

51596

1474

Magyar

PEDAGÓGIA

A MAGYAR

TUDOMÁNYOS

AKADÉMIA

PEDAGÓGIAI

BIZOTTSÁGÁNAK

FOLYÓIRATA

1974 JAN 16



1973/4

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

Megindult 1961-ben;
korábban megjelent 1892—1947 között, majd 1949—1950-ben

A szerkesztő bizottság tagjai:

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

A szerkesztő bizottság vezetője:

NAGY SÁNDOR
főszerkesztő

Szerkesztőség: 1052 Budapest V., Pesti Barnabás utca 1.
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben, a Posta Központi Hírlapirodánál (KHI, 1900 Budapest V., József nádor tér 1.) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a KHI 215-96162 pénzforgalmi jelzőszámára. Egyes példányok beszerezhetők a 1055 Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban. Előfizethető és példányonként megvásárolható az *AKADÉMIAI KIADÓNÁL*, 1363 Budapest V., Alkotmány u. 21. telefon: 111—010. Pénzforgalmi jelzőszámunk: 215—11488, az *AKADÉMIAI KÖNYVBOLTBAN* 1368 Budapest V., Váci u. 22. telefon: 185—612.

Előfizetési díj egy évre: 40,— Ft

TARTALOM

AZ ISKOLÁK ÁLLAMOSÍTÁSÁNAK 25. ÉVFORDULÓJA

<i>Simon Gyula</i> : Az iskolák államosításának történelmi jelentősége Magyarországon	399
<i>Vaskó László</i> : Az iskolák államosításáért folyó küzdelem a debreceni tankerületben	406

TANULMÁNYOK

<i>Durkó Máttyás</i> : Felnőttek szépirodalmi recepciós képessége és iskolai végzettségük	421
<i>Kozéki Béla</i> : Differenciált oktatás és teljesítménymotiváció	436
<i>Szathmáry Lajos</i> : Tanári szabadság	444

KÖRKÉP

Az OCDE távlati tantervi irányelvei (<i>Ágoston György</i>)	452
Piaget a gyermek belső szemléleti képéről (<i>Paál Ákos</i>)	460

FOLYÓIRATSZEMLE

Riforma della scuola 1972. 1—12. szám (<i>Bólyai Imréné</i>)	471
--	-----

KÖNYVEKRŐL

<i>Szokolszky István</i> : Válogatott tanulmányok (<i>Faludi Szilárd</i>)	477
<i>Kóbor Enikő</i> : Vizsgafeszültség és egyetemi teljesítmény (<i>Golnhofér Erzsébet</i>)	481
<i>Alexandru Rosca, Zörgő Benjámín</i> : A képességek (<i>Kiss Tihamér</i>)	482
<i>Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményei VIII. (Somos Lajos)</i>	484
<i>A Magyar Óvónőképző Intézetek Neveléstudományi Közleményei. IX. (Vág Ottó)</i>	487

NAPLÓ

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának újjáalakulása	489
A Neveléstörténeti Albizottság ülései	489
Emlékezés az iskolák államosításának 25. évfordulója alkalmából	490
Szerzőink	490
English Summary	491
Содержание	494
Inhalt	495

Jelen számunk szerkesztési munkálatai 1973. július 14-én fejeződtek be.



SIMON GYULA

AZ ISKOLÁK ÁLLAMOSÍTÁSÁNAK TÖRTÉNELMI JELENTŐSÉGE MAGYARORSZÁGON

Történetileg három folyamatról van szó: az iskolai oktatás világi, tudományos és állami jellegéről. A három követelmény más-más korszakban jelentkezik, s azután sem mindig és mindenütt esik egybe. Reakciós osztályok kezében a világi, laikus jellegű oktatás is lehet tudományellenes és az állami is retrográd. Mindhárom követelmény következetes megvalósításáért, egységéért a munkásosztály száll sorompóba.

A középkorban és az újkor elején a nevelés intézményeit az egyház tartotta kezében. Ahogy a polgári társadalom csirái megszületnek a feudális társadalomban, azonképpen születik meg a feltörő új rendnek igénye is a saját céljainak megfelelő oktatás megteremtésére. A városi iskolák új szemléletet sugároztak: ajtót tártak az „evilági” ismereteknek, a reáliáknak s az iskolaigazgatást világi hatóság kezébe helyezték.

Az oktatás új rendje a régi ellenében, azzal versengve, de sok mindenben azzal összefonódva is alakult ki. Kétségtelen azonban, hogy a városi iskolák ütötték az első rést az egyház oktatási monopóliumán. Ahogy a polgárság erősödött, annak megfelelően lépett fel a művelődés forrásainak és eszközeinek birtokbavételért. A felvilágosodás, majd a korai polgári forradalmak kora már frontális támadást indít az egyház köznevelési privilégiumának megdöntésére. Ez a harc még következetes és az oktatás *világiságának, kötelezőségének, ingyenességének és egységének* követelésével az addigi legmagasabb normákat tűzte az oktatás elé. Am, a kései polgári forradalmak és általában is a modern burzsoázia — a proletariustól való félelmükben — már nem hajtják ezeket a követelményeket olyan következetesen végre, vagy nem tartanak ki olyan töretlenül mellettük. A világi oktatásnak is, miként a haladás minden kérdésének és feladatának, a munkásosztály lesz a képviselője. Fellépése azonban nemcsak az oktatás államosítását tűzi napirendre, de új tartalommal is telíti. A munkásmozgalom már a múlt században lefekteti pedagógiai gondolkodásunk olyan alappilléreit, mint a szocialista közösségi nevelés, a tudományos világnézetre nevelés, a patriotizmus és a proletár internacionalizmus egységének, a munkaoktatásnak, a proletár erkölcsre nevelésnek elve.

Az iskolaállamosítás tehát a munkásmozgalomban nemcsak szervezeti-igazgatási kérdés, hanem a közoktatás célkitűzéseinek, tartalmának és módszereinek is megújítása, és legszélesebb demokratizálása is. S ezt a programot a munkásosztály összekapcsolja a hatalom megszerzésének programjával, jól tudva, hogy „a tudás hatalom”, de hatalom kell ahhoz, hogy a tudás forrásai a nép számára megnyíljanak. Ha a magyarországi iskolaállamosítás értelmére és jelentőségére gondolunk, akkor erről a magaslati pontról kell néznünk és értékelnünk, látva egy polgári követelmény formájának szocialista tartalommal való telítését.

A magyar pedagógia történetének legkiválóbb képviselői, gondolkodói valamennyien a tudományosság s így lényegében a világi oktatás hívei APÁCZAI CSERE Jánostól FÖLDES Ferencig, TESSEDIK Sámueltól KEMÉNY Gáborig, EÖTVÖS Józseftől NAGY Lászlóig. Nálunk — s Kelet-Európában általában — a feudalizmus erős maradványai sokkal nagyobb akadályokat gördítettek az állam és az egyház szétválasztásának útjába, mint Nyugat-Európában. Ez a sajátosság végig húzódik a magyarországi iskolaállamosítás egész történetén, sőt bizonyos fokig még az iskolák államosítása után is hat.

Kísérjük nyomon e folyamat hazai történetének főbb állomásait. Nálunk is a felvilágosodás hatására mutat az állam egyre nagyobb érdeklődést az iskolaügy kérdései iránt. Az I. Ratio Educationis a felvilágosodás számos gondolatát felhasználja. Mint a tanügy egységes, állami szabályozása, tulajdonképpen *első* lépés volt az oktatásügy egysége, világisága s korszerűsége felé. De már ekkor megfigyelhetjük azt az ellentmondást, amely a polgári nemzetté válás egész korára jellemző: a közös iskolák — lényegében az állami iskolák ősei, melyekben a különböző felekezetű gyermekek együtt tanultak — támogatása nem jelentette egyúttal a felekezeti iskolák létesítésének és fenntartásának korlátozását. A feudális rendnek csakúgy, mint a polgári államnak, szüksége volt és van az egyházak támogatására s ezért az állam és az egyház szövetsége — az egy Tanácsköztársaságot kivéve — egészen a felszabadulásig, az egyházaknak kivételes oktatási kiváltságokat biztosít.

A világi és állami oktatásnak van már a polgári nemzetté válás kezdeteitől a fentínél következetesebb hagyománya is s itt elsősorban SZÉCHÉNYI Ferencre, BATTHYÁNY Alajosra, KAZINCZY Ferencre, BESSENYEI Györgyre, a magyar jakobinusok művelődési és iskolázási programjára gondolhatunk. HAJNÓCZY Józsefnek egyik röplapja az iskolák államosítását követeli; LACZKOVICS János az iskolaügyet az állam feladatai közé sorolja; MARTINOVICS Ignác az emberi jogok kátéjában az iskolaállamosítást halaszthatatlannak tartja. Jellemző, hogy a francia forradalom ellen háborút viselő reakció, a magyar jakobinusok szervezkedését elfojtó bécsi udvar a haladást jelentő közös iskolák felállítását többé már nem kezdeményezi.

Az 1848-as győztes forradalom megteremtette a nevelésügy korszerű újjáalakításának legfontosabb feltételeit. A magyar tanítók első egyetemes gyűlésén 1848 júliusában Pesten, a TAVASI Lajos vezette forradalmi tanítócsoporthoz tartozó állami köznevelést, a felekezeti iskolák államosítását követeli. Elhangzik: „Akié a nevelés, azé a nép!” „Összpontosított véleményem — mondja a felszólaló FILÓ János —, hogy az iskola status-intézet, a hittant tanítsa a pap, és pedig a templomban, mert ez az ő iskolája.”

Az első magyar vallás- és közoktatásügyi minisztérium — élén EÖTVÖS Józseffel — népoktatási törvényjavaslatot terjeszt az országgyűlés elé. A javaslat a 48-as idők forradalmi hangulatában fogant. A feudális iskolázással szemben törvényerőre kívánja emelni a népoktatás világi jellegét, kötelezőségét, a tudományos alapvetését, korszerű és anyanyelven történő oktatást. Ezek a követelmények 10 napos parázs vitát váltanak ki az országgyűlésen, amelyen EÖTVÖS, aki a közös iskolák híve volt, tizenhatszor kért szót. A javaslat végül is lekerült a napirendről. KOSSUTH így jellemezte a helyzetet: „Nem mertük megtenni!” Nyilván arra célozva, hogy az iskolaállamosítás gyöngítette volna akkor a nemzeti egységfrontot.

A szabadságharc leverése húsz esztendővel elodázta a népoktatás polgári jellegű átalakítását.

A kiegyezés kora ebben is visszalépett 1848 forradalmi hagyományaihoz képest. Az 1868. évi XXXVIII. tc. a népoktatásról — miként a kiegyezés minden jogszabálya, alkotása —, lényegében kompromisszum. Megteremti ugyan a világi népoktatás hálózatát, emeli a tanítás színvonalát, ugyanakkor azonban jogot ad új iskolák állítására és a régiék fenntartására az egyházaknak is.

A századforduló után a haladó és a szocialista tanítómozgalomnak olyan kiválóságai állnak ki szóval, tollal, agitációval a nép kulturális felemelése, az iskolák államosítása mellett, mint CZABÁN Samu, SOMOGYI Béla, TESZÁRSZ Kálmán, ZIGÁNY Zoltán és mások.

Az 1918 őszén megszülető polgári demokratikus köztársaság közoktatáspolitikája — miként általános politikája is. elmaradt a várakozástól. A népoktatás terén szinte tétlenség jellemezte. Nem történt meg az egyházi iskolák államosítása, a kötelező vallásoktatás megszüntetése. Az egyházakkal folyó tárgyalásokon KUNFI Zsigmond — bár hivatkozott a lelkiismereti szabadságra, az egyház és állam szétválasztásának szükségességére, s ebben a Radikális Párt is támogatta volna, de a koalíció megkötötte kezét — végül is a fakultatív vallásoktatás bevezetése mellett döntött. Megvalósítására azonban nem került sor.

Ismeretes, a Magyar Tanácsköztársaság ezekre a kérdésekre forradalmi módon adott félreérthetetlen választ: szétválasztotta az államot az egyháztól és kimondta a felekezeti és a magánkézben levő iskolák köztulajdonba vételét.

Magát az államosítást már az előző időszakban is türelmetlenül követelte a Magyarországi Tanítók Szakszervezete és lapja az Új Korszak, a Városi Alkalmazottak Országos Szövetsége, a Zigány Zoltán szerkesztette Néptanítók Lapja, a polgári radikálisok lapja a Világ, a SZDP és lapja, a Népszava és különösen a kommunista sajtóorgánium, a Vörös Újság. Levéltári források vannak arról, hogy az államosítást kimondó rendeletet nem mindenütt várták be, s így többek között a szentendrei munkástanács, a debreceni munkástanács már korábban az iskolák államosítása mellett foglalt állást.

Az állam és az egyház szétválasztásának kérdésköréhez tartozik az iskolai vallásoktatás státusza is. Vajon milyen álláspontot képviselt ebben a Tanácsköztársaság? Kétségtelen, hogy olyan rendeletet, amely ezt külön szabályozta volna, a Forradalmi Kormányzótanács vagy a Közoktatásügyi Népbiztosság nem adott ki. Talán elfelejtette volna? Aligha! Bizonyára úgy értelmezte a Tanács hatalom, hogy az iskolák államosításáról intézkedő rendeletből értelemszerűen az is következik, hogy az iskolai kötelező vallásoktatás megszűnik, s erről vall, hogy a Közoktatásügyi Népbiztosság kiadványai éppúgy, mint a sajtó is a vallásoktatás megszüntetését tényként kezeltek.

A Horthy-ellenforradalom a felekezeti iskolákat visszaadta az egyházaknak, s kiszélesítette az egyházak jövedelmi forrásait. Szembefordult a polgári liberalizmussal is a benne még fellelhető szabadságeszmék miatt, s az egyházak szerepe az oktatásban a századfordulóhoz képest megnőtt és markánsabb lesz. Elég egy pillantást vetnünk a népoktatásra: az 1937—38-as tanévben a mindennapi elemi népiskolák közül mindössze 1287 volt az állami és 4619 az egyházi iskolák száma. Ez már csak azért is súlyos következményekkel járt, mert az egyházak elsősorban középiskoláikat dédelgették, ezek biztosították a papi utánpótlást, ugyanakkor elhanyagolták és korszerűtlen szinten tartották a népiskolákat. A legátfogóbb kritikát a kor oktatásügyéről három számjegy tartalmazza: az ország lakosságának 56,4%-át képező munkásság és szegényparasztság gyermekeinek arányszáma a középiskolákban 5,1%, a felsőoktatási intézményekben 5,4%. Még a hivatalos statisztika szerint is millióra rúgott az analfabéták száma. Ez természé-

tesen a valóságban sokkal nagyobb volt. A 2—3 elemít végzett felnőttek, kultúrálódási lehetőségek híján, hamar visszasüllyedtek az írástudatlanok népes táborába. Különösen az asszonyok, akiknek a kor megítélése szerint nem is volt szabad olvasniuk. Az olvasó s így „ráérő” asszonynak hamar „híre” ment. Nem is csoda, hogy az írástudatlan asszonyok száma messze felülmúlta a férfiakét. Ez tulajdonképpen a hivatalos művelődéspolitikai olyannyira dédelgetett és propagált célkitűzésének, a kultúrfőlénynek negyedszázados mérlege. A valóságban — s ebben egyet érthetünk SZABÓ Dezsővel —: „Magyarország roppant kultúrország volt — a rubrikák kirakatában.”

Hazánk felszabadulása minden részében elavult oktatásügyre talált, nemcsak az új hatalom, a munkások és a parasztok demokratikus diktatúrájának művelődéspolitikai követelményei szempontjából, hanem a polgári fejlődés akkori európai normáihoz képest is. A demokratikus iskolareform feladatainak megvalósítása a felszabaduláskor három kérdést vet fel: *milyen szervezetben, milyen szellemben, kik számára folyjék a tanítás?* Korfordulót élünk, melynek előbb-utóbb a népi hatalom szükségleteihez mérten kell rendeznie az állam és az egyház, az iskola és az egyház viszonyát. Ezeknek a rendezését ugyanis a magyarországi burzsoá átalakulás elmulasztotta.

A felszabadulással bekövetkezett éles politikai fordulat természetesen nem hagyja és hagyhatja érintetlenül a neveléspolitikai haladás olyan fontos és régi kérdését, mint az iskolafenntartás joga, az iskolai vallásoktatás helyzete. Különösen azért nem, mert a Tanácsköztársaság hagyományai végre megfelelő és megbecsült helyükre kerülnek. De már az első koalíciós „csatározásokon” felmerül — s nagyon bölcsen — a kérdés: vajon akkor, amikor a koalíciós pártok megküzdének a tömegek megnyeréséért, a társadalmi tudat átforgatásáért, szabad-e a dolgozó tömegek kedvezően alakuló politikai orientációját olyan kérdésekkel megzavarni, mint a világi oktatás megteremtése. A fasiszta, sovíniszta szellem felszámolása, a demokratikus iskola (jóllehet ez a népi demokráciában csak állami lehet!) megteremtése akkor reális, sőt a negyedszázados ellenforradalmi közneveléshez képest nagyszabású programot jelent. A Magyar Kommunista Pártnak a demokratikus forradalom megvalósítására, vívmányainak védelmére tett erőfeszítéseit hátráltatta volna *ekkor* az olyan kérdések felvetése, mint az iskolák államosítása, az iskolai vallásoktatás helyzetének megbolygatása, materialista szellemű köznevelés követelése. A marxista-leninista világnézeti nevelés megvalósításának még nem voltak meg az objektív és szubjektív feltételei. Ezekre a kérdésekre majd a „fordulat éve” ad feleletet.

Meg kellett akadályozni, hogy a tömegek politikai akcióegységét ideológiai kérdésekkel — köztük pl. az iskolai vallásoktatás kérdésével — megbontsák. Ahogy a néptömegek politikai egysége a proletárdiktatúra megteremtéséért vívott harcban megszilárdult, úgy lehetett napirendre tűzni az iskolák államosítását. Nem kultúrharccal, hanem céltudatos politikával sikerült az állam és az egyház különválasztása. A probléma lényegét nagyon bölcsen ragadta meg Békés megye egyik pártvezetője: „Ne engedjük a szülők, hogy vallásos meggyőződésüket saját érdekeikkel szemben kihasználják!” Az államosítással bekövetkező és elodáztatlan reformra utal Gyula város Nemzeti Bizottsága 1948. május 23-i ülésén: „Elengedhetetlen, hogy a demokratikus egységesítés bekövetkezzék szellemi téren is azáltal, hogy gyermekeink, az ország jövő vezetői olyan iskolába járjanak, amely a legjobb biztosítékot nyújtja arra, hogy az ifjúságot ne a demokrácia elleni gyűlöletre, hanem a népi demokrácia szeretetére, megbecsülésére tanítsák.” Ugyanezt Kétegyháza község Nemzeti Bizottsága így fejezte ki 1948. május

26-i ülésén: „Tudjuk nagyon jól, hogy a kormánynak az államosítással az a szándéka, hogy a magyar gyermekek nevelése gondos kezekbe kerüljön, és a békére, annak fenntartására részesüljenek megfelelő nevelésben.”

Az állam és az egyház szétválasztásában a népi demokratikus hatalom a fokozatos szétválasztás és ugyanakkor az egyházakkal történő megegyezés útját kereste és járta. Közben lépésről-lépésre korlátozta, majd megszüntette az egyházak gazdasági, politikai és művelődési privilégiumait. Lényegében a felszabadulás utáni 5—6 év történetéről van szó, melynek kezdetét az új népi hatalom születése, a földreform, végét a kötelező iskolai vallásoktatás megszüntetése, a vallásügyeknek a közoktatásügyi kormányzattól, a teológiai képzésnek a tudományegyetemtől való elválasztása vonja meg. A folyamat legfontosabb állomása az iskolák államosítása. Mivel az államosítás már a proletárdiktatúra körülményei között születik meg, adva van minőségi különbsége is a burzsoá megoldástól: az iskola 1948-ban Magyarországon az egész nép felemelkedésének forrásává és eszközévé válik.

Néhány tény és adatot azonban nem árt emlékezetünkbe vésni, mert az iskolák államosításáért 1948 tavaszán kibontakozó harc addig soha nem tapasztalt egységbe kovácsolta a pedagógus társadalmat.

1948 tavaszán megjelent a Magyar Kommunista Párt programnyilatkozattervezete, mely az iskolák államosítását tartalmazta. ORTUTAY Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter 1948. május 15-i sajtófogadásán bejelenti, hogy az iskolákat államosítják, a nevelőket állami státuszba veszik. A szülők, pedagógusok, a tanulóifjúság zöme egyetértett az államosítással, és táviratban követelte azt. Igazi tömegmozgalom bontakozott ki. Megmozdultak a felekezeti iskolák tanítói is. Miután a kormány biztosította őket, hogy az állami iskolákba valamennyiüket átveszi, felszabadultan hallatták szavukat, s túlnyomó többségük az államosítás mellett foglalt állást. E harcokban jelentős mozgósító szerepe volt a Pedagógusok Szakszervezetének, mely megvédte a felekezeti iskolák tanítóit egyházi hatóságaik túlkapásaitól. A túlzó álláspontot képviselő egyházi köröktől a papság józanabb része elhatárolta magát.

A göncruszkai római katolikus általános iskola tanítói is pl. egyértelműen állást foglaltak az államosítás mellett. „Tettük ezt azért — írják —, mert a jogosan járó fizetésünket nem kaptuk meg. Télen fűtetlen, piszkos tantermekben, tankönyvek nélkül kellett tanítanunk és reméljük, hogy az államosítással mindezek a panaszok elmúlnak. A sárospataki pedagógusok követelik, hogy a centenárium évében minden magyar pedagógus szabaduljon fel a feudális kötöttségek alól. A magyar pedagógusok iskolai munkájukat csak szabad feltételek között tudják a népi demokrácia és a szocializmus szellemében végezni. Követelik a községi és felekezeti iskolaszékek azonnali megszüntetését. Követelik, hogy csak pedagógus igazgatója legyen az iskoláknak, . . . hogy a kormányzat teremtsen olyan helyzetet, amelyben községi, felekezeti és állami nevelők közt a válaszfalak mind anyagi, mind egyéb szempontból mielőbb leomoljanak. Követelik, hogy a kormányzat hárítson el minden akadályt az általános iskolák továbbfejlődése elől. Végül kijelentik a sárospataki járás pedagógusai, hogy a nevelők között mindeddig fennálló világnézeti és más ellentétekért nem a pedagógusok felelősek.

1948. június 16-án az iskolák államosítása törvény lett. Az 1948. évi XXXIII. törvénycikk 1.§-ának. 1. pontja kimondja: „A jelen törvény hatálybalépésekor fenn álló nem állami iskolák és velük összefüggő tanulóotthonok, továbbá a kisdéd óvodák fenntartását — a kizárólag egyházi célokat szolgáló tanintézetek (hittudományi főiskola, diakonus és diakonisszaképző stb.) kivételével az állam

veszi át.” A törvény az államosított kisdédóvódák, iskolák és tanulótthonok pedagógusait állami alkalmazottakká minősítette át.

Az első egyetemes tanítógyűlés követelése évszázados késéssel — valóra vált. Az államosítás az ország iskoláinak (9274) több mint kétharmadát érintette. 639350 felekezeti általános iskolai és népiskolai tanuló került állami iskolába s 18 ezer felekezeti pedagógus állami státusba. Az egyházi iskolák, az egyházi autonóm tanügyigazgatás és tankönyvkiadási jog túlhaladottsága mellett szót, hogy ezek az iskolák 85—100%-os államsegéllyel működtek, s bennük több százezer iskolaköteles tanuló tankönyv nélkül maradt. Az egyházaknak az iskolák korszerűsítésére, sőt karbantartására nem volt megfelelő anyagi erejük. A Nagyvenyimi Nemzeti Bizottság 1948. június 19-én ezt írja a járási Nemzeti Bizottságnak: „Itt az a helyzet és tény, hogy a háború következtében megrongálódott iskolát nem, illetve kevés mértékben hozott rendbe az egyházköztség. Pl. se pad, se tanítói asztal, de még rendes tábla sincs az iskolában. A gyermekek a földön ülve írják leckéjüket. Ellenben egy tanítóra van több, mint 60 fő, mind a 8 osztályt együttvéve.”

A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium az államosított felekezeti iskolák épületállagát felülvizsgálva megállapította, hogy 4676 volt nem állami iskola szorul kisebb-nagyobb javításra; mintegy 3600 iskola van olyan állapotban, hogy sürgősen meg kell kezdeni a helyreállítási és felszerelési munkálatokat. Lényeges anyagi támogatást jelentett az újonnan államosított iskolák számára az országos méretűvé kiteljesedő „Dolgozók az iskoláért” mozgalom, melyben első sorban az üzemek dolgozói vettek részt. A mozgalom keretében 3512 iskolát, több mint 10 ezer tantermet állítottak helyre, építettek újjá, számosat berendeztek, szertári tárgyakkal láttak el. A miszlai általános iskola nevelői 1948. augusztus 28-án megtartott nevelői értekezletükön elhatározták: „A budapesti Forrás Vállalat nyomda dolgozói által megjavított iskolaépületek átadásakor ünnepélyt rendeznek. Ezen szavalatok, virágcsokor átadások lesznek. Borda József fogja megköszönni a falu segítségére siető városi munkásság áldozatkészségét.”

A széles körű társadalmi összefogás az iskoláért először demonstrálja a szocialista követelményt: az ifjúság nevelése mindenki ügye! Az iskolaállamosítás — bár polgári feladat teljesítése — végső soron a köznevelés szocialista reformjának útjából háritott el egy fontos akadályt. KÁLLAI Gyula az államosítás előnyeiről írva, azokat így összegezte: emeli az oktatás színvonalát; fontos akadályt hárit el a művelődési monopólium felszámolása elől; meggyorsítja az általános iskolák kiépítését; lehetővé teszi, hogy a falusi és a tanyai iskolák mellett tanulótthonok létesüljenek; helyrehozhassuk az elhanyagolt egyházi iskolákat; egységes, olcsó állami tankönyveket vezessünk be; a parasztság számára is megfelelő általános iskolákat adjunk.

Az 1948. XXXIII-as törvény végrehajtására lényegében a nyári hónapokban kerül sor. A gyakorlati lebonyolítás „apró munkáit” államosítási bizottságok végezték. Az ő munkájuktól, magatartásuktól, szakértelmüktől függött, hogy a törvény betűje és szelleme maradéktalanul, megalkuvás nélkül érvényesüljön. Ők az államosítás névtelen katonái, akikről csak az államosítási jegyzőkönyvekből szerezhet tudomást az utókor. Lelkiismeretes munkájukért köszönet illeti őket.

Újabb levéltári források tanúsága szerint — s ez további kutatásokra kell, hogy ösztönözzön — az iskolaállamosítás végrehajtására nem mindenütt került azonnal sor. Pl. Békés megyében az államosítás munkájával 1950. február 1-én készültek el. Hasonlóképpen elhúzódott a végrehajtás Tolna megyében is. Pl.

Tolna község római katolikus népiskoláját az államosító bizottság 1950. január hó 11-én, Felsőnyék római katolikus és református népiskoláját 1950. január 17-én, Belecska evangélikus népiskoláját 1950. február 16-án, Miszla református népiskoláját 1950. március 7-én, Nagymányok római katolikus iskoláját 1950. március 19-én vette át. Valamennyi Tolna megyei államosítási jegyzőkönyvben ez áll: „A bizottság megállapítja, hogy az iskolák államosítása óta az államosítással kapcsolatban semmi néven nevezendő bizottság nem járt még a községben.”

Az iskolák államosítása hazánkban is egy hosszú történeti folyamat zárkövé. Nemzedékek követelését váltotta valóra, utat és lehetőséget nyitva az oktatás-ügy szocialista megújulásának, demokratikus kiszélesítésének. Ma már elmondhatjuk, hogy a néphatalom jól sáfárkodott ezzel az örökséggel: a művelődés eszközeit és forrásait egész népünk számára tette hozzáférhetővé. Az államosítás 25 éves évfordulóján szeretettel és hálával emlékezünk régiekre és az államosítást derekasan végrehajtó nemzedékre. Egyetértünk egy kabai nevelő 1948 májusában írt levelével: „Szabad országban, szabad népnek csak szabad pedagógusok lehetnek nevelői.”

AZ ISKOLÁK ÁLLAMOSÍTÁSÁÉRT FOLYÓ KÜZDELEM A DEBRECENI TANKERÜLETBEN

A felszabadulást követő időszakban a politikai és gazdasági élet fejlődése mögött a nevelésügy lemaradt, nem érvényesült abban egységes szaktárgyi és világnézeti koncepció. Az iskolák döntő többsége felett a felekezetek rendelkeztek, így iskolarendszerünk továbbra is széttagolt maradt. Igaz, egyes helyeken már 1945-ben felvetődött a községi, volt uradalmi, érdekeltségi iskolák államosítása, de ezek egyedi jelenségek és törekvések voltak, nem érintették alapjaiban a felekezeteket s azok politikai hatalmát.

Így például Hajdúszoboszlón a nevelői átképző tanfolyamon GYURKÓ Ferenc az MKP helyi titkára 1945. május 16-án a párt programjáról tartott előadást. Beszédében hangsúlyozta, hogy a kommunista párt 25 év után először állhat a nyilvánosság elé s nyíltan elmondhatja, hogy mit akar a közoktatás terén megvalósítani: „az MKP nemcsak az ingyenes tanítást követeli, hanem a felekezeti oktatás megszüntetését is. Nem helyes a gyermekeknek vallás szerinti szétválasztása”¹. 1945. szept. 30-án Jász-Nagykun-Szolnok vm. tanfelügyelője a Szolnok-ószandai volt uradalmi iskola államosítását kérte a VKM-től, mivel az uradalom megszűnt, Szolnok város pedig lemondott iskolafenntartói jogáról. A kultuszkormány ekkor még magára vállalta a kiadások egy részét s az iskola állami kezelésbe került.² A sarkadi községi iskolaszék október 18-án tartott ülésén határozta el, hogy a községi népiskolát átadja az államnak. Bihar vm. tanfelügyelője a kérést felterjesztette a felügyeleti hatósághoz, amely nem tartotta időszerűnek a népiskola államosítását s nem is foglalkozott azzal.³ Ugyancsak elutasították a Szabolcs megyei Oros község előljáróságának kérelmét is, amelyben a községhez tartozó Nyírjes tanyai községi iskola államosítását kérték.⁴

1945. nov. 18-án a nyírbátori demokratikus pártok és szakszervezetek vezetői a községükben működő nyilvános jogú magánpolgári fiúiskola államosítását kérték a minisztertől. Kérésüket súlyos érvekkel támasztották alá, de ennek ellenére a főhatóság az intézmény átvételét nem tartotta aktuálisnak.⁵ A bihar-

¹ Hajdú-Bihar megyei Levéltár, Debrecen (a továbbiakban: HBmL.), Hajdúszoboszlói áll. polgári fiú- és leányiskola tantesületének jkv-e. 1945—48. VIII. 113/a. 1. köt. 1945. máj. 16-i nevelői átképző tanf. jkv-e.

² HBmL. Tanker. főig. ir. XXIV. 501/a. 13. cs. 351/1946.

³ Uo. 11. cs. 5979—2/1945.

⁴ HBmL. Tanker. főig. ir. XXIV. 501/a. 14. cs. 804/1946.

⁵ Az államosítási kérelmet az alábbiakkal indokolták: „1. Az ált. iskola ingyenessé tétele, az eddig vasúton bejáró tanulók kimaradása az iskolát nehéz anyagi körülmények közé sodorták, 2. Nyírbátor községben egy állami középfokú fiúiskola sincs és így indokolt, hogy legalább állami polgári fiúiskola létesüljön, mert nem lenne igazságos az, hogy míg más községek és városok tanulói tandíjmentesen, vagy csak csekély tandíj fizetése mellett tanulnak, addig a 12 000 lelket számláló Nyírbátor tanulói csak igen magas tandíj mellett juthatnak a tanulás lehetőségéhez” (HBmL. Tanker. főig. ir. XXIV. 501/a. 13. cs. 535/1946.).

nagybajomi községi Nemzeti Bizottság 1946. június 10-i ülésén a helyi református általános iskola felső tagozata részlegének államosítási gondolatát vetette fel. A tárgy előterjesztője szerint az egyházi 8 osztályos általános iskola tanszerek, taneszközök hiánya miatt nem tud olyan teljes értékű munkát kifejteni, „amelyet kívánatosnak tarthatnánk, nem készítheti elő tanítványait középiskolai tanulmányokra, hogy azoknak ott súlyos nehézségei ne adódhatnának”, ezért indítványozta, hogy az NB hívja fel a presbitérium figyelmét: „képes-e az egyház 8 osztályos iskola zavartalan működésének anyagi feltételeit biztosítani, avagy népünk kulturális felemelkedésének érdekében nem lenne-e megfelelőbb az iskola négy felső osztályának államosítását kérni.”⁶

Országos vonatkozásban is mind több szó esett a felekezeti iskolák állami ellenőrzéséről, illetőleg azoknak az állam által történő átvételéről. Az *IFJÚSÁG* c. lap már 1946-ban követelte, hogy a felekezeti iskolákat közvetlenül a főigazgatók ill. tanfelügyelők ellenőrizzék. Az *ÚJ SZÓ*-ban *A jövő záloga* c. cikk a köznevelés demokratizálódását hangoztatva azt kívánta, hogy „az iskolák elsősorban az állam irányítása alatt álljanak”, mert „az egyházak iskolái amúgy is az állam támogatására szorúlnak”⁷. GÁBOR Andor a *KÉPES FIGYELŐ*-ben megjelent egyik írásában „az egyházi iskolák államosítását a demokratikus program minimumának” nevezte⁸.

Ezekkel a progresszív követelésekkel szemben már a *felekezetek is nyilvánosan állást foglaltak*, kifejezve ragaszkodásukat oktatási intézményeikhez. Tehát már jóval az egyházi iskolák államosításának hivatalos napirendre kerülése előtt készültek az esetleges ellentámadásra. Ezt bizonyítja például, hogy az Országos Református Tanáregyesület 1946 szeptemberében Debreczenben tartott felszabadulás utáni első választmányi ülésén lelkesen állást foglaltak a felekezeti oktatás és nevelés fenntartása, valamint fejlesztése mellett⁹. A DEBRECZEN c. napilap szerint is a felekezeti iskolák megszüntetése „merénylet lenne az ellen a vallás-erkölcsi nevelés ellen, mely megfékezi az elszabadult gyarló emberi indulatokat s az így megfékezett emberi lelkeket elvezeti a jóság, a megbocsátás, a megértés, az együvértartozandóság útjára”¹⁰.

1947 nyarán a tankerülethez tartozó tanfelügyelők a legsúlyosabb helyzetben levő volt uradalmi iskolák állami kezelésbe való átvételét sürgették a VKM-nél¹¹. A minisztérium viszont igen komoly feltételeket szabott: „Az állami iskola dologi fenntartási költségeit... a község köteles viselni... Az állami iskola épületétül... a volt uradalmi iskola épületét elfogadom. A község az iskolaépületet saját költségén tataroztatja, a szükséges felszerelési tárgyakkal ellátja. A községi iskola alapvagyon jövedelmét az állami iskola dologi szükségleteinek fedezésére, az iskola tatarozására és felszerelésének kiegészítésére fordítja”¹².

Ennek okát elsősorban a kultusztárca szűkös anyagi viszonyaiban kell keresnünk s abban, hogy a személyi kiadások mellett jelentéktelen, alig számottevő

⁶ HBmL. Biharnagybajom község NB. jkv-ei. XVII. 6/a. 8. 1946. június 10-én tartott ülés jkv-e.

⁷ Köznevelés, 1946. 13. sz. július 1. 10. lap.

⁸ Uo. 12. sz. június 15. 10. lap.

⁹ Debreczen — kisgazdapárti napilap — 1946. szept. 7. 4. lap.

¹⁰ Debreczen, 1946. november 15. 1. lap.

¹¹ Pl. a Vencsellő-paszabesuesi, laskodi volt uradalmi, Vencsellő érháttanyai külterületi, Rákóczi-falva-pusztafelsővarsányi, a Törökszentmiklóshoz tartozó nagy- és kisszenttamási, a Nagyrábé-pernyéspusztai, Csökmő-cirkópusztai volt uradalmi róm. kat. népiskola átvételét szorgalmazták. (HBmL. Tanker. főig. ir. XXIV. 501/a. 44. cs. 2897/1947; 47. cs. 3740/1947; 46. cs. 3681/1947; 3683/1947; 47. cs. 3734/1947; 44. cs. 3029/1947.).

¹² HBmL. Tanker. főig. ir. XXIV. 501/a. 44. cs. 2897/1947.

volt a dologi kiadások összege. Például 1946—47-ben is még a személyi kiadások az összes kiadásoknak 83,30%-át tették ki¹³. Tehát a kultusztárca ezért hátrította a volt uradalmi iskolák anyagi ellátásának egy részét állami kezelésbe vétel után is az érdekelt községek előjáróságaira. Több község ilyen feltételek mellett is átadta az intézményt, mert a terheknek csak egy részét kellett viselniük.

Az 1947. évi országgyűlési választások megmutatták a politikai erőviszonyokban a munkásosztály, a baloldali erők javára bekövetkezett fordulatot. A választási eredmények realizálása a kormányban is, és a helyi hatalmi szervekben is megteremtette a szocialista irányú fejlődés politikai feltételeit. Nem így az iskolai nevelőmunkában, amely még mindig nem volt egységes. *A demokrácia iskoláiban kétféle nevelés folyt.* A községi és állami iskolákban az állam tanügyi hatóságai határoztak meg a nevelés szellemét és irányát, az egyházi iskolákban pedig a felekezetek. Igaz, már a felszabadulás évében sor került a köznevelés területén mutatkozó szociális igazságtalanságok megszüntetését elősegítő általános iskola megszervezésére, de kiépülését köznevelésünk ziláltsága mellett az egyházak által fenntartott iskolák osztályjellege nagyban akadályozta. A partikuláris felekezeti nevelés ennél az iskolatípusnál elsősorban iskolaszervezeti és világnézeti vonatkozásban került szembe az egységes nemzeti közneveléssel, de egyben gátolta a közoktatásügy demokratizálását is.

A nevelők nagy része korán felismerte az általános iskola demokratikus jellegét s ezért a legjobb szándékkal azon fáradoztak, hogy *a kisiskolák együttműködését megteremtsék.* Erre ösztönzött több miniszteri rendelet és utasítás is. Az illetékes felekezetek, elsősorban a róm. kat. egyház vezetői hatalmi szóval, teljesíthetetlen feltételek állításával a legtöbb helyen autonómiájukra hivatkozva figyelembe sem vették a VKM kooperálásra felszólító rendeletét¹⁴.

1946. szeptemberében az álmódi ref. és gör. kat. általános iskola helyi vezetői megállapodtak a kooperálást illetően, amit jóváhagyás végett felettes egyházi hatóságaikhoz is felterjesztettek. A református egyházi főhatóság hozzájárult, a hajdúdorogi görög katolikus egyházmegye viszont nem engedélyezte az együttműködést, így a tanév elején elkezdődött közös munka két hét után megszakadt¹⁵. Tiszafüreden, Tiszanánán az volt az „együttműködés” feltétele, hogy a református iskolások fogadják el az együttműködő iskola római katolikus jellegét¹⁶. A felekezeti iskolák főleg csak a községi vagy állami iskolával kooperáltak, mert így biztosíthatták az egyház további vezetését és befolyását: ez történt például Derecskén, Konyáron is¹⁷.

A kooperálást illetően ugyancsak megbeszélések kezdődtek a furtai református és katolikus egyház általános iskoláinak helyi hatóságai között. A tárgyalásokról a Tiszántúli Ref. Püspöki Hivatal is értesült. Attól tartva, hogy esetleg a meg egyezés meghíúsul, kérte a furtai ref. lelkészt, hogy tegyen engedményeket a katolikus ünnepek miatti iskolai szünetek tekintetében: „kár volna ugyanis, ha emiatt nem sikerülne a megegyezés, annál is inkább, mert ez esetben az állam Furtán saját iskolát állít fel.”¹⁸ Itt már az állami iskola felállítása ellen történt az engedmény és az összefogás. A felekezetek nagy része a magyar iskolák többsége

¹³ Köznevelés, 1949. 1—2. sz. jan. 15. 1—2. lap.

¹⁴ HBmL. Bihar vm. tanf. ir. XXIV. 502/a. 16. cs. 1617/1947.

¹⁵ Uo. 16. cs. 1621/1947.

¹⁶ Az iskolák államosítása. Kiadta az MVKM. Bp. 1948. 93. lap.

¹⁷ HBmL. Bihar vm. tanf. ir. XXIV. 502/a. 16. cs. 1617/1947.

¹⁸ Tiszántúli Református Egyházkerület Levéltára, Debrecen (a továbbiakban: TiREL.) 1. r. középisk. felügyelő ir. 136/1948.

feletti hatalmát arra igyekezett felhasználni, hogy akadályozza a népoktatás egy-
ségeését s ezzel együtt annak magasabb szintre való emelését elősegítő demokra-
tikus reformot. A demokratikus állam azonban nem mondhatott le arról az elvi-
táthatatlan jogáról, hogy egységes iskolában, egységes nemzeti és demokratikus
szellemben nevelje a magyar ifjúságot.

Az egységes állami iskola megteremtésének napirendre tűzése

ORTUTAY Gyula kultuszminiszter 1947. december végén államtitkáraival és
néhány ügyosztályvezetőjével Debrecenbe utazott, ahol a magyar művelődéspo-
litika s a közoktatásügyi reformok megoldandó kérdéseit vitatták meg. A minisz-
ter az általános iskolák továbbfejlesztését tárgyaló napirend összefoglalása kap-
csán leszögezte, hogy *az állam elsősorban a saját iskoláit fogja fejleszteni s az egy-
házak új iskolák szervezésénél állami hozzájárulásra nem számíthatnak*. Arra is
utalt, hogy a költségvetési bizottságban *bejelentette az ún. 2—3 tanerős kisiskolák
államosítását*, melyek nem tudnak 8 osztályú általános iskolává kifejlődni¹⁹.
1948. február első napjaiban a Kiszgazdapárt szegedi gyűlésén a miniszter arról
beszélt, hogy az állam és egyház egymáshoz való viszonyában már kedvező jelek
mutatkoznak: „nincs közöttünk áthidalhatatlan ellentét. Meg kell találni a jó
együttműködés útját, de ez csak úgy képzelhető el, ha a magyar demokráciát
senki sem kívánja akadályozni fejlődésében”²⁰.

Tudjuk, hogy március 10-én a két munkáspárt összekötő bizottsága megállapo-
dott az egyesülés alapelveiben és módjában. Március 25-én nemzeti tulajdonba
kerültek a 100-nál több munkást foglalkoztató üzemek, az összes nyomdák és
kiadóvállalatok. E korszak politikai és gazdasági eredményei egyben azt is jelez-
ték, hogy *az iskoláknak különféle felekezetek szerinti fenntartása, mint elévült feudá-
lis maradvány nem tartható tovább*. Az államosítás tehát elodázhatatlanná vált,
enélkül az iskolai műveltségi anyag tartalmi korszerűsítésére sem kerülhetett sor.
A nem állami iskolák államosításáról szóló első hivatalos közleményt az MDP prog-
ramnyilatkozatában olvashatjuk, amely 1948. május 9-én került nyilvánosságra a
sajtóban. E nyilatkozat egyben valamennyi demokratikus párt óhaját is kifeje-
zésre juttatta. Ezt követően május 15-én a kultuszminiszter sajtófogadáson
jelentette be, hogy az iskolákat államosítják, a felekezeti iskolák nevelőit állami
státusba veszik²¹. A hatalomból mind jobban kiszoruló reakció mindent elköve-
tett, hogy e célkitűzés véghezvitelét megakadályozza és egyben a népet a demok-
ratikus rendszerrel szembeállítsa.

Nemcsak fentről óhajtották az iskolák államosítását rendezni, hanem *lentől is
sürgették a megoldást*. A debreceni tankerülethez tartozó megyékben a dolgozók
döntő többsége, a különböző társadalmi szervezetek, mozgalmak, szülők, nevelők
(felekezetiiek is) és diákok egységesen támogatták ezt a megoldandó feladatot.
A harc élén természetesen itt is a kommunisták álltak. Tiszántúlon a két munkás-
párt egyesülése ápr. 19-én a debreceni üzemekben kezdődött el s már a május
9-i debreceni városi egyesítő konferencia referátuma is állást foglalt ez ügyben:
„a dolgozók szívvel-lélekkel magukénak vallják az iskolák állami kezelésbe véte-
lét, nem akarják tovább tűrni, hogy gyermekeiket a saját pénzükön, a saját ellen-

¹⁹ TiREL. 1. r. középisk. felügyelő ir. 1948; ill. Köznevelés 1948. 1—2. sz. 14. l.

²⁰ Néplap (Hajdú megyei), 1948. febr. 10. 1. lap.

²¹ Tiszántúli Néplap, 1948. május 16. 1. lap; Köznevelés, 1948. május 15. 223. lap.

ségükké neveljék”²². Az MDP debreceni szervezete május 15-re nagygyűlést hívott össze, ahol többszáz nevelő jelent meg. SZABÓ István az MDP nevében fejtegette a kérdés aktualitását. Ugyanitt a Nemzeti Parasztpárt debreceni pedagógusai bejelentették, hogy pártjuk állásfoglalását az egyházi iskolák államosításának kérdésében minden erejükkel támogatják²³. A Kisgazdapárt debreceni és Hajdú megyei vezetőségében április folyamán személyi változásra került sor, a baloldali erőkkel együttműködésre kész személyek kerültek funkcióba, akik az államosítást is egyértelműen támogatták.

A két munkaspártot egyesítő május 17–18-i Hajdú megyei konferencián szintén foglalkoztak az iskolák államosításának és egységes irányításának kérdésével. KOVÁCS István (MKP) referátumában a következőket mondta: „Azt akarjuk biztosítani, hogy ... a műveltség kincseit hozzáférhetővé tegyük a dolgozó nép legszélesebb rétegei számára, egységes irányítás alá kerüljön a nevelés. ... az egyházi iskolák legtöbbszörében a kormány, a demokrácia, a nép ellen nevelik gyermekeinket. Egy demokratikus kormány nem engedheti meg azt, hogy a gyermekeket kormány, demokrácia és népellenes szellemben neveljék”, majd így folytatta: „Meg kell értetni a faluval, hogy most ütközetre megyünk az egyetlen szervezett tábor, az egyház mögé húzódott reakciós erő ellen. Nekünk együtt kell működni a Kisgazdapárttal, a Parasztpárttal, valamennyi tömegszervezettel, minden demokratikus érzelmű vallásos egyházi egyesülettel. Együtt kell működni és megakadályozni azt, hogy rémhíreket terjesszenek a nép közt. Azt kérem a Hajdú megyei tagoktól, hogy ők magyarázzák meg, mit jelent az egyházi iskolák államosítása és ne MINDSZENTY terjessze azt”²⁴. A hozzászólók közül többen érintették e kérdést, mielőbbi realizálását szorgalmazva.

A községek, városok sem tétlenkedtek sokáig. *Törvényhatósági bizottságok, városi közgyűlések, községi képviselőtestületi ülések* is az elsők között tűzték napirendre a kérdés megvitatását, hogy határozatukkal a dolgozókat felsorakoztassák az igaz ügy mellé. Május 29-én a debreceni törvényhatósági bizottság ülésén SZIGETHY Gyula országgyűlési képviselő, a Kisgazdapárt debreceni szervezete nevében napirend előtt kért szót: „... Egyesek szeretnék elhíttetni a közvéleményben, mintha az iskolakérdés rendezését egy párt vetette volna fel, mintha ez az egyesült munkaspártok az MDP programnyilatkozatából nyert volna elindítást. A kormányzati koalícióban részt vevő valamennyi demokratikus párt magáénak vallja a kérdés felvetését, hiszen a magyar népi demokrácia fejlődése hozta napirendre a problémát, amelyet az egész magyar nép érdekében közakaratlanul, közmegegyezésre kell megoldani”²⁵. A továbbiakban utalt arra is, hogy a demokratikus nevelés megkívánja, hogy az eddigi több irányban szertefutó és gyakran ellentétes hatású iskolákat egységes keretbe szervezzék. A reakció az államosítást vallásellenes támadásnak igyekszik feltüntetni, ezért „föl kell vértetniük az embereket a nem kívánatos hatások ellenében, hogy tisztán lássanak és gátlástalanul alkossák meg véleményüket”²⁶. Az előterjesztett indítványt a magyar iskolaügy demokratikus egységesítése, a felekezeti iskolák államosítása melletti

²² Tiszántúli Néplap, 1948. május 11. 1. lap.

²³ Uo. május 19. 3. lap.

²⁴ MSZMP Hajdú-Bihar megyei Biz. Archívuma: 25. fond, 10. ö. e. Jkv. az MKP és SZDP 1948. május 17-i Hajdú vm-i egyesítő konferenciájáról.

²⁵ HBmL. Debrecen THJ. Városi Tanács törvényhatósági bizottságának közgyűlése, XXI. 502/a. 3. cs. 118/1948. bkgy. jkv-e.

²⁶ Uo.

állásfoglalást a bizottság kitörő lelkesedéssel egyhangúlag elfogadta. A Bihar vm-i törvényhatósági bizottság közgyűlése 1948. május 31-i ülésén szintén egyhangúlag foglalt állást a felekezeti iskolák államosítása mellett²⁷. Szatmár és Bereg megye törvényhatósági bizottsága „a dolgozó nép kulturális színvonalának emelése érdekében” kérte a kormánytól az iskolák államosítását²⁸. Hajdú-Bihar—Szabolcs-Szatmár—Szolnok megyék községeinek képviselőtestületei is hasonlóképpen cselekedtek s valamennyien kérték a felekezeti iskolák állami tulajdonba vételét.

Az iskolák államosítása és a felekezetek

Amikor az államosítás kérdése nyilvánosságra került, a különböző felekezetek más-más módon reagáltak a kérdésre. A kultuskormány már korábban tájékozódó tárgyalásokat folytatott az egyházak vezetőivel, felmérve a helyzetet, a megállapodás esélyeit. A kisebb felekezetek nem zárkóztak el a megegyezés békés lehetősége előtt. Így például az *evangélikus egyház* püspöki kara már 1948. március közepén közölte, hogy hajlandó kezdeményező lépéseket tenni a demokrácia és az egyház viszonyának rendezésére²⁹. A debreceni *unitárius egyház* képviselői az államhoz fűződő viszonyukat a lelkiismereti szabadság elve alapján, a kölcsönös megegyezés útján, közmegnyugvásra remélték megoldani³⁰. Az *izraelita hitfelekezet* is — a Tiszántúli Néplap május 20-i híradása szerint — a népi demokrácia mellett foglalt állást. Nem így vélekedtek a nagyobb egyházak, amelyek korábban hatalmas vagyonnal, nagy tradíciójú, évszázados múltra visszatekintő iskolákkal rendelkeztek. A felekezeti iskola további fenntartásához ők ragaszkodtak leginkább.

A *katolikus egyház* hierarchiája, az évszázadokon át őrzött szokások és jogok, az újtól való idegenkedés egyfajta ellenállást idézett elő.

A katolikus egyház nemcsak világnézeti alapon került szembe a népi demokráciával, hanem gazdasági és politikai hatalmának, hegemóniájának elvesztése miatt is. Részben ebből adódott, hogy a felekezeti iskolák állami kezelésbe vételéről hallani sem akartak és a híveket is ellene hangolták és mozgósították. Jóval az államosítás hivatalos napirendre kerülése előtt szervezeti-
leg készültek fel a támadásra. A Tiszántúli központja, Debrecen, annak ellenére, hogy „a kálvinista Róma” jelzőt viselte, a katolicizmusnak is erős bástyája volt. A nyírségi, bihari, szatmári részekben a lakosság elmaradottabb, szegényebb jellege miatt a katolikus egyház serény, átgondolt, jól időzített szervező és ideológiai tevékenysége igen nagy hatást gyakorolt.

Azon a napon, amikor a kultuszminiszter nyilvánosságra hozta az államosítást, *Debrecenben katolikus diákankéntet hívtak össze*, ahol a földreform és a köztársaság ellen hangolták a fiatalokat³¹. Ettől kezdve mind gyakoribbá váltak a püspöki, hercegprímási körlevelek, melyeket gyakran kommentárral ismertettek a templomok szószékeiről, vagy a katolikus iskolák szülői értekezletein. Május 20-án a debreceni *Svetits Intézetben* szülői értekezletet tartottak, ahol a Katolikus Szülők Szövetsége egyik vezetője olvasta fel a hercegprímás pásztorlevelét, amely szerint a szülőknek az Isten és az istentelenség között kell választaniuk. Az Intézet igazgatója (MELLAU Márton), az egyházközség ambíciózus vezetője hozzászólásában

²⁷ HBmL. Bihar vm. NB. jkv-e. 1945—48. XVII. 1/1. 102. lap.

²⁸ Szabolcs-Szatmár megyei Levéltár, Nyíregyháza, THB. 61/1948. sz. jkv.

²⁹ Néplap, 1948. márc. 20. 1. lap.

³⁰ Tiszántúli Néplap, 1948. május 16. 9. lap.

³¹ Uo. május 16. 3. lap.

az államosítás ellen hangolta a megjelenteket, igazságtalannak minősítve azt. A viharzó értekezlet végén az előre megfogalmazott memorandumot is felolvasták, melyben „istentelennek és törvénytelennek” bélyegezték az iskolák államosítását s azt különböző állami és társadalmi szervezeteknek, országgyűlési képviselőknek is megküldték³². A következő napon a debreceni *Piarista Gimnáziumban* hívták értekezletre a szülőket s a résztvevőkkel (kb. 400 fő) szintén s felekezeti iskolák ellen tiltakozó beadványt írtattak alá. A szülői értekezleten megjelent GACSÁLYI Sándor tankerületi főigazgató, aki az államosítás melletti érveket kívánta felsorakoztatni, de beszédét a tüntetők közbeszólásaikkal többször megzavarták, míg végül kénytelen volt abbahagyni³³. Tehát itt is szervezett, tudatosan előkészített jelenségről volt szó, amelyet a *Katolikus Szülők Vallásos Szövetsége* irányított. Röviden vessünk egy pillantást e szervezet tevékenységére.

A magyar püspöki kar 1945. okt. 17-i tanácskozásán határozta el, hogy minden katolikus iskolában meg kell alakítani a Katolikus Szülők Szövetségét. A hercegprímásnak a magyar Kegyes-tanítótrend főnökéhez intézett felhívásában olvashatjuk: „Hitvallásos iskoláink katolikus jellegének fenntartására és biztosítására már most meg kell ragadnunk minden eszközt, amely a katolikus szülők társadalmát iskoláink számára megtartani és erősíteni hivatott”. Keserűen állapította meg, hogy „a múlt már kiesett hatalmunkból és nem tudjuk: mennyi idő áll még rendelkezésünkre, hogy eredményt érhessünk el”. Tehát az egyház vezetői egy pillanatig sem mondták le a tőkés rendszer restaurálásáról. A hercegprímás meg is fogalmazta, hogy „a mai átmeneti megoldást nem tekinthetjük állandónak”. Ugyanakkor világosan látta, hogy az ingyenes oktatás követelése a magasabb iskolatípusokban is nagy erővel fog jelentkezni „s a katolikus szülői társadalom csak úgy tarthat ki iskoláink mellett, ha érdekeit és kívánságait mint szervezett tényező tudja érvényesíteni”³⁴.

1946 elején a tankerület valamennyi katolikus közép-, középfokú, illetőleg néhány általános iskolájában megszervezték a *Katolikus Szülők Vallásos Szövetségét*. E szövetség mind aktívabban szorgoskodott azon, hogy a katolikus iskolákat minél tovább megtartsák az egyháznak³⁵. 1946 nyarán már NAGY Ferenc miniszterelnökhöz terjesztettek fel memorandumot, amelyben tiltakoztak „az egyházat ért támadások és a felekezeti iskolák megszüntetésének terve ellen”³⁶. Ősszel pedig az állami tankönyvek bevezetésének tervezete ellen emelték fel szavukat, annak napirendről való levételét kérték „diktatórikus jellege” miatt, mely szerintük a „letűnt parancsuralmi rendszerre emlékeztető”³⁷. 1947 elején a debreceni Szt. Anna főplébániai egyházközség képviselőtestülete is tiltakozott a miniszterelnöknél az állami tankönyv monopóliuma, az iskolák politizálása, a katolikus egyesületek feloszlata ellen. Ezt tette a Svetits Intézetben 1947 jan. 6-ra összehívott Katolikus Szülők Szövetsége is³⁸.

Mint korábban láttuk, a püspöki kar úgy intézkedett, hogy csak katolikus iskolákban kell megszervezni a Katolikus Szülők Szövetségét. Egyes püspökségek

³² Uo. május 21. 2. lap; Debreczen 1948. május 21. 2. lap.

³³ Debreczen, 1948. május 22. 2. lap; A debreceni Kegyes-tanítótrendi róm. kat. gimnázium, ált. iskola, kereskedelmi középiskola évkönyve az 1947/48. tanévről. Szerk.: Sörley Zsigmond, Debreczen, 1948. 5. lap.

³⁴ HBmL. A debreceni róm. kat. Szt. József Kegyes-tanítótrend Gimnáziumának ir. VIII. 53/a. 14. cs. 355/1945–46.

³⁵ HBmL. Debreceni róm. kat. fiúiskola jkv-e. 1946/47. VIII. 105/c. 1. 1946 október 25-én tartott értekezlet jkv-e.

³⁶ Debreczen, 1946. július 7. 4. lap.

³⁷ Uo. 1946. nov. 10. 2. lap.

³⁸ Uo. 1947. január 12. 2. lap, ill. január 5. 8. lap.

viszont öntevékenységi alapon megkísérelték túllicitálni a központi utasítást. Így például a nagyváradai latinszertartású püspöki hivatal MELLAU Márton aláírásával valamennyi plébániai hivatalnak megküldött 1946. dec. 15-i körlevelében felhívta az illetékes hittanárok és hitoktatók figyelmét, hogy az *állami, községi és társulati iskolák mellett is sürgősen alakítsák meg a Katolikus Szülők Szövetségét*. Azzal indokolta intézkedése szükségességét, hogy az állam is szorgalmazza a szülői munkaközösségek megalakítását s az egyház nem engedheti meg, hogy „saját fegyvereink igénybevételével vonják ki a katolikus szülőket a katolikus világnézet hatása alól”³⁹. A Katolikus Szülők Szövetsége az Actio Catholicával szorososan együttműködve terjesztette a katolikus sajtót; világnézeti tanfolyamokat és akadémiákat szervezett a szülők számára, lelkigyakorlatok megrendezését szorgalmazta s nem utolsó sorban feladata volt a felekezeti iskolák védelme.

Amikor az MDP programnyilatkozatában az egyházi iskolák államosítása nyilvánosságra került, a Katolikus Szülők Szövetsége is támadásba lendült. A központnak a helyi szervekhez küldött utasítása hangsúlyozta, hogy „tíz körömmel megvédjük gyermekeink jövőjét. Ezért a helyi csoport is hozzon a helyzetet komolyságának megfelelő elhatározásokat és fejezze ki azokat a kezület képviselői, közigazgatási hatóságok, kultuszminisztérium és bármely más jónak látszó fórum felé is”⁴⁰. Az utasítás arra is kitért, hogy a tiltakozás szövege minél egyénibb legyen, nehogy az állami szervek azt véljék felfedni, hogy parancsszóra cselekszenek.

Az egyházi reakció támadásait MINDSZENTY József hercegprímás vezette és irányította. Pásztorleveleiben a kereszténység bajnokaként tüntette fel magát s már nemcsak a népi demokráciát, a köztársaságot, az állami iskolákat támadta, hanem a *felekezeti tanítóságot is*. „Tanítóink közül többen, de megtevesztésből és megerőszakoltan nyilatkoztak meg az egyháznak tett esküjük ellenére” — alapította meg május 29-i pástorlevelében⁴¹. Jól bevált sajátos fogása volt a vallásos emberek érzelmeinek felkorbácsolása és szembeállítás az államhatalommal: „Ti is, katolikus magyar szülők alapjogotokban éreznétek magatokat megsértve, ha nem járathatnátok gyermekeiteket katolikus iskolába...”. A szervezett izgatás nyomán néhány helyen átmenetileg valóban elérte célját az egyházi reakció. Az egyszerű, hiszékeny emberek egy részét megnyerte, a maga oldalára állítva a tettelességig szította a hangulatot.

Szabolcsban is előfordult, hogy „hol az államosítással foglalkozó gyűlés előadóját nem hagyták szóhoz jutni, hol pedig őrséget szerveztek maguk köré a papok”⁴². E megyében az államosítás elleni harcot a katolikus egyház vezette s különösen azokban a községekben éleződött ki a küzdelem, ahol többségben katolikusok éltek elmaradottabb gazdasági, társadalmi, kulturális viszonyok között. Adataink arra engednek következtetni, hogy az országos helyzettől eltérően Szabolcs megye több községében sikerült is az egyházi reakciónak a szenvedélyek hullámaait alaposabban felkorbácsolni. Ez a megye volt az, a kultuszminiszter megállapítása szerint is, „ahol az agitáció a legélesebben csapott fel az iskolák államosítása ellen”⁴³.

Az egységes állami iskola megteremtése előtt két héttel *Pócspetri* lakosságát a pástorlevelek uszítása és a helyi reakció vak gyűlölete olyannyira feltűzelte,

³⁹ HBmL. Piarista Rendház ir. XII. 2/a. 4. 1290/1946. K. SZ. SZ. körlevele.

⁴⁰ Orbán Sándor: Az egységes állami iskola megteremtése. Tanulmányok a magyar népi demokrácia történetéből, Bp. 1955. 572. lap.

⁴¹ HBmL. NÉKOSZ ir. XXVI. 651. 1. cs. 264/1948.

⁴² Orbán i. m. 575. lap.

⁴³ Az iskolák államosítása, id. mű. 112. lap.

hogy az a községben tragikus és véres eseményekhez vezetett. Június 3-án a helyi plébános uszítása következtében egy horthysta katonatiszt — aki a tüntetők egyik hangadója és vezetője volt — a szolgálatot teljesítő rendőrvezetőt megölte. „Pócspetriben gyilkolt a fekete reakció” — adta hírül a Tiszántúli Néplap 1948. június 6-i számának vezércikke. Itt olvashatjuk a Belügyminisztérium jelentését is, amely röviden vázolta a tragikus eseményt és az azt kiváltó okokat.

Kenézlőn — ekkor még Szabolcs megyéhez tartozott — június 3-án szintén államosítás elleni demonstrációra és súlyos zavargásra került sor. A katolikus szülői értekezleten néhányan a demokrácia ellen izgatták a tömeget, majd a június 8-i államosítási nagygyűlésen a már korábban felizgatott tömeg az államosítás ellen foglalt állást s a község egyik tanítóját családjával együtt ki akarta irtani, amelyet csak a rendőrség legerélyesebb közbelépése és riasztófegyver használata tudott megakadályozni. E bonyolult bűnügyben mintegy húszan kerültek vádlottként a debreceni népbíróság elé és több mint 40 tanút hallgattak ki⁴⁴. Június 8-án az egyházi iskolák államosítása elleni tüntetésre került sor *Nagyhalász* községben s megközelítően hasonló esetek fordultak elő *Rakamazon, Kékesén, Ramocsaházán, és Püspökladányban. Hosszúpályiban* a lelkes hangulatú népgyűlést szintén a róm. kat. lelkész által felizgatott csoport zavarta meg⁴⁵. A felbujtók mindenhol elnyerték büntetésüket.

Az egyházi reakció agitációs érvként a legkülönbözőbb eszközöket használta fel a terület jellegének megfelelően. Szolnokon a „fagy és aszálykárt” Isten verésének tekintették, mert a demokrácia államosítani akarja az iskolákat. Rákóczi-falván a plébános a különböző társadalmi szervezetekhez küldött levelében az államosítástól való elállásra biztatott⁴⁶. Ezekben a községekben lezajlott esetek is világosan bizonyították, hogy a vallásszabadságként, a katolikus világnézet kérdéseként feltüntetett ügy mögött a gazdasági és politikai hatalmát veszített egyház demokráciaellenes szervezett támadása bontakozott ki, hiszékeny embereket félrevezetve és felhasználva.

Előfordultak névtelen körlevelek, melyek felszólították a katolikus pedagógusokat, hogy az iskolák értékeit szállítsák biztonságos helyre még a zár alá vétel előtt. Ezt tette a debreceni Piarista Gimnázium igazgatója is, aki jún. 12-én az intézet bútorait, könyveit, a különböző szemléltető eszközöket s egyéb felszerelési tárgyakat a nagyobb diákokkal a Rendházba hordatta. Az egyik ilyen névtelen körlevél például azt követelte a nevelőktől, hogy „az iskolákat nem adhatják át, csak az erőszaknak engedhetnek”⁴⁷.

Előfordult-e a katolikus egyház részéről az államosítás *melletti* megnyilvánulás? Csak igen kevés helyen s csak a bátrabbak és józanabbak részéről. **CZAKÓ** Ferenc debreceni róm. kat. lelkész a Néplapban (1948. márc. 28.) írt cikkében azt írta, hogy „nem kell sérelmesnek látnunk azt, ha a papságnak nincs biztosítva a politikai hatalom úgy, mint eddig a felsőházi tagsággal vagy más közjogi méltósággal, sőt természetes fejlődésnek kell tekintenünk azt, hogy a nép veszi át a politikai vezetést”. A felső körök nyilván nem így látták. Az államosítás mellett

⁴⁴ Szabolcs-Szatmár megyei Levéltár Nyh. Szabolcs vm. KB. ir. 3126/1948. Kb. sz. jelentésből, ill. Tiszántúli Néplap, 1948. szept. 12. 4. lap; okt. 9. 2. lap; június 20, június 25, szept. 10-i számai.

⁴⁵ Tiszántúli Néplap, 1948. június 23. 3. lap; június 25. 3. lap; aug. 5. 4. lap; szept. 25. 2. lap; június 13. 7. lap; május 27. 4. lap.

⁴⁶ *Orbán* i. m. 574. lap.

⁴⁷ Tiszántúli Néplap, 1948. június 13.; okt. 27. 5. lap; május 26. 1. lap.

csak a reálisan gondolkozó, részben a népből származó alsópapság állt ki. Így például *Nyírlugoson*, *Nyírbélteken*, *Ór* községben a helyi nagygyűléseken elsőként ők kérték az egyházi iskolák állami kezelésbe való átvételét. *Penézszeleken* a községi képviselőtestületi ülésen a görög katolikus plébános szintén az államosítást szorgalmazta: „Azért örülnek az államosításnak — mondotta — mert az amúgy is szegény egyházzal nagy terhet vesz le ezzel az állam. Mi bízunk a népi demokrácia ígéretében és tudjuk, hogy az iskolák államosítása senki vallásos meggyőződésének nem emel gátat”.⁴⁸ Ezekből a példákban is láthatjuk, hogy a túlzó és szélsőséges álláspontot képviselő egyházi köröktől az alsópapság józanabb része igyekezett elhatárolni magát.

Lojálisabb, megértőbb volt a *református egyház* és vezetői készek voltak gondolatcserére, a tárgyalások elkezdésére. A Hajdú megyei Néplap 1948. márc. 23-i számában arról olvashatunk, hogy a református egyház is bejelentette abbéli szándékát, hogy az állam és az egyház között felmerült kérdések megoldása érdekében a szükséges lépéseket megteszi. 1948. ápr. 19-én Debrecenben előzetes tárgyalások kezdődtek a *Tiszántúli Református Egyházkerület vezetői és a kultusz-kormány megbízottai között*. Révész Imre püspök és az egyházkerületi főgondnok elnökletével Kovács Máté VKM államtitkár, Nagy Miklós VKM osztályfőnök és az egyházkerületnek mintegy 25 vezető pedagógusa vitatta meg: hogyan illeszkedjen be a református iskola a megváltozott politikai, gazdasági és társadalmi viszonyok között a magyar iskolaszervezetbe?

Révész Imre megnyitó szavai után Kovács Máté a református iskolák időszzerű kérdésével foglalkozott: „Az én feladatom az állam oldaláról megvilágítani a helyzetet — mondotta —, a református egyház vezetőire hárul az a feladat, hogy így széttekintve a mai életben, próbáljanak számot vetni intézményeikkel, azok feladataival, a korszerű feladat vállalásával és próbálják kidolgozni azokat a módszereket, amelyek minden tekintetben korszerűen építik be a református iskolákat a magyar művelődéspolitikába”. Az államtitkár arra is utalt, hogy a református iskoláknak a „tartózkodó állásponttól” el kell mozdulniuk, mert „a tartózkodás tovább már nem kielégítő, veszélyezteti az intézmények helyzetét és sorsát”. A továbbiakban hangsúlyozta, hogy az illetékesek vizsgálják felül, vajon a református iskolák szervezete megfelel-e a kor követelményeinek, valamennyi intézmény fenn tudja-e magát tartani, a benépesítés nem igényeli-e korrekciókat, a bentlakásos intézmények állják-e a versenyt a népi kollégiumokkal, az állam új internátusaival anyagi, tárgyi, nevelési vonatkozásban, az oktató-nevelő intézményeknél megoldott-e a személyi kérdés, a növendékek olcsó tankönyvvél való ellátása stb., majd arra ösztönözte a jelenlevőket, hogy tartsanak seregszemlét iskoláik felett, mert „bármennyire is szeretjük intézményeinket, nézzük meg, hogy van-e ma létjogosultságuk vagy nincs. Amelyeknek nincs, azokkal ne próbáljuk nehezíteni a többiek helyzetét ... A történelem eleven lendülete ellen nem lehet soha senkinek állást foglalnia anélkül, hogy ne veszélyeztesse magát és az intézményeket.”⁴⁹

A rendkívül reális, higgadt és józan, s nemcsak a részproblémákat, de az alapvető kérdéseket is érintő referátumra hangvételben, a kérdések feltevésében és megválaszolásában más indíttatású hozzászólások következtek. Az egyházkerület korabeli iskolafelügyelője többek között szóvá tette, hogy a református egyház 57 000, ebből a Debreceni Kollégium 3 500 kat. hold földet veszített

⁴⁸ Uo. 1948. június 11. 4. lap.

⁴⁹ TIREL. 1. r. középisk. felügyelő ir. 305/1948.

s ezért nem tud megfelelni annak az igénynek, hogy olcsón, vagy ingyenesen nevelje a kisparaszti rétegek gyermekeit. Pedig a Debreceni Kollégium 1946. aug. 1-től 1948. júl. 31-ig több mint negyedmillió Ft állami segílyt kapott dologi célokra.⁵⁰ A debreceni ref. gimn. egyik tanára az iménti felszólalásnál is tovább ment, bár világosan látta, hogy a politika valóban az államosítás felé halad, ennek ellenére ezt fogalmazta meg: „Mi pedig ragaszkodunk iskoláinkhoz utolsó csepp vérünkig . . . Az állam nem teheti azt, hogy egy csapásra elveszi az összes iskolákat . . .”

De mérsékeltabb, higgadtabb hangvételű, az objektív helyzettel ténylegesen számotvető hozzászólók is akadtak. A *békési gimnázium* vezetője szerint egyházi szempontból sem közömbös, hogy „csak szemléltői maradunk-e az életnek, vagy alakítói. Ha bekapcsolódunk, lehet, hogy sikerül sok jó dolgot megvalósítani, ha nem is minden fog a mi akaratumk szerint történni. Egyházunknak és magyarságunknak hű szolgálai maradhatunk.” A *hódmezővásárhelyi gimnázium* igazgatója pedig a dolgok lényegére tapintott: „Akármennyit beszélünk demokráciáról, azzal még nem válunk jó demokratákká. Csak úgy lehetünk azok, ha azt éljük is . . . Ma már megvan a lehetőség rá, tehát be kell kapcsolódnunk [ti. a munkássztály harcába], mert csak így lehetünk jó demokraták. Itt azonban meg kell mondanunk, hogy akik bekapcsolódnak, azok az egyházi funkcionáriusok előtt nem grata personák. Az egyház politikusai haladottabbak, mint az egyházi vezetők.” Utalt arra is, hogy a múltban megvolt a református iskolák „demokratikus színeződése, a jövőben is arra kell törekedni, hogy ez meglegyen. A személyi kérdések tisztázásánál nem elég csak a nevelőkre gondolni, hanem az egyház-községek funkcionáriusai között is végbe kell mennie a tisztulási folyamatnak.”

Többek hozzászólása után Kovács Máté a vita összefoglalásaként ismételt hangsúlyozta, hogy le kell mérni az egyház teljesítőképességét s ahhoz kell szabni a követelményeket. Mérlegelni kell, hogy a református társadalom mennyi terhet bír el, mert enélkül nem] reális az iskolák léte. Ösztönözte az egyház vezetőit, hogy mondjanak le azokról az iskolákról, amelyeket nem, vagy csak nagy támogatással tudnak fenntartani. A felekezeti iskola értelmét, tekintélyét az adja meg, ha többet nyújt mint az állami intézmény. Az egyház nevelői legyenek a magyar demokrácia szövetségesei, bár „a szövetségesnek kijáró megbecsülést ki kell harcolni” — mondotta befejezésül.

Hogyan értékelhetjük a tanácskozást? Nagy erénye volt, hogy a teljes bizalom és őszinteség jegyében zajlott le. Fény derült viszont arra is, hogy a résztvevők a felvetődött kérdésekben nem voltak egységesek, különböző elveket képviseltek, vagy a kérdéseket különböző módon közelítették meg. A többség ragaszkodott az iskolák további felekezeti fenntartásához, a mozdulatlansághoz — annak ellenére, hogy az élet igénye már túlnőtte azokat —, mind nagyobb állami támogatást sürgetve. Az értekezleten megjelent viszont egy radikális mag — és ez új jelenség volt nyilvános fórumon —, amely a korabeli helyzetet nagyon reálisan mérte fel és elsősorban ők szorgalmazták az egyház és az állam közti békés meg egyezést. Nem riadtak vissza a szélsőséges egyházi vezetők konzervatív nézeteinek bírálatától sem.⁵¹

⁵⁰ TiREL. 1. r. középisk. felügy. ir. 574/1948. A debreceni, budapesti, pápai, sárospataki ref. kollégium együttes állami támogatása az említett időszakban 635. 478,80 Ft-ot tett ki.

⁵¹ Az idézetek az említett értekezleten gyorsírás alapján fölvett jkv-ből (18 lap) valók. Hitelesége a kézzel bejegyzett javításokkal igazoltatott (TiREL. 1. r. középisk. felügy. ir. 305/1948).

A felekezeti iskolák állami tulajdonba vételéről szóló program nyilvánosságra kerülése után a ref. egyházon belüli egyes körök akciót kezdeményeztek az iskolák felekezetiiségének megtartása érdekében. A Tiszántúli Egyházkerület középiskolai felügyelője felterjesztéssel élt az Egyházkerületi Elnökséghez és kérte annak állásfoglalását, hogy a református tanítók, tanárok részt vehetnek-e a debreceni pedagógusok szakszervezetének május 19-re hirdetett gyűlésén. A nevelők „a szakszervezet vagy pedig a lelkiismeretük parancsának engedelmeskedjenek”. Az Országos Református Tanáregyesület központi igazgatósága május 19-i gyűlésén foglalkozott az egyház és az állam viszonyával, az egyház aktuális iskolapolitikájával. A központi igazgatóság a ref. tanárság nevében kinyilatkoztatta, hogy „teljes lelkéből ragaszkodik a református egyház iskoláihoz. . .”, és kérte az Egyetemes Konventet, hogy „továbbra is minden rendelkezésre álló eszközökkel küzdjön a református egyház törvényekben biztosított iskolafenntartói jogainak csorbítatlanságáért és ebben a küzdelmében érezze, tudja maga mögött az egész református közép- és főiskolai tanárságot”⁵². A karcagi ref. egyház presbitériuma is (máj. 30.) az államosítás ellen hozott határozatot, amit a gyülekezet előtt is felolvastak és megszavaztatására is sort kerítettek⁵³. Kisvárdán a ref. lelkész „ellenezte az államosítás gondolatát” s arra sarkallta a pedagógusokat, hogy ellene foglaljanak állást. „Nem így történt — olvassuk a Nyírségi Magyar Nép 1948. május 21-i számában —, Kisvárdá nevelői egységesen az iskolák államosítása mellett döntöttek”.

A szélsőséges megnyilatkozások, állásfoglalások mellett reális és átgondolt határozatokkal is találkozunk. Így például a *debreceni református presbitérium* június 9-i ülésén kifejezésre juttatta, hogy helyesli az állam és a ref. egyház között megindult tárgyalásokat. Tudomásul vette, hogy az egyházi iskolák vagyontárgyaikkal együtt állami tulajdonba mennek, helyeselte, hogy a felekezetek maguk gondoskodjanak fenntartásukról, de ennek érdekében az állam a kisajátított objektumokért értékmegtérítést biztosítson. Kifejezésre juttatta, hogy a felekezetek kezén maradó intézeteket az állam fejlessze tovább, a ref. egyházi iskolák bizonyítványa (képesítés) adekvát értékű legyen az államiakéval, s hogy az átvett nevelők eredeti állásukban maradjanak. A presbitérium a javaslatát az Egyetemes Zsinathoz terjesztette fel.⁵⁴ Nem egy helyen a községek lelkészei nyilvános fórumon szorgalmazták az állammal való megegyezést. Ezt tette a *téglási* református lelkész is, aki a közös évváró ünnepélyen hangot adott ennek a gondolatnak, mondván, hogy „ennek inkább az egyházak látják hasznát . . . az egyházakat az állam továbbra is támogatni fogja . . . ilyen megegyezés lehetséges és szükséges.”⁵⁵

A református egyházon belül az államosítást illetően, ha voltak is disszonáns hangok, tiltakozó határozatok, a vezetők és a hívők többsége belátta, hogy az állammal való együttműködés nemcsak az egyház, hanem a felnövekvő nemzedék érdekében is történik. Igaz, a református kollégiumok a történelmi fejlődés folyamán általában progresszív irányt képviseltek, iskoláik szervezeti felépítése demokratikus sajátosságokat is hordozott s korántsem zárkóztak be hagyományaikba úgy, mint a katolikus iskolák. A Református Országos Zsinat 1948. június 14-én tartott ülésén hozzájárult az iskolák államosításához, abban a formában, ahogy a kormánybizottsággal korábban megállapodott.⁵⁶ Péter János a Tiszántúli Református Egyházkerület püspöke 1950 nyarán *Az Út* c. protestáns hetilapban (26. sz. 1. old.) foglalkozott a ref. egyház és az állam között létrejött egyezményről. Méltán állapította meg, hogy „a kormányzattal kötött egyez-

⁵² TIREL. 1. r. középisk. felügyelő ir. 361/1948. Az Országos Református Tanáregyesület 86/1948. sz. átirata a Konventi Elnökséghez.

⁵³ TIREL. 1. r. középisk. felügyelő ir. 361/1948. A karcagi református egyházkerület presbitériumának határozata.

⁵⁴ Debreczen, 1948. június 9. 1—2. lap.

⁵⁵ Tiszántúli Néplap, 1948. június 12. 4. lap.

⁵⁶ Debreczen, 1948. június 16. 1. lap.

ményt nem az államhatalom, hanem az egyház érdeke tette kívánatosná ... Az egyezmény megkötésével a magyar nép javát kívántuk szolgálni. Felismertük ugyanis azt a feladatunkat, hogy a keresztyén hitben osztozó tömegeknek a fejlődés új szakaszán tanácsot kell adnunk az eligazodásra". A két éves tapasztalat összegzése alapján jelentette ki, hogy „az egyezmény bevált.”

A társadalmi szervezetek és mozgalmak az iskolák államosításáért

A nem állami iskolák államosításáért vívott küzdelemben igen jelentős szerepe volt a *Pedagógusok Szakszervezetének*, amely nemcsak összefogta, mozgósította a nevelőket, de egyben meg is védte elsősorban a felekezeti iskolák tanítóit a főhatóságuk túlkapásaival szemben. Miről vallanak a források? A kabai csoport május 14-én tartott gyűlésén Kecskés Lajos járási titkár beszédében hangsúlyozta, hogy „a felekezeti tanító, tanár még mindig feudális előítéletek rabja, béklyók, nyűgök vannak lelkén, nincs szabad akarata. Szabad országban, szabad népnek csak szabad pedagógusok lehetnek nevelői.”⁵⁷ Május 19-én *Debrecen* állami és egyházi nevelői nagygyűlésen követelték az iskolák államosítását. MAKAY Géza ref. tanító felszólalásában azt juttatta kifejezésre, hogy „az egyházi iskolák felszabadítása ma már nem kérés, hanem követelés.” SASHEGYI Sándor gör. kat. tanító szerint „az államosítás a történelmi fejlődés során olyan természetes folyamat, amit megakadályozni nem lehet sem egyházi körlevelekkel, sem kiközösítéssel való fenyegetődéssel.” Az elfogadott határozat is leszögezte, hogy az államosítás „a magyar nép érdekeit szolgálja s egyúttal a feudális kötöttségtől elnyomott sokezer nevelő felszabadítását is jelenti ...”⁵⁸ A Pedagógus Szakszervezet helyi csoportjai e küzdelemben mindenhol élen jártak. Hajdúhadház és Téglás, Berettyóújfalu és Derecske, Tiszalök és Csenger, Szolnok és Mezőtúr, és valamennyi város és község pedagógusai a nevelőtársadalom százéves perét vívták ezekben a napokban és tettek hitet az államosítás mellett.

Nemcsak reprezentatív összejöveteleken, de *felekezeti tantszéki értekezleteken* is egyértelmű, pozitív kiállásról olvashatunk az egykori dokumentumokban. A tornyospálcai ref. iskolának hat fős testülete június 2-án elhatározta: „mint felekezeti tanítók mi is csatlakozunk azoknak a nagy táborához, akik az iskolák államosítását kérik.” Nagykállóban és Nádudvaron a katolikus nevelők voltak az élharcosai ennek a küzdelemnek.⁵⁹ A debreceni Fazekas-gimnázium tanárai a kultuszminiszterhez küldött memorandumban tiltakoztak a klérus agitációja ellen, hangsúlyozva, hogy a felekezeti iskolák államosítása körül megindult harc „egy új világ új iskolájáért folyik, mely alapja egy becsületesebb, igazságosabb és boldogabb világnak.”⁶⁰ Egyéni állásfoglalásokkal is találkozunk, amikor a nevelők a felsőbb szervekhez küldött levelükben juttatták kifejezésre érzelmeiket, állásfoglalásukat.⁶¹

A tankerület iskolái is nagyban támaszkodtak a *szülői munkaközösségekre* és számítottak segítségükre a szülők közötti felvilágosító munkában. Májusban és

⁵⁷ Az iskolák államosítása, id. mű 117. lap.

⁵⁸ Debrecen, 1948. május 20. 2. lap, ill. HBmL: Hajdú vm. tanf. ir. XXIV. 503/a. 20. cs. 4487/1949.

⁵⁹ Tiszántúli Néplap, 1948. május 20. 1. lap.;

⁶⁰ Debrecen, 1948. június 8. 2. lap.

⁶¹ Sinka György debreceni nevelő a tankerületi főigazgatóhoz küldött levelében írta: „remélem és bízom abban, hogy mi egyházi tanítók szeptemberben már mint állami tanítók fogjuk az iskolai évet megkezdeni” (HBmL. Tanker, főig. ir. XXIV. 501/a. 48. cs. 343/1948.).

június első napjaiban az iskolák igazgatói szülői értekezletek keretében ismertették az iskolák államosításának szükségességét és annak előnyeit. Így például a berettyóújfalui áll. gimnázium május 2-án tartott szülői értekezletet, amelyen a szülők jóval a hivatalos bejelentés előtt kérték az iskolák államosítását.⁶² A demokratikus nevelés mellett szállt síkra a debreceni Református Kollégium gimnáziumának május 22-én megtartott szülői értekezlete is. A szülői értekezleteken a résztvevők nagy többsége az államosítás mellett foglalt állást, s aláírássokkal ellátott kérvényekben kérte annak mielőbbi végrehajtását.

A *helyi nemzeti bizottságok* is részt vállaltak e nagyfontosságú küzdelemben. Állásfoglalásuk gyakran egy egész község vagy város hangulatát befolyásolta, meghatározta. Május 28-án a debreceni Nemzeti Bizottság állt ki egy emberként a felekezeti iskolák állami tulajdonba vétele mellett.⁶³ Június 3-án a Bihar vm-i Nemzeti Bizottság is határozatot fogadott el, amit valamennyi hozzátartozó községi nemzeti bizottságnak és az összes vármegyei nemzeti bizottságoknak — hasonló állásfoglalás céljából — megküldtek.⁶⁴ Helyi viszonylatban a nemzeti bizottságok általában a tanítók számának növelését, új iskolák és tanítói lakások építését, az iskoláknak a szükséges szemléltető és kísérleti anyaggal való ellátását várták az államosítástól.

A *diákifjúság* szava is jelentős volt ebben a küzdelemben. Az államosítást nemcsak a demokratikus nevelés, az egységes tankönyvek bevezetése érdekében, a demokratikus ifjúsági szervezeteknek az egyházi iskolákban való kiszélesítéséért követelték, hanem azért is, hogy a felekezetek ne használják fel politikai céljaik érdekében a fiatalokat, ne állítsák szembe őket a demokratikus társadalommal, a haladással. Ezért hangsúlyozta a nyíregyházi megyei lap is felhívásában, hogy „a nem állami iskolák egy részében gyermekeinket a demokrácia ellenségévé nevelik . . . nem hajlandók a demokratikus állam által kiadott olcsó tankönyvekből tanítani s ezzel lehetetlenné teszik a szegénysorsú gyermekek tanulását. Ezt az állapotot tovább nem tűrhetjük! A nem állami iskolák nagy részében a tanulókat felekezeti szempontok szerint egymás elleni gyűlöletre nevelik és ezzel is akadályozzák az emberek között annyira szükséges lelki megbékélést.”⁶⁵ A tankerület ifjúságának zöme nemcsak egyetértett a felekezeti iskolák államosításával, de levelekben, felterjesztésekben, táviratokban követelte annak mielőbbi megvalósítását. A középiskolások szervezete a *Diákszövetség* is hatásosan segítette ezt a harcot és számos katolikus diákot nyert meg s vonta be őket a közéleti küzdelembe.

A Diákszövetség debreceni városi vezetősége május második felében táviratban biztosította a kultuszminisztert, hogy a „város diáksága nem fog az egyház és az állam közötti vitában a demokrácia útjába akadályokat gördíteni.”⁶⁶ A város diákfiataljai június első napjaiban ankétot rendeztek, ahol megvitatták az iskolával kapcsolatos problémákat és ismételten állást foglaltak az egyházi iskolák államosítása mellett: „Mi debreceni diákok valláskülönbség nélkül kiállunk az iskolák államosítása mellett és nem tűrjük, hogy az igazságot és hazafiasan gondolkodó diáktársainkat bárhol is üldözzék.”⁶⁷ A hasonló állásfoglaláso-

⁶² HBmL. Berettyóújfalusi áll. Arany J. Gimn. tantestületi ért. jkv-e. XXVI. 22/a. 1. 1948. június 24-i értekezlet jkv-e.

⁶³ Debrecen, 1948. május 29. 1. lap.

⁶⁴ HBmL. Bihar vm-i NB. jkv-e. XVII. 1/1. 102. lap.

⁶⁵ Nyírségi Magyar Nép, 1948. május 25.

⁶⁶ Tiszántúli Néplap, 1948. május 23. 2. lap.

⁶⁷ Tiszántúli Néplap, 1948. június 9. 2. lap.

kon túlmenően felvonulásokat, tüntetéseket, szerveztek s mozgósítottak a klerikális reakció és propagandája ellen vívott harcokban. E tömegdemonstráció nagy hatással volt mind a lakosságra, mind a szülőkre. A Diákszövetség elsősorban a népi kollégistákra támaszkodott, ők jelentették a szervezet motorját, szívét és képviselték a diákság harcos baloldalát.

*

Az államosítás kérdésének megvitatása a nyilvánosság előtt — valamennyi társadalmi osztály és réteg, állami és társadalmi szervezet véleményét kikérve — a legszélesebb demokratizmus jegyében történt. Az előforduló viták, villongások, a sajnálatos és tragikus események a nagy folyamatot nem állíthatták meg. *Az országgyűlés 1948. június 16-án tárgyalta a törvényjavaslatot.* Történelmi ülés volt ez, ahol izzó szenvedéllyel csaptak össze a különböző nézeteket valló képviselők, de végül is a javaslat mellett kiállók higgadtsága, a tárgyi érvek sokasága és emelkedett szempontjai kerekedtek felül. A javaslat 230 igen, 63 nemleges szavazattal törvényerőre emelkedett. A törvény megnyugvással töltötte el a magyar társadalom minden haladó állampolgárát, a felekezeti nevelők többségét, akiknek évszázados álmuk végül is megvalósult.

A nem állami iskolák államosítása egyben a magyar népi demokráciának egyik legnagyobb politikai harca is volt, a magyar köznevelés történelmi pillanata, mely a továbbhaladás zálogát, a fejlődés szocialista perspektívája kibontakoztatását hordozta magában. Megszüntette a vagyonos osztályok művelődési monopóliumát, a különböző jellegű intézmények egészségtelen torzszalkodását s megteremtette az egységes nemzeti és demokratikus köznevelés alapfeltételeit. Lehetővé vált, hogy a növendékeket egységes világnézet alapján neveljék. A pedagógusok szakszerű elosztása is mind jobban érvényesült. A felekezeti nevelők előtt, nagyobb lehetőség nyílt az önálló kezdeményezésre és alkotó munkára.

A tanügyigazgatás és iskolafelügyelet szempontjából nagyfokú racionalizálást, az ügyintézés leegyszerűsítését és gyorsítását jelentette. Megszűnt a javadalmi jegyzőkönyv, a tanítóválasztás, amely a legalsó szervtől a legfelső tanügyigazgatási szervig foglalkoztatta a tanügyi apparátust. Az iskolaszékek bürokratikus munkája sem akadályozta többé a kibontakozó új törekvéseket. Egységes és olcsó tankönyveket vezettek be, amelyek egységes műveltségi anyagot adtak a felnövekvő nemzedéknek. Megszűntek azok a kötöttségek, melyek az egyházi iskolák tanulóit nemcsak más osztályok és rétegek ifjúságától, de még más iskolák tanulóitól is elzárták. Lehetőség nyílt egységes iskolahálózat kiépítésére, mert a vallási szempontok, az iskolák jellegéből adódó kötöttségek nem jelentkeztek gátló tényezőként.

25 év távlatából is csak hálatelt szívvel gondolhatunk azokra a harcosokra, a még ma is élő becsületes küzdőtársakra, akik erejüket, egészségüket nem kímélve azon fáradoztak, hogy mielőbb egységes iskolarendszere legyen hazánknak.

DURKÓ MÁTYÁS

FELNÖTTEK SZÉPIRODALMI RECEPCIÓS KÉPESSÉGE
ÉS ISKOLAI VÉGZETTSÉGÜK

A nevelési munkában is alapvető jelentőségű kérdés a vélt és tényleges eredmények elkülönítése. Keresni kell a módszereket ez utóbbi minél plasztikusabb és realisabb feltárására; amennyire lehetséges: egzakt mérésére. Amióta a permanens nevelés, művelődés koncepciója mint a céltudatos nevelőhatás — formáiban és módszereiben a közvetítendő tartalomhoz, az életkorhoz, a fejlettség szintjéhez és az egyén társadalmi helyzetéhez jelentősen alkalmazkodó — egész életre kiterjedő meghosszabbítása társadalmi szükségletté lett, és nevelői gondolkodásunk alapelvévé vált, és amióta erősödnek a felnőttek műveltségét és a közművelődés helyzetét vizsgáló tudományos kutatások, ennek feltárására új nézőpontok, módszerek is adódtak. Nyilvánvalóvá vált ugyanis, hogy a felnövekvő nemzedék iskolai nevelésének legfőbb feladata azoknak az ismereteknek, személyi képességeknek és tulajdonságoknak, intellektuális és cselekvési jártasságoknak és készségeknek a kialakítása a fiatalban, amelyek személyes szükségletté, igényné teszik számára — egész életén át — a fejlődéssel való lépéstartást, az önművelést szakmai és általános irányban egyaránt, és képessé is teszik az egyént erre a sikeres önművelésre.

Természetesen elsietett általánosítás lenne a felnőttek jelenlegi, az életben való felhasználásban — munkában, művelődésben és a szabadidő eltöltésében — megnyilvánuló műveltségének a szintjéért, hiányosságaiért *csak* az iskolai nevelést felelőssé tenni és eredményeit is csak az iskola érdemének felfogni. Az egyén ugyanis az iskola elhagyása után is további közvetettebb nevelőhatásnak és esetleg negatív környezeti hatásoknak kitett. Így megrekedhet az iskola elhagyásakor kialakult műveltségi (képzettségi, neveltségi) szinten, vagy azt messze túlhaladhatja önmaga sikeres művelésével, vagy esetleg tanult ismeretei, intellektuális képességei, készségei nem kellő funkcionáltatásával nagyfokú felejtés, s fejlettségi szintjében nagyfokú visszaesés is bekövetkezhet. Mindezek ellenére azonban nem férhet kétség ahhoz, hogy a felnőttek jelenlegi fejlettségének kialakítása elsősorban mégis az iskolai nevelés, pontosabb kifejezéssel a rendszeres (iskolai és iskolán kívüli) nevelés eredménye, ezért *e tevékenység tényleges hatékonyságára, sikerére vagy sikertelenségére nézve is nagyon fontos mutató a mai felnőttek műveltségének, intellektuális önművelő képessége színvonalának a mérése.*

Egy-egy ilyen vizsgálatnak természetesen nemcsak az a célja, hogy visszamutasson előző társadalmi korok, időszakaszok nevelésének tényleges eredményességére és a kapott képből oktatás-politikai konzekvenciákat vonjon le a jövő nevelésére nézve, hanem segít a közművelődéspolitikának a felnőttek további iskolán kívüli kulturális nevelése megtervezésénél túlhaladni a feltételezések és köznapi tapasztalatok szintjét. Feltárja a felnőtteknek a kulturális alkotások elsajátítása terén megnyilvánuló reális recepciós képességeit, ezzel tisztázza a közművelődési-nevelési tevékenység pótlólagos és sajátos feladatait, induló szintjét, szükségesnek és optimálisnak ítéltető formáit és módszereit.

I. A felnőttek szépirodalmi recepciós képessége szintjének mérését célzó vizsgálatunk módszere

Ennek a kutatására vállalkozott vezetésemmel a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Felnőttnevelési és Közművelődési Tanszéke a népművelés szakos hallgatók segítségével 1967-től 1970-ig. A vizsgálat célja elsősorban annak a megállapítása volt, *mennyire képesek az olvasók a szépprózai művek mondanivalójának megértésére*, továbbá annak mérése, *hogy a szépirodalmi olvasás, műmegértés, értékelés — azaz a recepció — szintjét milyen tényezők milyen arányban befolyásolják*. Három, nagyjából azonos terjedelmű, alapvetően a választás konfliktushelyzetét kibontó kisregényt (SZILVÁSI Lajos: Ott fenn a hegyen, SÁNTA Ferenc: Az ötödik pecsét, GALAMBOS Lajos: Isten őszi csillaga) vettük vizsgálati alapnak, amely regények azonban értékük, belső struktúráltságuk, intellektuális recepciós igényük, a megértést segítő írói eszközök szempontjából egymástól jelentősen különböztek. 174 olvasó adott választ azokra a kérdéseinkre, amelyek a mű lényegi mondanivalója megértésének, ill. az ezt biztosító szakmai (jellemzési, konfliktushelyzeteket megértő, elemző, szerkesztési problémák jelentését, s a mű társadalmi-esztétikai értékelését önállóan megoldó) eljárásmódok alkalmazási szintjének mérésére voltak hivatottak.

Az első két regényt többnyire mind a 174 vizsgálati alanyunk elolvasta és kérdéseinkre mindkét regényre vonatkozóan írásos választ adott. A harmadik regényt csak kiegészítő jellegű vizsgálatra használtuk. A válasz értékeléséhez előzetesen minden egyes kérdés esetén — több szakértő bevonásával — megalkottuk az elvárható optimális feleletet. Ezt tekintettük 100%-os válasznak, és 2 ponttal minősítettük. Ehhez képest megállapítottuk az *elégtelen* (0—0.40), a *gyenge* (0.41—0.60), a *közepes* (0.61—1.20) és *jó* (1.21—1.60.) válaszok kritériumait, valamint azt, hogy kiváló recepciónak számítjuk az 1.61—2.00-ig terjedő értékeket elért recepciót. Így módunk volt az egész probléma matematikai-statisztikai és valószínűségszámítási értékelésre. Az értékelés másik módja a személy szerinti, felelet-típusonkénti minőségi értékelés volt. Ezt 50 személyről felvett részletes személyiségkép támasztotta alá, melyek elsősorban a megismert recepciós szint, típus, ill. tartalmilag érdekes válaszok okának feltárását igyekeztek biztosítani. Mintavételünk — főleg iskolai végzettség, életkor, nemek szerinti megoszlás és nagyjából a társadalmi státusz szempontjából is — reprezentálta mai olvasó közönségünket.

II. A vizsgálat összefoglaló eredménye a szépirodalmi recepciós képesség szintjéről és az egyes szinteket alkotó felnőttek fő sajátosságairól

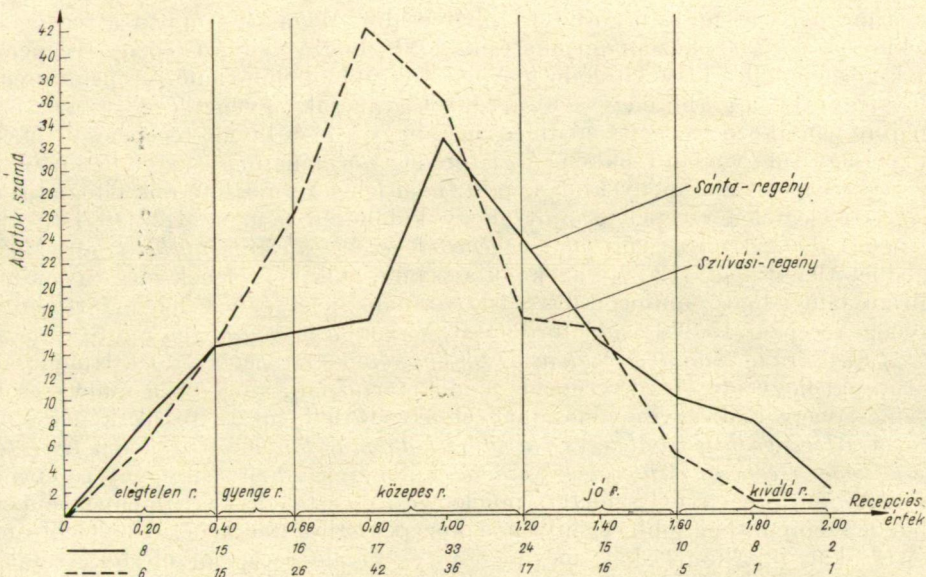
A vizsgálat összefoglaló eredményéről — nem részletezően, csak utalás-szerűen — a következőkben számolhatok be. Induljunk a számszerű eredmények bemutatásával.

I. táblázat

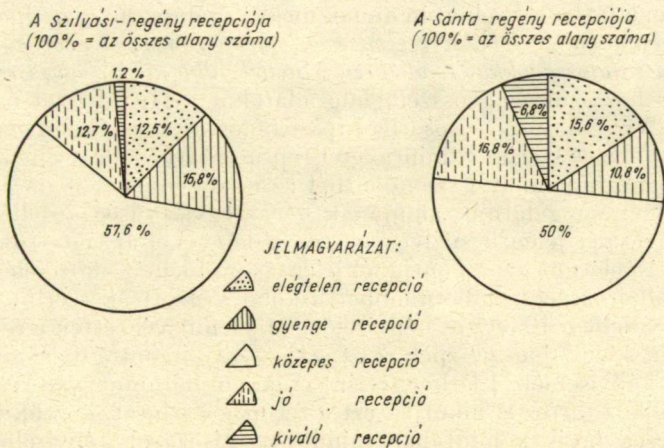
Az elért recepciós érték számtani középáránya

A mű	Az összes alanyok	Életkor					Iskolai végzettség				Nemek	
		15—18	19—25	26—30	31—45	46—	4—6 elemi	6—8 ált. isk.	közép fok	felső fok	férfi	nő
<i>Szilvási:</i> Ott fenn a hegyen	0,81	0,84	0,93	0,76	0,73	0,67	0,62	0,72	0,99	0,90	0,84	0,79
<i>Sánta:</i> Az ötödik pecsét	0,92	0,62	1,09	0,94	0,72	0,72	0,47	0,74	1,15	1,15	0,93	0,91

Az alábbi táblázat tanulsága szerint a Szilvási-regényt olvasók átlagos műelemző-elsajátító recepciós eredménye: 0,81, a Sánta-regényt olvasóké 0,92. Ezek az adatok azt bizonyítják, hogy a vizsgált népesség műmegértési, recepciós képessége még az 50%-os szintet sem éri el, (pontosan a Szilvási-regénynél 40,5%-os, a Sánta-regénynél 46%-os.)



1. A Szilvási- és Sánta-regényre vonatkozó recepciós eredmények összehasonlítása



2. Felnőttek recepciós eredményei Szilvási: Ott fenn a hegyen c. és Sánta: Az ötödik pecsét c. regényének elolvasásánál

Miből tevődik össze ez az átlag, milyen részeredményeket takar? Ezt részletebben az 1. és 2. ábrából olvashatjuk le. Az 1. ábrán az tűnik azonnal szemünkbe, hogy a recepciós görbe viszonylag szabályosnak, szimmetrikusnak látszik. Ezt igazolja a Szilvási-regény recepciójával kapcsolatban elvégzett szóródás számítás is. A korrigált szórásadattal (0,34) az átlagtól (0,81) lefelé (0,47) és felfelé (1,15) határolt területre, melyre a szimmetrikus görbe esetén az adatok 66%-ának kell esnie, a mi vizsgálatunkban az adatok 66,8%-a esik.

A másik szembetűnő sajátosság az, hogy a Sánta-regény recepciós eredményeinek a megoszlását mutató görbe a szabályosabb. Magassága éppen a recepciós értékhatár (0—2.00) középpontjába esik (1,00), míg a Szilvási-regény recepciójának görbéje balra kissé eltolódott. A leggyakrabban előforduló recepciós eredmény (együttal a görbe nagysága) a 0.80. Ugyancsak „gyengesége” a Szilvási-regényre vonatkozó recepciós eredménynek, hogy a jó és kiváló recepciós értékek gyakorisága túl gyorsan csökken. A viszonylag normális nagyságrendű (57,6%) közepes recepciós eredményekhez képest, nem lehet természetesnek elfogadni a 12,7%-os elégtelen recepciót, mint ahogy különösen nem az 1,2%-nyi kiváló recepciót. *A 0,81-es recepciós átlag egyenletlen recepciós eredményeket takar. Megengedhetetlenül nagy (12,7%) azoknak a száma, akik képtelenek még egy minimálisan elfogadható műmegértésre is. Normális jelenségnek lehet tartanunk a gyenge recepció (15,8%-os) előfordulását. Viszont a jó és a kiváló szint (12,7%; 1,2%) rovására túlzottan érezzük az 57,6%-os közepes recepciós szintet. Különösen ha tudjuk, hogy ide olyan recepciós módok tartoznak, amelyek a műnek csak felszínes, vagy csak egyes vonásaiban elmélyedő felfogására teszik képessé az olvasót. Megengedhetetlenül kevés a kiváló, tehát a művek művészi-irodalmi értékelésére is képes recepciós szinten levők száma* (különösen a Szilvási-regény recepciójánál. A Sánta-regénynél született műelemzési és értékelési eredmények éppen ebből a szempontból jobbak, hiszen a közepes szint csökkenésével jelentősen (+4,1%-kal, ill. +5,6%-kal) megnő a jó és kiváló recepciót elérték száma).

Ez az itt megismert globális 40—45%-os recepciós teljesítmény egészében is sok problémával küzdő irodalmi életünk legsúlyosabb vonása, legnegatívabb oldala. Az egészséges irodalmi élethez szükséges feltételek itt látszanak a legkevésbé biztosítottak.

Kíváncsúnak látszott ezek után annak megvizsgálása, hogy az általunk vizsgált meghatározó tényezők — iskolai végzettségek, életkor, nem, olvasás gyakorisága — szerint milyen sajátosságokkal rendelkező felnőttek alkotják az egyes recepciós szinteket. A válaszhoz szükséges összefoglaló adatokat a II. táblázat és a 2/a. ábra tartalmazza. Vizsgálatunk elsősorban pszichológiai természetű volt, s mivel a társadalmi helyzet szerint a mintavétel reprezentatív jellegét nem tudtuk teljesen biztosítani, így ebből a szempontból az eredményeket nem értékelhettük. A továbbiakban vizsgálatunk alapjának — az egyszerűség érdekében — csak a Szilvási-regénynél jelentkező recepciós eredményeket tekintettük.

A művelődési életünk szempontjából jelentős problémát okozó elégtelen recepciós szintet alkotók legszembevetőbbben iskolai végzettség szerint csoportosulnak. A mintavételben 10,3%-ot képviselő 4—6 elemít végzettek e recepciós szint kialakításában 28,5%-ban vesznek részt. 71,5%-ot viszont a 6—8 általános iskolát végzettek képviselnek. Életkor szerint csaknem háromnegyed részben az idősebb generációhoz tartozók alkotják ezt a recepciós szintet, köztük is 47,6%-kal a 45—60 évesek (akik a mintában mindössze 21,3%-ot képviselnek). Ugyanakkor ezek az alanyok 52,4%-ban a ritkán és rendszertelenül olvasók csoportjából kerülnek ki.

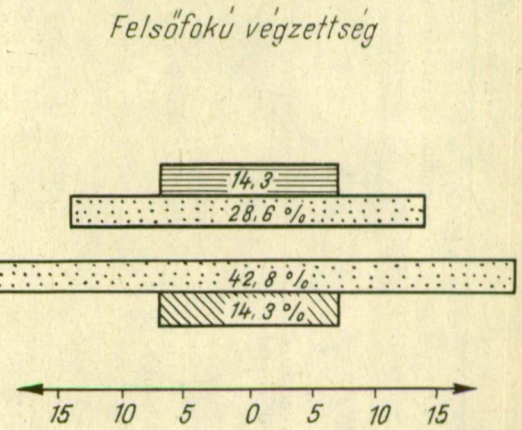
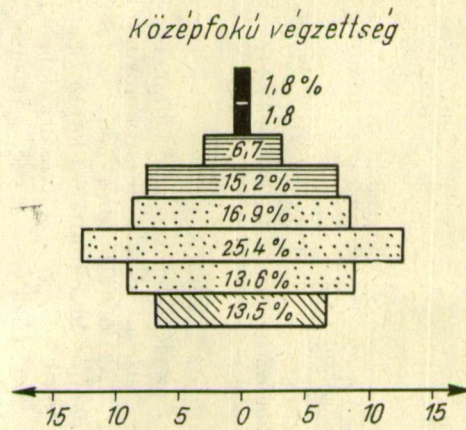
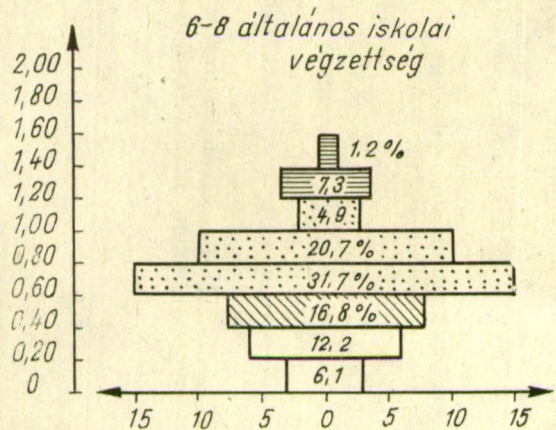
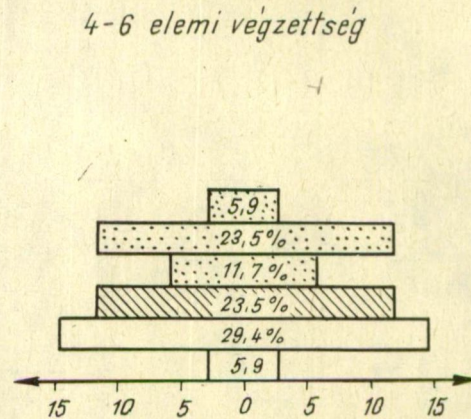
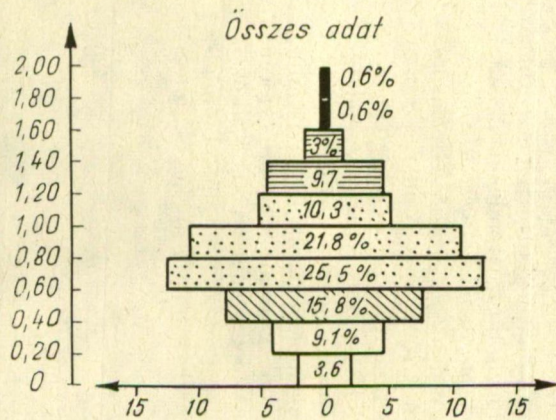
II. táblázat

Az egyes recepciós szinteket elért felnőttek fő sajátosságai
(1000‰ = az egyes recepciós kategóriát elérték a Szilvási-regény alapján)

Recepciós kategóriák	Elégtelen (000—0,40)	Gyenge (0,41—0,60)	Közepes (0,61—1,20)	Jó (1,21—1,60)	Kiváló (1,61—2,00)
Az egyes recepciós kategóriát elérték száma összesen:	21	26	95	21	2
Iskolai végzettség					
4—6 elemi	6 28,50‰	4 15,40‰	7 7,40‰	—	—
6—8 elemi	15 71,40‰	13 50,00‰	47 49,50‰	7 35,30‰	—
középfok	—	8 30,80‰	36 37,90‰	13 61,90‰	2 1000‰
felsőfok	—	1 3,80‰	5 5,20‰	1 4,80‰	—
Életkor					
15—18 év	—	—	7 7,40‰	1 4,80‰	—
18—25 év	4 19,00‰	11 42,30‰	40 42,10‰	14 66,70‰	2 1000‰
25—30 év	2 9,50‰	4 15,40‰	12 12,60‰	2 9,50‰	—
30—45 év	5 23,90‰	6 23,10‰	17 17,90‰	2 9,50‰	—
45—60 év	10 47,60‰	5 19,20‰	19 20,00‰	2 9,50‰	—
Nem					
férfi	12 51,10‰	10 38,50‰	30 31,60‰	14 66,70‰	—
nő	9 42,90‰	16 61,50‰	65 68,40‰	7 33,30‰	2 1000‰
Olvasási gyakorisága					
heti 2—3 könyv	2 9,50‰	4 15,40‰	11 11,60‰	4 19,00‰	—
heti 1 könyv	2 9,50‰	8 30,80‰	35 36,80‰	9 42,90‰	—
2 hetenként	—	—	—	—	—
1 könyv	6 28,50‰	4 15,40‰	20 21,10‰	6 28,50‰	2 1000‰
havi 1 könyv	6 28,50‰	7 26,90‰	21 22,10‰	1 4,80‰	—
ritkábban	5 23,90‰	3 11,50‰	8 8,40‰	1 4,80‰	—

Mivel ez az elégtelen recepció zömmel az idősebb generációra jellemző, s ezek 80—900‰-a viszont legfeljebb általános iskolát végzett, vagy 4—6 elemi, mind-ebből arra következtethetünk, hogy ez a réteg a jövőben egyre csökkenni fog és nem fog jelentősebb feltöltődést kapni a fiatalabb generációból. Ugyanis a 15—18 évesek — akik már 8 osztályos iskolában tanultak, és azt mind elvégezték — egyáltalán nincsenek érintve ezen a recepciószinten, de még a következőben sem, és az ezután következő két életkorhoz tartozóknak is csak maximum 100‰-a nem éri el az elfogadható minimális recepció szintjét.

A gyenge, közepes és jó szintű recepciós kategóriákat együttes elemzés alá vetve figyelhettük meg a bennük érvényesülő meghatározó tendenciákat. Az átlagos recepciószint növekedése *egyenes arányban van az iskolai végzettség növekedésével*. Ez egyrészt abban nyilvánul meg, hogy a növekvő szintű recepciós kategóriákban egyre csökkenőbb mértékben vesznek részt a 4—6, ill. 6—8 osztályt végzettek. (A 4—6 osztályt végzettek legmagasabb szintű teljesítménye a közepes recepciószint, míg a 6—8 általános iskolát végzettek már örövendetesen, 35,30‰ arányban veszik ki részüket a jó recepciós szintnek megfelelő eredmények kialakításában is.) Ugyanannak a tendenciának a másik megnyilvánulása, hogy növekvő szintű recepciós kategóriákban egyre növekvőbb arányú a középfokú végzettséggel rendelkezők részvétele. Íme: gyenge = 30,80‰, közepes = 37,90‰, jó = 61,90‰, kiváló = 1000‰. Megtörni csak a felső szinttel rendelkezőknél látszik ez a tendencia, de vizsgálati alanyaink száma (7 fő) kevés ahhoz,



JELMAGYARÁZAT: elégtelen gyenge közepes jó kiváló

hogy ebből általános érvényű következtetéseket vonhassunk le. (A szükséges megjegyzést viszont a következőkben megteesszük.)

Megfigyelhető bizonyos fiatalodási tendencia is a növekvő recepciós szinteket elérték között. Három összevont életkori kategóriában kíváncsi gondolkodni:

— a 30—60 éves idősebbek csoportjában, amit az indokol, hogy a mintavételünk ilyen életkorú alanyai 90%-ban általános iskolát, ill. 4—6 elemi (a felszabadulás előtt) végeztek;

— a 25—30 éves középidősek kategóriájában, akik általános iskolájukat az 50-es évek elején (50%), középiskolát (20%) a második felén, a felsőfokú iskoláikat (20%) a hatvanas évek legelején végezhették;

— végül a 15—20 éves, fiatalok kategóriájában, akik mindennemű tanulmányaikat már 1956 után végezték; vizsgált alanyainknál az általános iskolai végzettség megvan, 67%-nak középfokú, 3%-nak felsőfokú képzettsége is van.

Ha ebben a 3 fő életkori kategóriában gondolkodunk, a következő helyzetet figyelhetjük meg:

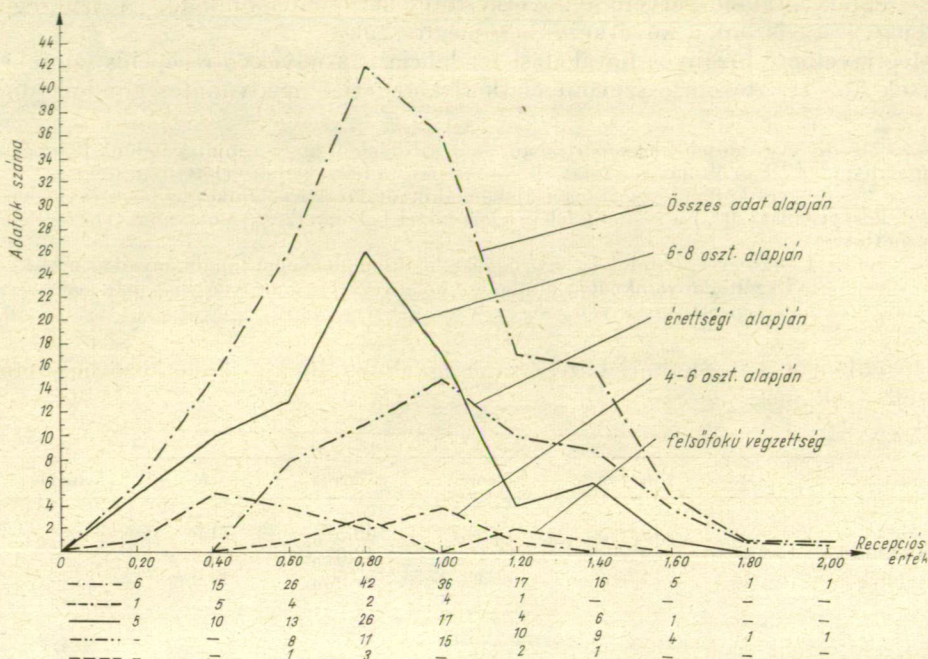
	Elégtelen	Gyenge	Közepes	Jó	Kiváló
Fiatalok	19,00%	42,30%	49,50%	71,50%	100%
Középidősek	9,50%	15,40%	12,60%	9,50%	—
Idősebbek	71,50%	42,30%	37,90%	19,00%	—

A fiatalok részesedése egyre nagyobb az egyre növekvő recepciós eredményekben (és ez nagyon biztató tendencia, ha a jelenség nem is elsősorban az életkor, hanem döntően a növekvő iskolázottsági szint függvénye), ugyanakkor az idősebbeké egyre kevesebb. (Két százalékos adat még számszerint is teljesen meggyezik!). Érdekes átmeneti helyzetük van a középidősöknek, akik alatta maradnak az iskolai végzettségük szerint elvárható recepciós szintnek s részvételük az emelkedő recepciós eredményekben inkább csökkenő tendenciájú!

III. Az iskolai végzettség és a szépirodalmi recepciós képesség

E két tényező közötti korreláció — a többi vizsgált tényezőhöz képest — az egyetlen, amelyik a matematikai-statisztikai korrelációs számítás szerint is szorosnak fogadható el. Korrelációs együtthatója: 0,51. A nyert recepciós átlagok, melyeket fentebb közöltünk, ezt kiemelkedően bizonyítják. Ha minden egyes személyt számításba véve hasonlítjuk össze a két regényre adott feleletek szám-tani középértékét, és ezt elemezzük az iskolai végzettség kategóriája szerint, kisebb ingadozásokat figyelhetünk ugyan meg SZILVÁSI cselekményesebb regényének a recepciós eredményeinél, SANTA művénel ugyanakkor nagyobb a recepciós értékek különbözősége, szóródása az iskolai végzettségtől függően. De a befogadás szintje határozott összefüggést mutat mindkét regény esetén az iskolai végzettséggel.

Elsőnek az egyes iskolai végzettségű alanyok recepciós képességéről kívánunk szólni. Az elemzésünk alapját képező statisztikai adatokat az *1. táblázat*, az ennek megfelelő *2/a ábra*, továbbá a *3. ábra*, illetve az alatta levő, az egyes recepciós fokozatokhoz tartozó alanyok számát iskolai megoszlás szerint és összességükben mutató táblázat tartalmazza.



3. A Szilvási-regényt olvasók recepció eredményeinek az eloszlása az iskolai végzettség szerint

A 4—6 elemi végzettek között a legtöbbször előforduló recepció adat a 0,40, ami az elégtelen recepció felső határa. Az ehhez a réteghez tartozó vizsgálati alanyok 35,3%-a tehát még a minimális szintű irodalmi kommunikációra se képes. 23,5%-uk áll a gyenge recepció szintjén, azaz csak egyes életből ismert jeleneteket ragad ki az egészből, neki szimpatikus (sokszor a mű alapvető eszméisével ellentétes) szereplőkkel azonosul érzelmileg s azok nézőpontját veszi át, vagy éppen visszaveri e tapasztalataitól eltérő, új mondanivalókat. Csak szimplifikált és eltorzult recepcióra képes. Mindössze a réteg 40%-ától várható el közepes szintű műmegértés, de az is csak a történetet jelenségként felfogó szinten.

A 6—8 általános iskolát végzettek recepció görbéjének a csúcsa a 0,80-as értéknél van, amint a 3. ábra meredek görbéje mutatja, messze ez a leggyakrabban előfordult recepció érték is. Az ennek a rétegnek megfelelő tipikus recepció fok a közepes recepció. A réteg több mint fele (56,4%) van ezen a szinten. A görbe azonban kétszúcsos és jobbra a magasabb értékek felé eltolódó. Ez szintén öröndetes jelenség, mert azt jelzi, hogy az általános iskolai képzés és az olvasás rendszeres gyakorlása révén (mint a konkrét személyiségrajzok ezt bizonyítják) el lehet jutni a jó recepció szintjére is az irodalmi alkotások tartalmi-eszmei mondanivalója lényegi megértéséhez és értékeléséhez. Ezek száma ugyan nem nagy (8,5%), az értékét is csökkenti, hogy még ez az iskolai végzettség szerinti réteg is ennél nagyobb arányban (18,3%) produkál elégtelen recepciót, ami miatt itt a görbe által határolt terület is vastagabb, magasabb, de a rétegnek a magasabb recepció teljesítmény felé való tendálása — e jobbra egy fokkal túlnyúló görbével jelezve — tény.

Kétségtelenül a leghatározottabb megoszlást a *középfokú végzettségűek* recepciósi adatai mutatják. Ennél az iskolai képzettségnél lehet először elérni azt, hogy még a leggyengébb képességűek, a legmostohább körülmények között élők legalsó rétege (13,5%) is elérje legalább a minimumként elfogadható gyenge recepciósi szintjét. Igaz, hogy a réteg leggyakrabban előforduló recepciósi adata a közepes recepciósi fok, egyúttal az egész recepciósi mérce középpontja az 1,00, de a görbe által határolt terület elnyúlása jobbra, a magasabb értékek felé itt vastagságban is tetemes, tehát már jelentős százalékot tesz ki a jó recepciósi szintet elért alanyok száma, sőt ennél a rétegnél találhatók először olyan alanyok (3,6%), akik az irodalmi művek esztétikai-művészi értékelésére, tehát a sajátos irodalmi eszközökkel megformált, egyetemes mondanivalók tartalmi és formai elemzésére és értékelésére is képesek. Ez a réteg még nagyon vékony, de — mint a személyiségrajzok elemzése alapján megállapíthattuk — nem a szó köznapi értelmében vett szakértőket, hanem más szakmájú embereket, köztük „kétkezi” munkásokat, sőt magas életkorú érettségizett embereket foglal magában.

Ezek azok, akik már olyan életségelméleti és esztétikai (műelemző, értékelő) alapképességekkel rendelkeznek, hogy megnyerésük a közművelődési mozgalom egy-egy recepciósi körének (pl. könyvbarátok köre, olvasókör tagjainak) nemcsak azzal az előnnyel járna, hogy recepciósi képességük — a rendszeres gyakorlás, véleménycsere, kritika révén — még tovább fejlődne, hanem azzal is, hogy ezek egyúttal kellő szervezeti keretet jelenthetnének a bipoláris irodalmi életben, ahol a pólus egyik oldalán levő olvasók szakértő szinten lehetnének partnerei az irodalmi alkotási folyamatban az olyan íróknak, akik művük „befejezésére”, az olvasói újraalkotásra is kíváncsiak. Ismételnünk kell, hogy erre annál inkább szükség lenne, mert a szakértői recepciósi szinten levők 3,6%-os aránya még nagyon szűk, ennek növelésére minden iskolai és iskolán kívüli módot meg kell ragadnunk. Az egészséges irodalmi közélet megteremtéséhez ugyanis nem elégséges egy erős közepes és jó recepciósi képességgel rendelkező olvasótábor. Kicsit merész ugyan a kifejezés, de azt kell mondanunk, hogy ők a bipoláris irodalmi viszonyoknak csupán a „fogyasztói” oldalát képviselhetik színvonalasan, de az *egészséges irodalmi közéletnek az olvasók részéről is elmaradhatatlan „alkotó” oldalát kellő szinten nem tudják ellátni. Ehhez már szakértői recepciósi szintre van szükség, és egy ilyen — ezen a szinten álló, a jelenleginél sokkal nagyobb létszámú — olvasói rétegre!* Az egészséges irodalmi közélet kifejlesztésének ez az egyik — sajnos nem gyorsan megvalósítható — feltétele.

Szólnunk kell még a felsőfokú végzettséggel rendelkezők recepciósi kultúrájáról. Nem tekinthető normális jelenségnek, hogy egy orvosból, természettudományos tanárból, történészből, agrárszakemberből, óvónőből álló réteg legtöbbször előforduló recepciósi értéke 0,80, tehát a közepes szint alsó határa (összeesve az általános iskolát végzettek adatával). Ez ennek a hosszan, laposan elnyúlt, tehát a kis létszám ellenére sok recepciósi adatra szétszóródó recepciósi görbének a csúcspontja. Kifejeződik ez abban is, hogy az alanyok 52,7%-a közepes recepciósi szintű, de 14,3—14,3%-a gyenge és jó recepciósi szintű eredményt ért el. De teljesen hiányzik a „korona”, a szakértői recepció, amit érettségizett idős munkás-ember — korszerű társadalomszemlélettel, esztétikai igényekkel, rendszeres olvasási és műelemző gyakorlással — el tudott érni. Különösen meggondolkoztató az a későbbi elemzésre kerülő adat, amely a réteg önálló értékelő képességében, ítéletalkotásában fellelhető hiányosságokat mutatja be. Olyan hiányosság ez, amely nélkül pedig a sajátos értelmiségi munka nem végezhető, csak rutintevékenység.

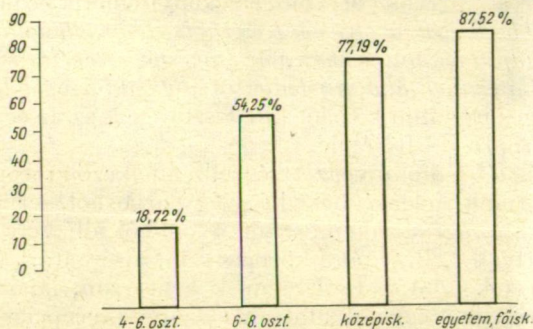
A szépirodalom, mint specifikus művészeti kommunikáció jelentős *szakmai műelemző és értékelő részképességeket* követel. Ezeket az iskolai oktatás fejleszti ki, alakítja jártassággá és készséggé az egyénben. A következőkben erre szeretnénk néhány szembevetően bizonyító példát hozni. E részképességek közül kettő alapvető jelentőségű, ugyanakkor éppen a legnehezebb, mert magát az általános és részmondanivalók adekvát megértését, a mű társadalmi s művészi jelentőségének az értékelését, és magának az esztétikai megformáltság sikerességének a minősítését befolyásolják. Ezek:

- a jellemek elemzésének, megértésének (a velük való azonosulásnak és ugyanakkor bírálata-
tuknak) a képessége;
- a különböző értékelő, önállóan ítélő, a mű és a valóság, a parciális és nembeli tendenciák
összevetését és minősítését végző tevékenységek képessége.

Milyen ezeknek az iskolai végzettséggel való összefüggése?

A jellemek helyes megértése az irodalmi alkotás egész eszmeiségét, ember-
nevelő hatását befolyásoló szerepű. A Sánta-regényt olvasók közül pl. sokan nem
fogták fel helyesen a regény alapvető mondanivalóját, mert nem értették meg
főhősének, Gyuricza órásnak a jellemét. Az író eszmei mondanivalójának az
elfogadása szempontjából ui. alapvető jelentőségű annak felismerése, Gyuricza
miért „kényszerül” egyedül megütni a börtönben az eszméletlenségig agyon-
gyötört kommunisztát. Ő gyakorlati tevékenységével képviseli azt az etikai maga-
tartást, amiről vitatkoztak, és az elrejtett 9 zsidó gyermek életének megmenté-
sért kellett neki szabadulnia a börtönből. Az adatok szigorúan bizonyítják
a jellem-megértő, ezúttal alapvető mondanivalót felfogó képességnek az iskolai
végzettséggel való igen szoros összefüggését.

Íme, a problémát helyesen felfogó olvasók százalékos megoszlása iskolai vég-
zettség szerint:



Az iskolai végzettség recepciót befolyásoló szerepét igen szembevetően mutatja
az önálló értékelőképesség szintje. Volt a Szilvási-regényre vonatkozó kérdőívnek
három olyan kérdése, ahol a kérdés első fele lényegileg csak a történés leíró szintű
megismerését, emlékezetbe vésését, legfeljebb tömör összefoglalását kívánta.
A kérdés második fele viszont ugyanezeknek a jelenségeknek az értékelését,
minősítését követelte vagy a társadalmi élet egésze szempontjából, vagy a regé-
nyen belül, esztétikai szempontból. Ezeknél a két-két válasz értékének össze-

hasonlítása érdekesen mutatja a kétféle képesség nagyságrendi különbségét, az iskolai végzettség szerinti csoportosítása viszont mindkettő összefüggését az iskolai képzés fokával. (L. III. táblázat)

III. táblázat

A leíró és értékelő recepciós képesség aránya felnőtteknél

A kérdés száma	A kérdés tartalma	Összes	Iskolai végzettség				férfi nő	
			4—6 elemi	6—8 ált.	közép-fok	felső-fok		
8/2	a) Miről szól a regény?	1,13	0,89	1,07	1,26	1,43	1,10	1,15
	b) Lényeges vagy lényegtelen, jogos v. jogtalan probléma ez a társadalmunkban?	0,51	0,20	0,26	0,89	0,33	0,49	0,53
8/3	a) Mi a regény legfőbb tanulsága, alapvető mondanivalója?	0,97	0,57	0,84	1,23	1,29	1,15	0,85
	b) Igaznak érzi-e ezt? Egyetért-e ezzel? Miért, v. miért nem?	0,52	0,23	0,33	0,85	0,43	0,53	0,50
8/7	a) A döntés idején, a három nap alatt, mi történik Móra Sándorral?	0,91	0,47	0,94	0,78	1,20	1,00	0,84
	b) Indokolják-e ezek Sándor végső döntését, és mennyiben?	0,67	0,27	0,51	0,90	1,00	0,69	0,65

a) A három feladat más-más szintű, más-más pszichikus képességeket kíván. A 8/2 leíró kérdése megválaszolható az egyszerű cselekmény-megértés alapján. Értékelő kérdése viszont magas szintű társadalomszemléletet, szocialista világnézetet, önálló értékelő képességet, a köznapi szemlélettől való elszakadást, annak kritikai értékelését követelte. Nem véletlen, hogy a két kérdésre adott válaszok egymás közti különbsége itt a legnagyobb (az átlagnál is 0,62). A leíró kérdések között ezt a kérdést tudták az alanyok a legmagasabb szinten megválaszolni (átlagban a jó recepciós szint felső határán), az értékelő kérdések közül viszont ezt a legalacsonyabb szinten (átlagban gyenge recepciós szinten).

A 8/3 kérdés leíró feladata a közvetlen megfigyelőképességen és emlékezeten kívül tömörítő gondolkodási és stiláris kifejező képességet is kíván. Ez megmagyarázza, hogy ennek átlageredménye az előzőhöz képest jelentősen gyengébb. Értékelő feladatrésze a 8/2 b) kérdéshez szükséges belső pszichikus feltételek meglétét igényelte, de a válasz közelebb esett a presztizs szemlélet alapján kialakult értékeléshez.

A 8/7 kérdés a) feladata a 8/2 azonos részéhez hasonló, de nem volt elég egy globális visszaemlékezés az átfogó történetre, hanem a részletek pontos megfigyelése és ezek emlékezetbe rögzítése kellett hozzá. Ez viszont már nem „kenyere” több rétegnek, így az átlageredmény itt a legalacsonyabb, de még mindig eléri a közepes recepciós értékek szintjét. Az értékelő b) feladathoz elég a következtetés ok-okozati gondolkodás, s a következtetés és indoklás képessége. A recepciós érték — a minősítő jellegű feladatok között — itt a legnagyobb.

A feleletek globális elemzése azt bizonyítja, hogy míg az *alanyok történetét megfigyelő és visszaidéző képessége átlagosan a közepes szint felső határán van, addig az értékelő képessége, a művekről való önálló ítéletalkotása átlagban a gyenge recepció szintjén* — csupán egyetlen eset van, az érettségizettek 8/7 kérdésre adott feleleteinek második fele, ahol abszolút számban is jobb az értékelő feleletek átlaga, mint a leíró feladat megoldásának az eredménye. A szépirodalmi művek önálló értékelő megítélése a gondolkodás erősebb „iskolázását” kívánja általában, és a szépirodalmi alkotások önálló megítélésének a gyakorlását különösen. *Ehhez ki kell lépni a klasszikusok köréből nagyobb mértékben a mai irodalom alkotásai közé, másrészt a kiváló értéket képviselő művek közül a közepes szintű, több fogyatékossgot, megformálási és tartalmi hiányosságot is mutató művek közé.* A helyes eszmei és esztétikai elemző és értékelő képesség kialakítása szempontjából alapvető jelentőségű az igazi irodalmi értékek megismerése. Megerősítése, jártassággá és készséggé fejlesztése érdekében azonban sokkal több lehetőséget kell adnunk az önálló, kritikai állásfoglalásra, problémás, kevésbé sikerült megoldásmódok értékelésére is. Nem mondjuk, hogy ilyen irányú tevékenység nem oldható meg a jelenleginél sokkal nagyobb arányban az iskolában is (a reform-munkálatoknak feltétlenül ebbe az irányba is kell hatniuk), de mégis sokkal inkább megvalósíthatja ezt az iskola mellett a fiatalok között folyó, annak munkájához kapcsolódó közművelődési tevékenység. Így lehet a népművelés sajátos recepciós és műkedvelő formáinak az iskola melletti speciális képző és nevelő funkcióját megtalálni.

A művek fogyatékossgának felismerése, önálló, adekvát értékelése érdekében különösen nagy gonddal, a jelenleginél sokkal nagyobb arányban kell foglalkozni a szépirodalmi művek mondanivalóinak, eszmeiségének, a társadalom össze-érdeke, a nembeli fejlődés érdekében történő önálló értékelésével, a partikuláris érdekek, szemléletmód bírálatával, mert ez a képesség különösen nagy hiányosságokat mutat, másrészt az ilyen jellegű foglalkozás a fiatalok és felnőttek világnézeti, társadalomszemléleti fejlődése szempontjából kiemelkedően fontos. Éppen az ilyen jellegű feladatok megoldása szempontjából kapnak ismételtén alátámasztást a *közművelődés kiscsoportos foglalkozási formái*, a feladatok között pedig a *képző-feladatok* (olyan jellegű részképességek gyakorlását céltudatosan megtervezve, mint amilyen a mondanivaló és eszmeiség-elemzés, a szerkezet, konfliktusok kifejező funkciójának megértetése, a jellemzés, stíláriis megfogalmazás ábrázoló szerepének felismertetése stb.). Ennek szisztematikussága azonban egyszerre kell, hogy a *gondolkodás általános képzésére és a műelemző, szemléleti részképességek begyakorlására* — a franciák intellektuális képzési tevékenysége (l'entrainement mental) pozitív tapasztalatait felhasználva — kiterjedjék.

Azt, hogy ennek a képzésnek lehet létjogosultsága, éppen az mutatja, hogy mind a leíró, mind az értékelő, de különösen az önálló minősítő képesség szintje szoros korrelációt mutat az iskolai képzettséggel. A nyert adatok minden kategóriánál ezt bizonyítják — kivéve a felső szintű szakképzettek értékelési, önálló minősítő tevékenységét bizonyító adatokat. A feladat igazi nagyságára akkor döbbenünk rá, ha felfigyelünk arra, hogy vizsgálatunk bizonyossága szerint ez az önálló értékelő képesség átlagban a 4—6 osztályt végzetteknel, de még a 6—8 általános iskolát végzetteknel is „elégtelen” szintet mutat! Első percre szinte megmagyarázhatatlan viszont, hogy a 8/2 kérdés legdifferenciáltabb értékelő feladatánál a felső szintű szakképzettséggel rendelkezők is „elégtelen” eredményt, a másodiknál „gyenge”, a harmadiknál (8/7) „közepes” eredményt értek el.

A választ ez utóbbi problémára — mint ahogy az előzőekben ezzel a réteggel kapcsolatosan felvetődött, de még meg nem válaszolt más problémákra is —

az adta meg, amikor felfigyeltünk arra, hogy az értelmiségi réteghez tartozó vizsgálati alanyainknál magas fokú (70%) az elsősorban szórakozásból olvasók típusa, s az ilyen jellegű elvárás az olvasással szemben. Az ilyen magatartás pedig nem alkalmas talaj az irodalmi alkotások értékelő befogadására. Még viszonylag alkalmas a történet, a cselekmény megítélésére, hiszen a kérdések első, leíró részére adott feleleteik mindenütt a legmagasabb szintűek, bizonyítván az iskolai képzés fejlesztő szerepét. Teljesen elégtelenek azonban egy olyan jellegű összehasonlító, következtető, értékelő műveletnek az elvégzéséhez, amilyent a b) kérdésekben foglalt feladatok igényeltek.

Ebben a tekintetben ismét nem menthető fel az iskola, s vizsgálati adataink az elmúlt évek vitáiban azok véleményét húzzák alá, akik azt bizonyították, hogy *irodalmi oktatásunk nevelői hatékonysága nem megfelelő szintű*, nem alakít ki megfelelő elvárásokat, szokásokat az élő irodalommal szemben, hogy meggyőző ereje erősen kétséges, hiszen helyesen kialakult irodalomelemző, irodalomértékelő nézőpontjai csak kis százalékban válnak a tanult személyiségek sajátjává, önálló irodalomszemléletük meghatározó elvévé. Ez ismételten megerősíti azt, amit fentebb az iskolai és iskolán kívüli irodalmi nevelés szükséges módosulási tendenciájáról mondtunk.

Van még egy adatunk, ami ugyanezre a problémára utal. Az egyetemi hallgatóknál módunk volt egy olyan korreláció-számítás elvégzésére, hogy milyen az összefüggés az alanyok középiskolai irodalmi érdemjegye és vizsgálatunkban elért recepciós eredménye között. Amennyiben az iskolai munkánk valóban nemcsak az irodalmi ismeretek, adatok, összefüggések nagyságrendjét értékeli, hanem legalább ilyen szinten pl. az egyének irodalommal kapcsolatos magatartását, az önálló műelemző és értékelő képességét is, a két érték közötti korrelációnak feltétlenül erősnek kellett volna lennie. Ehelyett a korrelációs együttható mindössze 0,21, ami nagyon gyenge összefüggést mutat.

A szakképzett értelmiségi dolgozók irodalmi magatartásáról fentebb mondtak arra is figyelmeztetnek, hogy a szabadidő helyes felhasználása elveinek népszerűsítése, mindennapi életünk szokásává mélyítése még előttünk álló feladat: ismét iskolai és iskolán kívüli nevelés együttes funkciója. Lehet, hogy szociológiai szemszögből elégséges csak azt meglátni, hogy a fáradtságtól feloldó, kikapcsoló igény reális, sőt milyen erős rétegenként, művelődéseméleti vonatkozásban azt is látni kell, hogy ez — igényes belső életet élő embernél — *dialektikus összefonódásban jelentkezik az értékproblémákkal, és a személyiségfejlesztő belső törekvésekkel*, és nem kapcsolhatja ki ezeket (valóban kivételes, rendkívüli, szubjektív állapotoktól eltekintve). Ez ennek a rétegnek az esetében azért is jelentős, mert közvéleményt formálókról van szó, és félt, hogy a presztizs-szempontokból adódó követés ezen a szinten is éreztetni fogja a hatását.

A recepció jelenlegi szintjére vonatkozó, felnőttek között nyert eredmények az iskolai nevelés tényleges képzési és nevelési hatékonyságáról erősen megfontolkoztatók. *A recepció globális szintjéről kapott 40–45%-os értékadat arra figyelmeztet, hogy — nagy általánosságban — olvasóközönségünk szépirodalmi műveket elemző és értékelő képessége ma még csak ilyen szintű működésre képes.* Tegyük hozzá: egy 10%-os 4–6 elemi iskolai, 49%-os 8 általános (vagy ennek megfelelő) iskolai, 35%-os középfokú, és 5%-os felső fokú iskolai végzettségű alanyokkal, — olvasás szempontjából — reprezentatív mintával végzett vizsgálat tanulsága szerint.

Még mindig globálisan gondolkodva, s a minta életkor-eloszlásából következő, ez a helyzet kb. 40%-ban a felszabadulás előtti iskolai oktatás, 60%-ban már új, többszörösen reformált iskolarendszerünk, illetve az azok elvégzése után következő munkában és szabad művelődésben töltött időszakok együttes eredményeként alakult ki.

A kapitalista társadalomtól örökölt művelődési monopólium felszámolásának a folyamatában élünk ma. Államunk ennek első, mennyiségi feltételei megteremtéséért, a kultúrához való hozzájutás iskolai és iskolán kívüli közművelődési intézményi feltételeinek a megvalósításáért sokat tett. Az ennek reakciójaként kiváltódó eredmények viszonylag gyorsan jelentkeztek is. Az élet azonban hamar figyelmeztetett bennünket, hogy ez a kultúra demokratizálásának fontos, de nem elégséges feltétele.

Ehhez alapvető jelentőségű, művelődéspolitikai jelentőségű az iskolában és a közművelődési intézményekben folyó oktató, képző, nevelő munka minősége, ehhez viszont annak hogyanja. E bonyolult összefüggéssornak most csak a képző-vonatkozását emeljük ki. Eszerint alapvető fontosságú, hogy a művelődési intézményekben folyó munka döntően arra irányuljon, hogy a tanulót ne csak új ismeretekre, hanem elsősorban az új ismeretek megszerzésének hogyanjára, kódjára, a különböző közlésformákon sugárzott kultúra elsajátítási, recepciós képességére (sőt azt viszonylag könnyűvé tevő jártasságok és képzések kialakítására) tanítsa.

Enélkül ugyanis a családi-környezeti (pozitív vagy negatív) hatás alapján az iskola is csak erősíti a művelődési monopoláris maradványokat. Azok lesznek továbbra is képesek a nyújtott lehetőségekkel való élésre, akiknek a családi-kulturális környezet révén eddig is kedvezményes, előnyös helyzetük volt. *A hátrányos helyzet ugyanis (nem a személyes képességek, hanem az erre irányuló, ezt kifejező képző-nevelő munka, illetve az ezt gyakorló egyéni tevékenység hiányában) a képzettségi területen is legalább olyan méretűen mutatkozik, mint az ismeretek szintjén, de az előbbi — a személyiség további útja szempontjából — súlyosabb konzekvenciájú.* Az általános iskolát végzetteknel elért 37%-os, az érettségizetteknel mutatkozó 57,5%-os szépirodalmi recepciós képesség mutatja, hogy itt az elmaradás igen nagyfokú. Jogosak tehát az ebből levonható konzekvenciák:

— Döntő fordulatot kell az iskolában a *képző-nevelő tevékenység* arányának és hatékonyságának az erősítése felé elérni. Az MSZMP oktatáspolitikai határozatának ez irányú követelését kutatási eredményeink is alátámasztják és a következetes végrehajtását a művelődési monopoláris maradványok végleges felszámolása követeli.

— *A közművelődés népművelés ágának* (amely a közvetlen interperszonális kultúraközvetítés és elsajátítás segítésének iskolán kívüli lehetőségét biztosítja) *pótlólagos* (elmaradt iskolai eredményeket pótló) *funkciója* a kultúra-elsajátítás, adekvát recepciós képessége kialakításának a területén, tehát *a képző területeken tovább is evidens és sürgős feladat marad.* Ennek a konzekvenciáit nagyon fontos mihamarabb végiggondolni a közművelődési munka terén.

— Recepciós vizsgálatunk, de különösen a felnőttek műelemző képessége fejlesztésének lehetőségére vonatkozó kísérletünk nyomatékosan aláhúzza, hogy a recepciós képesség fejlesztése, s a *korszerű ízlés kialakítása* nem egyszerűen és nem is elsősorban csak értelmi nevelő, és recepciós eljárásokat gyakorló, képző munka, hanem döntően *a személyiség lényegét* (életlátását, beállítódásait, meggyőződését, érdeklődését) érintő nevelő munka. Erre építve, másodrenden, álta-

lános intellektuális fejlesztő, majd a speciális irodalmi recepciós szemlélet kialakítására törő oktató-nevelő, és eljárásai gyakorlati elsajátítását megvalósító képző munka.

Mindez az iskolai és iskolán kívüli (közművelődési) keretek között folyó irodalmi-esztétikai nevelő munkára egyaránt érvényes, és további fontos következtetési lehetőségeket rejt magában a szakemberek számára a nevelés szempontjából hangsúlyozandó rétegekről, a személyiségformáló munka folyamatáról, az intellektuális és recepciós képesség- és készségfejlesztő, képző tevékenység programjáról és módjáról is.

DIFFERENCIÁLT OKTATÁS ÉS TELJESÍTMÉNYMOTIVÁCIÓ

A pedagógiai tevékenységnek tulajdonképpen már a szervezett oktatás bevezetése óta problémája, hogy hogyan lehet a tulajdonságaikban mindenképpen különböző gyerekeket együtt eredményesen nevelni. Minél inkább általánossá vált az intézményes oktatás, annál fontosabbá vált ez a kérdés, napjainkban pedig különösen égető, hiszen a mi pedagógiai tevékenységünk alapja csak az lehet, hogy minden tanulót a tőle elvárható maximális aktivitásra készítve, biztosítsuk tehetségük minél hatékonyabb kifejlesztését. A megoldás csak *a modern, tudományosan megalapozott, differenciált oktatás* lehet, fontos azonban tisztáznunk azt, hogy a differenciált foglalkozást milyen formában tartjuk helyesnek, s hogy elsősorban szervezeti, tartalmi, módszertani kérdésnek tekintjük, vagy egyszerűen azt várjuk a pedagógustól, hogy az oktatás-nevelés folyamatában találja meg leleményesen a spontán „individualizálás” lehetőségét.

Minthogy a társadalom az egyéniség szabad kibontakoztatásáról nem mondhat le, meg kell tehát oldani mind az egész iskolarendszer szintjén, mind az egyes iskolai osztályokban, hogy mindenki megszerezhesse az egységes alpműveltséget is, s ugyanakkor ki-ki hajlamainak megfelelő irányban bontakoztathassa ki tehetségét. Az alapvető dilemma, amit a pedagógiai pszichológia szemszögéből vizsgálunk kell az, hogy *arra törekedjünk-e inkább, hogy a pszichés tulajdonságok szempontjából minél inkább homogén osztályok, tanulócsoportok jöjjenek létre, vagy elsősorban az osztályok heterogén voláéhoz igyekezzünk alkalmazkodni?* A gyakorlatban az utóbbi években leginkább a szakosított tantervű osztályokkal kapcsolatban merültek fel ilyen kérdések: például, hogy a tagozatos osztályok elszaporodása nem megy-e az általános műveltséget biztosító iskolatípus kárára, vagy, hogy helyes-e a jó képességű tanulókat tagozatos osztályokba gyűjteni, míg a gyengék magukra maradva még nehezebben mozgósíthatók, és még folytathatnánk a különbözőképpen megfogalmazott problémákat, melyek forrása közös: a differenciált oktatás gyakorlatban felmerült szükséglete, s a pedagógiai tevékenység gyakorlatában való optimális megvalósulása között el kell végezni az alapos elméleti, elsősorban pedagógiai pszichológiai elméleti elemzést.

A pszichológiai szemlélet, mint láttuk, már az ilyen kérdések felvetésénél hiányzik. Egyrészt az idealista képességelméletek húzódnak meg az olyan elképzelések mögött, hogy a gyerekek általában jók vagy gyengék, holott itt nem a különböző értékű emberekről, hanem a más-más területen jókról, illetve gyengékről, és a más-más körülmények között jól vagy gyengén fejlődő személyiségekről van szó. Ebből ered aztán az a hiba is (amivel — tévesen — épp a pszichológiát szokták vádolni), hogy egyetlen mérési adatot abszolutizálnak. Mert ahogy — a maga helyén jól használható — intelligencia quociens nagyon helytelen lenne az ember értékmérőjéül megadni, ugyanilyen képtelenség volna — a szintén fontos, és az egyénről sokat eláruló —, pedagógiai mérések eredményét, az általános tanulmányi eredményt a személyiség általános mércéjének tekinteni.

Tehát már eleve hibás célkitűzés lenne „jó” számára tervezni emelt szintű oktatást, hisz ez épp úgy a kitűnőek iskolájának felelevenítése lenne, mint ahogy a „gyengék” számára tervezett korrepetálások, a hátrányos helyzetből jöttek számára alacsonyabb szintű tanulócsoporthoz szervezése is lényegében a múlt káros öröksége lenne. A problémát is és a megoldást is abban kell keresnünk, hogy a gyerekek különböző pszichés tulajdonságokkal lépnek be az egyes oktatási formákba, differenciáltan kell hát foglalkoznunk velük, nem is egyformán, de *a társadalom és a harmonikus személyiségfejlődés szempontjából egyenértékűen kell, hogy elhagyják az egyes oktatási formákat.* Ehhez a tanulók testi, környezeti és pszichés tényezőit, azon belül is elsősorban képesség- és motívumrendszerét kell megismerni. Ha megfelelő mérőeszközöket alkalmazunk, akkor nem olyan misztifikált meghatározásokhoz jutunk, hogy „kiváló”, hanem pontosan, a saját és a társai egyéb tulajdonságaival összevethető formában fejzhetjük ki az egyes tulajdonságokat (például: „átlagon felüli a számemlékezete”).

Mi az egész problémát *a nevelés, a külső motíváló tényezők belsővé válása, tehát a motiváció problémájának* tekintjük. A képességek, s az ezeken alapuló készségek és a tudás mértéke fontos, de (hacsak nem az adottságok teljesen figyelmen kívül hagyásával választottuk ki a növendékeket az egyes oktatási formákba), a tudás- és képességszint kiegyenlítése oldható meg a legkönnyebben: minthogy a képességek a tevékenységben alakulnak, fokozott aktivitásra készítette a tanulókat, biztosíthatjuk a megfelelő képességek kifejlődését. Az optimális tevékenykedtetésre, az állandó, folyamatos erőfeszítésre viszont csak a motivációs rendszer alapos ismeretében készíthetjük a tanulókat.

Tulajdonképpen RUBINSTEIN is ezt tekinti a nevelés lényegének: „A legfőbb kérdés az, hogy miként alakulnak át az adott személyiséget jellemző szilárd motívumokká azok a motívumok (ösztönzök), amelyek nem annyira a személyiséget, mint inkább a személyiség élete folyamán előforduló körülményeket jellemzik. . . . Ez pedagógiai síkon meghatározza a jellemformálás terén végzendő nevelőmunka fő vonalát is. Ebben a kiindulópont a megfelelő motívumoknak generalizálásuk és 'sztereotipizálásuk' révén történő kiválasztása és szokássá alakítása”¹

A továbbiakban tehát a nevelést mint *motivációs, motívumalakítási problémát* vizsgáljuk.

A modern pszichológia az emberi motiváció kutatásában talán három olyan területen ért el jelentős eredményeket, amelyeket a pedagógia megfelelően feldolgozva mielőbb át kell, hogy vigyen a pedagógiai tevékenység gyakorlatába. Bár önmagukban e kutatások még nem jutottak egyértelmű eredményre, s többnyire vagy a szűk praktikum, vagy éppen az absztrakció területén vannak még, de mivel a motiváció egyéni különbségeinek mérésére irányulnak, a modern differenciált oktató-nevelő munka sokat várhat e kutatások megfelelő integrációjától.

Az első csoportba sorolhatjuk azokat a vizsgálatokat, amelyek elsősorban *az érdeklődési irányok, s a tanuláshoz, munkához, illetve közelebből az egyes tárgyakhoz, az egyes hivatások gyakorlásához való érzelmi viszony feltárásával* igyekeznek megközelíteni az egyéni motivációs jellemzőket. A munkapszichológia, elsősorban a pályaalkalmasság megállapításában, már régen nem nélkülözheti

¹ Sz. L. Rubinstein: *Lét és tudat.* Bp. 1967. 286.

az ilyen méréseket, de a pedagógiai pszichológiában is egyre több hasonló kísérlettel találkozunk, egyelőre azonban ezek még világszerte, így hazánkban is izolált kutatások maradtak.²

A másik fontos kutatási terület a *szorongással* kapcsolatos méréseké. A sokféle vizsgálatból kiderült, hogy egyrészt mindenkinek van egy többé-kevésbé állandó, rá jellemző pszichikus tenzió-szintje, másrészt az egyes feladatoknak is, a körülményekből fakadóan, különböző mértékben van szorongást keltő hatása. A szorongásszint pedig szorosan összefügg a teljesítménnyel, így az iskolai teljesítményt is adott esetben emelheti, máskor csökkentheti, tehát a pedagógusnak ismernie kell az egyes tanulók általános és konkrét tenzió-szintjét, s bánni is kell tudnia azzal. Ezen a téren is vannak hazánkban biztató kísérletek.³

Harmadikként a *teljesítményszükséglettel kapcsolatos vizsgálatokat* említhetjük. Ez talán a legtöbbet ígérő, s egyben a legkidolgozatlanabb terület, aminek oka egyrészt az lehet, hogy míg az előzőket aránylag könnyebben, kérdőívek segítségével lehet vizsgálni (TAYLOR: Manifest Anxiety Scale, ALPERT—HABER: Achievement Anxiety Scale, SARASON szorongás-kérdőívei stb.), addig a teljesítménymotívumot csak bonyolultabb tesztvizsgálatokkal ismerhetjük meg; másrészt, éppen ebből következően, míg az előző kutatási területeken akár a pedagógusok, akár a pszichológusok érthettek el a „másik fél” számára hasznos eredményeket, ezen a téren elsősorban a pedagógiai pszichológiától, a pedagógiai tevékenységben benne élő, de egzakt laboratóriumi szinten kutató pszichológusoktól várhatunk a nevelésben hasznosítható konkrét eredményeket. (A legfontosabb vizsgálatokat ezen a téren MCCLELLAND és munkatársai végezték; T.A.T.-vel, illetve az ahhoz hasonló tematikus képekből álló speciális teszttel.)

A teljesítménymotiváció elméletének⁴ alapvető hipotézise szerint azt, hogy valaki vállal egy feladathelyzetet, vagy kilép belőle (például nem figyel az órán, nem végzi el az otthoni feladatát, nem fejezi be a tanfolyamot a tanuló), a következő tényezők döntik el: a személyiségnek van egy állandó, rá jellemző sikerorientáció-adata (M_s); az adott feladatban a siker elérésének valószínűsége (P_s), az elérhető siker értéke (I_s); ezek szorzata adja a teljesítménymotiváció értékét, amit azonban módosít még egy másik adat-hármas: az egyén állandó kudarc-kerülési, kudarc-tól való félelmét jelző értéke (M_{AF}), a kudarc valószínűsége (P_f), és a kudarc negatív értéke, kínos, megszégyenítő volta (I_f). Az M_s és az M_{AF} így voltaképpen az emberben mindig jelen levő megközelítési-elkerülési, izgalmingátlási konfliktus két tényezője. A konfliktushelyzet, a döntési folyamat eredője, a sikerorientáció és a kudarc-kerülés algebrai összege a tulajdonképpeni teljesítménymotiváció, az egyén igénye szerinti választása, ilyen döntés például az iskolaválasztás, a szakosított tantervű osztály választása is.

A kísérletek megállapították, hogy akik sikerorientáltak (az M_s tényező nagyobb, mint az M_{AF}), azok inkább adekvát, erejükhez mért feladatokat választanak, s így több esélyük van a sikerélményre, mint azoknak, akiknél az M_{AF} nagyobb, akik csak a kudarc elkerülésével törődnek,

²Surányi Gábor: A tanulás indítékai az általános iskola 3–8. osztályaiban. Pszichológiai Tanulmányok. II. 1959. 267–277.; uő: Az érdeklődés vizsgálatának módszertani problémái. Acta Universitatis Debrecinensis. 1963. 69–92.; Veczko József: Adatok a tanulók iskolához való viszonyának pszichológiai vizsgálatához. Acta Universitatis Szegedinensis. 1967. 17–33. Kozéki Béla: A motiváció szerepe nyelvtanításunkban. Folia Practico-Linguistica. I. 1971. 21–37.

³Forrai Tiborné: Iskolai teljesítmény és szorongás. Bp. 1968.

⁴A teljesítménymotiváció elméletét a következő mű alapján foglaltuk össze: J. W. Atkinson, D. van Nostrand, N. J. Princeton: An Introduction to Motivation. 1964.

s így vagy túlkönnyű feladatot vállalnak, amelyben ugyan elkerülik a kudarcot, de ezt maguk sem érezhetik sikernek, vagy pedig szinte teljesíthetetlenül nehezét választanak, ahol nem szégyen a kudarc, ám ott természetesen ismét nem lehet sikerélményük. Az $M_s - M_{AF}$ viszonya ugyan elsősorban a szülők nevelési szokásaitól függ, attól, hogy mennyire szoktatják a gyermeket önállóságra, mennyire buzdítják a versenyhelyzetek vállalására, s hogy ők maguk milyen típusba tartoznak. A teljesítménymotiváció további alakulásában azonban nagyon komoly szerepe van az iskolának.

Az iskolai motiváció szempontjából nagy jelentősége van annak, hogy az egyén sikerelvárását, a P_s -t befolyásolják a *képességeiről nyert információk*; visszajelentések az elért eredményekről. Ha az osztályban nagyon eltérő képességű gyerekek vannak együtt, akkor csak a közepes, az átlagos képességűek motiváltak nagyobb erőfeszítésre. A jó és a gyenge képességűeket a teljesítménymotiváció nem sarkallja, mert számukra a versenyhelyzet túl könnyűnek, vagy túl nehéznek tűnik. (Hányszor látjuk például a nyelvtanulásban, hogy azok, akik már jelentős tudással jöttek, elhanyagolják munkájukat, mindenről azt gondolják, ezt már tudják, legalábbis a többiekkel szemben úgyis előnyben vannak. Azok viszont, akik egyáltalán nem tanulták a nyelvet, s ráadásul gyenge nyelvtanulási képességekkel kerültek egy elég jól haladó — különösen, ha szakosított tantervű — osztályba, hamar kedvüket veszítik, s erőfeszítéseket se tesznek, azt hangoztatva, hogy úgyse tudnak a jobbakhoz hasonló eredményt se produkálni.) Ha viszont az osztályokat képességszint szerint szervezik (s itt természetesen nem az általános intelligenciaszint, hanem a speciális tehetségek szerinti homogenizálásra gondolunk), akkor a jó képességű a többi jó tanuló között, a gyenge a hasonló gyengék között már sikerorientált szituációban találja magát. Tehát például a jó nyelvi képességű gyerek hasonló jó képességűek közt a nyelvi tagozatos osztályban meg kell, hogy küzdjön a sikerekért, viszont a többi gyerek az általános tantervű, vagy egy más irányban szakosított osztályban, ahol hozzá hasonló nyelvi képességei vannak a többieknek is, megküzdhet a sikerért, mert fennáll annak reális lehetősége. A sikert az iskolai oktatásban az adja, hogy az egyes tanuló teljesítményét naponta összehasonlítták társai eredményeivel.

Ebből további fontos következmények is fakadnak. Közismert, hogy a *siker és az önértékelés* (a sikeres én képe) *szorosan összefügg*,⁵ ez ismét arra figyelmeztet, hogy ha az osztályban egymástól nagyon eltérő tehetségű gyermekek tanulnak együtt — ami a valóságban csak a tehetség irányában való eltérés legtöbbször, a tanuló azonban az osztályzat, a mindennapi szereplésnek az osztálytársai megnyilvánulásaihoz való mérése alapján ítéli meg saját értékét — akkor irreálisan magasra vagy alacsonyra értékelheti magát, ami közvetve, vagy közvetlenül kudarcélményekhez, gátlásossághoz, vagy egyéb személyiségtorzuláshoz vezet.

Természetesen a pedagógus nem tétlenül szemléli az egyes osztályokban a tanulók motívumainak alakulását. Egyrészt magát az eddig tárgyalt pszichikus feszültséget is tudja nevelési eljárásaival az aktuális helyzetben is, tartósan is irányítani, másrészt a motiváció nem merül ki az aktivációs szintben, hanem legalább annyira jelentős az, hogy milyen motívum, miért, hogyan ösztönöz, miből fakad stb.

Ehhez csak annyit szeretnénk még megjegyezni, hogy a *szorongás nem mindig rontja a teljesítményt*, hanem annak szükséges összetevője is lehet. Közismert,

⁵ Veczkó József: A tanulók iskolához való viszonyát alakító hatások vizsgálata. Acta Universitatis Szegedinensis. 1968. 33—51.; Rókusfalvy Pál: Igényszint és affektivitás. Magyar Pszichológiai Szemle, 1968. 516—527.

hogy minden feladatot csak a neki megfelelő aktivációs szinten lehet eredményesen végezni. Ha valaki a kelleténél kisebb pszichikus feszültséggel, alulmotiváltan fog a feladat teljesítésébe, annak szüksége van a szorongás drive-ra, ami minden egészséges emberben meg kell, hogy legyen: nem közömbös számomra, hogy megállom-e a helyem, azoknak a normáknak, értékeknek megfelelően viselkedem-e, amelyeket magamévá tettem, komolyan, erőfeszítést nem sajnálva végzem tehát feladataimat. Meg szokták tehát különböztetni a gátló, teljesítményt rontó úgynevezett *debilizáló szorongást*, mely elvonja a figyelmet a feladatról, s az egyénre, az egyént fenyegető veszélyre tereli csupán, a tanácstalanság, az inadekváció, az alkalmatlanság érzését kelti; és az ezzel ellentétes hatású *facilitáló szorongást*, ami elősegíti a feladatra való koncentrációt, s míg az előző a feladat elhagyására késztet, ez éppen a feladat vállalására, hiszen a megoldás felé haladás csökkenti a tenziót, s így a pszichológiai értelemben vett megerősítés, jutalom szerepét tölti be.

Ez tehát a másik oldalról, az M_{AF} tényező felől igazolja a homogén tanuló-csoportok jobb motivációs viszonyait: ha ugyanis valakinek nála sokkal jobbakkal kell versenyeznie, a debilizáló szorongás gátolja, de ugyanakkor a jó is lehetőségei alatt teljesít, mert a facilitáló szorongás nem hat (a sikerorientáció pedig az első esetben a rendkívül alacsony P_s , a másodikban az értéktelen I_s miatt nem serkent). Homogén osztályban viszont inadekvátságot senki sem érezhet, viszont mind a sikerorientáció, mind a kudarcckerülés serkentő oldala, az ösztönző facilitáló szorongás sarkallja, jobb eredmény elérésére készteti.

Mindez, amit a teljesítménymotivációval kapcsolatban elmondtunk, mind az oktatás differenciálásának, mind a motivációs aspektusnak csak egyik — bár nagyon fontos — oldala. Az osztályok homogenizálásának kérdése után meg kell vizsgálnunk a *heterogén osztályokban alkalmazott differenciált motiválás lehetőségét* is, annál is inkább, mert, mint többen rámutattak,⁶ ez elkerülhetetlen. GAL ezt így fogalmazza meg: „A differenciális pszichológia napról napra jobban feltárja azokat a különbségeket, amelyek az egyének között a testi, értelmi, érzelmi és társadalmi fejlődés szempontjából megvannak. Rámutat annak a módszernek a kétes értékére, mely azonos módon kezeli az egy osztályba járó gyermekeket, bár ezek életkorban, előzetes ismereteikben, képességeikben, érdeklődésükben, jellemükben, munkaütemükben különböznek egymástól. Az ilyen különbségek okozta nehézségeken bizonyos mértékig segíteni lehet homogénebb osztályok összeállításával. De rövid időn belül a leghomogénebb osztályban is ugyanilyen jellegű különbségek jelentkezhetnek majd”.⁷

BUDARNÜJ éppen az eltérő tulajdonságú tanulókhoz a nevelés folyamatában való alkalmazkodást hangsúlyozza, abból kiindulva, hogy az *egyenlőtlen fejlődés a pedagógiai tevékenység folyamatának törvényszerűségei közé tartozik*.⁸ Ő az iskolai munkával kapcsolatos olyan általános jellemzőt emel ki, magával az iskolai munkával kapcsolatos képességek egészét, aminek szempontjából valóban káros

⁶ Lénárd Ferenc: A pedagógiai tevékenység hatásfokának javítása a pszichológia segítségével. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1959. Bp. 1960. 223—273.; R. Gal: Hol tart a pedagógia? Bp. 1967.

⁷ Gal i. m. 87—88.

⁸ A. A. Budarnüj: Egyéni bánásmód az oktatásban. Szovetszkaja Pedagogika. 1965. 7. sz. 70—83. Magyar fordítása az Országos Pedagógiai Könyvtár dokumentációjában.

és képtelen dolog lenne a szétválogatás külön csoportokra: „A tanulókat a tanulással kapcsolatos képességek fejlettségi szintje szempontjából csaknem minden osztályban három csoportra lehet osztani: a képességek magas, közepes és viszonylag alacsony fejlettségi szintjével rendelkező tanulókra”. A tanulmányi lehetőségeknek ezt a mutatóját elsősorban az általa „munkaképességnek” nevezett tényező határozza meg, ami kiderül érdekes táblázataiból, melyek szemléltetik, hogy a két fő tulajdonságcsoporthoz (melyeket mi általában képesség- és motivációrendszernek nevezünk),⁹ közül a munkaképesség a döntő, az alacsony munkaképességű, még ha a képességei nagyon jók, akkor is tanulmányaiban előre haladva egyre gyengébb eredményt ér el, míg jó munkaképesség esetén a képességproblémák jól kompenzálhatók.

A munkaképességet BUDARNÜJ szerint a tanulni tudás pszichofizikai és erkölcsi tényezői határozzák meg (vagyis az, hogy tud-e, akar-e kitartóan, fáradtságot nem kímélve dolgozni, ami egyrészt maga is motivációs probléma, másrészt közvetve a siker – kudarc élmények forrása, hiszen olyan kérdések tartoznak ide, mint az iskolaérettséggel vagy anélkül megkezdett első osztály, vagy akár olyan egyetemi tanulmányok, ahol azt is fel kell mérni, hogy az illető tud-e majd, s hajlandó lesz-e, ha kell, éjszakákat tölteni a tankönyv vagy a rajzasztal felett), ide tartozik a szellemi munka kultúrája (az optimális, hatékony tanulási eljárások alkalmazása, ami részben szintén erkölcsi-akaratú kérdés), s leginkább ide tartozik a tanuláshoz való helyes viszony, a magasfokú érdeklődés, a tanulás és az egyes tárgyak, valamint az iskola szeretete, s hasonló motivációs tényezők.

BUDARNÜJ, s nálunk is sok kutató a *különböző tanulók együttes fejlesztésében látja a differenciált oktatás lényegét*, s ezt egybehangolt módszer- és tartalmabeli változások sorával kívánja megoldani. Ennek lényege az, hogy a különböző képességű tanulók együtt dolgoznak, egy minimális programot mindenki elvégez, a gyengébbek végig maximális tanári segítséggel, a többiek azonban sorban önállóul, s egyre általánosabb jellegű tanári irányítás mellett, lehetőségeiknek megfelelő szintre, s a nekik legjobban megfelelő módon emelik tudásukat, fejlesztik ki képességeiket. A pedagógus az oktatás előkészítése során a téma általános tanulmányozásától halad a differenciált feldolgozás felé. Az általános körvonalazás után kiválasztja az egyes csoportok, vagy az individualizálás magasabb fokán, az egyes tanulók számára kötelező anyagokat, s olyan instrukciókkal látja el a gyerekeket, hogy azok jó irányba haladjanak, de ugyanakkor kreatívan, egyéni módon foglalkozzanak feladataikkal. Így mindenki sikert érhet el, ha igyekezettel dolgozik. „Az osztály minden tanulója számára az ötös osztályzat elnyeréséhez csupán saját feladatváltózatának magas színvonalú megoldása szükséges. És ezt elérni senki számára ne legyen se túlságosan könnyű, se túlságosan nehéz: csak igyekezettel, erőfeszítéssel tudják elérni. Így a tanulókat megtanítjuk arra, hogy állandóan erejük teljes megfeszítésével és képességeik teljes kibontakoztatásával dolgozzanak.”¹⁰

Ez természetesen megvalósíthatatlan, ha már eleve nem válogattuk külön a bizonyos szempontból kiemelkedő lehetőségű tanulókat, hiszen egy idegen nyelveket már folyékonyan beszélő, s kiemelkedő nyelvi képességű gyerekekkel együtt tanuló, teljesen kezdő, s nem is túl jó, bár nem is rossz nyelvi képességű tanuló mégse kaphat ugyanúgy ötöst, bármilyen szorgalmas is. Ha viszont a ki-

⁹ Kozéki i. m.; továbbá nő: A nyelvi szakosított tantervű osztályok választása. A „Neveléstudomány és korszerűség” c. kötetben. Bp. 1973. 296–325.

¹⁰ Budarnüj i. m.

emelkedőket a nekik megfelelő szakosított képzésbe vittük, akkor már mindenkinek egyforma esélye van a sikerre, és senki sincs állandó kudarcnak kitéve. Ez pedig nagyon fontos, hiszen minden feladatban a motiváltság fokának fontos összetevője, hogy az ember sikerre, vagy inkább csak kudarcra számíthat-e, márpedig a siker, illetve a kudarc relatív gyakorisága meghatározza a siker, illetve kudarc elvárásunkat azonos tevékenységen belül. Ez a teljesítménymotiváció nyelvén: a

$$P_s \text{ a } \frac{\text{sikerek}}{\text{próbálkozások}}, P_f \text{ a } \frac{\text{kudarcok}}{\text{próbálkozások}} \text{ arányának függvénye.}$$

A homogén vagy heterogén osztályok problémáját nyilván csak *dialektikus egységben* oldhatja fel a differenciált oktatás, s ebben az egyéni különbségek, s elsősorban a személyiség motivációs rendszerének minél pontosabb ismeretére kell támaszkodnia. Egyrészt *törekedni kell a hasonló szintű csoportok kialakítására*, elsősorban az érdeklődés, a speciális tehetségek alapján, főleg a magasabb osztályokban, ehhez megfelelő pszichológiai vizsgálatok alapján történő irányítás és megfelelően differenciált oktatási intézmények kellenek. Másrészt viszont biztosítani kell *mind a különböző tanulók eredményes együttes fejlesztését, mind pedig a közoktatás általános műveltséget nyújtó funkciójának fenntartását*. A szakosított tantervű osztályok rendszere jó kiindulási alapnak látszik, ha olyan átfogó, egységes szisztémává alakul, mely egyrészt nem vezet „zsákutcába”, vagyis amit emelt szinten tanult, azt a továbbiakban nem kell alacsonyabb szinten folytatnia, másrészt pedig nemcsak a tanulók egy szerencsés töredéke, hanem mindenki megtalálhatja a számára legelőnyösebb szakosítást.

A szakosított tantervű osztályok számának bármilyen arányú növekedése sem jelentené az általánosan képző iskolarendszer háttérbe szorítását, csupán a differenciált oktatás magas színvonalát. Az általános és speciális képzés feszültségét (amely a szűk órakeretek miatt mindenképpen fennáll) megszüntethetnénk, ha minden tárgyból megszabnánk egy olyan minimumot, amit mindenki elsajátíthat, s ennek elsajátítását meg is követelnénk mindenkitől. Így senki sem érezné azt, hogy őt érdektelen dolgokkal túlterhelik, viszont lenne egy olyan pontosan körülhatárolt tudás- és képességszint, amit mindenkitől el lehet várni, s amire biztosan lehet is építeni. Ami pedig még ennél is fontosabb: minden tantárgyat úgy tanítani, hogy szeressék, kedvvel tanulják a gyermekek. Ez már *a tanári szabad alkotás kérdése*. Már más kutatók is rámutattak arra, milyen fontos lenne a pedagógiai tevékenység intenzitásának emelése szempontjából a kötöttségek lazítása¹¹ motivációs szempontból szinte felmérhetetlen lenne, *ha a tanár szabadon alkalmazkodhatna az adott osztály igényeihez, érdeklődéséhez*, s a tananyagot úgy állíthatná össze, hogy az előírt minimum mindenképpen benne legyen, de egyébként ne ugyanazt a matematikát, s főleg ne ugyanúgy prezentálva adja például egy teljesen humán, mint egy reál vagy egyéb beállítottságú osztálynak.

A legfontosabbnak tehát azt tartjuk, hogy *a motiváció, a motiválás minél nagyobb szerepet kapjon pedagógiai tevékenységünkben*. Olyan légkör alakuljon ki iskoláinkban, amelyben az állandó, folyamatos, értékes munka a természetes, ahol a nagyobb erőfeszítés sikert, jutalmat, a hanyag, rosszul végzett tanulás

¹¹ Báthory Zoltán: Élünk ésszerűbben a pedagógiai kísérletekkel Társadalmi Szemle, 1972. 74–76.

pedig kudarcot, büntetést jelent, ahol az, hogy az óra érdekes, és az, hogy komoly erőfeszítést kíván, az nem két lehetőséget, hanem ugyanannak az elválaszthatatlan két oldalát jelenti. A tanulók pszichés tulajdonságainak pontos mérésén alapuló irányítása és differenciált fejlesztése segítségével elérhetnénk azt, hogy mindenki lehetőségeit maximálisan kihasználva, erejét meghaladó elvárásokból fakadó félelem nélkül, optimálisan bontakoztatná ki tehetségét, s elégedetten, harmonikusan fejlődne.

SZATHMÁRY LAJOS

TANÁRI SZABADSÁG

Azt szoktuk mondani, magunk is valljuk, hogy a legfőbb erkölcsi érték a szabadság. De mi a szabadság? Mikor szabad az ember? Akkor szabad, ha azoknak az erkölcsi parancsoknak az útját járja, amelyek saját meggyőződéséből fakadnak. (Itt most természetesen csakis egészséges szellemi életű emberek meggyőződéséről van szó.) Az embernek ez a szabadsága azonban nem minden korlát nélkül való. A szabadságot, az ember szabad cselekvését mindig adott körülmények határolják körül. Abszolút értelemben csak a gondolat szabadságáról beszélhetünk, bár pszichológiai tényezők itt is determinálólólag hatnak. De a cselekvés szabadsága a korlátozó körülmények közepette is érvényesülhet, mégpedig azoknak a cselekvési módoknak a megválasztásában, amelyek az ember szabadon megválasztott vállalkozásait az adott körülmények között végrehajthatóvá teszik. Ha meg a lehetőségek nem egyeztethetők össze a szabad ember meggyőződésével, a szabad embernek még mindig marad egy szabad választási lehetősége: szabadon vállalja a nem vállalás kockázatát, a tartózkodás, illetve az ellenállás magatartását, annak minden következményével együtt (non-konformizmus). A meggyőződés nélküli alkalmazkodásnak (a konformizmusnak) szabad választása azonban mindenképpen negatív erkölcsi magatartás, mert a konformista szabadon választott ugyan, de szabadsága elárulását vállalta. „A rabszolgának nincs erkölcsé” — mondták a régiek, hiszen a rabszolga csak eszköz, cselekvése tőle idegen akaratok függvénye. Az ember a cselekedeteiért felelős szabad embernél kezdődik.

Ez általános elvi eszmefuttatás után már rátérhetünk a *tanár* erkölcsi szabadságának kérdésére.

Arra vonatkozóan, hogy oktatási és nevelői eredményt csak szabadon vállalt, meggyőzéssel végzett tanári munkával lehet elérni, nem is kell indoklással élnünk. Hiszen a fentebb negatívnak bélyegzett konformizmust a nyíló értelmű és finom érzékenységgű tanulók (e vonatkozásban minden tanuló ilyen) azonnal észreveszik, s a hallottak őszinte befogadása helyett ők is gerinctelen színleléssel, esetleg fogcsikorgató konformizmussal válaszolnak. A rabszolga tanár rabszolga ifjúságot nevel egy tőle idegen akarat számára. (Persze tudunk végső elkeseredettségtől kiváltott rabszolga-felkelésekről, tanárok és diákok közös demonstrációjáról is.)

E dolgozatban azt vizsgáljuk meg, hogy *egy erkölcsileg pozitív meggyőződésű tanár a gyakorlatban hogyan élhet a maga szabadságával.*

Már a tanári pályára lépésekor is szabadon kellett döntenie abban a kérdésben, hogy vállalja-e azokat a társadalmilag előírt keretszabályokat, amelyeket a rendtartás, a tanterv stb. jogilag kötelező követelményként a tanár számára előírt, egyetért-e tananyagának tudományosnak elismert interpretációjával és

azokkal a módszerekkel, amelyeket számára az egyidejűleg érvényben levő pedagógia engedélyez, illetve elrendel, végül vállalja-e a rábízandó ifjúságot annak nehéz pszichológiai adottságaival együtt. Felelős, szabadon megfontolt döntés nélkül ugyanis a jelölt olyan útra lép, amelyen esetleg lelkiismereti háborgás, keserű megalkuvás, pedagógiai értéket képviselő eredmény nélküli robot, meggyőződést megszegyenítő konformista magatartás nyűgére vár rá egy elpocsékolt emberöltőn keresztül. Ha tehát a jelölt szabadságával élve dönt a tanári pályára lépés mellett, számításba kell vennie a cselekvési szabadságának határokat szabó következő tényezőket, körülményeket:

1. Az iskola tanulmányi rendje (Rendtartás), a társadalomnak abban foglalt elvárásai.

2. A tananyag (Tanterv) és annak értelmezése.

3. A tanuló és a tanár saját személyiségének adottságai, a pszichológia érvényes törvényszerűségei és az ezek által igazolható pedagógiai módszerek.

Talán nem is kellene, de hadd hangsúlyozzuk e helyen, hogy dolgozatunk fentebbi elvi megállapításai a *mindenkori* tanárra és a *mindenkori* iskolai körülményekre vonatkoznak időben is, térben is.

A Rendtartás és a tanár erkölcsi szabadsága

Az iskolát a mindenkori társadalom — vagy annak egy szektora — azért létesíti, s a tanárt is azért alkalmazza, hogy általuk egy olyan ifjúság felnövekedéséről gondoskodják, amely a jelen, illetve — ha előretekintő — az általa tervezett jövő igényeinek, elvárásainak meg fog tudni felelni. Ezeknek az igényeknek, csúnyább szóval követelményeknek, jogilag kötelező rendszerét az Iskolai Rendtartás, az Érettségi Szabályzat stb. tartalmazza, amelyeket aztán szükség esetén még felsőbb hivatali rendelkezések egészítenek ki, illetve módosítanak. A tanár tehát a maga szabadságát csak e követelmények kereteinek figyelembevételével érvényesítheti.

Egynéhány példa: kötelező óráit percnyi pontossággal meg *kell* tartania, de *szabad* neki ez órákon kívül az utcán önként mellé szegődő diákokkal hazakísértetni magát, s folytatni velük az órán felvetődött kérdések megvitatását. Kötelező az értekezleteken megjelennie, de szabadságában áll meggyőződése szerint állást foglalni a szóban forgó kérdésben. Kötelessége tanítványait megszabott szempontok szerint adott jegyben kifejezett osztályzattal minősíteni, de az osztályzással kapcsolatos mérlegelés, a különféle szempontok egyeztetése, a döntés és az összefoglaló indoklás: nagy felelősséggel járó, de végeredményben csak szabad lelkiismerettel végezhető tanári funkciója. Így vagy hasonlóképpen találja meg szabadsága érvényesítésének lehetőségét a tanár azok között a sorompók között, amelyeket a társadalom szervei voltaképpen a szabadságukkal helyesen élni nem tudó tanárok miatt kénytelenek felállítani.

Hogy csak a történelmi példánknál maradjunk: ki írta elő HATVANI professzornak Debrecenben, hogy mit és hogyan tanítson fizikából? Lelekiismerete szabadsága. Melyik rendtartási pont írta elő a soproni licistáknak a múlt században, hogy tanáraik vezetésével a Lőverek oldalában levő Deákkútnál a reformkor haladó politikai eszméivel ismerkedjenek? Egyik sem, hanem tanáraik szabad szelleme engedélyezte azt. Mitől támadt repedés a pápai öreg kollégium tanári szobájának asztalán? A híres történelemtanár csapott rá egyszer, hogy eb ura fakó, mikor szabad lelkiismerete egyszer tiltakozásra készítette valami hivatali rendelkezéssel szemben. Nem lett baja belőle: az úgy szabad emberek között a családban maradt. A hódmezővásárhelyi református gimnáziumi

tanári karnak nem előírt kötelessége volt, hanem szabadságában állt népfőiskolai tanfolyamokat indítani, a sárospatakiaknak is szabadságukban állott faluszemináriumokat vezetni, idevonatkozó rendelkezések nélkül is.

A sort nem folytatjuk. A protestáns iskolák története végig azt mutatja, hogy a Bécs által leg súlyosabban központosított időkben is meg lehetett találni a módját annak, hogyan érvényesüljön a tanár lelkiismereti szabadsága a szolgaszellemlre kényszerítő önkény idején.

De hogy a közelmúltnál ne kalandozzunk messzebbre, a harmincas években 18 volt a kötelező óraszám a gimnáziumban, s a tanárok akkor azért hadakoztak, hogy akinek tíz éves tanári munka áll már a háta mögött, annak elég legyen heti 16 órát tanítani. S e mögött a kardoskodás mögött legtöbbszörre nem az emberi lustaság állott, hanem az a törekvés, hogy a kötelező tanári munkák mellett több energia maradjon a szabad tanári foglalkozásokra (az önképzőkör vezetésére, az ifjúsági mozgalmak kézbentartására, a tehetségesekkel való külön-foglalkozásokra, a diákokkal való szabad barátkozásra, kirándulások szervezésére és vezetésére, valamint arra, hogy a társadalmi szervezetekben méltóképpen szerepelve becsületet szerezzenek a tanári névnek).

Ezek a szabad tanári foglalkozások egyebek között azért is szabadok voltak, mert nem jártak óradíjjal és napidíjjal, s kevésbé voltak kötöttek, mint a tanórák. Hiszen hol volt arra paragrafus, hogy a sárospataki Erdélyi János Önképzőkörben a huszas évek végén ADY Endre költészetét hogyan értelmezzék és értékeljék a diákok, vagy hogy a hódmezővásárhelyi Petőfi Önképzőkörben a harmincas években MÓRICZ Zsigmond szindarabját és KODÁLY Zoltán Hány Jánost vagy HERCZEG Ferenc egyfelvonásosait vigye-e színre a diákság? Hol volt megszabva, hogy a pápai kollégiumi Képzőtársaságban a negyvenes évek elején tárgyalhatják-e a diákok a szövetségi mozgalom kérdéseit és meghívhatják-e VERES Pétert és SOMOGYI Imrét előadónak? Nem volt idevonatkozó paragrafus, tanárok és diákok szabadon döntöttek ezekben a, mondhatjuk, művelődéspolitikai kérdésekben, vállalva a döntéssel járó felelősséget.

Volt, ahol és amikor negatív döntést hoztak, de volt, ahol és amikor pozitív álláspont alakult ki az ifjúsági szervezetben. Hangsúlyozzuk: „alakult ki”, mert a diákok is szabadok voltak, s a tanárok is csak szabad lehetőséget nyitottak az „új idők új dalainak” felhangzására. A tanároknak szabad volt a cserkészletet felhasználni arra, hogy országjárás és táborúzi beszélgetések keretében észrevétessék tanítványaikkal az ország néptömegeinek szociális állapotát és problémájukká tegyék a politikai tennivalókat, s szabad volt nekik a nyári szünetüket és a húsvéti vakációjukat arra áldozniuk, hogy ezer kilométeres kerékpártúrák keretében önköltségen ronggyá koptassák nadrágjuk bizonyos felét a nyergen. Szabad volt a tanárnak a városban személyes gyűjtést végeznie, nyomdával alkudoznia (s a negyvenes évek elején a cenzúrával is huzakodnia), hogy megjelenhessék a kiváló diákköltő három kötete. Szabad volt a tanárnak a Bodrog jegén diáklányokkal korecsolyázni s a királyhegyi szüretéken venyigetűz mellett féléjszakákat átbeszélgetni tanítványaival. Szabad volt TAMÁSI Áron egy szindarabjával Pápáról Sopronba kerékpározni diák-szintársulatával, majd csereakciót szerveznie beszercei és pápai diákok között. Végül szabad volt a tanárnak előadásokat tartani a hécei deszkapados olvasókörben és kulturális ünnepségeket rendezni a vásárhelyi városháza csillárjai alatt.

Furcsának tűnhet, hogy példáinkat a múltból hozzuk, hiszen mindezek a lehetőségek időszerűbb keretekben ma is nyitva állanak a tanárok előtt. (Kényelmes autóbuszok suhannak a diákokkal az ország legszebb tájaira, szociográfiai adatgyűjtő diákeszoporok lepik el a falvakat stb.) Dehát mi most azoknak a régi

református gimnáziumoknak a szabad szelleméről kívánunk szólni elsősorban, amelyeknek egyik utóda az alapításának kétszázötvenedik évfordulóját ünneplő hódmezővásárhelyi Bethlen Gábor Gimnázium is. És hic et nunc éppen azt kívánjuk hangsúlyozni, hogy ezeknek az iskoláknak a szellemi légköre minden hitelvi kötöttség mellett is szabad volt, szabadabban áradt be ablakaik az újabb korszak előszele, mint egy másfajta-klerikális irányítás alatt működő állami gimnáziumban. A presbitériumok liberálisabbak (vagy csak közönyösebbek?), főhatóságai türelmesebbek (vagy előrelátóbbak?) voltak, mint a tankerületi főigazgatóságok, illetve a minisztérium illetékesei.

S hogy ezekben a több százéves iskolákban szabadabb volt a levegő s ebben a levegőben a tanári munka is, mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy *a felszabaduláskor éppen ezek az iskolák árasztották el feltűnő nagy százalékban az irányító posztokat forradalmi szellemű káderekkel*, mind a „fényes szelek” mozgalmi idején, mind a konszolidáció utáni kulturális és gazdasági építés munkájában. Íme, lassan rátérünk arra, hogy ne csak a szabadságot általában, ne csak a tanár erkölcsi szabadságát közelebbről, hanem (a Bethlen Gábor Gimnázium jubileuma alkalmából) elsősorban elődjének és elődtársainak szellemi szabadságát dicsérjük.

A tananyag

A tananyagot a tanterv tartalmazza és a tankönyvek dolgozzák fel tanítási használatra. Mi e dolgozatban csak az irodalom tanításának anyagával foglalkozunk, mert csak azzal kapcsolatban vannak közvetlen tapasztalataink. Ha csak egy évszázaddal tekintünk is vissza, megállapíthatjuk, hogy tankönyveink a ma felé haladva mind többet és többet hagynak el a tárgyi tényanyagból — s ezzel a fokozódó szelektálással meglehetősen hézagos, leegyszerűsített képet adnak magyar irodalmunk gazdagságáról, belső burjánzásáról —, másrészt ezt a szelektált anyagot részletesen elemzik. Kevesebbet, de alaposabban: ez az elv látszik érvényesülni megszerkesztésükben.

Vegyük futólagos vizsgálat alá csak három időszakaszt.

ARANY János saját szövegezésű irodalomtörténetében CSOKONAI költészete mintegy harminc sor: 15 sor életrajzi körülmények, 15 sor a művek felsorolása és csoportosítása, prelegálva sem több öt percnél. ARANY tanár úr azonban nyilván nem ezeket a sorokat „adta le”, e sorok csak gerincét jelenthették előadásainak. E tankönyv nyilván csak kompendiuma annak a CSOKONAI-ismertetésnek, amelyhez a művek olvastatása és megbeszélése is hozzátartozott, de a kompendiumba ez már nem került bele. E megbeszélések anyaga ARANY tanár úr tanári szabadságának függvénye volt. „Lilla avagy érzékeny dalok, melyek nagy része — de nem mind — a komáromi viszony idejéből való. . .” — olvasható kurtán a kompendiumban, vagy ez: „Dorottya szinte víg eposz, vagy mint ő maga nevezi, furcsa vitézi versezet.” Hogy aztán melyiket választotta ki a tanár úr a Lilladalok közül, s hogyan méltatta azokat, vagy hogy miként értelmezte a Dorottyát, arra nézve megbíztak ARANY tanár úrban és akkori pályatársaiban.

De lépünk egy nagyot. Vagy ötven év múlva a BEÖTHY-KÉKY-féle tankönyv járta a református gimnáziumokban. Ebben már 3 oldal CSOKONAI ismertetése, fele életrajz, mely életszerűbben állítja be a költőt társadalmi miliójébe, fele a művek ismertetése. A Dorottyával kapcsolatban tartalmat is ismertet, a lírai alkotásokból csak a Szegény Zsuzsi, a Parasztdal és a Csikóbőrös kulacs nyer említést, magukról a versekről az egyenkénti tárgyalás helyett csak összefoglaló

méltatást közöl, viszont — s ez a fontos — bő szemelvényanyagot nyújt a művek szabad megbeszéléséhez (részlet a Lélek halhatatlanságából, a Magánossághoz, a Reményhez, a Tihanyi echóhoz, s még néhány anakreoni dal). Ez a tankönyvszerkesztési mód, bár még mindig sokat beszél a tanár helyett, mindazáltal bőségesen nyújt alkalmat a tanárnak arra, hogy a szemelvények megtárgyalásánál éljen szabadságával az értelmezésüket illetően. Ez a szerkesztési mód még mindig megbízik a tanár tudásában és becsületességében, s hozzáértésére, tanultságára, ízlésére bízva, mit tanítson az ismertetésre kerülő művekről.

Ma, egy újabb emberöltő múlva a „keveset, de alaposabban” elvét követve a versek olyan bőséges értelmezésben kerülnek terítékre a tankönyvekben, hogy a tanár szakértelmére, saját elemző készségére, tudására alig marad szükség. Hozzátenni valamit is a tankönyvhöz már maximalizmus volna, másként értelmezni valamely verssort esetleg eltévelyedéshez vezetne. A tanár szerepe úgyszólván csak annyi marad, hogy elismétli, majd számonkéri a könyvben foglaltakat. (Legalábbis a kényelmesebb tanárok így is megúszhatják a tanítást, nem is igényelvén maguknak a saját értelmezés szabadságát.)

Az elmondottak talán kissé karikírozva, de fekete-fehér szövegezésben arra kívánnak rámutatni, hogy az idők során veszedelmesen közeledünk afelé, hogy a tanár feladata csak a tankönyv és a tananyag „leadminisztrálása” marad. Az „igazi” tanár természetesen ma is él hivatásérzetéből fakadó szabadságával, végigtárgyalja a szemelvényeket diákjaival. Magával az irodalommal, nem pedig a kapcsolatos eszmefuttatások igazolásával foglalkozik az órán, s pedagógiaiilag irányított közös munkával, a tanulók észrevételeiből szüreti ki a tanulmányozott művek „mondanivalóját” és állapítják meg közösen a mű és írója helyét irodalmunk történetében. Természetesen nincs kizárva, hogy a közös munkával kialakított „méltatás” lényegében véve egybeessék a tankönyv-íróéval. De micsoda különbség: tudomásul venni egy elénktálatl értékelést, vagy saját szellemi munkánkkal eljutni valahová, esetleg ugyanahhoz az értékeléshez!

Lám, azért most is, mindig is fennáll a tanári szabadság lehetősége annál a tanárnál, aki igényt tart erre a szabadságra. A tankönyvirás módja nem kedvez ugyan ennek a lehetőségnek, de nem is állja útját a tanár szabad kezdeményezésének, legfeljebb sokszor az olcsóbb útra csábítja. Mindez azt mondhatja velünk, hogy az iskolai tankönyv a mai formájában sokban hasonlít ahhoz a rejtvényhez, amely mellé mindjárt oda van írva a megfejtés is. Ez a tankönyvszerkesztés kisebb igényű tanároknál és diákoknál kifogja a szelet a személyes elemző munka elől, holott éppen ez a szél volna az eleme annak a szellemileg igazán értékes munkának, amely a tanuló értelmét a leghasznosabban foglalkoztathatja, amely nélkül a tanulás csak memorizálás, a tanítás csak ennek hajszolása, a tanár pedig csak ellenőrző tisztviselő marad.

Hogy a református gimnáziumokban mennyire megvolt a tanároknak még a tananyag megválasztásában bizonyos szabadságuk — ha igényelték azt —, mutatja a következő eset. A harmincas években történt, hogy az egyik hódmezővásárhelyi osztály szóbeli témajegyzékét PAP Károly egyetemi tanár érettségi elnök elé terjesztették. Az elnök figyelmesen átnézte a jegyzéket, aztán felkapta a fejét:

— Kollégám, nyilván csak véletlenségből történt, de ebből a jegyzékből hiányzik irodalmunk kedvelt doyenjének, HERCZEG Ferencnek a neve.

— Igen, hiányzik — válaszoltuk.

— S vajon miért?

— Mert a mi értékelésünk előjele nem pozitív az íróval kapcsolatban, s nem akartunk egy esetleges ilyen felelettel kényelmetlen érzelmeket okozni méltóságodnak.

— De azért ugyebár érdeklődhetek valamelyik jobb tanulónál e felől a negatív értékelés felől?

— Természetesen. Az önképzőkörben folyt vita HERCZEG Ferenc műveiről s ott ki is alakult egyfajta közvélemény a tárgyban. A tanuló bizonyára be fog számolni az ott elhangzottakról, s bizonyára meg lesz a saját véleményezése is.

Az elnök úrnak nem tetszett a dolog, de nem csinált kázust az ügyből. A maga részéről tovább rajongott a szóban forgó íróért, de tisztelte a tanári szabadságot is.

Ezzel át is térhetünk arra a terepre, amelyen a tanári szabadság leginkább érvényesülhetett, az önképzőkörre; amelynek nem jóváhagyott munkaterve volt, hanem hagyománya (kiváló példa erre a Pápai Kollégiumi Képzőtársaság), amelyben az ifjúság kötetlenül maga vetette porondra problémáit, igen sokszor társadalmunk olyan kérdéseit, amelyeknek megoldásán politikusok huzakodtak; olyan irodalmi kérdéseket, amelyek még „sub judice”, tehát vitathatók voltak, s amelyekben ítéletet hirdetni a történelem volt hivatott, de amely történelemnek elébe menni a mindenkori ifjúság joga és hivatása. A tanárelnök pedig a maga szabad belátása szerint védte ezt a szellemi úttörést a jelen problémáinak bozótjában, hogy az úttörők se tévelyedjenek veszedelmes kalandokba, de a bozót sűrűje is felderíttessék a belemerészkedők által és számára. Ezen a területen aztán igazán nem volt a tanárnak egyéb fogódzkodója, mint a maga becsületes belátása, ítélőképessége, szellemi és lelkiismereti szabadsága.

Hol állt az ifjúság szabad szellemű tanárok védelme alatt MÓRICZ Zsigmond, NÉMETH László és ILLYÉS Gyula zászlaja alá? Hódmezővásárhelyen. Hol jelentek meg szövetkezeti mozgalmi, baranyai problémákkal foglalkozó cikkek, TAMÁSI Áron színdarabjait elemző írások az ifjúsági lapban? Pápán. Hol vonultak először építőtáborba önként jelentkező diákok, önként jelentkező tanárok (tisztelődíjmentes) vezetése alatt? Sárospatakon. S hol voltak ezek a programpontok tantervekben, irányelvekben lefektetve? Sehol. A tanári szabadság adta alájuk a lehetőséget az iskolafenntartó liberalizmusának fedezete alatt.

Ismét hangsúlyozzuk, hogy a tanári szabadság kérdésének tárgyalásakor azért hivatkozom éppen a fenti példákra, mert ezeket ismerjük, s mert egy olyan gimnázium kétszázötvenéves jubileumára készült ez az írás, amelyben szintén hagyomány volt a szabadság, miként az említett többi társintézetekben, sőt a meg nem említettekben is. Hiszem, hogy ez a hagyomány ma is tovább él, a megváltozott körülmények között is. Hiszen az önképzőkörök helyébe lépett szakkörök vezetésének stílusában, vitaanyagainak összeállításában, az ifjúság szabad vélemény nyilvánításának elősegítésében stb. szintén módja és szabadsága van a vezető tanárnak különleges előírások nélkül, a maga pedagógiai belátása és szabadsága szerint eljárni. Ne csak a múlt hagyományain merengjünk! Hic Rhodus, hic salta!

A szeretet

Mindenekelőtt tisztáznunk kell azokat a kategóriaviszonyokat, amelyek eligazítanak bennünket az értékrendszerben. Nyilvánvaló, hogy a művész a „szép” értékének jegyében alkotja meg műveit, bár ezek ugyanakkor az igazság megvilágítására is szolgálnak, és hatásuk alatt jobbra is válik az igazi műélvező. Az is nyilvánvaló, hogy az „igazság” jegyében a bíró ítél, a tudós kutat, de azt is tapasztaljuk, hogy ahol az igazság honol, ott jobbak az emberek, s hogy egy igazán igazságos ítélet-indoklás esztétikailag is szép, ahogyan a matematikai megoldás is szép, amikor elegáns.

Nos, a „jószág”: a pedagógusok és szülők erénye, bár nem tagadható, hogy a szülői vagy pedagógusi magatartás is tartalmaz igazság-elemeket, és gyakran mondjuk valamely jó cselekedetre, hogy szép volt. Mindez azt mutatja, hogy az

értékek alapkategóriái nem függetlenek egymástól, de azt is nyilvánvalóvá teszi, hogy a művész azért mégsem jogász, sem nem tudós, és hogy a jogász meg a művész még nem pedagógus.

A fentiek szerint a tanár a jószág jegyében végzi munkáját. Tehát nem bízza magát egészen a fantáziájára, mint a művész, nemcsak ítélkezik, mint a bíró, és nemcsak tanulmányozza a gyermeket, mint a lélektan tudósa. Hanem? Hanem *elsősorban is „szereti” a rábízottakat*. Mit jelent ez a nagy szó aprópénzre váltva? Azt, hogy gondolatainak, érzelmeinek központjában nem önmaga áll, nem a saját anyagi vagy egyéb természetű vállalkozásai, nem is a tananyaga, hanem a gyermek, ki rábízott. S nemcsak a jó tanulót, az engedelmes és órát nem zavaró gyermeket szereti, hanem a gyermeket, úgy ahogy van. Azt is, amelyik szívvel-lélekkel ragaszkodik hozzá, azt is, amelyik kerüli őt, bosszantásán töri a fejét, vagy amelyik egyszerűen csak gyenge értelmi képességeivel késlelteti a tananyagban való előrehaladást.

Az orvos sem az egészséges embereket keresi fel, a cipész is elsősorban a javítanivaló cipőknek örvend. Kiváló diákjaink már alig emlékeznek ránk, a maguk képességeinek és szorgalmának köszönhetik az életben való előrehaladásukat; már az iskolában is a maguk lábán szerettek járni, így aztán sokszor igen messze kerülnek tőlünk nézeteiket illetően, legfeljebb kedves emlék vagyunk számukra a messzi gyermeki időkből. A rossznak nevezett tanulók, a szürkék, az átlagosak, akikből aztán az élet kicsíholta képességeiket, ma is hálásan borulnak nyakunkba, mert nekik aztán igazán van meghálálnivalójuk egy váratlanul jobb jegy, egy baráti beszélgetés, egy otthoni látogatás meghitt világa, egy már-már alig remélt „felsőbb osztályba léphet” minősítés, egy kiránduláson való részvételi lehetőség stb. fejében.

A tanári szeretet természetesen nem olyan üzleti cikk, amelyet utólagos hálára spekulálva szolgálunk ki a gyermekeknek. Az igazi tanár a diákját későbbi hálára egyáltalán nem aspirálva szereti. Érettségi találkozón az sem tudjuk néha, melyik ötvenéves diákunk milyen magatartású gyermek volt annak idején, vagy hogy hányasa volt latinból: megöleljük, mert egy darabja életünknek, s mert valamely mértékig mi is benne élünk. Mikor 1946-ban igen nehezen éltünk nagy családdal, egyszer csak egy nagy zsák lisztet gurít be valaki a konyhánkba azzal, hogy egy régi pataki diák küldi egykori tanárának. Azt megtudtam, hogy Gyulumbi volt a tettes, akinek fogalmam sincs, hányast adtam Homérosz nyelvéből annak idején. S volt egy diákunk Vásárhelyen, akinek én csavartam ki a revolvert a kezéből, mikor le akarta löni egy „igazságtalan” tanárát, aki azonban hamarosan kisgyermekeim pásztora és játszópajtása lett. Megérezte, hogy azért verekedtem vele, mert szerettem. Viszont megbuktattam egyszer egy diákomat Sárospatakon, s az erre borotvával elvágta a nyakát. (Megmentették.) Ma már tudom, miért akart öngyilkos lenni. Mert haragudtam rá. Pedig szeretnem kellett volna. Hálára senkit sem lehet kötelezni, revolveres suhancra kockázatos dolog kisgyermekeket bízni, de a szeretet rendhagyó eseteket produkál. Ahol viszont a tanár kilépett bennem igazi kategóriájából, a szeretetből, és „ítélkezett”, mert „joga” volt hozzá, szinte halált okozott.

Hogyan dolgozik a tanárban a szeretet? Úgy, hogy számol a gyermek adott-ságaival, azzal, hogy az tunya vagy okvetetlenkedő, okos vagy gyenge szellemi képességű, jóindulatú vagy komisz, esetleg nem szereti a tárgyat, ellenben más irányban érdeklődik. Nem annak örvend, ha „jó” osztályt kap, hanem annak, ha „nehéz” osztályban sikerül pedagógiai eredményt elérnie. Ahogyan az orvos sem azt várja, hogy egészséges emberek keressék fel, hanem a betegek között érzi magát a helyén; ahogyan a matematikus is a megoldatlan problémák között érzi magát elemében; vagy ahogyan az anya sem azért szereti a gyermekét, mert az jó, hanem azért, mert a gyermeke, s ha nehezen nevelhető gyermekét nem szereti, akkor ő rossz. Mint a gyermek s a beteg, a tanuló is adva van, s csak szeretettel lehet eredményesen megközelíteni.

Minden diáknak van valamilyen irányú érdeklődése. A tanár, aki szereti őt, mintegy elébe megy, és érdeklődése felől közelíti meg. Ehhez persze az kell, hogy a tanár sokféle érdeklődésű ember legyen, s ezzel az érdeklődésével tudjon kapcsolódni diákjaihoz. Szervező munkával bízza meg az arra hajlamosakat, tudományos problémákat láttasson meg a vizsgálódó természetűekkel, és olvassa szívesen az irodalom felé indulók fogalmazványait. Az így mellészegődő diákok lendületet kapnak a maguk vonalán, szeretni fogják őt, s a tárgyat sem fogják elhanyagolni.

Egy analógia: még az első világháborúban történt, egy ismerősöm mesélte. A katonavonattal szemben, ugyanazon a vágányon az ellenfél egy vezető nélküli, teljes gőzzel vágatató mozdonyt bocsátott útjára. Az összeütközés katasztrofális lett volna. A katonavonat vezetője azonban megállt, hátrált, ezzel elkerülte a rohanó mozdonnnyal a végzetes összeütközést, aztán átsétált az ellenfél vak mozdonyára és lefékezte. Magához szelídítette.

Persze, ez a lábhoz szelídítés többnyire csak az állatoknál válik be. A diák, ha észreveszi, hogy manipulálnak vele, nem hagyja magát, elzárkózik az ügyeskedő „ellenfél” elől, ellenáll, vagy ha mégis kénytelen vele, úgy tesz, mintha behódolna, alakoskodik, de amint lehet, lerázza magáról a kényszerbarátságot, mint a kutya a vizet. A pedagógiai ügyeskedés hasztalan, ha nincs mögötte szeretet. De ez akkor már nem is ügyeskedés.

Ez a szeretet nemcsak a diákok neveli, hanem magát a tanárt is. Kialábal szenvedélyeiből, hibáiból, ha voltak, márpedig voltak. Alkotó munkával foglalkoztatja energiáit azok fecsérése helyett. Hiszen csak mint példa állhat meg diákjai előtt. Példává kell válnia, hogy szeretete szabadon kiáradhasson. Dehát ki dicsekedhet azzal, hogy ő tökéletes példa? Senki. Szerencsére azonban a diák annak a tanárának, amelyiknél becsületes törekvést lát arra, hogy szava és magatartása egyezzek, már a törekvést is hajlandó javára írni, és maga is vele tart a törekvésben, mert szereti benne a tisztát, a tisztaságra törekvőt. A szeretet elcsépelet, tönkretett szó, nem is szerepel már a rendtartásokban és a pedagógiai kalauzokban. Pedig ez a *motorja és iránytűje a tanári szabadságnak*. Amit szeretetből teszek, azt szabad tennem, vigyázva persze arra, hogy a szeretet nem azonos sem a pusztá elnézéssel, sem a gyeplők elvetésével. A szeretet mindent megbocsát, de rögtön harcba is száll minden megbocsátott hiba ellen. A szeretet kemény magatartás, jellemet kovácsol. A pedagógiai szabadság felszabadít csip-csup szabályok kötelmei alól: „Szeress, és tehetsz, amit akarsz!” — és a szeretet sugalmazni fogja, mit akarj tenni.

*

Miben áll tehát a tanár pedagógiai szabadsága? Abban, hogy felszabadítja a tanárban a paragrafusokra átháríthatatlan személyes felelősség erőit, de úgy, hogy azért a paragrafusoknak is elég tétetik. Mert a szeretet áradása gazdagabb, elérnek benne a paragrafusok is.

AZ OCDE TÁVLATI TANTERVI IRÁNYELVEI

Az OCDE (Organisation de Cooperation et de Développement Économiques) fejlett és kevésbé fejlett *tőkés országok gazdasági szervezete*, amelyet 1960-ban alapítottak Párizsban. Bevallott és hirdetett célja a gazdaság legerőteljesebb fejlesztése, a foglalkoztatottság biztosítása, az életszínvonal emelése, a pénzügyi stabilitás fenntartása a tagországokban és ezáltal a világ gazdaság fejlődésének elősegítése, főképp a fejlődő országok gazdaságának támogatása. Célja továbbá a világkereskedelem elősegítése multilaterális alapon és minden diszkrimináció kiküszöbölésével.

Az OCDE jelenlegi tagjai: NSZK, Ausztrália, Ausztria, Belgium, Kanada, Dánia, Spanyolország, Egyesült Államok, Finnország, Franciaország, Görögország, Írország, Izland, Olaszország, Japán, Luxemburg, Norvégia, Hollandia, Portugália, Anglia, Svédország, Svájc, Törökország.

Az OCDE Pedagógiai Központja

Az OCDE keretében működik az *Oktatásügyi Kutatások és Reformok Központja* (Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement). Ezt Ford-alapítványból és a Shell Társaság adományából hozták létre 1968-ban. A Központ főbb célkitűzései:

1. a neveléssel kapcsolatos kutatások bátorítása, támogatása és ilyen kutatások végzése;
2. olyan úttörő kísérletek bátorítása és támogatása, amelyek az oktatás terén újítások kipróbálását és bevezetését célozzák;
3. a tagországok közötti kooperáció fejlesztése az oktatásügyi kutatások és reformok területén.

A fenti központ 1970 júniusában Kasselben szakértői bizottságot hívott össze az *1980-as évek iskolai tantervi irányelveinek meghatározása* céljából. A bizottság munkájáról beszámoló jelentést készített, amely 1972-ben jelent meg.

A beszámoló az Előszó és a Bevezetés után a következő fejezeteket tartalmazza:

- I. A számításba veendő tényezők az 1980-as évek számára érvényes tantervek készítésénél
- II. A változás következményei a tanított tantárgyakra vonatkozóan
- III. Az új tanítási és tanulási módszerek kihatásai és az erre a változásra való rendszeres felkészülés
- IV. A tantervek átalakulásának következményei az iskolára és a társadalomra
- V. Az értékelés és problémái
- VI. A tantervek tökéletesítése és az újítások elterjesztésének problémái
- VII. Véggövekeztetések és ajánlások

A következőkben a *beszámoló I. fejezetét* tesszük közzé.

Minthogy az oktatás növekvő jelentősége tény, csaknem bizonyos, hogy az iskolai tantervekre ma befolyást gyakorló politikai, gazdasági és társadalmi tényezők az 1980-as években még nagyobb erővel fognak hatni. A létszámokat, a beruházási költséget, a befektetett tőkét tekintve az oktatás még jelentősebb vállalkozás lesz, mint ma. A fiatalok többen lesznek, és hosszabb ideig maradnak tanintézményekben; az iskolába járó lakosság tehát az egész lakosságnak a jelenleginél nagyobb részét fogja képviselni; néhány tagországban a fiatalok még az iskola elhagyása előtt szavazati joggal fognak rendelkezni. Ugyanakkor a társadalmi változások ritmusa meggyorsul: a hatalomgyakorlás új módjai jelennek meg és a szabadidő megnövekszik, miközben csökken a munkanap.

Az iskola nem térhet ki e fejlődés elől. A pedagógusok — szembe találván magukat e kívülről jövő erős hatásokkal és maguk is érintve lévén a társadalmi változásoktól — egyénileg is és szakmai szervezeteik közvetítésével is újból kívánják megfogalmazni szerepüket. Ami a tanulókat illeti, korábban válván éretté, nagyobb mértékben kívánnak részt venni a döntésekben.

A politikai tényezők

Az ember szívesen mondaná, hogy az iskolának kívül kell maradnia a politikán, de az oktatás nagyobb jelentőségű dolog annál, semhogy teljesen a specialistákra lehetne bízni. A választó polgár azt várja a politikai pártoktól, hogy a szociálpolitika általános vonatkozásait érintő célokról és ezek között az oktatáspolitikai célokról világos elképzelésük legyen. A kormányok számíthatnak és számítaniuk is kell a szakemberek segítségére a célok megvalósításában és a nemzet által elfogadott szociálpolitika alkalmazásában. De a szakembereké a felelősség a tantervek és az oktatási folyamat részleteiért, az alkalmas módszerek megtalálásáért, a tantervi újítások elősegítéséért. Hogy milyen mértékben vállalják a szakemberek, különösképpen a gyakorló pedagógusok ezt a felelősséget, az elkerülhetetlenül függ a tagországok oktatási rendszereinek centralizáltsági fokától.

Fontos politikai tényező az a mozgalom, amely az oktatás terén az esélyek egyenlőségét van hivatva biztosítani: kifejezésre jut ez azoknak a reformátoroknak a hangjában, akik a képességeket figyelembe vevő egységes iskola (école polyvalente) bevezetését szorgalmazzák. Ezt a követelményt ugyan országonként nagyobb vagy kisebb nyomatékkel hallatják, Európában mégis valamennyi oktatásiügyi rendszer kénytelen figyelembe venni a tanulási esélyek egyenlőségéért, a túlzott specializálás ellen fellépő politikai természetű erők nyomását.

A gazdasági tényezők

A jelenkori tudományos és technikai forradalom meglepő változásokat idéz elő a ma embereinek szakmai életében. Az új felfedezések és technikák gyökeresen átalakítják az ipari és a kereskedelmi ágazatok nagy részét; a hagyományos szakképzett munkaerőt gépek helyettesítik, amelyeket félig szakképzett munkaerő szolgál ki; a szakképzettség újonnan létrejött formái viszont ma jelentős tudományos felkészültséget igényelnek; végül az automatizálás és a számítógépek sok tisztán rutinmunkát kiküszöbölnek. Ilyen körülmények között lehetetlen előre látni, hogy mindent tekintetbe véve milyen típusú tudás és szakképzettség lesz a fiatalok számára a leghasznosabb. A jelenlegi évtized más szakképzettségeket

igényel, mint az előző, és még nem ismeretesek azok, amelyeket a következő évtized fog követelni. Egy dolog biztos: mégpedig az, hogy a munkában álló emberek többségének szakmai helyzete gyors megváltozását kell elviselnie, és az 1980-as évektől — nagyon valószínű — élete folyamán többször is foglalkozást kell változtatnia. Emellett: az ismeretek mennyisége oly mértékben növekszik, hogy az iskolában annak csak egyre kevesebb hányadát lehet tanítani. Bizonyos tantárgyakban, főképp a tudományos tárgyakban, a fejlődés oly gyors, hogy az iskolai tantervek 20—30 évvel elmaradnak. A tantervek megújítása során, amelyet folyamatosan kellene végezni, főképp ama ismeretek és technikai eljárások elsajátításának problémáival kell foglalkozni, amelyek a tanulók számára lehetővé teszik képzésük folytatását felnőtt korukban.

Az 1980-as években az ipar és a kereskedelem olyan férfiakat és nőket igényel, akik képesek a tőlük megkívánt feladatok változásához alkalmazkodni, és alkalmasak új dolgok megtanulására és képzettségük állandó kiegészítésére. Alapvetően fontos lesz a szellemi kíváncsiság és az önálló tanulás képességének a fejlesztése. Míg a múltban azt lehetett mondani, hogy az oktatás ismeretek átadása, a tanuló buzdítása kívülről rákényszerített információk befogadására, és ha sikerült neki, azok igazolására, addig úgy tűnik, ma a kérdések feltevésének a szükséglete és a törekvés meg a képesség azok megválaszolására fontosabb, mint teljesen kész ismeretek elsajátítása.

Az elmúlt húsz év folyamán az iskolarendszernek meg kellett felelnie az ipar, a kereskedelem és a felsőoktatási intézmények kívánalmainak, amelyek azt kérték tőle, hogy bizonyos kevés számú tantárgyban mélyebb ismereteket adjon. Ez a jobb tanulók számára már gyakran túlhajtott specializáció az általános képzés rovására történt. Tehát bizonyosan fel fogják ismerni, hogy az általános képzés fontosabb, mint ezek a rövid lejáratú szükségletek, amelyek az ismeretek ellenőrzésének eltúlzott szerepéhez vezettek az oktatási folyamatban. Elhanyagolták a különböző tantárgyi, főképp természettudományi ismeretek társadalmi vonatkozásait, amely természettudományi ismeretek pedig rendkívül mély hatást gyakorolnak a társadalomra.

Az iparban jelenleg végbemenő átalakulások egyúttal maguk is kétségtelenül hozzá fognak járulni az oktatás megjavításához. Vannak új technikák, új vezetési eljárások, amelyeknek megfelelő alkalmazása a tanulást hatékonyabbá teheti. Új tanulási eszközök és rendszerek kidolgozása az önálló tanulás több lehetőségét nyitja meg: a vezetési eljárások mind az oktatók és az adminisztratív személyzet, mind a pénzügyi források jobb elosztásához adnak ösztönzést. A nevelésügy finanszírozói tudni óhajtják, vajon a ráfordított összeg megtérül-e; a szakembereknek tehát tudomásul kell venniük, hogy tanulmányozniuk kell az oktatási költségek rentabilitását.

Társadalmi természetű tényezők

Megváltozóban vannak ma a tekintély különböző formái és a hagyományos szankciók is eltűnnek; szülők, tanárok, politikusok és papok nem váltanak ki automatikusan tiszteletet. A tanulók korábban érnek, és több pénzük van; észreveszik az ellentmondást az iskolában érvényes és alkalmazott törvények és azok között a törvények között, amelyek a tág értelemben vett társadalmat igazgatják. Az iskolán kívüli kapcsolataik, a tömegkommunikációs eszközök révén (amelyek egyre nagyobb mértékben kötik le a fiatalok figyelmét, táplálják őket

információkkal, alakítják vágyaikat, befolyásolják ítéletüket és véleményeiket) rájönnek, hogy a problémákat nem lehet olyan egyszerű módon sem megfogalmazni, sem megoldani, mint a hagyományos nevelés erkölctanában.

Hogy e pontra röviden kitérjünk, elmondhatjuk, hogy sok hitetlen és keresztény egyetért morális kérdésekben. Jelenleg sok problémát illetően a határvonal inkább a hitetlenek kategóriáján belül húzódik, mint a keresztények és a hitetlenek között. Sok ember például, függetlenül vallásától és világnézetétől, a házasság előtti szüzességen és a házassági hűségen alapuló nemi erkölcsöt vallja; de egyre nagyobb arányban vannak emberek, főképp természetesen fiatalok, akik a szexuális magatartást az egyéni ízlés és megítélés dolgának tekintik, ha mások érdekeit nem éri sérelem. Fontos emlékeztetni arra, hogy kiváló és nagyon magas erkölcsi érzékkel rendelkező férfiak és nők jelentős számban vallanak ilyenfajta nézeteket számos olyan problémát illetően, amelyben a konvencionális erkölcs híveinek gyakran semmi mindanivalójuk nincs.

A társadalom átalakult: viszonylag egyszerű és állandó közösségből, amilyen egykor volt, hatalmas szövedék lett, amelyben a serdülő könnyen önmagát veszti. Ezért helyes lenne kiterjeszteni a társadalmi nevelést, a hangsúlyt olyan tanácsokra téve, amelyek a fiatalnak lehetővé teszik a tájékozódást. Valószínű, hogy gazdasági érdekekből (minél nagyobb egy iskola, annál kevésbé kerül sokba) és a tanszemélyzet gazdaságosabb elosztása érdekében az oktatást elég nagy létszámú középiskolába koncentrálnak majd. Ilyen körülmények között az a szükséglet, hogy minden tanuló személy szerint kellő figyelemre méltassanak, élesebb formában fog jelentkezni. A fiatalok ma az előző generációk számára ismeretlen feszültségeknek vannak alávetve. A tömegkommunikációs eszközök olyan dolgokra nyitották ki szemüket, amelyeket még néhány évvel ezelőtt nem ismerhettek volna vagy alig. Egyes félelmek és tilalmak megszűnése lehetővé tette számukra, hogy önmagukat adják, és hogy könnyebben szembeszálljanak a tekin-téllyel. A lázadásra való hajlam, amely természetes az ifjúságnál, súlyosbodott annak a szakadéknak a következtében, amely ma a generációk között fennáll, és amely a műszaki és társadalmi átalakulások gyorsasága következtében maga is kiszélesedett. Régebben, ezzel ellentétben, a művelődési, erkölcsi és társadalmi kötelek tisztelete segítette ennek a szakadéknak az áthidalását. Ezek azonban eltűntek, és semmi sem helyettesítette őket.

Társadalmi tényezők az iskolán belül

A társadalmi fejlődés eme tartós irányzatai mély hatást fognak gyakorolni az iskola tanterveire és szervezeteire. Hogy szembenézzhessenek az 1980-as évek új helyzeteivel, elő kellene segíteni a tanulók részvételét az iskolai döntésekben; a tanítási módszereket inkább a tanulóra, mint a tanárra kellene összpontosítani; fejleszteni kellene az önálló munka szokását, és meg kellene adni ehhez az eszközöket. Ha igaz, hogy a tudás nem valami, amit birtokolunk, hanem tevékenység, akkor a tanároknak nem azon kell igyekezniük, hogy gyakoroltassák tanítványaikat oly kérdések megválaszolásában, amelyekre a válaszok már ismeretek, hanem, hogy megtanítsák őket olyan problémák kezelésére, amelyek valószínűleg a közeljövőben vetődnek fel. Ennek következtében a tanárok nem tekintetik már sokáig önmagukat úgy, mint minden ismeret forrását.

Az iskolai fegyelemben kétségkívül jelentkezni fognak a tanár szerepében végbement változás következményei. Az aktív tanulást szem előtt tartó tantervekkel az unalomból eredő fegyelmezési nehézségek csökkennek. Mellékesen megjegyezzük: olyan kísérletek fényében, amelyek a fegyve-

lem szabályainak megszegését a tanulók illetékességi körébe utalták, úgy tűnhet, hogy más magatartásbeli nehézségek az adminisztrációs személyzet hatásköre következtében továbbra is jelentkeznek

Senkinek nem kell többé egész nap dolgoznia, és igen valószínű, hogy a szabadidő tovább növekszik. A szabadidő magasrendű örömei, kielégülés forrása lehet, de rokonértelmű lehet a teljes unalommal is, amely éppen ezért társadalomellenes viselkedést szülhet. Remélni kell, hogy egyre növekszik azoknak az embereknek a száma, akik munkájukban örömeiket lelik, úgyhogy nehéz lesz különbséget tenni fizetett tevékenység és szabadidő-tevékenység között. Amilyen mértékben a munkafeltételek javulni fognak, talán úgy válnak egyre kevésbé nyomasztókká a munkakörülmények és a szabadidő-körülmények közötti eltérések. De sok ember számára szabadidő és munka mindig megkülönböztethető dolgok maradnak: ők mindig megerősítik Arisztotelész eszméjét, amely szerint az emberek azért dolgoznak, hogy élvezhessék szabadidejüket. Az iskolának tehát alapvető feladata, hogy lehetővé tegye a fiataloknak minden képességük kibontakoztatását annak érdekében, hogy szabadidejük a lehetséges legnagyobb örömet és élvezetet nyújthassa számukra.

Az iskolai programoknak a foglalkozások lehető legszélesebb skáláját kell tartalmazniuk — benti és szabadtéri foglalkozásokat egyaránt — úgy, hogy minden tanuló találhasson közöttük valamit, ami felkelti lelkesedését. Az iskolai tevékenységek sikere attól függ, milyen mértékben vannak tekintettel minden tanuló sajátos érdeklődésére. De az iskolának arra kell nevelnie tanítványait, hogy megfontoltságot tanúsítsanak kedvteléseik megválasztásában, és arra kell ösztönöznie őket, hogy a tömegkommunikációs eszközökkel: a mozielőadásokkal, a televízióközvetítésekkel, a popzenével szemben aktív és ne passzív legyen a magatartásuk. A tanulóknak legalábbis kapcsolatba kell kerülniük más szórakozási formákkal is, mint amilyen pl. a színház, az opera, a klasszikus muzsika. A célnak annak kell lennie, hogy felnőtt korukban a legnagyobb értékű kielégülést jelentsék számukra a tanulókorukban történt választásaik.

Tudjuk természetesen, hogy a hagyományos tantárgyak is olyan érdeklődést tudnak kelteni, hogy a tanulók az iskola elhagyása után saját kedvtelésből is örömmel foglalkoznak velük; a tanárok jól tennék, ha ebből a szempontból újból megfontolnák tárgyuk értelmét. Nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a mély rokonszenvet, amelyet sok serdülő mások hátrányaival és gyengeségeivel szemben tanúsít, és alkalmat kellene adni számukra, hogy hasznosítsák magukat a közösségben.

Ha megértjük, hogy — mint fentebb mondtuk — mindenkinek minden fokon részesednie kell az oktatásban, új értelmet nyer a régi mondás, amely szerint az iskola nem vége, hanem kezdete a tanulmányoknak. Ez azt jelenti: a tanulóknak és a szülőknek meg kell érteniük, hogy az iskolai képzés a nevelésnek csak első szakasza.

A nemzeti oktatási rendszerek összehangolásának szükségessége

Az 1980-as években annak a mozgalomnak a meggyorsulását lehet várni, amely egy bizonyos nemzetközi egyöntetűséghez vezet. A különböző országok között a turizmus és a tömegkommunikációs eszközök révén egyre szorosabb kapcsolatok alakulnak ki, és háló a közös piacnak, a kereskedelmi és ipari kötélek megsokszorozódnak. Ez a fejlődés mást igényel, mint egyszerűen kiterjed-

tebb ismeretét mindannak, ami más országokban végbement, mást, mint külföldön tett gyakori magánlátogatásokat, mást, mint nemzetközi konferenciákat. Megkívánja a tanulók szabad bejutását külföldi egyetemekre a középiskola elvégzése után, különböző országok egyetemi és pedagógiai címei között az egyenértékűséget, nemzetközi kooperációt a tantervi újítások terén és talán még gyermekcsoportok (és alkalomadtán tanárok) cseréit is a tagországok iskolái között a tanév folyamán.

A nemzetközivé válás e folyamata megkövetelné az idegen nyelvek tanításának a felülvizsgálatát. Mint ahogy a következő fejezetben felvetjük, egyáltalán nem szükséges, hogy a nagy országok rendszeresen több élő nyelvet tanítsanak. A lényeg az, hogy a nyelvtanítás olyan új és kipróbált módszereit alkalmazzák, amelyek lehetővé teszik a megértést és a megértetést. Egy ország nyelvének a tanulása magában kell, hogy foglalja az illető ország történelmének, földrajzának, műveltségének némi tanulmányozását is.

Az egyetemek

Az egyetemi képzés — mint ahogy ezt könnyű megállapítani — belépőt jelent magasabb bérezésre és beosztásra; ebből a tényből kifolyólag az egyetemeknek közvetlen és mély befolyásuk van az iskolai tantervekre; a befejező középiskolai osztályok általában előkészítő osztályok. Ebből következik, hogy az iskolai osztályok tanulmányi terve még akkor is ezt a hatást tükrözi, ha a tanulók jelentős része minden valószínűség szerint meg sem kíséri a bejutást felsőoktatási intézménybe. A középiskolai tantervek tehát az egyetemi képzéshez igazodnak, ugyanakkor azonban a nevelés más, ugyancsak fontos területei veszítenek jelentőségükből. Ezt a torzulást kiküszöbölni csakis az iskolák és az egyetemek közötti, az egyetemi felvétel követelményeire vonatkozó együttműködéssel és konzultációkkal lehet. Az ilyenfajta konzultációkból az az előny is származik, hogy az iskoláknak lehetővé válik az egyetemeken tanított különböző szaktudományok területén végbement fejlődés gyorsabb figyelembevétele.

Vizsgák, értékelés

A vizsgák szerepe a középfokú oktatásban mindeddig egyre növekedett, és még mindig növekszik, pedig csökkennie kellene. Bebizonyosodott, hogy az elemi tanulmányok végén minden szelekció eltörlése felszabadító hatást gyakorolt az elemi oktatás tantervére, mert megkönnyítette a tanítók számára, hogy figyelmüket valaminennyi tanuló sajátos szükségleteire fordítsák. Az oklevél (diploma-)szerző vizsgák még mindig jelentős kényszerítő hatást gyakorolnak a középiskolai tantervekre. Jogosulatlan elsőbbséget biztosítanak a képzés ama területeinek, amelyekre a vizsga kiterjed, más nevelési területek sérelmére, amelyek a vizsgán nem szerepelhetnek, de amelyek éppen olyan fontosak, mint például az érzelmi fejlesztés, a társadalmi nevelés, a szabadidő-tevékenységek. Úgy tűnik, a vizsga valahogy önmagát táplálja. Bizonyos alacsonyabb fokú foglalkozásokra való képesítés feltételei olyan ismereteket tartalmaznak, amelyek nincsenek kapcsolatban a foglalkozás gyakorlatával. Az elvégzett kutatásokból mindenesetre azt a végkövetkeztetést lehet levonni, hogy a vizsgák nagyon pontatlan jelzéseket adnak a tanulók jövőendő érvényesülésére vonatkozóan, akár a felsőfokú tanulmányokról, akár a jövőendő életpályáról van szó. Jellemző, hogy éppen a matematikai számológépeket használó iparágakban tapasztalják, hogy

legjobb alkalmazottaik nem szükségképpen azok, akik matematikai és tudományos képzésben részesültek.

A vizsgák szerepe csökkenne, ha kiegészítenék vagy helyettesítenék őket a tanárok által kidolgozott eredménymutatók, amelyek folyamatos iskolai feljegyzésen alapulnak. Az egyes tanulók által választott tantárgyakban elért eredményeket igen jól lehetne ábrázolni az eredménymutatókban sok fokozatú skála segítségével, csökkentve ezáltal a kevés fokozatú állami vizsgák eredményezte átlagok jelentőségét. Hogy az eredménymutatók többet mondjanak, jó lenne írásbeli magyarázatokat csatolni hozzájuk a tanulók személyi tulajdonságaira vonatkozóan. Nagyon is lehetséges, hogy az eredménymutatók alkalmazását a vizsgák helyett kedvezőtlenül fogadná az ipar és a kereskedelem, mert — éppúgy mint a felsőoktatási intézmények és a szakmai szervezetek — megszokták, hogy szelekció alkalmazása céljából a vizsgák eredményeire támaszkodjanak. Arra kellene tehát nyomatékkal felhívni a munkaadók figyelmét, hogy személyzetük alkalmazásakor jobban alapozzanak a beszélgetésekre és az alkalmassági vizsgálatokra (tesztekre). Ezzel el lehetne érni, hogy az az ellenőrző szerep, amelyet a társadalomba való belépéskor az oktatás játszik, csökkenjen. Ha az iskolák megszűnnének a szakmai szelekció intézményei lenni, bizonyosan felszabadultabbakká, kellemesebbé válnának, és növekednék képző hatásuk.

A pedagógusok

A pedagógusokat sokkal szorosabban kellene bevonni a tantervek készítésébe egyrészt azért, mert e tekintetben kompetensek, másrészt mert az ő feladatuk e tervek alkalmazása. (Valószínűnek látszik egyébként, hogy társadalmi helyzetük abban a mértékben emelkedik majd, amilyenben növekszik a világon a pedagógushiány és a nevelés jelentősége.)

Ezzel természetesen nem azt akarjuk mondani, hogy a pedagógusok sürgetni fogják az újításokat. Számos okuk van arra, hogy fenntartásaik legyenek a változtatásokkal kapcsolatban, főképp mert olyan ismeretekre és készségekre tettek szert, amelyek idővel elavulnak. Küzdeniük kell az ellen az embernél természetes törekvés ellen, hogy ellenáll minden olyan változásnak, amely azt, amit megszerzett, elavulttá tehetné. A középiskolai tanárok, akiket főképp a szak tárgyak érdekel (és emiatt kétségkívül kevésbé érzékenyek a tanulók sajátos szükségletei iránt, mint az alsófokú oktatásban működő pedagógusok), inkább konzervatívabbak. A hagyományos középiskolai oktatásban a tanár elszigeteltsége az osztályban nem serkent újításra. Mégis a pedagógusok jelentik potenciálisan a legfőbb újító tényezőt, ha a változás gyakran azoktól is származott, akik saját csoportjukon belül a kisebbséget alkotják.

Hogy a lehetőség hatóerővé váljék, és hogy a pedagógusok készek legyenek a tantervi újításokra, képzésüknek és továbbképzésüknek meg kell őket győzni arról, hogy e téren nekik van fő szerepük. Mindeddig a pedagógusok számára nyújtott alkalmak tapasztalataik feltárására és a pedagógia új eredményeivel való megismerkedésre éppannyira véletlenek voltak, mint korlátozottak. A tanfolyamokon való részvétel tapasztalatai alapján valamennyi tagországnak sürgős tennivalója tömegesen bátorítani és kiterjeszteni rendszeres alapon a hivatás gyakorlása folyamán történő továbbképzést. Ennek sok formája lehetséges az iskolai tapasztalateserétől az iskolán kívül szervezett általánosabb jellegű képzésig.

A fenti célból az iskolai elfoglaltságból egy ésszerű óraszámot fenn kellene tartani arra, hogy a tantestület tagjainak módjuk legyen együttes tevékenységre,

gondolataik kicserélésére az interdiszciplináris és integrált oktatás megszervezésére vonatkozóan: a szabadon szervezett team-tanítás igen termékeny kapcsolatokat teremthetne a tanárok között; a képmagnó és a zártláncú televízió pedig az önkritika eszközei lehetnének. A munkahelyi képzés erősítése céljából olyan központokat kellene létrehozni a tanárok számára, ahol együtt megtalálhatnák a válaszokat az osztályban előforduló gyakorlati problémák megoldására.

Ami az iskolán kívül szervezett tanfolyamokat illeti, ezeket nemcsak az iskolai szünetekben és a hétvégeken kellene tervezni, hanem a tanítási idő alatt is. Ezeket a tanfolyamokat — amennyire csak lehetséges — működő pedagógusoknak kellene tartaniuk, és a résztvevők aktív tevékenységén kellene alapulniuk. Ez a tényleges részvétel biztosítja a tanfolyam iránti valódi érdeklődést, és vitathatatlan gyakorlati jelentőséget ad neki egy olyan hivatást gyakorló emberek szemében, akik általában gyanakvással tekintenek azokra, akik a tantervet meg akarják változtatni. A résztvevők lakóhelyén rendezett tanfolyamoknak előnye, hogy egymás ismeretében és időben is jobban biztosítják a véleménycserét a tanfolyami foglalkozásokon kívül is. Fontos intézkedni arra nézve is, hogy a továbbiak során a tanárok tanácsadókhöz fordulhassanak azokkal a nehézségeikkel, amelyekkel a tanfolyamon tanult alkalmazása során találkozhatnak. Amennyiben a tantervi újításokkal kapcsolatos kísérleteket nem működő pedagógusok szervezik, azoknak olyan példamutató kísérleteknek kell lenniük, amelyeket minden pedagógus adaptálhat saját intézményében, saját növendékei számára, saját tapasztalata fényében.

A tanulók

Ami az egész világon végbemegy, azt mutatja, hogy az egyetemi hallgatók elégedetlenek azzal a képzéssel, amelyben részesülnek, elégedetlenek a társadalommal általában. Fő törekvésük: nagyobb részvétel az őket érintő döntésekben, ez az oktatásügy legtöbb szakembere részéről kétségtelenül helyeslésre talál. Csak a hallgatók egy csekély kisebbségének módszerei elfogadhatatlanok, mert az erőszakból erednek, s megfosztják társaikat más célok követésének a szabadságától. Az oktatókat nem a hallgatók ez utóbbi nagy többsége részéről éri a fő kihívás, mert ők — elkerülvén ugyan a szembeszállást ezzel a kisebbséggel — visszautasítják az erőszakot: ez inkább sokak kétértelmű magatartásának a következménye e kisebbséggel szemben, amely számára kényelmesebb jelszavak kiabálása, mint meggondolt vita folytatása.

Jogos a felsőoktatásban tapasztalható zűrzavarért a felelősség egy részét az alsóbbfokú iskolákra hárítani. Ténylegesen ezek a problémák már az iskoláskorban kezdenek jelentkezni, és kétségtelenül csak súlyosbodni fognak abban a mértékben, ahogy a középfokú tanulmányok befejezésének a korhatára emelkedik. Tervezeteket kellene készíteni, hogyan lehetne több lehetőséget adni a tanulóknak a tantervek befolyásolására, nem azért, mert a militáns diákok több beleszólást követelnek, hanem mert ez pedagógiai szempontból jó és kívánatos. Úgy látszik, nincs ok, amiért ne vennének részt az oktatás tartalmát és módszereit illető döntésekben. Az az energia és lelkesedés, amelyet a tanulók tanúsítanak ilyen felelős feladatok vállalásában, egészséges dolog, amelyet konstruktív irányba lehet terelni. Ez főképp a 16—19 éves korcsoportokra vonatkozik, de fiatalabb tanulókra is, különösképpen azokra, akik abba akarják hagyni iskolai tanulmányaikat, mielőtt erre törvényes lehetőségük van, és akiket éppen ezért nem sza-

badna megfosztani a lehetőségtől, hogy élenjáró szerepet játsszanak idősebb tanulóknak jelenléte esetében is.

Minden tanulónak módjában kellene állni, hogy bizonyos mértékig választhasson a tanított tantárgyak és a felkínált tevékenységi lehetőségek között, ugyanakkor kétségkívül kötelezően meg kell tartani a tantárgyak bizonyos körét az általános képzés biztosítása céljából, különösképpen a társadalmi és gazdasági rendszert érintő ismereteket; és minél kevesebb vitát kell lehetővé tenni az oktatás céljairól. A tanulónak nagy számban lesz szükségük tanáraik tanácsaira, akik — mivel különösen érzékenyek a serdülők részéről megnyilvánuló személyes és társadalmi törekvésekre — konstruktív módon irányíthatják őket a tanulmányaik és az élethivatásuk tekintetében.

Szükséges, hogy a tanulók véleményét az iskola és a fegyelem szervezetét illetően is meghallgassák az intézmény vezető testületében és más hasonló típusú szervben. Minthogy azonban a gyermekek még nem rendelkeznek a felnőttek érettségével, határt szabni is szükséges cselekvési szabadságuknak; ami azt illeti, hogy ezeknek a határoknak szélesebbeknek vagy szűkebbeknek kell lenniük azoknál, amelyek minden állampolgárra kötelezőek, ez olyan kérdés, amelyre vonatkozóan különböznek a vélemények; ami lényeges, az az, hogy a kisebbségnek ne legyen joga a többség akaratát semmibe se venni, és hogy mindenkinek a szabadsága biztosítva legyen.

ÁGOSTON GYÖRGY

PIAGET A GYERMEK BELSŐ SZEMLÉLETI KÉPÉRŐL

PIAGET egyik nemrég megjelent, nálunk kevésbé ismert könyve a gyermek belső szemléleti képéről szól. Szerzőtársával együtt a vizuális képzetek fejlődését dolgozta fel.¹ Ennek a gazdag munkának az ismertetéséről lesz szó az alábbiakban. PIAGET azonban egy másik könyvének előszavában² a következőket írta: „Igaz, hogy tartózkodtunk minden iskolai ismeretre való hivatkozástól. Ez az óvatosság elengedhetetlen volt, hogy elérjük a tiszta pszichológiai célt, amelyet magunk elé tűztünk. De a gyermek spontán reagálásainak ismerete inkább ösztönző lesz az esetleges pedagógiai alkalmazás szempontjából.” PIAGETnek a belső szemléleti képről írt munkája szintén tisztán pszichológiai jellegű, de fentebb idézett sorai felbátorítanak arra, hogy ennek a könyvének ismertetésénél és ezen a fórumon rámutassunk néhány vizuális pedagógiai problémára is. Ennek a lehetőségére utal egyébként — bár paradoxonnak tűnhet, a „L'image. . .” előszava is, melyben PIAGET a munkának arra a „jelentős hiányára” utal, hogy nem foglalkozik a belső szemléleti kép szerepével a „spontán rajzban”, sem a gyermek „alkotó képzeletével”, hanem csupán a gondolkodás funkciójával összefüggő vizuális képzetekkel. Nos, ami a „spontán rajzolást” illeti, PIAGET egy következő könyvében³ a rajzolásról írott fejezetben hivatkozik LUQUET könyvére⁴ és pedig úgy, hogy LUQUET bizonyos megállapításai „figyelemre méltó bevezetést képeznek az 'image mentale' tanulmányozásához” (52. old.). PIAGETnek ezt a megállapítását,

¹ Címe: „L'image mentale chez l'enfant. Étude sur le développement des représentations imagées.” par Jean Piaget et Bärbel Inhelder. Bibliothèque Scientifique Internationale. Presses Universitaires de France. 1966.

² La géométrie spontanée de l'enfant. Presses Universitaires de France. 1948.

³ La psychologie de l'enfant. Presses Universitaires de France. 1966.

⁴ G. Luquet: Le dessin enfantin. Alcen. 1927.

továbbá LUQUET könyvét s a nála használt „modèle interne” fogalmát ismerve (L. PIAGET utóbb említett könyvének 50—53. oldalát is), összefüggésbe hozhatjuk a most ismertetendő könyvet a vizuális pedagógiával. De a „gyermeki rajzolás” fokán túl is — tudjuk — a rajzolásban általában nem kevés a gondolkodás szerepe. Ezt már Leonardo da Vinci is megírta („la pittura e cosa mentale”), PIAGET pedig visszatér erre, különösen „a megismerés funkcióinak figuratív és művelleti szemlélete viszonyaiban vizuális területen”. Vonatkozik ez elsősorban a tudományos és technikai tartalmú információ-ábrázolásra („magyarázó-közlő-rajzok”).

Mindezekén túl a „L’image.” talán legjelentősebb pedagógiai tanulása a következő: közismert, hogy PIAGET gyakran rajzoltatja a kísérleti személyeket, ilyen rajzoltatással különösen bőven élt ezúttal a vizuális képzetek fejlődésének vizsgálatánál. A gyermek belső szemléleti képeinek és gondolkodási műveleteinek összefüggésére a viszonylag leginkább „adekvát feleletet” legtöbbször épp ezek a rajzok adják. Nos, BALDWIN, WALLON, PIAGET pszichológiájának ismeretében talán nem hipotézis, hogy egy megfelelő vizuális nevelés a „cirkuláris reakció” alapján a belső szemléleti képek fejlesztésével maguknak a gondolkodási műveleteknek fejlesztéséhez is jelentős mértékben járulhat hozzá.

*

Lássuk ezután PIAGET könyvét fejezetenként. (A szoros értelemben vett könyvismertetéstől mindig megkülönböztetve utalunk a felmerülő pedagógiai vonatkozásokra.)

PIAGET hét munkatárs közreműködésével igen alaposan (461 oldal) dolgozta fel a témát. A lehetséges ellenvetéseket minden oldalról sorban megvizsgálja, saját állításait mindenre kiterjedő gonddal alapozza meg, és 50 rajz-illusztráció és 153 teljesítmény-fejlődési statisztikai táblán dokumentálja.

A könyv bevezetője rögtön felveti a központi problémát: *másolata-e (copie) az ismeret a valóságnak vagy áthasonítása (assimilation)?* Az ismeret-másolat hipotézis a tárgy birtoklására helyezi a hangsúlyt, míg az áthasonításnál azt kockáztatjuk meg, hogy elveszítjük a tárgyat. Ámde a tárgy csak pillanatnyi kivágás az okozati viszonyok folyamatából, a valóság pedig az átalakulások (transformations) rendszeréből áll. Másolni ezeket az átalakulásokat nem is lehet másként, csak aktívan reprodukálva, tehát nem beszélhetünk másolatról. Az ismeret tehát áthasonítás, részvétel az átalakulások rendszerében. Ebben a részvételben a műveleteknek (opérations) van szerepük. Ezeknek a funkciója kettős: logikai-matematikai szempontból a lehetséges átalakítások deduktív kombinálása, fizikai szempontból pedig az, hogy eljussunk az objektivitáshoz, összekapcsolva a valóságos vagy kísérletileg igazolható átalakulásokat.

Azt fogjuk látni — írja PIAGET —, hogy az ismeretben a belső szemléleti kép (a továbbiakban egyszerűen kép, „image”) lényeges funkciót tölt be, amidőn mindenek fölött *szimbolikus szerepet* játszik. Hogyan lehet tolmácsolni a képek természetét és szerepét? A probléma éppannyira ismeretelméleti (épistémologique), mint pszichológiai. A kérdés PIAGET szerint nem közelíthető meg egyedül felnőtteken végzett kísérletekkel. Ezért a képek fejlődésének elemzését, azok szerepét a megismerő folyamatban ezúttal 3—12 éves gyermekeknél végzett kísérletekkel világítja meg.

PIAGET — miután vitába száll a különböző pszichológiai véleményekkel — a képet illetően a maga hipotézisét a következőképp foglalja össze. Egy ismeret-áthasonításnál a tárgy csak mint fogalom ismerhető meg, különböző fokon. A kép mindamellett megmarad, mint egy konkrét

másolatra való törekvés terméke, de ez a másolat szimbolikus, mivel a tényleges közlést a fogalomban kell keresni. Ugyanaz előtt a nehézség előtt állunk, mint a nyelv „szavainak” megragadásánál, amelyeknek hangtani és nyelvtani aspektusa elkülöníthető, de a szemantikai oldalon a fogalommal alakítással közös. A kép szemantikai aspektusát könnyű megragadni, mivel a képzet fogalmi tartalmához kapcsolódik (*représentation conceptuelle*), de morfológiai és mondattani aspektusát nehéz meghatározni. (Vizuális pedagógiai szempontból erre az aspektusra alkalmat adnak a könyv ábrái s az azokkal összefüggő teljesítmény-fejlődési statisztikai táblák.) Tehát a kép kifejezést PIAGET — mint mondja — mindig széles és gyakorlati értelemben használja, mint „vizuális képzetet” (*représentation imagée*), és ez a kép és a gondolkodás közti viszony problémájából adódik.

A könyv I. fejezete alapvető: *a képek osztályozásáról és a problémák meghatározásáról* szól. A képeket PIAGET struktúrájuk szerint osztályozza. Eszerint az ember el tud képzelni statikus tárgyakat (pl. egy asztalt), mozgásokat (pl. egy inga lengését), ismert átalakításokat (pl. egy négyzet felosztását két egyenlő téglalapra), sőt képben előre tud vetíteni (anticipálni) új átalakításokat (pl. összehajtogatunk kétszer egy négyzetes lapot, kivágjuk ollóval a hajtások metszéspontját, és el kell képzelni, hogy egy lyukat fogunk a közepén látni, míg háromszor kettőbe hajtva két lyukat). A különböző vizuális képzetek nem egyformán alakulnak. A strukturális osztályozásban Piaget ennek a megkülönböztetését keresi.

Az első nagy kétfelé ágazás azt mutatja, hogy vannak *reproduktív (R)* és *anticipatív (A)* képek, utóbbiak előzőleg még nem észlelt tárgyakat, eseményeket ábrázolnak. Lehet, hogy egy átalakításnak, egy mozgásnak minden reprodukciója már magában hordoz bizonyos anticipációt. Pl. egy egyszerű vonal rajzi reprodukálása már feltételezi egy fajta anticipált séma közrejátszását. De ez a bonyolultság felveti azt a problémát, vajon a kép nem csak az észlelés meghosszabbítása-e, avagy benső aktív utánzásból származik, amiből az következne, hogy minden új kép elindításához a kivitelt anticipáló séma szükséges.

Megkülönbözteti tehát PIAGET a „*kivitel anticipálását*”, amikor már ismert vagy épp észlelt X modell reprodukálásáról van szó és a „*felidéző anticipálást*”, amikor az X modell még nem ismert. Az A nem tagadja, hogy lehet R kép a „*kivitel anticipálása*” mellett.

Az R képet két dimenzióban lehet osztályozni: tartalmuk és interiorizáltságuk foka szerint. *A tartalom szerint* lehetnek: reproduktív statikus (RS) képek, amikor mozdulatlan a tárgy képe, reproduktív kinetikus (RC) képek, amikor mozgásban vannak az alakok (pl. két egymást keresztező mozgás) és a reproduktív átalakulás (transformation) (RT) képe, amikor már ismert alaknak (pl. egy ívnek egyenessé való) átalakulása megy végbe. Az RC és RT között lehetnek közbeeső változatok. Az *interiorizáció kiterjedésénél* kettős a probléma: a módszer és a tolmácsolás elméleti kérdése szerint. A módszer szempontjából négy eljárás lehetséges: a kísérleti alany szóbeli beszámolója introspekciója alapján, az alany rajzolása (*dessin D*), illetve annak az előre elkészített rajznak a kiválasztása, ami leginkább felel meg az alany képzetének, vagy az alany gesztus-reprodukciója (*geste G*). A szóbeli beszámolást csak a többivel együtt kombinálva lehet használni. Tehát a kép tolmácsolása csak közvetett úton lehetséges.

Abban a régebbi értelmezésben, amely szerint a kép csak az észlelés terméke, a rajzolás vagy a gesztus származásában nem rokona a képnek, hanem csak többé-kevésbé egybevágó jelképe. De PIAGET szerint, amikor a kép aktív és interiorizált utánzás (*imitation*), mégis *többé-kevésbé szoros rokonság van az interiorizált kép, az imitativ, de nem interiorizált gesztus és a szintén nem interiorizált rajz (image graphique) között*, ami különbözik az egyszerű utánzástól, amennyiben — feltételezve a ceruzahúzás motorikus tényezőit — a konkrétizálás által az leválik saját testéről, egyébként anélkül, hogy elvesztené imitativ kép jellegét. Ebből következik, hogy

amikor a kísérleti személyektől azt kéri, hogy R képüket gesztus (G) vagy rajzolás (D) útján juttassák kifejezésre, valójában RG vagy RD képet kérnek, ami rokona az R képnek, s ami bizonyos motorikus (m) tényezőt is tartalmaz. Az RG és RD „visszahatnak az R képre, vagy tökéletesíthetik azt”. (PIAGETnak ez a megállapítása döntő jelentőségű a vizuális pedagógiai gyakorlat s annak a gondolkodásra való visszahatása szempontjából.)

A kép interiorizáltságának foka egyrészt az R, RG vagy RD képek reprodukív irányulásának többé-kevésbé azonnali (I), illetve későbbi (II) jellegétől függ, másrészt a mozgásoknak — amit a műveletek irányulása feltételez — interiorizálásától.

Így megkülönböztetve a lehetséges R képeket, visszatér a könyv az A képek problémájához. Nem beszélhetünk statikus A képekről, hanem csak kinetikus (AC) és anticipált átalakulásokat (AT) különböztethetünk meg, mert nem lehet anticipálni egy statikus helyzetet, amit nem ismerünk előre, csak mozgások vagy átalakulások vezethetnek eredményhez; az anticipáció produktumához (P) vagy az anticipációval elért módosuláshoz (modification M).

A II. fejezettől kezdve tér át PIAGET a tulajdonképpeni témára. A képek osztályozásából kiindulva vizsgálja meg a kibontakozó fő problémákat, ezeket kísérleti alproblémákra bontja, és fejezetenként levonja a felvetett kérdések megoldásából a következtetéseket. Így jut el végül a IX. fejezethez a „geometriai szemlélet” fontos kérdéséhez (ami különösen a vizuális pedagógia szempontjából elvi jelentőségű), majd általános összefoglalással zárja le a könyvét.

A következőkben a II—VIII. fejezeteknek fő- és alproblémáit csupán felsoroljuk, részletesebben ismertetjük azonban a IX. fejezetet és természetesen a II. IX. fejezetek általános összefoglalását.

II. fejezet: az elemi szintű reprodukív statikus és kinetikus képek az ún. „előképek” és a reprodukálás kezdetei.

III. fejezet: a képek kinetikus reprodukálása.

IV. fejezet: az AC képek.

V. fejezet: az RT képek.

VI. fejezet: az AT képek.

VII. fejezet: az RS képek és a cselekvés.

VIII. fejezet: a belső szemléleti képek és a műveletek.

IX. fejezet: a téri kép és a „geometriai szemlélet”.

*

PIAGET eddig mint viszonylag különműveket különböztette meg a képet és a műveleteket, általában a gondolkodás figuratív és műveleti oldalát. A IX. fejezetben azonban arról a „jelentős kivételtől” ír, amit *geometriai szemléletnek* („intuition géométrique”) neveznek. Vannak ugyanis mértannal foglalkozó, a rajzolásban gyakorlott felnőttek, aki „látnak a térben” — írja PIAGET és tegyük hozzá, hogy megfelelő vizuális nevelés mellett lehetnek ilyen felszerdült tanulók is, és ez azt a problémát veti fel, hogy a „geometriai szemlélet” vajon *vizuális vagy lényegében műveleti jellegű-e*, és milyen a viszony a két lehetséges komponens között?

A fejezetben leírt kísérletek során megvizsgálja PIAGET 5—12 éves gyermekeknél — részben a felnőttek eredményével egybevetve — többek között a sorrend anticipálását ciklikus mozgásban. Az átlageredmény igen érdekes, a sikeres megoldások száma a válaszok $\frac{0}{100}$ -ában: a 6—7 éveseknél 49%, a 8—9 éveseknél 56%, a 10—12 éveseknél 60% és a felnőtteknél 87%. Ez a vizsgálat újabb példája annak, hogy a *geometriai szemlélet kettős természetű*: van egy szint, melyen az észlelés

képi tényezői vannak túlsúlyban és ezek nem elegendőek a probléma megoldásához: és van egy szint, melyen a kép alárendelődik a műveletnek, és a képzet-anticipációk (anticipations imagées) vezetnek megoldáshoz. Ámde a megoldás nem egyedül a képből adódik, jöllehet, hogy az a következtetéshez hathatós segítséget nyújt. (A fenti 0/0-os eredmények szerint a 12 éves gyermek és a „felnőttek” között nincs olyan nagy különbség, hogy azt megfelelő vizuális nevelés ne tudná — legalább részben — áthidalni s a képet fejlesztve a deduktív gondolkodást is segíteni.)

A IX. fejezet eredményeit összefoglalva azt a következtetést vonja le PIAGET, hogy *a vizuális kép a geometriai szemléletben a műveletekhez a legnagyobb segítséget nyújthatja*, mivel a vizuális képnek a formája és a tartalma is téri vonatkozású, tehát egynemű.

A téri kép téri formákkal jeleníti meg a tartalmát és a téri műveletek (áthelyezések, vetületek stb.) még a térben megvalósuló átalakulásokra irányulnak. Így figuratív és nem kizárólag műveleti szempontot nyújtanak, olyant, hogy maguk az átalakulások egyértelműen téri alakok. Ebből két alapvető következmény származik. Az első az, hogy a téri jellegű kép az egyedüli, amelynek szimbolizáló formája a szimbolizált tartalommal való reális alaki azonosságra (izomorfiára) irányul. A második következmény az, hogy a téri jellegű kép tartománya az egyedüli, amelyben az átalakulások képei ugyanazon a síkon vannak, mint a statikus képek, az anticipáló képek pedig mint a reprodukáló képek. Ezért teszi lehetővé az eléggé gyakorlott „geometriai szemlélet” még az összetett átalakulások „térben látását” is, mivel a kép téri műveleteknek téri jellegű utánzatán alapul.

PIAGET az ilyen kivételes szemléletnél, mint a „geometriai szemlélet”, újból felvet két kérdést: a) vajon a kép előkészíti-e a műveleteket, vagy b) legalább segíti-e a működésüket?

Ami az első kérdést illeti, az eredmények világosak, jöllehet a téri átalakulások figuratív szemléletet is hoznak magukkal, amit a kép idézhet fel, az előműveleti szinten a statikus kép van túlsúlyban az anticipálóval szemben, és a statikus képek nem minősülnek többnek — akár az előző fejezetek eredményeiben —, mint a műveletekre való előkészítésnek. Ebből következik, hogy a fejlődés egymást követő szintjein azonos problémák esetében is a megoldásnak kétféle típusát találjuk: az egyik képi, a másik műveleti jellegű. Az elsőnél az eredmények lehetnek helyesek és tévesek, de végül is a megoldásoknak a különböző műveleti példái nem az előműveleti vagy képi jellegű megoldásokból származnak.

Annak, hogy a geometrikus műveletek és az előműveleti szintnek megfelelő képek között hiányzik az összefüggés, csattanós példája az ún. „*leforgatások*” esete a spontán gyermeki rajzban, ami az átalakítások anticipáló képeivel határos.

Azt kérdezhetjük — mondja PIAGET —, hogy sikerül-e kép alapján anticipálni kartonból készített kockák, hengerek vagy kúpok széthajtogatásának eredményét, amikor ezek minden eleme egyetlen síkra lenne kiterítve? A reagálások eredményei a korok fejlődési fokai szerint a következő két eredményhez vezetnek: a) a valódi leforgatások (széthajtogatások) elképzelése jóval későbbi, mint a spontán gyermeki rajzok látszat-leforgatásainak szintje, mivel a valódi leforgatás a különböző szempontok koordinációját (s nem csupán azok keverését) tételezi fel, tehát egy olyan műveleti tényezőt, amely magára a széthajtogatás cselekvésére van alapítva. b) A széthajtogatás eredményének helyes képe a széthajtogató cselekvés és eredmény belső utánzásából származik, és sem nem az észlelések prolongálásából, sem nem a gyermeki spontán rajzok látszat-leforgatásainak meghosszabbításából.

A gyermek reagálásai egyfelől téri jellegű képek termékei, de másfelől, anélkül, hogy viszonyban lennének műveletekkel és az egyidőben képi és értelmi jellegű

anticipálásokkal, nem előző előművelati képekből származnak. Ellenben attól a pillanattól kezdve, amikor a téri jellegű képek a műveletek befolyása alatt anticipálóak lesznek, azoknak a következtetéseknek támaszaivá és kisegítőivé válnak, amelyek a geometriai szemléletben oly szembeszökőek. A képnek és a műveletnek ez az összelműködése tehát a konkrét műveletek megjelenésével csak elkezdődik, és az új téri műveletek alakulásának mértékében megerősödik. A természetes (horizontális és vertikális) koordináták rendszerei csak a 9—10. év felé alakulnak ki.

Ezeknek a tényeknek az összessége megerősíti tehát azt, hogy „*a geometriai szemlélet képezi azt a tartományt, amelyikben a tér elképzelése a legmagasabb fokig fejlődhet, már ami a megismerést illeti*, amivel más területek helyet adnak egészen szembeszökő, de esztétikai célzatú fejlődésnek” — írja PIAGET. Az ember az elképzelést ezért nem vezetheti vissza egyedül a képek működésére.

A geometriai szemlélet lényegében művelati jellegű, és ez a műveletek rendszerét hozza magával, ami mint a „jelentettek” hálózata adja meg annak a jelentőségét. Ami a képeket illeti, azok a szimbolikus kifejezést vagy a „jelentők” rendszerét ábrázolják. De amint a szimbólummal együtt jár a szimbolizálttal való hasonlóság — folytatja PIAGET —, ez az egybevágás a vizuális jelkép és a geometriai szemlélet művelati magva között nem mond ellent semmiben egymásnak.

*

A X. fejezet a könyv „általános összefoglalása”.

1. A képek osztályozása

Bebizonyosodott, hogy a képek kategóriáinak a gyakorisága 7—10. év előtt differenciáltabb, mint előre látszott; b) a kép aktív jellegű az utánzás kezdetétől, amiről később lesz még szó; c) a képek nem autonóm módon fejlődnek, amire most térünk rá.

2. A képek kifejlődése

Az értelmi műveletek fejlődése jól meghatározható fokozatokon és autonóm módon struktúráltan megy végbe. A képeket illetőleg PIAGET két kérdés vizsgálatát tartja szükségesnek: a fejlődési fokozatokat és ezek mechanizmusát, továbbá a képek kapcsolatát az észleléssel és az értelmességgel (intelligenciával). Ami a képek fejlődését illeti, az ebben a könyvben található minden egyes táblázat ezt mutatja ki. Ha a részfokozatok alapján a képfejlődés általános stádiumait keressük, akkor két meghatározó momentumot találunk. Az első a kép megjelenése, ami a szimbolikus funkciók feltűnésének idejére esik ($1\frac{1}{2}$ —2. évig), a második, a döntő momentum a 7—8. év felé található, ami az anticipációt, tehát az RC és az RT megjelenését váltja ki. Ezeken az általánosított stádiumokon belül természetesen még több részlehatárolást lehet találni, és ezekre PIAGET — hivatkozva mindig a könyv egyes fejezeteire — sok példát ad az összefoglalásban.

Röviden tehát: a képek fejlődésének két nagy periódusa van: az „előművelati” (preoperatív) és a „művelati” (operatív) szint. Az első periódus képei lényegükben statikusak maradnak, a második periódus képeinél (7—8. év felé) kezdődik az anticipáció képessége. Más szavakkal: a képek statikus jellege az előművelati gondolkodásból ered, az anticipáló képek megjelenését pedig a kiviteli anticipáció kifejlődése teszi lehetővé. Mindez azonban nem elég — állapítja meg PIAGET — a késői, kifejlődött AC és AT képek magyarázatához, hanem vagy egy benső előrehaladó egyensúlyozódásra vagy pedig külső hozzájárulásokra kell hivatkozni.

3. A kép általános jellemvonásai

PIAGET megkísérli feltárni a képek olyan általános jellemvonásait is, amelyek 3 és 15 év közt minden szinten a fejlődéstől függetlenek. Két általános jelleget

emel ki: 1. Vannak „pseudo-megmaradások”, amelyek közül egyesek a 7—8. évtől kezdve, mások később eltűnnek. 2. A kép az AC vagy AT megjelenéséig nem alkalmas arra, hogy a folyamat dinamizmusát megragadja. A képnek ez a szakadozottsága szemben a műveleti folyamatosság dinamizmusával bizonyára az elképzelés figuratív követelményeitől függ. Nem csak a rajz ábrázolja a mozgást mozdulatlan helyzetek sorozatával, a képnek sem sikerült jobban. Attól kezdve, hogy az ember azt hiszi: megragadta a folyamatosságot, tulajdonképpen a gondolkodás útján hosszabbítja meg a képet, az ember nem „látja” reálisan az egészet mozgásban.

Ebből a tényből kiindulva PIAGET egy hosszabb — a vizuális pedagógia szempontjából jelentős — gondolatsort a következő megállapítással zár le: „... érdekes itt újból még egy rokonságot találni a grafikus és a tulajdonképpeni mentális kép között.” (428. o.)

De ha a kép említett két általános tulajdonsága — figurális pseudo-megmaradások járnak vele, és részben statikus marad — nem függ egyedül az észleléstől, akkor vajon nem fogalmi struktúrából származik-e, nem a felnőtt, hanem előműveleti szinten? PIAGET itt két megfontolást értekel előzetesen. Az első arra vonatkozik, hogy a kép bizonyos sematizálást hoz magával. De mielőtt abban egy fogalmi jellegű befolyásra következtetnénk, számba kell venni a tulajdonképpeni vizuális vagy figurális sematizációt. Másodszor abban a mértékben, amint a képek és az előműveleti fogalmak közt analógiákat találnak, meg kell alapozni, vajon azok a képek olyan törvényei-e, amelyek megmagyarázzák a gondolkodás kezdeti formáit. Mindehhez azonban még előbb mérlegelni kell azt, amit a kép és az észlelés közti viszonyokról tudunk.

4. Kép, észlelés és utánzás

Azzal a kérdéssel kapcsolatban, hogy vajon a kép az észlelésből vagy az utánzásból származik-e, PIAGET először azt jegyzi meg, hogy a tartalom hasonlósága a kép és az észlelés közt nem bizonyít se pro se contra. Dönteni nem a képek tartalma alapján kell, hanem azok struktúrája szerint. Nos, a vizsgálatok eredményei szerint azok erősen eltérnek az észleleti struktúráktól. Az észleleti deformációk és a reálisnak a deformációi — a képek tulajdonságai — között rendszerbeli különbség van. A képek esetében a deformációk megfelelnak a sematizált ábrázolások követelményeinek, és az ilyen alakzat szimbolikus. Ha a kép statikus, az alakzat nem képes visszaadni a tartalom dinamizmusát, és a szimbolizmus csak kiegészíti azt, amit a figurális sémának nem sikerül ábrázolnia. Tehát a képek strukturális jellege nem azok észleleti eredete mellett szól, míg interiorizált utánzás esetében magától értetődik, mivel az utánzás vezethet sematizált alakzatokhoz, és ezek szolgálhatnak szimbolikus megelevenítésre.

Igaz, hogy létezik észleleti sematizmus is, de ez különbözik a kép sematizmusától. Ha ti. sémának nevezzük az általánosítás eszközét, akkor ebben az értelemben vannak észleleti, operatív stb. sémák. De sémának azt az egyszerűsített modellt nevezi PIAGET, amely megkönnyíti a bemutatást, csak megelevenítésre és ábrázolásra szolgál (mint pl. egy helyrajzi stb. séma). Sőt, ha a kép szimbolikus, akkor az észlelés bizonyosan nem az; a kép nem vezethető vissza az észlelés struktúráira, és az észlelés meg az észlelés struktúrái között kell tehát közbelépniük azoknak az új mechanizmusoknak, amelyeket az utánzás nyújt nekünk.

5. A képek és az előműveleti fogalmak közti viszonyok

A képek a 7—8-ik év felé, a konkrét műveletek szintjének kezdetén bontakoznak ki, lényegükben statikusak.

a) A műveleti gondolkodás az állapotoknak és átalakításoknak egymáshoz rendelése, amikor az ember az állapotokat az átalakítások eredményeképp fogja fel és viszont: az állapotok az átalakítások kiindulópontjai. Az előműveleti gon-

dolgozás ellenben nem ismeri ezt az egymáshoz rendelést, az állapotokat relative statikus módon fogja fel, és az átalakításoknak hamis, túlzó dinamizmust kölcsönöz, amivel visszatartja a reverzibilis műveletek változékonyságát. Vissza kell tehát térnünk a relative statikus képekhez, azokra a fizikai és geometriai területekre, melyeken a későbbi szint A imázsai képződnek.

b) Az előműveleti gondolkodás és a képek közti viszonyok problémájánál különösen nehéz szétválasztani a feltételezett fogalmi sematizmus és a vizuális vagy figuratív sematizációk szerepét. PIAGET módszere az, hogy összehasonlítja a gondolkodást és a képeket, a következő két helyzetet használva ki: egyrészt azt, amelyben a kísérleti személy kép nélkül, az észlelt tárgy jelenlétében okoskodik; másrészt azt, amelyben a személy verbális ítéletében vagy ujjal adott jelzéseivel ad választ.

Kikutatva ezeket a helyzeteket, a kép és az előműveleti gondolkodás következő fajtáit tudja megkülönböztetni:

Egy X jelleg a gondolatnak köszönhető, és ez visszahat a képre.

Az X képnek köszönhető, és az visszahat a gondolkodásra.

Az X jelleg csak a képi helyzetekben található, és nincs összhangban a gondolkodással, nem hat arra vissza.

Az X jelleg közös a képpel és a gondolkodással.

Az X jelleg csak a képpel való gondolkodás esetében jelenik meg.

c) Az így meghatározott módszer alapján bizonyítja PIAGET, hogy a kép és az előműveleti gondolkodás közt komplex viszonyok és kölcsönhatások vannak. Válaszolni kell azonban még arra a kérdésre is, vajon az előműveleti gondolkodás alá van-e rendelve az észleleti alakzatoknak, amelyektől később a műveletek meg fognak szabadulni.

d) Az előműveleti gondolkodás annyiban van alárendelve az észleleti alakzatoknak, amennyiben a személy az észlelt alakzatok alapján gondolkodik, anélkül, hogy törődne az átalakulásokkal. Vannak ugyan speciális esetek, de ezek nem mondanak ellent annak, hogy az előműveleti gondolkodás és a kép közt van rokonság, noha a kép törvényei különböznek az észleléstől. Végül azt fejti ki PIAGET, miért nem fogadhatjuk el azt sem, hogy az értelmesség (intelligencia) származik a képből.

e) Meg kell tehát még vizsgálni az előműveleti gondolkodás és a kép közti viszonyt, de már nem a pseudo-megtartás, hanem a képek statikus jellege szempontjából. Először emlékezzünk arra, hogy az előműveleti gondolkodás statikus jellege ideiglenes, mivel a műveletek dinamizmusa kerekedik felül; inkább a kép statikus jellege tartósabb és az nincs teljesen kizárva még a későbbi A képből sem. A helyzet azonban módosul a következő szinten.

6. *A képek és a műveletek közti viszonyok*

Három kérdésről van szó: 1. szükséges-e a műveletek szerepe ahhoz, hogy számot adjunk az A képek alakulásáról; 2. az előműveleti képek hozzájárulnak-e a műveletek képzéséhez; 3. a műveleti szintű R és A képek hozzájárulnak-e a műveletek jó végrehajtásához?

Az 1.-re „A képek kifejlődéséről” szóló fejezetben megkaptuk már a választ: az A kép nem az R képek hajlékonyságából vagy anticipációk kezdeteiből (kiviteli anticipáció stb.) származik.

Ami a 2. kérdést illeti, ez két oldalra terjed ki: a) mit használ a kép az átalakulások s különösen az „állapotok” megismerésében; b) az átalakulások felfedezéséhez és ábrázolásához hozzájárul-e? A 2. alatt megfogalmazott hipotézis mindenekelőtt a b) alatti kérdésre vonatkozik; ami az a)

alattit illeti, magától értetődő, hogy az elművelési képek segítenek (mint minden információ is) az ismeretek előhaladásában s a műveletek kidolgozásában. De ha az elművelési szinten pozitív is a képek szerepe, az nem az átalakulások megértésének előkészítéséből áll. A III—VI. és VIII—IX. fejezetekben leírt eredmények ezt igazolják. Ezek az R képek vagy hűek az észleletekhez, amelyeket aktívan lemásolnak, s ebben az esetben csak észleleti információt adnak a gondolkodásnak, vagy módosítják az észleléseket, ami a képeknek modellként szolgál, és ebben az esetben megerősítik az elművelési gondolkodást. Amikor azonban a képek a műveletek befolyására anticipatívok lesznek, ezzel nemcsak hasznos, de gyakran szükséges kiegészítő is a műveletek funkcionálásának. Egyesek az „állapotok” megértésére vonatkoznak, amelyek közé bekapcsolódnak az átalakulások, mások maguknak az átalakulásoknak a képzeteire.

Az átalakulásoknál két fajta tény mutatja a kép segítő szerepét a műveletekben. Az elsőt a geometriai szemlélet adja. Az ember konstruálhat vizuális szemléletre való hivatkozás nélkül is, ha azonban átmegy a normatív területről a funkcionálisra, akkor nyilvánvaló a kép elsőrendű szerepe. Ugródeszkául szolgál a következtetéshez. És ez nemcsak a felnőtteknél van így, hanem kicsiben a gyermekeknél is. Ha a kép nem egyik eleme a gondolkodásnak, akkor — mint a nyelv — a téri tartományokban szimbolikus eszközként használható.

7. *A kép szimbolikus természete*

Minden képzet útján szerzett ismeret feltételezi a szimbolikus funkció felhasználását. Két oka van annak, hogy a nyelv egymaga nem elegendő minden „szemiotikus” funkcióra. Az első ok az, hogy a „jelek” (mint pl. a nyelv) mindig társadalmiak. Így a nyelv, mint minden egyén számára közös, túlságosan elvont. Ezért az egyén, hogy konkrétizálja a szavak értelmét, egyéni képet használ. Különösen a kevésbé közönséges fogalmaknál van ennek funkcionális szerepe. A második ok az, hogy mérhetetlenül nagy az a terület, amelynek leírására a nyelv nem alkalmas, pedig sokszor van szó olyanról, amiből semmit se lenne szabad elveszni hagyni. „Itt egyedül a nyelv áll rendelkezésre, ha a grafikai kifejezést nem használják, az lévén magasabb rendű” — mondja PIAGET a kellő vizuális műveltség hiányára célozva —, de ez már a kép területére tartozik. Mindenekfölött nélkülözhetetlen, hogy ismereteink egy részét az emlékezetben megőrizzük, meg kell tehát kettőzni a szóbeli jelek rendszerét a képi szimbólumokéval.

Akik ezzel a felfogással szemben állanak, azok asszociacionisták, akik szerint a kép az észlelés egyszerű meghosszabbítása. Szükségesnek tartja PIAGET, hogy a kép szimbolizmusának hipotézisét a következőkben igazolja. Nos, amit a geometriai szemléletről épp az előbb a 6. alatt mondtunk, már részben érv. A geometriai szemléletnek két oldala van: egy művelési és egy képi. Az első lehet axiomatizáló jellegű: az igazság jelentését őrli fel; vagy demonstráló jellegű, tehát a „jelentettek” rendszerét képezi. De amikor ezeket a jelentetteket nem jelölik meg „jelek”, akkor azok a képhez kapcsolódnak: nem demonstrálnak, hanem csak „reprezentálnak”. De mivel nem lehet a „jelzettnek” egyszerre két rendszere működésben, a képek alkotják a „jelentő” rendszerét, és mivel nem tartoznak a matematikai nyelv jeleihez, csak jelképek lehetnek.

Ami a képeket illeti, azok három okból szimbolikusak. Az első ok az, hogy a jelzett objektumokkal való hasonlóságuk eléggé változó, nem „tévedésből”, hanem mert a kép sematikus: bizonyos jellegeket megtart, másokat elhagy, illetve deformál. A második ok az, hogy a kép funkciója (mint a nyelv is) „megjelölésekből” tevődik össze, míg a fogalom funkciója a törvényszerűségek, okozati magyarázatok, deduktív gondolkodás felé irányul, tehát tolmácsoló. A kép magát az objektumot jelöli meg, konkrét figurális jellegében, és ha a funkciója tolmácsolónak látszik is, a benne rejlő tartalomért nem maga felelős. Az utolsó ok, amiért Piaget a képet szimbolikusnak tartja az, hogy a kép — mint a nyelv is — polivalens, míg a fogalom funkciója kizárólag megismerő.

8. A kép ismeretelméleti jelentősége

A kép ismeretelméleti jelentőségét egyrészt annak a megállapítása adja, hogy az ismeret nem vezethető vissza kópiára, másrészt magának a kópia-gondolatnak a kritikája. Az utóbbival kell kezdeni, hiszen ettől függ az előző probléma is.

Egy hű kép az észlelt adatnak többé-kevésbé pontos másolata, de a másolat (kópia) fogalmának csak annyi az ismeretelméleti értéke, hogy magának a tárgynak a másolata és nem csupán az észlelése. Vizuális másolata lehet pl. egy mértani alaknak vagy egy fizikai tárgynak. Első esetben sem a kép, sem az észlelés nem érintik a keresett problémát, mivel a mértani alak maga is szimbolikus. Ha ellenben egy fizikai tárgyról van szó, más a helyzet, mert az észlelés már nem szimbóluma a tárgynak, hanem jeleket, jeladásokat nyújt abból. Míg tehát a szimbólum csak a szimbolizált tárggyal való hasonlóságot nyújtja, a jel, a jeladás már a tárgy okozati „kisugárzása”. Tehát a pontos másolat fogalma a tárgyhoz viszonyítva ellentmondónak látszik.

Az ismeret-másolat hipotézis kritikája nem egyedül a konkrét képzetre vonatkozik; megoldásához hozzájárulhatnak a fejlődéslélektani tények csakúgy, mint a tudományos ismeretelmélet. Az ismeret-másolat és az ismeret-asszimiláció hipotéziseinek közös posztulátuma az, hogy a tárgy létezik. De egyik nézetben (az ismeret-másolat hipotézisében) semmi több nincs az ismeretben, mint az észlelési vagy képzetbeli megnyilvánulásnak a kifejezése, amit a logikai nyelv megkönnyít. A másik nézet szerint (asszimiláció) egy tárgyat megismerni annyi, mint hatni arra, átalakítani azt, és ezáltal fedni fel a tulajdonságait. Amihez így hozzájutottunk, az eredménye szerint két fajta lehet: az egyik a tárgy tulajdonságaira vonatkozik, amelyeket még össze kell kapcsolni rendszerré, a másik az akció koordinálására vonatkozik, amit még strukturálni kell. . .

A két nézet közötti ellentétet az a különbség jellemzi, hogy a hangsúlyt a pszichológiai mechanizmusnak a figuratív vagy a műveleti szempontjára helyezzük-e. Valóban megkülönböztethetünk olyan megismerő funkciót, amelyik főleg az alakzatokhoz (észlelés, utánczás, kép) kapcsolódik és olyant, amelyik azok átalakulását veszi célba (az aktustól a műveletig). Az ismeret-másolat típusú tolmácsolások tehát a figuratív funkciókra hivatkoznak: az észlelés funkciójára, mint a fizikai megismerés forrására és a kép funkciójára a klasszikus empirizmusban. Az ismeret-asszimiláció típusú tolmácsolások ellenben a műveleti funkciókra helyezik a hangsúlyt. Az értelmi fejlődés kezdettől fogva megerősíti az ismeret figuratív szemléletének struktúrájában a műveleti funkciók szerepét, és ennek a könyvnek az eredményei újabb megerősítést adnak ebben a kép szerepének.

A könyvben közölt kutatások lényeges eredménye egyrészt az, hogy az A kép csak műveletek segítségével alakul; másrészt hogy ez feltétlenül megnyilvánul a személy számára már ismert mozgások és átalakulások képzeti rekonstrukciójánál. Így azt látjuk, hogy szükség van egy logikai-matematikai természetű keretre, nemcsak az észleleti adatok fogalmi tolmácsolása számára, hanem azoknak képek által való felidézéséhez is. Ez a logikai-matematikai keret nem elmékedő tudásból áll, igen messzi van attól, és téri műveletekre vagy elemi megfeleltetésekre szorítkozik.

„Egészében a képeknek, mint a figuratív eszközök magasabbrendű formáinak tanulmányozása először azt mutatja, hogy az észlelt vagy észlelhető adatnak a képzete egymaga nem ad ismeretet, és csak akkor válik azzá, ha az átalakulások műveleti megértésére támaszkodik, amelyek erről az adatról számot adnak. De ez a tanulmány mutatja azt is, hogy ha egyszer biztosítva van a figuratív és a műveletinek a funkcionális együttműködése, akkor nem hanyagolható el semmi a kép szimbolikus szerepében, amint a klasszikus asszociacionizmus elleni reakció szélsőségei azt elhithették volna. Biztosítva az »állapotoknak« finomabb elemzését és ezzel megkönnyítve maguknak az »átalakulásoknak« figurális anticipálását . . . a kép elengedhetetlen segítséget nyújt a gondolkodás működé-

séhez, magához a dinamizmushoz; de azzal a feltétellel, hogy szüntelenül alárendelve marad ennek a műveleti dinamizmusnak, amit nem tudna helyettesíteni, és aminek valójában az esetek szerint csupán csak többé vagy kevésbé deformáló vagy hűséges szimbolikus kifejezése.”

Ezekkel a szavakkal fejezte be könyvét PIAGET, s ezzel mi is visszatértünk oda, ahol a könyvismertetést kezdtük: rámutattunk a vizuális pedagógiai lehetőségekre és feladatokra is.

PAÁL ÁKOS

RIFORMA DELLA SCUOLA

1972. XVIII. évfolyam, 1–12. száma

A *Riforma della scuola* c. olasz pedagógiai folyóirat 1972-es évfolyamának tartalmára két fontos politikai esemény volt hatással: az Olasz Kommunista Párt XIII. kongresszusa és a parlamenti választások. Mindkét esemény arra adott alkalmat, hogy a figyelem a szokottnál is erőteljesebben forduljon az iskola, mint a politikai harc egyik fontos tényezője felé és a reformokért küzdő erőik szervezetében lépjenek fel. Ennek következtében az évfolyam egyes példányaiban megjelenő cikkek, tanulmányok zömükben politikai jellegűek, sőt még a pedagógia rovatban szereplő írások is a tárgyalta kérdés politikai vetületét helyezik előtérbe. Erre a fokozódó politikai jellegre befolyással volt a reakció növekedése is. A kormány ugyanis „rendet” akart teremteni az iskolákban, ezt azonban nem a demokratikus erőkre támaszkodva kívánta elérni, nem a haladás irányába tett lépésekkel, hanem retrógrád módon, adminisztratív eszközökkel, az iskolai önkény erősítésével és ezzel akarva-akaratlanul a fasiszta provokációnak adott tápot.

Az 1–2. összevont szám alcíme: „*Verso il 13. Congresso del PCI, l'impegno dei comunisti per il rinnovamento della scuola*” (Az Olasz Kommunista Párt 13. kongresszusa elé: a kommunisták elkötelezettsége az iskola megújításáért.)

Mit jelent ez az elkötelezettség a tanulmányok tükrében? A demokratikus iskola elméleti kérdéseinek felvetését, tisztázását; az iskola „főszereplői”: a pedagógusok és a növények védelmét; a kormány elmulasztott vagy nem elég hatékony intézkedéseinek felülvizsgálatát; koncentrált fellépést a fasiszta offenzívával szemben.

Elméleti kérdések

Az iskola demokratikus tartalmának elméleti tisztázásához forrásul a marxista klasszikusok tézisei szolgálnak. Figyelemre méltó, hogy az olasz szerzők mind többet merítenek GRAMSCI pedagógiai hagyatékából. Szinte nincs olyan szám, amelyben ne találkoznánk megfontolásra készítő gondolataival.

MARX és LENIN pedagógiai jellegű megállapításait idézi M. A. MANACORDA. *Il confronto con i classici* (A klasszikusokkal való összevetés, 1–2. szám) c. munkájában azt vizsgálja, hogy korunk mai pedagógiai problémáiban, mindenekelőtt az olasz iskola krízisében hogyan igazít el a marxi örökség. Sorra veszi a legpregnansabb marxi pedagógiai tételeket, a marxizmus „konstansait” (kötelező és ingyenes iskola; az iskola társadalmi ellenőrzése; a tananyag szigorúan tudományos tartalma; a tradicionális értelmi és testi nevelés mellett az elméleti és gyakorlati technológiai oktatás; a szigorú fegyelem és a szorgalmas munka; az oktatás és munka egyesítése, a valóságos gyári termelő munka; a társadalmi viszonyok valóságos fejlődésének kritikai elemzésére épült pedagógiai kutatás), és összeveti LENINnek, GRAMSCINAK e tételekkel összefüggő megállapításaival, majd felteszi a kérdést: vajon az elemzett marxista tételek ma is reálisnak tekinthetők-e? A történelem még nem igazolta ezeknek a tételeknek egy részét, egyiket-másikat a gyakorlat meg is cáfolta, mégis a szerzőnek az a véleménye, hogy olyan alapvető tézis, mint pl. az oktatás és a munka egyesítése, mindaddig, míg a mindenoldalú ember kialakítása a pedagógia feladata marad, feltétlenül helytálló, legfeljebb a *hogyan* kérdésén lehet vitatkozni.

Alessandro NATTA *Un disegno generale e organico* (Általános és organikus tervezet, 1–2. szám) c. írásában áttekintést ad azokról a harcokról, amelyeket a kommunista párt az ötvenes évektől kezdődően folytat az iskola átalakításáért és amely harcoknak elvi bázisa GRAMSCI tanítása volt. GRAMSCI ugyanis arra hívta fel a figyelmet, hogy a munkásszótálynak és pártjának mindenkor nagy gondot kell fordítania az iskola problémáira. Az általános műveltséget nyújtó iskolatípus és a szakiskola közötti válaszfal ledöntésével olyan „egységes alapiskolát” kell létrehozni, amelyben ismeretszerzés és tevékenység, munka és tudomány egységes nevelési folyamatot alkot. A szerző kiemeli GRAMSCINAK a spontaneitást, a szabadságot, a „tisztá” pedagógia jelenségeivel való határozott szembefordulását. Csakis a

fegyelemre, szabadságra: autonómiára épült nevelés képes „az alárendelt osztályokat a társadalomban betöltendő vezető szerephez juttatni, mégpedig nem mint elszigetelt egyéneket, hanem mint közösséget”. Ezzel összefüggésben GRAMSCI fontos alapelveként hangsúlyozza a szerző a pedagógusnak, mégpedig ugyancsak nem az egyes pedagógusnak, hanem a testületnek központi szerepét. Csakis a pedagógus biztosíthatja a gyermek számára az önálló tevékenység egyre szélesedő körét, az alkotó kezdeményezés örömét.

A szerző a GRAMSCI által felvázolt „követelés pedagógiájának” megvalósításában mutakozó „kimeríthetetlen nehézségek” okait kutatja, majd összegezi a párt harcainak, az ifjúság és a pedagógusok aktivizálódásának e nehézségek ellenére eddig elért eredményeit.

A Gramsci-i tézisek mai aktualitását bizonyítja DARIO RAGAZZINI is. *Gramsci: Analisi dell'industrialismo* (4. szám) c. tanulmányának kiindulási alapja M. A. Manacorda „Il principio educativo di Gramsci” (G. nevelési elvei) című nemrég megjelent monográfiája, valamint Maurizio LICHTNERnek Gramsciról szóló tanulmánya. E munkák értékeinek elemzése során néhány jelentős pedagógiai kérdést vizsgál. Részletesen foglalkozik azzal az állásponttal, amely alapján Gramsci összefüggésbe hozta a korabeli iskola krízisét az általános társadalmi krízissel és egy új nevelési rendszer távlataira világított rá. A munka és az oktatás egyesítésének marxi gondolatához híven azt tanította, hogy az ember csak akkor válhat a társadalom tudatos átalakítójává, ha megismeri a termelési folyamat alapjait. Ez olyan premissza, amelyben benne rejlik a *Gramsci-i humanizmus* lényege.

Angelo BROCCONI Gramscinak a „Quaderni” (Füzetek) c. munkája körül zajló vitát ismerteti (*Stimoli a costruire*, Alkotásra ösztönzés, 6. szám). Kimutatja a bírálatok ellentmondásait, és élesen elítéli azt a véleményt, amely szerint Gramsci túlhaladott, a ma számára nem nyújt eligazítást. Senki sem állítja — írja a szerző — hogy Gramsci pedagógiai kutató, de *minden írása* a legjobb értelemben vett nevelési ihletésű, és ez pedagógiai vonatkozásban is a polgári gondolkodók fölé emeli. Gondolatainak forradalmisága az „alkotó iskola” koncepciójában, a kultúra összetettségének felismerésében fejeződik ki.

A „főszereplők”: a pedagógusok és a diákok

A folyóirat számos cikkben sokoldalúan foglalkozik az iskola belső helyzetével, a pedagógusok és a diákok szerepével a megújulásért folyó küzdelemben.

Eugenio CAPITANI *Al centro del problema* (A probléma középpontjában, 1–2. szám) című írásában képet ad a ma iskolájában dol-

gozó pedagógusok megosztottságáról. Még sokan vannak, akik nem kívánják a változást, ragaszkodnak a régi, kitaposott úthoz, ők az „é sempre stato così” — mindig így volt — állásponton állók, az „ör és a tolvaj” helyzetéből ítélkezők, lényegében a gyerekkel szemben állók, de egyre nő a kísérletező, újat kereső pedagógusok száma.

A pedagógusnak ma mindenképpen határoznia kell: vagy a harcot választja egy eredményesebb, humánus iskoláért, vagy a konzervativizmus, a formalizmus mellett foglal állást; mindenképpen részese a harcnak, melynek eredménye vagy az alkotó pedagógiai szabadság, vagy a stagnálás, a visszafelé lépés. Mivel a kormány támasztát az iskolai önkényre épült vezető garnitúrájában keresi és nem a haladást kívánó pedagógusban, világos, hogy a pedagógus harcát nem folytathatja magányosan, mert menthetetlenül elszigetelődik, tehát kapcsolódnia kell a társadalom forradalmi erőihez, a munkásmozgalomhoz.

E téma folytatásaként foghatjuk fel Lucio DEL CORNÒ *Il problema degli insegnanti* (A pedagógusok problémái, 1–2. szám) című írását, melyben azt vizsgálja, mi a szerepe ma a pedagógusnak és mennyiben tér el ez a szerep a múlttól. Tathatatlannak az az álláspont — fejtegeti a szerző —, amely a pedagógustól csak azt kívánja, hogy egy-egy tantárgy anyagát adja át növendékeinek. A pedagógusnak az a feladata, hogy alakítsa tanítványa személyiségét, ne csak tanítson, de szervezze a tanulók tevékenységét és termelők munkáját. Választ kell adnia a diák életkérdéseire, új értékrend kialakításához kell segítenie. Arra kell törekednie, hogy kifejlessze tanítványaiiban a kritikai érzéket és kibontakozó világának progresszív irányt adjon.

A nevelő megváltozott szerepének jelentőségét hangsúlyozza IDANA PESCIOLI: *Dalla parte dei bambini* (A gyerekek oldalán, 5. szám) című pedagógiai és pszichológiai érvekben gazdag írása, amelyben az óvodai nevelés metodológiai és didaktikai kérdéseivel összefüggésben tesz néhány figyelemre méltó megállapítást. A pedagógus tudatos tevékenységét állítja szembe a spontaneitás veszélyeivel. A pedagógusnak mindig több dimenzióban kell foglalkoznia a gyermekkel. „Az oktatás önmagában absztrakt és embertől független, a nevelés konkrét és emberi”. A pedagógus tehát nem lehet semleges, vagy a gyermek mellett, vagy azzal szemben képviseli a pedagógiát. Csak az a pedagógus képes személyiséget formálni, aki a gyermekben is állampolgárt és dolgozót lát. Ilyen értelemben az óvoda is lehet „társadalmi és kulturális életközpont”. Ennek az emberformáló munkának politikai tartalma, mozgósító ereje van. Ezt kellene elősegítenie a vezetésnek — igazgatónak, felügyelőnek — ha nem csupán külsőségek kötnék le figyelmét, hanem a gyermek és a pedagó-

gus közötti tényleges kapcsolat, a pedagógus nevelési funkciója.

Maurizio LICHTNER szintén azt boncolja, hogyan változott meg a pedagógussal szemben támasztott társadalmi igény (*Appunti di storia: un agente inefficace*, Történelmi in- telem: hatástalan ügynökök, 11. szám). Ma már tarthatatlan az a szemlélet, amely szerint „a pedagógus önmagát ülteti át a diákba, lelki kapcsolatot teremt vele... A gyermek oda- adással tekint a pedagógusra, akinek szava lelkébe hatol...” Az ilyen nevelés a múltban is csak igen kevés gyereknél járt sikerrel, és ez eleve lemondást jelent a tömegnevelésről. A pedagógusnak ez a típusa az uralkodó osztá- ly „ügynöke”, aki éppen a hatástalan neve- lési módszerekkel szolgálja a polgári társa- dalmat. A haladást szolgáló pedagógusnak ismernie kell a társadalom igényét és az igény- nek megfelelően előre kell dolgoznia, társa- dalmi célok elérésére kell nevelnie.

Konkrét adatokkal, megrázó példákkal mutatják be a szerzők, hogyan lesz a haladó pedagógusból az elnyomás áldozata. Giulio BOSELLI *Un anno di repressione, la risposta democratica* (A megtorlás éve, demokratikus válasz, 6. szám) cím alatt megfélemlítő, meg- torló intézkedések soráról számol be. A tanév folyamán megjelent egy olyan miniszteri ren- delet, amely büntető szankciókat tesz lehetővé demokratikus pedagógusok és diákok ellen, ugyanakkor büntetlenül hagy fasiszta provo- kációkat. Különösen az egyetemeken élező- dött ki a hallgatók követeléseit jogosnak tartó pedagógusok helyzete. Megtorolják „megen- gedhetetlen felelőtlenségüket”. Milánóban például egy egész tanácsot, élükön a rektorral, függesztettek fel.

A pedagógusokkal szembeni gyanakvás légköréről szól Fernando ROTONDO *Sotto la pelle* (11. szám) című írása. Az 1968-as diák- megmozdulások óta mindenfajta pedagógus- kezdeményezést gyanakvással fogadnak a felsőbb szervek, legyen az nevelési, didaktikai próbálkozás, vagy a tanár-diák viszonyban meglevő merev formákon való túllépés. Annak bizonyítására, hogy az iskoláért folytatott harc egyben társadalmi harc is, ismerteti azokat az eseteket, amikor tanárok felfüg- gesztését, áthelyezését soron követte részben a diákok, részben a város lakóinak tiltakozása.

Giorgio BINI véleménye szerint (*La riforma degli insegnanti*, Pedagógus-reform, 5. szám) a pedagógus társadalom ma még nem eléggé szervezett. A pedagógusoknak fel kell ismerniük a gyár és az iskola közötti szoros kapcsolatot, és a munkásokkal együtt, szervezeten kell harcolniuk közös érdekeik érvényesítéséért.

Silvano FILIPPELLI *Formazione e regione* (12. szám) című cikkében arról ír, hogy az olasz közoktatás helyzete számos ok követke- ztében folyamatosan rosszabbodik. Szembe- állítja az iskola jelenlegi szerkezeti, személyi,

anyagi elmaradottságát, a vezetés bürokra- tizmusát a konkrét társadalmi követelésekkel. A kormány nem hoz határozott intézkedéseket, sőt egyre világosabb az a szándéka, hogy a kritikus helyzetért a haladó pedagógusokra hárítsa a felelősséget.

A kiélezett helyzetre rávilágít az a levél, amelyet több pedagógiai folyóirat, köztük a *Riforma della scuola* szerkesztősége juttatott el különböző parlamenti csoportok elnökeihez; e dokumentumot az 1–2. szám közli. A levél- ben tiltakoznak a pedagógusok szabadságát sértő intézkedések ellen, szót emelnek az új pedagógiai elvek és nevelési módszerek érvé- nyesítéséért, majd ezeket írják: „...olyan iskolát kell kialakítani, amely többé nem ka- szárnya vagy bürokratikus értelemben felfogott közhivatal, hanem a pedagógusok és diákok együttműködésének helye, olyan intézmény, amelyben a tanár nem rendőr vagy bíró többé, hanem tanácsadó és barát... felhívunk min- den antifasisztát, alkotmányos parlamenti csoportot, hogy hozzanak törvényt a fasiszta rendelkezések eltörlésére, valamint a pedagó- gus szabadságát és autonómiáját védő rend- szabályok bevezetésére”.

Több cikk szól a diákmegmozdulásokról. Összefoglaló jellegű értékelést ad Paolo FRAN- CHI *L'organizzazione degli studenti* (A tanulók szervezése, 1–2. szám) című beszámolója a kommunista párt szekcióüléséről, valamint a kommunista diákok Riminiben megtartott országos értekezletéről. Szemben azokkal a kétkedőkkel, akik az ifjúság harci készségének elhalását jósolták, és bírálva a diákság szélső- séges elemeinek szervezetséget és céltudatos- ságot nélkülöző tevékenységét, részletesen foglalkozik a pozitívumokkal, az elért jelentős eredményekkel, majd rámutat a helyzet ves- zélyeire is. A kormány iskolapolitikája teret engedett a fasiszta támadásnak, azzal a tenden- ciával, hogy leszűkítse a munkásosztály tár- sadalmi és politikai szövetségeseinek körét. A diákok nagyszerűen megállták helyüket a fasiszta provokációk visszaverésében, fennáll azonban az a veszély, hogy az antifasiszta harc mellett háttérbe szorul az iskola demokra- tikus átalakításáért folyó küzdelem, vagy elho- mályosul a kettő közötti szerves összefüggés. A fiataloknak tapasztalniuk kell, hogy a fasisztákkal szemben, az iskola radikális meg- újításáért csak a munkásosztály társadalmat átalakító harcának részvevőjeként lehet ered- ményesen küzdeni.

Kormányintézkedések, javaslatok és követelések

A választási hadjárat során a haladó erők élesen bírálták a kormány iskolapolitikáját és keresték a válságból való kibontakozás útját. Ilyen elemző írás M. A. MANACORDA *La doman- da degli adolescenti* (Az ifjúság igénye, 5. szám).

A szerző szerint a 14–19 évesek nevelésében „az antropológiai-pszichológiai” szempontok mellett egyre inkább a „szociális-kulturális” szempontoknak kell előtérbe kerülniük. Úgy véli, hogy ez a korosztály már felnőttként tud tanulni és gondolkodni, éppen ezért nem annyira a tudás megszerzéséhez, mint a társadalomba való beilleszkedés előkészítéséhez van szüksége „speciális módszerekre”. A társadalom azt várja az iskolától, hogy tudatos állampolgárokat, a különböző foglalkozási ágak részére „termelőket” neveljen. A hivatalos intézkedések bizonytalanok és hiányosak. Az iskoláztatás és a társadalmi szükséglet össze nem hangolt voltának következménye a kudarcok sorozata.

Nyilvánvaló, hogy új nevelési koncepcióra van szükség, amely minden fiatal számára egységes elméleti-gyakorlati bázist nyújt és mindenfajta diszkriminációs lehetőségnek elejét veszi. Ennek feltétele: társadalmi irányítás, tömegmozgalom, tudományosan ellenőrzött kísérletek sora, a kezdeményezés szabadsága, az oktatás és a termelés közötti kapcsolat megteremtése, a szellemi és fizikai munka közötti szakadék megszüntetése.

Ugyancsak a társadalmi szükségletet veti össze az iskolák által rendelkezésre bocsátott munkaerővel Milli MOSTARDINI: *Gli studenti tecnici* (Technikus tanulók, 6. szám) című munkájában. Ilyen kérdéseket vet fel: Miért termelnek a technikumok munkanélkülieket vagy részlegesen foglalkoztatottakat? Ho helyezkednek el a diplomások? A szerző konkrét tényekkel bizonyítja, hogy egy országos szükségletet felmérő terv hiányában a technikumot végzettek többsége nem szakmájában helyezkedik el, a diplomások sorsa bizonytalan, csak kevesen kapnak végzettségüknek megfelelő állást.

Több szerző az iskolareform fő feladatát az alapiskola, mindenekelőtt az óvoda problémáinak megoldásában látja.

Giorgina ARAN LEVI (*La via della riforma: partire dal basso*) A reform útja: alulról kezdeni, 5. szám) az oktatásügy megoldatlan problémáira mutat rá: „Olyan országban, ahol másfél millió gyermeknek nincs helye az óvodában, ahol az elemi iskolában általános a kettős és a hármas váltás, a kötelező felső tagozatról nagy a lemorzsolódás, mindent újra kell kezdeni; az »alapiskola« problémáinak a megoldása a legsürgősebb teendő.”

A 11. szám csaknem egészében az óvoda fejlesztésének problémáival foglalkozik. *La condizione dell'infanzia e della famiglia* (A gyermek és a család helyzete) a parlament kommunista csoportjának törvényjavaslatáról szól. A család, a nő helyzete megváltozott, az újonnan jelentkező problémákat nem lehet a régi módon megoldani. A család igényli a társadalom segítségét a gyermekevelésben. „Csak rosszindulattal lehet ezta kívánságot úgy értelmezni,

mint a család lemondását a maga kötelezettségéről. Ez annak a ténynek a felismerése, hogy a család egyedül képtelen megoldani a gyermekevelés feladatát.” Az állami óvodák létesítésére hozott 444-es törvény bürokratikus volta inkább fékezi, mint segíti a nevelési törekvéseket. A kommunista csoport javaslatát három kérdésre irányítja: óvodái hely biztosítása minden gyermek számára; a társadalmi irányítás megvalósítása; új nevelési koncepció.

Alessandro TESSARI: *Dopo i primi tre anni* című írásában (Az első három év után) helyesli a kommunista csoport javaslatát, azt az elgondolást, hogy az óvoda „felügyelő intézmény” helyett a tanúláshoz való jog megalapozója legyen, azonban úgy véli, hogy meglevő jellegén mindaddig nem lehet változtatni, amíg az egész „alapiskola” átszervezésének problémáját meg nem oldják.

Maria A. PELLEGGATTA (*Proposta per l'infanzia*, Javaslat a gyermekkor számára, 12. szám) drámai módon mutatja be az óvodák helyzetének tarthatatlanságát. A 444-es törvény végrehajtásában a kormány teljesen következtlen. Ragaszkodik régi módszerekhez és fenntartja azt az elvet, hogy a gyermek neveléséről a családnak kell gondoskodnia és ezáltal a gyermekevelést a spontaneitásra bízva. Ezért értékeli nagyra a szerző a kommunista csoport javaslatát, annak mind az irányítást, mind a belső életet és programot megújító tendenciáit. A javaslat alapján lehetőség nyílik arra, hogy nevelési modellek sokfélesége bontakozzék ki, és ez a járható út.

A lap kritikus szellemét talán legélesebben Francesco ZAPPA képviseli (*La repressione organizzata*. Szervezett megtorlás, 10. szám): egy miniszteri körrendelet túlhaladtott pedagógiai nézeteit bírálja. E körlevél többek között hangsúlyozza az iskola nem elsődleges, csak kiegészítő nevelési funkcióját, az iskola „politikamentességét”, elhárítja a társadalmi irányítás szükséges voltát, akadályozza a tanári kísérletezés, kezdeményezés lehetőségét. A tanulói aktivitás terepe, a körlevél szerint, a sport, a kulturális tevékenység, vagyis a „circenses” és nem a „panem” felé irányítás.

Az iskola szellemi megújításához feltétlenül hozzátartozik az egyházzal való kapcsolat rendezése. Felül kell vizsgálni azokat a dekrétumokat, amelyek még 1929-ben láttak napvilágot, és amelyek az iskolára vonatkozóan még ma is érvényben vannak, írja Lucio LOMBARDO RADICE *La questione del Concordato* című cikkében (A konkordátum kérdése, 1–2. szám).

Mindent el kell követni, hogy megegyezés jöjjön létre az állam és az egyház között mind a vallásitanítást illetően, mind pedig annak a szemléletnek a megváltoztatására, amely a dekrétum 36. pontjában fogalmazódik meg: a katolikus vallás „come fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica” (A kato-

likus vallás, mint alapja és betetőzése a közoktatásnak). Különösen az általános iskola alsó tagozatában jelent ez az álláspont még komoly megkötöttségeket, bár ma már a mélyen vallásos katolikus pedagógusok sem értenek vele egyet. Nem kívánatos az egyházzal való összeütközés — jegyzi meg a szerző — de fel kell készülni rá, ha a Vatikán nem tesz engedményeket a fakultatív vallásoktatás és az iskolát érintő más megkötések kérdésében.

A valóságos helyzet fontos következtetésekre juttatta a haladó erőket. A demokratikus jogok kivívása érdekében a szenátus kommunista csoportja törvénytervezetet készített. A 9. szám ismerteti a „Sürgős intézkedések a demokratikus jogok gyakorlására az iskolában” című törvényjavaslatot. A javaslat alapgondolata, hogy az iskola hierarchikus, autokrata, és bürokratikus jellegének meg kell változnia és teret kell adni a demokratikus erőknél. *Sürgős* beavatkozásra van szükség, mert gátat kell vetni a kormány visszahúzó intézkedéseinek.

Az első cikkely a diákok jogainak gyakorlását kívánja biztosítani. Ezek a jogok a felelős önkormányzat megvalósítására vonatkoznak és meghatározzák a diákoknak az iskolavezetéssel, a tanárokkal való demokratikus kapcsolatát.

A második cikkely a tanárok jogairól szól és csak a két legfontosabb kérdést tárgyalja: 1. A különböző gyülekezés joga; 2. A pedagógiai kezdeményezés, a kísérletezés joga.

A harmadik cikkely a diákok büntetési szankcióit tisztázza, és nyomatékosan követeli egy idevágó 1925-ben hozott, fasiszta rendelet visszavonását.

Antifaszizmus az iskolában

Már az eddigi tanulmányokból is kitűnik, milyen kritikus az olasz iskola helyzete. A fejlődés útjában álló erőkkal szemben nyílt offenzíva indult meg. Ezért a legélesebb támadás a felújuló fasiszta provokációk visszaverésére irányul. Eleven bizonyítéka ennek, hogy még a pedagógiai jellegű cikkek is az ellentámadáshoz nyújtanak tartalmi és módszerbeli segítséget.

A 7—8. szám fő témája: *Antifascismo nella scuola*, Alberto ALBERTI húsz oldalas tanulmánya. A szerző bevezetőjében az újracsúszó fasiszta mozgalom eredőt kutatja, majd konkrét dokumentumok alapján ismerteti a fasiszta erőszak megnyilvánulásait 1969-től 1971-ig és élesen elítéli a hatóságokat, amelyek nem lépnek fel erősen e gatzettek ellen.

Majd dokumentumokat hoz az 1921-ben kezdődött fasiszta atrocitásokról és az akkori hivatalos reagálásról is, amelyet a maihoz hasonlóan a „tehetetlenség” jellemez. Következőes összehasonlító módszerrel felhívja a figyelmet a fasizmus veszélyeire és a

Mussolini által kifejtett „erőszak és engedelmesség” pedagógiájának tanulságaira.

Ezután az ellenállási mozgalomról beszél a szerző. Az ellenállás emlékeit a demokratikus erőknél kell ápolniuk, és nem szabad megengedniük, hogy a hősi múlt feledésbe merüljön. Az ifjúságnak meg kell tudnia az igazságot, ha ez az iskolában sokszor nehézségekbe is ütközik. A továbbiakban iskolai dolgozatokat olvashatunk, amelyekben gyermekek felidézik szüleik emlékeit a fasizmus, a német megszállás szörnyűségeiről, majd interjúkat antifasiszta írókkal, volt spanyol köztársasági harcosokkal és volt deportáltakkal, színdarabot az árulás tényeiről.

A tanulmány befejező része hangsúlyozza, hogy az ifjúságnak, a legfiatalabb korosztálytól kezdve, világosan meg kell magyarázni a fasizmus mibenlétét, és az ellenállási mozgalom jelentőségét. El kell érni — írja a szerző —, hogy számos, e témára vonatkozó eddig még kiadatlan fontos dokumentum napvilágra kerüljön.

Néhány sajátos pedagógiai téma

A folyóirat 1972-es évfolyama viszonylag kevés kifejezetten pedagógiai témájú cikket tartalmaz, és természetesen még ezekben is sok a politikai vonatkozás.

Érdekes vita zajlott az olasz és az idegen nyelv tanításáról a folyóirat szerkesztőségében, amelyről *Dibattito sulla lingua* (Vita a nyelvről, 9. szám) cím alatt olvashatunk ismertetést. A vitaindító az idegen nyelv és az anyanyelv tanítása közötti „érintkezési pontokat” emeli ki, az élő nyelv tanításának modern módszereiről beszél. A vita javarészt a nyelvtanításban meglevő nehézségekkel foglalkozik, a különböző tájsházásokkal, különös tekintettel a vidéki gyerekek ebből eredő anyanyelvi nehézségeire. Sok szó esett arról, hogy ezzel a problémával kapcsolatban milyen feladatok várnak a „kötelező” iskolára.

Az eredményes oktatás módjait keresi Lucio LOMBARDO RADICE *Dalle „materie” alla cultura* (Tantárgyak helyett műveltséget, 7—8. szám) című írása. Ha olyan oktatást akarunk, amely ráirányítja a tanulók figyelmét a témára, magával ragadja őket, figyelmüket lekötö, akkor az oktatás szerkezetén is változtatni kell. Igen jelentősnek tartja azokat a kutatásokat, amelyek a tantárgyak közötti válaszfal eltüntetésével foglalkoznak. Hivatkozik különböző kísérletekre, amelyek mind a természettudomány, mind a humán tárgyak tanítására komplex tervvel próbálkoznak.

Idana PESCIOLI *Progetto di attività* (Az aktivitás terve, 12. szám) cím alatt beszámol arról, hogy a Firenzei Egyetem Pedagógiai Intézetében 1964 óta folytat kísérletet és ennek tapasztalatai alapján sokrétű, általánosítható

tervet dolgozott ki a tanulói aktivitás fejlesztésére. A tervezet bemutatja e folyamat egyes fázisait és az összehangolt munka lehetőségeit, amelyben egyetemi hallgatók, pedagógiai kutatók és gyakorló pedagógusok vesznek részt.

Több cikk foglalkozik az iskola audiovizuális eszközökkel való ellátottságával és e korszerű oktatásban jelentkező problémákkal. Fernando RORONDO *Il consumo di audiovisivi* (Az audiovizuális eszközök használata, 12. szám) című cikkében arról szól, hogy a „nevelés új technológiájának behatolása az iskolába kb. 10 éve kezdődött, de nagyon göröngyös úton haladt előre, tele ellentmondásokkal”. A ké-

szülékek rendkívül drágák, hiányoznak a szükséges didaktikai programok; a pedagógusok közül sokan szemben állnak vagy bizalmatlanok. A televízió kezdeményezései, megfelelő összehangoltság hiányában, szintén kudarcra vannak ítélve.

A *Riforma della scuola* ismertetett évfolyamának egyes számait a tanulmányok mellett a szokásos folyóirat-rovatok teszik teljessé, ezek közül különösen megérdemli a külföldi olvasó figyelmét a „*Libri*” című rovat, amely a pedagógiai és pszichológiai szakirodalom olasz és nemzetközi termékeiről ad széles körű, alapos tájékoztatást.

SZOKOLSZKY ISTVÁN: VÁLOGATOTT TANULMÁNYOK

Összeállította és az utószót írta *Székely Endréné*.
Tankönyvkiadó, Budapest, 1972. 368 old.

SZOKOLSZKY István írásait SZÉKELY Endréné rendezte sajtó alá, sokunk tartozásának terhét vállalva, nem egyszerűen a kegyelet jegyében, de számos vonatkozásban ma is tanulságul. Természetesen a mai olvasó másfelől közelíthet a kötethez és másféle optikával ítélheti meg a benne foglaltakat, ha nem ismeri személyesen is azt az egész időszakot, amelyben SZOKOLSZKY István élt és működött és ha nem ismerte magát a „szerzőt” is személyesen mint embert, mint alkotó marxista pedagógust. Annak a mai olvasónak, aki mintegy „utólag”, s csak e tanulmánykötetből tájékozódik SZOKOLSZKY munkásságáról, e kötet több vonatkozásban „csak” neveléstörténeti-elmélettörténeti adósság törlesztésének tűnhet.

Bizonyos értelemben így is van. Nemcsak azért, mert SZOKOLSZKY már nem él, hanem azért is, mert minden életmű korhoz, korfeltételekhez kötött és ez SZOKOLSZKY itt közölt tanulmányait is különböző vetületeiben immár valóban történeti, neveléstudományi-történeti dokumentummá avatja. Gyorsuló fejlődésünk sodrában — ami nem frázis, hanem tény — különösen is így van ez, még akkor is, ha gyorsuló fejlődésünkkel levonjuk mindazt, ami benne csak divat vagy kérés-életű újdonságkeresés, s akkor is, ha figyelembe vesszük, hogy SZOKOLSZKY István gazdag szelleme mindig lépést tartott a maga idején valós fejlődési tendenciákkal, amint arra későbbiekben még igyekezzünk rámutatni.

A „kor” és a „korfeltételek”-re való utalás vonatkoztatható arra a tényre is, hogy SZOKOLSZKY nem jutott el „a” mű megírásáig, olyan összefoglaló nagy didaktika, vagy egyáltalán szisztematikus pedagógia-elmélet megalkotásáig, amely *készültséget és alkotóképességet* teljesebben — mintegy totalitásban — reprezentálhatná, teljesebben, mint a válogatott tanulmányok. (Itt most nem összefoglaló jellegű didaktika-jegyzeteire gondolunk, melyek közül az egyik — a SZÉKELY Endrénével közösen írt egyetemi jegyzet — ma is „tananyag”-funkciót tölt be.) Ezt a tényt természetesen nem óhajtjuk pusztán a korból és a korfeltételekből levezetni, de hogy összefüggenek az utóbbiakkal, afelől nincs kétségünk.

Egy pillantás „SZOKOLSZKY István életútjára” — melyről SZÉKELY Endréné a kötet végén szól (475–482 old.) — megvilágíthatja azt, amire gondolunk. „Tevékeny részt vállalt a 'Fényes szellemek' nemzedékének nevelésében mint kollégiumi igazgató... 1949 szeptemberétől haláláig a pedagógus-képzés és továbbképzés különböző posztjain 'a nevelők nevelőjeként' tanult és tanított, küzdött megalkuvás nélkül 'az új ember új módon való neveléséért'... Igazgatója volt a Pécsi Pedagógiai Főiskolának, rövid ideig vezetője az ELTE Pedagógia Tanszékének, 1952-től a Központi Pedagógus Továbbképző Intézetnek. Később (1958-tól) a Pedagógiai Tudományos Intézet, majd 1962-től az Országos Pedagógiai Intézet munkatársa. 1965-ben bekapcsolódott a Budapesti Műszaki Egyetem Pedagógiai Tanszékének munkájába...” Magában véve is sokrétű nevelői, szervezői munkásságát széles körű közéleti, társadalmi tevékenységgel kötötte össze. Elméleti és gyakorlati, tudományos és közéleti tevékenységét nyugtázta a Munka Érdemrend, az Oktatásügy Kiváló Dolgozója kitüntetés, a Makarenko Emlékérem. Egyetemi docensi kinevezését és Didaktika tankönyvéért az Akadémiai Díj II. fokozatának ünnepélyes átadását már nem érthette meg. „Fel kell figyelniünk... arra — írja SZÉKELY Endréné —, hogy polemikus írásait is mindenkor a tudományos objektivitás, az ellenfél véleményének tiszteletben tartása, annak immanens bírálata, azaz belső ellentmondásainak feltárása fémjelzi. Pártossága soha nem fajult az ideológiai ellenfél ócsárlásává, szitok-átokká, ami az ötvenes években pedagógiai írásainkat annyira jellemezte”. Ha szabad valamit ehhez a személyes ismeretség egyik adalékaként hozzátenni, az a következő: SZOKOLSZKY mélyen gondolkodó, töprengő, vajdává-alkotó ember volt, aki mintegy „megszenvedett” azért, ami azután a „végtermékben”, cikkeiben, tanulmányaiban már kristályos tisztasággal, átható logikával, szinte szellemi élvezetet nyújtó elemző-készséggel és nyelvezettel jelent meg.

Nem akarjuk idealizálni sem az életutat bemutató tanulmányt, sem SZOKOLSZKY István életművét, az előttünk fekvő válogatott tanulmányokat. Erre nincs is szükség. Egyrészt a mai olvasó,

akiről fentebb említést tettünk, felnőtt olvasó és nem kell külön-külön rámutatnunk azokra a korabeli korlátokra, amelyeknek hatása alól senki sem — SZOKOLSZKY sem — vonhatta ki magát. Másrészt SZOKOLSZKY munkásságában annyi a tanulságos „elem”, amennyi a figyelmes olvasót meggyőzheti afelől, hogy itt nem csak pedagógiai elméletünk történeti fejlődésének dokumentumaival áll szemben.

A makarenkói pedagógia, amely elméleti és gyakorlati munkásságának egyik centrumát alkotta, SZOKOLSZKY itt közötti cikkeiből, megnyilatkozásaiból kitűnően is olyan „vezérfonal”, amellyel kapcsolatban annak idején is — ismételtén — két veszélytől óvott. Az egyik veszély: a makarenkói pedagógia negligálása azon az alapon, miszerint MAKARENKO nem szokványos iskolai pedagógiát művelt, hanem speciális pedagógiai területen dolgozott, s más környezetben, más feltételek közt, mint a magyar pedagógusok nálunk 1945 után. Ezek természetesen tények, de nem érvek. MAKARENKO pedagógiája „érvényes” pedagógia — vallotta, propagálta és érvényesítette SZOKOLSZKY, de „racionális magvát”, alapgondolatait, tapasztalat- és kísérletezés-szülte fő elméleti konzekvenciáit tekintve.

A másik veszély, amelyetől SZOKOLSZKY ugyancsak óvott — s amivel kapcsolatos álláspontja már előbbiekben is benne rejlik — a makarenkói pedagógia külsőségeinek mechanikus átvétele, az alkotó alkalmazás helyett a dogmatikus viszonyulás Makarenkóhoz, aki pedig maga mondta azt, hogy „a pedagógia a legdialektikusabb tudomány”. Nemcsak azért a legdialektikusabb, mert a pedagógiai jelenségben minden összefügg mindennel, mégpedig intenzíven, közvetlenül, nemcsak azért, mert „hét évi munkám alatt a telepen nem volt két teljesen hasonló esetem” (mondja MAKARENKO) és nem is csak azért, mert ugyanazon eszközök és módszerek másként és másként funkcionálnak különböző pedagógiai rendszerekben stb., hanem azért is, mert a pedagógia egész rendszere, „logikája” érzékenyen összefügg azzal a társadalmi valósággal, amelyben kialakul és amelyre hat. A makarenkói pedagógia alkotó alkalmazása a mi viszonyaink között, a mai feltételeket és követelményeket figyelembe véve is ezt a „két-frontos” szemléletmódot igényli. Ez a pedagógia nem évvült el és nem merevedhet dogmává sem.

Sok minden, amit annak idején SZOKOLSZKY István megfogalmazott, első pillantásra ma már szinte „közhely”-számba megy. Ehhez azonban két megjegyzést kell fűznünk. Az egyik az, hogy ami ma „közhely”-számba megy, az azért is van így, mert hosszú évek során átment a köztudatba, nem utolsósorban SZOKOLSZKY István munkássága révén is. SZOKOLSZKY az a fajta elméleti pedagógus volt, akinek cikkei, tanulmányait, kéziratok anyagait gyakorló pedagógusok széles köre élénk érdeklődéssel olvasta, állandó figyelemmel kísérte. A másik megjegyzésünk az, hogy SZOKOLSZKY ma már esetleg közhelyként ható megállapításait is igen differenciáltan fogalmazta meg, kiemelkedő probléma-érzékenységgel, a pozitív mondanivaló kristályos tisztaságú, elméletileg megalapozott és közhelyként formában való kifejtésével, a várható, vagy jogos ellenvetések gondos számbavételével, a félreértések és buktatók esetenként úgyszólván előrelátó jelzésével. Ez tűnik ki írásaiból akár a cél- és feladatrendszer, akár a tanulói aktivitás, akár a „korszerű” illetve „hagyományos” óravezetés, oktatási módszerek kérdésével foglalkozik. Ezzel kapcsolatban a látszólag „közhely”-szerű megállapítások elemző munkán alapuló állványzata, mindig árnyalt, dialektikus kifejtése is más megvilágításba kerül s ma is eleven ösztönzéseket tartalmaz, nem is beszélve az elemző munka mintaszerűségéről metodikai szempontból. Ma is érdemes tanulmányoznunk az annak idején nálunk is nagy visszhangot kiváltó MOSZKALENKO-vitára vonatkozó megállapításait, a tanulói aktivitásra vonatkozó kutatások néhány feladatáról írt tanulmányát, s azokat az előttünk fekvő kötetben szereplő, erősen helyhez és időhöz kötött írásait, megnyilatkozásait is, amelyek már nagyrészt valóban történeti, neveléstörténeti érdekűvé váltak, de egy-egy gondolatmenet, egy-egy téziszerű probléma-felvetés, vagy megoldásirány — jelzés erejéig mégis mintha a mának szólnának, ma íródának.

Különös érdeklődésre tarthatnak számot azok a tanulmányok, amelyek szinte egészükben mai problémákat feszegetnek, s probléma-megoldásokat alapoznak, nagyjában egy évtized távolságából. Például „A tanulók értékelése és osztályozása”, „A tantárgyi feladat- és követelmény-rendszerek kialakításának néhány problémája és tapasztalata”, „A 'hagyományos' és 'korszerű' óravezetés” stb. Már a Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1960-as kötetében („A tantervi követelmények és az osztályozás”), továbbá az OPI kiadásában 1964-ben megjelent „A tanulók értékelése és osztályozása” című tanulmányok is világosan exponálnak egy sor akkori és egyben „tipikusan mai” problémát. A több mint egy évtizeddel ezelőtt kiadott tantervekben megjelenő „követelmények”-et, melyek a tantárgyi feladatok megjelölése, illetve a taxatív tananyag-felsorolás nyomán mintegy a tananyag feldolgozásával kapcsolatos „ismeret-jártasság-készség” szinteket, vagyis a tantárgyi feladatokat igyekeznek évfolyamokra lebontani, SZOKOLSZKY előrelépésnek tekinti a pusztán anyag-felsoroló tantervekkel szemben, ugyanakkor félreérthetetlenül rámutat arra, hogy ezek a „követelmények” még nem adnak elég biztos mutatókat a gyakorló pedagógusnak a tanulói teljesítmények értékeléséhez és az értékelés osztályozattá, érdemjeggyé való transzformálásához. Nem az osztályozás eltörlése, hanem objektivitásának fokozása irányában kell előrehaladnunk, állapítja meg — szerintünk — helyesen. Igen, de ez utóbbinak

feltétele, hogy vajon kellőképpen tisztázottak-e a tantervi követelmények? Ha a tantervi „követelményeken” ezt nem lehet számonkérni, akkor vajon a Rendtartás ad-e eléggé biztonságos fogódzókat, jól megragadható kritériumokat e tekintetben? A Rendtartás normái is elég problematikusak, már csak azért is, mert nemigen lehet általános osztályzati normákat kellő mértékben konkretizálni, tekintet nélkül a különböző tantárgyak sajátosságaira. Tantárgyi osztályzati normákat kellene kidolgozni, vagyis: már itt és ekkor felmerül egész tartalmi plaszticitásával a cél-, feladat-, illetve tantárgyi taxonómia egész problémaköre.

A problémakör világos és programatikusan exponálása kapcsán nem arra gondolunk, hogy SZOKOLSZKY István a nemzetközi és hazai irodalomtól, a gyakorló pedagógusok tapasztalataitól, jelzésétől, egyáltalán más kutató pedagógusoktól függetlenül tette, írta és vázolta fel mindazt, amit tett, írt és felvázolt. Ezt elsősorban ő maga hárította volna el magától. Maga is utal például a KPTI fizika és földrajz tanszéke által kidolgozott „tantárgyi próbákra”, amelyek 392 tanuló (7–7 osztály) 190 kérdésre adott válaszait mérték fel az 1956–57-es tanév végén, s ugyanígy támaszkodik — vitatható pontok jelzésével — Kiss Árpád: „*Iskolás tanulóink tudásszintjének vizsgálata*” címen megjelent közleményeire, az abban foglalt vizsgálati anyagra, amely már annak idején is széleskörű felmérése volt annak, amit a tanulók valóban tudnak s egybevetése azzal, amit a tantervi előíranyzat, illetve egy szükséges alapműveltség jegyében tudniuk kellene — hogy egyebekre most ne utaljunk.

„A tantárgyi feladat- és követelményrendszerek kialakításának néhány problémája és tapasztalata” című kézirata, amelyet a tanulmánykötet anyagában szintén megtalálunk, ugyanezt a kérdéskört érinti ma is figyelembe veendő, aktuális formában, a tantárgyi feladatrendszerek megfogalmazásának aspektusában. SZOKOLSZKY az 1961-es tantervi reformmunkálatokba bekapcsolódva részben alapvető körvonalazását adja a tantárgyi feladatok kimunkálásában tekintetbe veendő szempontoknak (a nevelés általános célrendszere, ennek az adott iskolafok, iskolatípus cél- és feladatmeghatározásában jelentkező konkretizálása, oktatás-, illetve neveléslélektani megközelítése, nem utolsósorban a tantárgyi specifikumok érvényesítése — mindezek szintetizálása, együttlátása, egyeztetése), részben az így megadott elvi alapon konkrét elemzését nyújtja a megszületett különböző tantárgyi feladat-meghatározásoknak. „A tantárgyi feladatrendszerek — mondja — tömören tartalmazzák mindazokat a legfőbb oktatási és nevelési feladatokat, amelyek az illető tárgyra jellemzők és amelyeknek a megoldásával a tantárgyi oktatása különösképpen hozzájárul az általános nevelési célkitűzések megvalósításához. Ezzel a tantárgyi feladatrendszer legfőbb kontúrjaiban meghatározza az illető tantárgyban folyó oktatás fő irányát, leg-alapvetőbb tendenciáit”.

Ezen a magában véve elvi deklarációnak tűnő meghatározáson túl azonban — mint utaltunk rá — konkrét elemzésnek veti alá a különböző, akkoriban kialakított tantárgyi feladatmeghatározásokat. Rámutat a tananyag (a szaktárgyi oktatás tartalma) és a tantárgyi feladat-meghatározás pontos kialakításának kölcsönhatására, másként szólva arra a problémára, hogy ha „*tananyag-centrikusan*”, *egyoldalúan csak az adott tantárgy, illetve a mögötte álló szaktudományos igények belső szisztémája szerint* alakult ki a tanterv, akkor az utólagos feladat-meghatározások — „*finomítások*” — már jórészt valóban csak fogalmazási problémává zsugorodnak, a különböző tantárgyak tartalma között mintegy utólagosan keressük az elvi „munkamegosztást”, a tantárgyi feladatrendszerekben is tükröztetni kívánt tantárgyi koordinációt — koncentrációt. A különböző tantárgyak feladatrendszerének egyeztetése *egymással* így aligha lehet optimális. Legalább ennyire problematikus marad, illetve lesz ebben az esetben az ugyanazon tantárgy feladat-meghatározása és tartalmi anyaga közti összhang is.

SZOKOLSZKY konkrét elemzései rámutatnak a tantárgyak „egyenlőtlen fejlődésére” ebből a szempontból is. Egyes tantárgyak feladatainak a kimunkálásában szerepet játszott a szélesebb egészen — az általános képzési, nevelési célrendszeren — belüli tudatos, tervszerű, a tantárgyak közti „munkamegosztást” módszeresen vizsgáló kutatás, elemzés, más tantárgyak viszont megmaradtak — már a tantárgyalakítás „kiinduló-szintjén” is — saját specifikumaik körében. A tantárgyi feladatok közt valóban a *tárgyra jellemző nevelési-oktatási-képzési specifikumok* emelendők ki, ez azonban csak akkor sikerülhet igazán, ha a többi tantárggyal és az egész célrendszerrel együtt kerül kimunkálásra. Például az akkori tantervkészítő munkában, vitákban is kiderült, hogy a matematika-tanítás specifikus feladata aligha lehet „a logikus gondolkodásra” nevelés, hanem ezen belül is inkább az absztraháló-képességek itt különös súllyal és sajátosan jelentkező fejlesztése. Ugyanígy „a világ anyagi egységének”, „megismerhetőségének” és „átalakíthatóságának” demonstrálása — *így, ebben a formában* — aligha írható oda külön egyik, vagy másik tantárgy feladatrendszerébe, hanem inkább azt kellene megragadni, hogy egyik, vagy másik tantárgy tanítása — s az azon keresztül érvényesítendő képző-, nevelőmunka — a tantárgy jellegéhez híven különösen mivel járulhat hozzá ezekhez az általánosabb, szélesebbkörű célokhoz, feladatokhoz. Ugyanez vonatkozik „a földrajzi gondolkodás”, „a matematikai gondolkodás” ilyen formában aligha eléggé kifejező, orientáló feltüntetésére. Minden fontos, általános nevelési, képzési feladat nem szerepelhet minden, vagy több tárgyban megfogalmazott feladat-

rendszerben: egyfelől sztereotípiára vezetne, másfelől csak erőltetett, mesterkelt, formális feladat-meghatározások születhetnének így. A tantárgyi feladatok meghatározásában a *szelektálás*, a *tantárgyi specifikum* kidomborítása a döntő, csak így lehet valóban *orientáló* funkciójú, aminek feltétele viszont az egészben a rész keresése és megtalálása, az együttállása és kezelése az általános cél- és feladatrendszernek, a tantárgyi sajátosságoknak, s a neveléslelektan (másfelől iskolatípus, iskolafok rendeltetése és pszicho-pedagógiai lehetőségrendszere) irányából történő közelítésnek. (Különbözik egy tantárgyi feladatrendszere például az általános, illetve a középiskola viszonylatában alig fog egymástól különbözni!)

Hasonlóképpen lehetne más tanulmányaiból is máig is érvényes, figyelemztető elemzéseket kiemelni és taglalni, erre azonban egy könyvismertetés keretében aligha van hely, illetve szükség. Külön is értékelnünk kell viszont SZOKOSZKY István munkásságának nemcsak általában vett tárgyszerűsége és tárgyilagosságra való törekvését (amint arról imént is, korábbiakban is, más-más összefüggésekben szó esett), hanem fogékonyságát az új iránt, így nem utolsósorban a marxista pedagógiai kutatásban is jelentkező valóságfeltáró igény, lehető egzaktiségra törekvés jól kitapintható szálait. Amikor a Pedagógiai Tudományos Intézetben egy tanulói aktivitást vizsgáló munkacsoport vezetését vállalta, mindenekelőtt e tekintetben is helyzetfeltárára törekedett. Ebből fakadt, ehhez is kapcsolódott például az „órajegyzőkönyves” kutatás metodikájának alkalmazása, amint az például a Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1965. évi kötetében „A 'hagyományos' és a 'korszerű' óravázlat” című tanulmányában is jelentkezik. Egyetlen tantárgy egyetlen 7 órás témakörének egyetlen osztályban való tanítása is, ha egzakt megfigyelésnek, megfelelő technikával végzett mikro-vizsgálatnak vetjük alá, aránybányájává válik a legkülönbébb felismeréseknek, további tájékozódási pontoknak és megalapozott hipotéziseknek. 231 órajegyzőkönyv készült el, s ennek egy kis töredékéből merítve is gazdag termést takarít be a szerző. Csupán a következőket idézem: „Abban az osztályban, amelyről az alábbiakban szó lesz, a hét óra folyamán 1590 szóbeli megnyilatkozás hangzott el a tanár és a tanulók részéről. (Szóbeli megnyilatkozás címen foglaljuk össze a tanár és a tanulók minden — a magnetofonfelvételen szereplő — összefüggő megnyilatkozását. Az egyszavas megnyilatkozásokat éppúgy egy egységnek vettük, mint a 10, vagy 15 szavasakat.) Ha csak 1000 megnyilatkozást vesszünk átlagosnak osztályonként, akkor is 33 000 tanári és tanulói megnyilatkozást kellene megvizsgálni, részletesen elemezni az adott esetben. És ez akkor még mindig csak az általános iskolai 6. osztályos fizika egyetlen hétórás témája tanításának a vizsgálatna lenne, mindössze 33 osztályban. Ilyen számok alapján nem nehéz 'ad absurdum' bizonyítani, hogy a tanítási órák mikrovizsgálata, statisztikai feldolgozás és tudományos általánosítás szempontjából elegendő mennyiségű adattömeg feldolgozása *modern technikai eszközök* nélkül szinte reménytelen.”

Ezzel az idézettel — minden kommentár nélkül — csak azt akartuk bizonyítani, amit probléma-érzékenységek, új iránti érzékek, a pedagógiai valóság feltárására, lehető egzaktiségra törekvésnek mondtunk az előbbieken. Ma már természetesen más helyzetben vagyunk, mint voltunk 1961 körül és ez sok mindent megmagyaráz abból, ami a mai kutató szempontjából már evidens, vagy éppenséggel vitatható lehet. Nem is a mai kutató, mint inkább általában a pedagógus és a pedagógia szémszögéből kívánunk csak arra utalni, hogy — többek között — a tanulói aktivitás és az ún. ál-aktivitás megkülönböztetése, a tanulói aktivitásra való támaszkodásnak és az aktivitás fejlesztésének a valóságos frontális osztálymunka, a tanítási óra keretében regisztrálható mértéke és minősége éppen ezekből az órajegyzőkönyves vizsgálatokból alakult, illetve derült ki (hogy egyéb termékeny felismerésekről és lehetőségekről most ne szölgünk). Mindez „ott és akkor” is merőben más volt már, mint merő pejoratív értelemben vett filozófiai pedagógia, mint „íróasztal mellett kiagyált elmeszülemény”, mint deduktív feltételezés a pedagógiai valóság megkerülésével, vagy éppen ún. „normatív” pedagógia, amely egyszerűen — voluntarisztikusan — „kell”-eket, követelményeket állít fel a valósággal szemben.

BÁTHORY Zoltán írja „A tantárgyi osztályozás néhány mai jellegzetessége” című cikkében (Pedagógiai Szemle, 1968. 12. sz.), hogy az első ösztönzéseket, az ún. „osztályzat-statisztikai módszer” alkalmazására (tanulói teljesítmények és tanári osztályzatok egybevetését célzó kutatás első etapjaként osztályzat-megoszlások és szóródások 6 tantárgyban, 9 gimnáziumban, 30 általános iskolában, összesen 81 615 osztályzat elemzésével, osztályzat-irányultság típusok megállapításával stb.) SZOKOSZKY Istvántól kapta.

E szerény recenzió csak az életmű sokoldalúságát, gazdagságát igyekezett — bizonyára önkényes tallózással — érzékeltetni, különösen arra törekedve, hogy megmutassa: nemcsak elmélet-történeti tartozás törlesztéséről van szó ebben a kiadványban, hanem hazai marxista pedagógiánk egyik jelentős úttörőjének számos vonatkozásban ma is elevenen ható életművéről.

FALUDI SZILÁRD

KÓBOR ENIKŐ: VIZSGAFESZÜLTSG ÉS EGYETEMI TELJESÍTMÉNY

Pszichológia a gyakorlatban. 19. sz.

Budapest, 1972. Akadémiai Kiadó. 112 old.

A hétköznapiak tennivalói és a felsőoktatás elmélete is a gyakorlatot alakító szándékkal vizsgáló műveket keresi, illetve várja a felsőoktatás területére lépő kutatótól. A hatékony kutatás szándéka egzakt kutatási eredményekre támaszkodva reálisan ható energiává alakul át. Ebből a tényből fakad egy fontos és egyúttal súlyos kutatói feladat: *a konkrét vizsgálati eredmények szintézisének az elméleti és gyakorlati szükségletekből eredő feszültségek feloldására*. A szintézisre törekvés szándékáról — több gyökérből táplálkozó motívumrendszer hatására — gyakran lemondanak a kutatók, ezért várakozó örömmel kell üdvözölni azokat a munkákat, melyekben — a neveléstudományra gondolva — a feldolgozás alapelve az oktatási folyamat egységben látása és láttatása. A „Vizsgafeszültség és egyetemi teljesítmény” című könyvet is áthatja ez a szemlélet. A tágabb kutatási téma — vizsga a felsőoktatásban — kifejtése megvilágítja a szerző egységre törekvő szemléletét. Kérdésfeltevésével a téma sokágú problémavilága bontakozik ki az olvasó előtt:

1. A vizsga mint gyakorlati tevékenység és az egész felsőoktatási gyakorlat kapcsolata. (Más megfogalmazásban a rész és az egész viszonya az oktatási folyamaton belül.)

2. A vizsga mint elméleti kutatási téma és a tágabb szakirodalomban fellelhető kételyek, eredmények összevetése.

3. A konkrét kutatási eredmények és a felsőoktatási gyakorlat szembesítése.

A szűkebb, illetve az egzakt módszerrel megközelített témájához — a vizsgaszorongás és az egyetemi teljesítmény tettenérhető összefüggéséhez — ugyancsak a vázolt lépcsősoron jutott el a szerző. „A vizsga ... a felsőoktatási munka fókusza, amelyből következethetünk az oktatónak a munka jellegzetességeire is.” (L.: 1. pont) „A jelenlegi vizsgarendszer tudományosan még nincs eléggé feltárva.” (L.: 2. pont) A vizsga „pedagógiai eredményességéhez a pszichikus faktorok feltárása és figyelembevétele is szükséges.” (L.: 3. pont) A pszichikus faktorok egy részét a hallgatók pozíciójából közelíti meg, hiszen a „vizsgahelyzet főszereplője a hallgató, így a vele járó intellektuális terhelés hordozója is ő.” Az ily módon megtalált kutatási témát három részegység alkotja:

A. „A hallgatók véleményeiben, javaslataiban tükröződő jegyek, elvárások, kívánságok.”

B. „Vallomások arról, mit tesznek ők maguk (ti. a hallgatók) az eredményesség érdekében a felkészülés és a vizsga során.”

C. „A vizsgaizgalom, az izgalom megnyilvánulása.”

A téma empirikus megközelítésére a *postai kérdőíves módszert* választotta a szerző, kiegészítő módszerként felhasználta a TAYLOR-féle manifest szorongáskálát. Felmérésének vizsgálati körét a Budapesti Műszaki Egyetem és a Miskolci Nehézipari Egyetem hallgatóiból valószínűségi mintavételrel eljárásal kiválasztott minta adta. A kapott adatok feldolgozásakor kontingencia-egyűthatóval és χ^2 próbával dolgozott, „mivel — írja — a válaszokat minőségi ismérvek alapján csoportosítottuk.” E minőségi mutatók megtalálását a kutató már az olvasóra bízta, és így annak eldöntését is, hogy a kutatás során megfigyelt jelenségek valóban a vizsgált jelenség mutatói-e. Az operacionalizálás folyamatának nyomatékosabb megjelenítése áttekinthetőbbé, egyértelműen elfogadhatóvá tette volna a szerző elemző, értékelő és problémát felvető munkáját.

Röviden tekintsük át, hogy mely jelenségek megfigyeléséből és regisztrálásából következett a szerző a vizsgafeszültség és az egyetemi teljesítmény kapcsolatára!

A. *A vizsgarendszerre vonatkozó hallgatói vélemények:*

1. A konzultáció igénylése vagy elvetése.
2. Az évközi munka vizsgajegybe való beszámításának az igénye.
3. Az objektív vizsgatípus kiválasztása.
4. Az ideális tanári magatartás a vizsgán.

B. *A hallgatók optimalizációs törekvései:*

1. A hallgatói felkészülés mutatói (tanulási idő, az egyéni vagy csoportos készülés minősítése).
2. Munkaszervezés a vizsgaidőszakban.
3. Törekvés a vizsgaszituáció optimalizálására (a vizsga időpontjának a kiválasztása, a feleletválaszt minősége, a társak és a tanárok zavaró hatása).

C. *A vizsgaizgalom mutatói:*

1. A hallgatónak a vizsgaizgalom befolyásolására irányuló törekvései (serkentő- és nyugtatószerek használata).

2. A hallgatók vallomásai vizsgaizgalmukról, izgalmuk és teljesítményük közötti kapcsolatról.
3. A szorongásnak a Taylor-féle szorongásskálával mért mutatója.

A szerző e mutatók rendszeréhez alkalmazkodva közli mennyiségi és minőségi elemzéseinek az eredményeit. Az eredmények érzékeltetésére az összefoglalás néhány gondolatát emelem ki: — „Úgy tűnik . . . , hogy a konkrét ismeretanyag oktatásán és számonkérésén túl nem sok történik annak érdekében, hogy a hallgatóknál kialakuljanak, továbbfejlődjenek a teljesítményképes tudáshoz, önálló munkához szükséges tulajdonságok.”

— „A vizsgán általában nincs mód és lehetőség az önálló, kreatív gondolkodás bemutatására.”
 — A hallgatók úgy élik át a vizsgaszituációt, hogy az egész személyiség próbatételének érzik. A hallgatók 40%-ánál „a szorongás olyan mértékű, hogy érzésük szerint rontja a teljesítményüket.”

E gondolatok megfogalmazásának a jelentőségét aláhúzza az a tény, hogy *konkrét egyetemi gyakorlat megfigyeléséből* születtek, és így a gondolatokhoz kapcsolódó empirikus anyag részletes megismerése hozzájárulhat a vizsgált egyetemek konkrét munkájának dinamikus feltérképezéséhez. Példaként idézhetjük a hallgatói vélemények alakulását a vizsgán feltett kiegészítő kérdésekkel kapcsolatban. A kapott adatok világosan mutatják, hogy az elsőéves hallgatók még igénylik azokat a kérdéseket, amelyek önálló gondolkodást, összefüggések meglátását, saját véleménykialakulást tételeznek fel, míg a többi évfolyamon egyértelműen elvetik az ilyen kérdéstípusokat. „Meglepő, hogy az egyetemi élet megismerését és megszokását e kérdéstípus egyöntetű és intenzív támasztása követi” — írja a szerző, és vele együtt kérdezhetjük: „Negatív tapasztalatokat szereznek” az egyetemi évek során? Sem a gyakorlat, sem az elmélet nem hagyhatja figyelmen kívül feltárt tényeket.

A szerző is tudja, hogy „a hatékonyabb beavatkozáshoz . . . mindenekelőtt hazai kutatásokra van szükség, a felsőoktatás különböző mozzanatainak (előadás, gyakorlat, szeminárium, vizsga) elemző és kritikai feltárására, melynek alapján egy szervezettebb (nem uniformizált!), a nevelési célokat is érvényesítő s a kiemelkedő hallgatóknak is megfelelő fejlődési lehetőségeket nyújtó oktatási és vizsgarendszer alakítható ki.”

A könyv néhány vitatható (például a tudásszint fogalma; a vizsga regisztráló funkciója) fogalomhasználata mellett is, a vizsga *kísérleti, kritikus jellegű megközelítésével* az egyetemi oktatók, kutatók számára egyaránt érdekes olvasmány.

GOLNHOFFER ERZSÉBET

ALEXANDRU ROSCA, ZÖRGŐ BENJÁMIN: A KÉPESSÉGEK

Tudományos Könyvkiadó. Bukarest, 1973. 202 old.

Hazai pedagógusaink körében is széles érdeklődésre tarthat számot a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem két professzorának új könyve.

Amint a szerzők a bevezetésben írják, a képességek iránti érdeklődés valószínűleg ősrégi keletű, aminek oka, hogy a képességek döntően befolyásolják a megismerő, termelő és alkotó tevékenységek hatékonyságát. Napjainkban, amikor a technikai forradalomban megsokszorozódott a különböző szakmák száma, az általános és szakmai képességek felismerése és megléte egyesekben elősegíti egyfelől a helyes pályaválasztást, másfelől annak az elvnek érvényesítését, hogy a „megfelelő embert a megfelelő helyre” tegyen a társadalom.

„A képességek tudományos megismerésének azonban — írják a szerzők — nemcsak a pályaválasztási tanácsadás és a szakmai kiválasztás szempontjából van jelentősége, hanem a képességek fejlesztésére irányuló leghatékonyabb módszerek, eljárások kidolgozása szempontjából is.” A társadalmi igények megkövetelik ifjúságunk intenzív és tartós felkészítését a differenciált és magasszintű termelő-alkotó tevékenységre. Nem hosszabbítjuk meg az általános és szakmai műveltség átadása érdekében az így is hosszú (12—18 éves) iskolai képzést. A különböző képességek fejlesztésére és az önképzésre alkalmassá tevésre kell napjainkban pedagógusainknak nagyobb gondot fordítani, annak érdekében, hogy az ipari és tudományos forradalmak megújuló sorában a felnövekvő nemzedék rugalmasan alkalmazkodni legyen képes a mind magasabb követelményekhez.

Így a szerzők e korszerű tudományos munkája a legnagyobb érdeklődésre a pedagógusok körében számíthat.

A téma érdemleges kifejtését a szerzők a *fogalmi összefüggések elemzésével és a fogalmi meghatározással* kezdik.

Számos pszichológiai tankönyv szerzője különbséget tesz a lelki folyamatok és a képességek között. A szerzők kimutatják, hogy „bizonyos szempontból a lelki működéseket egyben képességeknek is tekinthetjük.” A különböző képességek ugyanis csak lelki működések, lelki folyamatok révén valósulhatnak meg. „Képességekről akkor beszélhetünk, amikor a pszichikai folyamatok vagy azok struktúrái által megvalósuló *eredményre, teljesítményre* is gondolunk. Bármely lelki folyamat, mihelyt funkciójához, hatásához viszonyítjuk, képesség jellegűvé válik.” „Egyes képességek több és változatosabb, mások pedig kevesebb és kevésbé változatos lelki folyamat részvételét feltételezik.”

Megkülönböztethetünk *egyszerű képességeket*, — mint a megfigyelő, emlékező, lényegmegragadó képesség, és *összetett (komplex) képességeket*, — mint amilyen az intelligencia. Az ilyen összetett képességben több lelki folyamat is aktivizálódik, — így pl. az intelligenciában az emlékezés, figyelem, gondolkodás, — és e struktúrában résztvevő e lelki folyamatok — hatásukat, szerepüket, funkciójukat tekintve — maguk is képességeknek tekinthetők.

Szükségét látták a szerzők a *képességek és készségek* elhatárolásának is. A képességek és készségek ugyanis bizonyos vonatkozásban azonos jellegűek, de bizonyos vonatkozásban különböznek. Azonosak annyiban, hogy mind a képességeknek, mind a készségeknek öröklött potenciális alapjuk van, s mindkettő tanulás, gyakorlás alapján fejlődik ki. Például a zenei képességek örökletes potencialisítások, hajlamok alapján, gyakorlás révén alakulnak ki. De ugyancsak ez állítható a zenei készségekről is. Különböznek viszont abban, hogy míg „a készségek azoknak a cselekvésmintáknak a végrehajtására szorítkoznak, amelyek hosszabb vagy rövidebb ideig tartó gyakorlás által alakulnak ki,” addig a képességeknek sokkal szélesebb hatókörük van, „kiterjednek mindazoknak a folyamatoknak az összességére, amelyek a bonyolult és változó feladatok megoldásában részt vesznek.” Struktúrájuk is másként alakul. Míg a készségek minél begyakoroltabbak, minél inkább automatizáltak, vagyis minél tökéletesebbé válnak, annál egyszerűbb szerkezetűvé lesznek, addig a képességek minél fejlettebbek, minél tökéletesebb a funkcionális struktúrájuk, annál bonyolultabb szerkezetűvé és sokrétűbbé válnak. A képességekben az egyén latens potencialisai kifejtett aktív potencialisátókká alakulnak át, és az egyén számára lehetővé válik, hogy egyes feladatkörben könnyen alakítson ki új készségeket, vagy meglévő készségeit átszervezze.

A harmadik főfejezetben a szerzők a *képességek struktúráját* mutatják be, illetőleg a képességek struktúráldásának folyamatát írják le. Először arra a kérdésre keresik a választ, hogy milyen összetevőkből állnak az egyes képességek. Az *értelmi képességek* struktúráját a „faktoranalízis” módszereivel feltárt elemek (analízise és szintézise) bemutatásával ismertetik. A faktorelmélet első képviselője C. SPEARMAN „g” (general) faktorról és „s” (specifikus) faktorról beszélt, amelyek közül az egyiket (g-faktort) az általános intelligenciával, a másikat a különböző speciális képességekkel azonosította. A szerzők szemléletesen mutatják be e képességek hierarchikusan tagolt szerkezetét, s bennük az érzékelések, észlelések, asszociációk és viszonyítások egymásra épülő szintjét. VERNON hierarchikus modellje után THURSTONE amerikai pszichológus *többfaktoros* elméletét is ismertetik. Végül a PRIGET tanításai alapján R. MEXLI svájci pszichológus intelligenciaszerkezeti elgondolását ismertetik.

Ezt követően a *szenzorikus és pszichomotorikus képességek struktúráit* mutatják be ugyancsak külföldi kutatók szemléletes struktúra-modelljei alapján.

Miután analitikusan kimutatták a szerzők a főbb képességek faktorait, rátérnek annak bemutatására, hogy e faktorokból egybeszővődött (szintetizálódott) „fonadékok” hogyan alakulnak ki, hogyan szerveződnek a fejlődésük folyamán. „E struktúrák közül — írják — egyesek változóbbak, mások stabilabbak. Stabilitási fokuk több tényezőtől függ, mint például a közösség és az egyén előtt álló feladatok és feladatkategóriák állandóságától, azoktól az örökletes potencialisításoktól, amelyeknek alapján a képességek kialakulnak, a filogenezis során kialakult valamilyen képesség-modell jelentőségétől, a képességek struktúrájának kialakulásában az ember tevékenységében érvényesülő motivációtól stb.” Ezt az „iskolai képesség” elemzésével demonstrálják. (Ez ama képességek együttese, amelyek az iskolai jó teljesítményeket lehetővé teszik.) Az iskolai képesség együttese struktúrájában kiemelkedik a „g” és a „v-ed” faktor — az általános intelligencia, a verbális közlésképesség, valamint a technikai és pszichomotoros képesség — a „k:m” és az „n” faktor mellett — az „x” faktor, vagyis az érdeklődés, attitűd, a célratoró aktivitás.

A negyedik fő fejezetben ezután a *képességek természete és fajtái* leírását találjuk. Így sor kerül az *általános és specifikus, a gyakorlati és értelmi képességeknek* elemzésére. Ennek során e képességek kifejlődésének a tényezőit, az öröklés és környezethatás szerepét is megvilágítják. Az öröklött diszpozíciókról szólnak, és arról, hogy e széles alapon jelentkező adottságokon egyes területeken kifejtett intenzív tevékenységek biztosítják a képességek és készségek, valamint a jártasságok kifejlődését.

A *speciális képességek* közül részletesebben a zenei, grafikai, a műszaki, matematikai, a pedagógiai és a tudományos munkában segítő képességeket ismertetik a szerzők.

Végül az ötödik fő fejezetben a *képességek megismerésének és fejlesztésének módszereit* ismertetik röviden.

A témájához viszonyítva nem nagy terjedelmű mű a tudományos kutatások legkorszerűbb állásfoglalásai alapján, jól rendszerbe foglaltan tartalmazza mindazt, amit a gyakorlati felhasználás érdekében a képességekről feltétlenül tudnunk kell. Jó lenne, ha a magyar könyvkereskedelem is hozzáférhetővé tenné e bukaresti kiadásban megjelent értékes magyar nyelvű könyvet.

KISS TIHAMÉR

TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZETEK TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI. VIII.

Debrecen, 1971. 239 old.

6 Gazdag tartalommal jelent meg a tanítóképzők tudományos közleményeinek fenti című (és 175 számú) kötete 1973 júniusában. Arányait tekintve — a didaktika, gyermekirodalom és a neveléstörténet mellett — főként a pszichológia és a metódika kapott benne vezető szerepet. A tanítóképzők belső életére vetítve ezt a tematikát az a benyomás alakul ki bennünk, hogy az új tanító-nemzedék felkészítése a tanítóképzőkben szoros kapcsolatban van az ugyancsak ott folyó, az oktatás-nevelés hatékonyságának növelését célzó neveléstudományi kutatásokkal, kísérletekkel. Ez igen örömdetes, mert a jelöltek így magukkal viszik az életbe a folyamatos megújulás vágyát, a kísérletezés, újítás szellemét.

I. A kötet első hat tanulmánya *pszichológiai tárgyú*. A bevezető tanulmányt VÁRKONYI H. Dezső ny. egyetemi tanár írta az *általánosításról* (generalizáció). A szerző legutolsó írásainak egyike ez. Megjelentetését azonban nem csupán a szerző iránti tisztelet és kegyelet motiválta, hanem a téma fontossága is.

A tanulmány első felében a szerző azt kívánta bemutatni, mennyi megalapozatlan általánosítás tapasztalható mind a köznap beszédhasználatban, mind a tudományos gondolkodásban, a pszichológiában és a logikában is. Azzal a széles körben elterjedt nézettel szemben, amely szerint az általánosítás a fogalomalkotás legfontosabb mozzanata, azt igyekszik kimutatni, hogy a generalizáció olyan értelmi művelet, amellyel egy fogalmat olyan új fogalmakra és dolgokra alkalmazzuk, átviszük, amelyekre az eddig nem volt alkalmazva állítmányként. Megállapításainak igazolása céljából részletesen elemzi azt a viszonyt, amely a fogalomalkotás és generalizáció közt fennáll. A logikai hibát az igazolatlan kiterjesztésben jelöli meg. Az érvényes generalizációnak három fő típusát különbözteti meg: 1. a rámutatással történő generalizációt, 2. az indukciószerű generalizációt és 3. a disztributív általánosítást.

Kiss Tihamér „*A dinamikus sztereotípiák kialakulásával, zavartalan és megzavart működésével létrejövő érzelmek*” címen értekezik a kötetben. Egyfelől helyes értelmezését kívánja adni annak a pavlovi feltételezésnek, hogy a nagygyógy idegfolyamatai a dinamikus sztereotípiák megteremtésénél és fenntartásánál azonosak azzal, amit rendszerint érzelmeknek nevezünk. Másfelől azt vizsgálja, hogy az egyéni fejlődés első szakaszában milyen fajta dinamikus sztereotípiák jelentkezők, és hogy ezek kialakulása, zavartalan és megzavart működése során miféle olyan idegfolyamatok jelentkeznek, amelyeket érzelmeknek nevezünk. PAVLOV zseniálisnak elismert feltételezését csupán olyan vonatkozásban és értelmezésben fogadja el, hogy a dinamikus sztereotípiák zavartalan működése lehetővé teszi a tevékenység szinte automatikus, könnyű, sőt élvezetes elvégzését, és ezzel hozzájárul a biztonságérzés, az erő- és képességtudat, a dolgok feletti uralom kellemes érzése, az önbizalom és a sikerélmények kialakulásához. Ezzel szemben megzavarásuk, és ugyanakkor egy új dinamikus sztereotípiára kényszerítése az egyénre, dühzsimiát, zavart, nyomott kedélyállapotot eredményez és a biztonság érzésének elvesztésével jár. Tapasztalatai alapján arra is rámutat a szerző, hogy érzelmek nemcsak a dinamikus sztereotípiák működése folyamán keletkeznek. Az érzelmek elő is segíthetik új dinamikus sztereotípiák kialakulását és megszilárdulását.

A nevelés gyakorlata szempontjából igen jelentősek a szerzőnek azok a tapasztalatai, amelyek szerint egy-egy dinamikus sztereotípiáról egy másikra való áttérés csak akkor jár negatív érzelmekkel, emocionális traumával, ha az hirtelen megszakítással és az újnak erőszakos rákényszerítésével jár.

HEGEDÜS György, FÜLE Sándor és SZABÓ Pál „*Alsótagozatos tanulók komplex vizsgálata az oktatás különböző szervezeti formái között*” címmel egy négy évre tervezett vizsgálat első évének tapasztalatairól számolnak be. Az 1969/70. tanévben az elsőosztályosok vizsgálatára került sor. Ezek a tanulók négy különböző szervezeti formában kezdték meg általános iskolai tanulmányaikat. Három osztály általános tanterv alapján működött, de kettő közülük egésznapos, a harmadik csak napközis jellegű. A negyedik osztály ének-zene tagozatos osztály volt.

Az orvosi, pszichológiai és pedagógiai szempontok alapján végzett komplex vizsgálatok értékét nagymértékben növeli azok tudományos igényessége. Nemcsak a kapott eredményekről és peda-

gógiai következtetésekről kapunk részletekbe menő tájékoztatást, hanem szervezési kérdésekről és a vizsgálat során alkalmazott módszerekről is. A kapott adatok differenciált elemzése és jól áttekinthető táblázatokba foglalása kitűnően érzékelteti a tanulók funkcionális állapotát iskolába lépéskor, és a tanév során tapasztalt változásokról is jó áttekintést ad. A kapott mutatók tanulmányi, testi, érzelmi, mikroszociológiai, élettani és pszichofiziológiai szempontból tükrözik a különböző szervezeti keretek között tanulók fejlődési jellemzőit. Az elemzés kiterjed annak az összefüggésnek a vizsgálatára is, amely egyfelől az iskolai teljesítmény, másfelől az otthoni szociális és pszichikus környezet között tapasztalható.

A részkérdések elemzése során a szerzők igen figyelemre méltó következtetéseket vontak le az egyes szervezeti formák hatékonyságával kapcsolatban és megszívlelendő ajánlásokat adnak a szervezeti formák továbbfejlesztésére. Kár, hogy ezeket a tanulságokat és ajánlásokat nem emelték ki összefoglalóan is. Hasznosításukat egy ilyen áttekintés megkönnyítette volna.

A marxista pedagógiában és pszichológiában eléggé elhanyagolt kérdéssel foglalkozik JURCSÁK Lászlóné „Az önismeret nevelőértéke a hallgatók személyiségének formálásában” c. tanulmányában. A téma pedagógusképző intézetekben fokozott jelentőséggel bír, hiszen a nevelés és önevelés összefüggéseinek és törvényszerűségeinek megismerése, főként pedig e felismerések alkalmazása saját személyiségünk alakításában, a nevelői hivatásra való felkészítésnek és felkészülésnek egyik legfontosabb kérdése és feladata.

A probléma megvilágítása céljából a kérdőíves módszer és más kiegészítő módszerek felhasználásával az alábbi kérdésekre keresett választ hallgatóitól: 1. Mennyiben szolgálták a lélektani stúdiumok reális önismeretük kibontakozását? — 2. Mennyiben irányítja ez az önismeret céltudatos önevelésüket? Arra vonatkozóan is tájékozódni kívánt, hogy a hallgatók nevelése során az oktatók mennyiben használták fel a pszichológiai ismereteket.

A szerző legrészletesebben azoknak a hatásoknak a találkozásait, de részben ütközését is vizsgálta, amelyek a hallgatók egyfelől családi környezetükből, másfelől a középiskolából vittek magukkal, és amelyekkel a tanítóképzőben találkoztak. A fejlődés eredményeit pozitív és negatív vonásaival együtt a hallgatók szubjektív értékrendszerének alakulása tükrében mutatja be. Az elért eredmények, sajnos nem mindenben megnyugtatók. A hallgatók 70%-ánál kimutathatók olyan negatívumok, amelyek a nevelői hivatásra való felkészülés szempontjából erősen elgondolkodtatók. Ilyenek például az egyéni és közéletben tapasztalható hibák, hiányosságok felé fordulás; türelmetlenség, kiábrándultság, sőt közömbösség is. Ezek a jelzések, ha nem is az egész személyiségről tükrözik, arra figyelmeztetnek, hogy a kérdéssel az eddiginél többet és behatóbban kell foglalkoznunk.

TÓTH Gyula „Vérmérsékleti adottságok szerepe az iskoláskorú gyermekek magatartásában” című rövid kis cikkében arra hívja fel a figyelmünket, hogy a temperamentumbeli sajátosságok figyelmen kívül hagyása komoly iskolai károsodások forrása lehet. Fegyelmezetlenség, közömbösség, nemtörődömség látszatát kelthetik a vérmérséklettel összefüggő egyes magatartási formák, s olyan ítéleteket, intézkedéseket vonhatnak maguk után, amelyek pszichoszomatikus károsodással járnak. A temperamentumbeli különbségek figyelembe vétele esetén ilyen károsodások elkerülhetők volnának.

KISS Lajos „Feladatlapos vizsgáztatási kísérlet a pszichológiai ismeretek számonkérésében” c. tanulmánya az ellenőrzés, számonkérés és értékelés sokat vitatott problémáját érinti. Gondos és éveken át tartó kísérletezés eredményeként alakult ki az itt bemutatott feladatlapos vizsgáztatási módszer, mint az ellenőrzés alapvető formája. A feladatlap útján történő ellenőrzést ugyanis a legtöbb esetben kiegészíti szóbeli kérdésfeltevésekkel is, hogy a személyes kapcsolatok nevelő hatása is érvényre jusson a vizsgáztatás során.

Feladatlapos módszerének kialakításában az a törekvés irányította a szerzőt, hogy a szóbeli kikérdezésnél objektívabb és az önálló gondolkodásra való képességet is tükröző ellenőrzési formát találjon, amely lehetővé teszi az idő jobb kihasználását, mérsékli a vizsgaizsgalmat. Tapasztalatai alapján ezeknek a követelményeknek a feladatlapos vizsgáztatás csak abban az esetben felel meg, ha a feladatlap kérdéssorozatra adandó válaszok a hallgatótól a vizsganyag egészen való uralkodást, jó áttekintést tételnek fel; ha a kérdések a lényegre irányulnak és alkalmasak arra, hogy a vizsgázót önálló gondolkodásra készítsék. A kérdések összeállításának szempontjait s a vizsgálat levezetésének egész menetét pontokba foglalva jó áttekintéssel ismerteti.

II. A didaktika köréből egyetlen tanulmányt tartalmaz a kötet. A Művelődésügyi Minisztérium felmérése alapján a tanítóképző intézetek ellenőrzési és értékelési módszereiről BÓDI Andrásné, DELI István, SZABÓ Zoltán és SZELÉNDI Gábor készítettek elemző összeítést. A felmérés célja az volt, hogy a felsőoktatási reform végrehajtásával kapcsolatban tájékozódjanak a tanítóképzőintézetekben folyó vizsgáztatás tartalmi és módszertani kérdéseiről, az alkalmazott eljárásmódok és eszközök intenzitásáról. A kért adatokat lényegileg két probléma köré lehet csoportosítani: 1. Mit vesznek figyelembe az oktatók, mikor a hallgatók munkáját értékelik? — 2. Hogyan végzik az értékelés különböző formáit? Milyen eszközöket használnak és hogyan járnak el az értékelés során? Az értékelés tartalmi részét illetően a vizsgán nyújtott teljesítményen kívül még 8 tényező

figyelembe vételének lehetőségével számolt a felmérés. Ezek a tényezők: 1. az eddigi tanulmányi előmenetel, 2. az emberi magatartásmód, 3. a származás, 4. a végzett társadalmi munka, 5. a szociális helyzet, 6. a hallgató aktivitása, 7. a kötelező irodalom jegyzetelése, 8. a foglalkozásokon való megjelenés. Hasonló elvek alapján vizsgálták az index aláírásánál, a szemináriumi munka értékelésénél és kollokviumnál alkalmazott eljárásmodokat.

III. Metodikai kérdésekkel öt tanulmány foglalkozik. SZABÓ Balázsne „*Nyelvtanítási kísérlet modern didaktikai-pszichológiai elvek alapján*” c. dolgozatában arról a kísérletről számol be, amelyet a bajai tanítóképző intézetben az 1969/70. iskolai évben indítottak. Ehhez a kísérlethez a modellt a komplex matematika-tanítás elvei és tapasztalatai adták. Feltételezésük az volt, hogy a tanulásközpontúság, a belső motiváció, a felfedezés öröme, a differenciált foglalkozás, a lényeg kiemelése és az informálódás az eredményről a nyelvtan tanításában is megvalósítható elvek. Az idő gazdaságosabb kihasználását is remélték a kísérlettől. A nyelvtan-tanításban uralkodó hagyományos szemlélettel szemben abból indultak ki, hogy a nyelvi jelenségeknek a funkció oldaláról való megközelítése több lehetőséget nyújt a képességek intenzívebb fejlesztésére, és a tanulók érdeklődését is jobban biztosíthatják így. A komplex matematika-oktatás mintájára bevezették szimbólumok alkalmazását, munkaeszközök helyett azonban a cselekvést tekintették a szemléltetés fő formájának, illetve eszközének. Az eredmények nagymértékben igazolták feltételezéseiket. Második osztályos tanulók nemcsak saját tantervi anyagukat tudták jól feldolgozni és elsajátítani, de a harmadikos tantervi anyag jelentős részét is, és ami nagyon fontos, lényegesen több lehetőséget találtak a gondolkodás fejlesztésére.

HERNÁDI Sándort „*Gondolatok a helyesírási normáról*” című tanulmányának megírására az a tapasztalat készítette, hogy a helyesírási vétségek száma változatlanul nagy. A fogyatékosok okát alapvetően két forrásra vezeti vissza. Az egyik fő okot a helyesírás tudásának nem kielégítő értelmezésében, másik okát pedig az egységes normák és értékelési módok hiányában látja. E hibaforrások kiküszöbölése céljából mindenek előtt tisztázní kívánja a helyesírás tudásának tartalmi követelményeit. Azt a véleményt, amely szerint a helyesírásstudás szóképek biztos és gyors, mechanikus reprodukálási készsége, nem tartja kielégítőnek. A helyesírást ezen felül értelemtükröző tevékenységnek tekinti, ami feltételezi az értelemtükrözés képességét is. Feltételezi továbbá azt is, hogy a leírtakat az önellenőrzés során képesek vagyunk tudatosan helyesbíteni. Az egységes nyelvtani követelmények és normák kialakítását nélkülözhetetlennek tartja ahhoz, hogy előreléphessünk a helyesírás tanításában. Ehhez való hozzájárulásként összefoglalja azokat a legfontosabb szempontokat, amelyeket elengedhetetlennek tart egy országos helyesírási norma megállapításához.

HORGOSI Ödön arról értekezik, *milyen szerepe és lehetősége van a játéknak az alsótagozatos orosz nyelvi órákon*. A játék szerepét és szükségességét fejlődési sajátosságokkal indokolja. Rámutat, hogy a játék eddig sem hiányzott orosz nyelvi óráinkon, de azok általában intellektuális jellegűek, azaz szavakkal, azok variálásával, majd mondatokkal kapcsolatos játékos versengések. Ezenél lényegesen jobbnak, hatékonyabbnak tartja a különböző játékos tevékenységeket, a mozgáshoz kötött játékokat, a didaktikus és szerepjátékokat, énekes körjátékokat, találos kérdéseket. E megfontolások alapján saját gyűjtéséből és gyakorlatából több olyan játékot mutat be, amelyek a 3. és 4. osztályos tanulók orosz nyelvi óráin igen jól felhasználhatók.

SERES Béla „*Szaktárgyi felkészültség, alkalmazott módszer és elért tanítási eredmény összefüggéseinek vizsgálata az ált. iskola alsó tagozatának matematika-tanításában*” c. tanulmányának alapgondolata az, hogy a pedagógus szaktárgyi felkészültsége, alkalmazott módszerei és elért eredményei közt szoros összefüggés van. Ennek a feltevésnek az igazolására négy megyére kiterjedő vizsgálatot végeztek kérdőíves módszer felhasználásával. A vizsgálat összesen 118 alsótagozatos tanítóra és összesen 3348 tanuló feladatmegoldó készségére terjedt ki. A tanítók szaktárgyi felkészültség-szintjét úgy próbálták megállapítani, hogy számbavették a tanulmányok során matematikából szerzett osztályzatokat, a matematikához mint tantárgyhoz kapcsolódó szubjektív viszonyulást, matematikai módszertani könyvek olvasásának mértékét. Ezek alapján öt kategóriába sorolták őket. E kategóriába sorolás alapján vizsgálták elért eredményeiket a tanulók feladatmegoldó készségeinek tükrében. A feltételezett összefüggéseket a kapott eredmények igazolni látszanak. Egyetérthetünk azzal a következtetéssel is, hogy tanítóink matematikai szaktárgyi felkészültségének színvonalát emelni kell, ugyanakkor mégis fel kell hívunk a figyelmet arra, hogy a magas szakmai tudás önmagában még nem biztosítja sem a jó módszeres munkának, sem a jó eredményeknek. A szaktudás mellett mint az eredményes nevelő munka legfontosabb meghatározójára, mindenekelőtt hivatásszeretetre, pedagógiai érzékenységre van szükség. Lehet valaki tudósa is szaktárgyának, hivatásszeretettel és pedagógiai érzékenység nélkül sem jól tanítani, sem jó eredményt elérni nem fog tudni.

A korszerű matematika-tanítás problémái és lehetőségei képezik a tárgyat MERŐ László „*A komplex matematika-tanítási kísérlet tapasztalatai*” című dolgozatának. Kísérletüket a kaposvári tanítóképzőben 1968-ban indították el. A tanulmány gyakorlati értékét nagymértékben növeli az, hogy a szerző a kísérlet megtervezésének és kibontakozásának útját is bemutatja nehézségei-

vel, problémáival és a nehézségek legyőzési módjával együtt; a személyi és tárgyi feltételek megteremtésétől a szakmai ismeretek és tapasztalatok elsajátításáig. Különösen figyelemre méltó azoknak a tapasztalatoknak az összegezése, amely a komplex matematikatanítás transzferhatását világítja meg más tantárgyak tanítására.

E tapasztalatok szerint azok a tanulók, akiknél a matematika tanulása során a tanulásközpontúság, a felfedezés öröme, a tévedés szabadsága, a manipuláció módszere, a differenciált foglalkozás, a lényeglátásra és problémamegoldó gondolkodásra nevelés, a képességek szabad kifejtése és a folyamatos informálódás didaktikai elvei érvényesültek, más tantárgyak tanulásában is igénylik ezeknek az elveknek érvényre juttatását. Különösen az olvasás, a fogalmazás, a nyelvtan és a környezetismeret oktatásában volt tapasztalható ez a transzferhatás.

IV. A gyermekirodalom köréből Cs. NAGY István tanulmánya szerepel a kötetben. A *magyar gyermekvers két „hídja”* címen SZÉP Ernő és SZABÓ Lőrinc gyermekköltészetét mutatja be. A két költő gyermekköltészetének jó értelmű hagyományteremtő szerepe van, a gyermeki világ művészi ábrázolása mellett egy tisztultabb és emberibb világ felépítésére mozgósítanak. Ebben rejlik nagy pedagógiai értékük, ezért volna fontos, hogy alsótagozatos nevelőink a tantervi követelményeken túl is ismerjék meg.

V. A *neveléstörténet* két tanulmány képviseli. REGŐS János tanulmánya a magyar nyelv oktatásának ügyét tárja fel nemzetiségi iskoláinkban 1850-től 1905-ig. Vizsgálódásának középpontjában az a kérdés áll, miként próbálta a századforduló magyar művelődéspolitikája a népiskolát az erőszakos magyarosítás szolgálatába állítani. Ugyanakkor azt is mérlegre teszi, mennyiben voltak hatékonyak ezek a törekvések. Tényanyagában alapvetően a Vas megyei Levéltár dokumentumaira támaszkodik, de a helytörténeti anyagot szervesen beépíti a korszak művelődéspolitikai törekvéseinek egészébe úgy, hogy anyaga a korszak magyar művelődéspolitikájának egészét reprezentálja.

A neveléstörténet köréből vette témáját KÖDÖBÖCZ József is. A kötetet záró tanulmányának címe: *Comenius és a sárospataki tanítóképzés*. Comenius magyarországi szerepét és jelentőségét olyan oldalról mutatja be a szerző, amelyet kevésbé ismerünk. A szerző meggyőződés bizonyítja, hogy Comenius nemcsak közvetve hatott a tanítóképzés ügyének fejlődésére, de közvetlenül is részt vett annak előmozdításában. A Sárospatakon már korábban kialakult szervezeti keretek közt, tehát a lelkesképzéssel összekapcsoltan, tudatosan, tervszerűen és következetesen törekedett arra, hogy iskolája jól képzett rektorokat adjon a falusi, városi és partikuláris iskoláknak. Nagy gondot fordított az oktató és nevelő munkához szükséges általános és speciális ismeretek összefoglalására és elsajátíttatására, a gyakorló tanítók munkájának segítésére.

Összefoglaló értékelésként megállapítható, hogy az az oktató és nevelő munka, melyet a kötetben közölt tanulmányok tükröznek, nemcsak magas szintű, egyben a folytonos megújulás, a jobbra, tökéletesebbre törekvés jegyeit is magán viseli. Része lehet ebben annak a céltudatos irányító tevékenységnek is, amely a tanítóképzők tanulmányköteteinek szerkesztésében megnyilvánul, s amelynek eredményeként a kutató munka az alsófokú tanítóképzés sajátos feladataira koncentrált.

SOMOS LAJOS

A MAGYAR ÓVÓNŐKÉPZŐ INTÉZETEK NEVELÉSTUDOMÁNYI KÖZLEMÉNYEI

IX. kötet. Szarvas, 1972. 324 old.

Az óvónőképző intézetek immár hagyományossá vált orgánuma, amely most már harmadszor jelenik meg a megkülönböztető „*óvónőképzés és óvodai élet*” alcímmel, legújabb kötetében gazdag kutatási tevékenységről ad számot. Míg az előző kötet kissé eltolódott a felsőoktatási pedagógia irányába, ebben a kötetben egyértelműen az óvodapedagógia dominál.

A kötet terjedelmének jelentős részét azok a tanulmányok teszik, amelyek az óvónőképző intézetek Szarvason tartott tudományos ülésszakán előadásként hangzottak el. Ennek az ülésszaknak a tárgya: „*A tevékenység szerepe a gyermek ismeretszerzésében és az értelmi képességek fejlesztésében*”. A szervezők és a szerkesztők tehát olyan témakört választottak, amely joggal tarthat számot az érdeklődésre, s amely mindenekelőtt az óvoda iskolaelőkészítő funkciója szempontjából lényeges kutatásokat összegez. A közölt tanulmányok pusztá felsorolása önmagában is sokatmondó: A mai társadalom és a gyermek viszonyának problémái, különös tekintettel a játéktevékenységre (KOVÁCS György); A környezet tükröződése a gyermekrajzokban (ZSÁKI István); Manipulációs elemek az óvodás gyermekek játéktevékenységében (ZSÁMBÉKI László); Az önálló feladatmegoldás szerepe az óvodáskorú gyermek matematikai nevelésében, különös

tekintettel a matematikai problémamegoldásra (DARÓCZI Erzsébet); Az aktivitás és a motorikuság kapcsolatának vizsgálata (KUXOS Andrásné); A gyermek intellektuális viszonyának alakulása környezetéhez a különféle információk hatására (NÉMETH Sándor); A sémák szerepe a 3—6 éves gyermekek gondolkodás-struktúrájában (HARSÁNYI Ernőné); Az irodalmi ábrázolás eszközeinek hatékonysága a gyermek személyiségének fejlődésében (VAJDA Aurél); A tevékenység útján történő tapasztalatszerzés sajátosságai a természettel való megismerkedés során az óvodai életben (BILIBÓK Péterné); A társadalmi környezet tapasztalat útján történő megismerésének néhány problémája (BAGI Rózsa).

Anélkül, hogy az egyes tanulmányokat külön-külön elemzés tárgyává tennénk (amire e rövid ismertetés keretében aligha kerülhetne sor), összefoglalólag megállapíthatjuk, hogy ezek az írások egy előremutató tendenciát tükröznek: a szerzők *egyre nagyobb mértékben alkalmazzák az egzakt kutatási eljárásokat*, s egyre kevesebb tere jut a spekulációnak, improvizációnak. Az empirikus kutatások elterjedése, megfelelően kidolgozott kutatás-módszertannal és megfelelő szintű elméleti elemzéssel kombinálva csak hasznára lehet a hazai óvodapedagógiának.

A kötet további részeiben egyéb írásokkal találkozunk a gyermeklélektan, az óvodai gyakorlat és az óvónőképzés módszertani problémái témakörökben, valamint megemlékezéseket négy óvónőképzés tanár kollegára, akik a legutóbbi évkönyv közreadása óta haltak meg.

Az óvónőképzésben folyó kutatómunka és publikációs tevékenység megismerése szempontjából külön érdemes szólni arról az összeállításról, amely a kötet végén kap helyet. A Magyar Pedagógiai Társaságban két óvónőképzés tanár (BÁRSONY Jenőné és SZABADOS László) számot adtak az óvónőképzésben folyó eddigi tudományos munkáról és a kutatómunka új terveiről, s ezeket a beszámolókat megvitatta a társaság Kisgyermeknevelési Szakosztálya. Ezeket a beszámolókat és a vita anyagát közli a kötet. Ezt a tájékoztató anyagot egészíti ki egy „bibliográfia” (helyesebben: összesített tartalomjegyzék), amely tematikus és kronologikus rendben felsorolja az óvónőképzés tudományos közlemények (beleértve az 1961. és 1962. évi szarvasi évkönyvek) valamennyi publikációját. Aki tájékozódni kíván az óvónőképzés tudományos tevékenységéről, ill. a több mint egy évtizedes múltra visszatekintő kiadványsorozatról, annak jó információs bázisul szolgál ez az összeállítás.

A „Magyar óvónőképző intézetek neveléstudományi közleményei” legújabb kötete tehát az óvónőképzés munkájának újabb eredményeit reprezentálja. A kiadvány nyilván elsősorban az egyes intézetek közötti információcsere és az óvónőképzés tartalmi és módszertani fejlesztése céljait szolgálja, de ezen felül jó szolgálatot tesz a hazai óvodapedagógia fejlődésének is.

VÁG OTTÓ

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADEMIA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK ÚJJÁALAKULÁSA

Az MTA Pedagógiai Bizottsága tagjainak megbízatása — amely az akadémiai szabályzat szerint három évre szól — 1973 júniusában lejárt, ezért a Filozófiai és Történettudományok Osztályának elnöksége az 1973—1976 közötti időszakra újjáalakította a bizottságot.

A Pedagógiai Bizottság elnöke SZARKA József, titkára FEKETE József,
tagjai: ÁBENT Ferenc, ÁGOSTON György, FALUDI Szilárd, FÖLDES Éva, GÁSPÁR László, HORVÁTH Márton, JAUSZ Béla, JÓBORU Magda, KISS Árpád, KÖTE Sándor, NAGY Sándor, PETRIKÁS Árpád, SALAMON Zoltán, SZÉCHY Éva, SZÉKELY Endréné, TAKÁCS Etel, TÓTH Gábor, VAJÓ Péter, VENDEGH Sándor, VERESS Judit, ZIBOLEN Endre.

A Neveléstudományi Albizottság elnöke HORVÁTH Lajos, titkára MIHÁLY Ottó,
a Didaktikai-metodikai Albizottság elnöke VERESS Judit, titkára KÖVES József,
a Neveléstörténeti Albizottság elnöke ZIBOLEN Endre, titkára MÉSZÁROS István.

A NEVELÉSTÖRTÉNETI ALBIZOTTSÁG ÜLÉSEI

1973. április 19—20-án az MTA Pedagógiai Bizottsága és Neveléstörténeti Albizottsága, valamint a Magyar Pedagógiai Társaság neveléstörténeti szakosztálya és Vas-Zala megyei tagozata *neveléstörténeti vándorgyűlést* rendezett Szombathelyen, a Tanítóképző Intézetben.

SZALAY László, a pécsi Tanárképző Főiskola szombathelyi kihelyezett tagozatának igazgatója üdvözölte a tanácskozás résztvevőit, majd az első napon a következő előadások hangzottak el: FÖLDES Éva: A helytörténeti kutatómunka szerepe, jelentősége a neveléstörténet-írásban; BAJKÓ Mátyás: A reformkori iskolakollégiumok tankönyvei; BALOGH László: Az értékelés és vizsgarendszer történetének néhány kérdése Vas megyei iskolai naplók tükrében; BENŐ Kálmán: Adalékok a szakértetségis tanfolyamok életrehívásának oktatáspolitikai körülményeihez.

A második nap előadásai: SIMON Gyula: A polgári iskolai tanárképzés a Horthy-rendszer első évtizedében; REGŐS János: Adalékok a Vas megyei iskolák államosításának történetéhez; KOVÁCS József: Lackner Kristóf szerepe a soproni evangélikus gimnázium kialakításában; MEDVEGY Antal: Sárvár iskolatörténete 1867-től; BABOS Tibor: A tanítótestületek története Zalában.

Az előadásokat hozzászólások követték.

A Neveléstörténeti Albizottság 1973. június 6-án kibővített ülést tartott, amelyen dr. *František KARŠAI*, a kassai Šafarik egyetem eperjesi pedagógiai-filozófiai fakultásának prodékánja, a pedagógiai tanszék vezetője tartott előadást *Szlovák — magyar neveléstörténeti kutatási kapcsolatok* címmel. Ismertette a Szlovákiában folyó neveléstörténeti kutatásokat, a legjelentősebb eredményeket, majd részletesen kidolgozott javaslatot terjesztett az értekezlet elé az együttműködés konkrét lehetőségeiről. Az előadást követően a hozzászólók — köztük NÁHLIK Zoltán, a kolozsvári Babeş-Bolyai egyetem docense — örömmel üdvözölték a kölcsönös kapcsolatfelvételnél ezt az alkalmát és az előterjesztett javaslatokat, és konkrét tervek kidolgozását sürgették e többoldalú nemzetközi neveléstörténeti kutatási kapcsolatok realizálására.

EMLEKÜLÉS AZ ISKOLÁK ÁLLAMOSÍTÁSÁNAK 25. ÉVFORDULÓJA ALKALMÁBÓL

1973. június 14-én a Magyar Tudományos Akadémián az MTA Pedagógiai Bizottsága, a Magyar Pedagógiai Társaság és az Országos Pedagógiai Intézet tudományos ülést rendezett az iskolák államosításának 25. évfordulója alkalmából. Az ülés elnöke ERDEY-GRÓZ Tibor, a Magyar Tudományos Akadémia elnöke volt. Megnyitója után a következő előadásokat hallgatták meg az értekezlet résztvevői:

HORVÁTH Márton, a Művelődésügyi Minisztérium főosztályvezetője, kandidátus: *A világnézeti, pedagógiai és szervezeti egység kérdései a közoktatásban a „fordulat éve” táján.*

SIMON Gyula, a Magyar Pedagógiai Társaság főtárgya, főiskolai tanár: *Az iskolák államosításának neveléstörténeti jelentősége Magyarországon.*

KONTA György, az Országos Pedagógiai Intézet főigazgató-helyettese, főiskolai tanár: *Államosított iskoláink szerepe a kulturális forradalomban.*

REGŐS János főiskolai tanár (Pécsi Tanárképző Főiskola kihelyezett tagozata, Szombathely): *Társadalmi-politikai helyzetképek az iskolák államosításának Vas megyei történetéből.*

VASKÓ László egyetemi adjunktus (Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen): *A debreceni tankerületi iskolák államosításának történetéből.*

A tudományos emlékülés az elnöklő ERDEY-GRÓZ Tibor zárszavával ért véget.

SZERZŐINK

Dr. SIMON Gyula főiskolai tanár, a Magyar Pedagógiai Társaság főtárgya (Budapest), dr. VASKÓ László egyetemi adjunktus (Debrecen), dr. DURKÓ Mátyás, a neveléstudományok kandidátusa, tanszékvezető egyetemi docens (Debrecen), dr. KOZÉKI Béla aspiráns (Budapest), dr. SZATHMÁRY Lajos ny. gyakorlógimnáziumi tanár (Budapest), dr. ÁGOSTON György, a neveléstudományok doktora, tanszékvezető egy. tanár (Szeged), dr. PAÁL Ákos ny. szakfelügyelő (Budapest), BÓLYAI Imréné dr. ny. főisk. docens (Budapest), dr. FALUDI Szilárd, a neveléstudományok kandidátusa, tud. főmunkatárs (Budapest), GOLNHOFFER Erzsébet tud. kutató (Budapest), dr. KISS Tihamér pszichológus (Debrecen), dr. SOMOS Lajos ny. főisk. tanár (Eger), dr. VÁG Ottó, a neveléstudományok kandidátusa, egy. docens (Budapest)

MAGYAR PEDAGÓGIA 1973/4

Quarterly Review of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences

Editor-in-chief: SÁNDOR NAGY, Professor of Pedagogy

Editorial Office: Eötvös Loránd University, Pesti Barnabás utca 1., Budapest V., Hungary

ENGLISH SUMMARY

THE 25TH ANNIVERSARY OF THE NATIONALIZATION OF SCHOOLS

On June 16th, 1948, the legislature of the Hungarian People's Republic brought the denominational, municipal and private schools under government management and created by this the uniform system of Hungarian public education. On the semijubilee of this highly important historical event the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences organized a memorial session under the chairmanship of Professor Tibor ERDEY-GRÚZ, President of the Academy. Two studies of the present issue deal with this topic: Gyula SIMON, General Secretary of the Hungarian Society of Education disserts under the title: „The historical significance of the nationalization of schools in Hungary”, Assistant Professor László VASKÓ publishes a paper bearing the title: „The struggle for the nationalization of schools in the Debrecen school district”.

MÁTYÁS DURKÓ: THE RECEPTIVITY TO LITERARY WORKS AND THE EDUCATIONAL LEVEL OF ADULTS

As one of the fundamental tasks of education at school the demand appears nowadays: schools should form in the youth the knowledge, personal abilities and properties, faculties and skills of intellect and action which — all through their lives — make for them keeping abreast with progress and educating themselves a personal need, a demand and which also enable the individual to pursue a successful self-educating activity of this kind. In the present study the author expounds the question in the light of the results obtained by him in an examination on the reading culture of the adults, on the level of their faculty to analyse, comprehend and assess literary works, decisively determining the said reading culture. He discloses the connections existing between the efficiency of bygone school education which presentday adults have received and their faculty of literary reception today. He draws consequences to the literary education of the oncoming generation, further to the content, direction and forms of the after-school instruction of the adults.

In Parts I and II of the study he sets forth the methods and results of the survey taken at the Department of Adult Education and General Education of the University of Debrecen between 1967 and 1970, and aimed at determining the reception faculty of belletristic works of the adults and its level. Three short novels were considered as the basis of the survey. As to value, inner structure, demand for intellectual reception and literary means helping comprehension the novels were markedly different. The examination founded on the novels was conducted with 174 adult readers who in their cultural-, age-, and sex distribution could be considered as representing the Hungarian reading public. The questions answered in word and in writing, were aimed in the first place at revealing the level of the faculty of analysing literary works, of that of understanding the artistic message, of assessing the novels in social and artistic respect — in one word: of the faculty of reception and at finding out which were the most important factors determining the faculty of reception. According to necessity the examination was of interdisciplinary character, it equally applied sociological, psychological and pedagogico-andragogical respects. The main results of the examination with a novel by Szilvási and one by Sánta are presented in Table I regarding all examined persons and in their distribution by age, level of school attendance and sex in a way that the answers of previously asked experts mean the unit of measurement (100% performance) valued at 2 points. (Thus the values appearing in the Table show the results of receptivity of the single groups as referred to this unit.) The percentual distribution of the culture of receptivity, displaying 5 degrees from the unsatisfactory to the eminent levels is presented in full detail in Figures 1 and 2. E.g. the 0,81 value found with the Szilvási novel covers the most uneven results of reception. Inadmissibly high (12,70%) is the proportion of those who are incapable of even a minimum acceptable comprehension of the work. The 15,80% frequency of weak

receptivity may be considered a normal phenomenon. On the other hand, the author of the present paper deems exaggerated the medium reception level of 57,6% at the expense of the good and eminent levels (17,2% and 1,2%). Inadmissibly low (1,2%) are the numbers especially of those on the eminent level, i.e. of those capable of an artistic-literary valuation of the works. Summarizing his findings, the author expresses the opinion that the 40—45% accomplishment of the readers' literary reception as proved by the present examination is the most negative side of bipolar literary life. It seems that the conditions required for a healthy literary life can be the least expected from the readers who receive the works with due competence and a sound faculty of valuation, who complete them in a creative manner, and are capable of good and/or excellent reception.

At the end of Part II the author examines the question: by what properties the adults forming the single levels of receptivity are characterized according to school attendance, age, sex and reading habits (frequency). This is comprehensively presented in Table II. The rise in the level of receptivity is in direct proportion with the increase in number of the completed school years and in indirect proportion with age (however a significant factor in this is the higher educational level of the youngest generation).

In Part III of the study the author examines how the single elements of the faculty of reception (e.g. the understanding of the artistic message of the works, the reception of the content which indicates the ideology of the characters, the socio-political and aesthetical valuation of the work, etc.) are influenced by the level and efficiency of school education. Figures 2/a and 3 show the level of receptivity of adults of various school qualifications in the lump. The correlation coefficient of the two is 0,51.

An important lesson to be drawn from the examination: those having finished elementary school — depending on the quality of education and on after-school education — may reach the level of good receptivity with a perfect understanding of the works as to content, moreover even that of eminent receptivity capable of artistic assessment, which latter is much more characteristic of those who have taken their final examination at secondary school. Thus the dividing line between the persons of various numbers of years of school attendance is indistinct and open both upwards and downwards, because e.g. with those of higher special education (mainly in consequence of an undue relation to literature and of expectations demanding merely amusement from literature) the medium level of reception is 42%, the weak and good ones are 14% each.

BÉLA KOZÉKI: DIFFERENTIATED EDUCATION AND MOTIVATION OF PERFORMANCE AT SCHOOL

From the angle of the transformation of the stimulating effect of the external circumstances into an internal motive of the personality, the author examines the problem of our educational system meant by the requirement that anyone should be able to acquire a uniform fundamental knowledge and at the same time everyone can develop his talents in the direction determined by his inclinations. American psychological research rather emphasizes the setting up of homogeneous forms, the examples taken from the Soviet pedagogical experiments stress the accommodation to the heterogeneity of the forms. Obviously, differentiated education can only solve the problem in its dialectic unity and, in the endeavours to obtain a solution, it has to lean upon possibly exact information about the individual differences, in the first place about the motivation system of the personality. In the author's opinion such information should be founded on the generalization of wide-scope psychological surveys and tests, on the development of a system of forms with specialized curricula and on the encouragement of the free creative activity of the teachers.

LAJOS SZATHMÁRY: THE TEACHER'S FREEDOM

In this study the author expounds how a teacher of positive moral conviction can make use of his own freedom.

As early as when entering the teaching profession he had freely to decide whether he undertook to comply with the socially prescribed skeleton rules of the Regulations, of the Curriculum of Studies, etc. as legally binding requirements for the teachers, whether he agreed with the interpretation of his subject of instruction acknowledged as scientific and with the methods permitted and/or prescribed by the contemporaneous science of education and, eventually, whether he could take the youth to be put under his care with all its difficult psychological characteristics. Without a responsible and freely deliberated decision, the teacher to be takes, namely, a course on which he can possibly expect qualms of conscience, bitter compromise, drudgery without results or educational value, the drag of a humiliating conformist behaviour through a wasted

lifetime. Consequently, if, using his freedom, he decides to adopt the profession of a teacher, he has to take into account the factors and circumstances restricting his freedom of action:

1. The study order of the school and the expectations of society included in it.
2. The curriculum and its interpretation.
3. The characteristics of the pupils' and of his own personality, the established laws of psychology and the educational methods that can be justified by these.

The author sets forth his opinion confessed about the freedom of the teacher centred around these three themes. His discussions can be summed up as follows:

The teacher performs his work in the spirit of „kindness”: first of all he is fond of the pupils put under his care. What do these fine words mean in common terms? They mean that it is not the teacher himself who stands in the centre of his thoughts and feelings, neither his own undertakings of financial or other character, neither even the subject instructed by him — but the child committed to his care. He is fond not only of the good pupils, of the dutiful children who do not disturb work in class, he likes the children as they are. He equally loves the child who is attached to him with all his young heart and also the one who avoids him and is up to mischief or the one who simply retards progress by his weak intellectual capacity.

Love is a trite, outworn word, it is not even included in the Regulations or educational guides any more. Still it is the prime mover and compass of the freedom of the teachers. In what consists then the educational freedom of the teacher? In releasing in him the forces of personal responsibility which cannot be shifted to the rules, in a way that also the rules are being complied with. For the flow of love is abundant, also the rules find place in it.

PANORAMA

György ÁGOSTON, Professor and head of department at the József Attila University of Szeged sets forth in full detail the fundamental curricular principles elaborated by the *Centre pour la recherche et l'innovation* functioning within OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économique). OCDE is an economic organization of the well-developed and developing countries founded in Paris in 1960. The said Centre convened an experts' commission in Kassel in 1970 for determining the directives for the curricula of the schools of the 1980s. The commission drafted a report on its work which was issued in print in 1972 and included the determined directives. Professor ÁGOSTON reviews on this document.

The Budapest school inspector Ákos PAÁL reviews a recently published book by Jean PIAGET on the mental image of the child („L'image mentale chez l'enfant"). Although PIAGET's book is of expressly psychological character, still — as the reviewer remarks — he also strove to point with emphasis to some fundamental educational problems of Hungarian visual education.

In the column Review on Periodicals Assistant Professor Lilla BÓLYAI reviews the 1972 issues of the Italian educational journal *Riforma della scuola*.

СОДЕРЖАНИЕ

К. 25-й годовщине национализации школ

<i>Д. Шимон</i> : Историческое значение национализации школ в Венгрии	399
<i>Л. Вашко</i> : Борьба за национализацию школ в дебреценском учебном округе	406

СТАТЬИ

<i>М. Дурко</i> : Восприимчивость взрослых лиц к произведениям художественной литературы и их школьное образование	421
<i>Б. Козеки</i> : Дифференцированное преподавание и мотивация успеваемости учащихся	436
<i>Л. Сатмари</i> : Свобода преподавателей	444

ОБОЗРЕНИЕ

Директивы разработки учебной программы OCDE (Организации по экономическому кооперированию и развитию) (<i>Д. Агоштон</i>)	452
Пиаже о внутреннем образе созерцания ребенка (<i>А. Паал</i>)	460

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

<i>Riforma della scuola</i> , 1972. Nr. 1—12. (<i>Л. Бояи</i>)	471
--	-----

ОБЗОР КНИГ

<i>И. Соколски</i> : Избранные статьи (<i>С. Фалуди</i>)	477
<i>Э. Кобор</i> : Напряженное состояние перед экзаменом и успеваемость в университете (<i>Э. Голхофер</i>)	481
<i>А. Роска, Б. Зёрге</i> : Способности (<i>Т. Кишиш</i>)	482
Педагогические сообщения венгерских школ по подготовке воспитательниц для детских садов, т. IX (<i>О. Ваг</i>)	487

ДНЕВНИК

Реорганизация Педагогической комиссии Академии наук	489
Заседания Подкомиссии по истории педагогики	489
Торжественное заседание по случаю 25-й годовщины со дня национализации школ ...	490

INHALT

Die 25. Jahreswende der Verstaatlichung der Schulen	
<i>Gyula Simon</i> : Die historische Bedeutung der Verstaatlichung der Schulen in Ungarn..	399
<i>László Vaskó</i> : Der Kampf um die Verstaatlichung der Schulen im Schulbezirk Debrecen.....	406

STUDIEN

<i>Mátyás Durkó</i> : Die belletristische Aufnahmefähigkeit und die Schulbildung von Erwachsenen.....	421
<i>Béla Kozéki</i> : Differenzierte Bildung und Leistungsmotivierung.....	436
<i>Lajos Szathmáry</i> : Freiheit des Lehrers	444

RUNDSCHAU

Perspektive Richtlinien der OCDE für die Lehrpläne (<i>György Ágoston</i>).....	452
Piaget über die innere Betrachtungsweise der Kinder (<i>Ákos Pád</i>).....	460

ZEITSCHRIFTENUMSCHAU

Riforma della scuola. 1972, Nr. 1—12 (<i>Lilla Bólyai</i>).....	471
---	-----

BUCHBESPRECHUNG

<i>István Szokolszky</i> : Ausgewählte Studien (<i>Szilárd Faludi</i>).....	477
<i>Enikő Kóbor</i> : Prüfungsspannung und Leistung an der Universität (<i>Erzsébet Golnhofer</i>).....	481
<i>Alexandru Rosca, Benjámín Zörgő</i> : Die Fähigkeiten (<i>Tihamér Kiss</i>).....	482
Wissenschaftliche Mitteilungen der Lehrerbildungsinstitute, VIII (<i>Lajos Somos</i>).....	484
Pädagogische Mitteilungen der Ungarischen Institute für Kindergärtnerinnenausbildung, IX (<i>Otto Vág</i>)	487

CHRONIK

Umgestaltung des Komitees für Pädagogie der Ungarischen Akademie der Wissenschaften ..	489
Sitzungen des Vizeausschlusses für Erziehungsgeschichte.....	489
Gedenksitzung aus Anlaß des 25. Jahrestag der Verstaatlichung der Schulen.....	490



A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója
Műszaki szerkesztő: Sós Attila
A kézirat nyomdába érkezett: 1978. VII. 25. Terjedelem: 8,75 (A/5 ív)
Akadémiai Nyomda, Budapest — Felelős vezető: Bernát György