az új filozófiához, valamint a korai felvilágosodás alapvető követelményeihez való alkalmazása szükségessé tette a COMENIUS által a Nagy Didaktikában tárgyalt tanterv megváltoztatását. Míg a Nagy Didaktikában az alapfokú iskolára vonatkozó fejezetben Comenius szükségesnek érezte, hogy hosszasan magyarázza, miért nem tartja szükségesnek, hogy a 6—12 éves gyermekek latint tanuljanak, addig a *De rerum humanarum emendatione* lapjain csak a modern nyelvek, különösen a szomszéd népek nyelvei tanulásának hasznosságáról elmélkedik. Mivel a latin nyelv számos országban elvesztette népszerűségét, nem érdemes igénybe venni vele a tanuló figyelmét:

Az alapfokú iskola céljának meghatározásakor Comenius a *Nagy Didaktikában* megállapította, hogy ennek az iskolának mindazokat az ismereteket nyújtania kell a tanulók számára, amelyek szükségesek lehetnek az életben. A *De rerum humanarum emendatione* című műben viszont a tantervben az érzékszervek gyakorlását, a természet és a leggyakoribb természeti jelenségek, mint például a fa, a virágok, a kövek, a víz megismerését, valamint a matematika oktatását helyezte előtérbe. A legfőbb segítséget az oktatásban már nem a könyvek nyújtják, hanem a körző, a mérleg, a súlyok, és a különböző mérőeszközök.<sup>53</sup> A vallás, az erkölcs és az anyanyelv nyelvtani törvényeinek megismerése mellett a fiatalok ismereteket szereztek a földrajz, a botanika, az asztronómia, a meteorológia, az öntözés és a történelem köréből.<sup>54</sup>

A természetre vonatkozó ismeretek a tárgyak ismerete alapján, valamint a matematika jelentős helyet foglalnak el a középiskola tantervében is, amely a *De rerum humanarum emendatione* lapjain már elveszítette kizárólagosan humán jellegét és általános műveltséget nyújtó iskolává válik. A filológiai ismeretek jelentősen korlátozódnak. A latin nyelv a 6 éves tantervben csak 3 évben, a görög 2, a héber pedig csak 1 évben szerepel. A természettudományok, a matematika, a földrajz, a gazdálkodás alapelvei, a kereskedelmi ismeretek, az iskolában megismert tárgyak saját hasznukra való fordítása viszont a fő helyre került az órák anyagában.

\*

Amikor a matematikán alapuló természetfilozófiának COMENIUS nézeteire, főként pedig tanterveire gyakorolt hatását elemezzük, a pontosság kedvéért emlékeztetni kell arra, hogy GALILEIvel, sőt magával DESCARTES-tal ellentétben nem törekedett arra, hogy a tudományt elválassa a teológiától, és a világ mechanikáját Istentől. Még azt az állítást is megkockáztathatjuk, hogy COMENIUS a *De rerum humanarum emendatione* minden egyes lapján elkeseredett harcot vívott azért, hogy megmentse az Isten létét vetett hitet, amelyet a racionalizmus megingatott. GALILEINEK és DESCARTESNAK az Istenre, mint a világ teremtőjére, vagy mint eredendő okra vonatkozó nézeteit igyekezett úgy kibővíteni és gazdagítani, hogy Isten ne csak a világ alkotójává, hanem a világ irányító erejévé is

<sup>52</sup> T. Hobbes: *Elementy filozofii* (A filozófia elemei). Varsó, 1965. 17.

<sup>53</sup> *De rerum humanarum emendatione* ... Id. kiadás II. 146—1465.

<sup>54</sup> Uo. II. 151.

válják. Az anyagi világ — COMENIUS véleménye szerint — *Isten látható színháza*, amely a mechanika törvényei szerint mozog, és abból a célból jött létre, hogy segítségével meg lehessen ismerni Isten végtelen hatalmát, bölcsességét és jóságát. Maga Isten adta valamennyi tárgynak a számokba foglalható méreteket, súlyt és mozgást.<sup>55</sup> Ő adta az embernek azokat a képességeket is, amelyek lehetővé teszik számára ezeknek a tulajdonságoknak a megismerését és ő maga tárta fel az ember előtt a világ titkait. Az Isten adta meg a világnak a természetét, vagyis a törvényeket, a születés és újjászületés erejét. Bármilyen történik is az anyagi világban, minden a benne levő szellemi erőnek köszönhető.<sup>56</sup> A *Pansophia* — COMENIUS kijelentése szerint — csak azokra az igazságokra terjed ki, amelyek megegyeznek a bibliával, vagy legalábbis a biblia értelmezésével.<sup>57</sup>

Annak ellenére, hogy *Comenius* a racionalizmus, a szkepticizmus, sőt az ateizmus megjelenésének korában hatalmas erőfeszítéseket tett az istenhit megmentésére; annak ellenére, hogy különböző módokon igyekezett meggyőzni az olvasót a hit megőrzésének szükségességéről, mégis: COMENIUS vallása alulmaradt a matematikai érvekkel és a természeti törvények egyre alaposabb ismeretével felvértezett tudással szemben. COMENIUS egyetértett abban a felvilágosodás legkiválóbb képviselőivel, hogy a vallást alapvetően meg kell reformálni, el kell távolítani belőle minden homályosságot, individuális spekulációt, a látványos, de öncélú skolasztikus fejtegetéseket Isten különböző tulajdonságaival kapcsolatban. Éppen ezért azt javasolta, hogy a könyvtárakban legyen megtalálható a skolasztikus filozófia, de annyira lerövidítve, hogy egyetlen kötetben elférjen; ugyancsak egy kötetben javasolta összefoglalni az egyházatyák műveit.<sup>58</sup> Nem egyszer hivatkozott arra is, hogy a fáradt és békére vágyó emberiséget kínozzák a katolikusok, a kálvinisták és luteránusok között dúló békétlenségek és viták.<sup>59</sup> JOHN DURY sokéves keserű tapasztalataiból tudta, hogy a kálvinista és luteránus vallási doktrína apró és alapjában véve lényegtelen különbségeiről éveken át ellúzódó viták nem hoznak semmi eredményt és nincs remény a kibékítésükre.<sup>60</sup>

Az irenikusok biztató példái alapján Angliában három irányzat jött létre az egyre erősödő vallási ellentétekből kivezető út keresésére. Az első hívei azt vallották, hogy minden ember számára biztosítani kell a vallás teljesen szabad megválasztását és valamennyi szektával és felekezettel szemben maximális türelemmel kell viselkedni. A második irányzat hívei abban a csalóka ábrándban bíztak, hogy végül is sikerül létrehozni az egységet a szétszakadt kereszténység körében, s azt javasolták, hogy a dogmák számát arra a néhány legfontosabbra kell korlátozni, amelyek minden vallás és felekezet elfogadhat. A harmadik irányzat belemélyedt a chiliasticus ábrándokba.

A második irányzat szélsőséges képviselőihez tartozott többek között THOMAS HOBBS, aki 1651-ben kiadott művében azt állította, hogy a teológiai művek túlnyomó többsége Isten lényegének téves értelmezéséből született, s szerzőik fő célja inkább saját szellemük és tudásuk csillogtatása volt, mintsem a vallás elmélyítése. Ezeket a műveket HOBBS Isten nevének fölösleges és hiú haszná-

<sup>55</sup> Uo. II. 146.

<sup>56</sup> Uo. II. 444.

<sup>57</sup> Uo. I. 238.

<sup>58</sup> Uo. I. 323.

<sup>59</sup> Uo. II. 794.

<sup>60</sup> *J. Duræus: Consultationum irenicarum prodiortosis.* Amszterdam, 1664.

latának minősítette.<sup>61</sup> Az angol társadalom és néhány külföldi tudós azon nézetét, hogy mindenkinek teljes szabadságot kell biztosítani vallása megválasztásában, HOBBS különösen veszélyesnek tartotta. Ha ugyanis minden ember más-más vallási elveket hirdethetne, az így kirobbanó számtalan vitában nehéz lenne dönteni, ez forrása lenne a gyűlöletnek, ami pedig háborúhoz vezet. Elveszne az a remény, hogy az emberiség valamikor is eljut a békés együttéléshez, eltűnne a béke.<sup>62</sup> Annak érdekében, hogy meg lehessen menteni a békét az állandóan viaskodó vallási felkezetektől, HOBBS azt javasolta, hogy *korlátozzák a keresztény vallást egyetlen dogmára*. Ez az egyetlen és nélkülözhetetlen dogma azt állítaná, hogy JÉZUS a Messiás, aki azért jött a földre, hogy „uralkodjék a benne bízó népeken”<sup>63</sup>. Ez az alapvető dogma — állította HOBBS —, amelyért a keresztény világnak minden más dogmát el kell vetnie.

A második irányzat, különösen pedig HOBBS nézetei igen közel álltak és érthetőek voltak COMENIUS számára. Azt állította ugyan, hogy a megreformált és egységes keresztény vallás alapja a kinyilatkoztatás kell hogy legyen, de egyúttal hozzátette, hogy *a kinyilatkoztatás tanítását alá kell támasztania a lumen naturale-nak és az érzékszervek segítségével szerzett tapasztalatoknak*.<sup>64</sup> Minden lehető alkalmal kiemelte, hogy Istent, mint a világ jóságos teremtőjét kell tisztelni. Ennek a tiszteletnek azonban nem kell feltétlenül külsőséges szertartásokban és pompában megnyilvánulnia. Inkább nagyon is egyszerűnek és szerénynek kell lennie, hogy mindenki gyakorolhassa. A szentélyeknek nem kell hatalmas, díszes épületeknek lenniük. HOBBS, a Charbury-i lord és híveinek hatására COMENIUS elfogadta a dogmák számának jelentős csökkentését. Inkább legyen kevés dogma — értelt —, de azok szolgáltassanak elégséges alapot a keresztény vallás elveinek magyarázatához és legyenek úgy megfogalmazva, hogy ne ébresszenek semmiféle kétséget.<sup>65</sup> A türelem elveihez híven HOBBSHOZ hasonlóan kijelentette, hogy semmilyen módon sem szabad kényszeríteni az embereket ezeknek a dogmáknak az elfogadására, hanem mindenkinek önként kell elfogadnia azokat, miután tisztázták kétségeiket, amelyeket szabadon kifejhettek a nyilvános vitákon.<sup>66</sup>

Bár COMENIUS elfogadta azt a Nyugat-Európában meglehetősen általános törekvést, hogy korlátozni kell a vallási dogmák számát, és csak azokat kell meghagyni, amelyekkel minden keresztény egyetért, valószínűleg mégsem volt teljesen meggyőződve arról, hogy ez a reform biztosítani fogja az emberiség számára a kívánt békét. Ezért javasolta, hogy *a filozófia és a politika is örködjék a béke felett*. Az elsőnek a valláshoz hasonlóan, meglehetősen korlátozott kutatási szabadsága lett volna. Mivel a világ — értelt COMENIUS — fényre vágyik a sötétség eloszlatásához és békére a viszályok megszüntetéséhez, a filozófiának első sorban a tudás terjesztésével és az ifjúság nevelésével kell foglalkoznia, hogy az ifjúság szellemi élete és gondolkodásmódja ne teremtsen kedvező légkört az olyan eszmék és törekvések létrejöttéhez, amelyek megbonthatják az emberiség harmonikus együttélését és háborúhoz vezethetnek. A racionalizmuson alapuló filozófiai vizsgálatoknak azokban a kérdésekben kellett volna elmélyedniük,

<sup>61</sup> T. Hobbes: Lewiatan, czyli materia, forma i władza państwa koscijnego i swieckiego (Leviatán, vagy az egyházi és a világi állam tartalma, formája és hatalma). Varsó, 1954. 325.

<sup>62</sup> T. Hobbes: Elementy filozofii... Id. kiadás 517.

<sup>63</sup> T. Hobbes: Lewiatan... Id. kiadás. 259

<sup>64</sup> De rerum humanarum emendatione... Id. kiadás II. 516.

<sup>65</sup> Uo. II. 518.

<sup>66</sup> Uo. II. 480.

amelyek nem váltanak ki semmiféle ellenvetést a társadalomban és általánosan elfogadottak.<sup>67</sup>

A vallással és a filozófiával szorosan együtt kellett volna működnie a politikának. A *De rerum humanarum emendatione* című művében COMENIUS nem állított a politika elé semmiféle gazdasági feladatot. A politika fő kötelessége az lett volna, hogy *örkődjék a társadalom harmonikus együttműködésén, biztosítsa minden egyes ember és személyi tulajdona szabadságát, enyhítse a vitákat és konfliktusokat.* Az állam irányításának — a Nyugat-Európában terjedő liberalizmus követelményeivel összhangban — azon kellett volna alapulnia, hogy az emberek önszántukból alávetik magukat a hatalom gyakorlóinak; az erőszakot ki kell zárni a politikából — hirdette COMENIUS —, mivel az általános egyetértés és az állampolgárok testvéri együttélésének megbontásához vezet.<sup>68</sup> Annak érdekében, hogy a nagy népszaporulattal rendelkező országok ne támadják meg és ne hódítsák meg a szomszéd népek területét, COMENIUS hajlandó volt engedélyezni nekik, hogy kolóniákat hozzanak létre a ritkán lakott országokban, azzal a feltétellel, hogy ez nem okoz sérelmet az ottani lakosságnak.<sup>69</sup>

COMENIUS politikai fejtegetéseit olvasva önkéntelenül is arra a következtetésre jutunk, hogy nézetei a korai kapitalizmus törekvéseit és annak liberális ideológiáját tükrözik, amely *többre értékelte az egyének korlátlan meggazdagodáshoz való jogát, mint az egész társadalom érdekeit*, és az állam feladatát az állampolgárok vagyonának őrzésében látta. Ebből a szempontból COMENIUS közelebb áll a korabeli Hollandiában elterjedt liberális nézetekhez, mint az angol nagypolgárság és arisztokrácia törekvéseihez amely HOBESHoz hasonlóan az erős királyi hatalomban keresett védelmet a forradalmi törekvésekkel szemben.

A világ egyetemes reformját hirdető program jellemző vonása volt, hogy *azon az „egyetemes zsinaton”, amely ezt a reformot bevezetné, nem a klérus, hanem a világi hatóságok játszották volna a fő szerepet.* COMENIUS tervei szerint a zsinat munkájáért és tanácskozásának végső eredményéért a politikusok lettek volna a legnagyobb mértékben felelősek. Az egyesített tanácskozásokat megelőző munkát Anglia, Lengyelország és Svájc kormányainak kellett volna megkezdeni és COMENIUS ünnepélyes felhívást intézett hozzájuk, felszólítva őket a diplomáciai munka megkezdésére annak érdekében, hogy a világosság, a tudomány és a béke kerüljön uralomra a világon.<sup>70</sup> A politikusokra ruházta COMENIUS azt a feladatot is, hogy örkődjenek az egyetemes zsinat határozatainak megvalósításán, ami többek között a filozófusok és a klérus munkájának ellenőrzését is jelentette. Más szóval COMENIUS az állam világi hatóságaira ruházta a hatalmat és az ellenőrzést a kultúra, a tudomány és a nevelés felett, amelyek terjesztésével elsősorban a világi filozófusoknak kellett volna foglalkozniuk, a vallás oktatásával pedig a klérusnak. A politikai, tudományos és kulturális élet javasolt megszervezése teljes egészében összhangban volt a korai felvilágosodás nézeteivel, amely bizalmatlan volt a klérussal szemben és nem tartotta szükségesnek, hogy részt vegyen a kormányok munkájában.

Hasonló megoldásokat javasolt többek között HOBES, aki arról igyekezett meggyőzni olvasóit, hogy a klérus szerepe a társadalomban kizárólag az, hogy a híveket oktassa az adott állam világi hatóságai által a legmegfelelőbbnek ítélt vallási elvekre. Az oktatást a klérus *csak az állami hatóságok engedélyével és nevé-*

<sup>67</sup> Uo. II. 363., 488.

<sup>68</sup> Uo. II. 508.

<sup>69</sup> Uo. II. 547.

<sup>70</sup> Uo. II. 794.



ben folytathatja. Ezek kezében van ugyanis „minden olyan hatalom az alattvalók fölött, ami egyáltalán ember kezében lehet, hogy irányítsák az emberek tevékenységét mind az állami, mind pedig a vallási életben”.<sup>71</sup> HOBBS figyelmeztetett mindenkit, aki COMENIUSHoz hasonlóan az egyetemes zsinat összehívására gondolt, hogy a zsinat a világi hatóságok engedélye nélkül nem ülhet össze és határozatai az állami vezetők jóváhagyása nélkül teljesen eredménytelenek volnának.

Különösen figyelemre méltó a világ egyetemes reformjának és megjavításának összekapcsolása azokkal a *chiliastikus és millenarisztikus ábrándokkal*, amelyek szerint KRISZTUS újra el fog jönni földre és személyesen fogja gyakorolni a hatalmat a világ utolsó ezer esztendejében. Ez a koncepció számos forrásból fakad. Mint tudjuk, COMENIUS élete nehéz helyzeteiben mindig hajlamos volt arra, hogy a metafizikus erőkben keressen támaszt és segítséget. Jól bizonyítja ezt KRYSZYNA PONIATOWSKA, KRZYSZTOF KOTER, MIKOLAJ DRABIK és ANTOINETTE BOURIGNON szerepe életében. A chiliastikus ábrándokhoz való menekülést a *De rerum humanarum emendatione* írása közben bizonyítja, hogy miközben COMENIUS merész reformokat javasol a világ megjavítására, nem látta azokat az erőket, amelyek ezeket a reformokat megvalósíthatják, és nem látta megvalósításuk módját sem. Ebben a helyzetben az ideális világ képe, amelyben eltűnnének a társadalmi igazságtalanságok, a gyengébb népek erősebbek által való elnyomása, elhallgatnának a vallási viták és elcsendesednének a vagyoni különbségeken alapuló harcok, hogy a feudális kor hamvain létrejöhessen az egyetemes béke és igazságosság új világa, tulajdonképpen a fennálló helyzet tagadását és az ideális viszonyok víziójának megfogalmazását jelentette. Ennek a látomásnak igen jelentős szerepet kellett volna játszania az üldözött és Európa-szerte szétszórta cseh testvérek körében is. Tisztában voltak azzal, hogy COMENIUS politikai terveinek bukása számukra egyúttal annak a reménynek az elvesztését is jelentette, hogy újjáteremthetik a független Csehországot és visszatérhetnek a hazai földre. A cseh testvérek körében bekövetkezett általános reményvesztettség időszakában COMENIUSnak az az elképzelése, hogy hamarosan létrejöhet a valamennyi keresztényt egyenlő jogok alapján egyesítő egyház és a világ valamennyi népeit egyesítő állam, új erőt adhatott híveinek és segítséget nyújthatott a legnehezebb időszak átvészelésében.

Bár COMENIUS nézetei számos szempontból hasonlóak voltak a XVII. században népszerű chiliastikus eszmékhez, volt közöttük egy alapvető különbség. A chiliastikusok többsége, DANIEL BREEN-nel együtt, arra korlátozta a KRISZTUS második eljövételében hívő emberek szerepét, hogy passzívan várokozzanak, abból a tételtől kiindulva, hogy nem áll módjukban közelebb hozni az isteni királyság eljövetelének idejét.<sup>72</sup> COMENIUS viszont *Panorthosia* című művében sok helyet szentelt arra, hogy meggyőzze olvasóit: az embereknek maguknak kell előkészíteniük és megvalósítaniuk a világ egyetemes reformját és átalakítását, hiszen a keresztény világ kultúrája a legnagyobb a világon, ez a világ rendelkezik a legfejlettebb tudománnyal és igen nagy tapasztalatokat szerzett a politikában is — indokolja tervét COMENIUS. Ha a keresztény országok fokozzák tudományos erőfeszítéseiket, elérhetik a legmagasabb színvonalat, és ilyen körülmények között a reformtervek megvalósítása nem fog semmiféle akadályba ütközni. Hát elképzelhető-e, hogy Isten a tudást, a békét és az emberi boldogságot saját egyházán kívül akarná felvirágoztatni? — kérdezte COMENIUS. És azonnal

<sup>71</sup> T. Hobbes: *Lewiatan*... Id. kiadás. 489.

<sup>72</sup> *De rerum humanarum emendatione*... Id. kiadás II. 419.

válaszolt is: az ótestamentum számos jövendölése azt igazolja, hogy Isten éppen a keresztényektől várja az egész világra vonatkozó reformterv megvalósítását. A keresztényeknek minden aggály nélkül hozzá kell fogniuk ennek a tervnek a megvalósításához, hiszen utasítást kaptak erre Istentől.<sup>73</sup>

Ezeknek a fejtegetéseknek a fényében úgy vélhetjük, hogy COMENIUS *Krisztus földi uralmát szimbolikusan értelmezte*. Ha sikerülne a világból száműzni a sötétséget, az előítéleteket, a gyűlöletet, a háborúkat, az igazságtalanságot, minden emberi gonoszságot és hibát, az élet oly tökéletessé és boldoggá válna, hogy nyugodtan állíthatnánk: maga KRISZTUS uralkodik a földön.

A *De rerum humanarum emendatione* elemzése azt bizonyítja, hogy COMENIUS fogékony szelleme képes volt aránylag rövid idő alatt elsajátítani a korai felvilágosodás valamennyi tudományos eredményét, érdeklődési irányát, még nem egészen pontosan megfogalmazott eszméit és törekvéseit; ezekre alapozta a nevelés, a vallás, a politika és a korabeli élet valamennyi fontosabb területe megreformálásának *önálló* terveit. Nincs tehát szó a korai felvilágosodás szellemi vívmányainak passzív, kritikátlan elfogadásáról. COMENIUS képes volt arra, hogy az új áramlatokból kiválassza a legfontosabb kérdéseket, azokat, amelyek szorosan kapcsolódtak saját tudományos, társadalmi, politikai és pedagógiai nézeteihez. Magával ragadta GALILEI, DESCARTES, HOBBS és számos más tudós gondolatainak merészége, de elsőként mutatta meg azt az utat, hogy hogyan lehet a racionalista természetfilozófiára, a matematikára, a geometriára, a mozgásemelre stb. támaszkodva a tudomány legújabb eredményeihez igazítani a tantervet, a vallást, az etikát, a politikát, az ismeretelméletet; leküzdeni a feudális társadalmi előítéleteket; hogyan lehet az élet valamennyi területe számára biztosítani a józan ésszel való összhangot.

Joggal állíthatjuk tehát: nemrég napvilágra került nagyszerű műve, a „*De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*” újabb eredményekkel bizonyítja, hogy COMENIUS nemcsak a humanizmus alkonyának, hanem még inkább a felvilágosodás kora és a kapitalizmus leghaladóbb időszaka kezdetének egyik legkiválóbb gondolkodója volt.

Лукас Курдибаха

#### КОМЕНСКИЙ И РАННЕЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ

В 1966 году Академия наук Чехословакии издала последние произведения Коменского, созданные им в годы жизни в Амстердаме, работы были изданы в двух томах под названием *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*. Работы, опубликованные в этих томах, прекрасно демонстрируют развитие педагогических взглядов великого чешского мыслителя. Эти работы проливают свет на множество до сих пор неизвестных, новых черт, характеризующих философские и педагогические взгляды Коменского, в них без труда можно видеть влияние раннего Просвещения. Автор статьи на основе основательного анализа доказывает, что Коменский был способен отобрать из новых течений наиболее важные вопросы, тесно связанные с его научными, общественными, политическими и педагогическими взглядами. Он был увлечен смелостью мыслей Галилея, Декарта, Гоббе, но лишь им впервые был самостоятельно указан тот путь, посредством которого можно опираясь на рационалистическую философию природы, математику, геометрию, динамику, строить учебные программы, изменять школьную структуру, педагогику в соответствии с новейшими достижениями науки.

<sup>73</sup> Уо. II. 420.

COMENIUS AND THE EARLY ENLIGHTENMENT AGE

The Czechoslovak Academy of Sciences published in 1966 the last works of Comenius, written during the scholar's Amsterdam years. The two-volume publication bears the title: *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*. The compiled writings truly reflect the development of the great Czech thinker's ideas. They disclose numerous so far unknown features of Comenius's philosophical and pedagogic conception, in which the effects of the early Enlightenment Age are easy to discover. By thorough analysis, the author demonstrates that, from among the new trends of ideas, Comenius was capable of selecting the vital questions which bore a close connection with his own scientific, social, political and pedagogic views. Galilei's, Descartes's, Hobbes's sweeping ideas captivated him, yet he was the first to independently point out the way in which, relying on rationalist natural philosophy, mathematics, geometry and kinetics, the curriculum, the organization of schools, as well as pedagogy could be adjusted to the latest results of science.

## A TANULÁS PROBLÉMÁI AZ ÖTÖDIK OSZTÁLYBAN

„Az átmenet problémáját az általános iskola 4. osztályából az 5. osztályba nem először tesszük vizsgálat tárgyává. Az 1950-es évek elején is komoly pedagógiai és metodikai munkát kellett végeznünk annak érdekében, hogy megszűntessük az 5. osztály akkor jelentkező buktaó jellegét. Úgy tűnik, hogy az általános iskola történetileg kialakult szerkezete szükségessé teszi, hogy újra és újra értelmezzük a két tagozat fő funkcióját és fontolóra vegyük: *hogyan segíthetünk a tanulóknak az 5. osztály új követelményeinek teljesítésében*, milyen pedagógiai és metodikai eszközökkel könnyíthetjük meg számukra a változást.”<sup>1</sup> E gondolat jegyében kérdeztem meg kérdőív segítségével 320 budapesti 5. osztályos tanulót az „új” osztály munkarendjével, tanítási és tanulási módszerével kapcsolatos tapasztalatairól.

A kérdőíveken a kérdéseket *életszerű keretbe* foglaltam és igyekeztem úgy megfogalmazni őket, hogy a tanulók iskolai és otthoni munkájának napról napra ismétlődő mozzanataira, tehát jól ismert, átélt problémákra utaljanak. (A kérdőívet tanulmányom végén mutatom be; a szövegben sorszámmal hivatkozom az egyes kérdésekre.)

A kérdésekre 11 iskolában 12 osztály tanulói adtak választ. Az iskolákat a következőképpen választottam ki: 3 belkerületi, 3 belvárosi, 3 peremkerületi, 3 kertvárosi iskola szerepelt vizsgálatomban.

A kérdőíven kapott feleletek tanulságait sokoldalúan feldolgoztam. E cikkben csak a számunkra, pedagógusok számára elgondolkoztató részeket emeltem ki.

A tanulmányi átlag a 4. osztály év végi és az 5. osztály félévi tanulmányi eredménye között a következőképpen alakult: stagnált 34 tanulónál (10,6%) növekedett 62 tanulónál (19,3%), csökkent 224 tanulónál (70%), a negyedik osztályhoz viszonyítva.

*1. problémacsoport: az osztály, tantárgyak, házi feladatok.*

*Melyik nehezebb: a 4. vagy a 5. osztály?*<sup>2</sup> (1. kérdés)

A tanulók 80%-a az 5. osztályt tartotta nehezebbnek. Akik a negyedik osztályt választották, azoknak a tanulmányi átlaga az 5. osztályban volt jobb.

A 4.-ből az 5. osztályba való átmenet jellegzetes problémája a több tanerőre való áttérés. Erre utal a 15. kérdés:

*Néked melyik tetszik: ha egy tanár tanítana (mint a 4.-ben), vagy ha többen tanítanak (mint most)?*

<sup>1</sup>Az átmenet megkönnyítése az általános iskola 4. osztályából az 5. osztályba. 5. sz. Módszertani Levél.

Több tanártól szívesebben tanul a tanulók 65%-a, egy tanártól pedig 28%. Azok közül, akik egy tanárra szavaztak, többen alkalmazkodási problémákkal magyarították döntésüket. Így írtak erről: „Csak egy tanár tanítson, mert akkor a gyerekek úgy alkalmazkodnak hozzá. De ha több tanár tanít, akkor annyi felé kell alkalmazkodni.” Egy másik tanuló: „Kevesebb tanítson, mert mindegyiknek más a tulajdonsága.” — Az 5. számú Módszertani Levél is nyomatékosan felhívja erre a figyelmet: „A tanárok nemegyszer egymástól erősen eltérő tanítási stílusa, hangneme, követelményrendszere, a légkör, amelyet az órán teremtenek, az alkalmazkodás olyan bonyolult rendszerét kívánja a tanulóktól, amelyre számosan nyugtalanul, „idegesen” reagálnak.”<sup>2</sup>

*Melyek a legnehezebb tantárgyak az 5.-ben? — Miért?* (2. kérdés)

Sorrendben a következő tantárgyakat tartják nehéznek: orosz, földrajz, magyar, számtan, történelem, élővilág. — A legtöbben azért tartanak nehéznek egy tárgyat, mert a tanulása nehéz. Többeknek okoz problémát az, hogy még nem tanulta a tárgyat. E megállapítás elsősorban az oroszra vonatkozik, de sokan említik a földrajzot, történelmet és az élővilágot is. — Számosan adták a „nem értem” indokolást. A tanulnivaló mennyisége is sok problémát okoz.

*Melyik tárgyból szeretnek felelni?* (3. kérdés)

Sorrendben: élővilág, magyar, történelem, földrajz, számtan, orosz. A felsorolásból kitűnik, hogy a tanulók a verbális tárgyakat helyezték előtérbe. Indokolás: könnyű, szeretik, érdekes, értik a tárgyat.

*Milyen tárgyból nem szeretnek felelni?* (4. kérdés)

Sorrendben: orosz, magyar, földrajz, számtan, történelem, élővilág — Indokolás: nehéz a tárgy, sok a feladat belőle, vagy nem értik, vagy nem szeretik, vagy szigorú a tanár.

*Milyen tantárgyból nehéz elkészíteni a házi feladatot?* (7. kérdés)

Sorrendben a következőkből: orosz, számtan, magyar, földrajz, élővilág, történelem. — Indokolás: nehéz számukra azért, mert sok, nem értik, amit meg kellene csinálni. Nagyon sokan említik az orosz betűk írásából adódó nehézségeket. — Az írásbeli és a szóbeli feladatok iránt érdeklődve, a válaszokból kiderült, hogy a számtan kivételével egyenlő mértékben tartják nehéznek a tantárgy szóbeli és írásbeli részét. — A számtan házi feladataiban a tanulók háromnegyed része az írásbelit tartotta nehéznek (valószínűleg azért, mivel a szóbelit nem is tekintik tanulnivaló leckének).

*Melyik tárgyból könnyű elkészíteni a házi feladatot?* (8. kérdés)

Sorrendben: magyar, számtan, történelem, élővilág, földrajz, orosz. — Választásukat általában azzal indokolták, hogy értik az anyagot, vagy kevés a lecke vagy szeretik a feladatot. — Általában a tanulóknál a problémát, illetőleg a problémamentességet az „értem”, „nem értem” megállapítás jelzi. Vizsgálatok is hangsúlyozzák, mennyire fontos, hogy a tanulók már az órán megértsék az anyagot.<sup>3</sup> — Ha az órán megértette a tanár magyarázatát, könnyebben készíti el a feladatot, s ezáltal könnyebben juthat sikerélményhez a tanuló. A siker pedig a motiváció forrása lehet az addig talán érdektelen tárgy irányában.

A túloldali összehasonlító táblázaton az eddigi kérdésekre adott feleleteket válasz-többség alapján mutatom be:

<sup>2</sup> Uo. (Kiemelés ott is.)

<sup>3</sup> TAKÁCS ETEL: A házi feladatok didaktikai problémái. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1964. Bp. 1965.

*A tantárgyak sorrendisége a válasz-többség alapján*

Rövidítések: orosz = O, földrajz = F, magyar = M, számtan = Sz, történelem = T, élővilág = É.

Sor rend	Nehéz tárgyak	Szeret felelni	Nem szeret felelni	Könnyű a házi feladat	Nem könnyű a házi feladat
1.	O	É	O	M	O
2.	F	M	M	Sz	Sz
3.	M	T	F	T	M
4.	Sz	F	Sz	É	F
5.	T	Sz	T	F	É
6.	E	O	E	O	T

Egy-egy kérdésre több adatot is tartalmazó válaszokat adtak a tanulók. Az adatokat összegeztem, s így a feleletszámokat is ki tudtam mutatni a sorrendiség igazolására. Az alábbi szám sor a fenti tantárgyak sorrendiségét adja a feleletszámok alapján.

1.	189	192	120	189	127
2.	114	180	103	122	112
3.	95	177	83	102	96
4.	91	165	80	100	30
5.	87	140	63	88	13
6.	35	92	50	82	10
	<u>602</u>	<u>946</u>	<u>499</u>	<u>683</u>	<u>388</u>

A fenti tárgyak, feladatok több tanulónak nem okoztak problémát. Egyik tárgy sem nehéz 17 tanulónak. — Minden tárgyból szeret felelni 32 tanuló. — Minden házi feladat könnyű 41 tanulónak.

*A házi feladat milyen formáit, típusait választanák vagy nem választanák a tanulók? (9. kérdés)*

Az alábbi feladatformát	választaná	nem választaná
Vers tanulása kívülről	12,5%	9,3%
Fogalmazás írása	8,6%	12,0%
Lecke tanulása könyvből	5,5%	8,3%
Írásbeli példák	8,0%	6,1%
Szabály tanulása	2,6%	11,0%
Írásbeli válasz kérdésekre	9,4%	6,3%
	<u>100%</u>	

A táblázatból megfigyelhető a tanulók választása a produktív, illetőleg a reprodukzív feladatok irányában.<sup>4</sup>

*Mennyi időt fordítanak a tanulásra? (11. kérdés)*

Hasonló kérdésre kért választ egy felmérés 5. osztályban. Megállapították, hogy átlagban két, két és fél órát fordítanak tanulásra a kérdezett tanulók.<sup>5</sup> — Az általunk vizsgált 320 tanuló a következő időegység-megosztásban tanul:

<sup>4</sup> NAGY SÁNDOR: Didaktika. Bp. 1967. 177.

<sup>5</sup> BLUMENFELD GYULÁNÉ, SZABÓ FERENC: A tanulás átmeneti nehézségei az általános iskolában az alsó és felső tagozat között. Pedagógiai Szemle, 1968. 6. szám.

A tanulók tanulmányi átlaga

Időmennyiség	4-en felüli	4-en aluli	Összesen	%-ban
1 óránál kevesebb	—	9	9	2,8
1—2 óra között	44	70	114	35,6
2—3 óra között	51	66	117	36,5
3—4 óra között	7	30	37	11,5
4 óránál több	8	18	26	8,1
Nem felelt			17	5,3
	<u>115</u>	<u>205</u>	<u>320</u>	<u>88,8</u>

Érdeklődtem a tanulóktól az iránt is, hogy elégedettek-e a tanulásra fordított idővel. A tanulók 30%-ának megfelel a tanulással eltöltött idő, más részük (30%) többet, s 34%-uk kevesebb ideig szeretne tanulni.

II. problémacsoport: a tanulás módszere

Milyen sorrendben tanulnák meg az adott órarend feladatait a tanulók? (10. kérdés)

Alapvető észrevétel, hogy tanulóink nagy része nem fejezi be azt a tárgyat, amelyet elkezdett tanulni. Például megkezdi a tanulást a nyelvtan írásbeli feladatával, s utána nem ennek a tárgynak a szóbeli anyagát tanulja (bár ez a sorrend is helytelen volna), hanem a történelem szóbeli részét s ezután az orosz írásbelit, stb. Nem fejezik be egy tárgy tanulását azok a tanulók sem, akik már bizonyos elgondolás alapján minden írásbeli feladatot előre vesznek, s azután tanulják meg a szóbeli feladatokat. A tanulás sorrendjének másik tipikus hibája, hogy az írásbeli feladatot végzik el előbb, azután fognak hozzá a szóbelihez.

Felmerülhet itt az a gondolat, hogy a tanulók számozási sorrendjéből nem lehet egyértelműen következtetni arra, hogy valóban így is tanulnak. Több kontroll feladat elvégzése azonban azt mutatta, hogy a valóságban is hasonlóan tanulnak.

Számadatok a feladatok elvégzésének sorrendjéről

1. Nem fejezte be egy tárgyat	217 tanuló	67,5%
a) Minden írást előre vesz	104 tanuló	
b) Meggondolás nélkül dolgozik	80 tanuló	
c) Minden szóbelit előre vesz	33 tanuló	
2. Befejez egy tárgyat	85 tanuló	26,3%
a) Előbb a szóbelit azután az írást	26 tanuló	
b) Előbb az írást, azután a szóbelit	59 tanuló	
3. Sorban, egymás után számozta a feladatokat	9 tanuló	2,8%
4. Nem felelt	8 tanuló	2,8%
		<u>99,4%</u>

(A dőlt számok összege adja a 320 főt.)

A tanulási formák elemzése

Az írásbeli feladatokat előbb végzi el a tanulók nagy része. Ez a tanulási forma ismert a pedagógusok előtt. „A legtöbb gyermek különböző, de végeredményben helytelen indokolással (ha csináltam valamit az írásbeliből, már nem kaphatok automatikusan egyest, ezt mindig ellenőrzik) vagy helytelen szokással (az alsó

tagozatban az írásbeli az otthoni munka, az otthoni szóbeli tanulás nem rendszeres, mert a tudnivalók javát az iskolában megtanulják) az írásbeli feladatokat készíti először, és csak ezután tanulja, — ha tanulja, és amilyen energiával tanulja — a szóbeli feladatokat.”<sup>6</sup> „Többnyire az írásbeli az *igazi* . . .”<sup>7</sup> nemcsak az alsósoknál, hanem a felsőbb osztályosoknál is.

A Pedagógiai Szemle 1967-ben cikksorozatot indított „a tanulásról”. Ennek keretében a tanulókat is megszólaltatta. Egy 8. osztályos tanuló ezt írta: „Először mindig az írnivalót írom le, ellentétben azzal, amit a tanárok mondanak. Sajnos nálam ez már szokás, nem tudok leszokni róla.”<sup>8</sup> Többségében hasonló tanulási gyakorlatról írnak a felsősök. Egy-két tanuló számol csak be módszeres tanulásról. Természetesen nem lehet egyértelműen eldönteni, hogy csak az előzetes szóbeli tanulás a helyes, legtöbbször azonban olyan kapcsolat van a szóbeli és írásbeli feladat között, hogy a szóbeli megalapozza az írásbeli munkát.

Kisebbségben vannak azok a tanulók, akik következetesen a szóbeli feladatokat vették előre: ha minden szóbeli feladatot megtanultak, akkor kezdtek az írásbeli munkához. Ezeknek a tanulóknak már van bizonyos elképzelésük a tanulás módszeréről, de nem érthették meg világosan, amikor erről beszéltek, magyaráztak nekik. Jól kifejezte ezt az egyik tanuló: „A számtan tanár mesélte nekünk, hogy a szóbelit előre kell venni.” Úgy tűnik, tanulóink a „mese” egyik részénél figyelt csak. Az is megtörténhetett azonban, hogy figyelt ez a tanuló, s figyelnek a többiek is, amikor a tanulásról beszélgetnek az osztályfőnöki, vagy más órákon. De ha az elméleti tájékoztatást nem követi azonnal a tanulás javasolt módszerének gyakorlása, akkor sok esetben valóban „mese” marad számukra az, hogyan kell tanulni. Mint láttuk, nagyon kevés azoknak a tanulóknak a száma, mindössze 26 a közül, akik módszeresen tanulnak, vagyis egy tárgyon belül előbb a szóbelit azután az írásbelit végzik el.

Hogy valóban tudatosan jelölték-e meg a tanulók a feladatok elvégzésének sorrendjét, ezt a kérdőívnek egy újabb kérdésével igyekeztünk megállapítani. A kérdőív „meséjében” példaként szereplő tanulók közül az egyik úgy tanul, hogy előbb minden írásbelit elvégez, s azután a szóbelit. A másik előbb a szóbelit s utána annak a tárgynak az írásbeli feladatát, s így tovább. Az előző tanuló Laci, az utóbbi Évi. Módszeresen tehát Évi tanul, Laci nem. A tanulóknak el kellett dönteniük, hogy saját módszerük melyikhez hasonlít a kettő közül, ha pedig másképpen tanulnak, mint Évi vagy Laci, akkor ezt kellett leírniuk. Ezután össze lehetett hasonlítani, hogy *milyen korreláció van a tantárgyak számozása (10. kérdés) és a tanulási forma felismerése (5. kérdés) között.*

Ha a tanuló válaszában Laci módszert választotta, s a tantárgyak számozásakor is minden írást előre vett, ebben az esetben *korrelatív* volt a két feladat között, s ez arra is utalt, hogy a számozás il megjelölt sorrend talos volt. — Ha a kétféle állásfoglalás nem egyezett, ebben az esetben a választás csak ötletszerű volt.

		korreláció
Ugyanúgy tanul, mint Évi	132	26
Ugyanúgy tanul, mint Laci	151	73
Másképpen tanul	17	
Nem felelt	10	
	320	99

<sup>6</sup> KOMLÓSI SÁNDOR: Iskolásgyermek otthoni tanulásának vizsgálata. Magyar Pedagógia, 1963. 2. szám.

<sup>7</sup> ELUMENFEID, SZABÓ J. H.

<sup>8</sup> Pedagógiai Szemle, 1967. 9. szám, 1968. 1. szám.



A 99-es számadat azt sejteti, hogy tanulóink nagyon kis részének van tudatos elképzelése arról, hogy miképpen is tanul.

A feladatok számozásával és a tanulási forma felismerésével kapott adatok igazolására több kiegészítő módszert használtam, amelyek még inkább alátámasztották az írásbeli válaszok nyomán kibontakozó helyzetképet.

*Melyik tárggyal kezdenék a tanulást a felsorolt tárgyak közül?*

Az öt tantárgy feladatai közül kettőnél van csomópont, a számtannál és az élővilágnál. A többi tárgy esetében egyenlően oszlanak meg a kezdésre vonatkozó adatok.

A tanulásnak a számtannal való kezdése valószínűleg még az alsó tagozatos gyakorlatból ered. Ott szokták meg, hogy mivel a számtan a legnehezebb tárgy, azzal kell kezdeni a tanulást. Az élővilág tárgyat azért választották sokan elsőnek, mert ebből rajzos feladatot kaptak. A tanulók nagy része csak a rajz elkészítésével kezdte a tanulást, de nem folytatta a tantárgy szóbeli részével.

Akik a szóbeli résszel kezdték, azoknak egy része a rajzos feladattal folytatta, vagy minden feladatot elvégezve, a legutolsóként jelölte meg a rajzolást. Itt ugyanazzal az elgondolással találkozunk, mint a számtannál, csak fordított értelemben: a rajz elkészítése a legkönnyebb, ezért ezt hagyják utoljára. Nyilvánvaló, hogy a rajzos feladat is a tanulást szolgálja, tehát ebben az esetben is kapcsolni kellett volna a szóbeli feladathoz. A „minden szóbelit előre” helytelen értelmezéséhez hasonlóan ez az elgondolás is hibás. Ez nemcsak az élővilágra vonatkozik, hanem a hozzá hasonló tantárgyakra, így a földrajzra is.

A tanulási módszer elemzésének befejezése előtt röviden szeretném ismertetni az orosz tanulásával kapcsolatos észrevételeket. Ennek a tárgynak háromféle feladatát jelöltem meg: írásbeli = i, fordítás = f, szavak tanulása = sz. (Talán felmerülhet az az észrevétel, hogy a feladatok felsorolásakor mindig elől szerepel az írásbeli, s ezzel talán befolyásoltuk a tanulókat a helytelen megoldás irányában. Ez nem volt cél, de ha módszeres sorrendet kaptak volna, a tudatos differenciálás nem tűnt volna ki.)

Az orosz nyelv három feladatát befejezte, illetve egymás után tanulta volna 111 tanuló.

A feldolgozási variációk a következők:

1.	2.	3.	4.	5.	6.
i	sz	f	i	sz	f
f	f	i	sz	i	sz
sz	i	sz	f	f	i
42	23	12	19	8	7 tanuló

A többség elfogadta az 1. formát, amelyet a kérdőívén kapott. A korábban ismertetett adatok alapján már tudjuk, hogy az írásbelit veszik előre, s a gyakorlatban is így tanulnak.

KOMLÓSI SÁNDOR már idézett cikkében az orosz nyelv tanulásának elemzésénél megjegyzi, hogy „az olvasmány feldolgozásának menete is bizonytalan, nem tudják, hogy a szavakat már ismerni kell a fordításhoz, ezért nem tanulja meg mindenki előre”<sup>5</sup>

<sup>5</sup> KOMLÓSI i. h.

A táblázatba foglalt variációkból látható, hogy 31 tanuló vette elsőnek a szavak tanulását a 2. és 5. formánál. Ezek közül a 2. forma leginkább célszerű, de csak kevesen választották a módszeres, tudatos tanulási formát. Mint már említettem, 111 tanuló vette sorban, egymás után az orosz tárgy feladatait. A tanulók nagy többsége csak belekapott az egyik feladatba, és sok esetben még kétszer is visszatért a tárgyhoz. Különösen fontos elgondolkodni, mivel az ötödik osztályban ez a tárgy a legnehezebb a tanulók részére. A helyes tanulási technika megismertetésével sokat lehetne tenni a tárgy eredményesebb tanulása érdekében.

*Hol tanították meg helyesen tanulni a tanulókat?* (6. kérdés)

Az előzőekből már kitűnt, hogy tanulóink nem tudnak helyesen tanulni, pedig az ötödik osztály egyik fő pedagógiai célja a tanulás módszerének megtanítása.

A válaszok a következők voltak:

Iskolában tanulta	200 tanuló
Otthon tanulta	64 tanuló
Mindkét helyen	58 tanuló
Napköziben	5 tanuló
Sehol	2 tanuló
Nem felelt	11 tanuló
	<u>340 tanuló</u>

Az iskolában tehát 263, otthon 122 tanuló hallott a tanulás módjáról.

*Ha az iskolában volt szó a tanulásról, akkor milyen órán?*

Osztályfőnöki órán	203 tanuló
Számtan órán	12 tanuló
Magyar órán	19 tanuló
Földrajz órán	10 tanuló
Orosz órán	4 tanuló
Történelem órán	10 tanuló
Élővilág órán	5 tanuló

A számok azt mutatják, hogy az iskolában gyakran foglalkoznak a nevelők, első sorban az osztályfőnökök, az otthoni tanulással. Az aránylag nagyszámú felelet, mely az otthont jelölte meg, nem fogadható el teljes értékűen. A válaszadók között ugyanis sok volt a gyenge tanuló, akiket otthon állandóan buzdítanak a tanulásra, s többen ezt a buzdítást tekintették a tanulással való foglalkozásnak. Az egyik tanuló például leírta, hogy otthon tanították meg helyesen tanulni. Utána még megjegyezte: „Otthon azt mondják, hogy rendszeren tanuljak”.

A többség azonban helyesen értelmezte a kérdést. Erről tanúskodik, hogy a legtöbben az osztályfőnöki órákra hivatkoztak. Valóban: az 5. osztályban év elején az egyik osztályfőnöki órának ez a témája.<sup>10</sup> Elgondolkodtató, hogy a szak-  
tárgyak óráit aránylag nagyon kevesen említették. Ha csak osztályfőnöki órán kerül szóba ez a téma, akkor valószínűleg csak egy tantárgyhoz kapcsolódik a megbeszélés, történetesen ahhoz, amelyet az osztályfőnök abban az osztályban tanít. Ha pedig az osztályfőnök általánosságban is megvilágítja a tanulás technikáját, akkor sem telítődik meg tartalommal magyarázata, ha ezt nem követi más

<sup>10</sup> Osztályfőnöki kézikönyv. Bp. 1968. 9. tantervi téma: „A tanulás mint munka. Az óra célja: a helyes tanulási módszerek ismertetése.”

tantárgyak példája, gyakorlása is. Ez pedig az adott tárgyak tanárainak feladata. „Módot kell találni arra, hogy gyermekeink önálló tanulását, otthoni munkáját előkészítsük, elősegítsük és megmagyarázzuk minden egyes tantárgyra vonatkozóan a tanulás módját.”<sup>11</sup> Az 5. osztályos tanulók életkori sajátosságaiknak megfelelően még igénylik a konkrét szemléltetést is. A koevizstencia törvénye figyelmeztet arra, hogy „a 10 éves gyermek egyik esetben már felemelkedett az absztrakt-fogalmi gondolkodás szintjére, míg másik esetben még a konkrét szemlélethez kötött gondolkodás fokán áll”.<sup>12</sup>

Az iskolának tehát meg kellene adnia a helyes instrukciót a tanulásra vonatkozóan, „nem kellene meglegednünk azzal, hogy a tanulás eredményes módjait vagy felfedezik a gyermekek maguktól, s megtanulnak a maguk kínjában tanulni, vagy nem, hanem *intézményesen meg kellene tanítani minden tanulót minél helyesebben tanulni*”.<sup>13</sup>

A helyes tanulásra szoktatásnak igen alkalmas területe lenne a napközi. Vizsgálatunk adatai alapján elmondhatjuk, hogy a napközisek tanulási módszere nem tudatosabb, nem átgondoltabb, mint azoké, akik otthon egyedül tanulnak. Csak megerősíthetjük egy korábbi vizsgálat tapasztalatait: a napközisek is „éppen úgy előbb csinálják az írásbelit, az elmélet megtanulása és alkalmazása nélkül, éppen úgy térkép és munkafüzet nélkül tanulják a földrajzot stb. Ezek a jelenségek azt mutatják, hogy a napközi otthon nem tudott hathatós segítséget adni a tanulóknak tanulási módjuk jobbá tételére. Hogy a szülők ezen a téren nem sokat tudnak tenni, az érthető, de a napközinek *változtatnia* kellene a helyzetet”.<sup>14</sup>

A napköziben nemcsak a tanulás helyes technikájának alkalmazását kellene gyakorolni, hanem az egyénre szabott tanulási módot is érvényesíteni lehetne. A legcélszerűbb az lenne, ha iskolapszichológus segítene ebben a napközis tanárnak. Mivel azonban az iskolákban még nem működnek iskolapszichológusok; talán nem utópisztikus elképzelés az sem, hogy az ötödik osztályos tanulókat a Nevelési Tanácsadó pszichológusai folyamatosan berendelnék vizsgálatra, s a tanulás technikájára vonatkozóan egyénenként állapítanák meg a legoptimálisabb módot. Az egyént így egész életére energia-megtakarítással látnánk el, s a permanens képzésben résztvevő ember számára ez igen jelentős indítást adhatna.

*Ki segít a tanulásban a tanulónak?* (12. kérdés)

A tanulók nagy része segítséget kér, kap. A 340 tanuló közül segítséggel tanul 80%. Legtöbbször a család tagjaitól, sokkal kevesebben családon kívül.

A válaszok megoszlása: csak az anyától kap segítséget 30%, csak az apától 25%, közösen a szülőktől 10%, testvértől 20%, nagyszülőktől 30%, napközis tanártól 40%, egyéni korrepetáló tanártól 10%, osztálytárstól, barától 60%.

Az adatokból két megállapítást szűrhetünk le:

1. A gyerekek nagy része segítséget igényel a tanulásban. Ez is az előzőeket támasztja alá: bizonytalanok a feladatok elvégzésében, nem eléggé önállóak. Ha bevált tanulási technikával rendelkeznének, ha az órán megértéssel fejeződne be számukra az anyag feldolgozása, akkor kevesebb segítséget igényelnének.

2. Legtöbb esetben a szülőktől kapnak segítséget a tanulók. A szülők viszont általában nem rendelkeznek olyan pedagógiai ismeretekkel, hogy korszerű módon

<sup>11</sup> FERENCFALVI KÁLMÁNNÉ: Tanulni is tudni kell. Pedagógiai Szemle, 1968. 9. szám.

<sup>12</sup> SALAMON JENŐ: Fejlődéslélektan. Bp. 1959.

<sup>13</sup> KOMLÓSI I. H.

<sup>14</sup> Uo. (Kiemelés tőlem.)

tudjanak segíteni a tanulásban. Az ötödik osztályos szülői értekezleteken tehát helyes volna nemcsak általános értelemben, hanem a gyakorlatban is megismertetni a tanulási módokat az egyes tantárgyakra vonatkozóan.

### *III. problémacsoport: milyen javaslataik vannak a tanulóknak a tanulás könnyítésével kapcsolatban?*

A nagyon sokféle ágazó javaslatokat néhány többször ismétlődő gondolat köré csoportosítottam.

#### *A házi feladattal kapcsolatos javaslatok (113 felelet)*

Kevesebb leckét adjanak fel; szombaton ne adjanak házi feladatot; ne legyen házi feladat; tanulópárokat kellene kijelölni; könnyű feladatot adjanak; már az iskolában meg kellene tanítani a feladatot, hogy otthon már kevesebbet kelljen tanulni.

#### *A tanítási idővel kapcsolatos javaslatok (63 felelet)*

A szombat szabadnap legyen; csak délelőtt legyen tanítás; egy tanítási napon 4 óránál több ne legyen; rövidebb órák, hosszabb szünetek legyenek.

#### *A tanítási órával kapcsolatos javaslatok (38 felelet)*

Jobban, részletesebben magyarázzák meg az anyagot; érdekesebben tanítson a tanár; az Iskolatelevízió adását többször nézzék; használjanak sok szemléltető eszközt, oktatófilmet stb.; az iskola könyvtárából kapjanak több olyan könyvet, amelyek alkalmasak a tanulmányok kiegészítésére; szervezzenek több szakkört, korrepetáló órákat.

#### *A tantárgyakkal kapcsolatos megjegyzések (35 felelet)*

Töröljék el a rajzot; könnyebb tantárgyak legyenek ötödikben; arányosan legyenek elosztva az órarendben a könnyű és a nehéz tantárgyak; kevesebb tantárgy, több gyakorlati óra legyen ötödikben; több osztályfőnöki óra legyen; minden óra előtt és után vezessék be a tornát.

#### *A tanár személyével kapcsolatos javaslatok (22 felelet)*

Egy tanár tanítson; kevesebb tanár tanítson; ne legyen szigorú a tanár.

#### *Az értékeléssel kapcsolatos megjegyzések (15 felelet)*

Ne legyen intő; több dícsérőt kapjanak, kevesebbet feleljenek szóban.

#### *Egyéb javaslatok (55 felelet)*

A napköziben többet játsszanak, több tanulmányi kirándulást szervezzenek. Szünetben mindig menjenek le az udvarra; járjanak uszodába; szép, tiszta tanteremben tanuljanak; legyen büfé az iskolában.

A tanulók javaslatait átolvasva, úgy tűnik, hogy a meglevő követelmények csökkenését, könnyítését igénylik leginkább. Sokallják a feladatokat, órákat, valószínűleg azért, mert még nem fogják fel az iskolai oktatás célját, jelentőségét. Vannak azonban olyanok is, akik így gondolkodnak: „könnyítenék a tananyagon, de nem sokat, mert akkor nem lennének okosak”. „Az érdekltség és érdeklődés biztosítása egy nevelő környezetben bizonyosan a legfőbb feltétele annak, hogy a tanuló tevékeny részt vállaljon a maga kialakításában.”<sup>15</sup> A tanulóknak a tanítási órával kapcsolatos javaslataik azt bizonyítják, hogy az iskolában közvetített ismereteket jól meg akarják érteni. Sőt többet is akarnak tudni az adott anyagról, ezért igénylik a kiegészítő irodalmat, a szakköröket. Tanulóinkat tehát nem vádolhatjuk egyértelműen igénytelenséggel.

A felelés eltörlését kívánó minimális számú megnyilvánulás alapján arra követ-

<sup>15</sup> KISS ÁRPÁD: A tanulás fogalma a pszichológiában és a pedagógiában. Pszichológiai Tanulmányok. V. Bp. 1963.

keztethetünk, hogy ezen a téren nem olyan sötét a helyzet, ahogyan a pedagógusok gondolják.<sup>16</sup>

A leírtakat *összefoglalva* megállapíthatjuk, hogy az ötödik osztályos tanulók problémáját elsősorban a tanulás helyes technikájának megértetésével, megtanításával lehetne megoldani. Ezzel mind a jelent, mind a jövőt szolgáljuk, mivel gyermekeinket elő kell készíteni arra, hogy később, felnőtt korukban is tudjanak önállóan művelődni, képesek legyenek ismereteiket kiegészíteni.

#### KÉRDŐÍV

Név:

1. Évi és Laci 5. osztályosok. Nemrég meglátogatták Gizi nénit, aki 4. osztályban tanította őket. Gizi néni megkérdezte, hogy melyik nehezebb, az 5. vagy a 4. osztály? Te mit feleltél volna? .....
2. Elmondták Éviék, hogy az ötödikben vannak nehéz tantárgyak is. Te melyik tantárgyakat tartod a legnehezebbnek? .....
- Miért tartod nehéznek? .....
3. Nem könnyű a felelés az ötödikben. Azért biztos vannak olyan tantárgyak, amiből szeretsz felelni. Melyek azok? .....
- Miért szeretsz ezekből felelni? .....
4. Vannak olyan tantárgyak is, amelyekből nem szeretsz felelni? Melyek azok? .....
- Miért nem szeretsz ezekből felelni? .....
5. Térjünk most vissza Éviékhez, akik beszámoltak arról is, hogyan készülnek az órákra. *Évi így készül:* Legelőször kiválasztja a legnehezebb tantárgyat, abból megtanulja a tanulnivalót, s ha van hozzá írás is, akkor azt is megcsinálja. — Ha egy tantárggyal kész, előveszi a következőt, s ugyanúgy készül, mint az elsónél. Azután a többit is így tanulja meg. *Laci így készül:* Először megírja minden tantárgyból az írásbelit, azután sorban megtanulja a tanulnivalókat.
- Te hogyan készülsz? 1. Úgy, mint Évi? 2. Úgy, mint Laci? 3. Másképpen? — Húzd alá a három közül azt, ahogyan te készülsz. Ha a harmadikat húztad alá, vagyis másképpen tanulsz, mint Évi vagy Laci, írd le röviden, hogyan tanulsz! .....
6. Vagy Évi vagy Laci helytelenül tanult, pedig az ötödikeseknek már megmagyarázták, hogyan kell helyesen tanulni. Neked hol magyarázták meg, hogyan kell helyesen tanulni? Az iskolában vagy otthon? .....
- Ha az iskolában, akkor milyen órákon beszéltek erről? .....
7. Laciék panaszkodtak, hogy nehezen tudják elkészíteni a házi feladatot egy-két tantárgyból. Neked milyen tantárgyakból nehéz elkészíteni a házi feladatot? .....
- Amit most leírtál, abból a tantárgyból a szóbeli vagy az írásbeli lecke a nehéz? .....
- Miért nehéz? .....
8. Milyen tantárgyból könnyű elkészíteni a házi feladatot? .....
- Miért könnyű ezekből elkészíteni a feladatot? .....
9. A házi feladatról Gizi néni érdekes dolgot mondott Éviéknek. — Ő is tanított ötödikben, s egyszer a téli szünet előtt megengedte tanítványainak, hogy olyan házi feladatot készíthessenek, amelyet a legjobban szeretnek.
- A következő házi feladatok közül választhattak:
1. vers tanulása kívülről,
2. fogalmazás írása,
3. lecke tanulása könyvből,
4. írásbeli példák, gyakorlatok megoldása könyvből,
5. szabály tanulása könyvből vagy füzetből,
6. kérdésekre felelni írásban.
- Te melyiket választottad volna? .....
- Melyiket nem választottad volna? .....

<sup>16</sup> A számonkérés trónfosztása. Vitacikkek a Köznevelésben: 1968. 19. szám — 1969. 4. szám.

10. Az ötödikeseknek nagy gondjuk az is, hogy melyik tantárggyal kezdjék el a készülést másnapra, s hogyan folytassák. — Olvasd el a következő tantárgyak feladatait, s mutasd meg, hogy te milyen sorrendben végeznéd el. Amelyik feladattal kezdenéd, oda írd az 1-es számot a pontokra, s ahogyan folytatnád, úgy számozd meg a feladatokat.

	A feladatok másnapra	Számozás
<i>Élővilág:</i>	rajzolni a füzetbe .....	.....
	szóbeli tanulás a könyvből .....	.....
<i>Nyelotan:</i>	írásbeli gyakorlat a könyvből .....	.....
	bekeretezett szabály tanulása a könyvből .....	.....
<i>Orosz:</i>	kérdésekre felelni írásban a könyvből .....	.....
	fordítás gyakorlása a könyvben .....	.....
	szavak tanulása .....	.....
<i>Számtan:</i>	írásbeli példák a könyvből .....	.....
<i>Történelem:</i>	kérdésekre felelni írásban a könyvből .....	.....
	szóbeli tanulás a könyvből .....	.....

11. Elmondták Éviék azt is, hogy mennyi ideig készülnek, ha azt akarják, hogy másnap jól feleljenek. — Te mennyi időt fordítasz a tanulásra, ha sok a feladat másnapra? .....
- Gizi néni megmondta Éviéknek, hogy mennyi ideig tanuljanak naponta.  
Mit gondolsz hány órát mondhatott Gizi néni? .....
12. Ki segít neked a tanulásban? .....
13. Mit csinálsz ha befejezted a tanulást? .....
14. Napközis vagy? .....
15. Éviék búcsúzkodtak. Laci szomorú volt, mert ő azt szerette, amikor egyedül csak Gizi néni tanította őket. — Évi is szerette Gizi nénit, de neki az is tetszik, hogy most már több tanár tanítja őket. — Neked melyik tetszik: ha egy tanár tanítana (mint 4.-ben), vagy, ha többen tanítanak (mint most)? .....
16. Elköszöntek Éviék Gizi nénitől. Megígérték, hogy hamarosan meglátogatják megint. Már indulóban voltak, amikor Laci felsóhajtott: — De jó lenne, ha én lennék az iskola igazgatója, mert akkor én azzal könnyíteném meg az ötödikeseknek a tanulást, hogy .....
- Laci nem fejezte be a gondolatát, fejezd be te helyette!

*Katalin Rigó*

### ПРОБЛЕМЫ УЧЕБЫ В ПЯТОМ КЛАССЕ

Автором было опрошено 320 учеников пятых классов будапештских школ относительно нового порядка обучения. Исследование и проведенный анализ охватывали следующие основные группы проблем: класс, учителя, учебные предметы, домашние задания; метод учения; каковы предложения учащихся относительно облегчения учебной работы.

*Katalin Rigó Király*

### THE PROBLEMS OF LEARNING IN THE FIFTH FORM

The author questioned 320 Budapest fifth-form pupils on their experience regarding the working system of the „new” form. Her survey and analysis included the following themes: the form, teachers, subjects and home-work; the learning method; the pupils' suggestions for the facilitation of learning.

## NAPKÖZIS TANULÓKON VÉGZETT KOMPLEX VIZSGÁLATOK TAPASZTALATAI

A napközi otthon *napirendjének* helyes kialakításával mind a külföldi, mind a hazai szakirodalom sokat foglalkozik. A napközi egyik fő feladata, hogy megfelelő feltételeket és segítséget nyújtson a tanulónak házi feladataik maradéktalan és hibátlan elkészítéséhez, a következő osztályfoglalkozásokra való felkészüléshez. Emellett a pihenést, a szórakozást is úgy kell nyújtania, hogy azok a nevelőmunka egészét is optimálisan támogassák. Helyesen megszervezett napközis napirend esetében a gyermekeknek nem kell otthon — sokszor a késő esti órákig — tanulniuk. Az így felszabaduló idő kedvezőbb feltételeket teremt a bensőséges családi életre, az oly fontos beszélgetésekre, közös tevékenységekre, szórakozásra, egyszóval a családi nevelésre.

Vizsgálatunk *célja* az volt, hogy megállapítsuk: a kedvezőtlen, illetve a kedvező napközis napirend hogyan befolyásolja a növendék teljesítmény-diszpozícióját, illetve iskolán kívüli életét.

A vizsgálatokat a budapesti VI. Lovag u. 9—11. sz. alatti ének-zenei általános iskola 6. napközis osztályában végeztük. Úgy véltük, hogy az itteni körülmények a *hazai általános napközis körülményeket* reprezentálják, ezért vizsgálati eredményeink szélesebb körben is tanulságosak.

A tanórák mindig délelőtt folytak, a napközis foglalkozást pedig — ugyanabban a teremben — délután tartották. A helyiség asztalokkal és székekkel volt berendezve. Egy tanulóra 1,4 m<sup>2</sup> alapterület jutott, tehát elég nagy volt a zsúfoltság. A fűtés központi fűtéssel történt. A természetes és mesterséges világítás közepes volt. Mindezt azért említjük meg, nehogy úgy tűnjék, hogy különlegesen jó környezeti feltételek között végeztük a vizsgálatot.

A vizsgálat céljára 17 tanulót — fiút, leányt vegyesen — választottunk ki. A tanulók értelmi képességét a *Binet-Bobertag*-féle intelligencia vizsgálattal állapítottuk meg. Rajvizsgálatot is végeztünk, melyet *Goodenough* alapján értékeltünk. Az IQ-k (intelligencia quotiensek) 16 tanulónál 9,91—1,06 között, tehát a normál skálában voltak. Egy gyermek IQ-ja gyengébb értelmi képességekre utalt (0,86). A tizenhét tanulóból azonban csak tíznél jelentkezett a jó értelmi képesség alapján elvárható megfelelő tanulmányi eredmény (jeles, jó), hét közepes, vagy ennél rosszabb átlageredménnyel végezte tanulmányait. Ennek oka csak részben volt a szorgalom hiányára visszavezethető. Négy tanulónál a családi miliő kifejezetten kedvezőtlen volt (iszákos apa, csonka család, anya második férjével való konfliktus, egy gyermek a zavart családi miliő miatt a nagyszülőkkel élt).

Módosított *Illyésné*-féle érzelemvizsgálatot is végeztünk, hogy a tanulónak a családdhoz, az iskolához és a napközizhez való viszonyulásáról is tájékozódjunk. A kérdésekre adott válaszok nagyobbik része azt tükrözte, hogy túl soknak tart-

ják az egy tanítási napra eső tanórák számát és túl fárasztó egész nap az iskolában lenniök. Egy részüknek nem tetszett, hogy hosszú ideig kell egyfolytában — szünet nélkül — tanulniuk. Néhányan a környezeti feltételekre panaszkodtak: délután már hideg a tanterem, nem jó az asztal-szék berendezés. Feltűnő volt néhány családnál — ebből kifolyólag a tanulók egy részénél — a jegycentrikus szemlélet. A „mitől félsz” kérdésre nem egy tanuló válaszolta a következő: „az egyestől, mert kikapok”. A „mi a legrosszabb az életedben” kérdésre gyakori válasz volt: „a tanulás”, „a rossz bizonyítvány”.

Kérdőíves módszerrel vizsgáltuk a gyermekek *otthoni környezeti viszonyait*. Hét tanuló zsúfolt, nem komfortos lakásban él, kifogástalan, összkomfortos lakásban lakik 10 tanuló, 11 családban van TV készülék, 16-ban van rádió. Személyi higiéné területén főleg a fogmosással kapcsolatban találtunk problémát: a legtöbb gyermek csak néha mos fogat.

#### *A vizsgálat körülményei*

A vizsgálat 4 hetes időtartama két szakaszra oszlott. Az *első két hétben* (1968. I. 22—II. 2.) a tanítási nap és a napközi napirendje kedvezőtlen volt. Az osztályfoglalkozások során a szemléltető és egyéb technikai eszközök alkalmazása nem lépte túl a „hagyományos” gyakorlatot. A feleltetés a tankönyvi szöveg verbális, egyéni visszaadását követelte csak meg. Az új anyagok feldolgozásának pedagógiai technikája sem lépte túl a szokásos formát. A házi feladatok mennyiségét a szaktanárok nem hangolták össze. A napköziben a tanulás motiválás nélkül történt. Az összehangolatlan és ezért sokszor túlterhelő házi feladatok elvégzésére az egyéb tevékenység rovására az átlagnál több időt fordítottak. Aki ennek ellenére sem tudott teljesen felkészülni a leckéből, annak megmondták: végezze el a feladatokat otthon. Előfordult, hogy csak önálló tanulás folyt, bármiféle ellenőrzés nélkül. A szabad foglalkozás szervezetlen, inkább lézengés volt, kevés időt töltöttek levegőn, holott ez a tanulók teljesítőképeségének fenntartása szempontjából igen fontos. A foglalkoztató helyiség higiénés viszonyain a vizsgálat ezen szakaszában nem változtattunk, szabályos szellőztetési rendet nem állítottunk be.

A kéthetes vizsgálati szakasz után egy hét szünet volt.

A vizsgálat *második szakasza* II. 14—23 között történt. A pedagógiai munkát mind az osztályfoglalkozásokon, mind a napköziben optimálisra állítottuk. A szemléltető és egyéb eszközök alkalmazása maximálisan támogatta tanulást. Ezek az anyagok és eszközök a napköziben is rendelkezésre álltak. Az osztályfoglalkozásokon az előző órai anyag számonkérése — az összefüggéseken alapuló kérdések és feladatok alapján — az egész csoport bevonásával történt. Új anyagrészek feldolgozásánál a megfelelő motiválás következtében a tanulók tevékenyen bekapcsolódtak az óra menetébe. A házi feladatokat a szaktanárok összehangolták, megfelelő utasításokat adtak a feldolgozáshoz. A napközi otthonos tanulás és egyéb tevékenység megfelelő, jól megtervezett hetirend alapján történt. A tanulók a házi feladatokat teljes egészében el tudták készíteni a napköziben. A házi feladatok végzése 3 órákor kezdődött. A szaktanárok a napközis pedagógussal megfelelő kontaktust tartottak. A tanulásra szolgáló időt, amikor a növendékeknek kifáradásra utaló jelek léptek fel, frissítő tornapercekkel szaktították meg, vagy néhány percre kiengedték a gyermekeket a folyosóra. Az önálló tanulás mellett szervezett számonkérés, tanulói és tanári ellenőrzés is történt. A tanulók minden nap a tanulás megkezdése előtt 50—60'-et a szabad leve-



gőn sétával, mozgásos játékkal vagy tornaversennyel töltötték el, majd különféle kulturális tevékenységet végeztek, barkácsoltak. A tanulás befejeztével a gyermekeket érdeklő szabadfoglalkozás és szórakoztató teremjáték következett. Nehézséget csak a napközi munkáját zavaró, a legkülönbözőbb időpontban tartott különórák és szakkörök okoztak, melyek a tanulók egy részét kiemelték a tanulásból. Egyébként e vizsgálati szakaszban a környezetegettségügyi viszonyokon is javítottunk. Szabályos szellőztetési rendet állítottunk be (foglalkozások alatt enyhe folyamatos szellőzés, óránként 5—10'-es keresztuzatos szellőztetés). Megjavítottuk a mesterséges világítást, kedvező fényszínű és erősségű fénycsőveket szereltettünk fel a tanteremben.

### Vizsgálati módszerek

Mindkét szakaszban az azonos pszichológiai vizsgálatok mellett azonos élettani vizsgálatokat is végeztünk. Vizsgáltuk a bőr tapintóérzékenységében bekövetkező változást a *szimultán térküszöb* mérésével. E célra a Weber-féle aesthesiométert használtuk. Tanulmányoztuk a látószerv *fényösszeolvastásának küszöbértékeit* fúziós frekvenciamérővel. A bőr elektromos vezetőképességét azaz a *galván bőrreakciót* (GBR) is mértük. Tremometerrel vizsgáltuk a kézen az *intencionális tremort*. A koordinált kézmozgások sebességét tapping készülékkel tanulmányoztuk. A *figyelem* vizsgálatára Bourdon-próbát is végeztünk.

Megkíséreltük a reakcióidő mérését is, készülékünk meghibásodása miatt azonban e vizsgálatról le kell mondanunk. Az élettani és pszichológiai vizsgálatokat mindkét szakaszban 14<sup>h</sup> és 17<sup>h</sup>-kor végeztük. A tizenhét tanulónál összesen 3450 élettani, illetve pszichológiai vizsgálat történt.

Minden nap megkérdeztünk minden gyermeket, mivel töltötte idejét otthon, miután hazatért a napköziből. Az adott válaszokból is képet nyerhettünk a növendékek otthoni életmódjáról.

### A vizsgálat eredménye

Az élettani és pszichológiai vizsgálatok matematikai-statisztikai értékelése során mindkét szakaszban minden egyes vizsgálat-fajtára kiszámítottuk a középértékeket, szórásokat, konfidencia-intervallumokat. Kiszámítottuk a *t* értékeket mind a 17 órás, mind a 14 órás középtételek differenciáira, azaz tanulmányoztuk, hogy a 17 órás értékek szignifikánsan különböznek-e a 14 órás értékektől. A *P* értékekre transzformációt és összevonást végeztünk. A kapott  $x^2$  értékeket, az azokhoz tartozó  $p\%$  értékeket is megvizsgáltuk. A táblázatok közlése és részletes elemzése helyett röviden összefoglaljuk a kapott eredményeket.

A bőr tapintóérzékenysége az *első szakaszban* 14<sup>h</sup>-tól 17<sup>h</sup>-ig romlott: az aesthesiométerrel mért szimultán térküszöbértékek középtételei ugyanis növekedtek. Ez az agykéreg teljesítőképségének csökkenésére utal. A látószerv fényösszeolvastásának küszöbértéke is csökkent 14<sup>h</sup>-tól 17<sup>h</sup>-ig, hasonlóképpen a kérgi tevékenységek romlására mutat ez is. A bőr elektromos vezetőképessége 17 órára megnövekedett, ez a szimpatikus tónus fokozódására utal. Ebből is az idegrendszer fokozott igénybevételére lehet következtetni. A Bourdon-próbánál az első szakaszban a mérési eredmények középtételei kedvezőtlenebbek voltak 17 órakor, mint 14 órakor, tehát estig a figyelem csökkent. A szimultán térküszöb, a fényösszeolvastási küszöbérték, a bőr elektromos vezetőképessége, a Bourdon-próba 14<sup>h</sup>-s és 17<sup>h</sup>-s középtételei közötti különbség szignifikáns volt. Az inten-

cionális tremor és tapping vizsgálatok eredményei nem mutattak értékelhető elváltozásokat a délután folyamán, a 14<sup>h</sup>-s és 17<sup>h</sup>-s mérési eredmények középértékei között szignifikáns különbség nem volt.

A második szakaszban a mérési értékek feldolgozása az elsőtől eltérő eredményekhez vezetett. Egyik vizsgálatfajtánál sem találtunk a 14<sup>h</sup>-s és 17<sup>h</sup>-s mérési eredmények középértékei között élettanilag értékelhető változást. A 14<sup>h</sup>-s és 17<sup>h</sup>-s középértékek között szignifikáns különbség nem volt. *A gyermekek teljesítmény-diszpozíciója a vizsgálat második szakaszában tehát gyakorlatilag azonos maradt az egész napközi-foglalkozás alatt, annak ellenére, hogy intenzívebben tanultak, a házi feladatokat teljes egészében elkészítették.*

Mint már említettük, mindkét szakaszban tanulmányoztuk a *gyermekek otthoni életmódját is*. Az otthoni tanulás tekintetében a második szakaszban kedvezőbb volt a helyzet. Az első szakaszban a gyermekeknek 30–90'-nyi időt kellett még otthon is a felkészülésre fordítani. A második szakaszban azok a tanulók, akik zavartalanul tanulhattak a napköziben, otthon semmit sem tanultak. Csak néhányan fordítottak 10–15 percet a délután tanultak átismétlésére. Azok a tanulók, akiket különórák miatt kiemelték a napközis tanulásból, otthon még 30–40 percet foglalkoztak a házi feladatokkal. Kivételt képezett a többi gyermekhez képest a már említett 0,86 IQ-s kisleány, aki a vizsgálat mindkét szakaszában 60–70 percet tanult otthon, bár különórán nem vett részt. A tapasztalatok alapján megvizsgáltuk a *különórák problémáját is*. A vizsgált gyermekek közül kettőnek heti 1-, hatnak heti 2-, kettőnek heti 3-, háromnak heti 4-, egynek heti 6 különórája volt. Emellett többen szakköri munkában is részt vettek. Ilyen mérvű különórákkal való terhelés mindenképpen hátrányos és súlyos probléma, mivel az ének-zenei, nyelv és egyéb különórák egy részét a napköziben folyó tanulás rovására tudják csak megoldani.

A gyermekek a vizsgálat mindkét szakaszában nézték esténként a TV adást, még azok is, akiknél a családban nem volt készülék. Őt növendék minden nap, válogatás nélkül minden adást nézett, 11 válogatott a műsorban, csupán 1 tanuló volt, aki nem nézett TV adást. A vizsgálat *első szakaszában* az adási napokon egy tanulóra átlagosan 2 óra TV nézés jutott. Ez nemcsak élettani szempontból, de az adások tartalma miatt sem kívántos 11,5–13 éves tanulóknál. *A második szakaszban* az egy gyermekre jutó napi átlagos TV nézés 1,6 óra volt. Kérdés, hogy ennek oka az volt-e, hogy megmagyaráztuk a túlzott TV-nézés káros hatását, vagy egyszerűen az, hogy az egyes műsorszámok kevésbé érdekelték őket. (Utóbbi a valószínűbb.) Vasárnap szinte minden tanuló kora délutántól késő estig a TV előtt ült. Talán kedvező eredménynek könyvelhetjük el, hogy a vizsgálat második szakaszában a szabad időt több gyermek használta fel a szépirodalom olvasására, mint az első szakaszban. A játékra, házimunkára fordított idő változatlan maradt az egész vizsgálat alatt. Meg kell jegyezni, hogy több gyermeknél a házimunkára fordított idő túlzottan sok volt.

A vizsgált 17 tanulóból 7 a szükségesnél kevesebb időt (8–9 óra) aludt éjjel. Ez elsősorban az éjszakába nyúló TV-nézésből származott. Vasárnap a tanulók tekintélyes része késő délelőtti órákig „lustálkodott” az ágyban, amivel nem értünk egyet. *A gyermekek nagyon keveset vannak szabad levegőn, gyakorlatilag csak annyit, amit a napközis napirend lehetővé tesz.* Az egész vizsgálat alatt összesen 3 gyermek számolt be arról, hogy vasárnap édesapjával vagy a családdal sétálni vagy kirándulni ment. Hiba az is, — mint a kikérdezésnél kiderült —, hogy kevés az olyan tanuló, akivel beszélgetnek, vagy akit a TV-nézésen, közös rokonlátogatáson kívül egyéb közös szórakozásba bevonnának. Mindez azt

mutatja, hogy a vizsgált gyermekek életmódja általában nem felel meg a higiénés követelményeknek. A családban eléggé magukra hagyottak, pszichés környezetük elszürkült, családi nevelésük intenzitása hiányos.

*Összefoglalva*: a napközis tanulók helyzetén a tanítási nap és a napközi otthon napirendjének összehangolása, a megalapozott napirend, a helyesen megszervezett napközi-foglalkozás sokat segíthet. Utóbbihoz éppen úgy hozzátartozik az intenzív tanulás helyes megszervezése és ellenőrzése, mint a szabad levegőn történő legalább 1 órás nagymozgásos játék, a gyermekek érdeklődési körének megfelelő különféle egyéb foglalkozás, aktív pihenés. Az iskolavezetésnek nagy súlyt kell arra helyezni, hogy a különórák, szakköri foglalkozások minél kevésbé zavarják meg a napköziben a tanulást. Az iskolának figyelembe kell venni azokat a változásokat is, amelyek a társadalomban és a családban bekövetkeztek, hogy életét — a szerves részét képező napközi otthonnal együtt — ehhez igazítsa. A tanulókat az oktatás mellett egész személyiségük figyelembevételével nevelje, kialakítva bennük az igényt és képességeket saját életrendjük helyes és önálló vitelére is. A legkitűnőbb iskolai munka is veszít hatásfokából, ha az otthoni életrend nem kielégítő és nem összehangolt az iskolaival. Ezért a szülői értekezleteken a jelenleginél sokkal többet kellene foglalkozni a tanulók helyes iskolai és családi életmódjával kapcsolatos követelmények ismertetésével.

*Борбала Рона, Пал Элекеш, Пал Сабо*

#### СБЫТ КСМПЛЕКСНЫХ ИССЛЕДСРАНИЙ, ПРСЕДЕЕННЫХ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ ПОСЕЩАЮЩИХ ГРУППЫ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ

Целью исследования было установление того, какое влияние оказывает распорядок дня в группах продленного дня на результаты успеваемости учащихся, на их внешкольную жизнь. Результат исследований таков: положение учащихся, посещающих группы продленного дня, может быть значительно облегчено согласованием порядка занятий в школе и режима дня в группе продленного дня, продуманным установлением режима дня, правильной организацией занятий в группах продленного дня. Правильная организация учебы и контроль над ней имеют такое же важное значение, как и подвижные игры на воздухе хотя бы в течение одного часа, различные занятия, удовлетворяющие интересы учащихся, активный отдых.

*Borbála Róna, Pál Elekes, Pál Szabó*

#### EXPERIENCE OBTAINED BY COMPLEX EXAMINATION OF DAYTIME-HOME PUPILS

The examination was aimed at determining how the unfavourable and/or favourable daily programmes of the daytime-homes influenced the disposition of achievement and the extra-school life of the pupils. As a result of the survey it can be stated, that a co-ordination of the programmes of the school-day and daytime-home life may considerably improve the situation of the pupils. A proper organization and control of thorough learning belong to the latter, just as well as outdoor playing with intense exercise for at least one hour, or various other activities adjusted to the children's interest, further active rest.

## AZ IEA-PROGRAM MAGYARORSZÁGON

Hazánk egyike annak a 19 országnak, amely arra vállalkozott, hogy 1970-ben egységes tartalommal és azonos módszerrel állapítsa meg két, jól körülhatárolt pedagógiai területen a *tanulók tudásának szintjét és néhány neveltségi mutatóját*. A felmérési eredményeket a résztvevő országok iskolarendszereinek értékelési problémáiba integrálják, és ilyen módon keresnek választ a különböző iskola-rendszerek hatékonyságának kérdésre. E nemzetközi pedagógiai kutatóprogram kezdeményező szerve az UNESCO anyagi és erkölcsi támogatását élvező *IEA Társaság*,<sup>1</sup> amelynek 1968 óta, hazánk képviselőjében, az Országos Pedagógiai Intézet is tagja.

Az IEA Társaságot mint nemzetközi, nem-kormányzati, nem-profitra dolgozó tudományos társaságot, az IEA pedagógiai kutatóprogramok irányító szervét, 1967-ben jegyezték be az UNESCO intézményei közé. A Társaság célkitűzései a következők:

1. A neveléstudományi kutatás nemzetközi méretekben való kiterjesztése.
2. Olyan kutatások előmozdítása, amelyek több ország közös nevelési és tanítási problémáit kívánják megoldani és végső soron a nemzeti iskolarendszerek javítását készítik elő.
3. Olyan eszközök és módszerek kialakítása, amelyek segítségével a Társaság tagjait alkotó pedagógiai intézetek együttműködésen alapuló tudományos programok véghezvitelére vállalkozhatnak.

A Társaság munkássága lényegében az *összehasonlító pedagógia* körébe tartozik. Felhasználva a korszerű kutatásmetodológia és a rendszerszervezés eredményeit, elsőként dolgozták ki az *értékelő típusú*, összehasonlító pedagógiai felmérések elméletét és gyakorlatát. A tudományág eddigi történetében a kutatók lényegében csak azokat a tényezőket hasonlították össze és elemezték, amelyek keretül szolgálnak a nevelés-tanítás intézményes megszervezéséhez. Megfelelő módszerek és együttműködési szándék híján nem vállalkozhattak a tanulói teljesítmények, illetve a pedagógiai rendszerek és azok eredményessége közötti összehasonlító vizsgálatokra. A pedagógiai kutatásoknak ezt a típusát fejlesztette ki az IEA Társaság.

Az IEA kutatóprogramok elemzési sémája a rendszerszervezésből ismert fogalmakon nyugszik. A nevelés-tanítás eredményét úgy tekintik, mint egy rend-

<sup>1</sup> International Association for the Evaluation of Educational Achievement — a nevelési-tanítási eredmények értékelésére alakult nemzetközi társaság

Az IEA Társaság jelenlegi munkálataiban az alábbi országok pedagógiai intézetei vesznek részt: Amerikai Egyesült Államok, Anglia, Ausztrália, Belgium, Chile, Finnország, Franciaország, Hollandia, India, Irán, Japán, Lengyelország, Magyarország, Német Szövetségi Köztársaság, Olaszország, Skócia, Svédország, Thaiföld, Új-Zéland.

kívül bonyolult és soktényezős társadalmi-iskolai rendszer produktumát, melyet akkor lehet a lehető leghatásosabban módosítani vagy alakítani, ha minél többet tudunk e rendszer egyes komponensei és a produktum kapcsolatáról. Nevezzük el a meghatározó tényezők összességét a rendszer „bemenő” oldalának (*input*). A bemenő oldal működésben tartja a nevelés-tanítás „folyamatát” (*process*), ami végül is meghatározza a rendszer eredményét, az ún. „kimenő” oldalt (*output*). A pedagógiai kutatók mindig is törekedtek felderíteni a meghatározó tényezők és az eredmény közti összefüggések természetét, de példa nélkül áll tudományunk történetében egy ilyen, típusú vizsgálat nemzetközi megszervezése.

Felvetődik a kérdés, hogy *milyen előnyök származhatnak* ebből az összehasonlításból. Több választ is adhatunk erre a kérdésre: mert a meghatározó tényezők több országban szélesebb skálán variálódhatnak, mint egy országban; mert egyes tényezők egy országban egyáltalán nem variálódhatnak (pl. az iskolakezdés életkora); mert a hagyományok és beidegzések egy országon belül bizonyos mértékig elmosásák a különbségeket (pl. pedagógusképzés, tanítási módszerek); és végül mert minden országnak van mit tanulnia a másiktól.

A társadalmi-iskolai rendszer *bemenő oldalán* sorolják fel és foglalják osztályokba azokat a tényezőket (független változókat), amelyek hatást gyakorolnak a rendszer eredményére. A megállapítás módszere: az iskolarendszer kérdőív szerű leírása, valamint igazgatók, pedagógusok és tanulók részére szerkesztett kérdőívek. A rendszer *kimenő oldalán* tantárgy- és attitűd-tesztek segítségével regisztrálják a tanulók tudását, érzelmi-akaratit beállítottságait és érdeklődésük néhány irányát (függő változók). Mindkét oldal leíró jellemzése után kezdődik a matematikai statisztika módszereinek felhasználásával (multivariáns korreláció, regresszió analízis stb.) az előzetesen felállított hipotézisek ellenőrzése, a rendszer két oldala közti összefüggések megállapítása. A pedagógiai interpretáció az egy országon belüli helyzetnek a többi országok azonos összefüggéseivel való összehasonlításán nyugszik. Egy adott iskolarendszer optimalizálása most már az iskola-politikai döntések szintjén is végrehajtható.

Az IEA Társaság által kezdeményezett tudományos programok több mint egy évtized távlatában *három nagy vállalkozást* ölelnek fel.

1958—1962 között *Felderítő tanulmányt* végeztek 12 országban. A vizsgálat célja annak eldöntése volt, hogy egyáltalán lehetséges-e a tanulói teljesítmények nemzetközi felmérése. A felderítő tanulmány sikere tette lehetővé a további munkálatok elkezdését.

1961—1967 között bonyolították le 12 országban a *Matematika tanulmányt*. A tanulmány eredményeit HUSÉN és POSTLETHWAITE foglalta össze;<sup>2</sup> erről a témáról két magyar nyelvű ismertetés is megjelent és egy részletes összefoglaló rövidesen kiadásra kerül.<sup>3</sup> A matematika tanulmányban a 13 évesek és a középiskola utolsó évfolyamába járó tanulók matematikai teljesítményeit elemezték. Az iskolarendszerek eredményességét — kritériumnak a matematikai teljesítményt véve — több tényező szerint vizsgálták; pl.: az iskolakezdés életkora, az iskolarendszer szelektivitása és differenciáltsága, az „új matematika” hatása, az iskola és az osztály nagysága, a tanulók általános tanulási képessége, a tanu-

<sup>2</sup> T. Husén (ed.): *International Study of Achievement in Mathematics. A Comparison of Twelve Countries*; Almqvist and Wiksell, John Wiley, Stockholm/New York, 1967. — T. N. Postlethwaite: *School Organisation and Student Achievement*. Acta Universitatis Stockholmiensis. 15. 1967.

<sup>3</sup> Magyar Pedagógia, 1958/1. sz. 130—133. old. (Kiss Árpád és Báthory Zoltán); Magyar Pszichológiai Szemle, 1968/1—2. sz., 223. old. (Fülöp Judit).

lőknek az iskolával, a tudással és a matematikával kapcsolatos érzelmi-akarati beállítódásai, a pedagógusok módszerei, a pedagógusok végzettsége, a matematika tantervek szerkezete, a családi miliő hatása stb. A matematika tanulmányban több mint 133 000 tanuló (12 ország, 5450 iskola) teljesítményét állapították meg. A pedagógusok és iskolaigazgatók számára kiadott kérdőívekre 13 500 pedagógus, 5400 igazgató válaszolt. Az elemzéshez felhasznált információk száma megközelítette az 50 milliót. Az eredmények újabb erőfeszítésekre ösztönözték a kutatókat. Bebizonyosodott, hogy az IÉA matematika programjában kidolgozott összefüggés-kutatás járható út, és mind kutatási, mind iskolapolitikai szempontból értékes eredményekre vezet. Ugyanakkor azonban arra is fel kellett figyelni, hogy a pedagógiai rendszer eredményessége kritériumának egy tantárgyra való szűkítése, bizonyos mértékig, bizonytalan alapokra helyezi az egész kutatási koncepciót. Így történt, hogy a kutatások kialakult rendszerét megtartva, felvetődött egy több-tantárgy tanulmány kidolgozásának szükségessége. .<sup>4</sup>

A *Több-tantárgy tanulmány* tervét 1964-ben kezdték kidolgozni és az elemzést 1973-ra fogják befejezni. A felmérés főpróbáját 1969-ben bonyolították le, ebben a munkában 30 iskolával és kb. 1000 tanulóval már Magyarország is részt vett. A több-tantárgy tanulmány felmérési munkálatai 1970-ben kezdődnek; hazai programunk a következő:

*1970 tavaszán:* természettudományi tárgyak (fizika, kémia, biológia) és olvasásmegértés — a tanulók három populációja részére.

*1971 tavaszán:* angol mint idegen nyelv — a tanulók két populációja részére.

A Több-tantárgy tanulmány nemzetközi programja a miénknél valamivel szélesebb bázison nyugszik,<sup>4</sup> de az egyes országok — hozzánk hasonlóan — nagyon különböző mértékben válogatnak a lehetőségek között.

A továbbiakban részletesen ismertetjük a több-tantárgy tanulmány nemzetközi és hazai munkálatait és a kutatóprogram lebonyolításának szervezetét.

*I. A felmérési eszközök:* tantárgytesztek, attitűdmérő tesztek, szóismeret-próba, különböző kérdőívek a szociális-kulturális környezet, a pedagógiai környezet és a tanulók érdeklődésének megállapítására.

A tantárgytesztek készítését gondos szerkesztő munka előzte meg. Tanítási területenként egy-egy kiváló szakemberekből álló nemzetközi szakértői bizottság alakult. Ezek a bizottságok a különböző nemzeti tantervek, tanterv-variációk és a résztvevő országok szakembereinek véleményezése alapján elkészítették a tesztek által mérendő ismeretanyag összesítését. Az elfogadott tematikus ismeretanyagot az egyes országok szakemberei a továbbiakban két szempont alapján elemezték: *a témákat az értelmi műveletek milyen szintjén és milyen fontossággal tanítják.* A különböző értelmi műveletek meghatározását Bloomnak<sup>5</sup> a nevelési célok taxonómiájáról írt művéből merítették. Az alábbi négy művelet-szintet (behavioral category) vezették be: *ismeretek, fogalmi megértés, alkalmazás, magasabb rendű műveletek.* A tanítási témák, az értelmi műveletek és a becsült fontosság szempontjai szerint mátrixokat készítettek, melyeket további széles körű vitának vetettek alá. Ezután következett a mérésre kijelölendő témák kiválasz-

<sup>4</sup> A *Több-tantárgy tanulmány* hat tanítási területre terjed ki: természettudomány (fizika, kémia, biológia), olvasásmegértés, anyanyelvi irodalom, angol mint idegen nyelv, francia mint idegen nyelv, állampolgári nevelés. Az első három tanítási terület felmérésére 1970-ben, az utóbbi háromra 1971-ben kerül sor.

<sup>5</sup> B. S. Bloom (ed.): *Taxonomy of Educational Objectives. Cognitive Domain.*

tása, majd a feleletválasztásos tesztek elkészítése. A teszteket több ízben ki-próbálták, és országonként megállapították a teszt-feladatok (item) megbízhatósági és validitási indexeit. A végleges teszteket csak ezután fogadták el a nemzetközi szakértői bizottságok.

Az elfogadott, közös ismeretanyag azonban még ilyen gondos előkészítés dacára sem felelhetett meg teljes mértékben az országok tanterveinek, illetve tanterv variációinak. Különösen jelentős eltérések mutatkoztak a természettudományi tantárgyaknál. A közös törzssanyag és a nemzeti tantervek (tánterv-variációk) közti eltérések mértékét egy speciális kérdőív segítségével kívánják megállapítani, amelynek a „*Tanítottuk-e?*” elnevezést adták. Ennek az a lényege, hogy minden felmérésre kiválasztott iskolában a szaktanárok dönthetik el, hogy az egyes természettudományi teszt-feladatok tartalmát tanították-e, és ha igen, a tanulók hány százalékának. A tanulók eredményeit az ilyen módon kialakított iskolai, illetve nemzeti profilokhoz viszonyítják majd.

A tantárgy- és attitűd-tesztek szerkezetileg *feleletválasztásos feladatokat* tartalmaznak. Tekintettel arra, hogy ez a feladattípus — számtalan előnye mellett — bizonyos lehetőséget ad a vaktalálatra, a teljesítményértékeket csökkenteni szokták. Ezzel összefüggő kérdés annak tanulmányozása, hogyan viselkednek a tanulók, ha feleletválasztásos feladatokra bizonytalan tudás alapján válaszolnak: kihagyják-e a választ, ha nem, kizárásos alapon, vagy éppenséggel vakon találgatnak-e. Nagyon valószínűnek tűnik, hogy a tanulók vaktalálati magatartásának nemzeti sajátosságai, tendenciái vannak. Ezt a problémát kívánja tisztázni egy kiegészítő jellegű IEA kutatóprogram, az ún. *vaktalálási tanulmány* (guessing study). Magát a vizsgálatot már elvégeztük és az eredményeket a közeljövőben várjuk az IEA számítóközpontjától.

A többi felmérési anyag elkészítését, a tantárgytesztekhez hasonlóan, gondos előkészítési munkálatok előzték meg. A különböző attitűdmérő tesztek — szerkezetileg alternatív, választásos feladatok — *többféle beállítottsági skálán helyezik el a tanulókat*: pl. vélemény a tudomány helyéről a világban, a tudomány iránti érdeklődés mértéke, az iskola szeretete, a jó teljesítmény elérésének szükséglete, az iskolai nevelés-tanítás légköre, a tantárgyak szeretete stb. Az attitűd-tesztek az érzelmi-akarat-motivációs sféra — a neveltség komponense — mérését kísérik meg. Az IEA kutatóprogramokban az attitűdök az iskolarendszer outputjának részei, és mint ilyenek, érdekes megvilágításba helyezhetik a szigorúan vett tantárgyi teljesítmények és a beállítottságok közt feltételezett összefüggéseket.

A szóismeret-próbában a tanulóknak különböző szópárok hasonló, illetve ellentétes jelentéséről kell döntenüik. A módszer segítségével adalékokat kapunk a tanulók *verbális intelligenciájáról*. Az előfelmérések tanúsága szerint a szóismeret-próba és a tanulók intelligenciája között szoros, pozitív korreláció van; így a szóismeret-próba igen jó és ugyanakkor technikailag egyszerűen kezelhető mércéje lehet az intelligenciának.

A tanulói kérdőívek segítségével maguktól a tanulóktól (tehát nem a szülőktől) kapunk adatokat a családi környezetről, tanulási szokásaikról és érdeklődési területeikről.

A pedagógusok részére kiadott kérdőívek a *pedagógus szereppel* — tanítási és ellenőrzési módszerek, szemlélet — *kapcsolatos változók megállapítását teszik lehetővé*. Az iskolaigazgatók az iskola személyi, tárgyi, szervezeti és vezetési kérdéseiről adnak tájékoztatást. Az iskolarendszer inputjának jellemzését kiegészíti a nemzeti központok részletes elemzése saját országuk gazdasági, művelődésügyi és társadalmi helyzetéről.

2. *Az adatgyűjtés technikája.* A tanulók és a pedagógusok válaszaikat előkódolt válaszkártyákon jelölik. A teszteken és a kérdőíveken a különböző válasz-variánsokat betűk jelzik. A válaszkártyákon mindig annyi sor van, ahány feladat vagy kérdés tartozik a teszthez, és soronként annyi betű van feltüntetve, ahány válasz-variáns tartozik az illető feladathoz. A válaszoló ceruzával befeketíti az általa helyesnek vélt válaszok betűjeleit. A válaszok egy részét — amelyekhez nem készítettek válaszkártyákat — a nemzeti központokban utókódolják. A válaszkártyák grafit jelöléseit egy fotocellás olvasó berendezés (scanner) magnószalagra elektromos impulzusokká alakítja. Az adatokat tartalmazó magnószalagok és az utókódolt lyukkártyák az IEA Társaság komputer-központjában kerülnek feldolgozásra. Ugyanitt dolgozzák ki az elemzés matematikai statisztikai programját is.

3. *Célpopulációk.* A kutatóprogramban a tanulói „népesség” három korosztály-csoportját jelölték ki a felmérésben való részvételre; valamennyit az iskola-rendszer fontos fordulópontjain. Bár adminisztratív módon egyszerűbb lett volna évfolyam-csoportokkal dolgozni, az IEA Társaság mégis az *életkori meghatározás mellett* döntött. A résztvevő országok igen különböző földrajzi fekvése és iskola-szervezeteik eltérő jellege miatt — úgy tűnik — csak az életkori meghatározás biztosíthatja a kívánatos egyöntetűséget. Ugyanakkor lehetővé teszik a tanulók eredményeinek évfolyamok szerinti elemzését is.

Az 1. populációba a *10 éves tanulók* tartoznak; pontosabban a felmérés idején 10—11 évesek. Ez Magyarországon 4. és 5. osztályos általános iskolai tanulókat jelent (2/3 részben 4., 1/3 részben 5. osztályosok). Az 1. populációból kizártuk a kisegítő- és a gyógypedagógiai-, valamint a túlkoros tanulók egy részét. Az 1. populáció tanulmányozását az indokolja, hogy az együttműködő országok többségében ebben az életkorban térnek át a szakrendszerű tanításra.

A 2. populációba a *14 éves tanulók* tartoznak (a felmérés időpontjában 14—15 évesek). Magyarországon ez a korosztály 2/3 részben általános iskolai 8. osztályos és 1/3 részben középiskolás (gimnázium, szakközépiskola, szakmunkásképző intézet) tanulókra terjed ki. A kizárás ebben a populációban valamivel nagyobb mint az előzőben, mivel a középiskolába nem járók is ebbe a kategóriába kerültek. A populáció tanulmányozását az indokolja, hogy az országok többségében ez a korosztály áll a kötelező iskolázás végpontján.

A nemzetközi programban 3. populáció nem szerepel. Az országoknak azonban lehetőségük volt, szabad választás alapján, ennek kijelölésére is. Mi nem éltünk ezzel a lehetőséggel.

A 4. populációba az *érettségit* (végbizonyítványt) adó középiskolák (gimnázium, szakközépiskola, technikum) *utolsó évfolyamába járó tanulók* kerültek. Tehát egyedül ez a populáció nem életkori csoport. A tanulmányozást az indokolja, hogy e populáció tanulói az iskolarendszer befejező pontján helyezkednek el. Ez a populáció egyben a felsőoktatási beiskolázás szempontjából is érdekes lehet.

4. *Mintaválasztás.* Alapvetőnek kell tekinteni, hogy minden résztvevő országban a kijelölt populációkra nézve reprezentatív mintát alakítsanak ki. Csak ilyen módon érvényesülhet az az elv, hogy a mintában tapasztalt jelenségek általánosíthatókká váljanak az egész populációra nézve. A mintaválasztást — a matematikai statisztika előírásainak megfelelően — *randomizálással* végeztük; méghozzá a szakszemponatok szerint előzetesen megállapított rétegekben külön-külön.

Minden egyes populációban az iskolákat az iskola típusa és települése szerint rétegeztük, majd az iskolákat kiválasztottuk. Az ilyen módon kiválasztott iskolákból — a populáció meghatározását kielégítő — valamennyi tanulót bevontuk a felmérési mintába. Mintaválasztási sémánkat az alábbi táblázat tartalmazza:



Mintaválasztási réteg		1. populáció	2. populáció	4. populáció
Általános iskola	fővárosi tanulók	701 tan. 14 isk.	652 15	—
	megyei jogú városi tanulók	426 7	233 7	—
	városi tanulók	1227 22	966 20	—
	falusi tanulók	2540 80	2910 99	—
	összevont tanulócsoportha járó tanulók	229 30	94 10	—
Gimnázium	nagyvárosi tanulók (fővárosi és m. j. város)	— —	206 4	551 4
	városi tanulók	—	238 6	584 6
	falusi tanulók	—	251 8	414 7
Szakközép-iskola, technikum	nagyvárosi tanulók	— 7	245 8	682
	városi tanulók	— 10	228 10	574
	falusi tanulók	—	10 1	108 4
Szakmunkás-képző isk.	nagyvárosi tanulók	—	484 8	—
	városi tanulók	—	734 9	—
	falusi tanulók	—	162 7	—
Összesen	tanuló: iskola:	5123 153	7413 211	2913 39

5. *Független és függő változók.* A kutatóprogram tervének elkészítésekor előzetesen állapítják meg azokat a tényezőket, amelyek regisztrálásával a társadalmi-iskolai rendszer hatékonyságának elemzését — a neveléstudomány adott fejlettségi szintjének megfelelően — megoldhatónak vélik. Természetesen egy felmérés sem vállalkozhat a rendszer teljes értékű, általános érvényű analizisére; csupán a lehetőségekhez képest részletezett és sokoldalú megközelítésről lehet szó. A cél tehát az, hogy a rendszer működési mechanizmusából *a ténylegesen megállá-*

*pítható, illetve megmérhető, ugyanakkor lényegi vonásokat ragadják meg.* A felmérés során megmért (tesztek) és megállapított (kérdőívek) adatokat a rendszer bemenő és kimenő oldalán rendezik. Az input körét a független változók, az outputét a függő — az inputtól „függő” — változók (komponensek, tényezők) regisztrálásával közelítik meg. A „változó” elnevezés arra utal, hogy a tényező variabilitással, változékonysággal rendelkezik.

Az 1970-es, nálunk két-tantárgy tanulmány *függő változóit* a vizsgált tanítási területek összesített és bontott teljesítményei, több attitűd és a tanulók néhány érdeklődési iránya képviseli. A tanítási területek változói a következők: szóismeret, olvasásmegértés, olvasás sebesség, a tudomány jelentőségének megértése, a természettudomány (összesítve), a fizika, a kémia, a biológia ismerete. *A független változókat* jellegük szerint csoportosították. Az alábbiakban ismertetjük a csoportokat és csoportonként bemutatunk néhány változót. A kutatóprogramban több mint 100 független változó szerepel.

## I. A tanuló leírása.

- a) Személyi helyzete: pl. életkora, neme, iskolai évfolyama, tervezett jövőendő foglalkozása stb.
- b) Nem-iskolai tevékenységei: pl. a házi feladatra fordított idő, a tanuló által kedvelt könyvek, folyóiratok, tv programok típusa, a moziba járás gyakorisága stb.
- c) Családi helyzete: pl. az apa és anya iskolázottsága és foglalkozása, a szülők érdeklődése a tanuló iskolai munkája iránt, javítják-e a szülők a tanuló beszédét, helyesírását, buzdítják-e olvasásra, színház látogatásra stb.
- d) Környezete: pl. a házi feladat elkészítésének helye, otthoni könyvek száma stb.

## II. A pedagógus leírása.

- a) Személyi helyzete: pl. életkora, neme stb.
- b) Szakmai jellemzői: pl. végzettsége, továbbképzésben való részvétele, a tanításra való előkészület időtartama, iskolán kívüli tevékenységei, stb.

## III. Tanítási módszerek.

Pl. individuális szervezetű órák száma, osztályon belüli differenciációk mértéke, a mai irodalom tanítására fordított idő, különböző tanítási módszerek alkalmazásának gyakorisága stb.

## IV. Az osztály.

Pl. az osztály nagysága, koedukált-e az osztály, a differenciáció — ha van — jellege stb.

## V. Az iskola.

Pl. az iskola nagysága, típusa, az évfolyamok száma, a tanulók felvételének kritériumai, a férfi pedagógusok aránya, a differenciáció mértéke, költségvetés, mennyit költenek iskolai, tanítási felszerelésekre, laboratóriumok (előadók) száma, milyen döntési lehetőségei vannak az igazgatónak, az iskola kapcsolata a szülők szervezetével stb.

## VI. Az ország művelődésügyi, gazdasági és társadalmi jellemzése.

Pl. a kötelező iskolázás tartama, a tanítási órák száma, az iskoláskor előtti intézményes nevelés kiterjedtsége, a tantervek jellemzése (óraszám, tantárgyak stb.), vizsgarendszer, a szelekció szempontjai és mértéke, a lemorzsolódás mértéke, a tankönyvek készítésének és kiválasztásának elvei, a pedagógusképzés rendszere, pedagógiai és pszichológiai tárgyak aránya a tanárképzésben, a tanítói hivatást választók értelmi fejlettségének becsült értéke, az ország művelődés-

ügyi költségvetése, az ország foglalkozási szerkezete, annak változásai, a középfokú és felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya, foglalkoztatottsági arányok a fő gazdasági szektorokban, átlagkeresetek, egy főre eső jövedelem, egy főre eső energia, demográfiai adatok, család-szerkezeti vonások stb.

6. Az IEA kutatóprogram fontosabb hipotézisei. Az IEA kutatóprogram hipotézisei a regisztrált változók közt feltételezett összefüggések természetére (pozitív, negatív), és az összefüggés szorosságának mértékére vonatkoznak. Szerkezetileg háromféle hipotézist különböztethetünk meg:

a) *Egy független és egy függő változó közti összefüggés jellege.* Például az apa foglalkozása és a tanuló olvasásmegértési teljesítménye között pozitív összefüggés van. Minél magasabb státusú az apa foglalkozása, annál jobb a tanuló teljesítménye.

b) *Két függő változó közti összefüggés jellege.* Például a fizika tantárgy szeretete és a fizika tantárgyban elért teljesítmény közt pozitív összefüggés van.

c) *Több független változó — a változók egy osztálya — és több függő változó közti összefüggés jellege.* Például a család gazdasági-szociális helyzete jelentősebb hatást gyakorol a nyelvtanulás eredményességére, mint a természettudományi tárgyak tanulására.

Az IEA vizsgálat legtöbb hipotézise ehhez a komplex típushoz tartozik.

A hipotézisek ellenőrzését — igazolását vagy elvetését — a megfelelő statisztikai apparátus felhasználásával országonként fogják elvégezni. Az együttműködő országok pedagógiai rendszerei közti hasonlóságok és különbségek, e rendszerek működési jellegzetességeinek feltárása, a vizsgálatba felvett hipotézisek ellenőrzésén és azok országok közötti összehasonlításán alapszik. Így valósul meg a kutatóprogram végcélja: *a nemzeti iskolarendszerek összehasonlító alapon való értékelése, és ettől függően iskolapolitikai döntések hozatala.*

Az alábbiakban — illusztrációként — ismertetünk néhány érdekesebb hipotézist:

A család gazdasági-szociális státusa annál inkább befolyásolja a tanulás eredményét, minél bonyolultabb és nehezebb a tanulás tárgya.

Az iskola nagyságának (tanuló létszámában) hatása a tanulás eredményére az idősebb tanulóknál kifejezettebb, mint a fiatalabbaknál.

A házi feladat végzésének mértéke nagyobb hatást gyakorol az egyszerűbb értelmi műveletek fejlődésére, mint a magasabb rendűekére.

A pedagógusok kevésbé hatnak a tanulók tanulási eredményeire, mint az iskolai tényezők (nagysága, típusa, települése stb.) és a családi miliő.

A pedagógusok milyensége (minősége) falusi környezetben jelentősebb hatást gyakorol a tanulás eredményére, mint városi környezetben.

A tanulás eredményessége nincs kapcsolatban az osztály nagyságával (létszámával).

Végül tegyük fel a kérdést: Mit remélünk Magyarországon a kutatóprogramtól? Erre a kérdésre legalább négy pontban válaszolhatunk.

Iskolarendszerünk pillérének, az általános iskolának összehasonlító alapon való értékelését; főként a 10 és a 14 éves tanulók eredményei alapján.

Iskolapolitikai döntések előkészítését a természettudományok, az olvasás, és az idegen nyelv tanítása területén.

A korszerű kutatási eszközök és elemzési módszerek megismerését; a tantervelmélet továbbfejlesztését.

A pedagógiai kutatás jelentőségének hazai elismerését. Reméljük, nincs messze az az idő, amikor nemcsak a nevelés-tanítás céljait és módszereit határozzák meg

történetileg vagy kísérletesen, hanem a célok megvalósulásának, a módszerek hatékonyságának *értékelését* is a neveléstudomány feladatának tekintik majd.

Úgy gondoljuk, hogy az IEA kutatóprogram — többek között — gyorsítani fogja ezt a folyamatot.

*Золтан Батори*

#### ПРОГРАММА IEA В ВЕНГРИИ

Венгрия является одной из тех 19 стран, которые взяли на себя задачу в 1970 году путем применения одинакового метода установить уровень знаний учащихся и некоторые показатели их воспитанности в двух хорошо дифференцированных областях педагогики. Результаты этих исследований используются проходящих их странами при разрешении проблем оценки школьных систем данных стран, таким путем ищут ответ на вопрос об эффективности различных систем школьного обучения. Инициатором этой программы педагогических научных исследований явилось Общество IEA, работающее при материальной и моральной поддержке ЮНЕСКО. В статье подробно излагаются работы, проведенные в Венгрии и за рубежом, в рамках данной программы исследований и организацию проведения этих работ.

*Zoltán Báthory*

#### THE IEA PROGRAMME IN HUNGARY

Hungary is one of the 19 countries which undertook to determine in 1970 with uniform content and by identical methods the level of the pupils' knowledge and some of their indexes of education in two, well-defined domains of pedagogy. The results of the survey are being integrated with the problems of valuation prevalent in the school-systems of the participating countries, and answers are sought in this way to the questions of efficiency of the different school-systems. This international research programme was initiated by the IEA Society, with the financial and moral support of the UNESCO. The work of the said research programme (called *Multi-subject Study*) in progress in Hungary and in other countries, further the organization of its realization are set forth in full detail in the paper.

ELEKES LAJOS: KORSZERŰ MŰVELTSÉG, TÖRTÉNELMI GONDOLKODÁS

Budapest, 1969. Akadémiai Kiadó. 156 lap.

A kiváló történelemtudós szívesen foglalkozik általános történelemelméleti és történelemfilozófiai kérdésekkel, valamint a történelemtanítás problémáival. Ezen munkáit a pedagógus olvasó különös érdeklődéssel veheti kézbe és haszonnal tanulmányozhatja, hiszen — áttételesen — nem kisebb pedagógiai problémákról van szó, mint az alapvető műveltség tartalmáról, ennek korszerű értelmezéséről, a tanítás effektivitása fokozásának metodikai lehetőségeiről, a személyiség és a történelmi folyamat összefüggéseiről, a történelmi valóság feltárásának módszereiről.

Egyik utóbbi könyvében (Történelmi ismeret — szocialista tudat, 1968.) a pedagógia számára is egzisztenciális jelentőségű kutatómódszertani kérdésekben segített eligazodni, felvetve a társadalmi törvény kérdését, az egzaktitás értelmezését a társadalomtudományi kutatásokban, a társadalmi törvények megragadásának lehetőségeit és módszereit.

Ilyen előzmények után különös érdeklődéssel vettük kézbe új kötetét, hisz a téma önmagában vonzó, érdekes, aktuális, egyben valóságos pedagógiai programot is ad: azt sugallva, hogy a korszerű műveltség *lényege a történelemben a történelmi gondolkodás* megalapozása, majd differenciált elmélyítése.

ELEKES LAJOST tapasztalhatóan intenzíven érdeklik saját tudományának legátfogóbb, azaz történelemfilozófiai kérdései. Egészen természetes, hogy a történelemtudomány szakkérdéseinek széles távlatú eszmei keretei között foglalkoztatják a történelem társadalmi funkciójának, a tudatszerkezetben elfoglalt helyének kérdései. Vizsgálja azt a folyamatot is, miként lehet a történelmi tudatot formálni, a történelmi gondolkodást hogyan lehet leghatékonyabban alakítani. Ily módon természetes és szerves kapcsolat alakul ki a szaktudományos kérdésfeltevések és a pedagógiai, valamint neveléspolitikai kérdésfeltevések között. Indokolt tehát, hogy folyóiratunkban erről a fontos és tartalmas könyvről beszámoljunk.

A szerző a *Bevezetést* követő első fejezetben. *Korunk és a korszerű műveltség* problémakörét tárgyalja, jelezvén ezzel, hogy a korunkat

jellemző fő jegyek mentén kell keresnünk a korszerű műveltség jegyeit is. A műveltség kérdései nagy figyelmet keltenek a különböző társadalmak közvéleményében. A tapasztalható érdeklődésnek megvan az objektív magyarázata: „a műveltség gyarapodása az általános társadalmi fejlődésnek nem csupán szerves része, hanem növekvő mértékben feltétele is. Itt a gyökere a probléma iránt korunkban világszerte megnyilvánuló, növekvő érdeklődésnek.” (16. l.)

„Mi a korunkban korszerű műveltség fő iránya, fő ismérve, fő fejlődési tendenciája?” A szerző fejtegetéseiben arra az eredményre jut, hogy a kérdésre akkor lehet megbízható választ adni, ha előbb arra a kérdésre válaszolunk, mit tekintünk korunk fő tartalmának. Korunk fő tartalma és meghatározó jellegzetessége, hogy „a szocializmus létrejött és világrendszerré vált, és ez a tény, belső ellentmondásai ellenére, döntő jelentőségű tényezőként hat a kor összes többi lényeges gazdasági, társadalmi, kulturális és politikai folyamataira. Amiből egyebek közt az következik, hogy döntő jelentőségű hatást gyakorol a korszerű műveltség jellegére, tartalmára, funkciójának alakulására is”. (20. l.)

Ebben az összefüggésben érinti a műszaki-technikai haladás tényeit, megállapítván, hogy e vívmányok humánus felhasználása a társadalmi rendszerek jellegétől függ. A tudományos-technikai haladás a fejlett kapitalista társadalmakban tény, s az is, hogy a fejlett termelőapparátus üzemeltetéséhez „a korszerű technika elemeiben szerzett jártasság egyre általánosabban követelji igénynyé és szükségletté válik”. (34. l.)

Ma is érvényes, hogy a kapitalista osztálytársadalom a műveltséget olyan mértékben és olyan szinten nyújtja a tömegek számára, ahogy azt az uralkodó osztályok érdekei követelik. (ELEKES LAJOS a fejlődés nem tagadható tényeivel és jelenségeivel bizonyítja, hogy a kapitalizmus kapitalizmus marad, a kapitalizmus és a szocializmus között békés egymás mellett élés igen, de a rendszerek társadalmi lényegét illető konvergencia nem lehetséges.)

„A modern didaktika, a mi neveléstudomá-

nyunk egyik alapvető kérdése manapság az ismeretek jellegének és funkciójának a kérdése. Ebben az alapproblémában a szerző így foglal állást: „Korunk egyik ismert gondja az információk partatlan áradása és az egyelőre főleg pedagógusokat foglalkoztató, ám hovatovább, társadalmivá növekedő probléma: miképpen lesz, egyáltalán lehet-e összefüggő, egységes műveltség a felettébb különemű, különböző értékű információk áttekinthetetlenül kusza és ellentmondásokkal teli tömkelegéből. Egyebek közt ezért is nő a súlya, a jelentősége a korszerű műveltség olyan értelmezésének, amely a korszerű műveltség fő követelményét éppen az új ismeretek szelektív befogadására és feldolgozására való felkészítésében látja.” (35–36. l.) Ebben a szelektáló műveletben a *világnézetnek* alapvető szerepe van. A műveltség, pontosabban a művelődés végső értelme pedig az, hogy az ember önmegvalósítását, „nemheli lényegének” kibontakozását elősegítse.

A könyv második fejezetében a szerző a *történelmi gondolkodás egyes fázisait* vizsgálja. Érthető módon és különösen azt, korunkban milyen történelemléteológiai irányzatok képviselik, illetve befolyásolják a polgári tudományosságban a történelmi gondolkodást. Rendkívüli tömörséggel, lényegre tapintóan villantja fel a polgári történettudomány hanyatlásának folyamatát a századfordulótól kezdve. Ebből a felyamatból nagy önfegyelemmel azokat az elemeket emeli ki, amelyek a vizsgált kérdéssel közvetlen összefüggésben vannak, hogy tudniillik a történettudomány milyen befolyással volt a műveltség összetételére „benn a történelmi ismereteken alapuló gondolkodásformák alakulására”.

Foglalkozik az objektívizmus megnyilvánulásával és kritikájával, megállapítván: „a lényegre törő tudományos tárgyyszerűség és a haladás oldalán való elvi-politikai állásfoglalás, az így értett pártosság nem tagadja, hanem feltételezi és kiegészíti egymást”. (68. l.) Viszonylag részletesebben elemzi a mai amerikai történetírást, ezen belül a pragmatizmus, a prezentizmus, a neopozitivizmus és az analitikus történelemelméleti irányzatokat említi. A pedagógia számára is hasznosak és hasznosíthatók azok a kritikai szempontok és érvek, amelyeket az *egzisztencializmussal* és a *strukturálizmussal* kapcsolatban sorakoztat fel. Utóbbiról például azt a lényeges megállapítást teszi, hogy egy szempontúsága merev, dialektika-ellenes, „képtelen ... megoldani a kontinuitás-diszkontinuitás dialektikus ellentmondásának problémáját, amelyet nem is lehet megoldani másként, mint dialektikus és materialista elvek-módszerek alkalmazásával”. (88. l.)

Ennek az elemzésnek a végső megállapítása, hogy a polgári történettudományban magán

a történettudomány bázisán új koncepciók nem alakultak ki. Ami koncepcionálisan, de főleg módszerbelileg újnak mondható, az más társadalomtudományok eredményeitől kapott ösztönzés. Részben ezzel összefüggésben konstatálható, hogy a polgári műveltség-fogalomnak manapság nem szerves része a történelmiség, a történelmi gondolkodásmód.

A következő fejezetben bemutatott és elemzett vitakérdések a *történelmi folyamat jellegével, a történettudománnyal kapcsolatos vitakérdések*. Mivel azonban a történelem a társadalmi folyamattal leginkább komplex módon foglalkozik, e vitakérdések érintik, sőt nagyon is közelről érdeklik a pedagógiát. Világos tudniillik, hogy korunk jellegének, fő tartalmának megítélése, a konvergencia vagy divergencia a társadalmi rendszerek között, a technikai forradalom szerepének értelmezése áttételesen, egyes esetekben áttétel nélkül a pedagógia funkciójával, a nevelés tervezésével kapcsolatos fontos kérdések.

Különösen figyelemreméltóak számunkra a *kutatásmódszertani álláspontok és tanulságok*. Azonosságról természetesen nincs szó, de rokon vonásokról igen, s mivel a pedagógia az útkeresés állapotában van a korszerű kutatásai módszerek mibenlétét illetően, inspiratívak a szerzőnek e témára vonatkozó megállapításai és következtetései. Például ez: „Az újonnan feltárt anyag mennyisége nem közömbös, de fontosabb a minősége: mennyire szolgálja a lényegi összefüggések valóságú feltárását”. (107. l.) Deziideologizáló törekvések nemcsak a történettudományban tapasztalhatók, hanem a pedagógiában is. Sőt, a pedagógiai technikák látszólagos ideológiai közömbösségével, de ezeknek a technikáknak a valóságú előretörésével egyidejűen nagyon is fel kell figyelni ezekre a törekvésekre. Mi pedagógusok is mélységesen érdekeltel vagyunk a humanizmus és a humanizmus értelmezésében, a társadalomtudományok emberközpontúságának felfogásában. Sokszorosan aláhúznám, s a történelemtanítás funkciójára és lényegére utaló fontos megállapítást minden tantervkészítő és tankönyvíró, gyakorló pedagógus emlékezetébe vésném: „A marx-lenini tudományosság azt követeli, hogy a történelemben továbbra is a nagy összefüggéseket, a fő mozgatókat, az átfogó kategóriákat (osztályok, rétegek) mozgását mutassuk meg: ennek az ábrázolásnak a tartalmi szabadságában rejlik a marx-lenini történettudomány igazi emberközpontúsága”. (118. l.) S véleményem szerint is csak mélyülne a történettanítás pedagógiai hatékonysága, társadalmi igazsága, érzelmi hatóereje, ha meggyőzőbben mutatná be — a fenti folyamaton belül — az egyszerű emberek mindennapi életét és gondolkodásmódját.

Metodológiai szempontból alapvető jelentőségűnek érzem. és a pedagógiára vonatkoz-

tatva is érvényesnek tartom a szerzőnek a kvantifikációs módszerek természetére és érvényességi körére vonatkozó megállapításait. A kvantifikációs eljárásokat sem a történet-tudományban, sem a pedagógiában nem szabad elvetni, de a tudományosság kritériumát egyedül ebben nem lehet keresni. A mi számunkra a kvantifikációs mérési és számítási technikák használhatóságának kulcskérdése a mennyiség és minőség dialektikájának marxista értelmezése.

ELEKES LAJOS végül összefoglalja azokat a teendőket, feladatokat, amelyek a szak-tudományra, a közművelődés szervezőire

és irányítóira várnak, hogy a történelem hát-konyabban be tudja tölteni társadalmi-politikai orientáló funkcióját, a közgondol-kodás befolyásolását, végül soron a cselekvés alakítását.

E könyvet nemcsak történelemtanároknak ajánlhatjuk, hanem pedagógiai kutatóknak, és minden olyan pedagógusnak, aki a művelt-ség kérdésein nagyobb összefüggésben is szeret gondolkodni, aki tantárgya keretein túl a nagy társadalmi folyamatok lényege és feltárásuk lehetőségei iránt érdeklődik.

SZARKA JÓZSEF

## KISS ÁRPÁD: MŰVELTSÉG ÉS ISKOLA

Budapest, 1969. Akadémiai Kiadó. 384 lap.

Az a problematika, mellyel KISS ÁRPÁDNak a „Műveltség és iskola” című értékes monog-ráfiája foglalkozik, kétségtelenül a közoktatás-politika és a pedagógiai kutatás legfőbb gondoljai, leginkább időszakos feladatai közé tartozik. Ez különösen nyilvánvaló, ha arra gondolunk, hogy a napjainkban sokat emle-getett, egyre szélesedő információ-áramlás-ban a társadalmi kultúra különböző szektorai viharos gyorsasággal növekszenek, s egyes területeken az ún. felezési idő elgondolkodtató arányokban csökken. Ennek következtében szükségyszerűen merülnek fel újra meg újra a korszerű műveltség iskolai vonatkozásainak, e műveltség lényeges összetevőinek, belső arányainak, a tantervekben való elégséges reprezentációjának kérdései. Mind általáno-sabb az a felismerés is, hogy a társadalmi igényeknek megfelelően szükségképpen válto-zik az iskola funkciója s egyre inkább elő-terbe kerül az a feladata, hogy a korszerű műveltség lényeges összefüggéseivel meg-ismertette az ifjúságot, egyszersmind olyan információ-szerzési és -alkalmazási képessé-gekkel és készségekkel bocsássa őket „az életbe”, mely lehetővé teszi számukra, hogy a gyorsan fejlődő társadalom, a gyors ütem-ben új és új eredményeket produkáló tudom-ányos-technikai és általános kulturális fej-lődés értékes produktumait önállóan is asszi-milálni tudják, személyiségüket mindezzel önállóan is képesek legyenek gazdagítani.

Ebben a történelmi helyzetben a műveltség analízisének jelentősége szocialista iskola-ügyünk szempontjából annyira magától értetődő, hogy bizonyításra szinte egyáltalán nem szorul. Annál elgondolkodtatóbb, hogy mindmáig nem tudtuk elteni: megfelelően koncentrált erőket a szükségletekhez mért differenciáltsággal foglalkozzanak ezzel a köz-oktatáspolitikai tekintetben fundamentális témával a neveléstudományi kutatásban.

Kétségtelen ugyan, hogy a modern művelt-ségnek a szocialista iskolák szempontjából szükséges és elégséges elemzését a nevelés-tudomány önmagában nem, hanem csak más tudományokkal együtt oldhatná meg, mégis nyilvánvaló, hogy magának a neveléstudomá-nyak kezdeményező szerepe és nagy felelőssége van ebben az ügyben.

Mindezek a körülmények okvetlenül meg-emplítendőek, ha méltányolni akarjuk annak a nagy tudományos erőfeszítésnek a jelentő-ségét, melynek eredményeképpen KISS ÁRPÁD megírta ezt a tekintélyes monográfiát.

Mindenki, aki e művet tanulmányozza, megállapíthatja, hogy a szerző a műveltség és iskola összefüggésében a leglényegesebb kérdéseket szinte hiánytalanul megemlíti és részletesen tárgyalja. És nem akárhogyan tárgyalja, hanem úgy, hogy miközben a modern műveltség történelmi vonatkozásait is, jelenét is sokoldalúan áttekinti és jövő fejlődését lényeges tendenciáiban felvázolja, az iskolának a jövő érdekében szükségessé váló változásait is olyan szuggesztív módon állítja elénk, hogy a munkától a pedagógiai közvélemény befolyásolása, alakítása tekintetében joggal várhatunk fontos eredményeket.

„A szerző pedagógusként néz szembe a műveltség és az iskola problémáival — olvas-suk az Előszó-ban. — Illetékességét bizonyos mértékig az adja meg, hogy élete jelentékeny részében behatóan foglalkozott az emberi problémákat a legérzékenyebben tükröző neveléssel. Könyvét főleg nevelőknek szánja: lássák mindennapi munkájukat abban az egész összefüggésben, melynek az része.” Ha ehhez hozzátesszük, hogy a szerző hit-vallása szerint, „az iskolának és az iskola által nyújtott műveltségnek képessé kell tennie az embert állapotára és lehetőségei mindíg újbóli átgondolására, a felelős döntésre, a meg-hozott döntések megvalósítására” — akkor

nyilvánvalóvá válik, hogy a műveltség és iskola problémáinak nevelésközpontú megközelítését és mérlegelését, tehát pedagógiailag igen magasra értékelhető célt tűzött ki maga elé.

Könyvében mindenekelőtt magának a műveltség-fogalomnak a részletes, többoldalú vizsgálatát adja s ennek alapján eljut a következő meghatározáshoz: „A műveltség — vagy kultúra — a természetin és a természetesen az ember történeti és egyéni élete folyamán létrehozott emberi réteg. Magában foglalja az ember által teremtett, számára jelentéssel és jelentőséggel bíró dologi értékek és szellemi teljesítmények összességét és az emberben végbement bizonyos irányú változások eredményét.” Mindehhez hozzátartozik még annak kifejtése, hogy „az ember létrehozza, őrzi és fejleszti a műveltséget, ameddig és miközben azonban ezt teszi, a művelődés és gyakorlati tevékenység közben, a már meglévő műveltséggel való termékeny érintkezésben maga is alakul, mindinkább érettebbé válik arra a műveltségre, amelyet elsajátít”. (19. l.)

A műveltség-fogalom sokoldalú elemzését a szerző kiterjeszti a civilizáció, kultúra és műveltség fogalmaival kapcsolatos álláspontok megvizsgálására s az ide vonatkozó marxista felfogás körvonalazására; ebben az összefüggésben tanulságosan elemzi és bírálja a két világháború közti időszak pedagógiai irodalmában általánosan szereplő Bildung-fogalmat is.

Ezután a „Tanulás és műveltség” című fejezetben különösen a tanulás fogalmának, e fogalom szélesebb és szűkebb körű értelmezésének sokoldalú megvilágítása következik; egy olyan problematika tehát, mely a pedagógiának „örök kérdése”, s mellyel nem lehet eleget foglalkozni. Itt egy arra illetékes kutató ad részletes tájékoztatást e kérdésről, olyan időszakban, melyben a tanulás felfogásában jelentős változások mennek végbe. Csak egyetértéssel lehet tudomásul venni a szerzőnek azt a megállapítását, melyet akár az ide vonatkozó fejezet mottójának is lehetne tekinteni: „Tárgyunknak megfelelően a nevelési célú, tehát *művelő tanulást* értjük tanuláson.” (59. l.)

A továbbiakban a környezet és a műveltség viszonykérdéseinek részletes tárgyalása következik, majd az „Emberség és műveltség” című ugyancsak gazdag fejezet, melynek végén ismét — miként már az első fejezetben — az emberhez jutunk el s ezzel összefüggésben a fejlődés olyan értelmezéséhez, hogy azt „a természet és önmaga megismerésében való előrehaladáson és a motivációiban és megnyilvánulásaiban egyaránt emberhez méltónak ítélt élethez való közeledésen lehet mérni”. Milyen történelmi feltételek vannak ehhez adva az ember számára? „A természet és önmaga megismerése, továbbá a megismerésből eredő javak és felelőségek bedolgozása az

életbe, mindenki életébe: a tudományos világnézet és a szocialista társadalomszemlélet együtt hozták közel az emberhez ezt a lehetőséget” — válaszol a szerző, s ez a válasz oly egyértelmű, hogy semmiféle kommentárt nem igényel. (114. l.)

Ezek után jutunk el a mű tanulmányozása során „Az általános műveltség” címet viselő fejezethez. Itt mindenekelőtt azzal tesz fontos szolgálatot a szerző a pedagógiai közgondolkodásnak, hogy az 1968-as moszkvai UNESCO konferencia ide vonatkozó anyagát kifejti és értékesíti, de legalább ugyanilyen mértékben azt, hogy az általános műveltség problematikáját részletesen elemzi. Ebben az elemzésben ennek a fontos kérdésnek sokféle történelmi vonatkozása is felmerül. Meggyőzően tárnak itt elénk a középkori felfogás jellegzetességei éppúgy, mint a későbbi felfogások körvonalai. Értékesen mutatja be a XIX. században bekövetkezett fejlődés következményeit, az uralkodó osztályok művelődési monopóliuma elleni harc kezdeteit, valamint azt, hogy a tőkés állam, az elméletben osztály- és egyéni érdekek fölötti állam a valóságban az iskolázás terén is „az uralkodó osztály vetülete”. Meggyőzően bizonyítja a szerző az általános műveltség fogalmának osztályfunkcióját a két világháború közötti időben, az általános műveltség éles elkülönülését a másfajta, kevésbé értékes műveltségektől. Megállapítja, hogy „a második világháború után a népi demokratikus államok vették át először az egyetemesen értelmezett, tehát mindenkire kiterjesztett közműveltség biztosításának köteleességét...” (145. l.) Ez lényeges megállapítás akkor is, ha némileg differenciálatlannak vagy illuzórikusnak tűnhetik a következő megjegyzés, mely szerint „ma már a polgári államok iskolaszervezete is állandó mozgásban van a meglévő sorompók, válaszfalak, zsákutcák eltüntetésé felé...” A szerző még felsorolja ugyanitt a műveltségi anyagban világviszonylatban felismerhető ismeretköröket s arra a megállapításra jut, hogy „az általános műveltség egyetemessé válásáért és a régi iskola demokratizálásáért folytatott hosszú harc eredményes befejezése felé közeledik”, a régi koncepcióban felfogott általános műveltségi anyag mindenkitől való feldolgozása azonban egyre kevésbé lehetséges.

A hatodik fejezet mindenekelőtt az „általános műveltség” kifejezés bírálatát adja, megállapítván, hogy a fogalomhoz szinte elválaszthatatlanul hozzátapadt a múltban a kevesek beavatottsága, mint kritérium. A továbbiakban a közműveltség kérdéseivel, a közműveltség emelkedésének feltételeivel, az alpműveltség problematikájával foglalkozik. Tanulságosak azok a megállapítások, melyek kimutatják, hogy az újabb fejlődés hogyan hozta magával az alpműveltség egy



korábbi, szerényebb anyaga fölé egy újabb fontos réteg ráépülését, s ezáltal hogyan vált terjedelemben és mélységben egyaránt differenciáltabbá. Kimutatja a szerző azt is, hogy „ennek az alapműveltségnek az új követelményekhez való folytonos alkalmazása és a lehetőségek szerinti növelése: ezzel járul hozzá a demokratikusan felépített iskolaszervezet a közműveltség emelkedéséhez, tesz mindenkiket műveltté a műveltség értékes tartalmával való érintkezés eredményeképpen”. Kimutatja továbbá, hogy nálunk az alapműveltségnek „az elemi műveltségre ráakadó második rétege” irányában az ugrást az általános iskola 1946-ban kiadott tanterve tette meg.

Nem tűnik alaptalannak az az állítás, hogy az alapműveltség kérdéseinek fejtegetésekor a szerző szinte leglényegesebb mondanivalójához érkezik el. Olyan mondanivalóhoz, mely a közvetítendő művelődési anyag jellegével egyetemben annak a kívánatos iskolának a módszertani kultúráját is megszabja, mely a szerző szeme előtt lebeg. Elegendő ennek illusztrálására csupán néhány megállapítást idézni: „Az alap- vagy alapvető műveltség... nem befejezetten adja át az embert az életnek. És minél egyetemesebben értelmezzük azt a kijelentést, hogy az iskola mindenkié, annál nyitottabbnak és lehetőségekben gazdagabbnak kell lennie az alapműveltséget adó iskolának...” „... Milyen értéke lenne egyetemesen egy... egyszer s mindenkorra kialakított műveltségi állapotnak ma, a teremtés, a tudomány és a technika fejlődésével párhuzamosan folyton változó társadalmi környezetben? A tudás, az ismeret, a művelődés minden eredménye akkor igazán hatékony, ha az iskola és a tanuló egyén közös erőfeszítésének eredményeképpen a változó követelményekhez alkalmazkodó belső életerővé válik”. — „Az a felfogásunk, hogy az alapműveltség tartalmának kielégítő meghatározása, egyetemes elsajátításának biztosítása és szintjének folytonos emelése az előttünk álló igazi feladat.” (169. l.)

Ezek után teljesen indokolt e fontos fejtegetések során az általános műveltség és alapműveltség fogalmaival kapcsolatban a szerzőnek megjegyeznie, hogy nyelvhasználatunk megőrzi-e az általános műveltség megkülönböztetését az ember sokoldalú kiműveltsége értelmében, főként a szakirányú műveltségtől való elhatárolás érdekében, bizonyosan attól függ majd, hogy az *alpműveltség* mennyire válik alkalmassá a helyettesítésére.

A következő fejezetben újabb elemzések kapcsolódnak ehhez a tematikához s ezek eredményeképpen külön is kiemelendőknek kell tekintenünk azt a lényeges megállapítást, mely szerint „az alapműveltség is *általános*... abból a szempontból, hogy az alapvetőt... tehát így általánost — fogja egybe, minden lényeges emberi területet és képességet fel-

ölel...” (191. l.) Ugyanitt fogalmazza meg a szerző azt a fontos gondolatot, hogy „a műveltség megalapozásának céljával végzett tanítás... nem egyszeri eligazítás, kész ismeretek közlése...” Ezzel nagy szolgálatot tehet oktatásügyünknek a jelen gyakorlat túlhaladásában, mivel ez a „túlhaladás” történelmileg valóban szükségszerű.

Mindezeket túl joggal mondhatjuk, hogy a „Műveltség és iskola” valamint „A köznevelés tervezése” című további fejezetek is a lényeges és instruktív megállapítások egész sorát, egy igen széles körű olvasottsággal és kitekintéssel rendelkező, tárgyáról önállóan gondolkodó szakember értékes gondolatainak igen gazdag, szinte zsúfolt rendszerét tárják eléink. S ha végül még a „Személyiség, környezet, műveltség” című záró fejezetre is utalunk, akkor tematikailag a könyv teljes mondanivalója előttünk áll. Ebben a záró fejezetben a szerző azt tekintette feladatának, hogy kimutassa „a személyiség és a műveltség kialakulásának és az azt segíteni hivatott iskolai nevelésnek szoros kapcsolatát a társadalmi állapottal”; hogy bizonyítsa „a hosszabb és rövidebb időre szóló tervezés szükségességét a reális perspektívák és az orientáció eligazító hatásának elérése érdekében”; továbbá, hogy érveljen „a folyamatosan módosuló iskolai pedagógiai gyakorlat szükségzerű szoros összekapcsolása mellett egy mind teljesítőképesebbé váló neveléstudományal” (353. l.).

Bár ez az ismertetés csak nagyon egyenetlenül s túlságosan is vázlatosan mutathatta fel e rendkívül gazdag tartalmú, érdekes és szép stílusú könyvnek a főbb mondanivalóit, mégis azt remélem, ennek az ismertetésnek a nyomán tovább nő azoknak a száma, akik gondosan, elmélyülten tanulmányozzák majd e művet; fáradozásuk nem lesz hiábavaló.

A szerző a könyv előszavában többek között elmondja: „Bízok abban, hogy munkája annak a szocialista humanizmusnak az útját egyengeti, mely felé társadalmunk mind céltudatosabban tart”. Meggyőződésem szerint ez a bizakodás teljesen megalapozott. S hozzátehetjük: a szerző annak a korszerű iskolának, tanításnak, metodikai kultúrának az útját is egyengeti, melyért egész pedagógiai munkássága során oly állhatatosan küzdött.

„A műveltség erőfeszítés és munka eredménye. Az volt és az is marad.” Ez a megragadó gondolat sokféle formában jelentkezik e mű különböző fejezeteiben, s azért megragadó, mert olyan munkára, olyan erőfeszítésre vonatkozik, mely az ember alkotó erőire, lehetőségeire valóban magas humanisztikus mércével hivatkozik s nemes pedagógiai optimizmussal támaszkodik. Ennél kevesebbet nem szabad erről a könyvről mondanunk; meggyőződésem szerint ugyanakkor ezzel a legtöbbet is mondtuk róla. **NAGY SÁNDOR**

## 1.

Pedagógiai szükséglet hozta létre a szóban forgó jelentős kézikönyvet. Ez a tény önmagában is fontos. Jelzi, hogy nevelési eszményeink megvalósítása elképzelhetetlen a nevelőmunka törvényszerűségeinek feltárása, módszertani részleteinek kidolgozása nélkül. A Nevelési terv (annak jelenlegi és jövőbeni változatában egyaránt) a teljes pedagógiai logika érvényességét biztosító eljárások, műveletek beiktatásával együtt válhat hatékony segédeszközzé. Az általános iskola alsó és felső tagozatában folyó nevelőmunka segédanyaga után örömmel vesszük kézbe jelen munkát (s reméljük, hogy valamikor a felsőoktatás néhány nevelési témáját is felvázolják hazai szerzők).

A kézikönyv egészét a már előbb emlegetett pedagógiai logika feltárására való törekvés jellemzi. Ebből a szempontból a Nevelési terv mondanivalóját messze túlhaladva a szerzői kollektíva eleven, mozgékony folyamatokat érzékeltet s a nevelés iskolai lehetőségeit igen sokszínűen mutatja be.

Ezzel egyidejűleg a „hagyományos” nevelésméleti mondanivalók anyaga is átszövi a szerzők gondolatait s a nevelőmunka megszervezése címén a testi, világnézeti, erkölcsi, esztétikai nevelés középiskolai problémáiról is képet kaphat az olvasó. Így bizonyos értelemben megtörik a szerzők által indított gondolat, s mozaikszerűen tér vissza annak egy-egy jelentős eleme a mű zárásakor.

A jelzett összbenyomás, e kettősség ellenére megállapítható, hogy igen jeles vállalkozással állunk szemben. A kézikönyv három része szervesen illeszkedik egymáshoz. Az első rész (MURÁNYI—KOVÁCS ENDRÉNÉ munkája) a serdülés két szakaszát elemzi. Jó összefoglalást kapunk az alapvető fejlődéslélektani adatokról s folyamatokról. A serdülés nyugtalan szakaszát teljesebben elemzi a szerző s bemutatja a nevelést segítő és gátló pszichikus vonások, tényezők csaknem teljes rendszerét. Kár, hogy a serdülőkör záró szakaszát („lehiggadás szakasza”) nem elég mélyen bontja ki e rész írója. Neveléslélektani s nevelési következtetéseivel többnyire egyet lehet érteni, bár a serdülés hajtörögőről, az átmenetek változékonyságáról, variabilitásáról szívesen olvastunk volna részletesebben is.

A második rész (több szerző műve) tulajdonképpen három jelentős kérdést ölel fel. A nevelési folyamat fő kérdéseként a közösség tevékenységét s a hatások rendszerét értelmezik a szerzők sokoldalú, elmélyült elemzéssel (1—2. fejezet). Ezt követően a nevelőmunka főbb hagyományos területeit tekintik át

a gyakorlati nevelési szükségletek alapján válogatva. Így például az erkölcsi nevelés a hazafiság, a munkára nevelés a szocialista humanizmusra nevelés témáiban tükröződik (3—4. fejezet). Végül e részben is megtalálhatjuk az általános iskolai kézikönyvekből ismert nevelési eredményvizsgálati eljárások leírását. (5. fejezet)

Ennek a résznek legfőbb mondanivalója abban foglalható össze, hogy a középiskolás tanulók aktivitását, önállóságát, társadalmi-politikai tapasztaltságának növekedését kell nevelőmunkánk homlokterébe állítani. A nevelés tárgyából csak így válhat növendékünk a nevelés alanyává is. A közösségi tevékenység minden formájában biztosítani kell tehát a tanuló öntevékenységet, személyisége teljes átalakulását. Ez alapozza meg a helyes társadalmi orientációt, a társadalom közösségi (termelés, önművelés, szabad idő) életébe való bekapcsolódást. A jól szervezett nevelési színterek együttes hatása biztosíthatja a kívánt neveltségi szint elérését s az egyén sokoldalú fejlődését.

Az elmondottak is érzékeltetik, hogy e rész anyaga szabja meg a kötet egész arculatát. Újító jellegű paragrafusok (a nevelés folyamata, önállóságra nevelés, a tanítási óra mint a közösségi nevelés színtere, a szocialista humanizmus kialakítása a tanulóiban) mellett számos hagyományos s egyes esetekben problematikus (4. fejezet) rész található. Előbbiekre a következőkben visszatérünk.

A harmadik rész a nevelőmunka tervezését mutatja be részleteiben, majd az iskola és iskolán kívüli nevelési tényezők kapcsolatáról kapunk hiteles képet. E fejezetek a permanens tervezés gondolatát, a nevelési folyamatban résztvevő tényezők harmóniájának szükségességét nyomós érvekkel bizonyítják. A szintézisre való törekvés érthető módon örvendetes vonása e résznek. Különösen vonatkozik ez a záró fejezetre, melyben az iskola és élet kapcsolatának számos formája széles perspektívát ad a nevelőmunka egésze számára, hiszen nem fejeződik be a tanulók szocialista nevelése a középiskolai tanulmányokkal. Ellenkezőleg. Az iskolai társadalom életében való aktív részvétel bevezeti növendékeinket a társadalom életébe s ez alapozza meg azok egyéniségének, életútjának, pályához való viszonyának további menetét.

## 2.

E rövid összegezés után érdemes megállni a kézikönyv néhány újszerű megállapításánál, részénél. A közösségi élet szervezésének logikáját tartjuk elsősorban ilyennek. A szerzők a

nevelési folyamat megszervezésének módszer-  
tanát bemutatva (II. rész, 1—2. fejezet)  
sikeresen vázolják a közösségi fejlődés dina-  
mikáját. A nevelési folyamat lényegét a  
tanulói tevékenység megszervezésében látják  
s ahogy PATAKI FERENC írja: „Az iskolai  
nevelés legkedvezőbb feltételei akkor jönnek  
létre, ha a tanulóközösség élete mind jobban  
magába ötvözi a tanulók valamennyi alap-  
vető tevékenységi módját (tanulás, munka,  
szórakozás) és a maga által keltett érzelmi  
ragaszkodás, büszkeség, befolyás révén képes  
hatást gyakorolni a tanulók iskolán kívüli  
magatartására is.” (50. l.). Számolnunk kell  
a nevelési folyamatot megnehezítő tényező-  
kkel (osztályok, iskolák túlnépesedése, a pedagó-  
gusok terhei, spontán hatások súlya). Mégis  
az említett logikai tengely mentén lehet s érde-  
mes nevelőmunkánk egész rendszerét kiépíteni.

Éppen e gondolatok jegyében s a közösségi  
struktúrák építése érdekében helyesen vetik  
el a szerzők a kézikönyv eme részében a nevel-  
ési folyamat „parcellázását”, azaz a szokásos  
értelmi, erkölcsi, esztétikai, testi és poli-  
technikai nevelés feladatrendszerét. „A valóság-  
ban egyetlen nevelési „terület”-nek sincs olyan  
éleszített módszertana, amely kizárólag a szem-  
élyiség meghatározott oldalára gyakorolna  
hatást” — írja helyesen PATAKI FERENC. (52.  
l.). Kár, hogy e rész harmadik fejezete mégis  
erre a parciális embernevelésre emlékeztet job-  
ban, mint ahogy az idézett programadó fejezet-  
rész ezt megkívánná. Bizonyos, hogy további  
részletkutatásokra van szükség annak feltárása  
érdekében, hogyan is valósul meg a közösség  
eszközeivel a személyiség teljességére hatás  
korszerű eljárása.

A személyiség teljességére való hatást a  
közösség életének megszervezése biztosítja.  
Az iskolaközösség sajátosságait, főként an-  
nak általános törvényszerűségeit pregnánsan  
foglalják össze a szerzők (BÓLYAI IMRÉNÉ,  
ROZSNYAI ISTVÁNNÉ munkájára gondolunk,  
62—98 l.). Különösen rokonszenves a művele-  
tek, az eljárások és hatások egységes logikájá-  
nak sokoldalú illusztrálása. Kár, hogy az  
egyes tanulók, az egyes személyiségek élet-  
útjának, iskolai fejlődésének problémája hát-  
térbe kerül (nemcsak itt, de szinte az egész  
könyvben).

Eddig egyáltalán nem érintett s gondolat-  
vezetésében minden tekintetben újszerű kér-  
désre fordítja figyelmünket SZOKOLSZKY,  
ISTVÁN a *tanóra közösségi nevelési lehetőségeit*  
kutatva. A szerző abból indul ki, hogy a  
közösségi nevelés nem lehet csupán tanórán  
kívüli tevékenység. Másfelől a tanulás közös-  
ségi értelmét keresve hangsúlyozza: „A tanulás  
olyan mértékben tekinthető közösségi tevé-  
kenységnek, amilyen mértékben a külső köve-  
telmények belsőkké válnak, és az objektív  
célok megvalósítása érdekében az osztály mint  
közösség belső készletéből öntevékenyen

dolgozik” (113. l.). Ehhez a nevelő és növen-  
dék együttes munkáját biztosító légkör s a  
tanulói önállóság maximális fejlesztése szük-  
séges. Ezt követi a tanulás közösségi formái-  
nak s a teljesítmények közösségi értékelésé-  
nek elterjesztése.

Az órával kapcsolatban a frontális osztály-  
munka hatékonyabbá tételét szorgalmazza  
igen meggyőzően a szerző. Milyen lehetősége-  
ket tár fel a tanulmány ezen a téren? A leg-  
fontosabbak: 1. Az ismeretközlés és kérdező-  
módjának fejlesztése. 2. Nevelői impulzusok  
a hatékony együttműködés jegyében (pl. a  
tanulók is kérdezhetnek a tanártól!). 3. A  
csoportmunka változatos formáinak alkalm-  
mazása. 4. Az individualizálás és a kollektív  
jelleg fokozott együttes hatásainak kiakná-  
zása. Mindez az iskolaközösség életébe ágyazva  
a tanítás és tanulás új formáit segíti életre  
kelni. Ugyanakkor az iskolaközösség egész  
tevékenysége befolyásolja a tanítás és tanulás  
értékét. Az órai és órán kívüli tevékenység  
összhangját tehát a közösségi vonások erősít-  
ésével biztosíthatjuk. A szerző nagyszerű  
gondolatai irányt mutatnak az oktatás és  
nevelés egységes folyamatként való értelmezé-  
sét illetően, s ösztönöznek a középiskolai  
oktatás és nevelés korszerűsítésére.

A hatásrendszer építésében jelentős helyet  
kap a *tanulói önállóság és pedagógiai vezetés*  
kérdése (BÓLYAI IMRÉNÉ munkája, 98—111. l.).  
Hangsúlyozza a szerző, hogy „a tekintély-  
elv, presztízsfeltét, a konvencionális tanár-  
diák viszony már nem lehet a pedagógiai tevé-  
kenység jellemzője” napjainkban. A növen-  
dékeket állandóan fel kell készíteni az önálló  
tettek, véleményalkotásra s alkalmat kell  
teremtünk számukra, hogy önállóságuk  
kialakuljon. Ezt nem bízhatjuk a spontán  
véletlenre. A nevelőknek maguknak is fel  
kell készülni erre a munkára. Helyesen állapít-  
ja meg a szerző: „A tanulói önállóság ki-  
bontakoztatása mindenekelőtt attól függ,  
mennyire teszi magáévá a tantestület azt  
a társadalmi igényt, hogy önállóan gondol-  
kozzon, cselekvő tanulót kell nevelnie” (109.  
l.). Ennek a folyamatnak az eredményeként  
bontakozik ki az *öntevékeny, önálló és ön-  
kormányzó közösségi ember*.

E rész folytatásában izgalommal szeret-  
nénk a folyamat megszervezésének általános  
törvényeit a részfeladatok tükrében meg-  
találni. Hasztalan. A harmadik fejezettől,  
sajnos megtörik az eddigi egyértelmű logika  
s csak mozaikokat találunk. A szocialista  
hazafiságra (BODÓ LÁSZLÓ), humanizmusra  
(LENDVAY FERENCNÉ) nevelés s az esztétikai  
nevelés (MÉSZÁROS ISTVÁN) összefoglalása  
tetszett legjobban.

A sajátos középiskolási problémák közül  
a koedukációról és a nemi nevelésről mondot-  
takat érezzük újszerűnek (DOBOS LÁSZLÓ  
munkája). Nem tartjuk speciális kérdésnek

az elsősök beilleszkedését, minthogy a nevelőmunka e részlete a korábban elemzett nevelési folyamat általános törvényeinek hatását mutatja a gyakorlatban. A bejárók s különféle egyéni problémákkal küzdő tanulók (tehetségesek, hátrányos helyzetűek) kérdése egész oktatásunk folyamán visszatérő téma.

Az eredményvizsgálati eljárások összefoglalója logikusan került a második rész végére. Korrekt hangvétele, gyakorlatiassága dicsérendő. Helyes lett volna néhány középiskolai nevelési problémát az eredményvizsgálat menetében bemutatni. Ez erősítette volna e fejezet középiskolás jellegét.

### 3.

Az eddigiekből kitűnik, hogy a kézikönyv komoly elméleti „újdonságokkal” szolgál. Szakkönyveink nem, vagy csak mérsékelt módon jutottak el például az előbb elemzett tanítás-tanulás koncepció kifejtéséig. Ebben a munkában találkozunk a nevelési folyamat differenciált értelmezésével s egységes logikájával (hasonlóan az általános iskolai kézikönyvekhez) a legegységesebb formában. A nevelés tervezése is ennek a folyamatlevezésnek a csomópontjait ragadja meg. Így a kötetben a tanulmányok monografikus egészébe szerkesztettek (főként a II. rész 1–2., illetve a III. rész 1. fejezetére gondolok). A közösségi eszközök, keretek és formák kiaknázását egyébként valamennyi fejezet igyekszik feltárni — váltakozó sikerrel.

Ezen újító szándék néhány jelentős ponton elmárad a várakozástól s ez kihát a kézikönyv egészének értékelésére. Így például a pedagógiai ráhatás módjait bemutató fejezet szerzője a nevelési folyamat szélesebb értelmezése után mintha túlzott jelentőséget tulajdonítana a nevelő személyes ráhatásának. Hiszen a leírt folyamatok objektív hatását (131. l.) legalább annyira jelentősnek kell éreznünk, mint a pedagógus személyes ráhatását! A középiskolás tanulók széles körű tapasztalatszerzése, egész önállósulási törekvése, a társadalom

objektív fejlődési folyamataival való szembeütlése az indirekt eljárások (153–156 l.) dominanciáját követeli meg. A párhuzamos ráhatás logikája is ebbe az irányba mozdíthatná el nevelési eljárásainkat, ha a pedagógiai gyakorlatban nem uralkodna egyoldalúan éppen a személyes ráhatás számos variációja.

A nevelés tartalmi elemei közt jelentős szerep jut a művelődési anyagnak s az elsajátítás különféle módjainak. Sajnos, sem erre a témakörre, sem az értelmi nevelés hagyományos állományára nem tértek ki a szerzők. A tanórával kapcsolatos nagyszerű gondolatokhoz pedig jól lehetett volna illeszteni az egyéb művelődési fórumok, iskolai és iskolán kívüli eljárások problematikáját. Az önképzés és permanens művelődés a középiskolás tanulók munkájában nyer megalapozást. Úgy véljük, hogy a Nevelési terv e téren meglévő fogyatékosságait jól pótolhatta volna jelen kézikönyv.

Hasonlóan számos kérhetnénk a szabad idő kultúrájával s annak fejlesztésével, vagy az iskolai klubélet alakításával kapcsolatos útmutatást is. Hiányoljuk a technikai kultúra kimunkálását bemutató önálló fejezetet is. Ezeket talán a következő kiadásban pótolni lehet s érdemes.

A gyakorlati nevelőmunka számos ponton direkt segítséget kap a kézikönyvből. Más pontokon vitára ösztönözhet s így hathat a jelenlegi beidegzett gyakorlat átalakítása irányába. Az iskolák tömegei a nevelési folyamat részletes elemzését jelen műből jól elsajátíthatják. Kísérletezéshez, újszerű próbálkozáshoz is kaphatnak az olvasók ihletet. Az egész mű távol áll a tudományos frazeológia életidegen szellemétől. Ellenkezőleg. A nevelés egész menetét közelíti azokhoz is, akik eddig erre a fontos problémára alig vagy csak ritkán figyeltek fel. Ez pedig akkor is dicsérendő, ha racionális kompromisszumok árán jut el a népes szerzői kollektíva az egységes nevelői logika érvényesítéséig.



PETRIKÁS ÁRPÁD

## TÓTH BÉLA: AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI TANULÓK IRODALMI ÉRDEKLŐDÉSÉNEK PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATA

Budapest, 1969. Akadémiai Kiadó. 328 lap.

Napjainkban — a tömegkommunikációs eszközök egyre nagyobb térhódítása közepette — egyáltalán nem közömbös a pedagógusok számára, hogyan alakul a gyermekek irodalmi érdeklődése, könyvszeretete alsó tagozattól kezdve a 14. életévig. Ennek belső rugóiról és külső megnyilvánulási formáiról szerzett kutatási tapasztalatait összegyűjtő Tóth Béla „Az általános iskolai tanulók irodalmi érdeklődésének pszichológiai vizsgálata” című könyvében, melyben a szerző mintegy két évtizeden keresztül végzett vizsgálatait teszi közkinccsé.

Könyvének mind a három részében (I. Az irodalmi érdeklődés vizsgálata. II. A 3–8. osztályos tanulók irodalmi érdeklődése. III. A pszichológiai elemzések pedagógiai jellegű tanulságai.) megkülönböztetett figyelemre tarthat számot annak a folyamatnak

a kutatása, bemutatása és elemzése, amely az egyes korosztályokba tartozó gyermekek olvasással kapcsolatos érdeklődésének alakulását jelzi. Rendkívül érdekes például a tanuláson kívüli idő eltöltése fő formáinak kimutatása, analizálása a 3., 5. és 8. osztályban végzett felmérések alkalmazásával. Plasztikusan kitűnik az, hogy miként válnak a magasabb korosztályú tanulók igényei és érdekei többirányúakká, hogyan differenciálódnak ezek, s az említett tény mennyire befolyásolja az olvasás mennyiségét és minőségét is. A szerző tüzetesen foglalkozik a televízió szerepével a szabad idő felhasználásában. Helyesen összekapcsolja, nem állítja szembe az olvasást és a TV-nézést. Az ide tartozó 1968-as felmérések — egybevetve az 1964. évről — jelzik e tömegkommunikációs eszköz nagymérvű elterjedését, s ezzel azt a vonzást is, amelyet a gyermekekre gyakorol. A tanulók feljegyzései jól mutatják mind a könyv, mind a televízió értékeinek elismerését, az adatok pedig a választásban megmutató ingadozást. Ha a felmérés tanúsága szerint a két tényező között az irodalomolvasás részesült is előnyben, a bonyolult összetevőjű kérdés feltétlenül további vizsgálatot igényel. A szerző két olyan terület kölcsönhatásainak kimunkálását kezdte meg könyvében, amelynek tapasztalataira a jelen és a jövő szempontjából egyre nagyobb szükségünk van.

Meggyőző az, amit TÓTH BÉLA az irodalomolvasás folyamatának felderítése kapcsán az *érdeklődés változásának különféle formáiról* ír, elemelve a kedvelt olvasmányfajtákról nyert 3. 5. és 8. osztályos adatokat. (Milyen olvasmányfajtáknál mutatkozik növekvő, gyengülő, vagy hullámzó érdeklődés?) Melyik korcsoportban? Ahogyan a szerző írja: „A különféle olvasmányfajták változatos egymásmellettsége, de ugyanakkor egymással való szoros kapcsolata nagyon differenciált összjátékot árul el. A gyermekkorból a felnőttkorba történő átmenetek az ellentétek egységének és harcának dialektikáját tükrözik. A mesét még buzgón olvasó gyermek kezében még ott található azok a művek is, amelyek végképp elszakítják őt a csodák világától, és az éppen annyira esodálatos, de reális világkép kialakítását könnyítik meg számára. Néhány év elteltével már csak mosolygva gondolt vissza kedvenc meséire, melyek történeteiben annyira hitt. . . .” (118. l.)

A könyv értékes kísérleteket tesz arra nézve is, hogy a fiúk és a lányok olvasási érdeklődésében mutatkozó, a két nemre sajátosan érvényes jellegzetességeket a kutatás körén belül mindenütt feltárja. Már az első részben is elemez például olyan eltéréseket, amelyek a tanítási időn kívüli kulturális tevékenységben jelentkeznek. A két nemre vonatkozó speciális jellegzetességek azonban főleg a második részben kapnak megkülönböztetett

hangsúlyt. A második részhez tartozó V., VI., VII. fejezet foglalkozik ugyanis a fiúk és a lányok kedvelt íróival, olvasmányaival. Elemzi a tetszés motívumait, valamint a regényhősök kedvelt tulajdonságait, differenciálva a két nem között s minden esetben életkori csomópontok szerint vizsgálva a kérdéseket. A jelzett fejezetekben megtalálhatók az összehasonlítások is a lányok és a fiúk érdeklődési köre között. A szerző a jelentős különbségeket nem külső körülményekre, hanem a nemek eltérő pszichés sajátosságaira vezeti vissza. Ennek tudja be például a leányregények iránti vonzódást, a meseirodalomhoz való tapadást, a gyermekvilág, iskolai élet ábrázolása iránti megkülönböztetett érdeklődést a lányok körében. A kalandregények és útirajzok viszont inkább a fiúk kedvelt olvasmányai. A szerző tapasztalatai szerint „a fiúk főképpen a véghezvitt tette, a lányok inkább a cselekvések érzelmi motívációjára fordítják figyelmüket. Az olvasmány kedveltsége — a tetszés — is ennek megfelelően alakul”. (132. l.)

A *tetszést befolyásoló tényezők* közül TÓTH BÉLA kiemeli az értelmi és az érzelmi motívumokat. Rámutat az utóbbiak mérsékelt gyengülésének folyamatára, s ezzel párhuzamosan az intellektuális hatások erősödésére. A motívumok megoszlásáról készített táblázatok (37—49. táblázat) korcsoportonként különböző és az évfolyamokon, nemeken belül is sajátos összjátékról tanúskodó képet mutatnak; mind longitudinális, mind vertikális elemzésük tanulságos. A fejlődéssel együtt járó átrendeződés folyamatát is érzékelteti. Ez figyelhető meg például a regényekben ábrázolt személyiségvonások iránti vonzódás tekintetében is, s itt ismét kitűnik a két nem választásának differenciája. A lányok az irodalmi hős erkölcsi tulajdonságait sokszor érzelmi alapon mérlegelik, kutatják, — a fiúk ugyanakkor más arányokban, más tendenciákkal nézik az etikai megnyilatkozásokat. Érdekes az az — adatokon nyugvó — megállapítás, amely szerint a gyermekek csodálata a bátor, hősi viselkedés iránt 11—12 éves kor körül éri el tetőfokát. A továbbiakban más tulajdonságokkal összefonódva, illetve a bátorság, hősiesség tényezőinek differenciáltabb felismerése mellett jelentkezik e tulajdonság befolyása a felsőbb osztályokba járó tanulóknál.

A vizsgálatok kapcsán napvilágra kerül az a tény, hogy az olvasmány kiválasztásában kevés szerepet játszik az *esztétikai motíváció*. Sodró erővel a cselekményélmény hat; a tartalom és a forma összefonódásával jelentkező esztétikai élmény — a kiemelt korcsoportok elvárható szintjéhez mérve — kezdetleges fokon áll. Amint a szerző írja: „Az esztétikai nevelésre e téren fontos feladatok várnak, mivel adataink szerint a tanulók jelentős része megreked az irodalmi ízlésfejlődés ala-

csony fokán". (145. l.) Noha az említett idézet a fiúk körében végzett vizsgálatok tapasztalataira utal, a lányoktól kapott válaszok minősége is erre a megállapításra vezet az olvasót. Ugyanakkor a gyermeki vélemények arra is következtetni engednek, hogy a vers-olvasó élmény a költemény zenciségénél fogva tulajdonképpen esztétikai jellegű. A költői nyelv, a ritmus is egyéb — a köznapitól eltérő — formai eszközök elsődlegesen az esztétikai befogadás irányába vezethetik a tanulókat.

Tóth Béla érdekesen és gazdag adatok birtokában meggyőzően elemzi a fiúk és a lányok találkozó, valamint eltérő érdeklődését az olvasmányhűsök tulajdonságai iránt. A gyermekek központi figyelmének tárgya a magartartás. Az ezt kísérő érdeklődés mértéke felfelé ível az általános iskola végéig, emellett a részletek a növekedés és a csökkenés variációit mutatják. Az „egészen” belüli részletek mozgását a szerző annak a kölcsönhatásnak tulajdonítja, amely a gyermek alakuló személyisége és a külvilág között fennáll. Mivel fejlődő lényről van szó, az ingerek hatása sokkal erősebben érvényesül, mint a megállapodott egyénekénél.

A szerző gyakran alkalmazza munkájában a különféle években végzett felmérések összehasonlítását. Ennek egyik igen plasztikus példája — többek között — a *versolvasó kedv* alakulásáról szóló VIII. fejezetben található. A kedvező és a hátráltató motivációk több időszakban történő mérlegelése alapján a szerző azt a következtetést vonja le, hogy a tanulók költeményekkel kapcsolatos magartartásában konstans pszichikus igények mutatkoznak. A vonzódás indítékai s azok arányai kevésbé változtak. Tóth Béla négy motívumcsoportba foglalja össze a vershez fűződő kapcsolat befolyásoló tényezőit — esztétikai, érzelmi, intellektuális, „érdekes — izgalmas” kategóriába — s ezeknek az utalásoknak a számbeliségéből adódó sorrend az 1968. év vizsgálatai szerint is úgy alakult, mint a régebbi felmérések alkalmával. (1957—58, 1964) Komoly és figyelem-felhívó jelenség az, hogy a megkérdezett gyermekeknek a fele nem vonzódik a versekhez.

Ez a gondolatkör vezethet át bennünket azoknak az *ellentmondásoknak* a felméréséhez, amelyek a gyermekek irodalmi érdeklődésében jelentkeznek. Nem lebecsülendő a tanulók és a költészet közötti köteleességszerű vagy laza kapcsolat problémája, a fejlődés igényei és a javasolt olvasmányok közötti összhang kérdése, vagy a fiúk, leányok erős tudásvágya és az ismeretterjesztő irodalom gyér olvasottsága, továbbá a nemek differenciális pszichológiai tulajdonságai közötti ellentmondás. A korcsoportok és olvasmányanyagok összefüggése is bizonyos fokig magán viseli az ellentétek küzdelmét, eltolódásokat, lemaradá-

sokat; a szerző azonban meggyőzően mutatja be, hogy 14 év körül a fejlődés iránya a fel-nőtt érdeklődés tendenciája szerint rendeződik. Meggyőző, ahogyan Tóth Béla ezt a várható és feltételezett átrendeződést az előrefutások vagy lemaradások reális tényein keresztül bemutatja, nem mellőzve annak a folyamatnak az ábrázolását sem, amely az érdeklődés terjedelmének számszerű növekedése tekintetében s ugyanakkor az érdeklődés koncentráció-dása szempontjából megy végbe a gyermekek-ben.

Érdeklődést keltők a *pszichológiai elemzések pedagógiai jellegű tanulságai*, amiket a szerző a 3. részben fogalmaz meg. Szükséges lehet külön egységet szánni ennek a problémakörnek, de az olvasó egyébként is a könyv minden fejezetéből számos kézenfekvő pedagógiai konklúziót vonhat le. A tanulságok részben a szabad idő vizsgálatából adódó következtetésekből fakadnak, részben a tanulók olvasmányokkal való ellátottságának tapasztalataiból: klasszikus és mai szépirodalmi művek forgatása, ismeretterjesztő ifjúsági olvasmányok iránti érdeklődés, tudományos-fantasztikus irodalom olvasása. Érdekes és figyelemre méltó az, hogy milyen pedagógiai szerepet szán a szerző ez utóbbi műfajnak a serdülők nevelésében. Részletesebb taglalást az olvasmányhűsök példaképek választásának problémaköré kapott. Vitathatónak találok az „Egyéni vagy kollektív példakép?” címben kifejezett kérdést (229. l.), mert nagyon kétséges, hogy mennyiben történhet ebben a témában ilyen formában választás. Valamennyi gyermek általában elfogadja — mondjuk: „kollektív példaképek” tartja — valamilyen nemes célért élete folyamán következetesen küzdő személyiséget, de ugyanakkor legbelsőbb igénye szerint néha önként, néha külső hatásra kiválaszt egyedül magának valamilyen ideált, akit csodál, s követendőnek tart. Talán nem a „vagy”, hanem az „is” kötőszó fejezheti ki igazán a tényleges helyzetet a tanulmánykötetből kiemelt kérdés vonatkozásában még akkor is, ha azt az olvasmányok befolyásának tükrében nézzük.

Tóth Béla az általános iskolai tanulók irodalmi érdeklődését *különböző eljárásokkal*, egyedi és csoportos vizsgálatokkal *kutatta* (egyenkénti beszélgetés a tanulókkal, beszélgetés kis csoportokkal, ankétmódszer irányított beszélgetéssel, kísérletek az irodalmi érdeklődés tervszerű fejlesztésére és az olvasmányhűs példaképalakító hatásának tanulmányozására, dolgozatíratás speciális kérdésekről). Városokat, községeket, falvakat és tanya-világot keresett fel munkája során. Nagy energiabefektetéssel — például 100 tanuló-csoport ankét keretében folytatott vizsgálatát maga végezte — sok ezer gyermekhez jutott el a tapasztalatszerzés érdekében. Metodikai

koncepciójában mindamellettt hiányosságának tekinthető az, amire a szerző maga is utal (202. l.), hogy túlzottan a *felmérés jellegű verbális eljárások* érvényesültek módszerében. Nem vitatható, hogy a kutató ezzel is olyan tényanyag birtokába jut, amely rávilágít a gyermekek irodalmi érdeklődésének több fontos összetevőjére, s minél nagyobb létszámú tanulócsoporthoz érint a vizsgálat, annál inkább áll fenn ez a helyzet. Az sem vitatható azonban, hogy a főleg felmérésekre, irányított beszélgetésekre szorítkozó kutatás — éppen a szóbeli számotadás következtében — nem juttatja teljesen érvényre az egyén olvasókedvének gazdag motíváltóságát, orientációjának sokszínű, de többnyire rejtve maradó rugóit. Mindezt a huzamos ideig tartó megfigyelés, továbbá a neveléslelektani kísérleteknek a könyvben alkalmazottaknál gazdagabb és következetesebb, kidolgozottabban érvényesülő sora hozhatja felszínre. Az *irodalmi érdeklődés* — mint összekapcsoló kifejezés — egyébként is olyan sok, a tanulmányban említettélnél (201. l.) nagyobb számú összetevőt tartalmazó fogalom és emberi megnyilatkozás, hogy mélyére hatolni csak többfajta eljárás arányosan kialakított együttesével lehet.

A tapasztalati anyag rendezése alapos hozzáértést és az árnyalati eltérések lényeges voltát felismerő differenciáló képességet árul el. El lehet gondolkodni azon, hogy bizonyos táblázati és elemzési csoportosítás további

elkülönítést vagy összevonást, esetleg más megfogalmazást igényelne, s ez a tartalomra is természetszerűleg hatást gyakorolna. Például a *szabad idő eltöltésének formái között* a „kulturális tevékenység”, „társas kapcsolatok”, „szórakozás” számai nehezen határolhatók el egymástól, illetve kérdéses, hogy melyik formán mit ért a gyermek, mit a felnőtt. Kérdéses továbbá, hogy az olvasmány kiválasztását befolyásoló „*teljesítmény-motívumok*” nem más elnevezést igényeltek volna, mint a könyvben alkalmazott kifejezések éppen az esetleges fedések, továbbá az esztétikai és a pszichológiai kategóriák összefonódása és a nem pontos elhatárolás miatt. (Az elemzéshez irányadó, s a kötetben szereplő felsorolás: téma, szereplők tulajdonságai, értelmi és érzelmi motívum, esztétikai motívum. 146. l.)

TÓTH BÉLA „Az általános iskolai tanulók irodalmi érdeklődésének pszichológiai vizsgálata” című tanulmánya gazdag tartalmú mű, hasznos segítőtárs a pszichológusok, továbbá mindazon pedagógusok és olyan felnőttek számára, akik a könyvek szeretetére nevelik a tanulóifjúságot, s az olvasás során bontakozó pszichikai fejlődésüket figyelemmel kísérik. Megtalálhatók a kötetben a téma kutatásának külföldi és hazai eredményei, de olyan irodalomjegyzéket is kézhöz kap az olvasó, amely az irodalmi érdeklődés pszichológiai, pedagógiai és szociológiai kérdéseivel foglalkozó munkák címeit tartalmazza.

LIGETINÉ VEREBÉLY ANNA

## INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION XV. (1969)

Az UNESCO sokrétű kiadótevékenységben az *International Review of Education* (Nemzetközi Neveléstudományi Szemle) sajátos szint képvisel. Nem kimondottan az UNESCO lapja — mint például a *Revue Internationale des Sciences Sociales* (Nemzetközi Társadalomtudományi Szemle) vagy az *Impact: Science et Société* (A tudomány és a társadalom kölcsönhatása) — hanem csak a szervezést támogatásában jelenik meg, közvetlen szervezője pedig az UNESCO hamburgi Neveléstudományi Intézete. Az intézet nemzetközi jellegű intézmény, ami azt jelenti, hogy költségvetését nemzetközi alapítvány fedezi. Feladata a neveléstudományi kutatások szervezése és koordinálása világszerte konferenciák, tanulmányutak és kiadványok segítségével. Így kiadványaiért — amelyek között legfontosabb éppen az *International Review of Education* — közvetlenül maga az intézet felel, bár munkatervét az UNESCO főigazgatójával történő megbeszélés alapján állítják össze. Ezt tökrözi az a tény is, hogy a folyóiratot nemzetközi szerkesztő bizottság irányítja, amelynek tagjai a XV. évfolyam szerkesztése idején a követ-

kezők voltak: ÁGOSTON GYÖRGY (Szeged), H. LIONEL ELVIN (London), GILBERT DE LANDSHEERE (Liège), DAVID A. WALKER (Edinburgh), ZOJA MALKOVA (Moszkva), GILDA DE ROMERO BREST (Buenos Aires) és TETSUYA KOBAYASHI, az intézet jelenlegi igazgatója.

A folyóirat — az UNESCO többi kiadványától ugyancsak eltérően — angol, francia és német nyelven közli cikkeit; ritkábban előfordul a spanyol is, ha a közlendők természete és a feltehető érdeklődési kör úgy kívánja. Évente négy szám jelenik meg összesen 512 lap terjedelemben. Az alábbiakban — hosszabban-rövidebben — a XV. évfolyam 1–4. számaiban megjelent tanulmányok tartalmát ismertetem.

KARL FREY (Fribourg): *Lehrplananalyse als der Curriculumforschung* (A tantervelemzés mint a tantervkutatás része, 4–25. l.) Tantervkutatáson ért a szerző minden olyan kutatást, „amely megelőzi a tantervek kialakítását vagy továbbfejlesztését”. Az ilyen értelemben föl fogott tantervkutatás alapvetően két dolgot kell szem előtt tartson: az oktatás-

politikai szükségleteket és a neveléstudományi valóságot. A szerző két vizsgálatának eredményeit ismerteti; mindkettőt Svájc decentralizált oktatásügye indokolja, amelyet a közoktatás alapelveinek egységesítése érdekében a jelenleginél kissé jobban koordinálni akarnak. E kérdőíves vizsgálatok eredményeiből a tanulmány második felében sorra veszik azokat a legfontosabb szempontokat, amelyekre a tantervezéskor figyelni kell. Ezek közül döntő: az egyes tárgyak megjelölése és elhelyezkedése a többi sorrendjében; a tantárgyak funkciója; a tantárgyak tartalmának fölépítése; oktatásuk megszervezése; heti óraszám; a velük kapcsolatos föladatok a távlati tervezés és egy esetleges tantervi reform során.

IRA J. WINN (Los Angeles): *Paradox and perspective in technical assistance to Latin America* (Latin Amerika-műszaki támogatásának ellentmondása és távlata, 27–39. l.). A szociológus szerző, aki jelenleg a pedagógia főiskolai tanára, éveken át tagja volt annak a kutatócsoportnak, amely a braziliai oktatásügy tervezésével foglalkozott. Tapasztalatait összefoglalva rámutat arra, hogy a műszaki fejlesztés az ún. fejlődő országokban nem korlátozódhat sem a műszaki berendezések szállítására, sem a műszaki szakemberek kiképzésére (külföldön vagy otthon) mert a gazdasági fejlődés nélkülözhetetlen tényezője maga a jól képzett munkaerő. Éppen ezért a szerző — a jelenlegi műszaki fejlettségnek és a további feladatoknak a szem előtt tartásával — az általános alapozó oktatásra épült általános középfokú oktatás bevezetését tekintti döntő tényezőnek. Ezzel kapcsolatban a következő feladatokat rögzíti: a közoktatás szükségleteinek megfelelően szükséges a pedagógusképzés szerkezetének, tartalmának és alapelveinek modernizálása; fölállítandó az általános középfokú iskola (*comprehensive school*) modellje a tanárképző intézmények mellé először csak mint gyakorló iskola; úgy kell rendezni a tanári fizetéseket, hogy a pedagógusállomány színvonala emelkedjék; ennek megfelelően két éves falusi gyakorlat után jelentősen emelkedjék a fizetés, javuljon a besorolás; a középfokú iskolák váljanak a községi fejlesztési beruházások központi tételévé (azaz pl. rájuk épüljön a könyvtár, a helyi sportlétesítmény stb. is); gondosan meg kell tervezni a beiskolázási körzetet, nehogy már eleve elősegítsük egyes társadalmi rétegek gyermekeinek beiskolázását a többi rovására; a tantervek kidolgozása pedig a helyi szakmai és tudományos fejlesztés egyik legfontosabb feladata kell legyen.

WINCENTY OKON (Varsó): *Nouvelles tendances dans l'appréciation des taches de l'enseig-*

*nement elementaire* (Új irányzatok az alapfokú oktatás megítélésében, 42–56. l.). A szerző szerint a pragmatikus pedagógia és a pedagógiai progresszivizmus hatása a kifejezett gyermekközpontúság az elemi iskolákban. Ennek azonban nem kell föltétlenül így lenni, amit a Lengyelországban, Romániában, a Szovjetunióban, Svájcban és az Egyesült Államokban folyó modernizálási kísérletek is mutatnak. E kísérletek célja az elemi iskoláknak valóban elemivé, bevezető jellegűvé tétele, mégpedig azáltal, hogy a gyermekeket képessékké tesszük az oktatás folyamatában arra, hogy az emberi tudás alapjainig juthassanak el. E cél érdekében a szerző szabályként mondja ki, hogy az iskolai oktatásnak sohasem szabad elszakadnia a gyermekek közvetlen környezetétől. Az alapfokú oktatás négy feladatsorozatja közül (értelmi erők fejlesztése, készségfejlesztés, teljesítőképesség és alkotóképesség) a tényeken alapuló tudás az első két feladatsorothoz tartozik, és ez teszi lehetővé a másik két feladatsort megvalósítását is.

Az 1969. évi 2. szám különszám, amely teljes egészében a tanulmányi teljesítmények értékelésének nemzetközi kutatási programjával (*International Project for the Evaluation of Educational Achievement*, röviden IEA) foglalkozik.\* A különszám szerkesztője az angol T. NEVILLE POSTLETHWAITE, a stockholmi IEA-kutatóközpont irányítója, aki *IEA mathematics study. Target populations, sampling and tests* (Az IEA matematikavizsgálata. Alapsokaság, mintavétel és feladatlapok) című bevezetőjében ismerteti a kutatási program létrejöttét, a tizenkét országot, amelyben a gyerekek matematikai ismereteit vizsgálták és azokat a statisztikai eljárásokat, amelyek a vizsgálat eredményeit összehasonlíthatóvá tették. A vizsgálatról már megjelent a nagy két kötetes összefoglaló beszámoló. E különszám tanulmányai és közleményei azt a feladatot tűzték maguk elé, hogy bemutassák, miként lehet felhasználni a vizsgálat tanulságait egy-egy ország oktatásügyében. DOUGLAS A. PIDGEON (London): *National analysis: England* (Angliai országos elemzés, 142–153. l.) című írásában rámutat arra, mekkora fontossága van az ilyen típusú kutatómunkának az oktatáspolitikai döntések előkészítésében, különösen ami a tantervek kidolgozását, a szaktanárok képzését és elhelyezését illeti. PAAVO MALINEN (Jyväskylä) és VESA LYYTIKÄINEN (Helsinki) tanulmánya azt elemzi, milyen okok következtében kezdődött el az IEA felmérés Finnországban, mi az, amit hasznosítani lehet, s milyen pontokon nem sikerült a kívánt eredményeket elérni (*National Analysis: Finland*, 154–161. l.).

\* E témával foglalkozik hazai vonatkozásban jelen számunkban Báthory Zoltán „Az IEA-program Magyarországon” című beszámolója.



SEIGERU SHIMADA (Tokió): *National analysis: Japan* (Japán országos elemzés, 163—181. l.) című tanulmánya két fontos tanulságot von le a japán tanulók eredményeiből. Az egyik az, hogy a japán középiskolákban tanuló gyermekek a nemzetközi átlaghoz képest rendkívül heterogén képességek és érdeklődésűek; a másik pedig az, hogy e vizsgálat tanulsága szerint nem sikerül a matematika-oktatás japán célkitűzéseit teljes mértékben elérni, mert nem sikerül fokozatosan megszerettetni a középiskolás diákokkal a matematikát (az érdeklődés fölkeltése jóval könnyebb). SIES WIEGERSMA (Amszterdam) tanulmánya (*National analysis: the Netherlands*, 183—192. l.) részletesen bemutatja a kiválasztott tanulók („alapsokaság”) elhelyezkedését a holland iskolarendszerben, a társadalmi kiválasztódás tényeit és jellemzőit, s részletesebben elemzi a középiskola utolsó évének eredményeit, mert ez már az egyetemi munkára készít elő. Külön tanulmány foglalkozik Skócia eredményeivel (*National Analysis: Scotland*, 195—203. l.). Szerzője, DAVID, A. WALKER, a 'skót neveléstudományi kutatási tanács igazgatója két szempontot mutat be: az intelligenciámérés skóciai eredményeit és a matematikát tanító pedagógusok végzettségét. Más országban ugyanis nem áll rendelkezésre olyan intelligenciámérési eszköz, amelynek eredményét egybe lehetett volna vetni a matematika-eredményekkel; Skóciában viszont évről-évre rendszeresen mérik az intelligenciát szöveg-megértési vizsgálattal. Mint várható volt, a szöveg-megértés és a matematikában elért teljesítmények szoros kapcsolatot mutattak. Megállapítást nyert az is, hogy a pedagógus végzettsége elsősorban a gyöngébb teljesítményű kisebb gyerekek eredményét befolyásolja.

A különszám Közlemények című rovata ezúttal kivételesen szintén az IEA fölmérés kérdéseivel foglalkozik. PHILLIP HUGHES (Hobart) az IEA-vizsgálatok fölhasználásának lehetőségével ír, tekintettel a tasmániai közoktatásra (204—210. l.); FERNAND HOTYAT (Morlanwelz) a vizsgálat belgiumi hasznosíthatóságát latolgatja (210—214. l.); HELGA THOMAS az NSZK oktatáspolitikájának kérdéseit teszi vizsgálat tárgyává az IEA-eredmények fényében. GILBERT F. PEAKER (Grasmere) a tanárokat érdeklő eredményeket emeli ki a vizsgálatból (222—228. l.); másik cikkében pedig a részeredmények statisztikai súlyozásával foglalkozik (229—237. l.). RICHARD WOLF, (New York), a felmérés matematikus szakértője a matematika-tesztek elemzésének módszereit vázolja (237—241. l.). BRUCE H. CHOPPIN (London) azt a kérdést vizsgálja, vajon mennyiben mérhető objektívan az irodalmi ismeret (214—247. l.). Végül DOUGLAS PIDGEON (London) a nemzetközi teljesítménymérés megszervezésének

néhány technikai problémájára utal. (247—253. l.).

A 3. szám a Szovjetunió iskolareformjával foglalkozó tanulmánnyal kezdődik: BERNHARD SCHIFF (Walsrode): *Grundschulreform in der Ud.SSR. Motive und Probleme* (Az alapfokú oktatás reformja a Szovjetunióban. Indítékok és problémák, 261—275. l.). A számkra ismert téma tárgyalása annak a párt-és kormányhatározatnak az ismertetéséből indul ki, amely a Szovjetunióban tízévfolyamossá kívánja fejleszteni az alapfokú oktatást. Ír a szerző a neveléstudományi akadémiáról, amely koordinálja az alapfokú oktatással kapcsolatban több helyütt folyó kísérleteket és kutatásokat. Részletesen foglalkozik a Zankov-kísérlettel. Elmondja, hogy ZANKOV kapcsolatot keres az oktatás és a tanulók általános fejlesztése között. E kísérletbe 1966-ban már 1100 tanulócsoport volt bevonva. ZANKOV új oktatási koncepciójának alapelvei a szerző szerint: magasabb színvonalú oktatás, a tantárgyrendszer korai bevezetése (már az alsó tagozaton), az elméleti ismeretek növekvő mennyisége. A munkát a szerző úgy értékeli, hogy bár az általános fejlettség vizsgálatok a szovjet pedagógusok hiájával voltak megfelelő mérőeszköznek, ZANKOV érdeme annak empirikus igazolása, hogy az alapfokú oktatás ideje ténylegesen megrövidíthető. (A ZANKOV-kísérletet a közelmúltban ismertette folyóiratunkban *Székelly Endréné*, Magyar Pedagógia, 1970/1. 89—92. l.)

SWARNA JAYAWERA (Ceylon): *Recent trends in educational expansion in Ceylon* (Az oktatásügy fejlődésének újabb irányai Ceylonban, 277—293. l.). A brit gyarmati uralom idején a közép- és felsőfokú oktatás csak igen szűk társadalmi réteg számára volt lehetséges, és csak angol nyelven. A függetlenség kikiáltása (1948) óta az alapfokú oktatástól az egyetemekig valamennyi iskolatípusban ingyens az oktatás. 1953 óta folyamatosan vezetik be a sinhala és a tamil nyelvet a középiskolákba, 1960 óta pedig a főiskolák hivatalos nyelvűvé tették. 1946—1963 között az 5—14 éves tanulók aránya az összlétszám 57,6%-áról 75,1%-ra emelkedett; hasonló fejlődés tapasztalható a többi korcsoportban is. Mind a demográfiai robbanás, mind az állandósuló gazdasági válsághelyzet bizonyítani látszik a szoros összefüggést a képzés és a gazdasági fejlődés között.

SIXTEN MARKLUND (Stockholm): *School organization, school location and student achievement* (Iskolaszervezés, iskolatelepítés és tanulói előmenetel, 295—318. l.). A szerző érzékletesen mutatja be, hogy a kisiskolák nemcsak a falusi életviszonyok és az alacsony gazdasági fejlettség jellemzői, hanem — statisztikai adatai szerint — megmaradnak a gazdasági fejlettség és az urbanizáció magasabb fokán is. Két kérdést emel ki ebből a

problémaközből: az egy-két tanerős iskolakét és a körzeti iskolakét. Tanulmányának második felében egy egész Svédországot reprezentáló vizsgálat eredményeit ismerteti. A vizsgálat során az egy-két tanerős iskolák, illetve a körzetesített iskolák bejáró növendékeinek tanulmányi teljesítményét mérték, és azt keresték, milyen mértékben befolyásolja az előmenetelt a kisiskolai környezet. A vizsgálat végső megállapítása szerint a kisiskolai környezet elsősorban nem pedagógiai problémáktól, hanem gazdasági és társadalmi problémáktól terhes. Ezért a kisiskolák tanulmányi eredményének javítását sem elsősorban pedagógiai úton kell keresni, hanem gazdasági-társadalmi problémát kell látni benne.

KARL ERLINGHAGEN (Regensburg): *Zur Bildungssituation des deutschen Katholizismus* (A német katolicizmus művelődési helyzete, 320—350. l.). A szerző a katolikus területeket települési-társadalmi egységként kezeli; véleménye szerint e területek tanulmányi szempontból hátrányos helyzetben vannak. Az állítást részletes statisztikai táblázatokkal támasztja alá.

A folyóirat 4. száma WINCENTY OKONNAK, a varsói egyetem pedagógiaprofesszorának szerkesztésében a tanulói aktivitás növelésének kérdéskörével foglalkozik. GUY BERGEE (Párizs) *Conditions de l'ecole moderne. Individualisation de l'enseignement et moyens audio-visuels* (A modern iskola föltételei. Individualizáció az oktatásban és az audio-vizuális eszközök, 390—396. l.) című tanulmánya fölhívja a figyelmet az oktatás mennyiségi és minőségi követelményekből eredő változására: a közoktatás általánossá válására, a tananyag folyamatos bővülésére és a munkakerő piacának növekvő követelményeire. Mindezek a követelmények az oktatás individualizációja révén teljesíthetők csak. Ez viszont megköveteli az iskolákban is a modern technikai berendezések szaporítását (nyelvi laboratóriumok, audio-vizuális oktatási eszközök stb.)

MIHAIL SZKATKIN (Moszkva) tanulmánya (*Autonomie dans la pensée et l'acquisition des connaissances des élèves méthodes appliquées par l'ecole soviétique* — A tanulók önálló gondolkodásának és aktivitásának fejlesztése. A szovjet iskola példája, 397—404. l.) kifejti, hogy az önálló gondolkodás, az alkotó magatartás és az iskolai aktivitás együttesen lényeges formái az életre való fölkészülésnek. Az aktivitás és az önállóság fejlesztésének legjobb módja, ha fokozatosan mind több és több önállóságot adunk a tanulóknak a problémák megoldásában. A tudományos módszerek alkalmazása az óra alatti és órán túli tanulmányi munkában nemcsak az egész tanulócsoporthoz teljesítményét emeli, hanem jó lehetősége a tehetséges tanulók különleges fejlesztésének is.

WINCENTY OKON *Heuristic learning and programmed learning* (Találékonyág és a programozott oktatás, 407—420. l.) című tanulmánya egybeveti a heurisztikus gondolkodást és tanulási módot a hagyományos és a programozott oktatási módszerekkel. A tanulói munka e három fő szervezeti formája közül az első követeli a legtöbb aktivitást, s így ez a legfejlesztőbb hatású. Ez esetben ugyanis a hipotézis föllállítása is, bizonyítása is igénybe veszi a tanulók gondolkodási képességét.

ERNST MEYER, a heidelbergi pedagógiai főiskola professzora a tanítási és a tanulási folyamat optimalizálásának csoportdinamikai eljárásairól ír (*Gruppendynamische Verfahren zur Optimierung des Lehr- und Lernprozesses*, 422—430. l.). Bemutatja az egyéni és a csoportmunka különbségeit a problémamegoldások menetében, s aztán rámutat arra, hogy a különbségek között a motiváltság az alapvető. A motiváltság sokkal jobban létrejön a csoportmunka során, mint az egyéni problémamegoldások esetében, s így a csoportmunka hatékonyan befolyásolja az egyéni otthoni tanulást is.

JOHN D. WILLIAMS (Sherbrooke) *Aspects of communication in a group learning situation* (A kommunikáció formái a csoportmunkában, 432—449. l.) című tanulmánya elsősorban a matematikatanítással foglalkozik. Ezen az anyagon azonban számos didaktikai problémát jelez vagy mutat be, mint amilyen a didaktikai kísérlet, a csoportok szerkezete és interakciója, a csoportok heterogenitása vagy homogenitása és a kommunikáció jellemző formái a csoportmunka során. Matematikai kísérleteit a szerző, mint külön is jelzi, DIENES ZOLTÁN PÁL eredményeire alapítja.

JAN KONOPNICKI, a krakkói Jagelló Egyetem tanszékvezető tanára az iskolai kudarc kérdésével foglalkozik (*Etiology of school backwardness*, 451—459. l.). Az iskolai kudarcnak, mondja a szerző, pedagógiai, gazdasági és pszichológiai okai vannak. A kudarc kialakulásának négy fokozatát ismerteti, majd bemutatja a kudarc okai tanulmányozásának két fő módszerét: a statisztikai vizsgálatot és az esettanulmányt. Végül számot ad munkacsoporthoz Krakkó környékén végzett statisztikai vizsgálatáról, amely az eddigi eredményekre építve továbbfejlesztési szándékzik ismereteinket az iskolai kudarc külső és belső okairól és összefüggésükről.

JOHN D. WILLIAMS másik írása (*Instructional agents as transmitters of research findings* — Az oktatási eszközök mint a kutatási eredmények fölhasználásának eszközei, 460—475. l.) a tanulási helyzet azon tényezőivel foglalkozik, amelyeket a kutatás eddigi eredményei leginkább módosítanak. Ezek közül a szerző a tantárgyi struktúrát, a tantárgyak témákra tagolását, és a tanár—diák viszony automatiz-

isokkal való tökéletesítését tartja a leg-  
tosabbaknak.

A tanulmányok során TORSTEN HUSÉN  
(Stockholm) *Responsiveness and resistance  
the educational system to changing needs  
society: some Swedish experiences* (Az iskola-  
rendszer rugalmassága és ellenállása a tár-  
dalom változó szükségleteivel szemben:  
hány svéd tapasztalat, 476—486. l.) című  
cikke zárja. Benne a szerző, a híres svéd  
oktatásreform vezető szakembere azokról a  
tapasztalatokról ad számot, amelyek a szelek-  
tív svéd iskolarendszerrel szemben egy általá-  
san, közös oktatási rendszer kialakítása mellett  
léteznek középfokon is. E tapasztalatok közül  
a legfontosabb az a társadalmi igény, amely a  
szakképzés szintjével és minőségével szemben  
nyilvánul meg.

A folyóirat minden számát szemle-  
rovat, konferenciákról szóló beszámolók és könyv-

ismertetés zárja. Bennük éppúgy, mint az  
egész folyóiratban egy oktatásügyi orientációjú  
pedagógia nyilatkozik meg. Ezen azt értjük,  
hogy a téma és tárgyalási mód általában úgy  
van megválasztva, hogy elsősorban egy-egy  
ország vagy országok egész oktatási rend-  
szerét érintő problémák mutatkozzanak meg.  
Ezért a cikkek — amelyeknek szemlélete egyéb-  
ként jellemző az UNESCO mai beállítottságára  
és témakezelésére — általában az össze-  
hasonlító pedagógia és a nevelésszociológia  
tárgykörében mozognak; innen csak akkor  
lépnek ki, ha egy-egy pedagógiai újítás az  
egész oktatási rendszerre nézve fontossá  
válík (pl. a programozás, a csoportoktatás stb.).  
E folyóiratot ezért elsősorban azoknak ajánl-  
juk figyelmébe, akik az oktatásügy egészét  
befolyásoló tudományos kutatás eredményeit  
kívánják szemmel tartani.

KOZMA TAMÁS

SZARKA JÓZSEF DOKTORI ÉRTEKEZÉSÉNEK VITÁJA

A Tudományos Minősítő Bizottság 1970. január 19-re tűzte ki SZARKA JÓZSEF „*A nevelési tapasztalat elmélete és kutatási módszerei*” című doktori értekezésének nyilvános vitáját. A bíráló bizottság elnöki tisztét ERDEY-GRÚZ TIBOR akadémikus töltötte be, opponensek voltak FÖLDES ÉVA, a neveléstudományok doktora, NAGY SÁNDOR, a neveléstudományok doktora és ÁGOSTON GYÖRGY, a neveléstudományok kandidátusa.

FÖLDES ÉVA opponensi véleményének bevezető részében a témaválasztás helyességét azzal indokolta, hogy a nevelélmélet művelése rendkívül fontos a pedagógiatudomány továbbfejlesztésében. E kutatási területen a fejlődés meglehetősen lassú, s az elbírálásra benyújtott doktori értekezés témáját, eredményeit tekintve a nevelés társadalmi feladatainak tudatosabb és jobb megoldását segíti elő. A dolgozat főbb eredményeit a következőkben foglalta össze:

1. „vizonylag teljesen” foglalkozik a hazai nevelési gyakorlattal, illetőleg „ennek a tapasztalatleírásokban tetten érhető állományaival”;

2. típusokba sorolja a tapasztalat leírásának, elemzésének és összegezésének különböző közelítési-megoldási kísérleteit, egyben jelzi a jövőben végzendő ilyen fajta kutatások javasolható irányait;

3. vizsgálja a nevelési célok realitásának problémáját és támpontokat nyújt ennek a fontos kérdésnek további, részletesebb feltárásához;

4. metodikai szempontból értékeli a tapasztalat összegezésénél felhasználható eljárások tanulságait és az ún. „minőségi analízis” időszerűségének — korunkban és a mi viszonyaink közt — kiemelkedő fontosságát.

Az opponens ezután a *tapasztalat és a nevelési tapasztalat értelmezésével* foglalkozott. Véleménye szerint a szerző értékes megállapításokat tesz a nevelési tapasztalat fogalmi körének megközelítése során (különösen sikeres a nevelési folyamat és az irányított nevelési tevékenység korunkbeli változásainak vizsgálata), másrészt tüzetesen elemzi az ilyen irányú társadalmi igényeket és elvárá-

sokat. E tényezők beható vizsgálata során jellemezte *a nevelési cél* konkrét meghatározásához. Kiemelte az opponens, hogy a nevelési cél nem mint egyszeri aktus, hanem mint egy másikra épülő fejlődési sorok összegezett eredménye bontakozik ki, ezért ezt a pedagógiai elméletében és gyakorlatában sokkal részletesebben kell elemezni. A folyamat részletekre kell felbontani és az átmenet variációit figyelembe véve kell tervezni. Ez szem előtt tartva helyes lenne annak elemzése, amelyre az értekezés szerzője is rámutat, hogy a feladat nem valamely helyzetkép bemutatása, hanem egy folyton mozgó-változó fejlődési so lényegi tendenciáinak megragadása és hiteles valósághű ábrázolása, tehát viszonyítás.

A szerző a nevelési tapasztalat dinamizmusára vonatkozó megállapításait helyesebben kapcsolja össze a *neveléstudományhoz közvetlenül kapcsolódó más területek* — például a nevelésszociológia — eredményeivel. Helyesebb lett volna, ha ezen elemzése során határozottabban fejtette volna ki véleményét az interdiszciplináris kutatások időszzerű fontossága és lehetőségei tekintetében.

Figyelemreméltó megállapításokat tesz a szerző a kutatások *metodikai* elemzése, a felhasználható kutatási eljárások és a bennük rejlő lehetőségek értékelése területén. Ide sorolhatók azok a fejtegetések is, amelyek az „intenzív” megfigyelés kutatási eljárásáról és értékeléséről, valamint a pedagógiai kísérletről, ennek jelenlegi és jövőbeli lehetőségeiről és korlátairól szólnak. Bár a „kísérlet” meghatározása valamelyest eltér a más tudományokban és a köznyelvben előforduló használattól, így felreértésre adhat okot „hagyományos” fogalmával történő szembeállításban is.

Az opponens rendkívül értékesnek tartotta az értekezés azon részét, amely a nevelési tapasztalat *fogalmi kategóriájának* sokoldalú elemzését, a pedagógiában jelentkező formáinak értékelő bemutatását adja, s amely a vizsgálódások lehetőségeinek, módszertani problémáinak, várható eredményeinek megragolásával foglalkozik. Ezek nagy jelentőségűek a neveléstudomány továbbfejlesztése szempontjából.

FÖLDES ÉVA szerint a szerző helyesen arra törekszik, hogy árnyaltan mutassa be a *tapasztalat* „rétegeit”, tehát azt, hogy a pedagógus személyiségében milyen elemekből és hogyan épül fel a több rétegből, több személyes elemből összegeződött tapasztalat. Helyes lett volna, ha kiemeli és megkülönbözteti azokat a szempontokat, amelyek a tipizálás alapjául szolgálnak. E témakörrel kapcsolatban ugyanis nem minden lehetséges szempontra kiterjedő tipológiát ad, hanem csak a hazai szakirodalom, ill. a folyó kutatások alapján körvonalazható közelítési módok leírását és értékelését adja.

Bár helyes a szerző azon álláspontja, amelyet a *sztohasztikus kapcsolatok, a nagy számok törvényének pedagógiai érvényességéről* mond, de rá kellett volna mutatnia — főként a közösségi nevelés, a csoportok vagy tágabb közösségek vonatkozásában — azokra a tendenciaszerűen, érvényesülő törvényszerűségekre, amelyek fontos részét alkotják mind az általános törvényszerűség kutatásának, mind a gyakorlati tervezésnek. Figyelembé kellett volna vennie azt, hogy az a közösség, amelynek fejlődési tendenciáit vizsgáljuk, nem pusztán összegezés eredménye; hanem új minőség is. Ennek az új minőségnek az érvényesülési fokától függ, hogy a törvényszerűen értelmezett tendencia milyen egyértelműséggel mutatkozik meg.

Nem a disszertáció feladatkörébe tartozik ugyan, de érinti az értekezés az „érték” problémáját. E problémát a szerző a marxista-lenini felfogásnak megfelelően tárgyalja. Utalni kellett volna azonban azokra a véleménykülönbségekre, amelyek a marxizmuson belül is gondot okoznak. Emelte volna a dolgozat értékét, ha a szerző elválasztja az „érték” marxista kategóriáját a polgári értékelmélet kategóriáitól; annál is inkább, mert a polgári értékelmélet egyik változata, az ún. kultúr-filozófia jelentős hatást gyakorolt a pedagógiai gondolkodásra.

Végezetül FÖLDES ÉVA megjegyezte, hogy kritikai észrevételei nem érintik a mű egészének tudományos értékét, csupán hasznos lenne, ha a szerző az elhangzott kritikai észrevételeket — könyvének sajtó alá rendezése során — saját kutatásaiba beillesztené, a nevelésméleti vizsgálódások számára így gyümölcsözőek lennének.

A doktori értekezés másik, hivatalosan felkért bírálója, NAGY SÁNDOR, a neveléstudományok doktora opponens véleményében az értekezés témaválasztását azért értékelte nagyra, mert a pedagógiai elmélet állandóan hangoztatja a tapasztalat általánosításának fontosságát, a gyakorlat pedig kulcsfontosságú kérdésként kezeli a nevelési tapasztalat problematikáját. Az opponens egyetértett a szerzővel abban, hogy a tapasztalat sokszor vulgáris értelmezésben szerepel a pedagógiai irodalomban, a *tapasztalat számba-*

*vétele és hasznosítása nélkül távolabbi pedagógiai célok és eredmények összevetése szinte lehetetlen.* Valóban tudományos teljesítmény csak akkor érhető el, ha központi kérdésként, teljes súlyának megfelelően értékeljük a nevelési tapasztalat fontosabb megállapításait. Ugyanakkor egyetértett azzal a fontos végkövetkezéssel is, hogy „a közvetlen tapasztalat nem minősülhet sem az ismeretszerzés, sem a tágabb értelemben vett személyiségformálás *egyetlen forrásának.* Az általánosított tapasztalatok átadására is szükség van. Elengedhetetlen az erkölcsi eszmény, az erkölcsi elvek, az erkölcsi normák feltárása, s ezek szembevetése az erkölcsi tapasztalattal.”

Jelentős neveléofilozófiai teljesítményként értékelte az opponens a disszertáció DEWEY-fejezetét, amely nagy lépést jelent előre egy kellően differenciált, szemiatizmustól mentes DEWEY-értékelés felé. Fontos eredmény az is, amit a szerző az egzisztencialista pedagógia vonatkozásában kritikailag kifejt. Ennek elemzése azonban még további kutatásokat, erőfeszítéseket igényel, de a szerző megtette — mégpedig magas színvonalon — az első lépéseket e tekintetben is.

A szerző nem kerül meg az ún. nehéz kérdéseket, hanem behatóan elemez, vitatkozik, és úgy vonja le a végső következtetéseit. Így jut el igen fontos meghatározásokhoz. Az egyik legjelentősebb: „A nevelési tapasztalat specifikumait a nevelés lényegében, a nevelés lényegével összefüggésben kell keresni. Ez a lényeg pedig az *alakítás* folyamata, egy dinamikus, ellentmondások leküzdésén keresztül utat törő tevékenység. A valódi nevelési tapasztalat tehát mindig arra a kérdésre ad választ, hogy ha valamit pedagógiai megfontolásból teszünk — ennek a tevékenységnek végső soron milyen pedagógiai eredménye mutatható ki.” Itt a szerző a *pedagógiai tapasztalat specifikumát* ragadja meg.

Fontos felismerést tartalmaz a *nevelési célokkal* kapcsolatos meghatározás is: „A nevelési célok és tartalmak a társadalmi formáció változása esetén legdinamikusabban módosuló pedagógiai elemek, de egy társadalmi formáció keretei között viszonylag lassú ütemben át-rétegződő tartalmak.” A *tapasztalat rétegeivel* kapcsolatban azonban az opponens megjegyezte, hogy az első réteggel kapcsolatban a konkrétság tekintetében némi hiányérzet tapasztalható, ez ugyanis nem teszi lehetővé a konkretizálhatóságot. A réteggel kapcsolatos egész elemzés a követelmények és teljesítmények korrelációjában, a pedagógiai tevékenység és eredménye közti összefüggés viszonylatában felmutatható alapvető tapasztalati rétegek irányába halad s igen meggyőző minőségi különbségeket tud ezek között feltárni.

Mind elméleti, mind gyakorlati szempontból értékesek a szerző mindazon megállapításai,

amelyeket a megfigyelés és a nevelési kísérlet összefüggésében nyújt, amit ezzel kapcsolatosan a mennyiség és minőség elemzésének problematikájával kapcsolatban kifejt. Érvélese korszerű, komplexen alkalmazza a kibernetika pedagógiai módszereit, a pedagógiai modellalkotásnak, a matematikai statisztikai módszerek olyan körvonalait adja, amelyekről a nevelési kérdésekkel kapcsolatban egyenlőre inkább jóslásszerűen lehet beszélni.

Azzal kapcsolatban, hogy „a pedagógiai tapasztalatok forrása a megfigyelőn, a pedagógiai műveleteket végzőn kívül esik, objektíve létezik: ez az egyetlen materialista pozíció” az opponens megjegyezte: nem kétséges az, hogy a nevelési aktusok ún. *intencionális aktusok*; a célirányulásban, az intencionáltságban pedig olyan objektív társadalmi szükségyszerűség jelenik meg, ami az említett objektív létezését mindenekelőtt tanúsítja; hatása azonban a *szubjektív szférán át érvényesül*, a szubjektív zónán, a tudatos felismerésen keresztül hat. Ilyen értelemben „a pedagógiai műveleteket végző” az összefüggésrendszer egy láncszeme és ez nem valami szubjektív momentum becsmépzése az objektív jellegbe, hanem a pedagógiai törvény objektivitással együtt annak specifikuma. Szóvá tette az opponens azt is, hogy nem tudja elfogadni a szerző azon álláspontját, mely szerint a nevelési törvényszerűségek vizsgálatán dolgozó külföldi kutatók vizsgálódásának eredményét záskutának tekinti.

Összefoglalóan az opponens megállapította, hogy a szerző értekezésében számottevő új tudományos eredményt ért el. Ez mind a nevelési tapasztalat fogalmi analizisében, mind a tapasztalat rétegeinek és típusainak — a tudományos irodalomban ilyen formában eddig nem ismert — feltárásában, mind pedig a kutatási módszereknek az eddigieket felülmúló részletességű kifejtésében mutatkozik meg. Tudományos eredményei a nemzetközi szakmai irodalomban publikált eredményektől határozottan elkülöníthető, önálló kutatási eredmények.

A doktori értekezés harmadik bírálója ÁGOSTON GYÖRGY, a neveléstudományok kandidátusa volt.

Opponensi véleményében egyetértett a téma fontosságával, helyesnek tartotta a témaválasztást. Kiemelte azokat a fontos megállapításokat, amelyeket a szerző a tapasztalat, főleg a pedagógiai tapasztalat rétegeinek és típusainak feltárásában végzett.

A tapasztalat minőség szerinti felosztásában a szerző megkülönböztett hamis tapasztalatot, felületes tapasztalatot, részlegesen igaz tapasztalatot, valamint igaz tapasztalatot. Ezután a szerző a tapasztalat típusait vizsgálja, s kifejti, hogy a típusok egy csoportjába a tapasztalatok általános, a részleteket tekintve mozaikszerű leírásra tartozik. A következő

típus egy konkrét nevelési feladat megvalósítása során adódó tapasztalatok leírása oly módon, hogy a résztvevők beágyazódik a nevelési tevékenység egészébe. A harmadik típus a pedagógiai feldolgozások igényes, tudományosan jól használható típusa, amikor a kutató, a kísérletező személy vagy kollektíva a nevelési tevékenységet teljes folyamataiban és rendszerében követi végig. A negyedik típus a tudományos céltudatossággal megtervezett pedagógiai műveletek lehetőleg az adott módszerekkel történő elemzése és pontos leírása. Végül az ötödik típust a nevelélméleti monográfiák, összefoglaló munkák jelentik, amelyekben a nevelési tapasztalatok közvetlenül, az általánosítás magasabb szintjén jelentkeznek. A munka egyik komoly értéke ez az árnyalt, finom, sokrétű analízis módszer.

Az opponens véleménye szerint helyes lett volna, ha a szerző munkája során részletesebben kitért volna a *tapasztalat általános filozófiai fogalmára*, elmélyültebben elemezte volna egyrészt a gyakorlat és a tapasztalat, másrészt az elmélet és a tapasztalat viszonyát. A munkában gyakran keveredik, összefolyik a tapasztalat és a valóság, a tapasztalat és a gyakorlat, a tapasztalat és az elmélet fogalma. Az opponens szerint kissé öncélúnak tűnik az értekezésnek az a része, ahol a szerző a pragmatista és egzisztencialista áramlatokkal foglalkozik. E két jelentős polgári filozófiai felfogás — egyébként színvonalas — kritikája lényeges gondanivalóval nem járult hozzá a tulajdonképpeni téma gazdagításához.

Összefoglalóan Ágoston György kiemelte, hogy az értekezés már témaválasztásánál fogva is eredeti, mert a pedagógiai tapasztalatról átfogó és mélyreható munka sem a szocialista, sem a polgári szakirodalomban nem ismeretes. Azt a néhány tanulmányt, amelyet a témáról főképp a szovjet szakirodalom produkált, a szerző jól ismeri, felhasználja. Az elvégzett kutatás példamutató, finom, sokoldalú elméleti elemző módszerrel történt, és a magyar pedagógiai tapasztalatok gazdag anyagára támaszkodott. A téma kifejtése a maga egészében új tudományos eredmény, mégis kiemelendők a következő részeredmények: a pedagógiai tapasztalat fogalmának sokoldalú értelmezése, rétegeinek és típusainak kidolgozása; a pedagógiai cél- és követelményrendszer realizálásával kapcsolatos mondanivaló; a személyiség pedagógiai értelmezése, s végül a nevelési tapasztalat kutatásmetodikai kérdései.

SZARKA JÓZSEF az opponensi véleményekre adott válaszában elfogadta NAGY SÁNDOR olyan irányú észrevételezését, mely szerint nem lett volna felesleges megrajzolni a téma történeti hátterét, beleértve a nemzetközi szakirodalom részletesebb, kritikai elemzését. A gazdag hazai forrásanyag felhasználását

azonban az indokolja, hogy a téma feldolgozása során figyelembe kellett venni annak a *pedagógiai közegnek, atmoszférának, a szövegben explicit módon nem szereplő elemeknek a meglétét is*, amelyek csak a hazai helyzetismeret, a saját pedagógiai tapasztalatok birtokában aktivizálhatók, a külföldi anyagokban csak nagyon részlegesen, hiányosan lehetnek jelen.

Az elméleti megalapozással van összefüggésben az a kérdés, amelyet ÁGOSTON GYÖRGY említett, kifogásolván, hogy mélyebben kellett volna tárgyalni a tapasztalat filozófiai jelentését, mely a differenciáltabb tárgyalást elősegítette volna. Munkája során igyekezett elkerülni a kifejezetten filozófiai fogalmak és tételek reprodukálását, mert újat itt nem tudott volna adni. Egyetért viszont azzal, hogy a pedagógiai értelmezésben világosabban, pregnánsabban, egyértelműbben kellett volna kezelnie a tevékenység, a gyakorlat, a tapasztalat és az elmélet tartalmát, fogalmát, ezek egymáshoz való viszonyát. Véleménye szerint jogos észrevételeket tettek az opponensek a tipizálással kapcsolatban is, amelyet a leghatározottabban FÖLDES ÉVA képviselt: szükséges a típus-kritériumok kidolgozása, egy tudományos tipológia megalkotása és következetes érvényesítése. A jelölt is úgy véli, hogy ezen a területen még sok tisztázni való van.

Úgyanakkor világosan látja, hogy nagy feladatra vállalkozott akkor, amikor a *valószínűség és a tendencia* kérdéseinek, ill. ezeknek a pedagógiai, szűkebben a nevelés területén való érvényesülésének elemzését végezte. A kérdést azonban nem lehetett megkerülni. Munkája során felidézte azokat a mérvadó állásfoglalásokat, amelyek a társadalmi törvények sztohasztikus természetével, e törvények tendencia-jellegével, illetve a valószínűséggel kapcsolatosak. Úgy látja, hogy a pedagógiai jelenségek területén másképpen kell kezelni a valószínűség fogalmát. Ennek oka az, hogy itt a tendenciális folyamatok minden esetben a *személyiséggel* annak közvetlenül összekapcsolva. A tendencia és valószínűség tartalma általában is, de a pedagógiai területen különösen mélyreható további vizsgálatokat igényel.

Ezután részletesen foglalkozott azzal a kritikai észrevétellel, hogy *lehet-e egyáltalán beszélni nevelési kísérletről*. Kiemelte, hogy a kísérlet a feltételek megváltoztatását, részben elhagyását, részben újaknak a megteremtését, vagy újszerű kombinációját jelenti. Ezt oktatási, metodikai kísérleteknél pregnánsan el lehet végezni, de a nevelési kísérleteknél kérdéses egyetlen tényező elhagyása is. Ennek a problémának a bonyolultságát jelzi a nevelési kísérletek során szembesített kontroll-osztályok nagyon is problematikus szerepe. A kontroll akkor lenne teljes, ha ott

tudatosan *nem* a szocialista nevelés elvei szerint járnának el. Ezt azonban nem lehet megtenni. Kardinális kérdés a *matematikai, statisztikai módszerek* alkalmazási lehetőségeinek, érvényességi határainak problémája a nevelésben. Ezzel kapcsolatban felhívta a figyelmet az adatokból kiolvasható valóságosság összefüggések hitelességének és meghízhatóságának fokára. Törékvése ezzel kapcsolatban az volt, hogy a matematikai módszerek hasznosságát elismerve, a komplexebb metodika érvényesítéséhez nyújtson szempontokat.

Egyetértett az opponensek azon kritikai megjegyzéseivel, amelyek a pragmatizmus és az egzisztencializmus pedagógiai vetületével kapcsolatosak. Helyes lenne és csak hasznára válna a pedagógiai irodalomnak, ha a napjainkban jelentkező irányzatok teljes képét — különösen pedagógiai vonatkozásokban — megrajzolnánk. Erre a feladatra azonban a disszertáció keretén belül nem vállalkozhatott.

A nyilvános vitában ERDEY-GRÚZ TIBOR akadémikus kérdést intézett a jelölthöz: a disszertáció egy helyen azt írja, hogy intellektuális egyoldalúság vagy morális egyoldalúság, az erkölcsi tulajdonságok hipertrófiája a marxista etikai rendszerben nem képzelhető el. Nem érthető félre ez? Hiszen a marxista etikai rendszerben is különböző követelmények szerepelnek, amelyeknek megfelelő arányban kell lenniük egymással. Nem érthető félre ez: a megállapítás úgy, hogy egy egyéniségben egyes követelmények mellett mások háttérbe szorulnak és egy relatív — tehát nem abszolút — túltengés, hipertrófia mégis lehetséges?

SZARKA JÓZSEF a kérdésre válaszolva elismerte, hogy a fogalmazás nem pontos, ill. félreérthető. Magának a gondolatnak a mélyén az volt, hogy az erkölcsi jelenségek területén ez a hipertrófia a követelményekben rejlik. Ha a követelményeket fokozzuk, növeljük, vagy irreálisan fogalmazzuk meg, akkor jelentkezhet ez a hipertrófia, egyébként az elérhető erkölcsi kvalitásokban nem. Az észrevételt jogosnak ismeri el, és figyelmeztetésként arra, hogy ilyen ötletként felvetett gondolatokat is világosabban, meggyőzőbben kell megfogalmazni.

Ezután az ERDEY-GRÚZ TIBOR által vezetett bíráló bizottság zárt ülésén az alábbi döntést hozta:

„A disszertáció a pedagógiai tapasztalat köréből a szűkebb értelemben vett nevelési tapasztalat kategóriájának fogalmi tisztázásával, rétegeinek, típusainak osztályozásával és kutatási módszerei elemzésével foglalkozik olyan igénnyel, ami áttekinthetőségében, rendszerezettségében lényegében túlhaladja a hazai és külföldi, mind a szocialista, mind a polgári szakirodalom eddig ismert eredményeit e témából. A nevelési

tapasztalat lényegének tisztázásánál a marxista álláspont kifejtésével összevetve differenciált árnyaltsággal bírálja a modern burzsoá pedagógia két mai nagy hatású irányzatának, a pragmatizmusnak és egzisztencializmusnak a tárgyalt kérdéskörrel alkotott felfogását. Az értekezés áttekinti az elmúlt tíz évben született hazai nevelési tapasztalatleírások egészét, osztályozza és jellemzi legjelentősebb és tipikus jelentkezéseit, s ezek konkrét elemzéseire támaszkodva a nevelési tapasztalatok kutatása metodológiai fejlesztésére és tökéletesítésére nagy jelentőségű következtetések egész sorát adja.

A munka témájának centrális jellege és sokoldalú összefüggése pedagógiai fejlődésünk akut problémáival módot adott arra, hogy kifejtse véleményét a szocialista nevelés több igen fontos elvi-elméleti-metodikai kérdéséről is. Ezek között a legjelentősebbek a nevelési cél és követelmény-rendszer realitásával kapcsolatos fejtegetések és következtetések, a nevelési igényesség és nevelési maximalizmus finom megkülönböztetése, fellépése a szocialista nevelés hatékony megvalósulását gátló pedagógiai illúzionizmus ellen. A szocialista embereszmény és az ezzel kapcsolatos pedagógiai kérdésekben még várhatóan tovább fog folyni a vita. A szerző álláspontja azonban a nevelési eszményekkel és követelményekkel kapcsolatosan jelentős hozzájárulás a téma realisabb, egyben tudományosabb megkülönböztetéséhez. Hasonlóképpen eredeti gondolatok olvashatók a disszertációban a pedagógiai törvény jellegéről és sajátosságairól, valamint a marxista személyiségelmélet pedagógiai vonatkozásainak és konzekvenciáinak értelmezéséről.

A tanulmány a nemzetközi szakirodalom legjelentősebb műveit kritikailag alkalmazva sorra veszi és felhasználhatóságuk szerint rendszerezi a nevelési tapasztalatok tanulmányozásának alapvető módszereit. A mennyiségi, matematikai, kibernetikus mérések jelentőségének elismerésével a többoldalú komplex vizsgálódási módszer mellett foglal állást, fontos és vezető szerepet tulajdonítva a pedagógiai folyamat bonyolultságait tükröző megfigyelésnek, a mennyiségi adatokkal alátámasztott minőségi elemzésnek. Az értekezés gondos analízise arra a következtetésre jut, hogy a pedagógiai gyakorlat tapasztalatvilága gyorsabban fejlődik, mint feltárásuk, s a pedagógiai valóság vizsgálatának metodikája. A disszertáció elméleti és módszertani eredményeinek alkalmazása nagy gyakorlati haszonnal járhat a nevelési tapasztalatok kutatása intenzitásának és színvonalának fejlesztésében hazánkban, s figyelemreméltó hozzájárulás a szocialista nevelésemélet bázisának gazdagításához."

Ezek alapján a bíráló bizottság titkos szavazással 11 igen-szavazattal javasolta a TMB-nek, hogy SZARKA JÓZSEF részére ítélje oda a neveléstudományok doktora tudományos fokozatot.

A *Tudományos Minősítő Bizottság plénuma* az opponensek, valamint a bíráló bizottság javaslatának helyt adva úgy határozott, hogy SZARKA JÓZSEF részére „A nevelési tapasztalat elmélete és kutatási módszerei” című doktori értekezése alapján odaítéli a neveléstudományok doktora tudományos fokozatot.

SIMON PÉTERNÉ



A PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁG LENIN-EMLÉKÜLÉSE

Az MTA Pedagógiai Bizottsága Nevelés-történeti Albizottsága és a Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstörténeti Szakosztálya 1970. február 16-án a Magyar Tudományos Akadémián kibővített ülést tartott a *Lenin-centenárium alkalmából*. Előadást tartott FÖLDES ÉVA,

a Pedagógiai Bizottság elnöke „A pedagógus Lenin” címmel, és ILLÉS LAJOSNÉ, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum osztályvezetőhelyettese „Lenin, a kulturális forradalom és korunk” címmel. Bevezető és zárószavakat mondott ZIBOLEN ENDRE, a Nevelés-történeti Albizottság elnöke.

A PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁG FELSZABADULÁSI EMLÉKÜLÉSE

Az MTA Pedagógiai Bizottsága és a Magyar Pedagógiai Társaság — az V. Nevelésügyi Kongresszus keretében — 1970. március 23-án tudományos ülést rendezett *hazánk felszabadulásának huszonötödik évfordulója alkalmából* a Magyar Tudományos Akadémia nagytermében. Az ülés elnöke ERDEY-GRÓZ TIBOR akadémikus, a Magyar Tudományos Akadémia elnöke volt.

Előadást tartottak: FÖLDES ÉVA (Nevelés-tudományunk huszonöt éve), BAJKÓ MÁTYÁS (Demokratikus iskoláügyünk kezdetei és a debreceni kultuszminisztérium), SZÉKELY ENDRÉNÉ (Szakszervezetünk indulása), HÖRVÁTH MÁRTON (Az általános iskola — közoktatási rendszerünk alapja), BENŐ KÁLMÁN (A felnőttoktatás néhány problémája 1945—1948 között), LADÁNYI ANDOR (A felsőoktatás szocialista átszervezésének kezdete), VERESS JUDIT (Iskolarendszerünk szervezeti összhangjának fejlődése a felszabadulás óta).<sup>\*</sup> Az ülés végén az elnöklő ERDEY-GRÓZ TIBOR mondott zárszót. Biztató az a kép — hangoztatta —, amely az elhangzott előadások alapján felvázolódik előttünk: az oktatásügy hatalmas fejlődésen ment keresztül az elmúlt negyedszázad alatt. Ugyanakkor kirajzolódtak a továbbfejlesztés irányai is. A következő évtizedek fokozottabb igényekkel lépnek fel a pedagógiával szemben is, s a nevelés elméletének és gyakorlatának már most fel kell erre készülnie. A társadalom fejlődése köz-

ismerten felgyorsult, a tudományos-technika forradalom egyre inkább kibontakozik: erre a jövőre kell a ma iskolájának felkészítenie növendékeit. A ma iskolájában kell a ma diákjának felkészülnie arra, hogy hasznos tagja legyen a társadalomnak néhány évtized múlva, gyökeresen más körülmények között. Nem kis feladatot ró ez a tény a nevelésügyre, a közoktatáspolitikára. Az V. Nevelésügyi Kongresszus tézisei, tanácskozásai, vitái közelebb visznek ahhoz, hogy tisztábban, világosabban lássuk feladatainkat, a jelenlegi, a közeli és a távolabbi jövő tennivalóit. Mindez elősegíti egy olyan továbbfejlesztett oktatási rendszer kialakítását, amely valóban alkalmassá teszi ifjúságunkat a jövő nagy feladataira. Az előttünk álló negyedszázad pedagógiai céljainak, igényeinek és követelményeinek a neveléstudományi kutatásokban is tükröződnie kell. Ezért ezt figyelembe véve kell összeállítani a pedagógia 15 éves kutatási tervét, valamint — ebből következőleg — ennek alapján kell megállapítani a legközelebbi évek konkrét kutatási feladatait is: egyrészt milyen alapkutatások a leghalaszthatatlanabbak céljaink megvalósításához; másrészt körültekintően ki kell választani a sok közül, és pontosan meg kell határozni azt a néhány témát, amelyeknek kutatását halaszthatatlannul el kell kezdeni. E gondolatok jegyében zárta be az MTA Pedagógiai Bizottságának felszabadulási emlékülését ERDEY-GRÓZ TIBOR, a Magyar Tudományos Akadémia elnöke.

<sup>\*</sup> Ezeket az előadásokat a Magyar Pedagógia 1970. évi 2. és 3. száma közölte.

## UNESCO-BIZOTTSÁGOK TANÁCSKOZÁSA A PERMANENS NEVELÉSRŐL

A jugoszláv UNESCO-Bizottság elnökének, **MARIJA VILFAN**-nak kezdeményezésére ült össze *Herceg Novi*-ban 1970. május 11–15 napjain hét ország — Ausztria, Bulgária, Jugoszlávia, Magyarország, Olaszország, Románia és Törökország — UNESCO-bizottsági elnökeinek és kiválogatott szakembereinek értekezlete. Az UNESCO érdekelt osztályait **VASILE VLAD**, **A. G. FULLERTON** és **PAUL LENGRAND** képviselték.

A megbeszélés tárgya a megjelent tagállamok regionális együttműködésének szervezettebb alapokra helyezése volt, különös tekintettel a permanens nevelésre.

Az értekezletnek a permanens nevelésre vonatkozó javaslatait és határozatait az olvasó számára a Nemzetközi Nevelésügyi Évről szóló beszámolóban összegeztük. Itt röviden néhány olyan mozzanatot emelünk még ki, melyeket figyelemreméltóknak tartunk.

Ilyenek mindenekelőtt a nevelés megnövekedett jelentőségének felismerése, továbbá azok a gondok, melyeket a tudományos és technikai forradalom és annak nyomán az egész életnek szemünk előtt végbemenő gyors átalakulása támasztanak. Ebben az összefüggésben minden megjelent ország képviselője beszélt a köznevelési rendszer átstrukturálásának szükségzerűségéről, és arról az állapotról, melyet az jellemez, hogy az iskolák valóságos élete csak nagy késéssel igazodik az élet követelményeihez. Mindenütt foglalkoznak az iskolai és az iskolán kívüli nevelő hatások egybehangolásával, a család nevelői felelősségének átértékelésével, a tömegközeli eszközök befolyásának kiegyenlítésével, az iskolai és iskolán kívüli tanulás jobb motiválásának

problémájával, az iskolai nevelés bevezető és nem a tanulmányokat lezáró szerepének következményeivel.

A permanens nevelés értelmezését — mint az egész életre kiterjesztett nevelést — ebben az összefüggésben kísérelték meg megadni. Milyen következményekkel jár az iskola számára integrálódása egy átfogóbb rendszerbe és hogyan kapcsolódik össze mind szorosabban az iskolán kívül folyó sokféle nevelés az iskolai neveléssel.

A permanens nevelésről nem készült valamilyen definíció. Differenciált, egyszerre több szinten folyó, az emberi élet minden oldalára kiterjedő, módszereiben és szervezeti formáiban a követelményekhez alkalmazkodó és minden új és hatékony eszközt a maga helyén beiktató, az egész társadalomra kiterjedő határendszer célszerű és emberséges működtetéséről van szó.

Nem lehetett azt várni, hogy néhány nap alatt konkrétan megvalósítható döntések születessenek. Mint minden ilyen tanácskozás, ez is lépés volt előre azon a még hosszú úton, mely bizonyosan elvezet nemcsak a fogalmak jobb tisztázásához, hanem szorosabb együttműködéshez is az azonos problémákkal küzdő — elsősorban szocialista — országok között: olyan tényleges, termékeny együttműködéshez, mely gazdaságossá is teszi a munka megosztását, kisebbé teszi az egyes országokra nehezedő terheket.

Az értekezlet résztvevői ilyen elhatározással váltak el egymástól. Elvárásukat az egyes országok UNESCO-Bizottságai és az UNESCO központi szervezetének képviselői megerősítették.

KISS ÁRPÁD

## A MAGYAR PEDAGÓGIAI LEXIKON MUNKÁLATAIRÓL

Pedagógiai közvéleményünket lapunk hasábjain korábban már tájékoztattuk arról, hogy új Magyar Pedagógiai Lexikon készítésébe kezdtünk, s hogy a munka — pedagógiai szakemberek széles körének bevonásával — folyamatban van. (Magyar Pedagógia 1968/1. sz.)

Minthogy a Lexikon munkálatai időközben jelentősen előrehaladtak, illő, hogy legalább röviden ismét adjunk tájékoztatást erről a kérdésről.

Az már eleve nyilvánvaló volt, hogy egy új lexikon elkészítése kiterjedt és sok irányú tervező, szervező, koordináló munkát s ezzel együtt széles körű alkotó tevékenységet igényel. Az önmagában véve is komplikált lexikonmunkát mellett, illetve azzal együtt a mi esetünkben különleges problémák egész sora

merült fel. Ennek az az alapvető oka, hogy maga a neveléstudomány az elmúlt huszonöt esztendőben nagy változásokon ment keresztül; differenciálódott tárgya, megváltozott egész cél- és eszközrendszere, minőségi változásokon mentek át alapvető elvei és kategóriái, a fogalmak és új fogalmak egész sora vár pontos meghatározásra, kifejtésre. Az ilyen nagy változások különlegesen gondos tartalmi elemzéseket és esetenként ismételt definiálást és megszüvegezést igényelnek. A belsőleg is differenciálódó, egyre több pedagógiai tudományágra oszló s interdiszciplináris kapcsolatai tekintetében kiterjeszkedő neveléstudománynak újfajta rendszerezését s ebben a különbözőbb részek arányos elhelyezését is biztosítani kell.

Gondot jelent, hogy az előrelátó tervezés

ellenére a lexikon különböző szektorainak munkálatai nem tudnak teljesen párhuzamosan haladni, részben a rendelkezésre álló tudományos erők lehetőségei, részben a különböző pedagógiai tudományrészek eltérő fejlettségi, kidolgozottsági szintje következtében. Nem kevesebb gondot jelent az sem, hogy a rendkívül gyors ütemű fejlődés úgyszólván nap mint nap újabb eredményeket hoz, melyek bedolgozandók a készülő és már elkészült anyagba. Ez különös permanenciát igényel egyes szerzőktől és szinte valamennyi szakszerkesztőtől.

A nehézségek ellenére ma már elmondhatjuk, hogy mindazokban a szektorokban, melyeket korábbi ismertetésünkben jelezünk (közoktatáspolitikai, általános pedagógia, összehasonlító pedagógia, neveléstan és neveléstudomány, didaktika és metodikák, a felsőoktatás pedagógiája, a felnőttnevelés pedagógiája, nevelésszociológia, nevelésszociológia, egyetemes és magyar neveléstörténet, a szakoktatás pedagógiája, gyógypedagógia), a cikkek lényegében elkészültek, és pedig az említett szektorok többségét tekintve 100%-ban, másutt legalább 90—95%-ban. S nemcsak az alapvető cikk-anyag elkészültéről lehet ma már beszélni, hanem a különböző szakszerkesztők legtöbbjének nagy gondnal elvégzett szerkesztő munkájáról is. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy a főbb pedagógiai tudományágakban „szakszerkesztett állapotban” együtt van a lexikon anyaga.

Most olyan stádiumba léptünk, amit „belső szerkesztés” néven szoktunk emlegetni s ez a lexikon-munkálatok új szintjét jelenti. Az eddigiekben ugyanis — és már évekkel ezelőtt elkezdtük ezt a munkát — csak a címszójegyzék (az ún. ömlesztett címszójegyzék) alapján kíséreltük meg a fent jelzett különböző szektorokban a felveendő anyag koordinálását, egyeztetését, különösen a fedések kiküszöbölését. Természetesen már az eddigi egyeztetések is sokféle eredményt hoztak, sok összefüggést tisztáztak. Most azonban a munka új fázisba lépett, amikor a különböző pedagógiai szektorok (ágak) anyaga közötti szorosabb egyeztetés és szerkesztés, koordinálás történik. Jelenleg (1970 május—július) a neveléstan, neveléstudomány, nevelés-pszichológia és nevelésszociológia belső szerkesztése van folyamatban. A főszerkesztő és szerkesztő által együttesen áttanulmányozott s részletesen értékelt anyag az illetékes szakszerkesztőkkel együtt a nyár elején kerül ismételt megvitatásra; ennek során nemcsak egyes fedések vagy hiányok kiküszöbölése, illetve pótlása történik meg, hanem — ami legalább ilyen lényeges — alapvető fogalmak, kategóriák tartalmi kifejtésének ismételt kollektív értékelése, bírálata, jóváhagyása, korrekciója, illetve kiegészítése.

A nyár és az ősz folyamán két-három

további csoportban a többi pedagógiai tudományág (illetve a lexikon többi szektora) kerül ugyan ilyen módon „belső szerkesztésre” s a naptári év végéig a teljes lexikon-anyag tartalmi egybedolgozását szeretnénk elérni. „Menet közben” bizonyos fogalmak ismételt kifejtése, esetleg bizonyos címszavak újból történő megírása nyilván elkerülhetetlen lesz. Annak ellenére számítunk erre, hogy a készülő lexikon — a dolog természeténél fogva — minden szükséges helyen tartalmazni fogja az alternatívákat és nem törekszünk „egyedül üdvözítő” megoldásokra olyan esetekben, melyekben ezt az adott probléma tudományos feldolgozottsága miatt erőltetés nélkül nehéz volna megtenni. A lexikon — törekvésünk szerint — a jövő fejlődés irányában minden tekintetben nyitott lesz és ez nem is lehet másként. Egyúttal természetesen szolid formában tartalmazza mindazt, amit ma — a legújabb pedagógiai kutatások alapján — viszonylag biztosan tudni lehet. A nyitottság tehát semmiképpen nem jelenti, hogy nem törekednénk a jelenlegi tudásanyag határozott, jó körvonalazására; még kevésbé jelenti az elvi állásfoglalás hiányát. Ellenkezőleg. Reményünk szerint a lexikon minden lényeges kérdésben, alapvető nevelésfilozófiai, közoktatáspolitikai, neveléstudományi összefüggésben világosan és egyértelműen megszövegezi a szocialista pedagógiai álláspontot. Nem bocsájtjuk viszont fölösleges jóslatokba olyan kérdésekben, mint aminő pl. a kibernetikai pedagógiai sokféle, ma még csak részben áttekinthető fejleménye.

Miközben a lexikon címszóanyagának főbb szektorait (a pedagógia főbb ágait) speciálisan csoportosítva „összeolvassuk” s a szükséges egyeztetéseket és javításokat elvégezzük, közben más fontos munkálatok is lezajlanak. Már hónapokkal ezelőtt levelekkel kerestük fel pl. azokat a külföldi kutatóintézeteket, melyek vállalkozni tudnak arra, hogy a pedagógiai tudományok kiemelkedő külföldi képviselőinek munkásságáról a szükséges adatokat s a megfelelő értékeléseket rendelkezésünkre bocsássák. Már sokirányú visszajelentést kaptunk; esetenként már kész anyagok érkeztek, más esetekben biztató ígéretek a szükséges anyag rövidesen történő megküldésére.

Ugyancsak folyamatban van egy igen lényeges és egyúttal különleges gondot igénylő lexikon-anyag kimunkálása, s ez a „hazai élő személyek” címszóval összefoglalható cikkek nagy csoportja. A szerkesztőség gondosan összeállította azokat a szempontokat, amelyek szerint ennek az anyagnak a gyűjtése, kidolgozása történik.

Amint említettem, várakozásunk szerint a szerkesztés munkája a folyó naptári év végével lényegében befejeződik; ha ez a várakozásunk reálisnak bizonyul, úgy lehetővé válik, hogy — optimális feltételek esetén — a lexikon

az elkövetkező egy-két év során az olvasók kezébe kerüljön. A megbízott szerkesztők és szakszerkesztők, s maga a Lexikonszerkesztőség is mindent megtesznek annak érdekében,

hogy az új Magyar Pedagógiai Lexikonnal kapcsolatos tervek reális időn belül valóra váljanak.

NAGY SÁNDOR

## HAZAI KIADÁSÚ ÚJ „ORBIS PICTUS” — FAKSZIMILE

1970-ben világszerte megemlékeznek COMENIUS-ról, halálának háromszázadik évfordulója alkalmából: az ENSZ ezt az esztendőt Nemzetközi Nevelésügyi Évvé nyilvánította. A nagy cseh pedagógus szoros kapcsolat fűzte Magyarországhoz: 1650—1654 között Sárospatakon tanított s értékes műveket alkotott négy esztendő alatt tartózkodása idején. Itt állította össze világhírű tankönyvét, az *Orbis Sensualium Pictus*-t, amely tulajdonképpen nem más, mint a világról való korabeli ismeretek képes enciklopédiája. A jelentős oktatásmódszertani újítást tartalmazó könyvben a szerző 150 ismeretkör rövid szöveges összefoglalását adja, s mindegyik ismeretkört egy fametszettel illusztrál; a szöveges összefoglalásban szereplő legfontosabb tárgyakat, dolgokat számmal jelzi, s ugyanezt a számot a kép megfelelő helyén is feltünteti. COMENIUS célja e megoldással a következő volt: „azok a dolgok, amelyek érzékszerveinkkel megragadhatók, az érzékszervek elé adassanak”, a tanulók mély és maradandó ismereteket csak így szerezhetnek. Ezáltal: 1. érdekes lesz az oktatás, 2. serkenti a tanulók figyelmét, 3. „az ide édesgetett és figyelmezés által erre rávett gyermekek játszadozva és tréfálódva megtanulják ez világon lévő legfőbb dolgokat”.<sup>1</sup>

Teljességre törekedett a tudós szerző: a csillagászat éppen úgy megtalálható művében, mint a növény-, ásvány- vagy állattan, az erkölcsről vagy a társadalomról szóló nézetek; van benne fejezet a különféle foglalkozásokról, művészetekről, a hadászatról vagy éppen a városépítészetről; szó esik benne a sportokról; játékokról és mindazokról a hasznos ismeretekről, amelyekre a nagy pedagógus szükségesnek vélt megtanítani diákjainak.

Különleges érték a könyv *ábraanyaga*: e fametszetek szuggesztív erővel villantják fel a mai olvasó előtt a 17. század emberét körülvevő világot, mindennapi életét.

Az *Orbis Pictus* anyagát COMENIUS még sárospataki tartózkodása alatt állította össze, 1653-ban valamelyes részét a helybeli nyomdában ki is nyomatta. Első teljes kiadása 1658-

ban jelent meg Nürnbergben latin—német szöveggel; az 1669-i nürnbergi kiadás három nyelvű: itt szerepel első ízben magyar nyelvű szöveg, első lapján így olvasható a könyv magyarra fordított címe: „A látható világ leábrázolása”.

Az első hazai *Orbis Pictus*-kiadást most, 1970 őszén, az ünnepi évforduló alkalmából hasomlásban adja közre — az MTA Pedagógiai Bizottsága javaslatára — az Akadémiai Kiadó: COMENIUS híres tankönyve a hajdani Magyarország — illetőleg az egykori erdélyi fejedelemség — területén *először 1675-ben jelent meg, Brassóban*, latin—magyar szöveggel.

Jelentősebb hazai COMENIUS-monográfiáink nem tudtak erről a kiadásról (valószínűleg azért, mert SZABÓ KÁROLY RMK-köteteiben nem szerepel), s ezért — kimondva vagy kimondhatatlanul — az 1685-i lőcsei kiadást tartották az első hazai kiadásnak. RÁCZ LAJOS máig alapvető műve egész fejezetet szentel az *Orbis Pictus*nak és hazai utóéletének, végigveszi az általa ismert kiadásokat,<sup>2</sup> ezt a brassói azonban nem említi, csak az ugyancsak 1675-ben megjelent brassói latin—német verziót. Annál részletesebben ismerteti a lőcseit: „Előttem az *Orbis Pictus*nak 1685-ik évi, lőcsei négy nyelvű kiadása fekszik” — kezdi élelményét. Bizonyára ezért vonult be a hazai szakmai köztudatba, hogy a lőcsei az első hazai, magyar értelmezésekkel ellátott *Orbis Pictus*.

VASZKÓ MIHÁLY könyvében<sup>3</sup> a pozsonyi 1820-as *Orbis Pictus*-változathól közöl hasonmásoldalakat, teljesen átrajzolt képekkel, alakított szövegekkel. GERÉB GYÖRGY csak a lőcseit említi.<sup>4</sup> A Pedagógiai Szemle 1958-i 10. számában, amely teljes egészében az *Orbis Pictus* első kiadásának 300. évfordulóját ünnepelte, TETTAMANTI BÉLA még mindig RÁCZ LAJOS — az *Orbis Pictus* hazai kiadásaira vonatkozó — fentebb említett szövegrészét, annak adatait idézte,<sup>5</sup> pontosan hivatkozva a forrásra. FITZ JÓZSEF könyvtörténetében az 1685-i lőcsei változatot COMENIUS *Orbis Pictus*ának első magyar kiadásaként regisztrálja.<sup>6</sup> A legutóbbi COMENIUS-kiadvány-

<sup>1</sup> Erdemes összevetni: hogyan vélekedett ezekről az alapvető problémákról COMENIUS az élete utolsó évtizedében (rt *De rerum humanarum emendatione* c. művében. (Ld. *Lukasz Kurdybacha* tanulmányát jelen számunkban.)

<sup>2</sup> RÁCZ LAJOS: *Comenius Sárospatakon*. Bp. 1931. 193—204.

<sup>3</sup> VASZKÓ MIHÁLY: *Komensky Amos János világnézete és pedagógiája*. Bp. 1954.

<sup>4</sup> GERÉB GYÖRGY: *A látható világ*. Bp. 1959. 52.

<sup>5</sup> *Pedagógiai Szemle*, 1958. 1011.

<sup>6</sup> FITZ JÓZSEF: *A magyar könyv története 1711-ig*. Bp. 1959. 154.

ban KOVÁCS ENDRE is így említette az Orbis Pictus-részlethez írt lábjegyzetben: „Az első latin—német—magyar kiadás 1669-ben Nürnbergben jelent meg. 1685-ben a lőcsei nyomda is kinyomatta latin, magyar és német nyelven. Azóta számos kiadást ért meg. Vö. Rác. i. m. 196”.<sup>7</sup>

Pedig erről a brassói 1675-i kétnyelvű, latin—magyar Orbis Pictusról már 1889-ben írt SZABÓ KÁROLY,<sup>8</sup> ezt átvette SZTRIPSZKY HIADOR,<sup>9</sup> innen bekerült egyrészt a csehszlovák HERTVIK JARNIK 1929-ben írt regiszterébe,<sup>10</sup> másrészt BAKOS JÓZSEF 1952-ben megjelent bibliográfiájába.<sup>11</sup> E kiadás háttérben macadá-sában alighanem közrejátszott, hogy SZABÓ KÁROLY 1889-i híradásában ez a mondat szerepel (SZTRIPSZKYNél is): „Egyetlen példány az Erdélyi Múzeumban”, a kutatók bizonyára ezért nem is keresték másutt. 1919-ben a budapesti Országos Széchenyi Könyv-

tár is szert tett egy példányra (erről készül a faksimile): a jeles gyűjtő, TODOROSZKÓ GYULA könyvtárából került ide egy jó állapotban lévő, pompás brassói Orbis Pictus-könyvecske. *Vajon nem lappang-e az országban másutt is ebből a nagyértékű ritka kiadványból?* Az eddigi legteljesebb Orbis Pictus-repertórium csak néhányról tud, de magyarországi példányról egyről sem.<sup>12</sup>

Az Akadémiai Kiadó új faksimileje közkinccsé teszi a nagyhírű művet, s erre annál is inkább szükség van, mert mindeddig nélkülöztük a világhírű tankönyv korszerű, tudományos hitelű kiadását. COMENIUS könyve azonban nemcsak a művelődéstörténet összes területének kutatói számára fontos forrásmunka, de méltán tarthat számot a történeti múlt hétköznapijait iránt érdeklődő, szép könyveket szerető olvasó figyelmére is.

MÉSZÁROS ISTVÁN

#### *Jelen számunk tanulmányainak szerzői:*

FÖLDES ÉVA, az MTA Pedagógiai Bizottságának elnöke, a neveléstudományok doktora (Budapest), KISS ÁRPÁD főiskolai tanár, a neveléstudományok kandidátusa (Budapest), LUKASZ KURDYBACHA tanszékvezető egyetemi tanár (Varsó), KIRÁLYNÉ RIGÓ KATALIN általános iskolai tanár (Budapest), RÓNA BORBÁLA, az Országos Közegészségügyi Intézet osztályvezetője, ELEKES PÁL szakfelügyelő, SZABÓ PÁL pszichológus (Budapest), BÁTHORY ZOLTÁN főiskolai adjunktus (Budapest).

<sup>7</sup> Comenius Magyarországon. Összeállította, a bevezetést és a jegyzeteket írta KOVÁCS ENDRE. Bp. 1962. 328.

<sup>8</sup> Magyar Könyvszemle, 1889. évt. 206.

<sup>9</sup> SZTRIPSZKY HIADOR: Adalékok. Bp. 1912. 216—217.

<sup>10</sup> HERTVIK JARNIK: Veskerých spisů Jana Amosa Komenského. Svazek X. (8). Orbis Pictus. Brno, 1929. XXVIII.

<sup>11</sup> BAKOS JÓZSEF: A magyar Komensky-irodalom. Bp. 1952. 76.

<sup>12</sup> Johann Amos Comenius. Die Ausgaben des Orbis Sensualium Pictus. Eine Bibliographie. Bearbeitet von KURT PILZ. Nürnberg. 1967. 125—126.

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója

Műszaki szerkesztő: Merkly László

A kézirat nyomdába érkezett: 1970. VI. 9 — Terjedelem: 8.05 (A/5) ív

70.69870 Akadémiai Nyomda, Budapest — Felelős vezető: Bernát György

## СО Д Е Р Ж А Н И Е

<i>Эва Фельдеш</i> : Двадцать пять лет нашей педагогики .....	229
<i>Арпад Киши</i> : Международный педагогический год .....	239
<i>Лукас Курдибаха</i> : Коменнус и раннее Просвещение .....	249
<i>Каталин Риго</i> : Проблемы учебы в пятом классе .....	270
<i>Борбала Рона, Пал Элекеш, Пал Сабо</i> : Опыт комплексных исследований, проведенных среди учеников, посещающих группы продленного дня .....	281
<i>Золтан Батори</i> : Программа IEA в Венгрии .....	286

### О КНИГАХ И ЖУРНАЛАХ

<i>Лайош Элекеш</i> : Современная образованность, историческое мышление (аннотация <i>Йозефа Сарка</i> ) .....	295
<i>Арпад Киши</i> : Образованность и школа (аннотация <i>Шандора Надя</i> ) .....	297
Воспитательная работа в средней школе (аннотация <i>Арпада Петрикаш</i> ) .....	300
<i>Бела Тот</i> : Психологическое исследование литературных интересов учащихся восьмилетних общеобразовательных школ (аннотация <i>Анны Верébели</i> ) .....	302
<i>International Review of Education</i> . XV. 1969. (аннотация <i>Тамаша Козма</i> ) .....	305

### ИЗВЕСТИЯ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ КОМИССИИ

Дискуссия на защите докторской диссертации <i>Йозефом Саркой</i> ( <i>Петерне Шимон</i> ) 310	
---	--

### ДНЕВНИК

Заседание Педагогической Комиссии, посвященное столетию со дня рождения В. И. Ленина .....	315
Заседание Педагогической Комиссии, посвященное 25-летию Освобождения Венгрии 315	
Советание комиссий ЮНЕСКО по вопросам постоянного воспитания ( <i>Арпад Киши</i> ) 316	
О работах по составлению Венгерской педагогической энциклопедии ( <i>Шандор Надь</i> ) 316	
Новое отечественное издание-факсимиле „ <i>Orbis Pictus</i> ” ( <i>Иштван Месарош</i> ) .....	318

## C O N T E N T S

<i>Eva Földes</i> : Twenty-five Years of Hungarian Pedagogy .....	229
<i>Árpád Kiss</i> : The International Year of Education .....	239
<i>Lukasz Kurdybacha</i> : Comenius and the Early Enlightenment Age .....	249
<i>Katalin Rigó Király</i> : The Problems of Learning in the Fifth Form .....	270
<i>Borbála Róna, Pál Elekes, Pál Szabó</i> : Experience Obtained by Complex Examination of Day-time-Home Pupils .....	281
<i>Zoltán Báthory</i> : The IEA Programme in Hungary .....	286

### ON BOOKS AND PERIODICALS

<i>Lajos Elekes</i> : Up-to-date Erudition, Historically Conditioned Way of Thinking (Rev.: <i>József Szarka</i> ) .....	295
<i>Árpád Kiss</i> : Culture and School (Rev.: <i>Sándor Nagy</i> ) .....	297
The Work of Education in the Secondary School (Rev.: <i>Árpád Petrikás</i> ) .....	300
<i>Béla Tóth</i> : Psychological Examination of the Elementary-school Pupils' Interest in Literature (Rev.: <i>Anna Verébely Ligeti</i> ) .....	302
<i>International Review of Education</i> , XV. 1969 (Rev.: <i>Tamás Kozma</i> ) .....	305

### NEWS OF THE COMMITTEE OF SCIENTIFIC QUALIFICATIONS

Debate on the Doctoral Theses of <i>József Szarka</i> ( <i>Mrs. Péter Simon</i> ) .....	310
---	-----

### DIARY

The Lenin Commemorative Session of the Pedagogic Committee .....	315
Commemorative Session of the Pedagogic Committee on the Occasion of the Anniversary of Hungary's Liberation .....	315
The Discussions on Permanent Education of the UNESCO Committees ( <i>Árpád Kiss</i> ) .....	316
The Compilation Work of the Hungarian Pedagogic Encyclopedia ( <i>Sándor Nagy</i> ) .....	316
The New Hungarian Facsimile Edition of „ <i>Orbis Pictus</i> ” ( <i>István Mészáros</i> ) .....	318

**Ára: 12,— Ft**  
**Évi előfizetés: 40,— Ft**

**INDEX: 25.552**

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben, a POSTA KÖZPONTI HIRLAP IRODÁNÁL (KHI, Budapest V., József nádor tér 1. sz.) közvetlenül vagy csekkbefizetési lapon (csekk számszám: egyéni 61257, közületi 61066), valamint átutalással a KHI MNB 8. sz. egy számlájára;

az AKADÉMIAI KIADÓ-nál, Budapest V., Alkotmány u. 21.  
telefon: 111—010, pénzforgalmi jelzőszám: 215—11488, és az

AKADÉMIAI KÖNYVESBOLT-ban, Budapest V., Váci u. 22.  
telefon: 185—612.

Előfizetési díj egy évre: 40,— Ft

Példányonként megvásárolható: a Posta hírlapüzleteiben és minden nagyobb utcai elárúsítóhelyen vagy az AKADÉMIAI KIADÓ-nál, Budapest V., Alkotmány u. 21. és az AKADÉMIAI KÖNYVESBOLT-ban, Budapest V., Váci u. 22.

Példányonkénti ára: 12,— Ft



**AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST**